UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
École doctorale SEPT (Sociétés, Espace, Pratiques, Temps)
ESPÉ (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation)
IRÉDU (Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation)

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne Franche-Comté

Discipline : Sciences de l'Éducation (CNU 70)

par Julien BERTHAUD

Présentée et soutenue publiquement le 8 décembre 2017

L'INTEGRATION SOCIALE ETUDIANTE :
RELATIONS ET EFFETS AU SEIN DES PARCOURS DE REUSSITE EN LICENCE

Sous la direction de Madame Sophie MORLAIX

Co-encadrée par Madame Cathy PERRET

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Emmanuelle ANNOOT	Professeure à l'Université de Rouen (Rapporteur)
Thierry CHEVAILLIER	Professeur émérite à l'Université de Bourgogne Franche-Comté (Président)
Sophie MORLAIX	Professeure à l'Université de Bourgogne Franche-Comté
Saeed PAIVANDI	Professeur à l'Université de Lorraine (Rapporteur)
Cathy PERRET	Ingénieure de recherche à l'Université de Bourgogne Franche-Comté
Elise VERLEY	Maître de conférences à l'Université Paris-Sorbonne

L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leur auteur.

αγάπη

honestas

σοφια

humilitas

Remerciements

Libérons-nous, le temps de quelques lignes, de l'objectivité scientifique et affirmons sans vergogne que l'intégration sociale est bien un déterminant de la réussite académique. Pour preuve, cette thèse de doctorat n'aurait jamais abouti sans le soutien et le concours de nombreuses personnes, et je me saisirai de ces quelques lignes pour les en remercier chaleureusement.

Mes remerciements vont tout d'abord à Mesdames Sophie Morlaix et Cathy Perret, respectivement directrice et co-encadrante de cette thèse. Leurs conseils, leurs relectures et leurs corrections ont largement contribué à l'amélioration de ce travail et j'ai énormément appris à leurs côtés, que ce soit durant cette thèse mais aussi avant. Au-delà de leurs qualités scientifiques, je tiens à les remercier pour leurs qualités humaines, pour la confiance et la considération qu'elles m'ont accordé, pour les encouragements et le soutien qui m'ont été prodigués. C'est aussi avec une émotion particulière que je me remémore le rôle qu'elles ont pu jouer, toutes deux, dans mon parcours universitaire et scientifique. Merci à Cathy de m'avoir accordé sa confiance il y a six années de cela en m'offrant mon tout premier contrat de travail à l'uB, le premier d'une longue liste. Merci à Sophie de m'avoir « repêché » il y a quatre années de cela en m'offrant sa direction, alors que j'étais en proie au manque d'éthique, d'honnêteté et de professionnalisme émanant d'une précédente collaboration.

Mes remerciements vont ensuite à Monsieur Saeed Paivandi et Madame Emmanuelle Annoot pour l'intérêt dont ils ont témoigné envers mon travail en acceptant de le rapporter. Je remercie également Madame Elise Verley pour avoir accepté de participer au jury ainsi que Monsieur Thierry Chevaillier pour avoir consenti à le présider.

Je souhaite par ailleurs remercier les nombreux étudiants qui ont participé à l'enquête réalisée dans le cadre de cette thèse. Sans leur précieuse collaboration, rien n'aurait bien sûr été possible.

Toute ma gratitude va ensuite à l'équipe de l'IREDU, d'hier et d'aujourd'hui, qui m'a offert un cadre propice à la réalisation de ce travail. Je remercie tout d'abord son directeur, Monsieur Jean-François Giret, pour les opportunités offertes, scientifiques comme professionnelles. Je remercie également l'ensemble des membres du laboratoire que j'ai côtoyé, que je côtoie encore aujourd'hui ou depuis peu pour certains, pour les échanges, la camaraderie, les encouragements et le soutien qu'ils m'ont offert.

Plus particulièrement, je tiens à remercier tout d'abord Amélie Duguet-Hély, qui m'a accompagné depuis les bancs de la Licence jusqu'à maintenant et lors des nombreuses et parfois très longues pauses passées aux quatre coins du pôle AAFE à refaire le monde. Je remercie ensuite chaleureusement Fabienne Houplon, pour l'appui tant professionnel que personnel, pour son énergie et sa bonne humeur communicatives, pour les vendredis où tout est permis et pour les fou-rires inoubliables. Un très grand et chaleureux merci également à Agathe Fanchini pour son immense soutien jusqu'au dernier instant, là encore tant scientifique que personnel, ainsi que pour nos longues et passionnantes conversations où tout peut être dit et tout peut être entendu. Enfin, je remercie très chaleureusement Eléonore Vrillon, ma voisine de bureau et de cœur, pour avoir été l'épaule et la confidente de tous les jours ces dernières années, le rayon de soleil de tous les matins qui transperce la brume dijonnaise, les « Go, go, go ! » et les « Force et honneur ! » qui ont rythmé mes journées.

J'adresse par ailleurs un merci supplémentaire aux relectrices de dernière minute : Agathe, Christine, Eléonore et Ines.

Je tiens également à remercier très chaleureusement ma famille et mes proches. Merci notamment à mes parents, Pierre-Yves et Anne-Marie, pour avoir toujours cru en moi et m'avoir soutenu quoi qu'il arrive et quoi que je fasse. Merci également à ma grand-mère, Colette, pour s'être toujours souciée de mon bien-être et de mon bon avancement dans ce travail. Merci enfin et surtout à Ivann, pour m'avoir porté et supporté pendant toutes ces années, pour les sacrifices qu'un tel choix de formation a demandé, pour avoir été à mes côtés et pour l'être encore.

De manière générale enfin, je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à tous ceux et toutes celles qui, à un moment de mon parcours universitaire ou tout du long, ont su faire preuve de bienveillance, de compréhension et de discernement eu égard de la situation qui a été la mienne et des statuts, pas toujours simples à porter, d'éternel étudiant, d'étudiant salarié ou encore de doctorant non financé, qui ont été les miens. A vous tous et à vous toutes donc, un grand merci.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE **15**

CHAPITRE I : Cadre théorique, concepts et définitions de l'intégration sociale étudiante **21**

1. Cadre théorique préliminaire au concept d'intégration sociale étudiante **22**

1.1. Les théories de la socialisation en éducation 23

1.2. Sociologies du processus d'intégration 27

a. L'intégration sous l'angle de l'acculturation *27*

b. L'intégration sous l'angle de l'affiliation *29*

1.3. Intégrer l'université et s'intégrer à l'université : des enjeux différents 31

a. Ruptures et transitions à l'arrivée à l'université *32*

b. Acculturation et affiliation au milieu universitaire *33*

c. Les enjeux de l'intégration à l'université *35*

2. Approches conceptuelles, contours sémantiques et exemples d'opérationnalisation de l'intégration sociale des étudiants **37**

2.1. L'intégration sociale face aux autres formes d'intégration 37

a. Intégration sociale et intégration académique *38*

b. L'intégration des étudiants : dimension sociale et dimensions académiques *40*

2.2. Le concept initial d'intégration sociale chez Tinto (1975 ; 1993) : une approche qualitative de l'intégration sociale ? 42

2.3. L'opérationnalisation de l'intégration sociale chez Pascarella *et al.* (1978 ; 1980 ; 1983 ; 1985) et les aspects quantitatifs de l'intégration sociale 47

3. Définition et conceptualisation de l'intégration sociale étudiante **53**

3.1. Redéfinir l'intégration sociale à l'aune du sentiment d'appartenance et du soutien social ... 53

a. Intégration sociale et sentiment d'appartenance *54*

b. Intégration sociale et soutien social *55*

3.2. Définition et sous-dimensions de l'intégration sociale étudiante 59

a. Un processus de socialisation au milieu universitaire… *59*

b. …reposant sur les interactions sociales… *60*

c. …mêlant des aspects quantitatifs (implication) et qualitatifs (perception)… *60*

d. …se rapportant au groupe de pairs *62*

e. …et comprenant trois dimensions *63*

3.3. Les indicateurs de l'intégration sociale étudiante 65

a. Indicateurs relatifs à la dimension structurale *65*
b. Indicateurs relatifs à la dimension fonctionnelle *66*
c. Indicateurs relatifs à la dimension subjective *67*

CHAPITRE II : Sources et conditions de l'intégration sociale étudiante 71
1. Les sources de l'intégration sociale étudiante 72
1.1. Description des réseaux étudiants et des interactions sociales étudiantes 73
a. Implication des étudiants dans les réseaux à l'université *73*
b. Nature des relations sociales entre étudiants *74*
c. L'espace universitaire : un lieu de socialisation ? *75*
d. Les interactions sociales en dehors de l'établissement *76*
1.2. Les déterminants de la constitution des réseaux étudiants 77
a. Des dispositions communes *78*
b. Le genre *79*
c. L'origine sociale *80*
d. La nationalité *81*
e. Le mode d'hébergement *82*
1.3. Les moteurs de l'« investissement social » des étudiants 83
a. Processus d'autonomisation et sociabilité étudiante *84*
b. Raisons d'étudier et « investissement social » *87*
2. Les conditions de l'intégration sociale étudiante : quelles opportunités, quelles contraintes ? 91
2.1. Le cadre institutionnel déterminant 91
a. Les caractéristiques de l'établissement *92*
b. Les modalités pédagogiques *93*
c. Le type de formation et la filière d'études *94*
2.2. Les conditions de vie et d'études : reflet de facteurs socioéconomiques discriminants 96
a. Le lieu de vie *97*
b. Le budget *98*
c. L'activité rémunérée *98*
3. Les besoins et les ressources déterminant l'« investissement social » des étudiants 101
3.1. Des besoins variables en matière de sociabilité étudiante 101
3.2. Les ressources mobilisées par les étudiants pour s'intégrer socialement 104
a. Le temps : une ressource inégalement distribuée et maîtrisée *105*
b. Les compétences sociales : un prérequis à l'intégration ? *108*

CHAPITRE III : Poids et place de l'intégration sociale étudiante dans les parcours de réussite des étudiants 117

1. Les déterminants de la réussite des étudiants 119

1.1. Discussion autour de la notion de réussite étudiante : réussite ou réussites ? 121

1.2. Les facteurs (traditionnellement) mobilisés pour expliquer la réussite académique des étudiants 127

a. Les caractéristiques sociodémographiques des étudiants 127

b. Le passé scolaire 129

c. L'engagement dans les études 129

d. Le contexte de formation 133

e. Les conditions de vie et d'études 134

1.3. Quelle place pour les compétences parmi les déterminants de la réussite académique étudiante ? 137

a. L'approche par compétences à l'université 138

b. Les prérequis universitaires 140

c. Les capacités cognitives et les connaissances académiques initiales des étudiants 141

d. Les compétences « non académiques » 143

2. L'intégration sociale parmi les déterminants de la réussite académique étudiante 147

2.1. L'impact de l'intégration sociale dans les parcours étudiants 148

2.2. La place de l'intégration sociale au sein des modèles intégratifs 152

a. De l'intérêt des modèles intégratifs (modèles de cheminement) 152

b. Le modèle de Tinto (1975 ; 1993) 154

c. Le modèle de Cabrera et al. (1992) 155

d. Le modèle de Pascarella (1985) 157

e. Le modèle de Berger et Milem (1999) 158

f. Le modèle de Schmitz et Frenay (2013) 160

g. Le modèle de Neuville et al. (2013) 161

Problématique 165

CHAPITRE IV : Modèle d'analyse et aspects méthodologiques de la recherche 175

1. Hypothèses de recherche 175

1.1. Sources et conditions de l'intégration sociale étudiante 177

1.2. Les compétences transversales au sein des sources et conditions de l'intégration sociale étudiante 179

1.3. Effets directs et indirects de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite académique 181

2. Construction de l'outil de mesure et données collectées 184

2.1. Caractéristiques sociodémographiques, passé scolaire, conditions de vie et d'études, contexte de formation et engagement académique 186

a. Données administratives *190*

b. Données collectées *193*

2.2. Mesure de l'intégration sociale 196

a. Dimension structurale *196*

b. Dimension fonctionnelle *197*

c. Dimension subjective *197*

2.3. Opérationnalisation des compétences transversales 198

2.4. Mesure de la réussite académique 203

3. Présentation de l'enquête 204

3.1. Démarche d'enquête adoptée 204

a. Population étudiée *204*

b. Méthode de collecte des données *206*

c. Aspects déontologiques de la recherche *209*

3.2. Compte-rendu d'enquête 210

CHAPITRE V : Description des données et premiers éléments empiriques 215

1. Description de l'échantillon 216

1.1. Caractéristiques sociodémographiques (CSD) 216

1.2. Passé scolaire 218

1.3. Conditions de vie et d'études 219

1.4. Activité rémunérée (AR) 222

1.5. Contexte de formation 225

1.6. Engagement académique 229

1.7. Réussite académique 235

2. Description des compétences transversales étudiantes 240

2.1. Niveaux de compétences transversales déclarés par les étudiants 240

2.2. Scores de compétences transversales : indices de dispersion et de fiabilité 243

2.3. Corrélations des scores de compétences transversales 245

3. Description de l'intégration sociale étudiante 246

3.1. Dimensions et sous-dimensions de l'intégration sociale étudiante 247

3.2. Scores d'implication et de perception : indices de dispersion et de fiabilité 258

3.3. Corrélations des scores d'intégration sociale étudiante 261

CHAPITRE VI : Déterminants et typologie de l'intégration sociale étudiante en Licence 265

1. Les déterminants de l'intégration sociale étudiante en Licence 266

1.1. Sources et conditions de l'intégration sociale étudiante 266

a. Dimension structurale 266

b. Dimensions fonctionnelle et subjective 271

1.2. Les compétences transversales parmi les sources et conditions de l'intégration sociale étudiante 292

a. Effet des compétences transversales sur l'intégration sociale étudiante 292

b. Les déterminants des compétences transversales étudiantes 302

1.3. Vers un modèle explicatif de l'intégration sociale étudiante 311

2. Typologie de l'intégration sociale étudiante en Licence 322

2.1. Cartographie de l'intégration sociale étudiante en Licence 322

2.2. Les différents profils de l'intégration sociale étudiante en Licence 328

CHAPITRE VII : Effets de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite en Licence 335

1. L'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes parmi les déterminants de la réussite académique en Licence 336

1.1. Les profils de l'intégration sociale étudiante et la réussite académique en Licence 337

1.2. Effets directs sur les résultats d'admission 349

a. Réussite finale 349

b. Résultat d'admission 365

1.3. Effets directs sur les notes finales 380

2. L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence 397

CONCLUSION GENERALE 409

BIBLIOGRAPHIE 417

ANNEXES 447

INDEX 515

INTRODUCTION GENERALE

A l'heure où les universités françaises accueillent chaque année toujours plus d'étudiants, poursuivant ainsi la vague de massification entamée dans les années 1980 et dans l'attente du *boom* démographique des années 2000, dans un contexte où l'offre de formation des universités est mise à mal par des politiques de restriction budgétaire, la question de la réussite des étudiants apparaît toujours plus centrale d'autant que l'hétérogénéité de ce public étudiant n'a eu de cesse d'augmenter au fil du temps (Prost, 1986 ; Beaud, 2002 ; Millet, 2010). Un contexte sous haute tension auquel s'ajoutent les difficiles questions de l'insertion professionnelle des diplômés et du rendement des diplômes (Calmand, Couppié et Henrard, 2017), du chômage et du déclassement des jeunes (Joseph, Lopez et Ryk, 2008) ou encore de l'inflation scolaire (Duru-Bellat, 2006), qui sont rarement en faveur des formations universitaires généralistes, comparativement aux formations professionnalisantes ou aux filières prestigieuses que représentent les grandes écoles de commerce, d'ingénieurs ou de science politique. D'autant que parallèlement, les universités accueillent plus de la moitié des bacheliers, tous types confondus, qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur dès la rentrée suivante, la plupart au sein des filières généralistes (MENESR, 2016).

Dès les années 1970 et 1980, en plein contexte de démocratisation du système éducatif, la problématique de l'échec universitaire émerge en même temps qu'affluent les premiers travaux portant sur les déterminants de la réussite étudiante (Duru-Bellat, 1995 ; Fave-Bonnet et Clerc, 2001), notamment en première année, là où l'échec se révèle être le plus important, l'hétérogénéité des « nouveaux étudiants » se heurtant aux exigences du milieu universitaire non préparé à accueillir un tel public (Blöss et Erlich, 2000 ; Vasconcellos, 2006 ; Beaud, 2008). Un champ de recherche qui n'a eu de cesse de s'étendre au fil des politiques mises en place visant simultanément à ouvrir toujours davantage l'accès à l'enseignement supérieur tout en cherchant à promouvoir la réussite du plus grand nombre. Le début des années 1990 marque ainsi une nouvelle impulsion pour la recherche en éducation, suite à la création du baccalauréat professionnel en 1985 et à l'objectif des 80 % de bacheliers, de même que les années 2000 et 2010 sont marquées par différents plans et réformes parmi lesquels le Plan Université 2000, la réforme Bayrou, la création des licences

professionnelles ou plus récemment le Plan Réussite en Licence. Parallèlement, l'entrée dans le processus de Bologne visant la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur ou encore la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) ouvrant à l'autonomie ont ajouté, pour les universités, les problématiques de compétitivité et d'attractivité. Autant de transformations pour l'université française qui ont constitué la toile de fond de la recherche en éducation, conduisant à de nombreux travaux menés autour des déterminants de la réussite étudiante.

Quelques décennies plus tard, la recherche a ainsi pu mettre en évidence ce que l'on appelle désormais les déterminants « classiques » de la réussite étudiante, tout en impulsant de manière récurrente le renouvellement de ce champ d'étude en visant à développer ou à identifier de nouveaux facteurs (Duguet, Le Mener et Morlaix, 2016). Ainsi, si l'influence des caractéristiques individuelles[1] des étudiants sur leur réussite a longtemps prévalu dans les travaux, la recherche s'est par la suite étendue aux facteurs contextuels renvoyant d'une part aux conditions de vie et d'études[2] et d'autre part au contexte institutionnel[3], puis aux facteurs personnels[4]. Si la compréhension des inégalités de réussite s'en est trouvée améliorée, rien ne semble être en mesure de détrôner la carrière scolaire de l'étudiant, premier facteur explicatif de la réussite universitaire dans les recherches raisonnant « toutes choses égales par ailleurs », et une part des différences de réussite demeure inexpliquée. Face à ces résultats maintes fois validés et éprouvés, la recherche sur les déterminants de la réussite à l'université appelle de nouvelles pistes. De « nouveaux » facteurs sont alors testés ou élargis, sous l'inspiration de travaux internationaux comme par exemple autour de la motivation des étudiants (Lambert-Le Mener, 2012), ou en réponse à un certain vide scientifique avec par exemple les pratiques pédagogiques des enseignants (Duguet, 2014), ou encore sous l'influence de travaux en économie avec plus récemment les compétences sociales ou non académiques (Giret et Morlaix, 2016). Parmi les autres facteurs peu abordés dans le contexte français se trouvent également les facteurs interpersonnels, qui s'ajoutent aux facteurs individuels et contextuels (Sauvé *et al.*, 2006), et dont se sont largement saisis les travaux menés outre-Atlantique.

[1] L'origine sociale, le genre, la nationalité, les caractéristiques scolaires, le niveau d'études des parents.

[2] Le mode d'hébergement, la bourse, l'activité rémunérée.

[3] Le type d'établissement, les modes d'organisation pédagogique, les politiques nationales.

[4] Le projet d'études, les manières d'étudier, les capacités cognitives.

En effet, les recherches nord-américaines portant sur les parcours étudiants se sont quant à elles focalisées sur les facteurs de la persévérance dans les études avec, dès les années 1970-1980, un intérêt tout particulier pour les processus relationnels, en plein essor des mouvements socioconstructiviste et interactionniste. Sous l'impulsion de Tinto (1975) notamment, une longue tradition de recherche s'est alors construite autour de l'intégration sociale et de son poids dans la rétention des étudiants à l'université, faisant des émules chez les chercheurs aux Etats-Unis (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Berger et Milem, 1999), au Canada (Sauvé *et al.*, 2006), comme en Belgique (Schmitz *et al.*, 2010). Ces modèles de l'intégration se révèlent particulièrement efficaces pour expliquer l'intention de persévérer et la persévérance des étudiants, mais les analyses faisant le lien avec la réussite académique en tant que telle se font plus rares (Neuville *et al.*, 2013), qui plus est en France. Pourtant, selon certains, le métier d'étudiant implique une forme d'affiliation au milieu universitaire renvoyant pour partie au groupe de pairs (Alava, 1999). De même, avec l'attention grandissante portée aux conditions d'études et au bien-être des étudiants, sous l'égide des enquêtes menées par l'Observatoire de la vie étudiante depuis 1994, les difficultés émanant de la transition lycée-université ou de l'isolement dont souffre un quart des étudiants (Belgith *et al.*, 2017), notamment les primo-arrivants (Haas *et al.*, 2012), ont pu également mettre en exergue l'influence des relations et des interactions sociales entre étudiants sur les expériences et les parcours à l'université. Des considérations qui ont pu se retranscrire par des mesures spécifiques telles que la mise en place du tutorat ou encore des semaines d'accueil lors des rentrées universitaires (Michaut, 2003 ; Perret, 2015). Pour autant, les facteurs relationnels et interpersonnels demeurent généralement absents des travaux empiriques portant sur les déterminants de la réussite académique.

C'est pourquoi ce travail de thèse propose une (ré)interrogation des processus interactionnels dans le contexte universitaire français au travers du concept de l'intégration sociale étudiante, de ses déterminants et de ses effets et relations au sein des parcours de réussite en Licence. Ne se cantonnant pas uniquement aux étudiants de première année, plus largement concernés par l'échec (Fouquet, 2013), ce travail repose sur l'exploitation de données recueillies auprès de 1365 étudiants de 1ère, 2ème et 3ème années de Licences généralistes à partir d'une enquête par questionnaire, afin d'obtenir une plus large diversité d'expériences et de parcours étudiants, ce qui constitue en un sens la première originalité de cette thèse. Un autre champ de recherche s'est en effet développé au fil des ans autour des étudiants comme groupe social à part entière (Felouzis, 2001), en considérant la diversité de

leurs conditions de vie (Grignon et Gruel, 1999), de leurs expériences (Dubet, 1994), de leur temporalité (Bonnet, 1997) ou encore de leurs manières de travailler et d'appréhender le milieu universitaire (Frickey et Primon, 2003). Dans cette optique, le regard sera également porté sur les compétences transversales des étudiants, celles-ci étant envisagées dans ce travail comme étant influentes à la fois sur l'intégration sociale étudiante, de par les capacités socialisatrices qu'elles recouvrent (Gendron, 2007), et sur la réussite universitaire, comme le suggère l'intérêt grandissant pour les déterminants non académiques de la réussite (Giret, 2016). Ces « nouveaux » facteurs constituent la seconde originalité de ce travail qui entend ainsi poursuivre le renouvellement des recherches sur la réussite universitaire entamée depuis les années 2000. Cette thèse de doctorat en sciences de l'éducation s'inscrit dès lors dans le premier axe de recherche de l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation) portant sur les conditions sociales et scolaires de la réussite, mais s'inscrit également dans la longue tradition des travaux portant sur les déterminants de la réussite universitaire qui y ont été menés, depuis les premières années de sa création (Mingat, 1976) jusqu'à aujourd'hui (Duguet, Le Mener et Morlaix, 2016).

Afin de remplir ses objectifs, cette thèse entend apporter plusieurs éléments de réponse au travers de sept chapitres composant trois grands temps dans notre travail. Les trois premiers chapitres établissent tout d'abord un état de l'art de la littérature nous ayant conduits à l'élaboration de notre modèle théorique. Le chapitre I se veut être l'ancrage théorique de notre objet d'étude, l'intégration sociale étudiante, en se référant aux théories et concepts renvoyant à la socialisation et à l'intégration, ainsi qu'aux travaux précurseurs qui nous ont ouvert la voie vers une conceptualisation et une opérationnalisation plus fine de cet objet de recherche. En effet, il apparaît que le concept d'intégration sociale appliqué à la population étudiante peut recouvrir différentes dimensions qu'il s'agira de prendre en compte en vue d'englober l'ensemble des aspects relationnels et interactionnels de l'expérience étudiante. Le chapitre II aborde en amont l'étiologie d'un tel processus, autrement dit les sources et les conditions de cette intégration, que d'aucuns considèrent comme étant assez peu explorées, alors que le chapitre III se situe en aval, interrogeant le caractère exogène de l'intégration sociale étudiante au travers de ses effets sur les parcours et la réussite académique des étudiants de Licence.

Un deuxième grand temps de notre démarche s'établit au travers de deux chapitres visant à décrire les aspects méthodologiques qui ont dicté notre démarche et à poser les bases

des résultats empiriques obtenus dans cette thèse. Ainsi, le chapitre IV présente le modèle d'analyse et les différentes hypothèses de recherche qui accompagneront notre démonstration empirique, et présente par ailleurs la démarche d'enquête réalisée ainsi que l'outil de mesure élaboré tout spécifiquement pour ce travail. Le chapitre V présente quant à lui les résultats descriptifs relatifs aux étudiants composant notre échantillon, ainsi que le détail des mesures réalisées en vue de retranscrire les compétences transversales et l'intégration sociale étudiante.

Le troisième et dernier temps de ce travail présente, en deux chapitres, l'ensemble des résultats obtenus à partir des analyses, inférentielles notamment, réalisées dans le cadre de cette recherche. Le chapitre VI s'attache d'abord à éclaircir les sources et les conditions de l'intégration sociale étudiante par l'identification des facteurs favorisant ou influençant les relations et les interactions sociales entre étudiants. Il s'agit dès lors de questionner les opportunités ou à l'inverse les contraintes qui déterminent les possibilités d'intégration à l'université, tout en réfléchissant aux besoins exprimés par les étudiants en matière de sociabilité étudiante ainsi qu'aux ressources mobilisées par ces derniers pour garantir leur intégration. L'opportunité de dresser une typologie de l'intégration sociale étudiante à partir des nombreux facteurs considérés sera alors saisie. Enfin, le chapitre VII s'intéresse aux effets de l'intégration sociale étudiante, et dans une moindre mesure des compétences transversales, sur les parcours étudiants en Licence, et plus particulièrement sur la réussite académique des étudiants. En confrontation avec les déterminants classiques de la réussite universitaire, il s'agit d'évaluer si l'intégration sociale des étudiants constitue bel et bien un facteur supplémentaire, sinon central, permettant d'expliquer les différences et les inégalités de réussite en Licence.

CHAPITRE I : Cadre théorique, concepts et définitions de l'intégration sociale étudiante

De manière générale, la recherche en éducation a commencé à s'intéresser aux relations interpersonnelles et sociales chez les étudiants à partir des années 1980 (Coulon et Paivandi, 2008), envisageant ainsi l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants, en marge de facteurs individuels et contextuels éprouvés. Outre-Atlantique, l'intérêt pour l'environnement social des études universitaires et ce qu'il inclut a émergé dès les années 70, avec les travaux de Spady (1970 ; 1971) puis s'est élargi suite à la publication des travaux de Tinto dès 1975, en vue d'expliquer la persévérance ou à l'inverse le décrochage dans les études (Tinto, 2006). Ce dernier a dès lors généralisé l'utilisation du concept d'intégration sociale dans la recherche au sein de modèles visant à décrire le processus qui conduit certains étudiants à quitter les études universitaires. La littérature disponible sur le sujet révèle toutefois un certain vide scientifique dans le cas français[5], les recherches s'étant intéressées à l'intégration sociale à proprement parler étant majoritairement d'origine nord-américaine (Etats-Unis et Canada), et les recherches francophones étant quant à elles le fait de chercheurs belges ou canadiens notamment.

Bien que maintes fois critiqué, le modèle intégratif de Tinto a néanmoins perduré par le biais de nombreux chercheurs qui, par des modifications ou des extensions, l'ont soumis à validation (Schmitz *et al.*, 2010). Pour autant, la conceptualisation de l'intégration sociale varie parfois d'une étude à l'autre, donnant à voir différentes dimensions de ce concept scientifique. De plus, la montée du courant socioconstructiviste au sein des sciences humaines et sociales, a étayé l'émergence de nombreux concepts dont les fondements théoriques apparaissent proches de ceux relatifs à l'intégration sociale, certaines notions se confondant avec d'autres. La littérature scientifique révèle ainsi un manque de consensus dans l'harmonisation des terminologies, des conceptualisations et des modes opératoires employés, qui appelle à une clarification.

[5] On note toutefois en France dès les années 90 un intérêt grandissant pour la socialisation des primo-arrivants ainsi que l'émergence de travaux relatifs aux réseaux sociaux (Degenne, 1993 ; Degenne et Forsé, 1994 ; Mercklé, 2011). Ces derniers, issus de la sociométrie, visent notamment la modélisation des relations entre les individus et des régularités de ces relations.

L'objectif de ce premier chapitre sera donc d'aborder les différents courants et concepts qui ont émergé de la recherche en réponse à cet intérêt pour l'environnement social et les relations interpersonnelles des individus, et plus particulièrement des étudiants universitaires. Les fondements théoriques de cet objet d'étude se retrouvent au sein des grandes théories de la socialisation qui ouvrent la réflexion sur le processus d'intégration, ce dernier ayant par ailleurs fait l'objet de différentes approches sociologiques visant à le décrire et à l'expliquer. Ces approches devront, par la suite, être rapprochées des enjeux relatifs à l'intégration dans l'environnement universitaire de ses principaux acteurs, les étudiants, pour finalement aborder, à proprement parler, l'intégration sociale des étudiants à l'université. Cette recension représente ainsi le cheminement vers la définition et la conceptualisation de l'intégration sociale étudiante telle qu'elle est envisagée dans cette recherche, et dont il sera question en dernière partie de ce chapitre.

1. Cadre théorique préliminaire au concept d'intégration sociale étudiante

D'après Duclos (2011, p. 85), l'intégration se définie par « l'inscription d'un individu dans une société ou un champ du social dont il partage les codes », elle est intimement liée à la notion de socialisation qui renvoie quant à elle au « processus d'acquisition de la culture, d'intégration de la culture à la personnalité et d'adaptation à l'environnement social » (p. 97). Historiquement développé dans le champ de la sociologie, le concept de socialisation peut ainsi éclairer le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'intégration sociale d'autant que, pour certains, la socialisation « est le concept sociologique qui rend le mieux compte de l'intégration, au point de s'identifier à elle » (Khellil, 2005 ; p. 24). Dans la littérature scientifique, différents auteurs porteurs de grands courants sociologiques se sont emparés de cette notion pour élaborer les principales théories de la socialisation, et notamment de la socialisation scolaire, dont les enjeux sont à rapprocher de la fonction attribuée à l'école et au système éducatif de manière générale. Ces théories se révèlent par ailleurs associées à des conceptions différentes de l'intégration, au sein desquelles le rôle et le poids des interactions entre l'individu et la sphère sociale sont interrogés.

1.1. Les théories de la socialisation en éducation

En marge du concept d'intégration sociale à proprement parler, la recherche en éducation s'est appropriée celui de socialisation, emprunté à la sociologie, afin de le retranscrire dans une problématique scolaire. Objet de débats sociologiques depuis des décennies, la socialisation a donné lieu à diverses théories. Les théories de la socialisation visent à expliquer l'articulation entre l'appartenance à une société, un collectif, un groupe défini, et l'individualité des acteurs qui la forment, leur autonomie et leur degré d'indépendance quant à leurs choix et leurs actions. Le concept de socialisation retranscrit ainsi un « double mouvement » (Dubet et Martuccelli, 1996), bien qu'il tende à opposer d'emblée l'individu et son environnement, il s'envisage également dans certains cas comme le résultat d'interactions entre les deux. Des grandes théories de la socialisation en éducation émanent des représentations de la fonction sociale de l'école et de l'intégration des individus. Même s'il ne s'agit encore à ce stade que de l'intégration par l'école, et non de l'intégration au sein de l'école, une synthèse de ces fondements théoriques apporte un premier ancrage dans la compréhension du concept de l'intégration sociale, il apparaît ainsi utile d'en rappeler rapidement les contours.

Chronologiquement, une première approche de la socialisation peut être rattachée aux travaux de Durkheim et associée à sa conception de l'éducation (Dubet et Martuccelli, 1996). Chez Durkheim (1925), l'école est une institution qui transforme des valeurs en normes et la socialisation est envisagée comme étant l'intériorisation du social, à savoir la culture scolaire, par l'individu. La culture scolaire est perçue comme neutre et universelle, et le processus de socialisation permet de mener chacun à la place qui lui convient, les talents de l'individu et les positions du système s'harmonisent. Durkheim envisage ainsi la socialisation comme étant le processus permettant d'intérioriser la structure de la société, ses valeurs et ses codes, dont la légitimité ne saurait être remise en cause. Dans cette conception, la fonction socialisatrice de l'école est essentielle en ce sens qu'elle inculque l'éducation morale et culturelle de la société, et par là-même revêt une fonction intégratrice puisque dispensant les normes en vigueur sans lesquelles l'individu ne saurait s'intégrer (Duru-Bellat, 2015). Mais l'école a également une visée fonctionnaliste dans la mesure où elle doit assurer la division sociale du travail, assignant à chacun la place qui est la sienne en vue de maintenir sa stabilité. Dans la sociologie américaine, on retrouve chez Parsons (1964), l'un des fondateurs du courant fonctionnaliste, cette idée de socialisation visant à légitimer le fonctionnement

actuel de la société, et notamment la hiérarchisation sociale. Parsons rejoint Durkheim en considérant que le système social agit en supériorité sur les individus par sa fonction intégratrice qui se caractérise par l'adoption de valeurs communes.

Quelques décennies plus tard, la publication des travaux de Bourdieu (1964) conduit à reconsidérer cette fonction socialisatrice de l'école. Chez Bourdieu, la socialisation consiste toujours en l'intériorisation du social mais dans un système régi par des mécanismes de domination et de reproduction des classes sociales. L'individualisation garantie par l'école dans la conception durkheimienne, et selon laquelle chaque individu accède au statut qui lui convient, est vue dans l'approche boudieusienne comme une illusion servant à faire accepter l'obéissance et l'assujettissement des classes inférieures et à légitimer la suprématie des classes supérieures. L'école n'y est plus considérée comme une institution mais comme un appareil visant à reproduire la hiérarchie sociale et à assurer la domination des élites sociales, l'emprise du social renvoyant toujours à une intériorisation mais ne permettant plus la subjectivation dans l'atteinte d'un statut social. La culture scolaire, loin d'être neutre, correspond à la culture des classes dominantes. Cette approche se retrouve chez les économistes américains Bowles et Gintis (1976) pour qui l'école vise le développement de savoir-être spécifiques aux futurs rôles sociaux des élèves, en accord avec leur milieu d'origine.

Une approche contemporaine mais relativement opposée se retrouve dans les travaux de Boudon (1973), pour qui l'équilibre du système n'est pas dû à des logiques intégratives mais à l'agrégation des effets des choix rationnels des acteurs. Chez Boudon, c'est la rationalité des acteurs qui participe de leur socialisation, et le système éducatif est envisagé comme un marché au sein duquel les acteurs établissent des choix conscients et rationnels en fonction de leur propre perception des intérêts et des ressources qui sont les leurs. Dans cette approche, le processus de socialisation se détache d'une conception de l'intégration vue comme une intériorisation du social, mais il confère plutôt à l'individu un caractère autonome, bien davantage qu'il ne lui assure une place au sein d'un ensemble social cohérent, défini par une culture commune.

Une dernière théorie de la socialisation se retrouve chez Dubet et Martucelli (1996) en s'inscrivant en quelque sorte à la rencontre des conceptions durkheimienne et boudonnienne. En effet, pour ces auteurs, la socialisation repose sur des conduites individuelles au sein d'un système de distribution où l'école s'apparente à un marché (au sens de Boudon), mais l'école

conserve sa fonction d'intériorisation d'un matériau social imposé et partagé, à savoir la culture scolaire (au sens de Durkheim). L'intériorisation ne renvoie donc pas à l'apprentissage de rôles imposés implicitement au sens de Bourdieu. L'intégration y est perçue comme le produit de l'activité des individus, celle-ci émanant de l'ensemble des expériences que l'individu a vécu et dont découle le rapport entretenu avec la culture scolaire, et non le résultat des valeurs transcendantes du système. Pour autant, l'acteur et le système ne sont pas deux entités totalement indépendantes puisque l'autonomisation est faite à partir d'un matériau imposé qui n'appartient pas à l'individu. En ce sens l'école est vue comme multiple car elle remplit à la fois des fonctions d'intériorisation, de distribution et de subjectivation.

Les principales théories de la socialisation imaginées en vue de définir l'école et sa fonction peuvent finalement être appréhendées selon deux positions théoriques relatives à l'intégration que sont l'intégration sociale et l'intégration systémique (Dubet et Martucelli, 1996). L'intégration sociale suggère la réversibilité du sujet et du système et cette réversibilité structure la société et permet sa cohérence, la socialisation revêt un rôle central car elle est à la fois l'explication des conduites et ce que les conduites expliquent. Il y a un équilibre entre les conduites et les positions sociales. L'intégration systémique rejette la cohérence du système, la socialisation demeure mais ne permet pas de structurer la société qui devient la somme de conduites liées à des motivations individuelles multiples. On ajoutera que ces différentes théories de la socialisation s'opposent quant à l'unicité ou au contraire la pluralité du processus de socialisation. Chez Durkheim comme chez Bourdieu, la socialisation est affaire d'intériorisation, elle est donc unique, alors que chez Boudon et Dubet, elle se décrit en termes de distanciation, elle apparaît alors multiple.

Les recherches entamées dans les années 1980 sur les relations interpersonnelles en milieu éducatif remettent en cause les paradigmes théoriques dominants qui définissent la socialisation des enfants sous l'angle de l'intériorisation, où l'enfant subit un processus sur lequel il n'a pas d'emprise, en montrant qu'il s'agit davantage d'un processus d'appropriation et d'innovation (Montandon, 1998), replaçant l'enfant au centre du processus puisqu'acteur de sa propre socialisation, et incluant l'idée de réciprocité entre l'individu et l'entité sociale qu'il cherche à intégrer. C'est ici l'influence du courant socioconstructiviste, et par extension interactionniste, qui s'exprime, envisageant l'individu comme un acteur social ce qui implique de ne pas considérer qu'il subit le monde dans lequel il vit mais plutôt qu'il

participe à sa construction et aux modifications qui s'y opèrent (Drozda-Senkowska *et al.*, 2002). Le point de vue constructiviste envisage que la société au sens de réalité sociale est un construit quotidien, et donc mouvant, qui découle des actions individuelles et collectives (Corcuff, 1995), la réalité sociale étant le résultat des interactions qui la construisent et l'interprètent (Van Haecht, 1998). L'acteur doit néanmoins faire usage de stratégies qui s'articulent entre les volontés individuelles et les contraintes sociales (Coulon, 1993), les actions individuelles et les interactions sociales prenant place au sein d'une structure sociale préexistante, et la socialisation des individus se réalise en fonction de leur capacité à interagir avec des acteurs ne relevant pas de leur sphère de socialisation immédiate (Goffman, 1991).

Au sein du paradigme interactionniste, la socialisation ne saurait être unique. Selon Khellil (2005), il s'agit d'un processus longitudinal et adaptatif, ce qui signifie qu'il y a dans la vie d'un individu plusieurs socialisations, une socialisation primaire qui est le fait de la famille et de l'école puis une ou plusieurs socialisations secondaires, pouvant avoir comme cadre le milieu professionnel par exemple, voire des resocialisations dans le cas de migrants. Van Haecht (1998) distingue ainsi la socialisation primaire qui inscrit l'individu comme un membre de la société et la socialisation secondaire qui désigne les « procès ultérieurs » où l'individu est soumis à de nouvelles expériences sociales. La socialisation scolaire est donc une socialisation parmi d'autres et doit être mise en lien avec d'autres sphères socialisatrices telles que la famille, la religion ou encore le milieu professionnel. L'idée d'intériorisation n'est cependant pas rejetée car bien que la socialisation puisse être multiple et diverse, elle se base également sur un « noyau dur » de codes et de valeurs qui constitue un minimum requis, approuvé et jugé essentiel par les agents du groupe ou de la société visés par la socialisation, et auquel il est nécessaire d'adhérer (Khellil, 2005). Si pour Dubet et Martuccelli (1996) ces courants sociologiques ne permettent pas de rendre compte de la place accordée à la socialisation au sein du système global, ils permettent néanmoins, en tenant compte des interactions, d'envisager plus finement la diversité des comportements individuels, et notamment en termes d'éducation dans la mesure où des déterminants individuels et contextuels ne permettent pas à eux-seuls d'expliquer entièrement la variabilité des parcours au sein du système éducatif (Neuville et Galand, 2013).

De ce bref aperçu des différents paradigmes sollicités dans la définition de ce concept nous retiendrons, en s'inspirant de la définition de Rocher (1968), que la socialisation est un processus au sein duquel l'individu intériorise les éléments socioculturels propres à

l'environnement social où il doit vivre, et se les approprie par le biais d'expériences, nous ajouterons ici par le biais d'interactions sociales, impliquant des « agents sociaux significatifs », pour finalement s'adapter à cet environnement. Cette adaptation conduit à l'appartenance au groupe social visé qui se définit par le partage des valeurs ou des caractéristiques communes suffisantes à l'individu afin de permettre l'identification « psychique et sociale » au sein du groupe, soit en faire partie et se sentir représenté par lui. Cette définition de la socialisation s'avère finalement concordante avec les conceptualisations de l'intégration, elle aussi appréhendée tel un processus conduisant un individu à intégrer une place au sein d'un groupe partageant une culture commune, conceptualisations qu'il convient à présent de détailler.

1.2. Sociologies du processus d'intégration

Des différents courants sociologiques s'étant attachés à définir la socialisation, nous retenons qu'il s'agit là d'un processus, visant voire se confondant à celui d'intégration (Khellil, 2005), lui-même défini comme étant « l'inscription d'un individu dans une société ou un champ du social dont il partage les codes » (Duclos, 2011 ; p. 85), et au sein duquel différentes étapes semblent se cumuler. En effet, si la socialisation ou l'intégration implique le partage de codes, de valeurs ou de normes communs, alors le processus inclut un temps d'apprentissage ou d'acquisition de ces derniers (Duclos, 2011). De même, si l'intégration s'établit par l'inscription de l'individu dans une sphère sociale, alors le processus inclut le rapprochement entre l'individu et les autres membres de la sphère sociale visée, dont la finalité est la reconnaissance de l'appartenance au groupe social qui la constitue, soit une légitimation (Van Haecht, 1998). De fait, au-delà des théories de la socialisation, différents concepts peuvent être mobilisés dans la recherche pour décrire les étapes de ce processus. Nous les aborderons notamment sous l'angle des concepts d'acculturation et d'affiliation.

a. L'intégration sous l'angle de l'acculturation

Dans un premier temps, et en retenant l'idée selon laquelle la socialisation est multiple (Van Haecht, 1998), le concept d'intégration renvoie à celui d'acculturation dans la mesure où l'individu qui s'intègre est confronté à un environnement étranger qui est défini par une

culture elle aussi étrangère (Boyer, 2000). Le concept d'acculturation tend ainsi à décrire l'apprentissage de cette culture étrangère et donc des codes, des normes et des valeurs sans lesquels l'individu ne saurait s'intégrer, conformément au concept de socialisation, mais aussi l'articulation entre la culture d'origine et la nouvelle culture. Cette logique est par exemple largement adoptée dans les travaux qui s'intéressent aux parcours migratoires des individus et aux situations d'intégration des migrants dans les pays d'accueil. Oberg (1960) distingue ainsi quatre étapes se succédant dans le trajet migratoire d'un individu arrivant au sein d'une culture étrangère : l'euphorie de la découverte, le choc de la confrontation culturelle, l'ajustement entre la culture d'origine et la nouvelle culture et enfin « l'aisance biculturelle » qui se définit par l'acceptation par le migrant de la culture nouvelle. Toujours en s'inspirant de l'étude des comportements migratoires, quatre « stratégies » d'acculturation peuvent être définies : l'intégration, l'assimilation, la séparation / ségrégation et la marginalisation (Berry, 1997). Ces « stratégies » découlent du changement culturel qui résulte de la confrontation de deux groupes selon la plus ou moins grande capacité de l'individu à faire coexister sa propre culture avec celle du groupe qu'il veut ou qu'il doit intégrer. L'intégration s'établit ainsi lorsque l'individu accorde de l'importance dans le maintien de sa propre culture tout en accordant de la valeur à l'établissement de relations au sein de la société qui l'accueille. Lorsque l'individu s'ouvre aux relations avec la société d'accueil mais sans accorder de valeur à la conservation de sa culture d'origine, il s'agit d'assimilation. En revanche, lorsque l'individu n'investit pas les relations au sein de la société d'accueil, la stratégie est celle de la séparation ou de la ségrégation selon qu'il s'agisse d'un choix raisonné ou contraint, voire de la marginalisation dans le cas où la culture d'origine n'est pas maintenue. Berry précise néanmoins que le terme de stratégie est à nuancer dans la mesure où le maintien de la culture d'origine de même que l'ouverture à la culture nouvelle ne résultent pas nécessairement de choix, ces décisions pouvant être contraintes par le groupe dominant que représente la société d'accueil. Ainsi la marginalisation résulte plutôt d'une assimilation contrainte, et non choisie, et d'une forme d'exclusion. Il s'agit donc davantage de résultats ou de degrés que de stratégies.

La mobilisation du concept d'acculturation permet ainsi d'entrevoir que différents résultats peuvent émaner de la confrontation d'un individu à une nouvelle culture, et que l'intégration, dépendante de cet apprentissage, fait bien l'objet de croisements entre des motivations individuelles et des contraintes sociales comme suggéré par Coulon (1993). En conservant le paradigme interactionniste, au-delà d'un apprentissage la socialisation requiert

encore l'appropriation (Montandon, 1998) en ce sens que l'individu, acteur du processus, constitue lui-même la culture qu'il s'approprie. L'interaction entre l'individu et l'environnement dans lequel l'intégration se réalise implique une altération réciproque dans la mesure où l'individu intégré évolue de même que le groupe dans lequel il s'intègre. La socialisation, et donc l'intégration, peuvent dès lors être rapprochées du concept d'affiliation.

b. L'intégration sous l'angle de l'affiliation

L'affiliation est conçue par Ogien (1986) comme « une procédure qui, à la fois, organise les échanges entre acteurs en constituant les règles qui gouvernent cette organisation et établissent, entre des individus en interaction, le sentiment qu'une compréhension mutuelle s'instaure ». En s'appropriant ces règles, ces codes et ces valeurs, l'individu les incarne et partage de la sorte, avec l'ensemble des acteurs de la sphère sociale visée, une identité commune, il devient membre d'un collectif qui se définit par cette identité partagée. Cette inscription du concept d'identité au sein du processus d'affiliation transparaît d'ailleurs chez plusieurs auteurs, comme chez Guilbert (2005), pour qui la question de l'appartenance à un groupe renvoie nécessairement à la notion d'identité. En évoquant le cas de la migration des étudiants tunisiens et marocains qui intègrent l'université francophone canadienne, Duclos (2011) aborde ainsi le processus d'intégration sous l'angle de l'acculturation mais aussi sous celui de la construction identitaire.

En s'inspirant de sociologues comme Dubar, Becker ou encore Goffman, la notion de socialisation se rapproche de celle d'identité qui peut être appréhendée comme la somme ou le résultat des multiples socialisations vécues par un individu au sein desquelles son identité sociale réelle (pour soi) et son identité sociale virtuelle (pour les autres) sont confrontées (Khellil, 2005). De ces confrontations résultent des stratégies qui peuvent être assimilées à des stratégies d'intégration destinées à réduire l'écart entre ces deux identités, et l'identité au même titre que l'intégration est le fruit d'interactions. Chez Goffman (1991), l'identité individuelle est ainsi envisagée comme multiple et la socialisation est ce qui confère à l'individu la capacité à maîtriser les impressions d'autrui. L'intégration peut alors être définie comme un processus adaptatif dans la mesure où les ressources cognitives et les attitudes normatives issues des précédentes socialisations nécessitent une actualisation ou une redéfinition dans le cas d'une nouvelle socialisation (Boudon et Bourricaud, 1994). Au sein

du système éducatif, qui est une sphère de socialisation parmi d'autres (Van Haecht, 1998), l'élève est affublé d'une identité scolaire qui est le fruit d'interactions entre les attentes institutionnelles et les performances : l'école attribue des statuts aux individus, par le biais des performances scolaires, en vue de transcender l'identité biologique issue de la socialisation familiale primaire (Drozda-Senkowska *et al.*, 2002). Ainsi l'identité virtuelle, de même que les stratégies mises en place par l'individu pour s'en approcher, sont contraintes par les attentes de la sphère sociale, au même titre que les stratégies d'acculturation. L'affiliation est ainsi indissociable de l'adhésion à des normes en vigueur.

La mobilisation et la mise en relation de ces différents objets sociologiques nous permet ainsi de déconstruire, pour mieux le comprendre, le processus conduisant un individu à acquérir une place au sein d'un groupe social partageant des caractéristiques et une culture commune. A partir de l'analyse de Dubet et Martuccelli (1996), on retiendra d'abord que la socialisation désigne le processus visant l'intégration de l'individu dans une sphère sociale et que le processus d'intégration désigne l'ensemble des mécanismes par lesquels la socialisation s'opère. Ces deux concepts sont donc intimement liés et visent un même résultat. Parmi les mécanismes, une première partie s'apparente à une phase d'acculturation durant laquelle l'individu découvre et acquiert une culture nouvelle composée de codes, de normes et de valeurs, supposés éloignés de sa culture d'origine. Une autre partie s'établit au sein d'une phase d'affiliation qui suggère l'adhésion à cette culture, son appropriation, et la reconnaissance, par le groupe, de l'appartenance de l'individu au groupe. Cette phase nécessite chez l'individu une (re)construction identitaire afin de limiter les écarts entre l'identité pour soi et l'identité pour les autres, l'objectif étant de tendre vers une identité commune avec les autres membres du groupe, autrement dit une forme de validation. Si ces mécanismes sont parfois présentés tels des stratégies de la part de l'individu, on retiendra néanmoins qu'elles sont relativement contraintes par l'environnement social dans lequel elles s'inscrivent. La mobilisation de ces concepts permet en outre de mettre au jour le rôle primordial des interactions qui déterminent à la fois l'acculturation, dans l'acquisition des codes et des valeurs, et l'affiliation, dans la reconnaissance par le groupe de l'appartenance de l'individu. Enfin, et c'est peut-être l'un des aspects les plus importants à considérer, ce processus peut être envisagé comme longitudinal en ce sens qu'il se répète à mesure que l'individu est soumis à de nouvelles sphères socialisatrices : si une socialisation primaire

s'établit pendant l'enfance accordant à l'enfant une place dans la société, une socialisation secondaire intervient quand l'individu, déjà socialisé, vise l'intégration dans toute nouvelle sphère de la société (Khellil, 2005).

Ce cadre théorique apparaît dès lors pertinent pour enfin aborder le cas plus particulier de l'intégration des étudiants à l'université. En effet, les principes d'acculturation et d'affiliation au sens de (re)construction identitaire peuvent aisément être assimilés au passage de l'enseignement secondaire à l'université, où l'ancien élève doit s'approprier le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997 ; Alava, 1999). Aussi nous attacherons-nous dans la partie suivante à présenter les travaux ayant étudié cette transition afin d'identifier, au sein de ce changement de milieu et de statut, ce qui a trait à l'acquisition d'une culture nouvelle, aux interactions et à l'adoption de comportements spécifiques en vue de remporter l'appartenance à une nouvelle sphère sociale, le milieu universitaire.

1.3. Intégrer l'université et s'intégrer à l'université : des enjeux différents

Pour de nombreux sociologues, l'école représente l'une des principales sphères de socialisation des individus, elle endosse, avec le milieu familial, la socialisation primaire qui permet l'inscription de l'enfant comme un membre de la société (Van Haecht, 1998 ; Khellil, 2005). Mais cette inscription ne peut être considérée comme absolue et définitive, elle représente plutôt une première étape au sein d'un *continuum* s'établissant au fil des confrontations de l'individu à de nouvelles sphères sociales, aussi le processus appelle à actualisation et redéfinition (Boudon et Parricaud, 1994). Suivant cette logique, 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. Et sur ce point, le passage de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur et plus particulièrement l'université, est largement appréhendé dans la recherche en termes de changements (Alava, 1999), de transitions (Tremblay *et al.*, 2006) ou encore comme un processus d'acculturation et d'affiliation à un nouvel univers (Haas *et al.*, 2012). De nombreux travaux peuvent ainsi être mobilisés afin de rattacher ce changement dans le parcours éducatif des individus aux concepts sociologiques relatifs à la socialisation et à l'intégration abordés plus haut. De cette recension ressortent en outre les multiples enjeux

associés à l'intégration des étudiants à l'université, dont on peut distinguer plusieurs dimensions.

a. Ruptures et transitions à l'arrivée à l'université

Comme souligné par Jellab (2011), le passage du secondaire à l'université est toujours vu comme une rupture et non comme une continuité. Au-delà de la levée de l'obligation scolaire, les élèves sont confrontés à de nombreux changements qui représentent autant de ruptures avec leur expérience scolaire antérieure : rupture des contraintes institutionnelles et académiques par le moindre contrôle de l'assiduité et l'absence d'implication des parents, rupture identitaire par les effectifs importants qui noient l'individu dans la masse, rupture du cadre institutionnel par les difficultés de compréhension du fonctionnement universitaire, rupture dans le rapport aux savoirs qui ne sont plus exclusivement transmis par les enseignants, rupture dans le rapport aux études qui ne sont plus définies exclusivement par l'obtention d'un diplôme terminal mais aussi par l'élaboration d'un projet professionnel ou encore rupture dans les lieux de vie pour les étudiants qui prennent leur indépendance (Grebot et Barumandzadeh, 2005). De fait, les débuts à l'université sont généralement présentés comme « déstabilisateurs » voire comme une mise à l'épreuve conduisant parfois à un découragement (Coulon, 1997), de par les modifications opérées dans l'organisation du cursus, le rythme des apprentissages, le niveau exigé ou encore les modes relationnels entre pairs (Alava, 1999). Si ces ruptures génèrent d'une part un sentiment de liberté apprécié des étudiants, du fait de l'allègement de nombreuses contraintes, elles confèrent aussi le sentiment d'être « lâché » dans un environnement complexe où l'étudiant n'est pas suffisamment guidé et cadré (Jellab, 2011).

Les étudiants évoquent ainsi un « rite de passage » qui recouvre à la fois l'idée de maturité, d'autonomisation et d'indépendance, mais la liberté gagnée peut toutefois représenter une source d'angoisse de par la peur de se retrouver seul et désemparé devant des situations nouvelles (Haas *et al.*, 2012). La transition vers l'université recèle ainsi de nombreuses sources de stress renvoyant à la constitution d'un nouveau réseau social, à l'augmentation du niveau d'exigences et à l'effort à fournir en termes de performances, à l'adaptation à un nouvel environnement spatial et organisationnel et à l'autonomisation qui peut s'associer à des contraintes financières et à l'articulation entre activités studieuses et

activités professionnelles pour certains (Tremblay *et al.*, 2006). L'arrivée à l'université représente ainsi en elle-même un apprentissage, une adaptation, une actualisation, elle nécessite l'apprentissage d'un métier spécifique, le « métier d'étudiant » (Alava, 1999), et cet apprentissage est vu comme une condition essentielle de la poursuite d'études.

b. Acculturation et affiliation au milieu universitaire

La maîtrise du « métier d'étudiant » implique à la fois la maîtrise de méthodes et de pratiques de travail nécessaires à la réalisation de la tâche « scolaire », des capacités de gestion entre le temps d'études et le temps libre, mais aussi l'intégration des valeurs et des normes préétablies par le milieu universitaire qui définissent le rôle social d'étudiant attendu par l'institution et ses acteurs (Alava, 1999). On retrouve ici l'idée d'acculturation comme étape de la socialisation étudiante, retranscrivant la confrontation entre une culture scolaire et une culture universitaire, les acquis et les représentations émanant du secondaire pouvant être remis en cause à l'arrivée à l'université où les attentes sont supérieures (Larose et Roy, 1993). Le processus d'acquisition transparaît par ailleurs dans le fait que cette transition participe d'un apprentissage puisque la socialisation aux études universitaires passe par l'acquisition des normes, qui sont relatives à la gestion de l'emploi du temps, au travail personnel et aux méthodes de travail (Jellab, 2011). Pour Coulon (1997), cet apprentissage constitue une « affiliation intellectuelle » selon laquelle l'étudiant se doit d'acquérir la « posture intellectuelle » en vigueur à l'université et qui implique à la fois des manières d'aborder le savoir, de l'acquérir et de le restituer. Mais l'arrivée à l'université constitue également un « apprentissage social » puisque le nouvel étudiant doit se redéfinir socialement en tissant de nouveaux liens, en interagissant avec ses pairs à la fois pour acquérir et s'approprier les règles sociales implicites mais aussi pour trouver sa place au sein d'un nouvel environnement (Alava, 1999). La socialisation universitaire passe donc aussi par la construction d'une sociabilité étudiante (Jellab, 2011), ajoutant à l'affiliation intellectuelle une affiliation sociale, elle est « le degré auquel l'étudiant s'adapte à son environnement d'études et répond aux attentes et aux exigences pédagogiques » (Paivandi, 2016 ; p. 118).

Tel un processus de socialisation secondaire, les élèves se présentent munis d'une culture et d'une identité socialement et scolairement construites dans les précédentes sphères de socialisation, et celles-ci se confrontent alors aux attentes et aux codes propres à la sphère

universitaire. De la confrontation culturelle peut ainsi découler différents résultats selon la plus ou moins grande propension de l'élève à s'ouvrir à la culture universitaire d'une part et la plus ou moins grande congruence entre la culture acquise dans le secondaire et les attentes universitaires d'autre part (Duclos, 2011). De même, l'identité résultante des socialisations antérieures peut s'avérer plus ou moins adaptée aux exigences du milieu universitaire. Ces composantes du métier d'étudiant sont négociées ou actualisées par l'intermédiaire des interactions entre le nouvel étudiant et le milieu qu'il intègre, l'intégration apparaissant ainsi comme « objet essentiel du processus » (Alava, 1999 ; p. 10). Ce processus d'intégration aux études universitaires implique donc à la fois l'étudiant et l'université dans une responsabilisation partagée et dont la finalité est l'incorporation du nouvel étudiant au sein de la communauté universitaire (Brochu et Moffet, 2010), cette intégration participant bien d'un processus en ce sens qu'elle s'inscrit dans une temporalité plus ou moins longue, et dont une étape correspondrait à un temps « d'acclimatation » (Haas *et al.*, 2012). Dès lors, les études à l'université sont tributaires d'exigences cognitives, méthodologiques et sociales propres au milieu universitaire et en ce sens elles requièrent l'intégration, ainsi que la maîtrise de méthodes et de techniques qui favorisent cette intégration (Alava, 1999).

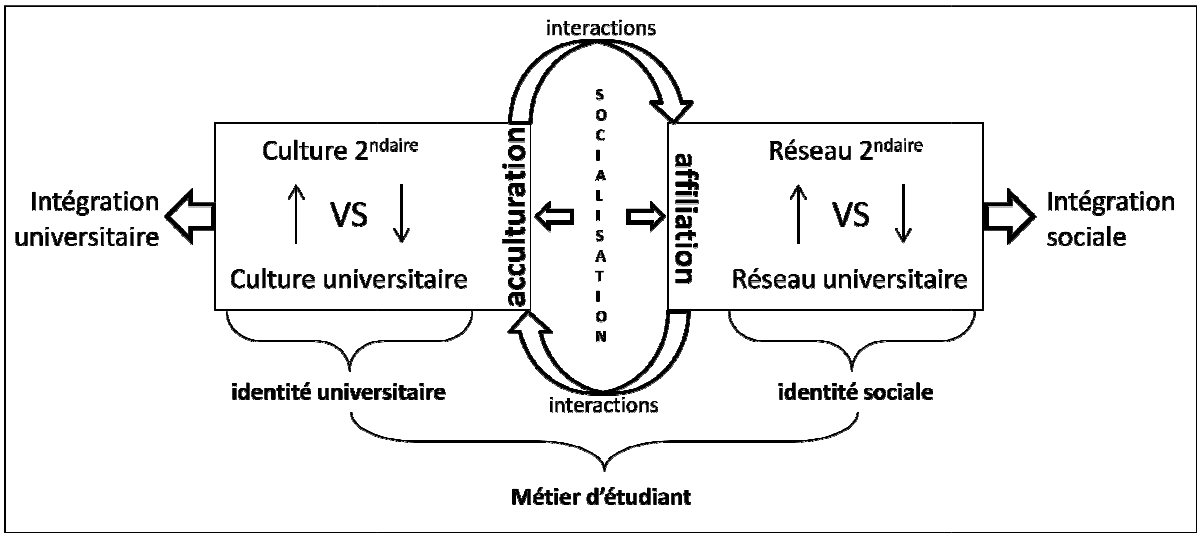
Haas *et al.* (2012) abordent ainsi l'entrée à l'université comme un processus d'affiliation et d'acculturation et comme un rite de passage associé à une transformation identitaire, de l'identité d'élève à l'identité d'étudiant, dans laquelle les pairs occupent une place prédominante, d'autant que la transition opère de profondes modifications au sein du réseau social d'appartenance (Larose et Roy, 1993). Cette « redéfinition sociale » est vécue comme une épreuve pour les étudiants, près d'un tiers d'entre eux déplorant le manque de contact entre étudiants, et près d'un étudiant sur deux déclarant se sentir seul ou isolé (Alava, 1999). Les difficultés rencontrées par les étudiants à ce niveau renvoient à la création de liens sociaux et amicaux, mais aussi à l'espace universitaire envisagé comme une masse étudiante au sein de laquelle il est possible de ne pas s'arrêter, de rester anonyme et de passer inaperçu (Haas *et al.*, 2012). De plus, la remise en cause des acquis et des représentations du secondaire à l'arrivée à l'université, où les attentes sont supérieures, rend vulnérable l'élève en fragilisant son sentiment de compétence (Larose et Roy, 1993) et à l'intérieur de ce processus d'intégration, le soutien apporté par les pairs constitue généralement le premier recours au stress et aux difficultés émanant de la transition (Brochu et Moffet, 2010). La sociabilité étudiante, et les interactions qu'elle implique, apparaissent donc importantes au sein du processus d'intégration à l'université, d'autant plus qu'elles peuvent remplir

différentes fonctions (Jellab, 2011) : une fonction scolaire, où l'appartenance au groupe étudiant est une condition de l'entraide et des échanges sur les études, une fonction extrascolaire, où le groupe étudiant permet le partage d'un temps libre commun autour d'activités culturelles, sportives, de loisirs, ou bien une fonction mixte offrant la possibilité d'appartenir à plusieurs groupes étudiants.

c. Les enjeux de l'intégration à l'université

Etudier à l'université implique ainsi de nombreux changements pour les élèves sortants de l'enseignement secondaire qui, en arrivant à l'université, entrent dans une phase de nouvelle socialisation ou de socialisation secondaire. Celle-ci se décrit comme un processus car inscrite dans une temporalité plus ou moins longue, elle n'est donc pas nécessairement exclusive aux nouveaux arrivants et aux premières périodes de l'expérience universitaire. Cette nouvelle socialisation se définit par une articulation entre acculturation et affiliation. La transition avec l'enseignement secondaire amène une confrontation entre la culture scolaire et la culture universitaire, elle procède ainsi d'une acculturation dont l'enjeu est d'intégrer l'université, à savoir sa culture, ses exigences académiques, son organisation, son fonctionnement, et d'obtenir une identité universitaire attendue par l'université et ses acteurs. Le passage du secondaire à l'université amène d'autre part une redéfinition du réseau social d'appartenance et une confrontation entre le réseau issu de la scolarité antérieure et le réseau étudiant. Il procède ainsi d'une affiliation dont l'objectif est de s'intégrer à l'université, à savoir créer de nouveaux liens sociaux, se constituer un réseau étudiant, et obtenir une identité sociale offrant et validant l'appartenance à un groupe. L'identité universitaire et l'identité sociale visées sont deux pans du métier d'étudiant qu'il s'agit de maîtriser. L'acculturation et l'affiliation ne sont pas complémentaires mais interdépendantes car l'affiliation est dépendante de l'appropriation d'une culture commune, soit la culture universitaire qui est faite de normes, de règles implicites et de codes, et l'acculturation requiert la mobilisation du réseau des pairs tel une aide à l'acquisition de cette culture (Bloomer et Hodkinson, 2000). Il s'agit enfin d'un processus d'intégration puisque régi par les interactions entre le nouvel étudiant et le milieu universitaire, et dont on peut d'emblée distinguer au moins deux dimensions, une dimension universitaire ou académique et une dimension sociale.

Figure 1 : Représentation du processus d'intégration à l'université (auteur, 2017)



Dans ce cadre, l'intégration à l'université se définit finalement par l'acculturation et l'affiliation de l'élève à l'environnement universitaire, et se compose d'une dimension universitaire et d'une dimension sociale correspondant aux deux enjeux que sont d'intégrer l'université et de s'intégrer à l'université. L'intégration universitaire résulte de la confrontation entre la culture scolaire et la culture universitaire et renvoient à l'appropriation des exigences académiques et du fonctionnement universitaire. L'intégration sociale renvoie quant à elle aux liens ou aux contacts que l'étudiant entretient avec les autres personnes significatives de cet environnement ce qui, dans un contexte universitaire, renvoie aux interactions avec les autres étudiants, les enseignants, et l'ensemble des personnels universitaires (Schmitz *et al.*, 2010). C'est à travers ces liens que l'étudiant acquiert son identité sociale. Il s'agit donc désormais d'étudier comment ce concept d'intégration sociale est appréhendé dans la littérature scientifique et comment il s'articule parfois avec d'autres formes d'intégration, tant d'un point de vue sémantique en s'interrogeant sur ce qu'il recouvre, que d'un point de vue méthodologique en analysant les méthodes adoptées dans les travaux ayant cherché à l'opérationnaliser. Ce sera là l'objet de la seconde partie de ce chapitre.

2. Approches conceptuelles, contours sémantiques et exemples d'opérationnalisation de l'intégration sociale des étudiants

L'utilisation du concept d'intégration sociale dans un contexte universitaire remonte principalement aux années 70 avec les travaux de Spady (1970 ; 1971) et plus particulièrement ceux de Tinto (1975 ; 1993), initiateur et porteur de modèles intégratifs visant à expliquer la persévérance dans les études universitaires en fonction de l'intégration des étudiants, modèles qui ont été largement investigués, repris et complétés par la suite. Il apparaît que ce modèle et nombre de ceux qui s'en inspirent, s'appuient sur une distinction opérée entre différentes formes d'intégration, où l'intégration sociale est opposée ou accolée à un ou plusieurs types d'intégration de nature non sociale : intégration académique (Tinto, 1975 ; Chapman et Pascarella, 1983), intégration institutionnelle (Larose et Roy, 1993 ; Duclos, 2011), intégration universitaire (Duclos, 2011), intégration scolaire (Larose et Roy, 1993) ou encore intégration vocationnelle (Tremblay *et al.*, 2006). D'emblée, la distinction semble s'opérer entre une forme d'intégration relative à l'établissement d'un réseau social et une ou plusieurs formes d'intégration plutôt relatives aux études ou à l'institution universitaires. Sans présumer de leur indépendance, on peut néanmoins se demander dans quelles mesures ces distinctions répercutent-elles des enjeux différents attribués à l'intégration des étudiants à l'université, comme nous avons pu l'établir précédemment ? Cette organisation sémantique de l'intégration à l'université appelle donc, dans un premier temps, à une clarification.

2.1. L'intégration sociale face aux autres formes d'intégration

Selon le premier modèle de l'intégration de Tinto (1975), les étudiants arrivent à l'université avec des caractéristiques sociodémographiques, personnelles et scolaires, et des buts initiaux, c'est-à-dire les objectifs particuliers assignés à leur engagement dans un projet de formation, ces buts pouvant être, dans la plupart des cas, éducatifs ou professionnels (Grayson, 2003). Au sein de l'établissement, envisagé comme une entité ayant ses propres engagements et objectifs, l'étudiant est amené à vivre différentes expériences institutionnelles incluant l'interaction avec le personnel mais aussi les performances académiques. Par la confrontation à ses expériences académiques et en fonction de ses caractéristiques d'entrée

qui déterminent ses buts et son engagement initiaux, l'étudiant décide d'intégrer ou non son milieu académique et son milieu social, « c'est-à-dire qu'il décide d'accepter ou non les règles et les codes du milieu académique, de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale de ce nouveau milieu » (Sauvé *et al.*, 2006, p. 789). Deux types d'intégration sont ainsi distingués au sein du modèle et sont vus comme déterminants : l'intégration sociale et l'intégration académique. Selon Tinto, ces deux formes d'intégration alimentent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses buts et ses engagements vis-à-vis de l'institution, et constituent une « réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel [qui] débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études » (Dubeau, Renou et Amyot, 1994, p. 8). Le rôle des interactions entre l'étudiant et ses pairs de même qu'avec les professeurs apparaît ainsi crucial dans l'intégration de l'étudiant au milieu institutionnel.

a. Intégration sociale et intégration académique

Dans la première version du modèle de Tinto, certaines lacunes ont été reprochées comme la non prise en compte des engagements externes à l'institution mais aussi l'absence de définitions opérationnelles des concepts d'intégration mobilisés, ce que d'autres études ultérieures auront toutefois permis d'affiner et de clarifier (Liu, 2002). Ainsi, au sein du modèle de Tinto, l'intégration sociale se définit par « l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel » (Sauvé *et al.*, 2006 ; p. 789). A ses côtés, l'intégration académique se traduit quant à elle par « la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel » (Sauvé *et al.*, 2006 ; p. 789). Dans sa seconde version, le modèle de Tinto (1993) renforce la dualité entre niveau académique et niveau social, et apporte pour ce faire des nuances sur le plan des interactions que vit l'étudiant au sein de l'institution et de son groupe social et qui définissent son expérience, ces interactions pouvant être de nature formelle ou informelle (Sauvé *et al.*, 2006). Au niveau académique, les interactions formelles renvoient à la performance académique et au développement intellectuel, et les interactions informelles renvoient aux interactions avec le personnel de la faculté. Au niveau social, les interactions formelles sont

relatives aux activités extracurriculaires et les interactions informelles renvoient aux interactions avec les pairs. Pour Tinto, la persévérance dans les études d'un étudiant tient dans la perception qu'il a de son intégration académique relative à ses performances et à son développement intellectuel, de son intégration sociale relative aux interactions avec les autres étudiants et les personnels académiques, associées à sa perception des attentes et du prestige de l'institution. Ainsi, « plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes, plus il se sent intégré sur le plan social et académique et plus les chances de persévérer sont grandes » (Sauvé *et al.*, 2006).

La dualité de l'intégration opérée par Tinto apparaît ainsi concordante avec la représentation du processus d'intégration que nous avons établie précédemment, juxtaposant sans les opposer totalement, une forme d'intégration de nature sociale et renvoyant aux interactions développées avec le réseau universitaire à une forme d'intégration de nature académique renvoyant aux acquisitions académiques, intellectuelles voire personnelles développées durant l'expérience universitaire. Notons d'emblée que l'intégration, académique ou sociale, ne correspond pas à l'éventail des expériences vécues au sein des systèmes académique et social mais à la perception que s'en font les étudiants et à la satisfaction que ces expériences leurs confèrent.

Concernant le concept d'intégration académique, il s'avère qu'il n'est pas toujours abordé exactement de la même manière y compris dans les travaux qui s'inspirent du modèle de Tinto, faisant parfois l'objet d'interprétations différentes. Pour Neuville et Galand (2013 ; p. 25) par exemple, l'intégration académique chez Tinto se définit comme étant « le degré de congruence entre l'étudiant et le système académique de l'université et se caractérise par la rencontre des exigences académiques par l'étudiant (ex. performance), sa satisfaction au niveau des cours ainsi que par sa perception du soutien de l'enseignant concernant le développement intellectuel des étudiants ». Le dernier aspect de cette définition, à savoir la perception par l'étudiant du soutien apporté par l'enseignant, est une dimension qui n'est pas soulevée explicitement dans l'analyse faite par Sauvé *et al.* (2006). Chez Berger et Milem (1999), qui s'approchent de la méthodologie employée par Tinto, l'intégration académique est envisagée comme étant la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de son expérience académique, du développement personnel et intellectuel que celle-ci ainsi que les interactions avec les autres étudiants permettent, et de la perception du soutien, de l'intérêt et de la compréhension dont les enseignants font part à l'égard des étudiants. Dans ce cas, c'est la

confrontation aux exigences académiques par le biais des performances qui est éludée. Les échelles utilisées par Mannan (2001) et reprises par Neuville *et al.* (2013), offrent quant à elles une mesure de l'intégration académique correspondant à « la perception que les étudiants ont du souci que les membres du personnel académique se font à leur égard ainsi que leur perception des contacts informels possibles avec les membres du personnel académique ». Les dimensions relatives à la satisfaction vis-à-vis des études et à la rencontre avec les exigences académiques n'apparaissent pas dans cette conceptualisation qui concerne davantage l'évaluation que les étudiants font des pratiques pédagogiques et des comportements des enseignants à leur égard. Neuville *et al.* (2013) intègrent cependant dans leur modèle une mesure du sentiment d'appartenance à l'institution inspirée de l'échelle *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ) de Baker et Siryk (1984) qui n'abordent pas la persévérance sous l'angle de l'intégration mais sous celui de l'ajustement. Une approche encore davantage éloignée se retrouve dans la conceptualisation opérée par Chapman et Pascarella (1983), pourtant inspirée du modèle de Tinto, où l'intégration académique est mesurée à partir des résultats espérés et des résultats obtenus de l'étudiant, de ses pratiques d'études, de sa participation à des séminaires, à des programmes de planification de carrière ou à des cours de renforcement et des dispositifs de soutien, ainsi qu'aux contacts et conversations concernant des sujets académiques avec des étudiants et des membres de l'université.

b. L'intégration des étudiants : dimension sociale et dimensions académiques

Ces interprétations différenciées du concept d'intégration académique, bien qu'émanant toutes du même modèle théorique, donnent ainsi à voir différentes dimensions de ce concept. D'autres travaux tendent d'ailleurs à faire ressortir ces dimensions en mobilisant une décomposition plus élaborée du concept d'intégration à l'université. Duclos (2011), en s'inspirant des travaux de Larose et Roy (1993) distingue ainsi trois sphères d'intégration chez les étudiants : l'intégration sociale, l'intégration universitaire (ou scolaire) et l'intégration institutionnelle. L'intégration sociale y est vue comme « l'appartenance à un réseau remplissant des fonctions sociales, scolaires ou d'aide affective » (Duclos, 2011 ; p. 86), elle s'établit en fonction de la capacité du réseau social à répondre aux besoins sociaux de l'étudiant et à définir une culture commune à laquelle il peut se rattacher (Larose et Roy, 1993). Les intégrations universitaire et institutionnelle désignent respectivement la

congruence de l'étudiant avec les attentes et les exigences universitaires (ce qui revient à appréhender les résultats universitaires, ce que confirment les réponses données par les étudiants interrogés par Duclos (2011) quant à la définition de l'intégration universitaire) et le sentiment d'appartenance à l'institution et de maîtrise des codes institutionnels chez l'étudiant. La situation d'intégration d'un étudiant est donc vue comme la somme de ces trois formes d'intégration. Tremblay *et al.* (2006) quant à eux, ajoutent aux trois dimensions établies par Larose et Roy une quatrième dimension qui est celle de l'intégration vocationnelle. Cette dernière se définit par le degré de congruence entre les représentations et les aspirations de l'étudiant vis-à-vis de ses études d'une part, et le contenu réellement dispensé ainsi que les débouchés offerts par la formation suivie d'autre part. On retrouve bien chez l'ensemble de ces auteurs les différentes dimensions apparues dans les conceptualisations de l'intégration académique, celles-ci étant toujours associées à une dimension sociale de l'intégration, ce qui donne à voir le caractère multiple de l'intégration des étudiants à l'université.

Il apparaît ainsi que plusieurs formes d'intégration peuvent être considérées lorsqu'il s'agit d'étudier l'expérience des étudiants à l'université. Toutefois, outre des conceptualisations différentes, les auteurs s'opposent parfois également quant à la légitimité de prendre en compte ces différentes formes d'intégration de façon parallèle, simultanée voire dissociée. Citant les travaux de Berry (1999) sur l'acculturation, Duclos (2011) précise par exemple que l'intégration peut être différenciée selon que l'individu se place dans une démarche individuelle ou groupale. Selon cette approche, on pourrait envisager par exemple qu'une démarche individuelle serait indépendante de l'intégration sociale au sens de constitution d'un réseau social d'appartenance, et que l'intégration académique suffirait à englober l'ensemble du processus d'intégration. Dans d'autres cas, la séparation opérée entre intégration sociale et intégration académique est jugée non pertinente (Deil-Amen, 2011), ces deux dimensions présentant des indicateurs communs et se combinant dans la création de « moments d'intégration socio-universitaires ». A l'inverse, certains travaux (Neuville *et al.*, 2013) vont jusqu'à considérer que l'intégration académique n'est finalement pas une variable pertinente dans l'explication des parcours, et que la perception subjective de l'intégration académique par les étudiants dépend fortement de leurs résultats en fin d'année : ceux qui réussissent se sentent plus intégrés académiquement et ceux qui échouent se sentent peu intégrés. Dans un retour sur son modèle, Tinto (1997) précise d'ailleurs que les résultats

finaux en termes de réussite font partie intégrante de l'intégration académique qui peut être vue en fin de compte comme un résultat de l'intégration sociale.

Dans la plupart des travaux, un certain consensus semble donc se dégager quant à la nécessité de distinguer l'intégration sociale d'autres formes d'intégration. Si ces autres formes s'associent, se combinent ou découlent de l'intégration sociale, il apparaît en revanche qu'elles ne s'y substituent jamais, ces autres types d'intégration ne permettant généralement pas d'appréhender le rôle du social, et le poids des interactions au sein du processus n'étant jamais remis en cause. Dès lors, dans quelle mesure ce consensus se répercute-t-il dans les démarches opératoires des travaux qui ont abordé l'intégration sociale ? De même, si différentes dimensions semblent être associées au concept d'intégration académique, qu'en est-il de l'intégration sociale ? A travers quelques exemples d'opérationnalisation, il convient à présent de s'interroger sur ce que recouvre le concept d'intégration sociale chez ces auteurs, en analysant ce qui est mesuré et de quelle manière cela est mesuré. Cette rapide recension, non exhaustive, ne vise pas la comparaison de l'ensemble des nombreuses méthodologies existantes mais tend plutôt, à partir d'exemples, à mettre en lumière les différences pouvant résider entre les diverses approches, en distinguant notamment des approches que l'on peut qualifier de qualitatives d'autres approches de nature plutôt quantitative.

2.2. Le concept initial d'intégration sociale chez Tinto (1975 ; 1993) : une approche qualitative de l'intégration sociale ?

Comme nous avons pu le mentionner à maintes reprises, Tinto est l'un des premiers à avoir intégré le concept d'intégration sociale dans la recherche sur les parcours des étudiants à l'université, au sein de son modèle visant à expliquer la persévérance dans les études. Son modèle de l'intégration académique et sociale, inspiré des travaux de Spady (1970 ; 1971)[6], constitue à la fois à une sorte de paradigme mais également une opportunité pour une multitude d'adaptations et de relectures (Schmitz *et al.*, 2010). Au sein du modèle original (Tinto, 1975), l'intégration sociale, qui se définit par l'interaction entre l'étudiant et les

[6] On retrouve chez Tinto l'influence du modèle théorique de Spady (1971) qui intégrait déjà une mesure de l'intégration sociale perçue, entendue comme étant le reflet d'un sentiment de compatibilité entre l'étudiant et l'université émanant notamment des contacts avec les enseignants et les relations entre pairs.

différents intervenants du milieu universitaire, est mesurée par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'institution, principalement à travers les interactions sociales qui se nouent avec le groupe de pairs et les interactions informelles avec les enseignants. Comment, dès lors, ce degré de congruence est-il abordé de manière concrète dans les modes d'opérationnalisation employés, et en quoi rend-il compte des interactions sociales des étudiants ? Un aperçu de différents travaux ayant repris cette conceptualisation de l'intégration sociale donne à voir une approche plutôt qualitative de ce concept.

La recherche réalisée par Berger et Milem (1999) est un exemple parmi d'autres des travaux qui se sont attachés à valider le modèle initial de Tinto, et en ce sens, elle illustre la méthodologie employée en vue de mesurer l'intégration sociale telle qu'envisagée chez Tinto. Dans leur outil de mesure, Berger et Milem intègrent ainsi une mesure de l'intégration sociale composée de dix items auxquels les étudiants de première année répondent durant le second semestre de leur année universitaire. Cette série d'items s'associe à une échelle de congruence en quatre points permettant aux interrogés de situer leur degré d'accord quant aux énoncés suivants :

- *« Les relations interpersonnelles favorisent le développement intellectuel de manière positive »*
- *« L'étudiant a développé des relations interpersonnelles proches »*
- *« Les relations interpersonnelles favorisent le développement personnel de façon positive »*
- *« Il est difficile de se faire des amis »*
- *« Peu de gens pourraient écouter et aider l'étudiant s'il avait un problème »*
- *« L'étudiant est satisfait des opportunités d'interaction avec les enseignants »*
- *« L'étudiant a développé des relations proches avec les enseignants »*
- *« Les interactions avec les enseignants influent positivement sur le développement intellectuel »*
- *« Les interactions avec les enseignants influent positivement sur le développement personnel »*
- *« Les interactions avec les enseignants influent positivement sur le choix de carrière »*

Par le biais de cette échelle, les étudiants évaluent ainsi la qualité perçue des relations interpersonnelles qu'ils entretiennent à l'université, avec leurs pairs et avec leurs enseignants, ainsi que les possibilités d'interactions qu'offre l'université. Cette qualité perçue renvoie à la

possibilité d'entretenir des relations proches voire amicales, ainsi que l'apport des interactions en termes de soutien, de développement intellectuel et personnel. De cette manière, la mesure de l'intégration sociale revient à une mesure de satisfaction vis-à-vis des interactions et des relations sociales avec l'ensemble des acteurs universitaires, étudiants comme enseignants. Cette mesure intervient à la suite d'une précédente interrogation durant laquelle les étudiants sont questionnés quant à leurs « comportements de participation » avec leurs pairs et leurs enseignants, ainsi qu'à leur perception d'un environnement de soutien. La mesure de la participation renvoie à la fréquence à laquelle l'étudiant a participé à des activités sociales avec ses pairs (participation à la vie du campus, à des activités studieuses, culturelles, sportives ou sociales avec d'autres étudiants, discuter et sympathiser avec d'autres étudiants, etc.) ou avec les enseignants (socialisation avec les enseignants, interactions en dehors des cours, rendez-vous au bureau de l'enseignant, etc.). La perception de l'environnement de soutien inclut quant à elle le soutien des pairs qui renvoie au fait de se sentir à l'aise ou en confiance avec d'autres étudiants, de partager des opinions et des valeurs avec d'autres étudiants et d'avoir l'opportunité de développer des amitiés. La nature et la fréquence des interactions, de même que le soutien perçu ne sont pas des indicateurs inclus dans la mesure de l'intégration sociale mais sont envisagés comme des facteurs antérieurs de l'intégration sociale, qui renvoie elle à une mesure de satisfaction. A l'issue de leur étude, les auteurs concluent néanmoins que l'implication dans les relations avec les enseignants n'affecte pas le degré d'intégration sociale déclaré par les étudiants.

Pour un autre exemple d'opérationnalisation de l'intégration sociale, Schmitz et Frenay (2013) utilisent la sous-échelle de l'« ajustement social » de la SACQ-F[7] de Larose *et al.* (1996) qui, selon les auteures, « répond à la définition de l'intégration sociale proposée par Tinto (1975) dans la mesure où elle tient compte de la qualité des relations sociales entre pairs, des relations informelles avec les enseignants et des engagements dans les activités extra-académiques » (p. 93). Cette opérationnalisation se présente sous la forme d'une série d'items auxquels les étudiants répondent via une échelle de congruence en cinq points. Des seize items qui composent l'échelle originale, les auteures en conservent dix, jugées les plus représentatifs :

- *« Je sens que je fais partie de cette université et que j'y suis à ma place »*
- *« Je rencontre autant de gens et me fais autant d'amis que je veux à l'université »*

[7] *Student Adaptation to College Questionnaire – French Version*, adaptation du SACQ de Baker et Siryk (1984).

- *« Je m'adapte bien à l'université »*
- *« Je suis maintenant satisfait(e) de fréquenter cette université en particulier »*
- *« J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes à l'université (ex. étudiants, enseignants) »*
- *« Je suis satisfait(e) des activités parascolaires offertes à l'université »*
- *« J'ai suffisamment d'habiletés sociales pour bien me débrouiller dans cette université »*
- *« Je suis satisfait(e) de mon degré de participation aux activités sociales à l'université »*
- *« J'ai de bons amis ou des connaissances à l'université avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir »*
- *« Je suis plutôt satisfait de ma vie sociale à l'université »*

On retrouve dans cette échelle certains items semblables à ceux de l'échelle mobilisée par Berger et Milem (1999), tels ceux relatifs à l'existence de liens proches avec des étudiants ou des enseignants, mais également d'autres aspects rattachés à l'intégration sociale. La satisfaction vis-à-vis de l'université, les activités qu'elle offre mais aussi le sentiment d'appartenance de l'étudiant à son université de même que sa satisfaction vis-à-vis de sa vie sociale sont autant d'indicateurs non envisagés dans l'échelle précédente. Mais encore, l'échelle de Schmitz et Frenay intègre des items relatifs à la perception qu'a l'étudiant de ses capacités sociales et d'adaptation et de son implication, le conduisant à s'auto-évaluer. A l'image de Berger et Milem (1999), Schmitz et Frenay mobilisent en marge de l'intégration sociale une mesure du soutien social des pairs, celle-ci reprenant les items de l'échelle utilisée par Berger et Milem et y ajoutant des items relatifs à l'entraide entre étudiants. Néanmoins chez ces auteures, le soutien social bien que dissocié de l'intégration sociale est mesuré en parallèle et non en amont.

Un autre exemple d'opérationnalisation de l'intégration sociale selon le concept initié par Tinto est utilisé par Neuville *et al.* (2013) et issu de l'échelle de Mannan (2001). Proche de la conceptualisation de Tinto, l'intégration sociale chez Mannan mesure « la perception du sujet de trouver sa place de manière harmonieuse dans la vie sociale de l'université et son degré de satisfaction par rapport à ses relations interpersonnelles avec les autres étudiants » (Neuville *et al.*, 2013 ; p. 117). Là encore, ce sont donc le degré de satisfaction de l'étudiant

et sa perception subjective qui sont évalués à partir de huit items déclinés ci-dessous associés à une échelle de congruence en cinq points :

- *« Je sens que les autres étudiant(e)s m'acceptent comme je suis »*
- *« Mes relations avec les autres étudiant(e)s se déroulent dans un climat de confiance »*
- *« Je sais que je peux compter sur certain(e)s étudiant(e)s pour m'aider »*
- *« Je me sens souvent seul(e) au cours »*
- *« Nous nous entraidons entre étudiant(e)s »*
- *« Je me sens isolé(e) sur ce site universitaire »*
- *« J'ai déjà beaucoup de connaissances sur le site universitaire »*
- *« Je me sens exclu(e) par certain(e)s étudiant(e)s »*

Contrairement aux opérationnalisations précédentes, l'intégration sociale est ici uniquement relative aux relations avec les autres étudiants sans faire mention des enseignants qui ne sont concernés que par la mesure de l'intégration académique. L'intégration sociale est ici relative au soutien apporté par les pairs, au sentiment d'être intégré, à l'établissement de relations ainsi qu'au sentiment d'isolement. Neuville *et al.* (2013) associent quant à eux leur mesure de l'intégration sociale à une échelle du sentiment d'appartenance institutionnelle qui décrit l'attachement à l'établissement et le sentiment d'y être intégré.

De cette rapide recension nous retenons ainsi qu'au sein du modèle théorique élaboré par Tinto, l'intégration sociale ne se mesure pas directement à l'aune des interactions mais par l'intermédiaire de la satisfaction que ces interactions confèrent à l'étudiant. Dans de nombreux travaux s'inscrivant dans ce cadre théorique, c'est donc principalement la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis des relations avec le réseau, à la fois étudiant et enseignant, qui est prise en compte. Pour autant, on décèle à l'intérieur des échelles utilisées certaines différences d'ordre sémantique quant aux aspects des relations sociales soumis à la perception subjective de l'étudiant. Parfois les enseignants sont inclus dans le réseau social de l'étudiant et parfois non. Dans certains cas, c'est la qualité en termes de développement intellectuel et personnel des interactions sociales qui est prise en compte, et dans d'autres c'est le bien-être social de l'étudiant et la perception d'un soutien qui sont mis en avant. Il apparaît en outre qu'au sein de leurs modèles, plusieurs auteurs complètent leur mesure de l'intégration sociale, relative à la satisfaction vis-à-vis des relations sociales, par d'autres mesures renvoyant par exemple au soutien social perçu ou au sentiment d'intégration ou

d'appartenance. Ces différentes démarches tendent ainsi à fournir une vision plutôt qualitative de l'intégration sociale puisque particulièrement axée sur la perception subjective, la satisfaction voire l'évaluation par l'étudiant de la qualité de son réseau, de ses relations et de ses interactions sociales. En revanche, la nature des interactions ainsi que leur fréquence ne sont que partiellement envisagées, certains les abordant en marge de l'intégration sociale et d'autres n'en faisant pas même mention. Certains auteurs estiment d'ailleurs que les recherches se focalisent sur la perception et la satisfaction des étudiants quant à leur intégration à l'université, ce qui ne renvoie qu'à un seul aspect du concept qui ne paraît ainsi que partiellement interrogé (Fontaine et Peters, 2012). On trouve cependant chez d'autres auteurs, dont les travaux s'inspirent également du modèle de Tinto, une opérationnalisation de l'intégration sociale rendant compte à l'inverse d'une approche plutôt quantitative de ce concept qu'il s'agit à présent de considérer.

2.3. L'opérationnalisation de l'intégration sociale chez Pascarella *et al.* (1978 ; 1980 ; 1983 ; 1985) et les aspects quantitatifs de l'intégration sociale

Contemporain à Tinto, Pascarella a également été l'auteur de différents modèles visant à expliquer l'abandon des études à l'université, modèles conçus seul (1980 ; 1985) ou en collaboration avec d'autres chercheurs, notamment Terenzini (1977 ; 1978 ; 1979 ; 1980a ; 1980b) et Chapman (1983 ; 1983a ; 1983b). L'ensemble de ces travaux s'attachent d'ailleurs à soumettre le modèle théorique de Tinto à validation, en cherchant notamment à tester la persistance du pouvoir explicatif de ce modèle en fonction des caractéristiques des étudiants et de celles de l'institution. Pour ce faire, Pascarella et ses collaborateurs s'inspirent des différents modèles théoriques ayant émergé dans la recherche américaine au cours des années 70 et 80, tels que celui de Spady (1971), de Tinto (1975), qui s'inspire d'ailleurs du précédent, ou encore de Bean (1980). D'une contribution à une autre, et au fil des recherches menées conduisant à réactualiser la méthodologie employée, le concept d'intégration sociale bien que toujours présent y est abordé de différentes manières. Il apparaît en outre que, dans ses premières versions notamment, sa mesure relève d'aspects plutôt quantitatifs contrairement aux conceptualisations évoquées jusqu'ici.

Initialement, Pascarella (1975) s'est intéressé aux interactions informelles qu'entretiennent les étudiants à l'université avec leurs enseignants ainsi qu'à la perception

qu'ont les enseignants des étudiants. De par la publication des travaux de Spady (1970 ; 1971) et surtout du modèle théorique de Tinto (1975), au sein desquels les interactions informelles entre les étudiants et les enseignants sont mobilisées en vue d'expliquer la persévérance ou à l'inverse les départs des étudiants à l'université, Pascarella s'est par la suite inscrit dans le même champ d'investigation, collaborant à cet effet avec d'autres chercheurs. Une première collaboration (Terenzini et Pascarella, 1977) s'attache ainsi à tester le récent modèle conceptuel de Tinto, dont les concepts d'intégration sociale et académique font encore l'objet de lacunes dans leurs définitions opérationnelles respectives. Toutefois, en s'appuyant sur ce modèle, les auteurs proposent une mesure de l'intégration sociale composée des cinq scores suivants :

- La fréquence des interactions informelles (au moins 10min) avec des enseignants en dehors des cours
- Le nombre d'activités extracurriculaires (au moins 2h/semaine) exercées avec d'autres étudiants
- La perception par l'étudiant du caractère « exigeant » de sa vie non académique
- La perception par l'étudiant du caractère « intéressant » de sa vie non académique
- La perception par l'étudiant du caractère « utile » de sa vie non académique

D'emblée cette mesure de l'intégration sociale apparaît sommaire et potentiellement limitée, cherchant à opérationnaliser les pistes offertes par le modèle de Tinto dans sa première version, à savoir les activités et les interactions auxquelles l'étudiant est amené à participer en dehors des cours avec les autres étudiants et les enseignants ainsi que la perception qu'il a de ces expériences, regroupées sous l'appellation générique de « vie non académique ». Bien que s'appuyant sur le modèle théorique de Tinto, cette mesure de l'intégration sociale semble balbutiante notamment dans l'approche du degré de congruence entre l'étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel relevant des interactions et des activités extracurriculaires. En effet, celui-ci est retranscrit par la perception de la vie non académique, dont on imagine qu'elle peut recouvrir bien d'autres dimensions que celles qui sont visées, et à partir d'adjectifs laissant cours à une multitude d'interprétations. Dans une étude postérieure, ces mêmes auteurs (Terenzini et Pascarella, 1978) réutilisent cette mesure en y ajoutant un score de « progression du développement personnel » relatif par exemple à la compréhension de soi ou au développement de compétences interpersonnelles, ainsi qu'un score relatif au caractère « ennuyeux » de la vie non académique perçu par l'étudiant.

Il est déjà intéressant de relever que ces premières tentatives d'opérationnalisation du concept d'intégration sociale suggéré par Tinto, antérieures à celles que nous avons évoquées dans la partie précédente, donnaient à voir une mesure plutôt quantitative de ce concept, où la fréquence des interactions est abordée comme partie intégrante du concept d'intégration sociale et non comme un facteur de l'intégration. De même, la perception subjective n'y est pas abordée par le biais d'items associés à une échelle de congruence mais par l'établissement de scores relevant d'une auto-évaluation faite par les étudiants. Néanmoins, dans le cadre de publications postérieures de ces mêmes auteurs (Pascarella et Terenzini, 1979 ; 1980a), l'approche quantitative est abandonnée au profit d'une démarche opérationnelle plus proche de celles que nous avons pu voir précédemment. En effet, dans ces nouvelles tentatives de validation du modèle de Tinto, ces auteurs mobilisent une série de trente-quatre items, associés à des échelles de congruence, et imaginés afin de retranscrire au mieux les dimensions de l'intégration sociale, de l'intégration académique et des buts et engagements institutionnels soulevées dans le modèle telles que le développement intellectuel ou les interactions avec le groupe de pairs et avec les enseignants. Soumise aux techniques de l'analyse factorielle, cette vaste série d'items est ensuite réorganisée en cinq dimensions : (1) les interactions avec le groupe de pairs, (2) les interactions avec les enseignants, (3) la préoccupation des enseignants pour l'enseignement et le développement des étudiants, (4) le développement intellectuel et académique et (5) les buts et engagements institutionnels. L'intégration sociale, de même que l'intégration académique ne sont donc plus mesurées en tant que telles mais par le biais de dimensions censées les retranscrire, et sont présentées comme des « échelles de l'intégration institutionnelle ». La formulation des items, tels que « *Les amitiés étudiantes que j'ai développées à l'université ont été personnellement satisfaisantes* », « *Mes interactions avec les enseignants en dehors des cours ont eu un effet positif sur mon développement personnel, mes valeurs et mes attitudes* » ou encore « *Peu d'étudiants que je connais seraient disposés à m'écouter et à m'aider si j'avais un problème personnel* », vise ainsi à retranscrire la qualité perçue des interactions qui définit principalement le degré d'intégration sociale selon la conceptualisation de Tinto. Il s'avère d'ailleurs que cette méthodologie est à l'origine de celles employées dans les travaux cités en partie précédente, ou est directement reprise dans d'autres travaux (Cabrera *et al.*, 1992), où nombre des items créés par Pascarella et Terenzini ont été réutilisés afin d'opérationnaliser l'intégration sociale et/ou académique.

Pour autant, les contributions de Pascarella au sein de ce champ de recherche n'ont pas abandonné définitivement une approche quantitative de l'intégration sociale. C'est ainsi que dans le cadre de collaborations avec un autre chercheur, Chapman, une nouvelle opérationnalisation du concept d'intégration sociale est proposée. Dans ces travaux (Pascarella et Chapman, 1983a ; Pascarella et Chapman, 1983b ; Chapman et Pascarella, 1983), l'intégration sociale est appréhendée de la manière suivante[8] :

- Le statut résidentiel (à l'intérieur ou en dehors du campus)[9]
- Le nombre moyen de rendez-vous par mois[10]
- Le nombre de meilleurs amis sur le campus
- La participation à des activités étudiantes extracurriculaires organisées (activités sociales, sportives, de loisirs, etc.)
- La participation à des activités sociales informelles (sorties entre amis)
- Le nombre de week-end passés sur le campus
- Le fait de fréquenter régulièrement quelqu'un au sein du campus et le fait de passer du temps avec d'autres étudiants pendant les vacances
- La fréquence des interactions avec les étudiants en dehors de la classe ayant pour but de discuter du campus ou de la vie sociale étudiante, la socialisation informelle ou encore l'exposition de problèmes personnels
- La fréquence des interactions et des contacts informels avec les enseignants tels que : aller diner chez un professeur, sortir boire un verre avec un professeur ou prendre un repas sur le campus avec un professeur[11]

Ainsi au sein de ces travaux, c'est à nouveau une mesure plutôt quantitative de l'intégration sociale qui est sollicitée, à partir notamment de la fréquence à laquelle les interactions se manifestent, de la participation à des activités à l'intérieur et en dehors du cadre universitaire, mais également en appréhendant l'étendue du réseau d'amis parmi les étudiants ou encore le nombre de week-end où l'étudiant demeure sur le campus. En revanche, la qualité perçue des

[8] Chapman et Pascarella utilisent le *Student Involvement Questionnaire* (SIQ) créé pour l'occasion afin de retranscrire l'engagement de l'étudiant dans la finalisation de ses études, ainsi que les différentes activités suggérées comme étant des dimensions de l'intégration sociale et académique en accord avec les modèles théoriques de Spady (1970) et de Tinto (1975).

[9] Cette variable n'apparaît que dans la première étude et disparaît dans les deux autres.

[10] Cette variable disparaît dans la dernière étude.

[11] Cette représentation des interactions entre étudiants et enseignants est liée au contexte nord-américain de l'étude et retranscrit une dimension culturelle spécifique qui ne trouve pas d'écho dans un contexte français.

interactions n'est pas directement abordée, elle transparaît plutôt de manière implicite dans la formulation des variables utilisées comme l'attachement au réseau social qui peut s'établir par le fait de passer du temps avec d'autres étudiants en dehors des cours ou par le nombre de week-end passés sur le campus, ou encore par le fait de disposer de « meilleurs amis » sur le campus. De même la perception d'un soutien social étudiant transparaît dans les buts assignés aux interactions.

Dans une autre publication, l'auteur tend finalement à considérer que les aspects qualitatifs des interactions, à savoir la qualité perçue par l'étudiant, sont aussi importants que les aspects quantitatifs, à savoir la fréquence à laquelle ces interactions surviennent (Pascarella, 1980). Ainsi, dans une première version de son modèle visant l'explication des décisions de poursuite ou d'abandon des études, l'auteur envisage quatre aspects relatifs aux interactions informelles avec les enseignants :

- Le contexte dans lequel les interactions surviennent, à savoir le cadre dans lequel elles s'inscrivent mais aussi la personne à l'initiative de l'interaction (l'étudiant ou l'enseignant)
- L'exposition aux interactions, autrement dit la fréquence à laquelle les interactions surviennent
- La focalisation sur laquelle reposent les interactions, c'est-à-dire les objectifs qui lui sont assignés
- L'impact des interactions appréhendé par la qualité et la satisfaction perçues par l'étudiant

Si cette première mouture du modèle de Pascarella s'attache à décrire de cette manière uniquement les interactions informelles avec les enseignants, celles relatives aux autres étudiants étant réunies sous le bloc des « autres expériences universitaires » et renvoient à la culture entre pairs, aux interactions à l'intérieur de la classe, aux activités extracurriculaires et aux loisirs, c'est notamment du fait de l'intérêt premier que l'auteur accorde à cet aspect de l'expérience universitaire (Pascarella, 1975). Pour autant, dans une révision ultérieure de son modèle, l'auteur réunit les enseignants et les pairs au sein d'un seul bloc relatif aux interactions de l'étudiant à l'université (Pascarella, 1985). Certains auteurs s'emparent d'ailleurs de cette articulation entre aspects quantitatifs et qualitatifs en combinant les différentes mesures proposées dans les travaux de Pascarella comme c'est le cas chez Grosset (1991) qui mobilise à la fois les variables quantitatives relatives au temps passé à interagir

avec les enseignants en dehors des cours et au nombre d'heures passées à participer aux activités extracurriculaires, ainsi que la série d'items associés à une échelle de congruence relative aux différentes dimensions de l'intégration institutionnelle créée par Pascarella et Terenzini (1980a).

Ainsi le concept d'intégration sociale, tel qu'imaginé par Tinto, a donné lieu à différentes interprétations et par là-même à des méthodologies différentes dans son opérationnalisation. L'utilisation même du terme « intégration sociale » n'est pas systématique, le concept étant parfois jugé indissociable de l'intégration académique et est de fait appréhendé par le biais de dimensions visant à le retranscrire mais dont on suggère également qu'elles participent à d'autres formes d'intégration. De la même manière, différentes dimensions de l'intégration sociale renvoyant d'une part à des aspects quantitatifs tels que la fréquence des interactions ou le temps passé sur des activités, et d'autre part à des aspects qualitatifs tels que la qualité perçue en termes de soutien ou de développement personnel, la satisfaction vis-à-vis des relations entretenues ou encore le sentiment d'appartenance, sont tour à tour prises en considération ou non, incluses au sein de la mesure de l'intégration sociale ou prises à part constituant des groupes de variables indépendants. Enfin, la prise en compte des enseignants ou des autres personnels universitaires au sein du réseau concerné par les interactions et les relations avec l'étudiant, est un autre point de dissonance.

Cette recension de la littérature ne permet donc pas totalement de trancher sur la distinction à opérer entre intégration sociale et d'autres formes d'intégration, ni même de conclure sur des enjeux différenciés assignés respectivement aux différents types d'intégration, l'ensemble de ces travaux visant à expliquer la persévérance dans les études qui représente ainsi l'enjeu commun aux formes d'intégration ou aux dimensions appréhendées. En revanche elle met particulièrement au jour le caractère multidimensionnel de l'intégration à l'université, y compris de l'intégration sociale que l'on peut isoler comme étant l'intégration relative aux interactions et aux relations sociales à l'université, mais sans exclure pour autant le fait que celle-ci puisse également reposer sur certains aspects académiques. Dès lors, comment se saisir de ces différentes dimensions en vue de définir et de conceptualiser *a priori* l'intégration sociale étudiante, objet principal de cette recherche ? Dans quel sens et pour quelles raisons aborder l'intégration sociale sous une dimension « étudiante » ? C'est là l'objet de la troisième et dernière partie de ce chapitre.

3. Définition et conceptualisation de l'intégration sociale étudiante

Bien que la littérature scientifique conduise à envisager différentes formes d'intégration se confondant ou se complétant en vue d'aborder de manière générale l'intégration des étudiants à l'université, il demeure qu'un versant social de l'intégration est toujours considéré et qu'il peut être isolé. De plus, il est admis que cette forme d'intégration implique nécessairement un entourage se composant d'une part des enseignants, ou dans une moindre mesure de l'ensemble des personnels universitaires, et d'autre part du groupe de pairs que constituent les autres étudiants. On notera également à ce titre que ces deux catégories de sujets auxquelles s'appliquent les relations et les interactions sociales sont toujours dissociées et jamais confondues dans la formulation des items ou des variables utilisées pour mesurer l'intégration sociale. Aussi semble-t-il possible d'envisager également l'intégration sociale exclusivement sous l'angle des relations et des interactions sociales entre étudiants, et ce sans ignorer que le public enseignant constitue tout autant un ensemble d'agents sociaux qui participent également du processus de socialisation universitaire. A ce stade, il reste encore à considérer simultanément les aspects qualitatifs et quantitatifs de l'intégration sociale qui témoignent de sa nature intrinsèquement multidimensionnelle et à en éclairer les contours et la pertinence, en vue de dégager dans le cadre de cette recherche une conceptualisation et une opérationnalisation de l'intégration sociale étudiante. Pour ce faire, les apports émanant d'autres concepts abordés dans la littérature scientifique, qui s'apparentent à l'intégration sociale en ce qu'ils prétendent mesurer et décrire les interactions au sein d'un groupe social d'appartenance, peuvent être mobilisés.

3.1. Redéfinir l'intégration sociale à l'aune du sentiment d'appartenance et du soutien social

Les problématiques relatives aux relations interpersonnelles entretenues par un individu avec son environnement social sont nombreuses, y compris dans le champ de la recherche en éducation, mais toutes ne renvoient pas au concept d'intégration sociale à proprement parler, d'autres terminologies sont employées et associées à des conceptualisations globalement assez similaires. En effet, parallèlement au concept d'intégration sociale, d'autres concepts apparentés tels que le sentiment d'appartenance

(Mucchielli, 1980) ou le soutien social (Beauregard et Dumont, 1996) sont mobilisés dans la recherche en vue de décrire, de comprendre ou d'expliquer les processus sociaux émanant des interactions sociales et des relations interpersonnelles. On retrouve d'ailleurs ces deux concepts au sein de certaines des études évoquées plus haut, où des mesures du sentiment d'appartenance ou du soutien social sont mobilisées et côtoient celles relatives à l'intégration sociale, en vue d'expliquer la persévérance des étudiants (Berger et Milem, 1999 ; Neuville *et al.*, 2013 ; Schmitz et Frenay, 2013). D'ailleurs, d'après Berger et Milem (1999), le modèle de Tinto doit s'enrichir d'autres conceptualisations afin, notamment, d'envisager plus finement son pouvoir explicatif. Dès lors, que peuvent apporter ces autres concepts sociologiques à notre réflexion autour de la définition et de la conceptualisation de l'intégration sociale ?

a. Intégration sociale et sentiment d'appartenance

D'après Mucchielli (1980), le sentiment d'appartenance renvoie à l'identification personnelle de l'individu par rapport au groupe dans lequel il se trouve. Cette identification implique des attaches affectives, des valeurs communes adoptées, des normes et des habitudes, ainsi que la considération et la solidarité entre les différents membres à l'intérieur du groupe. Guilbert (2005) définit quant à elle le sentiment d'appartenance comme étant « l'émotion de se considérer comme partie intégrante d'une famille, d'un groupe ou d'un réseau » (p. 6). Ce sentiment est lié à la capacité de l'individu à exprimer ses attentes et ses idées ainsi qu'à la reconnaissance de son statut contributif par le groupe, c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'il soit lui-même en mesure d'apporter quelque chose au groupe d'appartenance. Ainsi défini, le concept du sentiment d'appartenance apparaît particulièrement concordant avec la déconstruction du processus d'intégration que nous avons abordée plus tôt en termes d'acculturation et d'affiliation. On retrouve en effet dans ce concept l'idée d'une culture commune partagée à l'intérieur d'un groupe et d'une reconnaissance, par l'ensemble du groupe, de l'appartenance et de la contribution respectives de chacun des individus qui le constituent.

Les rapprochements[12] entre sentiment d'appartenance et intégration sociale paraissent ainsi nombreux, d'autant qu'il s'avère qu'au sein de ce cadre théorique, l'intégration sociale désigne la réponse apportée au désir d'appartenance sociale qui caractérise l'être humain, soit le désir d'avoir sa place parmi les autres et de créer des liens avec eux (Devillard, 2000). De même, les dimensions émotionnelle (Guilbert, 2005) et affective (Mucchielli, 1980) relatives au sentiment d'appartenance rappellent les aspects qualitatifs abordés dans les mesures de l'intégration sociale que nous avons évoquées précédemment. Mais encore, selon Merle (1997), la nature et l'étendue du réseau dans lequel évolue l'individu définissent les modalités du sentiment d'appartenance, ce qui rappelle cette fois-ci certains aspects quantitatifs rattachés au concept d'intégration sociale. On peut alors considérer qu'en réponse au désir d'appartenance sociale d'un individu, et notamment d'un étudiant, s'opère un processus d'intégration sociale dont la portée s'évalue, entre autres, par le sentiment qu'a l'individu d'appartenir au groupe et d'y être intégré.

b. Intégration sociale et soutien social

Le concept de soutien social est quant à lui étudié depuis les années 1970 notamment dans le champ de la psychologie sociale où il est reconnu comme déterminant dans l'explication de la santé physique et mentale des individus (Beauregard et Dumont, 1996). A l'image de l'intégration sociale, il ne fait pas consensus quant à sa conceptualisation bien que son caractère multidimensionnel soit généralement reconnu (Ruiller, 2007). En effet, le soutien social peut se définir selon trois dimensions que sont le réseau de soutien, les comportements de soutien et l'appréciation subjective du soutien (Beauregard et Dumont, 1996). On retrouve alors dans ce concept l'ensemble des éléments pris en compte dans les différentes opérationnalisations de l'intégration sociale adoptées dans la littérature, à savoir des informations relatives à la nature et à l'étendue du réseau, aux comportements existants à l'intérieur du réseau, ainsi que des informations sur la satisfaction de l'individu quant à la qualité du réseau auquel il appartient. Une conceptualisation similaire se retrouve d'ailleurs chez d'autres auteurs qui parlent plutôt d'ajustement social, celui-ci se définissant comme

[12] Il convient toutefois de préciser que ces deux concepts, proches dans leur propos, renvoient cependant à des registres distincts : le sentiment d'appartenance constitue un ressenti, il est donc exclusivement intrinsèque à l'individu, alors que l'intégration sociale implique nécessairement un regard et une action extrinsèques.

« l'engagement social dans les activités sociales, le succès dans les relations interpersonnelles et la satisfaction avec l'environnement social » (Hurtado, Carter et Spuler, 1996 ; p. 141).

Pour Ruiller (2007), ce qui a trait au nombre de relations sociales, à la fréquence des interactions ou à l'intensité des liens sociaux renvoie à la « dimension structurale » du soutien social et détermine le degré d'intégration sociale d'un individu, soit l'une des dimensions du soutien social, à laquelle s'ajouteraient les « aspects fonctionnels et perçus par les individus ». L'auteure reprend ainsi la conception tridimensionnelle opérée par Barrera (1981) selon laquelle le soutien social est la somme de l'intégration sociale, du soutien reçu et de la perception de ce soutien. Cette tridimensionnalité se retrouve chez Vaux *et al.* (1986) ou encore chez Pierce, Sarason et Sarason (1996) qui distinguent les ressources du réseau ou le réseau de soutien (soit son étendue et ses caractéristiques[13]), les comportements ou les relations de soutien et la perception ou l'appréciation subjective du soutien. Ces différents auteurs s'accordent ainsi sur la nécessité de distinguer et d'associer différentes dimensions afin d'aborder le réseau de soutien ou le soutien social dans son intégralité : une dimension structurale, une dimension fonctionnelle et une dimension subjective. Il est intéressant de constater qu'à l'intérieur de ce champ, l'intégration sociale est vue comme une partie du soutien social et qu'elle est exempte des aspects fonctionnel et appréciatif, contrairement au concept initié par Tinto selon lequel l'intégration sociale ne se mesure qu'à partir de la satisfaction des individus quant à leur réseau et aux interactions.

Par ailleurs, plusieurs types de soutien correspondant aux différentes fonctions qui lui sont attribuées peuvent être identifiés, de nombreux auteurs s'étant ainsi attachés à établir des classifications du soutien social reçu qui s'avèrent relativement similaires. House (1981) distingue par exemple quatre fonctions du soutien social : le soutien émotionnel (affects positifs comme l'amitié, la confiance, le réconfort), le soutien d'estime (encouragements, réhabilitation des valeurs et des compétences), le soutien informatif (conseils, suggestions, partage d'expériences similaires, propositions pour résoudre une situation) et le soutien matériel ou instrumental (aide effective sous forme d'aide financière ou de services rendus). Cutrona et Russel (1987) pour leur part en distinguent cinq : le soutien émotionnel, l'aide tangible (correspond au soutien matériel ou instrumental), le soutien informatif, l'intégration sociale et le soutien de la valorisation personnelle (appréciation). Ou encore Vaux (1992) qui

[13] Les mesures du réseau de soutien évaluent par exemple le nombre d'individus et de liens à l'intérieur du réseau (Rock *et al.*, 1984).

mesure via son échelle des comportements de soutien social (SS-B) cinq types de soutien : le soutien émotionnel, l'assistance pratique, l'assistance financière, la socialisation, les conseils/avis. Il est à nouveau intéressant de remarquer à l'intérieur de ces classifications la présence de l'intégration sociale ou de la socialisation qui sont appréhendées comme des types de soutien ou des fonctions du soutien social. On retiendra finalement la classification opérée par Beauregard et Dumont (1996) en cinq types de soutien, qui synthétisent les différentes approches adoptées :

- Un soutien matériel aussi appelé instrumental qui renvoie aux moyens matériels, aux biens mis à disposition par le réseau
- Un soutien actif qui renvoie à une aide apportée par le réseau dans la réalisation de tâches à accomplir (assistance physique ou technique) et la résolution de problèmes
- Un soutien affectif et émotionnel qui renvoie aux manifestations de confiance, d'amour, d'amitié, d'empathie, d'encouragement, etc.
- Un soutien social qui renvoie aux activités de loisirs et aux activités sociales partagées avec le réseau
- Un soutien rétroactif et informationnel qui renvoie aux conseils, aux avis, et à l'évaluation formulés par le réseau

Les travaux qui se sont intéressés aux facteurs sociaux du contexte d'apprentissage ont également identifié deux principales formes du support perçu par l'étudiant (Neuville, Frenay et Schmitz, 2013) : un support émotionnel, soit le fait de se sentir important et apprécié aux yeux des autres, et un support académique, qui renvoie à l'aide apportée dans l'apprentissage. Ces deux types de support, qui rappellent d'une certaine façon les concepts d'intégration sociale et d'intégration académique imaginés par Tinto (1975), semblent ainsi combiner les différents types de soutien social évoqués ci-dessus. De même, ces différents types de soutien illustrent bien la place des interactions au sein d'un processus d'intégration à l'université compris en termes d'acculturation et d'affiliation, où les soutiens social et actif vont permettre le partage et l'acquisition d'une culture commune et où les soutiens social et affectif vont permettre la création de liens et finalement l'appartenance. De même, le soutien d'estime ou rétroactif peut apparaître indispensable au moment de la transition secondaire-université où l'auto-évaluation par l'élève de ses propres compétences peut être fragilisée par l'augmentation ou la modification des exigences académiques (Larose et Roy, 1993).

Il apparaît donc qu'au-delà du concept d'intégration sociale à proprement parler, d'autres concepts peuvent être envisagés simultanément et permettent de décrire tout autant, sinon davantage, le processus de nouvelle socialisation émanant des relations et des interactions sociales des étudiants à l'université que nous avons pu établir précédemment. Les apports des travaux ayant étudié le sentiment d'appartenance ou le soutien social s'avèrent par ailleurs particulièrement concordants avec le caractère multidimensionnel de l'intégration sociale que nous avons pu mettre au jour, reprenant à leur compte à la fois des aspects quantitatifs et des aspects qualitatifs, ce qui invite finalement à n'en éluder aucun. La prise en considération du soutien social permet en outre, de par les classifications des différents types de soutien qui sont opérées, d'envisager plus finement la qualité perçue du réseau social et des interactions, soit une dimension primordiale de l'intégration sociale selon de nombreux auteurs (Pascarella, 1980 ; Mamiseishvili, 2012). De même, considérer le sentiment qu'a l'individu d'appartenir au groupe social visé est un aspect inhérent à la satisfaction qu'il retire de ses relations sociales. Ainsi, plutôt que d'isoler le soutien social et le sentiment d'appartenance en marge de l'intégration sociale, comme cela peut être fait dans certains travaux (Schmitz et Frenay, 2013 ; Neuville *et al.*, 2013), et au risque d'établir une forme de redondance entre ces différents concepts, il apparaît finalement pertinent de les envisager plutôt de façon simultanée comme faisant partie d'un seul et même construit, pouvant être l'intégration sociale. Notons d'ailleurs que pour Ruiller (2007), le soutien social dont l'intégration sociale serait une dimension parmi d'autres, est envisagé comme étant « le facteur essentiel de l'adaptation sociale », l'adaptation étant vue par d'autres comme partie intégrante du processus de socialisation (Duclos, 2011), processus qui lui-même vise l'intégration sociale (Dubet et Martucelli, 1996), elle-même considérée comme une réponse au besoin d'appartenance des individus (Devillard, 2000).

Ceci conduit finalement à considérer que les notions de socialisation, d'intégration sociale, de sentiment d'appartenance ou encore de soutien social peuvent être confondues en ce sens qu'elles se répercutent les unes sur les autres en vue de qualifier un résultat semblable. Toujours est-il que l'ensemble des travaux théoriques et empiriques qui se sont penchés sur ces différents concepts délivre nombre d'éléments qu'il s'agit de considérer simultanément et de synthétiser en vue de définir un seul et même objet d'étude, l'intégration sociale étudiante. Ajoutons que pour ce faire, et à la lumière des points de dissonance apparus entre les différents travaux, des choix doivent être opérés en vue d'approcher le concept dans sa globalité d'une part, en considérant son caractère multidimensionnel notamment, mais

également en vue d'isoler le poids respectif de chacune des dimensions retenues, ce qui nécessite de délimiter la portée de chacune d'entre elles.

3.2. Définition et sous-dimensions de l'intégration sociale étudiante

De cette recension de la littérature scientifique qui constitue le cadre théorique de notre objet d'étude, l'intégration sociale étudiante, émane le cheminement nous conduisant vers sa définition *a priori*. Ce cheminement s'établit en plusieurs étapes qu'il convient à présent de restituer de manière synthétique.

a. Un processus de socialisation au milieu universitaire…

Une première étape a consisté à considérer que ce concept s'inscrit dans le champ théorique plus large de la socialisation, celle-ci étant vue comme le processus visant l'intégration sociale des individus (Dubet et Martuccelli, 1996), définie comme étant l'intériorisation par l'individu d'éléments socioculturels propres à un environnement social et où l'appropriation de ces éléments suggèrent l'implication d'agents sociaux (Rocher, 1968). Ce processus de socialisation ou d'intégration peut être décomposé en une phase d'acculturation, relative à la découverte et à l'acquisition de ces éléments constitutifs d'une culture nouvelle, et d'une phase d'affiliation selon laquelle l'individu adhère à cette nouvelle culture, se l'approprie et obtient ainsi son appartenance à l'environnement ou au groupe social visé (Oberg, 1960 ; Ogien, 1986). Le résultat escompté de ce processus, quel que soit le concept abordé, est l'appartenance à un groupe social, impliquant de fait le partage d'une culture, soit des codes, des règles, des normes et des valeurs, commune à l'ensemble du groupe social. Les différences terminologiques ne coïncident pas réellement avec des différences sémantiques mais semblent plutôt refléter les enjeux associés au public étudié (les individus en général, les étudiants dans une université, les migrants, etc.), à leurs besoins sociaux (intégrer la société, intégrer l'université, intégrer le pays d'accueil, intégrer l'entreprise, etc.) mais aussi aux forces qui agissent en faveur ou en défaveur du processus. Ce dernier apparaît ainsi longitudinal et l'intégration est donc multiple, elle appelle à des nouvelles socialisations (Van Haecht, 1998), ce qui permet de confronter la problématique du

rapport entre l'étudiant et l'environnement universitaire à ce champ théorique, et d'aborder *in fine* l'intégration à l'université.

b. …reposant sur les interactions sociales…

L'entrée dans le champ de l'environnement universitaire étant faite, une seconde étape conduit à envisager que l'intégration à l'université est elle aussi multiple. Plusieurs formes d'intégration sont mises en avant et présentées comme dépendantes des interactions sociales entre l'étudiant et l'environnement social de l'université. Quelle que soit la distinction opérée entre ces différentes formes d'intégration, deux dimensions sont à prendre en compte, une dimension sociale et une dimension universitaire ou académique. L'intégration sociale est toujours relative à l'appartenance à un réseau, aux relations entretenues avec ce réseau et à la participation à des activités avec les membres de ce réseau (Duclos, 2011), elle repose dès lors sur des interactions sociales, celles-ci apparaissant même centrales (Goffman, 1991). Bien qu'il soit difficile de considérer l'intégration sociale comme indépendante d'autres formes d'intégration à l'université, il s'avère néanmoins possible et justifiable de l'isoler en ce qu'elle repose prioritairement sur les interactions sociales, ce qui nous intéresse donc particulièrement dans le cadre de cette recherche. Les autres formes d'intégration (scolaire, académique, institutionnelle, vocationnelle), bien qu'elles n'excluent pas le rôle des interactions sociales, reposent cependant sur d'autres aspects, institutionnels et académiques (performances, fonctionnement institutionnel, etc.), influés moins directement par le poids des interactions sociales (Tremblay *et al.*, 2006 ; Duclos, 2011). Pour autant l'intégration sociale à l'université n'est pas totalement exempte d'aspects relatifs aux études ou au contexte institutionnel, de même qu'elle répond à des objectifs à la fois sociaux (besoin d'appartenance, bien-être social) et académiques (acquisition de la culture, entraide). Néanmoins, elle est le reflet privilégié de la dimension sociale du rapport entretenu entre l'étudiant et l'environnement universitaire.

c. …mêlant des aspects quantitatifs (implication) et qualitatifs (perception)…

L'étape suivante consiste alors à considérer les différents aspects de l'intégration sociale des étudiants relevés dans la littérature. Le modèle initial de Tinto (1975) et les

nombreux travaux empiriques qui ont cherché à le tester et à le valider reposent sur une conception de l'intégration sociale se focalisant sur la perception subjective des étudiants, à savoir la satisfaction vis-à-vis du réseau social, des relations sociales et des interactions ou des opportunités offertes en termes d'interactions. Cette satisfaction est évaluée sous l'angle du bien-être social, du développement personnel, de la perception d'un support ou encore du sentiment d'intégration (Berger et Milem, 1999 ; Mannan, 2001 ; Schmitz et Frenay, 2013). Cependant, ces travaux omettent généralement de mesurer directement les comportements sociaux (Berger et Milem, 1999). En marge ou en place de la perception, d'autres auteurs ont pourtant développé des mesures de l'intégration sociale sous l'angle de l'implication dans les relations et les interactions sociales. Il s'agit alors d'évaluer la nature et la fréquence des interactions sociales, mais aussi l'étendue du réseau, le temps consacré à la participation à des activités voire le nombre de relations amicales créées (Terenzini et Pascarella, 1977 ; Chapman et Pascarella, 1983).

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). S'il convient de dissocier les mesures ayant trait à la perception de celles ayant trait aux comportements, puisqu'il s'agit là de deux types d'informations distinctes (Astin, 1996), il convient également de considérer que ce sont là les parties d'un seul et même processus puisqu'évoluant ensemble dans le même sens. Berger et Milem (1999) montrent en effet que les étudiants qui s'impliquent davantage dans les relations avec leurs pairs et qui estiment que leur réseau étudiant représente un environnement de soutien s'estiment significativement plus intégrés socialement, alors que l'absence d'implication dans les relations interpersonnelles influe négativement et significativement sur le degré d'intégration sociale. Finalement, l'implication dans les relations sociales ainsi que la perception et la satisfaction relatives à ces relations sociales nous semblent faire partie d'un seul et même construit. 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 si l'individu se sent intégré, alors la perception et la satisfaction ne peuvent être ignorées.

d. …se rapportant au groupe de pairs…

Une nouvelle étape de notre cheminement concerne la clarification à apporter quant aux agents sociaux constituant l'environnement social de l'étudiant, et dont dépend son intégration sociale. En effet, si le consensus s'établit quant à la prise en compte des pairs, à savoir les autres étudiants, au sein de cet environnement, la place des autres membres de la communauté universitaire, soit les enseignants voire l'ensemble du personnel de l'université, est quant à elle discutée et discutable. Ce travail de recherche s'intéresse à l'intégration sociale « étudiante » des étudiants, en ce sens qu'il s'attache à étudier l'intégration sous l'angle des relations sociales entre étudiants, en vue d'isoler l'influence relative au groupe de pairs. Mais au-delà d'une délimitation de l'objet d'étude, ce choix peut être justifié par la définition même du processus d'intégration que nous avons pu établir jusque-là.

En effet, si l'intégration suppose une phase d'affiliation reposant sur la reconnaissance de l'appartenance au groupe et la contribution individuelle au groupe par le biais d'une culture commune (Ogien, 1986), alors le groupe de pairs peut apparaître comme étant la sphère visée prioritairement par l'intégration sociale des étudiants à l'université. La sphère sociale constituée par le corps enseignant et par les autres personnels universitaires, bien qu'elle soit sans nul doute influente au sein du processus global d'intégration des étudiants à l'université, renvoie néanmoins à un groupe social défini par des caractéristiques (en termes d'âge, de statut ou de position sociale) et des motivations nécessairement différentes de celles des étudiants. Elle ne représente donc pas *a priori* le groupe social de prédilection auquel l'étudiant, notamment en 1er cycle, peut s'identifier, d'autant plus que ces étudiants récemment sortis de l'enseignement secondaire, ont largement intériorisé une relation maître-élève fondée presque exclusivement sur la transmission des savoirs (Crahay, 1989). La dimension sociale de l'intégration à l'université, bien que non éludée, apparaît donc moins évidente pour les enseignants et les autres personnels auxquels on rattache davantage une dimension académique. De même, les interactions avec les enseignants pouvant être perçues par les étudiants comme une aide ou un soutien pour leurs études, relèvent davantage de la relation pédagogique que de la relation sociale. Dans certains travaux, les enseignants sont d'ailleurs associés à la mesure de l'intégration académique, et non sociale (Neuville *et al.*, 2013). Par ailleurs, on peut supposer que les relations purement sociales entre étudiants et enseignants sont peu fréquentes à l'université, où les effectifs importants et l'organisation des

enseignements ajoutent encore davantage de distance entre ces deux groupes sociaux (Jellab, 2011).

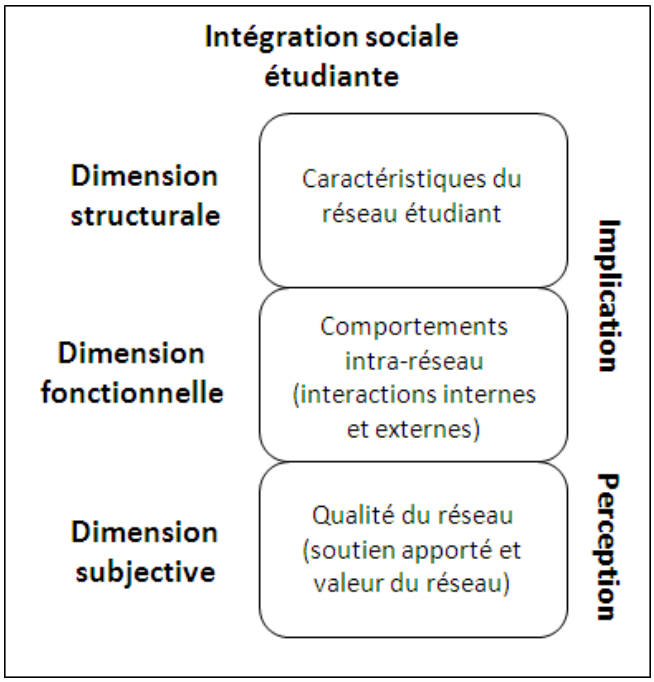
e. …et comprenant trois dimensions

En raison des différents aspects qualitatifs et quantitatifs de l'intégration sociale des étudiants abordés dans la littérature, l'envisageant tour à tour en termes d'implication et de perception, et en s'inspirant d'autres concepts apparentés tels que le soutien social ou le sentiment d'appartenance, une dernière étape de notre cheminement se doit de relever le caractère intrinsèquement multidimensionnel de l'intégration sociale étudiante. D'une part, le concept ne peut être abordé uniquement de manière purement quantitative à partir d'une simple mesure de l'étendue du réseau ou des comportements adoptés par le réseau (Pascarella, 1980 ; Mamiseishvili, 2012), bien que ceci demeure nécessaire. Et d'autre part, il est en effet indispensable de tenir compte de la manière dont le sujet perçoit la qualité du réseau et des relations afin d'envisager la valeur qui y est associée (Beauregard et Dumont, 1996). Ainsi, il nous paraît pertinent d'envisager une mesure de l'intégration sociale qui combine implication et perception, l'implication pouvant être appréhendée par les caractéristiques du réseau (son étendue mais aussi les caractéristiques des membres qui le composent) ainsi que par les comportements adoptés (les interactions avec les membres du réseau, leur diversité et leur fréquence), la perception étant quant à elle appréhendée par la qualité du réseau (le soutien apporté par le réseau et la valeur qui lui est accordée).

De la sorte, nous reprenons à notre compte la conception tridimensionnelle du soutien social opérée par Ruiller (2007) et inspirée de Barrera (1981), qui définit le concept comme étant la somme des dimensions structurale, fonctionnelle et subjective. Cependant, dans la mesure où un réseau social disponible n'est pas nécessairement identifié comme étant un réseau de soutien (Wellman, 1981), la conceptualisation de l'intégration sociale se doit d'être plus large qu'une seule retranscription du soutien social. Il faut en revanche considérer que la qualité perçue du réseau et des interactions sociales s'évalue aussi quant au fait que ceux-ci représentent ou non une forme de soutien pour le sujet. Par ailleurs, la socialisation des étudiants passe autant par des activités internes à l'université que par des activités externes, Mamiseishvili (2012) reconnaissant à ce sujet qu'une mesure de l'intégration sociale ne prenant en compte que la participation à des activités internes à l'établissement ne permet pas

de rendre compte de la totalité du rôle joué par l'intégration sociale dans les expériences étudiantes. Aussi apparaît-il nécessaire de renseigner la nature des interactions à l'intérieur du réseau social étudiant afin de dissocier celles qui se développent dans un contexte intra-universitaire, et qui renvoient par exemple aux relations de travail entre étudiants, de celles qui se développent dans un contexte extra-universitaire, c'est-à-dire en dehors de l'établissement et/ou détachées de l'activité studieuse, soit les relations purement sociales. Le concept d'intégration sociale étudiante comporte donc plusieurs dimensions, telles que représentées dans la figure suivante :

Figure 2 : Les dimensions de l'intégration sociale étudiante (auteur, 2017)



Nous définissons alors l'intégration sociale étudiante comme un processus de socialisation nouvelle, s'établissant autour de phases d'acculturation et d'affiliation, par le bais d'interactions sociales avec le réseau étudiant, et dont la finalité est l'appartenance à un groupe étudiant partageant une culture commune, se définissant notamment par des éléments relatifs à la culture universitaire et à la condition étudiante, et un statut commun, le métier d'étudiant. L'intégration sociale étudiante s'appréhende à travers trois dimensions : une dimension structurale renvoyant aux caractéristiques du réseau étudiant, une dimension fonctionnelle renvoyant aux comportements intra-réseau et une dimension subjective

renvoyant à la qualité perçue du réseau et des interactions. La mesure de l'intégration sociale étudiante s'envisage donc à la fois en termes d'implication et de perception.

3.3. Les indicateurs de l'intégration sociale étudiante

Le concept d'intégration sociale étudiante étant défini et ses dimensions étant établies, il reste à en préciser plus en détail les contours, à savoir ce que recouvre chacune des dimensions, en appui avec la littérature dont elles s'inspirent, et en vue de leur opérationnalisation. De par les différentes approches que nous avons pu relever dans la recherche, nous retenons cette nécessité de réfléchir à la fois en termes d'implication, afin de pouvoir décrire le réseau social, la nature des interactions sociales et, de par leur fréquence, le temps que l'étudiant investit dans ce qui constitue une part importante de son expérience universitaire (Alava, 1999), mais aussi en termes de perception afin de réguler le poids de ces aspects quantitatifs qui n'ont de sens, pour l'étudiant, qu'à travers la valeur subjective plus ou moins importante qui leur est assignée (Pascarella, 1980). C'est avec cette attention particulière que nous détaillerons les indicateurs retenus en vue de l'opérationnalisation de l'intégration sociale étudiante.

a. Indicateurs relatifs à la dimension structurale

Concernant la dimension structurale de l'intégration sociale étudiante, celle-ci renvoie aux caractéristiques du réseau étudiant qui définissent en partie les modalités de l'implication de l'étudiant. Qu'il s'agisse de son étendue ou des caractéristiques des membres qui le composent, cette dimension ne peut être écartée puisqu'elle permet la description de ce qui structure les interactions sociales et donc la qualité que l'étudiant leur accorde, elle renvoie de sorte aux ressources sociales disponibles qu'il convient de prendre en compte (Vaux *et al.*, 1986). En ce sens, s'interroger quant au nombre d'étudiants qui composent le réseau, aux caractéristiques sociodémographiques de ces étudiants, à savoir le genre, l'âge mais aussi leur niveau d'études qui renseigne un statut universitaire, apparaît primordial pour renseigner la nature de ce réseau social, afin de mettre au jour des différences entre étudiants mais aussi en vue d'une mise en relation avec les deux autres dimensions de l'intégration sociale étudiante. Un dernier élément relatif aux caractéristiques du réseau nous semble important à considérer,

c'est celui de l'origine des étudiants qui constituent ce réseau, à savoir s'ils ont été rencontrés au sein de l'établissement actuel ou au sein d'autres contextes, académiques ou non, afin de considérer l'aspect contextuel des interactions (Pascarella, 1980) mais aussi en vue d'évaluer la rupture sociale mise en avant dans la littérature chez les nouveaux étudiants (Jellab, 2011).

b. Indicateurs relatifs à la dimension fonctionnelle

Pour ce qui est de la dimension fonctionnelle de l'intégration sociale étudiante, ce sont les comportements ayant cours à l'intérieur du réseau, soit les autres modalités de l'implication de l'étudiant qui doivent être considérés. Cette dimension transparaît dans les travaux sur l'intégration sociale que nous avons pu mentionner mais principalement sous l'angle des activités extracurriculaires, conformément au modèle de Tinto (1975, 1993), alors que les activités studieuses réalisées en groupe relèvent plutôt de l'intégration académique (Chapman et Pascarella, 1983). Notre postulat à ce niveau est plutôt de distinguer à l'intérieur de ces comportements intra-groupe les interactions internes des interactions externes, les premières renvoyant aux relations de travail entre étudiant, qui peuvent représenter une aide pour les études soit un aspect important de la qualité assignée au réseau (Neuville *et al.*, 2013), et les secondes renvoyant aux activités extracurriculaires, sans rapport direct avec les études et pouvant remplir le rôle de développement personnel mis en avant dans plusieurs travaux (Pascarella et Terenzini, 1979 ; Berger et Milem, 1999). Il s'agit ainsi de retranscrire à la fois les objectifs sociaux et les objectifs académiques de l'intégration sociale. Pour ce qui est des interactions externes, celles-ci ne peuvent se cantonner aux activités extracurriculaires organisées à l'intérieur du campus ou de l'institution universitaire (Mamiseishvili, 2012) mais elles doivent également s'enrichir des activités sociales informelles entre étudiants qui sont tout autant d'éléments à prendre en compte pour aborder l'intégration sociale étudiante (Erlich, 1998). Ces deux types d'interactions sont par ailleurs à renseigner à travers leur nature et leur fréquence afin d'envisager à la fois leur diversité et leur récurrence, ce qui renvoie à l'exposition et à la focalisation selon la description des interactions opérée par Pascarella (1980).

c. Indicateurs relatifs à la dimension subjective

Enfin, la dimension subjective, qui est la plus mise en avant dans les travaux consacrés à l'intégration sociale des étudiants, est relative à la qualité du réseau, autrement dit la perception par l'étudiant de la qualité du réseau étudiant auquel il appartient et la satisfaction qu'il en retire. Dans ce cadre, il s'agit de ne pas dissocier l'intégration sociale et le soutien social, ce que d'autres auteurs ont pu faire (Schmitz et Frenay, 2013), car le soutien social est vu comme l'un des aspects composant le concept général d'intégration sociale : l'individu se sent intégré selon la qualité qu'il confère à son réseau et aux relations entretenues avec le réseau, et cette intégration agit si elle peut être assimilée à une forme de soutien (Beauregard et Dumont, 1996). De plus, il apparaît pertinent de prendre en compte le soutien social et de dissocier les types de soutien apporté par le réseau afin d'évaluer si les relations à l'intérieur du réseau peuvent être identifiées comme ayant une valeur pour l'individu. Cette méthodologie est similaire à celle utilisée par Senécal, Vallerand et Vallières (1992) dans leur échelle de la qualité des relations interpersonnelles, qui vise à évaluer si les relations participent au bien-être de l'individu. Conformément aux différentes méthodologies employées, la qualité perçue du réseau par l'étudiant est également évaluée par la valeur que l'étudiant lui accorde, à savoir l'existence de liens amicaux (Berger et Milem, 1999 ; Schmitz et Frenay, 2013), la perception d'une aide pour les études émanant des interactions internes (Mannan, 2011), le développement personnel et social émanant des interactions externes (Pascarella et Terenzini, 1980a), ainsi que le sentiment d'être intégré à la population étudiante (Larose *et al.*, 1996 ; Mannan, 2001) qui exprime le fait de se sentir à sa place et de faire partie intégrante d'un groupe (Guilbert, 2005) et qui atteste d'un niveau de satisfaction indissociable du concept d'intégration sociale.

L'ensemble des indicateurs retenus afin d'opérationnaliser l'intégration sociale étudiante dans le cadre de cette recherche sont repris dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Dimensions et indicateurs de l'intégration sociale étudiante

DIMENSIONS			INDICATEURS
Dimension structurale	Caractéristiques du réseau		Nombre Genre Age Niveau d'études Origine
Dimension fonctionnelle	Comportements intra-réseau	Interactions internes	Nature des interactions Fréquence des interactions
		Interactions externes	Nature des interactions Fréquence des interactions
Dimension subjective	Qualité du réseau	Soutien apporté	Nature du soutien Fréquence du soutien
		Valeur du réseau	Liens amicaux Entraide étudiante Développement personnel/social Sentiment d'intégration

*
* *

L'objectif de ce premier chapitre était double puisqu'il s'agissait d'une part de retranscrire le cadre théorique du concept d'intégration sociale, mobilisé dans de nombreux travaux, notamment anglophones, afin d'expliquer la persévérance des étudiants à l'université, et d'autre part de délimiter les contours de ce concept qui ne fait pas consensus au sein de la communauté scientifique, laissant à voir une multitude d'interprétations et de démarches visant à le mesurer et à l'intégrer au sein de modèles explicatifs, afin d'en dégager une définition de l'intégration sociale étudiante. Ce double objectif aura généré un double résultat. Premièrement il est apparu que ce concept pouvait s'inscrire dans des champs théoriques proches, issus notamment de la sociologie ou dans une moindre mesure de la psychologie sociale, et qu'il partageait à ce titre nombres d'éléments avec d'autres concepts abordés dans la littérature scientifique pouvant être mobilisés pour le définir. Deuxièmement, cette recension aura permis de mettre en lumière son caractère multidimensionnel conduisant à une redéfinition du concept d'intégration sociale. Finalement, le concept d'intégration sociale étudiante, tel que nous l'aborderons dans cette recherche est vu comme étant l'agrégation des éléments structurels, fonctionnels et subjectifs qui le définissent, retranscrivant à la fois l'implication et la perception de l'étudiant vis-à-vis des relations et des interactions sociales qu'il entretient avec les autres étudiants.

Le concept d'intégration sociale étudiante étant défini, l'intérêt porte désormais sur les facteurs qui influent sur cette intégration, à savoir quelles sont les sources et les conditions par lesquelles l'intégration sociale est rendue possible, ou à l'inverse quelles carences peuvent être à l'origine d'un échec d'intégration sociale étudiante à l'université. En effet, pour certains auteurs, les sources de l'intégration sociale ne sont pas toujours clairement identifiées (Braxton, Milem et Sullivan, 2000), c'est d'ailleurs là l'une des principales critiques faites au modèle initial de Tinto (1973). La question de l'identification des sources et des conditions de l'intégration sociale étudiante est donc abordée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II : Sources et conditions de l'intégration sociale étudiante

Si l'intégration sociale est généralement vue et utilisée en tant que facteur explicatif, c'est-à-dire qu'elle intervient dans l'explication d'un phénomène particulier, il est cependant plus rare qu'elle soit elle-même envisagée en tant que phénomène à expliquer. Cette méconnaissance est soulignée par certains chercheurs tels Braxton, Milem et Sullivan (2000) ou encore Erlich (1998) qui soulignent la faible connaissance relative aux sources, aux conditions et à la nature de la sociabilité étudiante, entendue comme l'ensemble des relations sociales des étudiants.

Alors que les travaux mobilisés dans la définition de l'intégration sociale étudiante, qui par ailleurs en disent peu sur les conditions de cette intégration, sont majoritairement d'origine nord-américaine, c'est à l'inverse du côté des recherches françaises qu'émergent les éléments de réponse visant à approfondir la compréhension de ce processus. Ces dernières, en s'appuyant par exemple sur les données collectées par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) (Galland, Verley et Vourc'h, 2011), ont en effet largement documenté les conditions de sa réalisation en analysant de manière détaillée les conditions de vie et d'études des étudiants à l'université. De la sorte, étudier les sources et les conditions de l'intégration sociale étudiante conduit parallèlement à se pencher sur la ou plutôt les conditions étudiantes. En effet, l'hétérogénéité du public étudiant donne à voir différents profils, se dessinant par exemple au travers du degré plus ou moins élevé d'autonomisation de l'étudiant ou encore de la valeur accordée aux études qui varie d'un étudiant à l'autre. Ceci rappelle à nouveau le modèle de Tinto (1993) qui intègre, en amont de l'expérience universitaire et de l'intégration qui en résulte, les engagements des étudiants, tant en termes de buts assignés à la formation universitaire et au projet professionnel que d'engagements externes (les activités autres que l'activité studieuse) venant réguler les engagements institutionnels. La multiplicité des expériences ou des identités étudiantes peut dès lors être mise en relation avec des différences en termes d'intégration sociale.

Afin d'approfondir notre connaissance sur cet objet d'étude, il convient donc désormais d'en étudier les déterminants, c'est-à-dire les éléments qui interviennent dans la production ou le fonctionnement de ce processus de socialisation. Autrement dit, il s'agit de questionner comment ce concept d'intégration sociale fait écho à la réalité étudiante, en considérant simultanément sa prévalence et son étiologie. Ce second chapitre recense ainsi de nombreux travaux qui ont abordé les conditions de l'intégration au monde étudiant et universitaire, en distinguant différents types d'expériences étudiantes ou encore en identifiant les facteurs qui favorisent ou au contraire réduisent les possibilités d'intégration sociale à l'université. Différents aspects sont dès lors à considérer. En premier lieu, il s'agit d'en étudier les sources : sur quoi repose l'intégration sociale étudiante et comment naît-elle à l'intérieur du cadre universitaire ? Comment les réseaux étudiants et les interactions sociales surgissent-ils des expériences étudiantes ? Dans un second temps, il convient d'en étudier les conditions, ce qui revient à identifier les facteurs par lesquels l'intégration sociale est rendue possible ou à l'inverse ceux pouvant être à l'origine d'un échec d'intégration sociale à l'université. Enfin, la compréhension de l'intégration sociale étudiante doit encore s'enrichir d'une réflexion en termes de besoins exprimés et de ressources mobilisées par les étudiants en vue d'assurer leur intégration, prétextant de ce fait que tous ne sont pas également placés face aux interactions sociales. L'ensemble de ces facteurs pourront enfin être mobilisés en vue d'élaborer un modèle explicatif du processus d'intégration sociale étudiante qui constitue tout l'enjeu de ce second chapitre.

1. Les sources de l'intégration sociale étudiante

L'arrivée dans la vie étudiante représente une nouvelle expérience en termes d'habitus social, amenant de nouvelles activités, de nouveaux loisirs et de nouveaux échanges (Bédarida, 1994). A ce titre, la population étudiante est souvent présentée comme spécifique, tel un groupe social se distinguant des autres (Dubar, 1991), bien que l'opportunité de la considérer comme telle puisse être discutée, ce sur quoi nous reviendrons. Selon Erlich (1998) toutefois, la période étudiante représente la tranche d'âge durant laquelle l'activité de loisirs est la plus importante et où se nouent le plus de liens et de relations affectives, amenant à la création de réseaux relationnels qui s'interpénètrent. D'ailleurs, le groupe

étudiant est parfois entendu comme une « classe d'âge de loisir » (Chamboredon, 1991) caractérisée par des pratiques et des modes de sociabilité variés s'exprimant tout autant en dehors de l'espace universitaire qu'en son sein. Une première étape de notre réflexion va donc consister à décrire ces pratiques et à appréhender la variété de cette sociabilité étudiante ; l'investissement des étudiants dans les différentes composantes de leur expérience universitaire donne ainsi à voir un premier aperçu des déterminants de l'intégration sociale étudiante. En outre, identifier les sources de cette intégration revient à s'interroger sur les éléments qui lui donnent naissance, sur ce qui induit les rapprochements entre étudiants et la constitution des réseaux. Enfin, les moteurs de l'investissement dans la sociabilité étudiante sont également à questionner à la lumière du sens et des fonctions qui lui sont attribués, et qui diffèrent d'un étudiant à l'autre.

1.1. Description des réseaux étudiants et des interactions sociales étudiantes

En France, la description des conditions de vie et d'études des étudiants à l'université est une donnée traditionnellement développée dans les travaux de recherche. Issue d'enquêtes de grande ampleur à échelle régionale ou nationale, cette description renseigne généralement les différentes activités, les loisirs ou encore les modes de vie des étudiants, à l'instar des enquêtes triennales sur les conditions de vie des étudiants de l'OVE (Galland, Verley et Vourc'h, 2011 ; Giret, Van de Velde et Verley, 2016). Bien que la recherche française se soit peu appropriée le concept d'intégration sociale à l'université, comme nous avons pu le voir plus avant, il demeure que de nombreuses informations relatives aux réseaux et aux interactions sociales développés par les étudiants, et qui entrent dans la définition du concept que nous avons établie, sont disponibles, à commencer par l'implication des étudiants au sein de réseaux universitaires.

a. Implication des étudiants dans les réseaux à l'université

Ainsi, selon Molinari (1992), l'intégration universitaire des étudiants ne se manifeste pas par l'appartenance à une collectivité ou un milieu étudiant au sens large mais elle passe plutôt par la création de petits groupes informels. En effet, seulement 27 % des étudiants adhèrent à une association étudiante et 3 % sont membres d'un syndicat étudiant d'après les

dernières données de l'OVE (Belghith et Ferry, 2015), l'université se distinguant d'ailleurs des autres formations par cette faible intégration au sein du lieu d'études (Paivandi, 2016). Cette absence d'implication au sein des collectivités étudiantes est d'ailleurs une donnée récurrente puisque déjà Clémençon (1995 ; p. 125) soulignait que « la sociabilité étudiante est marquée par une forte appartenance de groupe, une faible adhésion à des associations (autres que sportives) et un taux de sortie important ». Mobilisant les données de l'enquête « Université et ville », l'auteur relève que près de 60 % des étudiants déclarent appartenir à un groupe d'étudiants, notamment pour « faire la fête » ensemble. D'après les données de l'OVE, il s'avère d'ailleurs que 61 % des étudiants déclarent être satisfaits ou très satisfaits de leur intégration au groupe d'étudiants de leur formation et 19 % se disent peu voire pas du tout satisfaits (Belghith et Ferry, 2015). D'un autre côté, seulement 34 % se disent satisfaits ou très satisfaits de leur intégration dans la vie de l'établissement ce qui entre en résonnance avec leur moindre implication au sein de la collectivité étudiante dans son ensemble, et confirme cette propension à privilégier la constitution de petits groupes. De manière générale enfin, un étudiant sur quatre déplore un sentiment d'isolement ou de solitude à l'université (Zilloniz, 2010).

b. Nature des relations sociales entre étudiants

Si l'intégration au sein d'un groupe d'étudiants, notamment au sein de la formation suivie, semble être le fait d'une majorité d'étudiants, qu'en est-il de la nature des relations entretenues ? En effet, lors de la définition du concept d'intégration sociale étudiante, nous avions pu établir que l'existence de liens amicaux au sein du réseau étudiant était l'un des indicateurs de la valeur attribuée à ce réseau et donc de sa qualité perçue, soit une dimension essentielle du processus. D'après Erlich (1998), les relations amicales, qui induisent une proximité et une dimension affective entre les protagonistes, sont la première forme de sociabilité étudiante. Et dans plus de 70 % des cas, ces relations seraient entretenues avec d'autres étudiants, néanmoins un peu plus souvent issus d'autres formations que celle suivie par l'étudiant répondant, notamment dans certaines filières telles que lettres, sciences humaines, droit ou encore AES[14] qui constituent davantage leur cercle d'amis en dehors de leur filière, là où les étudiants de filières prestigieuses, de santé ou de formations

[14] Administration Economique et Sociale.

technologiques restent majoritairement « entre eux »[15]. Toutefois, ces données sont à relativiser dans le cas spécifique des primo-arrivants. En effet, l'entrée à l'université ne marque pas nécessairement une rupture avec les réseaux d'amis antérieurs, et 56 % des étudiants de première année déclarent fréquenter souvent des amis issus du lycée (Grignon, Gruel et Bensoussan, 1996). Selon Boyer (2000), les rapprochements en première année universitaire ne dépassent que rarement le cadre des études et des relations de travail pour se prolonger en dehors des cours. Pour ces étudiants, les « vraies » amitiés demeureraient celles engagées avant l'université. Cette « concurrence » entre les réseaux a par ailleurs été soulignée par d'autres auteurs, elle illustre la « double vie étudiante » volontiers associée aux primo-arrivants (Erlich, 1998).

c. L'espace universitaire : un lieu de socialisation ?

Au-delà de l'implication des étudiants au sein de réseaux universitaires, qu'en est-il des interactions sociales se créant au sein de l'établissement dans lequel ils réalisent leurs études ? En effet, le partage d'activités communes telles que les cours, les examens ou encore les devoirs ainsi que l'usage partagé d'un espace commun, le campus universitaire, peuvent participer au rapprochement entre étudiants (Erlich, 2004). Il s'avère pour autant que les étudiants dans leur ensemble ont un usage plutôt utilitaire de leur établissement d'études (Erlich, 2000) et qu'ils ne s'y attardent que rarement en dehors des heures de cours. Pour les étudiants, il s'agit avant tout d'un lieu d'études voire de service mais ils ne le considèrent pas comme un lieu de vie et de socialisation, cette fonction étant plutôt associée aux quartiers du centre-ville qui sont le lieu privilégié des sorties et des loisirs (Erlich, 1998), d'autant plus dans le cas de campus universitaires situés en périphérie (Losego, 2004). En effet, ce type d'interactions sociales étudiantes ne se manifestent que très peu au sein du campus universitaire, les dernières données de l'OVE indiquant ainsi qu'un tiers seulement des étudiants déclare avoir participé à des événements culturels au sein de leur établissement (Belghith et Ferry, 2015). Pour Coulon et Paivandi (2008) en effet, ces activités s'organisent et se déroulent presque exclusivement en dehors de l'université, même lorsqu'il s'agit

[15] Il faut noter sur ce point que, malgré la démocratisation de l'enseignement supérieur, les filières prestigieuses ont maintenu voire affirmé leur caractère élitiste et inégalitaire amenant de ce fait à une plus forte homogénéité sociale du public étudiant à l'intérieur de ces formations comparativement aux filières universitaires « ouvertes » qui accueillent des publics davantage hétérogènes (Felouzis, 2000 ; Duru-Bellat et Verley, 2009). La filière santé ainsi que les IUT présentent également des populations plus homogènes que les autres filières universitaires (Endrizzi et Sibut, 2015).

d'activités associatives. Le campus ne représente donc pas le lieu exclusif de l'intégration sociale étudiante. Comme le souligne Dubet (1996), les étudiants s'adaptent à l'université plus qu'ils ne s'y intègrent, la vie étudiante se développant surtout en dehors de l'université et coexiste avec les études. Cette conception utilitariste du campus ou de l'établissement universitaire ne signifie pas qu'aucune interaction sociale n'y ait cours puisque l'activité studieuse partagée en son sein génère automatiquement des rapprochements et favorise la création de groupes étudiants (Montfort, 2003). Selon Erlich (2000), les étudiants ne se plaignent pas de l'isolement au sein de leur université car la sociabilité étudiante permet de compenser l'absence d'activités pratiquées sur place. C'est donc avant tout en dehors de l'établissement que cette sociabilité étudiante semble s'exprimer.

d. Les interactions sociales en dehors de l'établissement

Les données de l'OVE (Vourc'h, 2003 ; Belghith *et al.*, 2011) concernant les sorties et les pratiques culturelles déclarées par les étudiants durant le dernier mois, montrent que le cinéma est le type de sortie le plus fréquent : il concerne près des trois quarts des étudiants. Viennent ensuite les soirées étudiantes et les sorties en discothèque ainsi que les visites de musée ou d'expositions qui sont déclarées par 30 à 40 % des étudiants. Les spectacles sportifs et les concerts de musique contemporaine sont déclarés par deux étudiants sur dix. Enfin, les sorties au théâtre, les concerts de musique classique ainsi que l'opéra sont les pratiques les moins répandues parmi les étudiants. Ainsi, si une part des occupations des étudiants en dehors des cours renvoie à des loisirs ou des activités culturelles pouvant être pratiqués individuellement, une autre part importante renvoie à des activités collectives, et notamment à des activités purement socialisatrices.

Ces activités partagées au sein du réseau étudiant, et qui correspondent aux interactions externes illustrant la dimension fonctionnelle de l'intégration sociale étudiante telle que nous l'avons définie, sont multiples et surviennent à tout moment de la journée (Erlich, 1998). Elles consistent notamment à se retrouver chez les uns ou les autres en journée ou en soirée, ou dans des lieux de convivialité tels que les bars, les cafés, ou encore les restaurants, ou bien à exercer une activité sportive ou encore à partager des activités culturelles comme aller au cinéma, à des concerts, ou encore au musée. Pour la moitié des étudiants, ces différentes activités font l'objet d'une fréquence hebdomadaire. Selon

différents travaux (Galland *et al.*, 1995 ; Clémençon, 1995), l'appartenance à un groupe d'étudiants est notamment mobilisée pour sortir et « faire la fête », les soirées étudiantes constituant un lieu de sociabilité important pour les étudiants notamment les plus jeunes, et un peu moins souvent pour faire du sport, ces deux activités apparaissant comme les plus signifiantes. Le temps alloué aux relations dites amicales s'organise quant à lui principalement autour de distractions, de moments de détente, de partage et de rencontres (Erlich, 1998). Ainsi, le fait de retrouver des amis chez eux ou dans des lieux de rencontre (bars, cafés, etc.) constitue une pratique largement dominante chez les étudiants durant leur temps libre. La moitié des étudiants déclare en effet passer une soirée entre amis au moins une fois par semaine et un peu moins déclarent le faire au moins une fois par mois, cette pratique étant le fait de près de l'ensemble des étudiants à des fréquences variables.

Le temps consacré aux loisirs et à la sociabilité fait donc partie intégrante du rythme de vie des étudiants. En effet, de par le temps libre disponible et les faibles contraintes horaires, cette période de la vie représente le meilleur moment pour s'adonner aux loisirs et à la culture (Bonnet, 1997). Si le temps consacré à l'assistance aux cours et aux examens est défini et cloisonné dans le temps (Erlich, 1998), il en va autrement du temps consacré aux loisirs et à la sociabilité qui tend à déborder des « plages de temps qui lui donnent naissance » (Bonnet, 1997 ; p. 67), ce temps définissant le quotidien des étudiants tout autant que les études. Ainsi, la socialisation des étudiants s'effectue également, sinon principalement, dans un contexte, un temps et des espaces externes à l'université et aux études, elle apparaît ainsi liée aux différents aspects de la vie étudiante. De fait, il convient désormais de s'interroger sur ces aspects de la condition étudiante qui participent, à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre universitaire, aux rapprochements entre étudiants.

1.2. Les déterminants de la constitution des réseaux étudiants

Les enquêtes menées par Coulon (Coulon et Paivandi, 2008) montrent que durant les premières semaines, les interactions entre étudiants sont notamment relatives au fonctionnement de l'université et aux règles qui régissent ce nouveau monde. Il s'agit là d'une première phase de leur socialisation, servant autant à vérifier leur propre compréhension des règles et à s'entraider qu'à esquisser les traits de futures relations

sociales. Montfort (2003) montre à ce titre que les « voisinages » de la première heure sont souvent à l'origine des relations durables relevées plus tard et notamment des relations de travail les plus solides. Il apparaît également que ce type de relations demeure intra-niveaux, peu d'échanges s'effectuant entre étudiants issus de niveaux différents dans une même formation. En effet, les petits groupes informels sont issus de la coprésence en cours ou de la collaboration studieuse exigée dans le cadre d'exercices ou de devoirs à rendre ou à présenter (Molinari, 1992).

a. Des dispositions communes

Bien que rattachées à l'activité studieuse, les relations de travail entre étudiants, qui renvoient aux interactions internes dans notre définition de l'intégration sociale étudiante (*cf.* chapitre I), auraient un effet bénéfique sur l'intégration des primo-entrants, ces derniers étant ceux qui présentent le plus de difficultés à nouer des contacts menant à des relations durables (Boyer, Coridian et Erlich, 2001), mais aussi sur leur réussite car elles contribuent parallèlement à améliorer le travail personnel effectué par les étudiants individuellement (Millot et Orivel, 1980 ; Bédarida, 1994). Ces relations de travail émergent souvent d'une disposition commune entre deux ou plusieurs étudiants, qu'il s'agisse d'une disposition spatiale, car ils se sont assis à côté en cours, ou d'une disposition didactique où la relation sert à combler le manque d'information transmise par l'institution, à rassurer, à tester sa propre compréhension et à préparer une réponse au travail demandé (Montfort, 2003). C'est un besoin partagé qui rapproche des étudiants et contribue à la création de relations de travail et de relations sociales, le groupe ainsi constitué servant dès lors de référent. Contrairement à ce que laisserait penser leur faible engagement associatif, les étudiants ne sont donc pas pour autant individualistes et affirment l'existence d'une solidarité étudiante, de même qu'ils déclarent majoritairement travailler souvent avec d'autres étudiants (Galland, 1995). L'entraide étudiante serait même une partie dominante du processus de socialisation qui conduit à la formation de groupes, de réseaux et d'amitiés chez les étudiants : ceux qui sont peu prompts à pratiquer l'entraide seraient implicitement écartés du processus de socialisation (Merle, 1997). Les enquêtes de l'OVE montrent à ce sujet qu'un tiers des étudiants se dit globalement satisfait de l'entraide existant entre étudiants à l'université, ce taux augmentant légèrement d'une enquête à l'autre (Vourc'h, 2009).

Au-delà de la disposition didactique et de la coprésence studieuse, les caractéristiques sociodémographiques des étudiants peuvent également être abordées afin d'envisager comment elles structurent les relations sociales entre étudiants mais aussi la composition du réseau social. Dans leurs analyses, Chapman et Pascarella (1983) relèvent en effet des différences en termes d'intégration sociale en fonction du genre, de l'âge, du statut social ou encore du passé scolaire des étudiants. De même, chez Berger et Milem (1999), le genre et l'origine sociale des étudiants apparaissent comme des facteurs fortement explicatifs de l'implication dans les relations interpersonnelles avec les pairs et *in fine* de l'intégration sociale.

b. Le genre

Pour ce qui est du genre, les recherches américaines relèvent une plus forte implication des filles dans les interactions entre pairs, notamment les activités sociales et les conversations informelles en dehors des cours, ainsi qu'une plus grande satisfaction vis-à-vis de ces relations sociales (Chapman et Pascarella, 1983 ; Berger et Milem, 1999). Le genre affecterait notamment la disposition à solliciter l'aide de ses pairs et à rechercher leur soutien émotionnel, les garçons étant moins enclins à exprimer leurs émotions et à verbaliser leur besoin d'assistance au nom de l'affirmation de leur masculinité et du conformisme aux stéréotypes de genre (Pollack, 1998), ce qui réduit les opportunités de soutien social reçu au sein du réseau et amenuise dès lors les possibilités d'intégration, sociale comme académique, à l'université (Tremblay *et al.*, 2006). Par ailleurs, ils tendent à favoriser les activités externes telles que les activités sportives ou professionnelles, et moins souvent les activités pro-scolaires davantage associées à un comportement féminin. En termes de sociabilité étudiante, les garçons se montrent plus extravertis et privilégient les sorties et soirées étudiantes ainsi que les activités sportives, alors que les filles favorisent les sorties culturelles (Erlich, 1998).

Le genre agit en outre sur les lieux de socialisation fréquentés (Duclos, 2011), les garçons privilégiant les espaces consacrés aux activités sportives alors que les filles privilégient les lieux de vie telles que les résidences universitaires, ce qui induit le type d'interactions. Les garçons, notamment en début de parcours, investiraient davantage dans le développement de leur réseau social, prioritairement à leurs études, ce qui induit le type d'interactions au sein du réseau (Larose et Roy, 1993). La socialisation des garçons, de par

son caractère stéréotypé, serait ainsi moins favorable à leur adaptation scolaire, y compris à l'université, ainsi qu'à leur adaptation sociale (Dusek, 1987). Dès lors, les garçons seraient plus enclins à présenter des difficultés socioaffectives et scolaires à l'arrivée à l'université ce qui influerait négativement sur leur degré d'intégration (Larose et Roy, 1994). Les réseaux sociaux des garçons se construisent davantage sur un rapport ludique ou de comparaison, ce qui leur permet de se situer et de réaffirmer leur valeur personnelle (Richard et Robbins, 2000), mais se révèlent moins intimistes que les réseaux des filles, plus à même de fournir un soutien scolaire et émotionnel (Larose et Roy, 1994). Enfin, le genre affecte également le type de fréquentations puisque les filles présenteraient une plus grande diversité dans leurs relations, fréquentant davantage des personnes qui ne suivent pas d'études (Erlich, 1998).

c. L'origine sociale

Autre indicateur relevant des caractéristiques sociodémographiques des étudiants, l'origine sociale est également un facteur pouvant insuffler des rapprochements entre étudiants (Montfort, 2003). Plusieurs travaux ont en effet relevé que les étudiants qui composent un même réseau d'appartenance disposent généralement de capitaux économiques et culturels proches (Molinari, 1992 ; Beaud, 1997). Ainsi la constitution des réseaux étudiants illustrerait la composition sociale à l'intérieur des formations. En outre, pour Clémençon (1995, p. 125), le milieu social d'origine et l'éducation qui en découle « prédispose différemment aux contacts sociaux » les étudiants, révélant un effet culturel qui se matérialise par une propension à sortir différente selon la catégorie sociale d'origine. Pour l'auteur, « le domaine des sorties demeure sans doute le domaine de la vie étudiante qui reste le plus marqué par les effets de la catégorie sociale » (p. 125). L'étude menée par Berger et Milem (1999) montre ainsi que pour les étudiants, le fait d'être issu de familles aisées influe positivement sur l'implication avec les pairs. Il faut bien sûr considérer à ce niveau que le milieu socioéconomique d'origine implique une situation financière qui n'est pas sans incidence sur les moyens pouvant être investis pour garantir l'intégration. Aussi Clémençon (1995, p. 119) rappelle que la sociabilité étudiante « croît avec le statut social », en ce sens que les individus socialement favorisés développent davantage de relations amicales alors que les individus plus modestes ont davantage de relations familiales. Pour autant, l'adhésion au statut d'étudiant et l'investissement dans les relations sociales avec d'autres étudiants peut être plus forte chez les étudiants socialement défavorisés, car elle s'associe à un éloignement

subjectif renforcé vis-à-vis des parents (Galland, 1995), le milieu étudiant et son intégration pouvant représenter pour ces étudiants une sorte de promotion sociale qui passe par l'assimilation au groupe majoritaire. Enfin, l'influence du milieu social d'origine transparaît également dans le cas des étudiants étrangers dans la mesure où le fait d'être issu d'un milieu favorisé dans le pays d'origine semble faciliter l'intégration dans la société d'accueil (Duclos, 2011).

d. La nationalité

La nationalité des étudiants constitue un autre indicateur sociodémographique pouvant influer sur les relations sociales à l'université. A l'intérieur des cités universitaires, la nationalité des étudiants peut effectivement agir comme un facteur de sociabilité plus ou moins discriminant, les étudiants étrangers organisant généralement leurs relations sociales en fonction de leur origine géographique (Erlich, 1998), conduisant à la création de réseaux communautaires constitués autour d'une origine partagée. Pour les étudiants étrangers, le groupe représenté par les autres étudiants de même origine apparaît comme un espace de socialisation et d'entraide privilégié, et d'autant plus dans le cas des étudiants arrivés antérieurement et déjà intégrés à l'université (Duclos, 2011). Se rapprocher d'étudiants issus de la même origine culturelle permet d'obtenir le soutien nécessaire à l'arrivée dans l'établissement et à l'apprentissage des codes et valeurs partagés au sein de la société d'accueil, mais permet également d'atténuer le choc pouvant résulter de la confrontation culturelle. Pour ces étudiants, l'intégration sociale se résume donc généralement à une socialisation au sein du groupe partageant les mêmes caractéristiques, ethniques voire religieuses, mais n'implique l'ouverture à la société d'accueil que pour une minorité d'entre eux qui correspond aux plus âgés. Leur socialisation s'effectue notamment par les lieux de regroupement de leur culture d'origine mais aussi par le biais des résidences universitaires et des centres d'activités sportives du campus qui sont vus comme étant des lieux favorisant leur intégration (Duclos, 2011). Si cette proximité géographique et culturelle peut être vue comme un facilitateur social, on a pu évoquer précédemment que ce maintien d'une culture d'origine peut également se faire au détriment de l'ouverture à la culture étrangère (Berry, 1997), ce qui inclut les étudiants originaires du pays d'accueil.

e. Le mode d'hébergement

Enfin, le mode d'hébergement des étudiants peut également être mobilisé en vue d'expliquer ce qui induit les rapprochements entre étudiants. En effet, le recours à la sociabilité étudiante est par exemple plus important pour les étudiants décohabitants, puisque confrontés à la solitude que génère la prise d'un logement indépendant (Bonnet, 1997). Par ailleurs, les travaux de Grayson (1997) indiquent que le fait de résider au sein du campus dans les résidences étudiantes peut également promouvoir l'engagement des étudiants dans la vie de l'université et l'intégration sociale étudiante. Le fait de résider en cité universitaire favoriserait en effet la fréquence des relations amicales, alignant ainsi la proximité spatiale à une proximité affective, la première favorisant les relations d'entraide et de bonne entente qui induisent la seconde (Erlich, 1998).

La socialisation des étudiants émane donc du partage d'une condition commune, la condition étudiante, mais cette dernière n'est pas pour autant indifférente aux différences, le genre, l'origine sociale ou encore la nationalité régissant également la constitution des réseaux étudiants et les interactions sociales qui en découlent, ces caractéristiques n'étant dès lors pas indépendantes les unes des autres. Remplissant des fonctions diverses, assurant l'affiliation et l'acculturation nécessaires à leur intégration à l'université, la sociabilité étudiante semble en outre participer d'un autre apprentissage, se juxtaposant aux apprentissages découlant de la formation suivie, et auquel les étudiants se retrouvent confrontés mais à des degrés différents : l'autonomisation ou l'apprentissage du « rôle d'adulte » (Galland *et al.*, 1995). Comme le souligne Bonnet (1997, p. 70), « l'essence sociale de la pratique du groupe étudiant est d'être une pratique transitionnelle ». Aussi les études peuvent constituer un sas, un passage entre deux modes de vie. Cependant, inégalement situés le long de ce processus et poursuivant des études pour des raisons variées, les étudiants mobilisent le réseau étudiant et les interactions sociales à des degrés différents.

1.3. Les moteurs de l'« investissement social[16] » des étudiants

Selon Dubet (1994), deux types d'expérience étudiante s'opposent, à savoir une expérience qualifiée de « pleine » définie par une plus grande importance accordée aux modalités internes de l'expérience universitaire (contenus, organisation, encadrement, personnels, etc.) et une expérience qualifiée de « vide » plutôt dominée par des modalités externes telles que les relations sociales, les conditions de vie, les aspects matériels de la vie étudiante (argent, logement, transport, etc.). Il convient de rappeler ici la distinction opérée par Tinto (1975 ; 1993) entre intégration académique et intégration sociale. L'intégration académique correspond davantage à l'acquisition de la culture universitaire académique qui implique des méthodes de travail, une connaissance de l'institution et des interactions avec les enseignants et autres personnels, mais qui s'évalue également par les résultats obtenus qui illustrent l'alignement de l'étudiant avec les attentes institutionnelles (*cf.* chapitre I). L'intégration sociale correspond plutôt à l'affiliation à un groupe, celui des étudiants notamment, et répond davantage au besoin d'affiliation de l'individu qu'à l'accomplissement de son projet académique et professionnel. Pour autant, on a pu voir que ces deux types d'intégration pouvaient agir de manière interdépendante au sein du processus de socialisation universitaire.

Pour Galland *et al.* (1995), un étudiant non intégré est un étudiant qui n'a qu'une utilisation minimale de l'université, c'est-à-dire uniquement dans le but d'acquérir la qualification correspondant à son projet et ce plutôt dans un court terme. Le défaut d'intégration correspondrait ici à une attitude consumériste des étudiants, davantage tournée sur l'utilité des savoirs que sur les savoirs eux-mêmes, le but assigné à l'éducation se rapportant davantage à l'insertion professionnelle qu'au développement intellectuel et social, ce qui empêcherait toute identification au monde étudiant (Erlich, 2004). On voit ainsi se dessiner le poids déterminant des aspirations étudiantes, de la fonction, de la valeur ou du sens qu'ils attribuent à leurs études, dans l'explication d'un investissement plus ou moins fort dans la sociabilité étudiante. Comme le souligne Dubet (1996, p. 63), « la sociabilité étudiante dépend du cadre des études, le rapport aux études est étayé par cette sociabilité ». Mais les extrêmes dissimulent une diversité qui s'avère bien plus complexe.

[16] Nous parlerons dès à présent d'« investissement social » pour désigner l'implication et l'investissement différenciés des étudiants dans la sociabilité étudiante, en ce sens que tous les étudiants ne s'investissent pas de la même manière dans les réseaux étudiants et les interactions sociales.

a. Processus d'autonomisation et sociabilité étudiante

L'étudiant, notamment en premiers cycles, se situe selon Erlich (1998 ; p. 153) à la rencontre de « deux mondes parallèles » qui renvoient à deux formes de sociabilité distinctes. Une première composante du réseau de sociabilité des étudiants est relative aux relations amicales antérieures à l'entrée à l'université ou issues d'un autre contexte que celui des études. Ces relations sont notamment associées à un rapport solidaire venant atténuer la difficile rupture avec le foyer familial et le lieu de vie d'origine, et sont rattachées au mode de vie antérieur. Une seconde composante est relative au monde universitaire et aux nouvelles amitiés étudiantes constituées dans ce contexte, davantage associées au partage d'activités et de loisirs, et rattachées à un mode de vie intermédiaire. Forsé (1981) distingue également deux modes de sociabilité chez les individus. Le premier, qualifié d'« interne », renvoie à la sphère familiale en ce qu'elle représente une sphère socialisatrice et par là-même l'acquisition de normes et de valeurs. Le second, qualifié d'« externe », est relatif à toutes les autres sociabilités, autrement dit à une émancipation vis-à-vis de ces normes et valeurs préalablement transmises au sein du foyer familial. Nous avons pu voir dans le chapitre précédent que la sollicitation du réseau des pairs apparaît récurrente chaque fois que l'individu est soumis à de nouvelles expériences sociales qui représentent autant de socialisations secondaires (Van Haecht, 1998). En ce sens, la période des études correspond à « un temps actif de socialisation » au sein duquel les relations sociales, les loisirs et les différentes activités des étudiants participent tout autant de leur formation que les savoirs dispensés à l'université (Erlich, 2000) : c'est « un temps de construction de l'identité sociale et personnelle de l'individu » (p. 108).

Cette dualité attribuée à la sociabilité étudiante illustre finalement ce que nous avons abordé plus tôt sous l'angle de l'affiliation (*cf.* chapitre I, figure 1). Cette affiliation participe du processus d'intégration à l'université et répond au difficile passage de l'enseignement secondaire vers l'université, elle marque la transition entre des univers et des modes de vie différents et, en ce sens, peut être davantage associée aux nouveaux étudiants. Elle a pour objectif de conférer à l'étudiant une identité sociale garante de son appartenance au groupe étudiant, en marge de l'identité universitaire témoignant de l'assimilation par l'étudiant de la culture universitaire. Mais cette identité sociale n'assure pas la seule fonction d'affiliation au groupe étudiant, elle se doit d'illustrer, en outre, le cheminement de l'étudiant le long d'un processus d'autonomisation le conduisant peu à peu vers un statut d'adulte indépendant.

Comme le souligne Delage (1999), l'autonomisation de l'étudiant constitue une réaffiliation, elle s'appuie sur un besoin de reconnaissance, celle de l'appartenance nouvelle à l'univers des adultes, en vue d'être traité en adulte. L'identité sociale étudiante apparaît ainsi changeante et évolutive : d'abord nécessaire au rapprochement avec la population étudiante, elle vise également l'appartenance à la population des adultes.

Venant se juxtaposer au temps consacré aux études, les activités sociales entre étudiants remplissent des fonctions multiples de détente, de partage, et de défoulement venant contrecarrer le temps studieux. Mais elles sont également liées au temps de la jeunesse durant lequel la personnalité se construit, les rencontres se font, les affinités se créent et les couples se forment. Elles endossent de cette manière une fonction sociale qui est double : constitutives d'un réseau étudiant illustrant le partage d'une condition commune et ouvrant la voie au soutien social (Jellab, 2011), elles participent aussi du passage à l'âge adulte (Galland *et al.*, 1995). En ce sens, le groupe de pairs représente un espace de sociabilité « intermédiaire », se définissant comme un sas de transition entre un mode de vie familial et un mode de vie adulte (Erlich, 1998). De la même façon, le temps étudiant peut être qualifié d'intermédiaire ou encore de transitionnel puisqu'il marque un passage entre des sorties et loisirs juvéniles et des pratiques plus « cultivées » en mêlant ces deux types d'activités. Il apparaît en effet que ces pratiques et sorties varient en fonction des caractéristiques des étudiants, notamment leur âge et leur milieu social d'origine. Les sorties de type « juvénile » (concerts, boîtes de nuit) par exemple sont notamment le fait des jeunes étudiants et de ceux qui vivent seuls ou en colocation entre amis.

Ainsi, la prise d'indépendance vis-à-vis du foyer familial s'accompagne d'une sociabilité étudiante spécifique, qui est d'autant plus importante chez les étudiants décohabitants, confrontés à la solitude (Bonnet, 1997). Les lieux de convivialité partagés entre étudiants constituent en effet des espaces d'affiliation où ils acquièrent de nouveaux modes de penser et d'agir définissant un cadre identitaire (Alava et Romainville, 2001), l'autonomisation amenant les étudiants à « faire face à l'étirement de la socialisation familiale » (Cicchelli et Erlich, 2000 ; p. 61). Ce processus s'organise autour d'événements significatifs tels que l'installation dans un logement indépendant, l'expérience professionnelle ou encore la mise en couple. Ces événements sont caractéristiques de l'émancipation vis-à-vis du foyer familial et sont déterminants dans l'évolution des parcours des étudiants (Blöss,

Frickey et Novi, 1994). Ce processus s'opère « sans rupture mais par des ajustements faisant passer les étudiants d'un mode de vie à l'autre » (Cicchelli et Erlich, 2000 ; p. 75).

Au sein de ce processus d'autonomisation, deux extrêmes peuvent être établis entre d'une part les étudiants résidant au foyer familial et qui sont pris en charge intégralement et d'autre part les étudiants vivant en couple dans un logement indépendant et cumulant les études avec une activité professionnelle stable (Cicchelli et Erlich, 2000). Entre ces deux extrêmes, de nombreux cas intermédiaires peuvent cependant être relevés, les situations étudiantes apparaissant ainsi multiples ce qui fragmente l'identité étudiante (Erlich, 2004). Des différences en termes de relations et d'interactions sociales peuvent dès lors être imputées à l'âge des individus en ce qu'il est lié à une situation sociale renvoyant à un mode de vie (Erlich, 1998). Ainsi, un individu et notamment un étudiant ne mobilise pas les mêmes relations sociales selon qu'il vit au foyer familial, gardant ainsi un statut d'enfant, ou bien seul dans un logement indépendant ou encore en couple, ce qui amène plutôt à le considérer comme un adulte indépendant. De nouveau, l'identité des étudiants apparaît double, « caractérisée à la fois par leur position dans le cycle de vie et par leurs liens de filiation » (Cicchelli et Erlich, 2000 ; p. 75). Avec l'âge, les étudiants sont par ailleurs plus enclins à fréquenter des personnes qui ne sont pas étudiantes, ceux qui vivent en couple étant notamment ceux qui déclarent le moins fréquenter d'autres étudiants, et on l'imagine, d'autant plus quand le / la conjoint(e) n'est pas ou plus en études. La mise en ménage modifie le mode de vie des étudiants et de la sorte le type de sociabilité, opérant un repli sur le foyer et les activités de couple qui impliquent moins le réseau étudiant et s'éloignent de la culture juvénile (Erlich, 1998). Selon Patureau (1992), cette modification du mode de vie altère davantage les pratiques sociales et culturelles des étudiants que le départ du foyer familial, les éloignant davantage d'une culture juvénile qui persiste dans le cas d'une prise d'indépendance vis-à-vis de la famille mais qui s'amenuise dans le cas de la constitution d'un nouveau foyer.

La prise en considération de l'âge des étudiants et de leur degré d'autonomisation qui en découle enrichit ainsi notre connaissance de l'intégration sociale étudiante puisqu'éclairant en partie les modalités de l'« investissement social » des étudiants ainsi que les raisons d'un recours plus ou moins important à la sociabilité étudiante. Mais ce recours inégal s'exprime également au travers des raisons diverses qui poussent les jeunes à poursuivre des études supérieures.

b. Raisons d'étudier et « investissement social »

Pour Erlich (2000), le sens des études à savoir les raisons qui poussent un étudiant à s'investir dans des études supérieures peuvent être multiples et renvoyer soit directement aux études en termes d'investissement pour l'avenir professionnel, soit aux savoirs dispensés en termes d'intérêt intellectuel, soit au statut étudiant en lui-même. Dubet (1996) mobilise quant à lui les grands types d'action de Weber pour distinguer trois grandes raisons d'étudier : l'utilité, la vocation et l'intégration. La poursuite d'études par utilité place l'étudiant au centre d'un calcul des coûts et bénéfices découlant d'une formation : l'étudiant dispose d'un projet et de ressources et adapte son choix d'études en fonction de ces derniers. Etudier par vocation place les études sous un angle subjectif selon lequel l'action d'étudier participe des valeurs de l'étudiant qui engage sa personnalité dans ses études. Enfin, étudier par intégration illustre une raison d'étudier moins consciente chez l'étudiant pour lequel les études constituent un prolongement de la scolarité secondaire, une action programmée et traditionnelle[17] « assurant l'intégration sociale des individus durant leur jeunesse » (p. 58). Mais les expériences étudiantes n'illustrent pas toujours de façon nette l'une ou l'autre de ces raisons d'étudier. L'intérêt entre en tension avec la vocation pour de nombreux étudiants soumis à la réalité des exigences universitaires et aux processus de sélection. Pour certains, le prolongement des études le plus longtemps possible est un moyen d'accroître potentiellement les opportunités, conférant aux études une utilité en soi dans une logique d'accumulation et de progression. Aussi l'aspect vocationnel est diffus, il s'exprime davantage pour les étudiants aux parcours scolaires d'excellence qui accèdent aux formations prestigieuses ou sélectives retranscrivant des goûts et des projets affirmés. Pour les autres, le choix s'établit en fonction de goûts personnels, d'attentes familiales et en fonction de l'offre[18]. Enfin, l'université peut également représenter pour certains une étape intermédiaire ou « un espace d'essais-erreurs » utilisé comme tel afin d'affiner voire de définir un projet académique ou professionnel (Paivandi, 2015).

Dans ses travaux sur l'entrée à l'université des primo-arrivants, Boyer (2000) opère une dissociation entre deux profils d'étudiants aux comportements et aux expériences

[17] Il faut noter également l'influence des politiques éducatives en France qui tendent à normaliser la poursuite d'études supérieures en présentant par exemple comme objectif d'atteindre 50 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur dans le cadre du Plan Réussite en Licence.

[18] On peut considérer ici la logique institutionnelle qui découle de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif français et qui implique une politique et une gestion de l'éducation, en termes de sélection, d'orientation ou encore d'offre, qui lui sont propres et qui exercent nécessairement une influence indirecte sur les choix et les motivations des étudiants dans leurs parcours d'études.

universitaires relativement distincts. C'est à nouveau sur le mode d'hébergement de l'étudiant que la distinction se fonde, opposant en effet les étudiants qui résident au foyer familial aux étudiants disposant d'un logement indépendant. Les premiers présentent un degré d'autonomisation moins important ce qui les amène à définir une expérience universitaire davantage tournée vers l'accomplissement professionnel, l'utilité des études, les connaissances acquises au sein de l'université. Le projet professionnel et la qualification représentent à leurs yeux les seules finalités des études. A l'opposé, les seconds présentent un degré d'autonomisation important et décrivent une expérience universitaire également tournée vers un apprentissage, mais de nature non académique, celui de la vie d'adulte (Galland *et al.*, 1995) comme nous avons pu l'aborder plus avant. Pour ces étudiants, il s'agit en effet d'apprendre à gérer le logement et les ressources, ou encore à organiser son emploi du temps entre des tâches scolaires et des tâches ménagères. Ces deux profils donnent à voir deux significations données aux études : un accomplissement professionnel et un accomplissement identitaire et social. Le sens donné aux études définit dès lors les comportements de travail de même que les relations avec les autres étudiants, qui sont vus soit comme des collègues de travail, soit comme un facteur de développement intellectuel et personnel (Boyer, 2000).

Le projet professionnel se distingue ainsi du projet d'apprendre, qui n'est pas lié à une aspiration professionnelle précise (Jellab, 2011). Mais un autre projet est pour certains étudiants de bénéficier d'un statut social ouvrant des droits comme la sécurité sociale ou un visa de séjour, offrant la liberté de « profiter de la jeunesse » (Beaud et Pialoux, 2001) et repoussant l'échéance professionnelle, certains étudiants ne s'inscrivant qu'en vue de bénéficier de ce statut et de ses avantages, par convenance sociale (Erlich, 2004). La visée intégratrice des études s'exprime ainsi par le souhait d'acquérir et de prolonger un statut étudiant spécifique, entre le lycéen et l'adulte, et offrant une relative stabilité comparativement au marché de l'emploi (Dubet, 1996). Cette raison d'étudier assure une intégration sociale en conférant un statut social identifiable et en ouvrant des droits ; elle ne vise pas les études en elles-mêmes mais peut toutefois être l'occasion de réfléchir sur son avenir (David et Melnik-Olive, 2014). Elle illustre la théorie économique du modèle d'arbitrage entre rendement et risque, développée par Mingat et Eicher (1982) et découlant de la théorie du capital humain de Becker (1964) : pour un étudiant peu doté socialement ou dans un contexte socioéconomique peu favorable, le rendement associé à la poursuite d'études, même si cela implique de se rabattre vers des filières moins sélectives ou

prestigieuses, demeure intéressant ne serait-ce que pour profiter des avantages sociaux de la condition étudiante. De plus, les études supérieures représentent également pour nombre d'étudiants un moyen de promotion sociale, soit un tremplin menant d'une identité minoritaire infériorisée vers une identité majoritaire valorisée (Taboada-Leonetti, 1990). C'est particulièrement vrai pour les étudiants les plus défavorisés ou issus de l'immigration qui visent ainsi l'assimilation au groupe majoritaire, investissant fortement le milieu étudiant et niant parfois leur identité antérieure.

Les raisons d'étudier des étudiants apparaissent ainsi diverses. L'engagement et la mobilisation des étudiants dans les différents aspects de la vie étudiante sont le reflet de ces différentes raisons d'étudier qui s'articulent entre elles (Dubet, 1996). L'expérience universitaire pleinement construite autour d'un projet, d'un engagement intellectuel et d'une implication institutionnelle serait le fait d'une minorité d'étudiants. Par ailleurs, les raisons d'étudier sont dépendantes de nombreux facteurs sociaux eux-mêmes interdépendants tels que le statut social des parents, le mode d'hébergement, l'âge des étudiants, le niveau des revenus (Dubet, 1996). Selon leur classe sociale d'appartenance, les étudiants s'opposent en effet dans « leur vision du futur, leur rapport aux études et la gestion de leur cadre temporel », les inégalités culturelles et sociales se reflétant ainsi dans les motivations des étudiants (Fave-Bonnet et Clerc, 2001 ; p. 11). Pour les étudiants étrangers, l'intégration académique est quant à elle prioritaire à l'intégration sociale en termes d'objectif, et c'est leur réussite universitaire qui semble conditionner leur sentiment d'intégration (Duclos, 2011). Pour ces étudiants, l'intégration sociale n'est pas vue comme une obligation ou une nécessité mais plutôt comme un complément bienvenu quand ils ont du temps à y consacrer.

Les aspirations étudiantes et les projets associés aux études sont variés et s'entrelacent au sein d'un processus visant la construction progressive d'un statut d'adulte, qui se définit par une autonomisation financière et une stabilité émotionnelle (Dubet, 1996). Au sein de ce processus, l'intérêt professionnel, intellectuel et social des études se confrontent et se répercutent sur l'engagement des étudiants dans la sociabilité et le recours au réseau social étudiant. Le temps des études représente ainsi une « mise à l'épreuve d'une personnalité » pour les étudiants qui doivent construire leur expérience (Dubet, 1996), c'est une période moratoire caractérisée par des expériences et des apprentissages multiples, valorisée comme un âge normal de la vie où se construit l'individu, ce qui constitue en soi une raison d'étudier.

Pour les étudiants en effet, la vie étudiante correspond à une période durant laquelle « on apprend à vivre » ne se limitant pas au temps des études (Erlich, 2000).

Les modalités de l'intégration sociale étudiante se révèlent donc multiples et changeantes au sein de la population étudiante. S'exprimant à l'intérieur du contexte universitaire, moins au moyen d'infrastructures ou d'activités proposées au sein du campus que par les rapprochements qui s'opèrent à l'intérieur des formations entre des étudiants partageant des dispositions communes, elle s'illustre également sinon davantage en dehors de l'espace universitaire par le biais d'activités et de loisirs variés. En outre, l'intégration sociale étudiante est mobilisée à différents niveaux : constitutive d'une forme d'entraide étudiante venant atténuer le passage entre l'enseignement secondaire et l'université de masse, elle vise également à atténuer les modifications survenant dans les modes de vie des étudiants, notamment ceux pour lesquels l'entrée à l'université coïncide avec une prise d'indépendance vis-à-vis du foyer familial. Evolutive en fonction de l'âge des étudiants, de leur situation dans le cycle de vie ainsi que de leur rapport aux études, l'intégration sociale étudiante apparaît comme un moyen mis au service des transitions auxquelles les étudiants sont confrontés : transition scolaire, transition sociale et transition identitaire. A ce titre, plus les étudiants sont âgés et moins la mobilisation de l'intégration sociale étudiante est forte. Le recours à la sociabilité étudiante apparaît ainsi inégal selon les modalités dans lesquelles les étudiants sont placés, et qui constituent des moteurs plus ou moins forts de leur « investissement social » et donc de leur intégration.

Mais il s'avère que ces modalités de l'expérience étudiante ne sont pas sans lien avec les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, qui déterminent tout autant les conditions dans lesquelles évoluent les étudiants que l'investissement dans les relations sociales avec le groupe de pair qui en découle (Berger et Milem, 1999 ; Montfort, 2003). En effet, si l'on peut considérer que les caractéristiques de la vie étudiante offrent de larges opportunités en termes de sociabilité amicale informelle et inopinée (Galland *et al.*, 1995), il est cependant pertinent de s'interroger quant aux conditions d'études qui permettent le plus à l'étudiant de saisir au mieux ces opportunités. Autrement dit, il convient de s'interroger quant aux conditions de l'intégration sociale étudiante.

2. Les conditions de l'intégration sociale étudiante : quelles opportunités, quelles contraintes ?

La littérature scientifique relative aux conditions de vie et d'études des étudiants nous a d'ores et déjà permis de constater que l'intégration sociale étudiante se révèle être le reflet des différentes dimensions de la vie étudiante. Révélatrice d'un état transitionnel des étudiants se trouvant à mi-chemin entre un mode de vie juvénile et un mode de vie adulte (Cicchelli et Erlich, 2000), elle illustre par ailleurs la pluralité des identités étudiantes. En effet, Bourdieu et Passeron (1964) considéraient déjà que l'hétérogénéité sociale des étudiants est un tel facteur de division qu'elle rend impossible le concept d'identité étudiante unique. Cette hétérogénéité étudiante constitue dès lors une grille de lecture de l'émergence et de la constitution de la sociabilité étudiante. Les rapprochements entre étudiants de même que leur investissement dans la sociabilité étudiante n'apparaissent pas uniquement liés à leur positionnement académique et social. Si les groupes étudiants se forment notamment en réponse aux transitions que ces derniers subissent dans leurs parcours scolaires et personnels, d'autres éléments relatifs aux caractéristiques du contexte d'études ainsi qu'aux caractéristiques des étudiants peuvent être mobilisés afin d'éclairer davantage la manière dont cette sociabilité étudiante prend naissance et se matérialise dans les parcours étudiants.

Ainsi, si les différentes composantes de la vie étudiante de même que les diverses expériences étudiantes ont pu être abordées, il reste à considérer que certaines d'entre elles constituent des obstacles ou à l'inverse des tremplins à la sociabilité étudiante. En effet, les conditions de l'« investissement social » des étudiants émanent du cadre au sein duquel les expériences étudiantes se créent : d'une part le cadre institutionnel accroît ou réduit les opportunités sociales au sein du réseau étudiant, et d'autre part le cadre socioéconomique amène des degrés de responsabilités différents et plus ou moins contraignants, autorisant inégalement l'investissement dans la sociabilité étudiante.

2.1. Le cadre institutionnel déterminant

Si le modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto (1975) est axé principalement sur les différents engagements et les expériences institutionnelles des

étudiants en vue d'expliquer leur sentiment d'intégration sociale, le modèle de Pascarella (1985) est quant à lui davantage axé sur le contexte de formation. En ce sens, les caractéristiques structurelles de l'institution telles que sa taille ou sa politique de sélection, sont autant d'éléments constituant pour l'auteur un environnement d'apprentissage qui influe directement sur les interactions entre pairs et *in fine* sur l'intégration sociale. D'autres recherches s'étant intéressées à l'intégration des étudiants ont identifié certains indicateurs relatifs au contexte de formation comme étant des facteurs influant sur l'intégration sociale : le type d'établissement et de formation, la taille et la localisation du site de formation, mais aussi l'effectif étudiant d'une formation. Autant d'éléments qui influent sur les conditions d'études et les possibilités de socialisation, ne serait-ce que parce qu'ils déterminent en partie la manière dont les étudiants sont accueillis, répartis et pris en charge.

a. Les caractéristiques de l'établissement

D'abord l'implantation de l'université au sein de la ville apporte par exemple des variations quant à l'ambiance ressentie par les étudiants au sein du campus, celle-ci leur paraissant moins rassurante et encadrante lorsque le campus est situé en périphérie du centre-ville, créant ainsi un « double anonymat » (Losego, 2004). La proximité avec le centre-ville rapproche par ailleurs des lieux de sociabilité et d'activités sociales privilégiés par les étudiants ce qui facilite la constitution d'un environnement social se prolongeant en dehors des heures de formation. De même, il apparaît que les antennes locales, de par leur taille réduite et leurs faibles effectifs, favorisent davantage la socialisation des étudiants et les conditions d'études que les grands campus universitaires (Felouzis, 2001 ; Losego, 2004). En effet, au sein de ces antennes, les étudiants se concertent davantage et travaillent davantage en groupes, ils répondent de manière collective aux demandes des enseignants et aux questions et problèmes qui se posent à eux. Ces relations de travail sont facilitées par le fait que ces antennes offrent aux étudiants des « modes de régulation des comportements et d'intégration » plus favorables de par une institutionnalisation et un fonctionnement plus proches du secondaire (Felouzis, 2003), amenant par ailleurs un rapport moins distancié entre étudiants et équipes pédagogiques (Bédarida, 1994). L'anonymat conféré par les grands campus universitaires ainsi que par les effectifs importants dans certaines formations, dont l'illustration la plus répandue est le cours en amphithéâtre, est constitutif d'un stress chez les étudiants, notamment les primo-arrivants, car associant la rupture avec les réseaux antérieurs

à un environnement où les étudiants sont perdus dans la masse (Haas *et al.*, 2012). Mais encore, il fait obstacle aux relations de travail entre étudiants dont on a vu l'importance dans la constitution des réseaux étudiants et des relations amicales futures (Molinari, 1992 ; Coulon et Paivandi, 2008).

b. Les modalités pédagogiques

Nous avons évoqué plus avant les interactions et les rapprochements entre étudiants qui s'opéraient dès les premières semaines afin de faciliter la compréhension du fonctionnement et des règles du monde universitaire (Coulon et Paivandi, 2008). Les travaux de Boyer (2000) révèlent également que la socialisation à l'université passe par le fait d'être assis au même endroit en cours et par la répétition et la proximité qu'imposent les séances de TD (travaux dirigés). Ainsi, à l'intérieur même de la formation, la constitution de ces groupes de TD et de TP (travaux pratiques), tant au niveau de leur effectif que de leurs caractéristiques, est déterminante dans la définition des relations et des liens entre les étudiants (Montfort, 2003). Les étudiants plébiscitent les TD car ils représentent le retour à un fonctionnement connu et vient contrecarrer les ruptures opérées à l'université quant à la transmission des savoirs, aux effectifs, au rapport avec l'enseignant ou à l'anonymat, de par les faibles effectifs permettant l'interconnaissance des étudiants, le rapprochement avec l'enseignant et des conditions d'apprentissage plus favorables et détendues (Jellab, 2011). Les relations interpersonnelles sont ainsi facilitées de par la fréquence des séances et les faibles effectifs puisque favorisant les échanges et offrant en outre un environnement de travail rassurant pour les étudiants car se rapprochant davantage du mode de transmission à l'œuvre dans le secondaire. Or cette organisation des enseignements varie d'une formation à l'autre (Novi, 1997 ; Clanet, 2001).

Les relations de travail entre étudiants en première année, leur fréquence et leur nature, dépendent en effet du contexte d'apprentissage (Montfort, 2003) et notamment de la nature des pratiques pédagogiques entreprises par les équipes enseignantes : exposés, devoirs en groupe, pédagogie active et coopérative, etc. Les révisions ultérieures du modèle de Tinto (1993) ont d'ailleurs pointé l'importance des expériences de classe et notamment des pratiques enseignantes. En effet, une pédagogie coopérative serait bénéfique à la création d'un réseau de soutien à l'intérieur de la classe, favorisant ainsi les interactions positives, ce

qui conduit à une meilleure intégration sociale puisqu'augmentant la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de ces relations avec les autres étudiants (Berger et Milem, 1999). A l'opposé, un apprentissage axé vers la compétition serait plutôt un facteur influant négativement sur l'intégration sociale et sur la persévérance (Schmitz, Frenay et Neuville, 2006). Ainsi, l'organisation, les pratiques pédagogiques mises en œuvre et les attentes spécifiques à une formation influent sur la socialisation des étudiants (Coulon et Paivandi, 2008).

c. Le type de formation et la filière d'études

Au vu des éléments précédents, il paraît pertinent de questionner le type de formation suivie qui semble influer sur la constitution de groupes étudiants et la manifestation d'une sociabilité étudiante en son sein. En effet, les faibles effectifs associés à certaines formations favorisent par exemple la socialisation des étudiants de même que leurs conditions d'études (Losego, 2004). De la sorte, les filières sélectives ou les filières technologiques, de par leur structure et leur fonctionnement, participent à la création de promotions étudiantes réunies autour d'événements culturels, sportifs et festifs permettant de souder le groupe d'étudiants et de forger les liens à l'intérieur de celui-ci (Merle, 1997). Il s'agit d'événements destinés à favoriser l'intégration et la fixation des promotions étudiantes, mais également qui permettent et ont pour objectif assumé l'acquisition de savoir-être spécifiques à la formation (Coulon et Paivandi, 2008). En ce sens, le processus de socialisation est particulièrement important pour les étudiants car il participe à l'insertion professionnelle future ce qui permet de répondre à la fois à l'aspiration vocationnelle mais aussi aux aspirations sociales. Pour Dubet (1996), ces formations sélectives exercent une emprise forte sur les étudiants et leur mode de vie et jouent ainsi un rôle important dans la création de liens amicaux et amoureux au sein de la promotion. A l'inverse, les filières généralistes de l'université seraient bien moins intégratrices et développerait des amitiés qui ne perdurent pas.

Le type de formation suivie semble donc agir également sur l'origine des personnes impliquées dans les relations sociales des étudiants (Erlich, 1998). En effet, les étudiants inscrits dans des filières sélectives telles que les CPGE[19], les IUT[20], les écoles de commerce ou d'ingénieurs ainsi que la filière médecine, sont ceux qui déclarent le plus entretenir des

[19] Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles.

[20] Institut Universitaire de Technologie.

relations amicales avec des étudiants issus de la même formation. A l'inverse, les étudiants de lettres sont ceux qui déclarent le plus entretenir ce type de relations avec des personnes non étudiantes. Les formations, les filières et les disciplines semblent ainsi constituer des entités indépendantes régies par une plus ou moins forte propension à produire des promotions étudiantes soudées et unifiées.

Le type de filière ou de formation suivie est un facteur prédominant dans l'explication des difficultés étudiantes selon Clémençon (1995) ou Novi (1997), surpassant l'origine sociale, le genre ou encore l'âge. En effet, une fois admis au sein d'une filière, l'étudiant partage alors avec ses condisciples des aspirations, des intérêts, des avantages et des difficultés qui sont spécifiques à la formation suivie, créant une sorte d'homogénéité institutionnelle qui s'illustre toutefois davantage au sein des formations prestigieuses offrant les meilleurs débouchés. En considérant que les formations sont de deux types, avec d'un côté des formations professionnelles comme les IUT, les filières de santé, les BTS ou encore les CPGE, et d'un autre côté les filières généralistes correspondant aux grandes disciplines universitaires, il s'avère que les étudiants des premières évoquent davantage des difficultés relatives à leur mode de vie, notamment en raison d'une surcharge de travail alors que les seconds évoquent davantage des difficultés relatives à l'institution (Novi, 1997). Pour ce qui est de la sociabilité, elle ne représente pas une difficulté pour les étudiants dits professionnels malgré la concurrence résidant au sein de ces formations, alors qu'elle est jugée insuffisante et insatisfaisante chez les étudiants généralistes, disposant pourtant de plus de temps libre en dehors des cours. Dans certaines filières universitaires en effet, le faible nombre d'heures d'enseignement obligatoires ainsi que leur répartition dans l'emploi du temps hebdomadaire libère de certaines contraintes scolaires et ouvre en même temps une relative disponibilité (Erlich, 1998). Cependant, et quand bien même la sociabilité étudiante s'exprime davantage en dehors de l'établissement, elle se développe néanmoins à l'intérieur de la formation.

Le cadre institutionnel s'avère ainsi déterminant dans l'explication de l'intégration sociale étudiante, moins dans les opportunités sociales qu'il permet ou qu'il réprime mais plutôt dans la constitution d'un environnement d'apprentissage qui se révèle d'autant plus favorable à la création de réseaux étudiants stables et solidaires lorsque les effectifs étudiants sont réduits, que les pratiques pédagogiques favorisent la coopération ou encore qu'une dimension communautaire est instaurée. Cependant, de telles conditions semblent être

l'apanage de formations sélectives, prestigieuses et élitistes ce qui n'est pas sans placer les étudiants en situation d'inégalité. En effet, ce type de formations opérant une sélection forte, se basant principalement sur des critères sociaux, culturels et économiques largement favorables aux étudiants issus de milieux favorisés (Merle, 1996), elles se donnent ainsi des moyens de favoriser l'intégration sociale étudiante auxquels d'autres formations, notamment les filières généralistes universitaires, ne peuvent prétendre[21]. De cette manière, le cadre institutionnel dépend fortement de caractéristiques individuelles. De plus, les relations de travail entre étudiants en première année universitaire, ainsi que leur fréquence et leur nature, dépendent de facteurs individuels tels que l'éloignement du lieu de résidence, le transport utilisé ou encore l'exercice d'une activité salariée (Montfort, 2003). Et ces caractéristiques individuelles ne s'expriment pas uniquement au travers du type de formation suivie, mais déterminent encore les conditions de vie et d'études des étudiants, et ces dernières diffèrent également d'un étudiant à l'autre.

2.2. Les conditions de vie et d'études : reflet de facteurs socioéconomiques discriminants

Nous venons de voir que les conditions d'études internes, c'est-à-dire celles relevant du cadre institutionnel, pouvaient être abordées comme des facteurs favorisant ou réduisant les opportunités d'intégration sociale étudiante. Il apparaît en outre que ces conditions de formation dépendent de caractéristiques socioéconomiques individuelles. Mais en dehors du cadre de formation, il en va de même des conditions d'études externes, autrement dit des conditions socioéconomiques dans lesquelles l'étudiant est placé durant ses études. Selon Bisseret (1968), l'obstacle le plus difficile à franchir pour les étudiants n'est pas d'ordre culturel mais d'ordre économique. En effet, si d'un côté les différents cadres institutionnels ainsi que les différentes formations n'offrent pas toutes les mêmes conditions d'apprentissage, les conditions de vie et d'études pour un même environnement d'apprentissage sont également variables d'un étudiant à un autre. Le mode d'hébergement, les ressources financières, le recours à une activité rémunérée et ce qu'elle représente en

[21] On peut noter toutefois la mise en place dans les universités françaises d'actions spécifiques visant à améliorer l'accueil des primo-arrivants notamment dans le cadre du Plan Réussite en Licence en 2008 (Perret, 2015) : ces actions renvoient par exemple à du tutorat lors de la semaine de rentrée universitaire, elles consistent en une visite du campus durant laquelle des informations relatives au fonctionnement de l'université sont transmises aux étudiants répartis en petits groupes. Aucune évaluation de ces actions sur l'intégration sociale des étudiants n'a toutefois été réalisée à notre connaissance.

termes de contraintes temporelles sont autant d'éléments entrant en lien avec la sociabilité étudiante mais découlant également de caractéristiques socioéconomiques.

a. Le lieu de vie

Il apparaît que les étudiants qui résident dans un logement financé par leurs parents sont ceux qui tirent le plus profit de leur condition étudiante, car moins contraints d'exercer une activité rémunérée et libérés de la surveillance parentale, ils profitent plus que les autres de la liberté étudiante (Clémençon, 1995). En revanche le fait de résider au domicile familial de même que d'être issu de milieux ouvriers diminuent le nombre de sorties des étudiants. En effet, le lieu de résidence des étudiants influe sur leur mode de vie (Erlich, 1998). Ceux qui habitent chez leurs parents durant l'année universitaire dans une ville autre que celle où ils font leurs études sont ceux qui investissent le moins la ville étudiante et les lieux de sociabilité à l'intérieur ou à l'extérieur du campus, leurs loisirs et sorties s'effectuant dans la ville de résidence qui constitue leur lieu de vie premier. Ceux qui résident dans la ville universitaire et qui rentrent au domicile familial se situant dans une autre ville, sont caractéristiques de cette « double vie étudiante » où la ville d'origine maintient le lien avec la famille, les amis d'enfance et constitue un lieu de vie pour les loisirs et la détente, et où la ville universitaire est un lieu d'études et d'une sociabilité étudiante s'établissant notamment autour de sorties nocturnes. A ce titre, être originaire de la capitale ou d'une grande métropole plutôt que d'une petite commune de province réduit cette dualité et constitue un autre facteur discriminant quant à l'intégration.

L'opposition entre étudiants « migrants » et « sédentaires » illustre ainsi le processus d'autonomisation auquel participe la ville universitaire (Erlich, 1998) : simple lieu d'études pour les sédentaires, lieu de sorties nocturnes et de transgressions pour les migrants ou encore lieu de vie principal pour ceux qui ont achevé leur autonomisation. Le placement de l'étudiant le long de ce cycle de vie détermine finalement le recours à la ville universitaire, à la vie étudiante, aux loisirs et pratiques que cette dernière implique, et donc le type de sociabilité et la fonction qui y est associée. Le degré d'autonomisation est souvent utilisé dans les travaux en vue de distinguer différentes catégories d'étudiants, il se réfère à plusieurs indicateurs tels que le mode d'hébergement, l'indépendance financière, le mode de vie ou encore le rapport aux parents.

b. Le budget

Les enquêtes conduites par l'OVE révèlent un écart vis-à-vis de l'aspect social de la vie étudiante entre des étudiants d'origines socioéconomiques différentes (Gruel et Amrous, 2003). En effet, les étudiants les plus satisfaits de leur rythme de vie et de leur vie sociale sont ceux dont les revenus parentaux sont les plus élevés, ce qui s'explique notamment par le fait que de meilleurs revenus parentaux permettent d'alléger les charges pour l'étudiant, le rendant à la fois plus disponible pour travailler sur ses études mais aussi pour sa vie sociale. Gruel (2009) montre d'ailleurs que les étudiants résidant toujours au domicile familial et dont le budget découle essentiellement des aides parentales sont globalement plus satisfaits de leurs ressources mais aussi qu'ils consacrent une plus grande part de leur budget dans les sorties que les étudiants disposant de leur propre logement et uniquement de leurs propres revenus et qui investissent une grande partie de leur budget dans leur loyer et d'autres dépenses matérielles. Certains étudiants en effet, notamment les plus défavorisés socio-économiquement, sont contraints de faire passer leurs activités extra-universitaires telles que leur activité rémunérée au détriment de leurs études (Erlich, 2000).

c. L'activité rémunérée

En réponse aux critiques portant sur l'identification des sources de l'intégration sociale, Tinto (1993) avait enrichi son modèle des engagements externes, notamment l'exercice d'une activité rémunérée, mais sans les relier directement à l'intégration sociale en imaginant en revanche qu'ils agissent sur les buts et engagements alloués aux études par les étudiants. Plusieurs travaux se sont intéressés à l'impact de l'activité rémunérée parallèle aux études sur les parcours de réussite et de persévérance ainsi que sur l'insertion professionnelle des étudiants. Si des résultats divergents en ressortent (Beffy, Fougère et Maurel, 2009), il apparaît toutefois qu'une activité rémunérée fortement concurrente des études définie comme étant exercée durant l'année universitaire pendant au moins 6 mois, avec une quotité supérieure ou égale à un mi-temps et sans lien avec les études suivies (Gruel, 2002 ; Vourc'h, 2009), représenterait un frein à la réussite. Mais au-delà, qu'en est-il de l'impact du travail salarié sur la sociabilité et les sorties étudiantes ?

Les données recueillies par Erlich (1998) montrent que l'activité rémunérée à temps partiel réduit fortement le temps consacré aux études mais n'affecte pas le temps alloué aux

loisirs. Ce dernier est même le plus élevé parmi les étudiants qui travaillent le plus, ce qui peut s'expliquer par le revenu d'activité qui peut être géré de façon autonome (Clémençon, 1995). Néanmoins, l'exercice d'un travail rémunéré régulier complique l'organisation du temps et impose une gestion du temps différente. Une enquête récente s'intéressant au cas spécifique de ces étudiants salariés et à leurs conditions d'études éclaire davantage l'impact du travail rémunéré pour ces étudiants (Béduwé *et al.*, 2015) : parmi ceux qui ont cumulé emploi et études, près des deux tiers déclarent avoir diminué leur temps de loisirs, plus de la moitié déclare que le cumul représente une source de stress et près d'un étudiant sur trois indique que cette situation a causé un éloignement voire un isolement vis-à-vis des autres étudiants. Ces impacts négatifs sont d'autant plus reconnus que l'activité rémunérée est récurrente et intensive, ceux qui travaillent depuis plusieurs années et de manière régulière sont ceux qui déplorent le plus ce type d'inconvénients. La comparaison entre les différentes enquêtes menées par l'OVE entre 1997 et 2006 montre par ailleurs que la part allouée aux sorties ainsi que la satisfaction quant aux ressources de ces étudiants indépendants financièrement a fortement chuté durant cette période, et davantage que pour les autres étudiants (Gruel, 2009).

De manière générale, l'activité rémunérée concerne les trois quarts des étudiants français (Zilloniz, 2010) : 27 % des étudiants n'exercent aucune activité rémunérée, 23 % exercent une activité seulement durant l'été, 16 % exercent une activité moins de 3 mois dans l'année, 12 % de 3 à 6 mois et 22 % plus de 6 mois. Les étudiants qui présentent la plus forte probabilité d'exercer une activité concurrente des études, c'est-à-dire au moins à mi-temps et au moins 6 mois par an, sont issus des familles dont les parents sont peu diplômés et aux revenus mensuels faibles, ils habitent dans un logement indépendant, ne sont pas boursiers, vivent en couple et ne perçoivent aucune aide financière de la part de leur famille (Gruel et Tiphaine, 2004). On remarque ainsi que l'origine sociale est un facteur prédominant dans l'explication du recours à l'activité salariée parallèle aux études, mais aussi des conditions d'études en général, qu'il s'agisse du type de logement occupé, des ressources financières disponibles, ou encore de l'attribution d'une bourse. En outre, le type de formation suivie détermine fortement l'organisation de l'emploi du temps des étudiants et donc les possibilités de cumul.

Le type de formation suivie comme les conditions d'études en dehors de la formation se reflètent ainsi à l'aune des caractéristiques socioéconomiques qui les déterminent. Selon le milieu social dont ils sont issus, les étudiants sont amenés à choisir le type de formation permettant de répondre à la fois aux aspirations vocationnelles, en lien avec un projet qui s'évalue également au regard de la probabilité de réussite estimée par l'étudiant (Dubet, 1996), mais aussi aux contraintes horaires les plus faibles dans le cas où les études doivent être associées à un travail salarié. Sous cet angle, la sociabilité étudiante et de fait l'intégration sociale étudiante apparaissent affectées par de nombreux aspects de la vie étudiante qui se révèlent en outre inter-reliés. Par exemple, le recours à l'activité rémunérée peut être mis en relation avec le mode d'hébergement (Galland, 1995), tous deux dépendants de l'origine sociale et traduisant les moyens financiers disponibles (Clémençon, 1995). L'étudiant qui réside dans un logement financé par les parents, qu'il s'agisse du domicile familial ou d'un logement indépendant, travaille moins et de façon irrégulière, et les revenus engrangés sont une façon d'améliorer le niveau de vie ou de se faire plaisir. A l'opposé, l'étudiant qui réside dans un logement indépendant autofinancé est un salarié régulier travaillant au moins à mi-temps mais dont les revenus servent à assurer un niveau de vie minimal. Quant à l'étudiant résidant en cité universitaire, il travaille moins que les autres car étant plus souvent boursier. Chacune de ces configurations confère dès lors autant d'opportunités ou à l'inverse de contraintes particulièrement discriminantes en ce qui concerne l'intégration sociale étudiante.

Les conditions de l'intégration étudiante sont donc à rechercher du côté du contexte d'études et des caractéristiques sociodémographiques des étudiants, mais ces deux types d'information ne sont pas indépendants. Plus encore, ils s'expriment conjointement dans les aspirations des étudiants, le sens et la valeur qu'ils attribuent à leurs études et à leur statut. Tout ceci n'étant pas sans influer sur la place qu'occupe la sociabilité étudiante au sein de leurs parcours et expériences puisqu'amenant d'une part des opportunités et des contraintes plus ou moins élevées mais illustrant d'autre part des besoins et des ressources en matière d'intégration sociale emprunts d'inégalités.

3. Les besoins et les ressources déterminant l'« investissement social » des étudiants

Selon la logique adoptée par Tinto (1993) puis par Berger et Milem (1999) dans leurs modèles intégratifs, l'étudiant possède un plus ou moins fort degré d'engagement envers son établissement qui détermine les comportements adoptés et donc le degré d'intégration sociale et académique. On peut considérer, à ce stade de notre réflexion, que l'étudiant possède également un niveau variable d'engagement dans la sociabilité étudiante qui va déterminer les comportements, notamment sociaux, adoptés au sein de l'université et donc également le degré d'intégration sociale. Au sein de ces modèles intégratifs, le niveau d'engagement est déterminé par des buts et des objectifs envisagés comme étant principalement de nature académique ou professionnelle, ceux-ci étant quant à eux définis, entres autres, en fonction d'attributs personnels et d'expériences, en l'occurrence des expériences scolaires, antérieures. Plus tôt dans ce chapitre, nous avons pu relever que les objectifs assignés aux études universitaires n'étaient pas tous de nature académique et/ou professionnelle et qu'il s'agissait là d'un élément pertinent à considérer en vue d'expliquer des degrés différents d'intégration sociale étudiante, objectif affiché de ce chapitre. Plus exactement, la sociabilité étudiante semble occuper une place variable parmi les buts et objectifs poursuivis par les étudiants en fonction de leurs caractéristiques ainsi que des modalités et conditions de leur expérience étudiante.

Dans un prolongement du modèle intégratif de Tinto (1993), il paraît alors pertinent de questionner l'existence de buts et d'objectifs de nature sociale et de considérer également, dans ce cadre, les attributs qui caractérisent les étudiants et qui entrent en jeu dans la compréhension d'un investissement plus ou moins élevé dans la sociabilité étudiante. Autrement dit, il s'agira de considérer à la fois les besoins exprimés et les ressources mobilisées par les étudiants en matière de sociabilité étudiante.

3.1. Des besoins variables en matière de sociabilité étudiante

Au-delà d'une réflexion en termes d'opportunités ou de contraintes, il apparaît que les modalités de l'expérience étudiante traduisent des besoins plus ou moins élevés en matière de

sociabilité étudiante. Un besoin fort s'exprime ainsi au début du processus d'émancipation et d'autonomisation, lorsque les ruptures et les transitions à l'œuvre appellent le soutien social du groupe de pair (Erlich, 1998 ; Brochu et Moffet, 2010). A l'inverse, plus l'étudiant avance dans ce processus et plus le besoin social s'affaiblit à mesure que les obligations de la vie d'adulte s'accroissent et réduisent le poids et l'« utilité » du groupe de pair. En effet, l'âge des étudiants et leur avancée au sein du processus d'émancipation visant à faire d'eux des adultes indépendants est une donnée essentielle à considérer en ce qui concerne les besoins, les buts et les objectifs des étudiants. Ainsi, ceux qui vivent seuls ou en couple voient leurs besoins évoluer et leur niveau de vie augmenter dans le cas où ils exercent une activité rémunérée, cette dernière pouvant aller jusqu'à prendre le dessus en ce qu'elle apporte comme bénéfices immédiats (Béduwé *et al.*, 2016). Pour ces étudiants en situation de cumul, les tensions budgétaires initiales peuvent s'associer à des tensions vocationnelles où l'activité rémunérée amène une redéfinition des aspirations premières, une réévaluation de la valeur des études, voire une reconsidération de la nécessité de faire des études. Tout ceci nous rappelle l'expérience étudiante « vide » telle que décrite par Dubet (1994), qui s'articule autour des modalités externes aux études comme les ressources financières et ce qu'elles engagent (logement, alimentation, transport, etc.). Si comme le soulignent certaines études, les revenus issus de l'activité rémunérée peuvent conférer à ces étudiants un avantage investi dans les loisirs (Erlich, 1998), ils peuvent aussi éloigner les étudiants de leurs études.

De la même manière, nous avons évoqué le plus grand recours à la sociabilité étudiante chez les primo-arrivants (Boyer, Coridian et Erlich, 2001), confrontés aux ruptures émanant de la transition avec l'enseignement secondaire, ou encore chez les étudiants décohabitants pour lesquels le réseau étudiant permet de contrer la solitude et vient se substituer à la sphère familiale dans une logique transitionnelle (Bonnet, 1997). De la sorte, la sociabilité étudiante participe de l'ajustement émotionnel qui peut se définir comme étant « la manière dont l'étudiant fait face aux situations stressantes et aux émotions négatives » (Schmitz et Frenay, 2013 ; p. 86) relatives à l'expérience universitaire. Mais au-delà des modalités et des conditions de l'expérience étudiante, les caractéristiques sociodémographiques peuvent également être approchées en ce qu'elles distinguent également des étudiants pour lesquels l'affiliation au groupe de pair est plus ou moins importante, mais aussi des étudiants pour lesquels l'affiliation est plus ou moins aisée.

Au sein du modèle de Schmitz et Frenay (2013), l'une des sources de l'intégration sociale étudiante renvoie à ce que les auteures appellent les « attentes sociales ». Ces dernières désignent le degré d'attentes exprimé par l'étudiant quant au fait de rencontrer d'autres étudiants « intéressants », de les rencontrer rapidement, et d'en obtenir une forme de soutien ou d'entraide. En ce sens, tous les individus ne présenteraient pas les mêmes dispositions à se tourner vers les autres et à rechercher le lien social. Précédemment, nous avons vu en effet que le recours à la sociabilité était en lien avec les aspirations étudiantes et le sens qu'ils attribuent à leurs études, mais qu'il dépendait également de caractéristiques sociodémographiques telles que le genre, le milieu social ou la nationalité, les garçons se révélant moins enclins à exprimer un besoin socioémotionnel (Pollack, 1998), les étudiants socialement défavorisés pouvant investir la sociabilité pour s'assurer une forme de promotion sociale (Galland, 1995) et les étudiants étrangers accordant plus d'importance à leur intégration académique au détriment de l'intégration sociale (Duclos, 2011).

Dans les travaux de Chapman et Pascarella (1983), les activités sociales informelles de même que les conversations informelles entre étudiants en dehors des cours sont davantage rapportées par les étudiants qui présentent à la fois un besoin d'affiliation et un besoin d'accomplissement élevés. Le besoin d'affiliation renvoie chez l'étudiant au besoin d'appartenir à un groupe, d'avoir des amis, et d'être accepté par les autres, alors que le besoin d'accomplissement renvoie au goût pour l'effort, pour la réalisation d'objectifs et la réussite. Les auteurs montrent ainsi que les étudiants qui rapportent une plus grande fréquence dans les contacts avec les autres étudiants ainsi que ceux qui déclarent participer le plus aux activités extracurriculaires organisées par l'institution présentent des besoins élevés quant à l'affiliation et l'accomplissement. Précédemment, nous avions noté la meilleure intégration des étudiants inscrits dans des formations sélectives et élitistes au sein desquelles les relations de travail sont plus nombreuses et où les projets sont mieux définis (Dubet, 2003), ce qui semble correspondre à un degré d'accomplissement supérieur. Pour certains d'ailleurs, l'indécision vocationnelle serait un frein à l'intégration sociale comme à l'intégration institutionnelle (Larose et Roy, 1993).

Dans une conceptualisation relativement similaire, Filisetti, Wentzel et Dépret (2006) abordent quant à eux les buts sociaux, qui se distinguent des buts académiques, et qui renvoient aux résultats, de nature sociale, que les individus (il s'agit, en l'occurrence, d'élèves) cherchent à atteindre. L'atteinte de ces buts sociaux, c'est-à-dire les résultats

escomptés en matière de socialisation, reposent alors sur les interactions sociales, et pour parvenir à ces résultats, les élèves vont fournir des « efforts » en matière de socialisation, ils vont alors adopter certains comportements en vue d'obtenir certains résultats. Ces auteurs amènent en outre l'idée que l'atteinte de buts sociaux peut être utile à l'atteinte de buts académiques, en agissant telle un tremplin vers la performance scolaire des élèves. Ceci n'est pas sans rappeler l'articulation entre les phases d'affiliation et d'acculturation à l'environnement universitaire qui définissent le processus d'intégration à l'université, ainsi que l'interdépendance soulevée plus avant entre intégration sociale et intégration académique (*cf.* chapitre I).

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 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. D'un point de vue économique, il est aisé de faire le parallèle avec le modèle de demande d'éducation de Becker (1964) émanant de la théorie du capital humain et les notions d'investissement et de rendement en éducation. Selon ce modèle, l'éducation est considérée comme un investissement, et chaque individu cherche rationnellement à optimiser le rendement de son investissement éducatif ou vise à poursuivre des études, c'est à dire à demander de l'éducation, tant que le taux de rendement espéré de ses études lui parait supérieur à celui d'autres investissements alternatifs. Mais rappelons que, selon cette approche, il faut ajouter que l'investissement suppose un certain coût, engendré en vue de retirer des bénéfices futurs, et donc la mobilisation de ressources propres aux individus. Si les bénéfices de l'« investissement social » ont été évoqués ci-dessus, deux questions se posent en revanche en ce qui concerne les ressources. Tout d'abord, de quelles ressources disposent les étudiants pour s'investir socialement ? Et ensuite, ces ressources sont-elles équitablement réparties entre les étudiants ?

3.2. Les ressources mobilisées par les étudiants pour s'intégrer socialement

On a pu évoquer précédemment les ressources financières disponibles qui placent les étudiants en situation d'inégalité puisque tous ne disposent pas du même budget pouvant être

investi dans la sociabilité étudiante (Gruel, 2009), les sorties et loisirs caractérisant cette dernière impliquant nécessairement des moyens financiers. Ce type de ressources dépend donc fortement du milieu socioéconomique dont est issu l'étudiant mais aussi de celui dans lequel il évolue durant ses études. Au-delà, cela suppose également chez l'étudiant une certaine capacité à gérer les ressources financières disponibles, plus ou moins élevée selon les dépenses qui lui incombent. Mais pour assurer leur intégration sociale, les étudiants sont amenés à mobiliser et à gérer d'autres ressources elles-aussi inégalement distribuées et maîtrisées.

De manière générale, les capacités de gestion et d'organisation sont souvent associées au « métier d'étudiant » et présentées comme un apprentissage incontournable de même que leur acquisition constitue une dimension essentielle de l'expérience étudiante (Alava, 1999). Par ailleurs, la vie étudiante se caractérise également par une temporalité et une gestion du temps spécifiques, qui illustrent les différentes dimensions de la vie étudiante et traduit l'investissement des étudiants dans chacune d'entre elles (Bonnet, 1997). De fait, le temps constitue une première ressource dont disposent les étudiants, qui peut être investie dans la sociabilité à ceci près que cette ressource appelle certaines aptitudes d'une part, et qu'elle n'est pas distribuée de manière égale d'un étudiant à l'autre d'autre part.

a. Le temps : une ressource inégalement distribuée et maîtrisée

La gestion du temps, l'organisation et la planification sont généralement présentés comme des dimensions essentielles du « métier d'étudiant » (Alava, 1999), marquant une rupture avec l'enseignement secondaire et faisant l'objet d'un apprentissage d'après plusieurs auteurs (Tremblay *et al.*, 2006 ; Jellab, 2011). Plus spécifiquement, la temporalité étudiante a fait l'objet de recherches visant à l'appréhender, à la décrire, et à la confronter à celles des autres temps sociaux[22]. Si le débat s'ouvre quant à l'opportunité d'évoquer un temps étudiant spécifique, il demeure que cette gestion du temps confère aux étudiants une part importante de leur identité sociale (Erlich, 1998). Les temporalités étudiantes reflètent en effet la confrontation des aspirations et des responsabilités des étudiants. Elles illustrent par ailleurs la rencontre entre les contraintes et les opportunités qui se présentent aux étudiants durant

[22] Les temps sociaux peuvent être définis ainsi (Sue, 1993 ; p.64) : « les grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance et une valeur particulière ».

leurs études, celles-ci n'étant pas proportionnées de la même manière pour tous. Comme le souligne Bonnet (1997, p. 64), « les projets des sujets sont à décrire et à analyser par rapport aux rythmes sociaux qui leur donnent forme ». En ce sens, le temps investi dans les modalités externes de la vie étudiante et dans la sociabilité constitue une ressource au service de l'intégration sociale étudiante.

On peut distinguer quatre temps chez les étudiants selon Lima et Granon (2010) : le temps du travail étudiant qui inclut les heures de formation et le travail personnel, le temps du travail salarié, le temps social et le temps culturel. Les données qualitatives recueillies par Erlich (1998) font quant à elles apparaître quatre types de journées étudiantes qui présentent différentes répartitions du temps. Il y a d'abord la journée consacrée exclusivement aux études qui est caractéristique des étudiants de santé, d'IUT mais aussi des filles. La journée partagée entre études et loisirs concerne quant à elle la majorité des étudiants, notamment ceux âgés de 17 à 24 ans. La journée partagée entre études, travail rémunéré et tâches domestiques est caractéristique des étudiants qui vivent en couple ou des étudiants plus âgés. Pour ces étudiants également salariés, les loisirs n'apparaissent pas dans la description d'une journée type. Enfin, le dernier type de journée est uniquement consacré aux loisirs et aux sorties, ce type de journée s'établissant de manière privilégiée le week-end. La temporalité étudiante est ainsi caractérisée par l'interchangeabilité des différents temps (études, loisirs, travail personnel, travail salarié, tâches domestiques). L'organisation de l'année universitaire, par le biais des horaires de cours ou des périodes d'examens, constitue dès lors la seule « référence temporelle et sociale stable » pour les étudiants (Bonnet, 1997 ; p. 67), définissant des contraintes temporelles faibles qui font la spécificité de la temporalité étudiante.

Mais au-delà, les étudiants mettent parfois l'accent sur l'une ou l'autre des dimensions de la vie étudiante. Bonnet (1997) distingue ainsi deux pôles de la vie étudiante. Un premier pôle peut être qualifié d'« hédoniste » où la transition étudiante serait le temps privilégié de l'accumulation des plaisirs tels que les loisirs, la culture et les relations sociales et selon lequel le temps libre est dominant. Un second pôle peut être qualifié d'« utilitariste » où la transition étudiante s'associe à une « pression temporelle » de par la découverte des nombreuses contraintes faisant du temps un bien rare qui doit être géré pour ne pas être perdu. Pour certains étudiants, souvent défavorisés, le travail s'élève au rang de « principe de vie » et les études ne peuvent être corrompues par les loisirs (Erlich, 2000), ces étudiants se considérant comme privilégiés du fait de pouvoir repousser l'entrée dans le monde du travail

afin d'approfondir leurs connaissances. Finalement, la temporalité étudiante illustre les multiples aspirations qui sont allouées à cette période de la vie des individus. En effet, cette période représente à la fois le meilleur moment pour s'adonner aux loisirs et à la culture de par le temps libre disponible et les faibles contraintes horaires, mais elle représente également l'enjeu de l'autonomisation vis-à-vis du foyer familial, et enfin la mise en route d'une perspective professionnelle (Bonnet, 1997).

Il apparaît ainsi que le temps étudiant offre de nombreuses opportunités en même temps qu'il se doit de répondre à différentes aspirations. De nombreuses fonctions lui sont associées ce qui constitue en soi l'un des défis de la condition étudiante et donc un apprentissage. L'interchangeabilité qui caractérise la temporalité étudiante rend d'autant plus difficile cet apprentissage et place à nouveau les étudiants en situation d'inégalité, la concurrence entre les différents temps n'étant pas identique pour tous de même que la capacité à gérer ces différents temps. Il faut ajouter en effet qu'en fonction du type de formation suivie, le temps libre allouable aux interactions sociales peut varier sensiblement et que selon les conditions de vie et d'études, et plus particulièrement la nécessité qui conduit une part de la population étudiante à travailler en parallèle des études, le budget-temps n'est pas le même. La gestion de ce temps représente dès lors une condition de l'intégration sociale étudiante puisque le temps investi dans les relations sociales constitue une ressource mobilisée par les étudiants en vue d'assurer leur socialisation.

Mais pour y parvenir, les étudiants mobilisent également d'autres ressources, rendant tout autant compte de leur « investissement social » intrinsèque, et qu'il convient à présent d'aborder. En effet, si la gestion du temps peut être vue comme une capacité inégalement distribuée et maîtrisée parmi les étudiants, au-delà d'une simple réflexion en termes de budget-temps disponible, il reste à considérer que ce n'est pas la seule capacité pertinente à envisager parmi les ressources nécessaires afin de garantir l'intégration sociale. Ressources que d'aucuns, notamment dans le champ de la psychologie, évoquent sous l'angle des compétences sociales, qui peuvent dès lors être discutées telles des prérequis à l'intégration sociale, prétextant qu'en leur absence toute socialisation soit rendue impossible.

b. Les compétences sociales : un prérequis à l'intégration ?

Afin d'achever notre recension relative aux déterminants de l'intégration sociale étudiante, il paraît essentiel d'aborder les compétences sociales parmi les ressources mobilisées par les étudiants pour assurer cette intégration. Il s'avère en effet que nombre de travaux font état de compétences spécifiques associées aux relations et aux interactions sociales, confirmant ainsi d'une part que les individus disposent de capacités socialisatrices qui leur sont propres, et que d'autre part celles-ci sont plus ou moins développées d'un individu à l'autre. Qu'elles soient appelées compétences sociales (Drozda-Senkowska *et al.*, 2002), compétences émotionnelles (Gendron, 2007), mais aussi compétences comportementales (Bellier, 2000 ; MESR, 2011) ou encore compétences relationnelles (Combes, 2002), toutes semblent rattachées à la tâche sociale, suggérant que certaines capacités relatives aux émotions, aux interactions et aux comportements sont attendues et nécessaires à l'atteinte d'objectifs sociaux et relationnels parmi lesquels figure l'intégration sociale. Dès lors, il convient de s'interroger quant à la nature de ces compétences et à leur poids dans l'explication de l'intégration sociale étudiante.

Initialement développées dans les champs de la psychologie du développement et de la psychologie sociale, elles ont fait et font encore l'objet d'un intérêt grandissant à la fois dans le champ de l'éducation en considérant leur poids dans le développement et la construction des apprentissages chez les élèves ce qui transparaît dans l'élaboration du Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, mais aussi dans le champ de l'économie à travers leur utilité reconnue pour l'employabilité, les revenus ou encore la qualité de l'emploi des adultes (Albandea et Giret, 2016). Cela amène parfois à considérer les compétences sociales telles un prolongement du capital humain (Fanchini, 2016). Plébiscitées telles un outil de gestion, de management, d'évaluation ou encore de recrutement, ces compétences occupent en effet une place de plus en plus importante dans le monde des entreprises et le domaine de l'orientation et de l'insertion professionnelle depuis plus d'une décennie (Bellier, 2000), essor qui justifie l'effusion de référentiels de compétences visant à définir les critères sur lesquels reposent telle ou telle activité professionnelle.

De manière générale, les compétences désignent des capacités d'action mobilisées par les individus. De fait, elles ne renvoient pas exclusivement à des connaissances ou des savoirs mais désignent plutôt selon Stroobants (1998, p. 14) un « potentiel », des « ressources individuelles cachées » qui ne sont pas identifiées directement mais à travers « ce qui est

supposé être leur manifestation » à savoir des actions menées en réponse à une situation. Les actes qui en découlent sont quant à eux catégorisés en trois types : savoirs, savoir-faire et savoir-être. La compétence correspondrait alors à la capacité chez l'individu à restituer ces différents savoirs. Les compétences sont le plus souvent déclinées en trois catégories à savoir des compétences théoriques (ou connaissances), des compétences pratiques (ou compétences opérationnelles) et des compétences comportementales pouvant être qualifiées de compétences sociales, émotionnelles, relationnelles ou encore de « qualités comportementales » (Combes, 2002) selon les auteurs. Un triptyque qui n'est pas sans analogie avec le trio des savoirs de Stroobants (1998) – savoirs, savoir-faire et savoir-être – bien que le savoir et la compétence ne puissent être confondus.

Concernant plus particulièrement les compétences sociales, la recension opérée par Nangle *et al.* (2010) soulève un certain consensus quant à leur définition les présentant ainsi comme étant des comportements appropriés et efficaces adoptés par les individus en réponse à une tâche ou une situation sociale. Guillain et Pry (2007) évoquent quant à eux une aptitude, plus exactement des comportements appris par les individus qui leur permettent de s'adapter à des situations spécifiques, afin de remplir des objectifs sociaux, et en adéquation avec des normes, des valeurs et des attentes propres à un groupe ou un milieu social au sein duquel ils évoluent. Dans certains cas il est question de la compétence sociale, à savoir un comportement global renvoyant au fait d'être socialement performant, pouvant être assimilé quand il n'est pas directement nommé ainsi, à la sociabilité (Fanchini, 2016), de même que la sociabilité est parfois envisagée comme une compétence sociale ou émotionnelle parmi d'autres (OCDE, 2015).

Au sein du dictionnaire des compétences du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2011), qui reprend à son compte la typologie en trois catégories de compétences (connaissances, compétences opérationnelles et compétences comportementales), la catégorie des compétences comportementales dresse une liste de vingt-trois compétences. L'on trouve parmi elles l'autonomie, la gestion du stress, l'adaptabilité, l'écoute, la prise de décision, le raisonnement analytique, la créativité, la curiosité intellectuelle, la diplomatie, le *leadership*, la maîtrise de soi, la réactivité, la rigueur, le sens critique, le sens de l'organisation ou encore le sens relationnel. Heckman et Kautz (2012) quant à eux distinguent cinq familles de compétences sociales (les *Big Five*) qui englobent différents comportements. Cette classification comprend ainsi l'« application » qui renvoie

par exemple à la détermination ou la persévérance, l'« ouverture à l'expérience » qui intègre des comportements tels que la curiosité ou l'inventivité, l'« extraversion » qui renvoie à un comportement sociable, l'« agréabilité » qui intègre par exemple l'indulgence, la coopération ou l'altruisme, et la « stabilité émotionnelle » qui peut s'entendre en termes de gestion des émotions. Combes (2002) évoque pour sa part des compétences relationnelles qu'elle nomme parfois savoir-être ou qualités comportementales et parmi lesquelles sont notamment considérés les capacités d'écoute, de compréhension, d'autonomie ou d'initiative. Fanchini (2016) enfin, retient à l'issue d'une recension de la littérature quatorze compétences sociales et comportements interindividuels parmi lesquels la communication, la coopération, l'empathie ou l'adaptation, ainsi que quinze compétences sociales et comportements intra-individuels tels que l'autonomie, la persévérance, la curiosité ou encore la confiance en soi.

Plusieurs auteurs se réfèrent en effet à l'approche de « l'atteinte des buts » issue de la théorie de Ford (1984, 1996) selon laquelle il existe deux dimensions des compétences sociales, à savoir une dimension intrapersonnelle (ou intra-individuelle) et une dimension interpersonnelle (ou interindividuelle). Autrement présentée, cette approche opère une distinction entre des compétences sociales personnelles et des compétences sociales relationnelles, les premières ayant trait à la gestion de soi et de ses émotions (ou autodiscipline) et les secondes renvoyant à la gestion des relations, des interactions et des collaborations avec autrui (Roegiers *et al.*, 2012 ; OCDE, 2015 ; Morlaix, 2016). On distingue ainsi des compétences « vis-à-vis de soi » telles que l'estime de soi, la confiance en soi, l'auto-évaluation, l'autonomie ou encore l'initiative et des compétences « vis-à-vis d'autrui » telles que l'empathie, l'écoute, la communication, le respect des autres ou encore le respect des règles. Pour autant, il apparaît que la dimension intra-individuelle des compétences sociales renvoyant à la gestion de soi et de ses émotions soit également mobilisée en vue d'entrer en interaction avec autrui et de gérer les relations sociales de façon performante, et donc de mobiliser des compétences sociales intra-individuelles. A ce titre, la prise en compte du sentiment d'efficacité académique comme facteur motivationnel révèle que celui-ci influe favorablement sur l'intégration sociale des étudiants (Schmitz et Frenay, 2013). L'explication avancée est qu'un fort sentiment d'efficacité confère à l'étudiant un degré de confiance en soi qui facilite l'investissement dans les activités et les relations avec le réseau social, ainsi que la recherche de soutien au sein du réseau (Paquelin, 2015). De manière générale, les compétences sociales renverraient d'ailleurs « à l'idée d'un équilibre

entre les besoins de soi (l'autonomie) et les besoins des autres (interdépendance) » (Drozda-Senkowska *et al.*, 2002 ; p. 48).

Pour ce qui relève de l'intra-individuel, nous pouvons mentionner le « système de soi » qui d'après Connell et Wellborn (1991) repose sur trois besoins psychologiques que sont le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de lien. Le degré de satisfaction de ces besoins influe à la fois sur l'image que l'individu a de lui-même ainsi que sur les comportements adoptés. Agir sur ses besoins fondamentaux permettrait ainsi de développer les comportements prosociaux (Wentzel, 2002). D'ailleurs, le sentiment de compétence sociale, c'est-à-dire se sentir compétent socialement, ainsi que le sentiment d'autonomie, c'est-à-dire se percevoir comme autonome, sont des conditions de l'adoption d'attitudes et de comportements prosociaux, notamment l'empathie, selon plusieurs travaux (Ryan et Connell, 1989 ; Barnett, Thompson et Pfeifer, 2001). Rappelons à ce titre les travaux de Chapman et Pascarella (1983) qui montrent également que les étudiants présentant des besoins d'affiliation et d'accomplissement élevés déclarent une plus forte implication sociale avec les autres étudiants, de même que la poursuite de buts sociaux n'est pas sans lien avec l'atteinte de buts académiques (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006).

En ce qui concerne l'interindividuel cette fois-ci, la compétence au sens large renvoie selon Ford (1982) à l'adoption de comportements positivement renforcés par les autres ou à l'éviction de comportements réprimandés, ce qui suggère qu'elle soit vue comme un ajustement du comportement en fonction de ce qui est renvoyé comme positif et acceptable dans l'environnement. Etre compétent, c'est donc « agir en fonction des autres, de ce qu'ils vivent et ressentent, des règles qu'ils ont établies et de ce qu'ils attendent » (Drozda-Senkowska *et al.*, 2002 ; p. 20) et la compétence, notamment sociale, renvoie finalement à des savoirs permettant d'agir avec les autres. Le développement de compétences relatives à la participation, à la coopération ou à la communication, a par exemple un effet direct et positif sur la capacité de l'enfant à se faire des amis et à éviter l'isolement (Oden et Asher, 1977), de même que les enfants en difficultés d'adaptation sociale disposeraient de capacités plus faibles quant à l'altruisme et la reconnaissance des émotions chez les autres (Drozda-Senkowska *et al.*, 2002). Si d'un côté, il apparaît que les compétences sociales sont essentielles pour la construction sociale et personnelle de l'individu, et plus particulièrement de l'enfant, ces compétences apparaissent par la suite, sur le long terme, nécessaires sinon essentielles aux interactions et relations sociales et donc, par définition, à l'intégration

sociale. Pour Gendron (2007 ; 2010), les compétences émotionnelles sont requises pour vivre en communauté et renvoient à des savoir-être et savoir-faire multiples tels que savoir communiquer, savoir gérer un conflit, savoir prendre l'autre en considération et respecter sa parole, savoir s'exprimer ou encore savoir gérer son stress.

Certains travaux (OCDE, 2001 ; Gendron, 2007, 2010 ; Fanchini, 2016) enrichissent leur réflexion en intégrant de telles compétences (sociales, relationnelles ou émotionnelles) dans un prolongement du capital humain et/ou du capital social. Rappelons que le capital humain dans son fondement théorique avance que le salaire ou le revenu d'un individu serait déterminé par son niveau de productivité, lui-même déterminé par son niveau d'éducation, autrement dit par le stock de connaissances et compétences acquises en formation (Becker, 1964). Ces dernières sont généralement entendues comme des compétences cognitives, disciplinaires ou encore académiques. Dans une vision élargie, des compétences non cognitives, au sens entendu par exemple par l'OCDE (2015) et incluant alors ce qui a trait au relationnel, font partie intégrante de ce capital et agissent donc en faveur de la productivité. Pour ce qui est du capital social, bien que sa définition ne semble pas faire l'objet d'un consensus, celui-ci renvoie globalement aux relations sociales qui constituent en quelque sorte un stock, une forme particulière de capital, fruit d'un investissement de la part des individus (Bourdieu, 1980 ; Méda, 2002). Il reposerait donc également sur les compétences sociales.

Gendron (2007) synthétise quant à elle ces différents éléments en théorisant le capital émotionnel, défini comme un ensemble de compétences émotionnelles requises pour vivre en communauté, et envisagé tel un *booster* des capitaux humain et social. Selon l'auteure, le capital émotionnel est mobilisé dans la vie sociale de l'individu en termes de relations et d'interactions sociales, d'intégration ou encore de cohésion sociale. La constitution d'un capital émotionnel « équilibré » est une condition d'une socialisation réussie, il en est la base et le moteur. En effet, ce capital délivre aux individus des aptitudes sociales de communication et une conscience sociale, soit des comportements adaptés et adéquats aux situations d'interactions sociales, il est ainsi amené à être mobilisé par l'individu en temps et à des fins utiles et est primordial pour son intégration sociale. Cependant, au même titre que les capitaux humain et social, tous les individus ne disposent pas du même « stock » de capital émotionnel.

D'après ces mêmes travaux (Gendron, 2007), les compétences émotionnelles seraient issues d'un apprentissage précoce, antérieur à l'école, qui se poursuit tout au long de la vie, ce qui implique que tous les individus n'en sont pas également dotés et ne disposent donc pas du même capital émotionnel. De plus, le capital émotionnel est étroitement lié au capital social, dont une part est héritée, amenant dès lors une variabilité en fonction du milieu social d'origine et des expériences sociales antérieures, et dont l'autre part dépend fortement de ce capital émotionnel et des compétences qui le composent. D'autres travaux menés par Gendron (2010) montrent par ailleurs que les garçons et les filles ne sont pas encouragés à développer les mêmes compétences émotionnelles en raison d'une éducation différenciée. Les garçons sont davantage amenés à développer des compétences émotionnelles personnelles, tournées sur soi (intra-individuelles) telles que la confiance en soi, l'assertivité ou le sentiment d'efficacité. Les filles sont quant à elles encouragées à développer des compétences émotionnelles sociales (interindividuelles), tournées vers les autres, telles que l'empathie, le service ou l'écoute. En ce sens, les filles disposeraient davantage d'un capital émotionnel propice aux interactions sociales puisque tourné vers les autres. Ceci rappelle d'ailleurs les travaux de Dusek (1987) qui souligne également que la socialisation des garçons, axée davantage sur la réaffirmation de soi que sur l'échange avec les autres, serait moins favorable à leur adaptation sociale, même si les compétences intra-individuelles nous sont apparues plus tôt comme étant tout autant nécessaires au processus de socialisation.

De cette recension nous relèverons deux informations particulièrement instructives. Il apparaît tout d'abord que les compétences sociales (ou émotionnelles) agissent en faveur de relations et de réseaux socialement utiles ce qui évoque finalement, pour notre part, 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, comme le nomme certains, serait par ailleurs le résultat d'un investissement, autrement dit des interactions sociales au sein desquelles l'individu s'engage. Ainsi, les compétences sociales constituent un déterminant, une ressource ou encore un prérequis de l'intégration sociale, et donc de l'intégration sociale étudiante, et l'on peut dès lors supposer que tous les étudiants n'en sont pas équitablement dotés. Nous retenons ensuite que les compétences sociales peuvent également servir des objectifs d'une autre nature, comme par exemple des objectifs académiques, ce qui au regard des multiples dimensions de l'expérience étudiante, notamment ses dimensions sociale et académique, n'est pas vide de sens. En effet, la question se pose alors de savoir si de telles

compétences vont servir simultanément les enjeux sociaux et académiques de l'activité étudiante ou bien si l'attention va être portée sur l'une des dimensions en dépit de l'autre, à savoir un attrait pour la performance qui se détache des formes de valorisation sociale, ou à l'inverse une recherche de valorisation qui s'exprime en dépit de la performance effective comme le suggèrent Albero et Nagels (2011) lorsqu'ils abordent les deux facettes, interne et externe, de la compétence.

*
* *

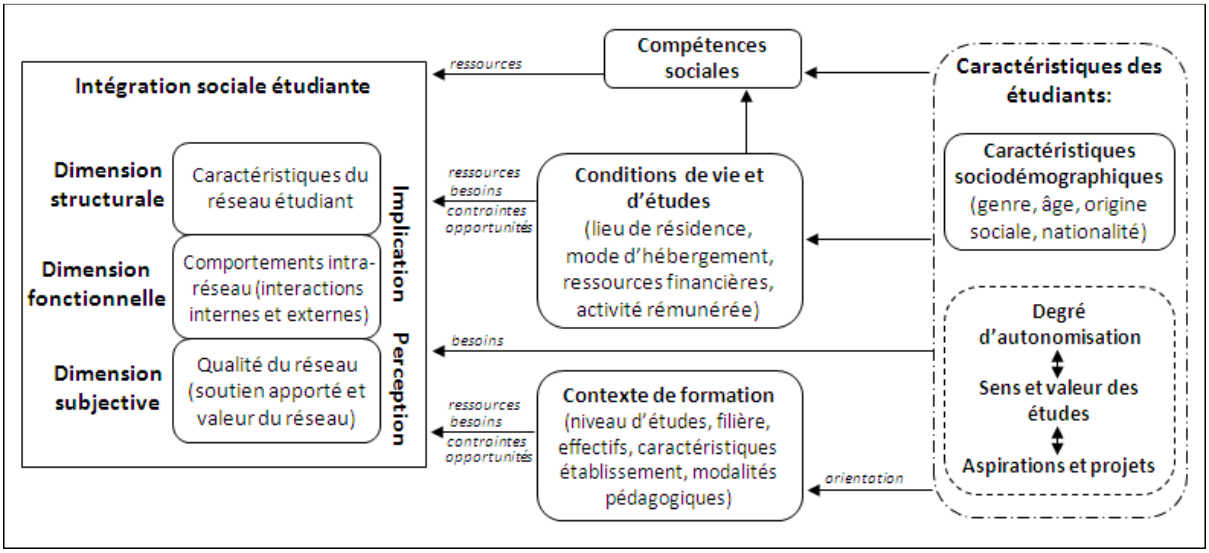
Ce second chapitre visait à poursuivre notre analyse et notre compréhension de l'intégration sociale étudiante en vue d'identifier les sources de sa constitution ainsi que les conditions de sa réalisation. Pour ce faire, les différentes facettes de la condition étudiante ont été sollicitées en ce qu'elles permettent de répondre à ce questionnement autour de la genèse de la sociabilité étudiante. La diversité étudiante reflète en effet la variabilité de l'intégration sociale étudiante. Les étudiants présentent ainsi de manière individuelle différents degrés d'intégration selon leurs caractéristiques sociodémographiques, académiques mais aussi personnelles. En outre, tous les étudiants ne mobilisent pas la sociabilité étudiante de manière équivalente selon le type et le niveau de formation considérés et les conditions de vie au sein desquelles prennent place les études, ces indicateurs révélant en effet les opportunités et les contraintes en matière d'intégration et conduisant les étudiants à vivre différentes facettes de l'expérience étudiante. Finalement, ces multiples indicateurs s'entrecroisent dans la définition des aspirations étudiantes et du sens conféré aux études, où l'intégration sociale étudiante occupe une place plus ou moins importante mais peut aussi représenter l'enjeu principal des études dans certains cas.

Mais encore, ces indicateurs contextuels et individuels déterminent les besoins et les ressources en termes de sociabilité chez les étudiants. Ainsi le « besoin social » s'exprime différemment en fonction des expériences étudiantes, apparaissant notamment plus fort pour les primo-arrivants, les étudiants vivant dans un logement indépendant et ceux qui visent l'émancipation familiale. Parmi les ressources, se trouvent le temps dont disposent les étudiants pour assurer leur intégration ainsi que les compétences sociales qui constituent autant de prérequis aux interactions sociales, à la constitution de réseaux ainsi qu'au maintien de relations sociales. Inégalement exprimés et distribuées, ces besoins et ressources en

matière de sociabilité étudiante reprennent, illustrent et traduisent finalement l'hétérogénéité résidant au sein de la population étudiante.

La figure suivante synthétise ainsi les nombreux apports de la littérature qu'il nous a été donné de voir jusqu'ici et illustre notre tentative d'élaboration d'un modèle explicatif de l'intégration sociale étudiante :

Figure 3 : Modèle explicatif de l'intégration sociale étudiante (auteur, 2017)



Notre connaissance relative à l'intégration sociale étudiante étant à présent enrichie des déterminants intervenant dans l'explication de cette dernière, l'intérêt se porte désormais vers les effets qui peuvent lui être imputés au sein des parcours étudiants, et plus particulièrement quant à son rôle et son poids dans l'explication des différences de réussite entre étudiants, ce à quoi le chapitre suivant tentera de répondre.

CHAPITRE III : Poids et place de l'intégration sociale étudiante dans les parcours de réussite des étudiants

La question de la réussite des étudiants est une préoccupation traditionnellement soulevée, et de manière persistante, par l'ensemble des acteurs de la sphère éducative, en France comme à l'étranger, et depuis de nombreuses années. Au sein du système éducatif français, les phénomènes de massification et de démocratisation de l'enseignement supérieur survenus au cours du XXème siècle, et découlant principalement de l'accroissement démographique de l'après-guerre et de l'accès élargi au baccalauréat (Merle, 2000 ; Beaud, 2002 ; Sautory, 2007), ont logiquement contribué à cet intérêt tout en accentuant le regard sur la réussite des étudiants à l'université. En effet, la massification et la démocratisation ont principalement profité aux universités dont les effectifs ont été multipliés par huit en une cinquantaine d'années, les universités accueillant aujourd'hui plus de la moitié des effectifs étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur français. Conséquence de cette massification mais aussi d'un contexte socioéconomique qui s'endurcit, les ambitions de même que la durée des études s'allongent, les effectifs ayant davantage augmenté en second et troisième cycles universitaires (MENESR, 2015). A leurs côtés, les formations sélectives que constituent les grandes écoles, spécificité de l'enseignement supérieur français, ont très peu modifié leurs modalités de recrutement, tant en termes d'effectifs qu'en ce qui concerne les caractéristiques sociales des étudiants (Duru-Bellat et Verley, 2009)[23]. Ceci expliquant sans doute cela, la question de la réussite étudiante est volontiers assignée à l'université qui a vu son public augmenter et se diversifier au fil du temps, venant se substituer aux « héritiers » qui composaient encore à eux-seuls le public étudiant à l'université dans la première moitié du XXème siècle (Fave-Bonnet et Clerc, 2001).

[23] On relève toutefois un accroissement assez notable des effectifs du secteur privé (écoles de commerce et de management) qui ont doublé sur la période 2000-2013, un étudiant sur six étant actuellement inscrit dans ces formations (MENESR, 2015). Pour autant, si la part des bacheliers professionnels accédant à ces écoles a légèrement augmenté entre 2004 et 2013, ce sont principalement les bacheliers généraux qui ont profité de cet accroissement. Notons également ces dernières années la création au sein des écoles de commerce du « *Bachelor* » soit des formations en 3 ans constituant une alternative moins onéreuse et moins sélective que les « Programme Grande Ecole » en 5 ans.

Désormais, l'université réunit en son sein des publics très hétérogènes, que ce soit en termes de capitaux social, culturel ou économique, mais aussi d'âge ou de nationalité (Gruel, Galland et Houzel, 2009). Une diversité qui ne s'adapte pas toujours aux exigences et aux codes universitaires traditionnellement profitables aux étudiants issus des catégories socioéconomiques supérieures, qui présentent des parcours scolaires d'excellence, héritant ainsi d'un capital socioculturel et de connaissances volontiers considérés comme des prérequis à la réussite universitaire (Nils et Lambert, 2011). La remise en cause de cette culture universitaire socialement ancrée ne va pas de soi et la responsabilité de la réussite des étudiants est tout autant attribuée à l'institution qu'aux individus qui la fréquentent. Quoi qu'il en soit, une certaine stabilité se dégage dans les chiffres nationaux, mettant notamment en lumière le fait que, chaque année, un étudiant sur deux seulement passe en 2ème année de Licence à l'issue de la première année[24], ce qui a par ailleurs largement dicté les politiques de soutien à la réussite et conduit les recherches à se focaliser sur la réussite des primo-arrivants. De fait, d'autres dimensions de la vie étudiante sont désormais envisagées et la réussite étudiante n'est plus seulement vue sous l'angle de l'adhésion plus ou moins forte des étudiants aux exigences académiques. Comme le soulignent Endrizzi et Sibut au terme d'une recension (2015 ; p. 2), « la figure de l'héritier est définitivement dépassée et la réussite s'envisage désormais comme une combinaison de variables associant conditions de vie, conditions d'études, capacités à faire face aux changements et à se projeter dans un avenir professionnel ».

Ce troisième chapitre vise ainsi à questionner la place occupée par l'intégration sociale étudiante parmi ces « combinaisons de variables » étudiées en vue d'expliciter la réussite des étudiants. Il recense pour ce faire les recherches, plutôt étrangères faute de littérature francophone, qui ont cherché à identifier le poids respectif à cette intégration sociale dans l'explication des parcours de réussite des étudiants, la confrontant à cette

[24] A l'issue de la L1, 52 % passent en L2, 23 % redoublent en L1 dans la même spécialité ou dans une autre, 19 % se réorientent en STS, IUT ou dans d'autres formations et 6 % interrompent leurs études (MESR, 2012). Ces taux varient cependant en fonction du type de baccalauréat : 69 % des bacheliers généraux passent en L2 contre seulement 21 % des bacheliers technologiques et 18 % des bacheliers professionnels. Parmi les bacheliers généraux, ceux ayant obtenu une mention sont 72 % à passer en L2 contre 50 % pour les bacheliers sans mention. Les réorientations sont quant à elles plus répandues parmi les bacheliers technologiques et les arrêts d'études sont davantage le fait des bacheliers professionnels.

Par ailleurs, parmi les étudiants inscrits en L1 en 2009-2010, 31 % sont en L3 deux ans plus tard, 23 % ont redoublé en L2 voire en L1, 4 % se sont réorientés dans d'autres formations universitaires et 43 % ne sont plus inscrits à l'université, ce taux atteignant 70 % pour les bacheliers technologiques et 85 % pour les bacheliers professionnels (MESR, 2015). Enfin, l'obtention de la Licence en trois ans est stable (entre 26 et 28 % d'une cohorte) de même qu'en 4 ans (autour de 12 %) ou en 5 ans (autour de 5 %).

occasion à d'autres groupes de variables, parfois au sein de modèles intégratifs complexes. Le recours à ces modèles, bien qu'encore peu répandu, permettrait d'ailleurs une analyse plus fine des processus pouvant conduire un étudiant à réussir ou non ses études (Neuville et Galand, 2013), en considérant les liens et les médiations résidant entre différents groupes de variables. En amont, il s'agira toutefois de synthétiser la riche littérature qui s'est saisie de la problématique globale de la réussite étudiante afin d'en dégager les principaux déterminants, mobilisant cette fois-ci prioritairement les travaux français ou francophones puisque disponibles en nombre. Cet ultime état de l'art viendra ainsi compléter notre réflexion autour de l'intégration sociale étudiante, cheminement qui s'achèvera par la constitution d'un modèle de l'intégration sociale et de la réussite étudiantes, et par la définition de la problématique de recherche inhérente à ce travail de thèse.

1. Les déterminants de la réussite des étudiants

La littérature scientifique portant sur la réussite étudiante est abondante et s'est renouvelée au fil du temps et au gré des considérations politiques, sociologiques ou économiques qui en émanent (Fave-Bonnet et Clerc, 2001). Comme le soulignent Roland *et al.* (2015), s'intéresser à la réussite étudiante et à ses conditions peut constituer une réponse aux conséquences négatives, pour les individus mais aussi pour la société, associées à l'échec. Du côté de l'étudiant, l'échec peut affecter son bien-être psychologique et remettre en question les aspirations initiales (Galand, Neuville et Frenay, 2005) de même que l'année « perdue » de par l'échec représente un coût d'opportunité, c'est-à-dire une année de salaire à laquelle l'étudiant renonce pour poursuivre des études. Pour les familles, il peut entraîner des dépenses supplémentaires quand elles participent au financement des études (Beaupère *et al.*, 2007). Pour la société enfin, l'échec représente un coût à la fois en termes de budget assignés à l'enseignement supérieur, puisqu'il accroît potentiellement l'effectif étudiant, mais aussi en termes de pertes liées à cet investissement lorsque les études n'aboutissent pas à une qualification et donc à un accroissement de la productivité suivant la théorie économique du capital humain (Gravot, 1993). De ce fait, accroître la réussite des étudiants ou, au contraire, réduire les échecs est une préoccupation récurrente des chercheurs en éducation, comme des politiques.

En ce qui concerne l'université en France, plusieurs réformes et plans nationaux se sont ainsi succédé parmi lesquels la réforme Bayrou de 1998 qui a généralisé et rendu obligatoire le tutorat à l'université et a introduit le semestre d'orientation offrant la possibilité d'une réorientation en cours d'année ; ou encore le Plan Réussite en Licence (PRL) instauré en 2008 qui affichait, pour la première fois, des objectifs chiffrés tels que réduire de moitié l'échec en 1ère année et atteindre 50 % d'une classe d'âge au niveau Licence en instaurant des dispositifs multiples[25] comme par exemple les enseignants-référents (Perret, Pichon et Berthaud, 2012). Malgré ces traditions de « lutte contre l'échec » désormais abordée sous l'angle de l'« aide à la réussite » (Perret, 2015), les statistiques nationales demeurent inchangées et le taux d'échec en première année de Licence reste important[26]. De fait, l'intérêt portant sur les déterminants de la réussite étudiante, notamment à l'université, ne décroît pas.

Il convient donc d'interroger de manière détaillée la nature de ces déterminants et leurs poids respectifs dans l'explication de la réussite des étudiants. Une telle recension constitue par ailleurs l'occasion de questionner la place occupée par les compétences parmi ces déterminants, ne serait-ce qu'en raison de l'engouement pour l'approche par compétences qui s'est développée à l'université (Chauvigné et Coulet, 2010). Toutefois, une première nécessité réside dans la clarification des terminologies utilisées pour aborder la réussite étudiante ou ses dimensions. Réussite ou échec, mais aussi persévérance ou abandon : autant de termes qui, malgré leur utilisation courante, peuvent renvoyer à des notions bien distinctes, appréhendées de manière tout aussi différente. Mais encore, la notion même de réussite en tant que concept scientifique peut également renvoyer à des considérations variées. Dès lors, la pluralité de la réussite étudiante se doit d'être questionnée dans un premier temps.

[25] Mis en place à la suite de la loi Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) de 2007, le PRL a constitué pour les universités l'un des premiers exercices dans le cadre de l'autonomie, les actions mises en place étaient de la responsabilité des équipes pédagogiques et ont été imaginées en l'absence de consignes pédagogiques précises (Perret, 2015). La mise en place du PRL a ainsi été inégale d'une université à l'autre mais également à l'intérieur d'une même université.

[26] Ils sont toutefois variables en fonction des formations et des filières d'études : le taux d'obtention du BTS en deux ans est de 64 % et celui du DUT est de 57 % alors que seulement 37 % des inscrits en Licence valident leur L2 au bout de deux ans (Beaupère *et al.*, 2007). Par ailleurs, le taux de réussite à l'issue de la L1 est plus fort dans certaines filières comme en STAPS ou en Lettres (entre 53 et 55 %) que dans d'autres comme en Droit (28 %) (Lemaire, 2000). L'arrêt des études universitaires à l'issue de la L1 est également plus fort dans certaines filières comme en AES (39 %) ou en lettres, langues et arts (36 à 37 %) qu'en santé (20 %), en droit (23 %) ou encore en sciences et techniques (26 %) (MENESR, 2015).

1.1. Discussion autour de la notion de réussite étudiante : réussite ou réussites ?

Bien que l'usage du terme « réussite » soit récurrent voire communément admis pour distinguer les étudiants qui remplissent les exigences académiques de la formation dans laquelle ils sont inscrits, des autres étudiants qui n'y parviennent pas, il s'avère cependant que cette réussite peut être appréhendée de différentes manières (Leclercq et Parmentier, 2011). Plusieurs critères peuvent ainsi être retenus pour aborder la réussite étudiante, de même que l'attention peut se porter sur d'autres conceptions d'un tel phénomène, en l'abordant plutôt sous l'angle de la persévérance mais aussi sous ses dimensions plus négatives en termes d'échec, d'abandon voire de décrochage. Pour certains, l'utilisation de ces termes peut en outre constituer des abus de langage s'ils ne sont pas systématiquement contextualisés et que les limites de leur utilisation ne sont pas clairement indiquées. De plus, les modalités de leur utilisation sont parfois telles qu'elles tendent à simplifier des situations éminemment complexes, réduisant la diversité des parcours étudiants à de simples indicateurs statistiques, ce qui pour d'aucuns appauvrit considérablement la valeur et la pertinence qui leur sont attribuées (Bodin et Millet, 2011). Pour autant, force est de constater que les enjeux qui y sont associés sont importants, les taux bruts de réussite demeurant des indicateurs d'évaluation et d'efficacité pour les établissements et le système éducatif dans son ensemble, ne manquant pas de dicter les politiques qui sont mises en place (Perret, 2015). Au-delà encore, c'est la représentation même de la notion de réussite qui peut faire l'objet de débats : limiter la réussite étudiante à la seule satisfaction d'exigences académiques ne rendrait pas compte des différents enjeux assignés à l'expérience étudiante (Leclercq et Parmentier, 2011). Il paraît dès lors justifié d'apporter, sur ce sujet, quelques clarifications.

Roland *et al.* (2015) rappellent que, d'après le décret du processus de Bologne, un étudiant qui réussit est celui qui est autorisé, par délibération d'un jury, à passer au niveau d'étude supérieur, cette décision attestant d'un « niveau de maîtrise de la matière et des compétences relatives à l'année en cours » (p. 8). Cette décision institutionnelle repose globalement, dans le cas français, sur l'obtention d'une note finale supérieure ou égale à 10/20, sur la validation d'un certain nombre d'unités d'enseignement[27] (UE) délivrant un

[27] Chaque année d'études est composée de deux semestres, eux-mêmes composés de différentes Unités d'Enseignement. Plusieurs disciplines ou matières réunies constituent ces Unités d'Enseignement auxquelles correspondent un nombre d'heures d'enseignement, un coefficient et un nombre de crédits validés si l'étudiant obtient une moyenne de 10/20 à l'unité d'enseignement.

certain nombre de crédits européens[28] (ECTS) et qui attestent de l'admission dans l'année supérieure ou de l'obtention d'un diplôme, même si les systèmes de compensation[29] et de cursus double[30] à l'œuvre complexifient sensiblement la donne. Ainsi, la réussite peut être appréhendée de manière indirecte par la décision finale du jury ou de manière directe par les notes ou les scores obtenus par les étudiants, ce qui, pour Roland *et al.* (2015), renvoie davantage à une mesure de la performance que de la réussite, bien que dans le cas français la seconde découle de la première. Par ailleurs, aborder la réussite étudiante via les résultats obtenus à une évaluation ou à un examen est à distinguer d'une approche se basant sur le résultat final obtenu en fin d'année qui agrège les différentes réussites et les différents échecs, en offrant un indicateur synthétique de la plus ou moins grande adéquation de l'étudiant avec l'ensemble des attentes assignées à une même formation, effaçant de la sorte « les variations spécifiques inhérentes aux caractéristiques des cours » (p. 6) ainsi qu'aux différentes modalités d'évaluation qui y sont appliquées. De fait, un échec en fin d'année n'implique pas nécessairement que l'étudiant ait échoué à toutes les évaluations qui lui ont été soumises, de même que la réussite à l'année n'implique pas nécessairement la maîtrise de l'ensemble des compétences supposées acquises en fin de formation, et qui repose sur des indicateurs externes tels que les critères de réussite ou les niveaux d'exigence propres à chaque discipline ou à chaque enseignant.

Sur le plan institutionnel, la notion apparaît donc d'emblée complexe selon que le regard soit porté sur des indicateurs isolés ou sur une décision finale agrégative. Pour autant, associer une mesure de l'admission, correspondant au passage à l'année supérieure, à une

[28] Les crédits européens (ECTS) sont un système de points attribués et sanctionnant la validation des UE, des semestres et des diplômes universitaires. Chaque semestre comporte 30 crédits si bien que le diplôme de Licence correspond à un total de 180 crédits. Les ECTS ont pour but de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études des différents pays européens. Ils peuvent en outre être reconnus, acquis et transférables au sein de différents établissements d'enseignement supérieur à l'étranger.

[29] Il est possible de valider une UE sans avoir obtenu la moyenne à la totalité des matières qui la composent grâce à la compensation. De même, il est possible de valider un semestre sans avoir validé l'ensemble des UE dans le cas où la moyenne générale sur le semestre est égale à 10/20. Des exceptions peuvent néanmoins survenir concernant les UE dites « fondamentales ». Une compensation est enfin effectuée à la fin d'une même année de formation entre les deux semestres, si bien qu'il est possible de valider l'année universitaire en n'ayant validé qu'un seul semestre.

[30] Durant la Licence (1er cycle), un étudiant n'ayant validé qu'un semestre sur deux et dont la moyenne générale sur l'année est inférieure à 10/20 et ne permet pas la compensation des semestres, peut-être autorisé à poursuivre dans l'année supérieure (L2 ou L3). Ce statut est appelé AJAC (ajourné autorisé à continuer). L'étudiant devra alors valider le semestre manquant en même temps qu'il prépare les semestres de l'année supérieure. Il s'agit d'un régime dérogatoire, non imposable à l'étudiant. Les étudiants désignés comme pouvant prétendre au statut AJAC doivent en faire la demande explicite. Ce statut ne peut-être accordé aux étudiants à qui il manque plus de 10 ECTS par semestre. Le diplôme de Licence ne pouvant être délivré par ailleurs qu'aux étudiants ayant validé au moins 5 semestres sur les 6 composant la Licence.

mesure de performance par les notes attribuées permettrait « une capture plus complète du phénomène de réussite » selon Roland *et al.* (2015 ; p. 8). Aborder l'échec à l'université n'est pas davantage aisé puisque, de nouveau, cette notion agrège des situations bien différentes. Si institutionnellement, un étudiant en échec est considéré comme ajourné[31], c'est-à-dire qu'il ne remplit pas les conditions de passage dans l'année supérieure, il peut cependant renvoyer à différents cas de figure. On peut par exemple distinguer les étudiants qui échouent en fin d'année mais se réinscrivent l'année suivante, des étudiants qui échouent et quittent définitivement l'université, ou encore des étudiants qui échouent mais se réorientent (Droesbeke *et al.*, 2008). C'est ainsi que certains travaux abordent les parcours étudiants, non pas sous l'angle de la réussite mais sous celui de la persévérance. Pour autant, la notion de persévérance peut également renvoyer à différentes significations, conceptualisations et opérationnalisations, selon les travaux considérés : une durée d'inscription factuelle c'est-à-dire qu'un étudiant est considéré comme persévérant tant qu'il continue de s'inscrire dans une formation (Cabrera *et al.*, 1992), un engagement individuel cognitif et comportemental détaché d'indicateurs institutionnels (Miller *et al.*, 1996), voire une mesure de la motivation ou encore de la performance (Bonin, Bujold et Chenard, 2004). Toujours est-il qu'aborder la réussite sous l'angle de la persévérance conduit à se détacher d'indicateurs institutionnels pour approcher la subjectivité de l'étudiant. Mais les liens résidant entre ces concepts participent encore de leur fragilité.

La persévérance, lorsqu'elle renvoie au fait de demeurer inscrit dans une formation, est nécessairement une condition de la réussite mais la réussite peut aussi être une condition de la persévérance, soit institutionnellement dans le cas où le nombre de réinscriptions pour un même niveau d'études est limité par l'institution, soit individuellement dans la mesure où l'échec peut être rédhibitoire chez certains étudiants (Galand, Neuville et Frenay, 2005). Pour autant, la réussite n'implique pas nécessairement la persévérance puisque certains étudiants, pourtant autorisés à passer au niveau supérieur, ne le font pas pour différentes raisons : désintérêt (Eccles et Wigfield, 2002), ambitions revues à la baisse, découragement face aux exigences (Boudrenghien, Frenay et Bourgeois, 2012), modification du projet ou encore défaut d'intégration (Coulon, 1993 ; Tinto, 1993). Parallèlement, un étudiant non persévérant est généralement considéré en situation d'abandon, voire de décrochage bien que ce terme

[31] Dans les universités françaises, la décision finale découlant des jurys d'admission peut être de trois types : « admis » lorsque l'année d'études est validée et que l'étudiant est autorisé à passer à l'année supérieure, « ajourné » lorsque l'étudiant ne remplit pas ces conditions ou « défaillant » dans le cas où il ne s'est pas présenté à un ou plusieurs examens d'une même session.

soit davantage utilisé pour l'enseignement secondaire[32]. Mais la délimitation à opérer entre l'abandon et la persévérance n'est pas plus évidente à conceptualiser (Sauvé *et al.*, 2006). Si la persévérance émane de la réinscription au sein d'une formation, alors l'abandon ou le décrochage désigne le fait de ne pas se réinscrire l'année suivante mais ces non-réinscriptions peuvent traduire des réalités bien différentes. Pour Sarfati (2013), les vrais « décrocheurs » sont les étudiants qui présentent un défaut d'affiliation : ce sont ceux qui n'ont, en fin de compte, « jamais accroché », c'est-à-dire qu'ils n'ont pas su s'adapter aux multiples ruptures avec l'enseignement secondaire, tant d'un point de vue social, institutionnel qu'académique. Ainsi défini, un étudiant ayant validé son année mais ne poursuivant pas ses études ne peut être qualifié de « décrocheur », pas plus qu'il peut être considéré en échec. Et pourtant, nombre de statistiques reposent sur de telles conditions pour délimiter la réussite de l'échec, ou la persévérance de l'abandon.

Les réorientations, et d'autant plus quand elles constituent des reprises d'études une ou plusieurs années plus tard, peuvent en effet être assignées à des échecs ou à des abandons dans les statistiques produites, l'idée de réussite demeurant, notamment en France, fortement associée à un parcours linéaire se soldant par l'obtention d'un diplôme (Bodin et Millet, 2011 ; Charles, 2015). Pourtant, la réorientation ne semble pas avoir de connotation négative pour les étudiants (APEC, 2015), elle est plutôt « source d'espoirs », les étudiants n'y voyant pas un échec mais une opportunité de reconsidérer leur avenir professionnel. De même, l'abandon des études, volontiers connoté négativement, peut en réalité constituer une issue dans le cas où les études ne conviennent pas, qui plus est préférable à un acharnement obsolète selon certains (Boudrenghien, Frenay et Bourgeois, 2012). En outre, la reprise d'études constitue un phénomène important chez les non-diplômés, mais pas uniquement : 16 % des diplômés de l'enseignement supérieur et environ un tiers des sortants sans qualification reprennent des études dans les trois années suivant leur « sortie » du système (MENESR, 2015).

Il s'avère donc que les parcours étudiants ne sont pas linéaires, les réorientations et les reprises d'études étant de plus en plus nombreuses amenant l'idée « d'itinéraires à choix multiples » (Annoot, 2012). C'est pourtant l'idée de linéarité qui, en France, dicte les

[32] Au niveau européen, le décrochage renvoie aux jeunes âgés de 18 à 24 ans n'ayant pas de qualification supérieure au diplôme certifiant la fin d'études secondaires inférieures et n'étant plus en formation. Pour autant, le concept de décrochage est principalement rattaché à l'enseignement secondaire (Bloch & Gerde, 1998), la sortie sans diplôme du supérieur étant principalement qualifiée d'abandon (Sauvé *et al.*, 2006 ; Bodin & Millet, 2011 ; Beaupère & Grunfeld, 2012 ; Michaut, 2012).

représentations et surtout les applications de la réussite étudiante. La non-réinscription l'année suivante constitue par exemple un critère pour identifier le « décrochage » universitaire (Bodin et Millet, 2011). Or cette catégorisation, calquée sur le mode de calcul du décrochage dans l'enseignement secondaire, à savoir une sortie sans qualification, ne tient pas compte des parcours individuels sur le long terme, conduisant à faire l'amalgame de situations pourtant très variées. En effet, les parcours étudiants sont multiples et retranscrivent « un processus de régulation des aspirations et des choix des nouveaux bacheliers » (p. 233) ne pouvant être apprécié à l'échelle d'une année universitaire. En ce sens, il paraît abusif de considérer ces « réajustements » tels des échecs ou des parcours accidentés, d'autant plus que les étudiants eux-mêmes se saisissent parfois des premières années universitaires tel un « espace d'essais-erreurs » afin d'affiner leur choix mais aussi leur adéquation avec telle ou telle formation (Paivandi, 2015). Délimiter l'abandon de la persévérance ou l'échec de la réussite nécessiterait donc de porter un regard longitudinal et individualisé sur chaque étudiant afin de rendre compte de toute une « série d'actes prenant place tout au long du parcours universitaire » (Roland *et al.*, 2015 ; p. 5), ce qu'aucune recherche ni aucun recensement n'est en mesure d'apporter de manière exhaustive. Par ailleurs, il reste à considérer que la notion même de réussite, en dehors de la prise en compte des parcours, peut être affublée de différentes significations, notamment en ce qui concerne la population étudiante.

Pour les étudiants, la réussite ne réside pas uniquement dans l'obtention du diplôme d'après la dernière enquête « conditions de vie » de l'OVE ; ils ne sont d'ailleurs que 45 % à le considérer comme très important pour réussir (OVE, 2014 ; Ferry et Verley, 2016), et semblent envisager leur réussite de manière plus individualisée, reposant sur d'autres critères et indépendamment de la certification institutionnelle. Selon Pascarella et Terenzini (2005) en effet, la réussite « académique » n'est qu'un indicateur parmi d'autres de l'adaptation de l'étudiant à l'université et au monde universitaire. De plus, elle n'est pas forcément souhaitable dans le cas où elle ne s'accompagne pas d'un sentiment de bien-être chez l'étudiant (Tinto, 1997), une réorientation pouvant parfois être préférable à une réussite « à tout prix » (Boudrenghien, Frenay et Bourgeois, 2012). Pour les étudiants, les efforts personnels fournis ainsi que le développement des relations et réseaux illustrent ainsi davantage la réussite que l'obtention du diplôme (OVE, 2014). Mais encore, d'autres dimensions de l'expérience étudiante peuvent être considérées en ce qu'elles constituent

autant d'enjeux assignés à cette période de la vie des individus qui se doit de répondre aux multiples facettes de leur développement personnel et social (Bonnet, 1997).

A ce titre, pour certains (Dubet, 1996), l'autonomie illustre l'un des enjeux sinon une finalité peu ou prou explicite de l'expérience étudiante. En ce sens, la finalisation du processus d'autonomisation des étudiants, indépendamment de leur parcours académique et professionnel, peut être appréhendée telle une réussite résultant de l'expérience étudiante. Récemment, une recherche originale a d'ailleurs cherché à appréhender les représentations de la réussite chez les adultes, étudiants mais pas seulement (Guégnard *et al.*, 2016). Si la dimension professionnelle ressort assez fortement, les adultes associent en revanche assez peu la notion de réussite à une réussite académique. Par ailleurs, d'autres dimensions renvoyant à la famille et à la vie sociale, à l'accomplissement personnel ou à l'atteinte d'objectifs plus ou moins précis sont relevées. La plus grande part des réponses obtenues associe finalement la réussite à des sentiments de bonheur et de bien-être, s'appliquant principalement individuellement, et qui s'apprécient sur le long terme. Dans ce cadre, l'intégration sociale des étudiants peut également être vue comme un indicateur de réussite puisqu'impliquant potentiellement des conséquences positives à la fois personnelles, en termes d'engagement ou d'estime de soi, et académiques, en termes de réussite et de performance (Roland *et al.*, 2015).

De cette rapide recension l'on retiendra qu'en dépit d'une utilisation courante, la notion de réussite n'est pas sans soulever de difficultés. Pouvant renvoyer à différentes façons de catégoriser les étudiants en fonction d'indicateurs institutionnels plus ou moins synthétiques, relevant soit d'une décision finale attestant de l'autorisation à passer d'un niveau d'études à un autre soit à une mesure de performance à travers les notes obtenues par les étudiants, elle est en outre riche de sens de par les conclusions qui peuvent en être tirées. De fait, interpréter la réussite, de même que la persévérance, l'échec ou encore l'abandon, à l'échelle d'une seule année universitaire, et en considérant uniquement les résultats sanctionnant l'année d'études considérée, constitue selon certains un abus de langage, du moins un amoindrissement inopiné de ce que peut être la réussite à l'échelle d'un parcours étudiant sur le long terme (Bodin et Millet, 2011). Approcher la réussite ou la persévérance dans leur entièreté nécessiterait de fait d'étendre le regard au-delà des seuls résultats sanctionnant une année d'études. Pour autant, aborder la réussite en vue de retranscrire la satisfaction par l'étudiant des exigences académiques qui lui ont été soumises dans le cadre

de sa formation, et pour un niveau d'études donné, n'en est pas moins vide de sens puisqu'il s'agit bien d'évaluer ce qui, durant cette période, détermine l'atteinte d'un tel objectif. Il convient toutefois, dans une telle optique, de délimiter la portée de cette notion riche de multiples représentations. En ce sens, se saisir d'indicateurs institutionnels pour ce qu'ils sont, et rien d'autre, en associant par exemple les résultats d'admission aux notes obtenues par les étudiants, offre bien l'opportunité de décrire, et dans de bonnes conditions, la réussite académique, et sans pour autant soustraire le fait que d'autres formes de réussite peuvent être considérées simultanément. L'éclaircissement étant fait, l'attention se porte désormais logiquement sur les déterminants avérés de cette réussite académique.

1.2. Les facteurs (traditionnellement) mobilisés pour expliquer la réussite académique des étudiants

La littérature relative aux déterminants de la réussite étudiante notamment à l'université et plus spécifiquement en 1ère année de 1er cycle (Licence 1) est foisonnante, de nombreux travaux de recherche s'étant inscrits dans ce champ qui constitue une certaine tradition de la recherche en éducation (Roland *et al.*, 2015), et participent encore à son renouvellement (Duguet, Le-Mener et Morlaix, 2016). Concernant ces déterminants de la réussite étudiante, parfois mobilisés en vue d'expliquer plutôt la persévérance à l'université, les travaux existants ont démontré l'influence de nombreux facteurs relevant notamment des caractéristiques sociodémographiques des étudiants, de leur passé scolaire, de leur engagement, de leurs manières d'étudier et plus généralement des modalités du métier d'étudiant, mais également du contexte de formation ainsi que des conditions d'études dans l'explication des résultats et des parcours étudiants. Il s'agit donc à présent de décrire, dans leurs grandes lignes, la nature et le poids de ces différents types de facteurs.

a. Les caractéristiques sociodémographiques des étudiants

Un premier groupe de facteurs renvoie aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants, ce qui inclut leur âge, leur genre et leur origine tant en termes de nationalité que de milieu social. Ainsi, l'âge et le genre sont parfois présentés comme des variables influentes sur la réussite en 1er cycle, les étudiants plus âgés présentant des risques d'échec plus élevés

en 1ère année (Lemaire, 2000) et les filles abandonneraient moins et réussiraient également mieux en L2 (Beaupère *et al.*, 2007). Mais ces indicateurs sociodémographiques, dont l'impact demeure faible, peuvent en réalité substituer l'influence d'autres variables, notamment en ce qui concerne l'âge qui constitue un indicateur indirect du parcours scolaire de l'étudiant dans l'enseignement primaire et secondaire et des éventuels redoublements qui l'ont ponctué.

Au sein de ce groupe de facteurs, l'origine sociale des étudiants est un aspect plus régulièrement documenté dans les recherches sur la réussite étudiante, son effet ayant été démontré empiriquement depuis de nombreuses années et de manière récurrente (Romainville, 2000 ; Beguin *et al.*, 2002 ; Gruel, 2002 ; Michaut, 2012). Elle renvoie notamment au statut socioéconomique découlant du niveau de revenus des parents (Gruel, 2002), à leur catégorie socioprofessionnelle (Duru-Bellat, 1995 ; Lemaire, 2000) ou encore à leur niveau de diplôme (Michaut, 2012), ces indicateurs étant utilisés afin de rendre compte d'un capital social et culturel dont il est généralement admis qu'il est en lien avec la réussite scolaire et favorise particulièrement les élèves issus de milieux socioéconomiques supérieurs (Nils et Lambert, 2011). A l'université, l'influence de l'origine sociale serait toutefois variable en fonction des filières (Duru-Bellat, 1995) : à baccalauréat identique, une origine sociale favorisée augmenterait la réussite dans les filières littéraires, en droit ou en sciences humaines mais aurait moins d'incidence en sciences et en santé, où l'hétérogénéité sociale du public étudiant est plus forte (Merle, 1996 ; Duru-Bellat et Verley, 2009). Il semble en outre que les étudiants les moins dotés socialement, et donc scolairement, soient moins prompts à se réorienter et à reprendre des études (MENESR, 2015) ; l'origine sociale agirait même davantage sur la persévérance que sur la réussite effective selon certains en raison du coût que représente une année supplémentaire d'études et des conditions d'attribution des bourses (Michaut, 2004 ; Beaupère *et al.*, 2007). Mais le recours aux modèles statistiques « toutes choses égales par ailleurs »[33] tendent surtout à relativiser l'impact de cette variable sur la réussite étudiante, qui n'expliquerait finalement qu'une faible part du processus (Galand, Neuville et Frenay, 2005). Toutefois, si l'effet direct de l'origine sociale sur la réussite à l'université est considéré comme faible, il faut noter qu'elle influe de manière indirecte sur

[33] Cette méthode statistique consiste à appréhender l'effet net de variables dites indépendantes ou explicatives sur une variable dépendante à expliquer, c'est-à-dire l'impact de chaque variable explicative sous contrôle des autres variables explicatives introduites. Autrement dit, on cherche à estimer l'impact d'une variable quand toutes les autres variables introduites sont égales ; par exemple l'effet du genre des étudiants sur leur réussite pour un même âge ou une même origine sociale.

d'autres variables influentes comme par exemple les manières d'étudier mais aussi, voire surtout, le passé scolaire. Aussi considère-t-on que son influence agit en amont de l'arrivée à l'université, à travers les parcours scolaires ou le type de baccalauréat préparé (Lambert-Le Mener, 2012).

b. Le passé scolaire

Un second groupe de facteurs traditionnellement utilisés renvoie donc au niveau académique initial des étudiants, ce dernier étant appréhendé par le passé scolaire qui « illustre » le niveau de connaissances des étudiants à leur entrée à l'université. Il s'agit là d'un aspect régulièrement mis en avant et largement reconnu comme étant un déterminant de la réussite étudiante : les élèves « à l'heure » scolairement, issus de bacs généraux et ayant eu une mention au baccalauréat réussissent mieux que les autres conformément à de nombreux travaux (Parmentier, 1994 ; Gruel, 2002 ; Soulie, 2002 ; Gury, 2007 ; Morlaix et Suchaut, 2012). Ainsi, un étudiant ayant redoublé à une ou plusieurs reprises durant son parcours scolaire, et qui est donc plus âgé à l'entrée à l'université, a moins de chances de réussir qu'un étudiant dit « à l'heure » (Duru-Bellat, 1995 ; Lemaire, 2000). En revanche, un redoublement ou une réorientation à l'université ont plutôt un effet positif puisqu'ayant permis une acclimatation aux exigences universitaires (Romainville, 2000 ; Michaut, 2000). Le type de bac et le fait d'avoir obtenu ou non une mention sont quant à eux de puissants indicateurs de l'explication de la réussite étudiante, conférant un large avantage aux bacheliers généraux et à ceux qui ont obtenu une mention (Gruel, 2002 ; Beaupère *et al.*, 2007). Le type de baccalauréat obtenu semble par ailleurs influer sur la probabilité de sortir sans qualification, celle-ci étant plus forte chez les bacheliers technologiques et professionnels (Bodin et Millet, 2011).

c. L'engagement dans les études

Un troisième groupe de déterminants de la réussite étudiante renvoie cette fois-ci à ce qu'on pourrait appeler le degré d'engagement de l'étudiant dans ses études. Trois principaux facteurs, fortement reliés les uns aux autres, peuvent y être abordés : la motivation, le rapport aux études et les manières d'étudier.

Tout d'abord, la motivation des étudiants apparaît comme un déterminant de la réussite étudiante dans plusieurs travaux (Trinquier et Clanet, 2001 ; Beaupère et Grunfeld, 2012). Selon Vallerand (1993), un manque de motivation chez les étudiants serait en outre un facteur d'abandon important. On distingue deux types de motivation suivant la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (2008) : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, auxquelles s'oppose l'amotivation renvoyant à l'absence de motivation. La motivation intrinsèque répond notamment à des besoins personnels de plaisir, de satisfaction et de compétence alors que la motivation extrinsèque relève plutôt de validations ou de valorisations externes. La motivation intrinsèque participe le plus fortement à l'autodétermination, c'est-à-dire au sentiment qu'a l'individu d'être décisionnaire de son comportement et de ses actions (Pelletier et Vallerand, 1993). La thèse de Lambert-Le Mener (2012) montre l'effet notable mais cependant variable de la motivation sur la réussite chez les étudiants de 1ère année : la motivation intrinsèque aurait un effet positif sur les notes obtenues mais cet effet se constate davantage sur les étudiants obtenant des bons résultats. De plus, pour ces derniers, le sentiment d'efficacité découlant de leurs bons résultats tendrait à se substituer à l'effet direct de leur motivation.

Derrière cette notion, différentes composantes reconnues comme déterminantes dans l'explication de la réussite peuvent être appréciées, en se référant notamment au modèle de l'« *expectancy-value* » d'Eccles et Wigfield (2002) : la confiance qu'a l'étudiant en ses propres capacités qui influent sur les objectifs fixés[34], associée à la valeur accordée aux apprentissages qui détermine l'investissement individuel. Mais encore, l'orientation des buts affublés à l'engagement dans les études, qui peut être tournée vers l'apprentissage ou vers les performances, est une autre dimension à prendre en compte selon Neuville et Galand (2013). On comprend ainsi que la motivation dépend en premier lieu du rapport qu'entretient l'étudiant avec ses études et du sens qu'il leur confère.

Le rapport aux études ainsi que la notion de projet constituent ainsi un autre déterminant de la réussite mis en avant dans de nombreux travaux en ce qu'il détermine la

[34] Cette dimension renvoie à ce que d'aucuns appellent l'auto-sélection (Lévy-Garboua, 1976 ; Biémar, Philippe et Romainville, 2003) c'est-à-dire que le choix d'études ainsi que les parcours reflètent la rationalité de l'étudiant qui estime ses chances de réussite en fonction de l'idée qu'il se fait de ses propres capacités, connaissances ou compétences.

motivation et l'engagement de l'étudiant dans ses études[35] (Neuville et Frenay, 2012) et donc leurs manières d'étudier. Morlaix et Suchaut (2012) montrent ainsi que lorsque le projet de l'étudiant entre en adéquation avec la formation suivie, la motivation de l'étudiant croît en même temps que ses chances de réussir. Sous cette notion de projet, ce sont donc celles d'orientation et de sens attribué aux études qui transparaissent. D'une part, l'adéquation entre le projet et l'orientation dépend fortement de l'offre de formation et des politiques de sélection propres à certaines d'entre elles (Felouzis, 2000) mais cela suppose également que l'étudiant en ait connaissance. D'autre part, le sens ou l'intérêt des études peuvent être multiples, comme nous l'avons mentionné plus tôt, et se rapporter soit à la qualification, soit à l'intérêt intellectuel soit encore au statut d'étudiant (Dubet, 1996). De fait, les projets sont eux-aussi multiples et ne visent pas tous une réussite académique en premier lieu (Paivandi, 2015). Pour certains d'ailleurs, l'absence de projet n'est pas nécessairement facteur d'échec de même que sa présence n'est pas gage de réussite car ne garantissant pas l'investissement ou l'intérêt des étudiants pour leurs études, notamment quand le lien entre ces dernières et la profession visée ne leur paraît pas explicite (Biémar, Philippe et Romainville, 2003). Et force est de constater que nombre d'étudiants sont déçus, voire découragés, par le manque de professionnalisation au sein des formations universitaires, notamment en Licence : des contenus trop théoriques et un manque de mise en application ou de relations avec le terrain, le « concret », sont déplorés par des étudiants disposant pourtant d'un projet professionnel précis (Lima et Hadji, 2005 ; Paivandi, 2015 ; Béduwé *et al.*, 2016). Pour autant, trouver du sens dans les savoirs eux-mêmes, indépendamment de leur utilité ou de leur application, afin de coller à la représentation universitaire du savoir (ce qui renvoie à la culture universitaire), serait une condition de la réussite pour Biémar, Philippe et Romainville (2003). D'après Romainville et Michaut (2012), le projet d'études et le sens conféré aux études priment sur le projet professionnel. Lambert-Le Mener (2012) démontre à ce titre que la motivation intrinsèque influe davantage sur la réussite en première année que la motivation extrinsèque.

Les manières d'étudier sont également régulièrement mises en avant pour expliquer la réussite étudiante : l'assiduité, le travail personnel et l'organisation du travail sont des éléments influant sur la réussite d'après plusieurs travaux (Michaut, 2000 ; Alava, 2000 ;

[35] C'est également dans ce champ que se situent nombre de travaux américains parmi lesquels ceux de Tinto (1993), de Berger et Milem (1999) ou encore de Cabrera *et al.* (1992) : l'engagement de l'étudiant y est vu comme un élément central dans l'explication de la persévérance dans les études, il se réfère aux buts et aux objectifs assignés aux études mais aussi au fait de fréquenter tel établissement plutôt qu'un autre. Les différents modèles proposés par ces auteurs sont présentés en détail en seconde partie de ce chapitre.

Gruel, 2002 ; Frickey et Primon, 2003). Ces pratiques étudiantes sont par ailleurs intimement liées à la motivation selon certains auteurs (Vallerand, 1993 ; Viau, 1998) : les étudiants les plus motivés sont ceux qui adoptent les méthodes d'apprentissage et les manières d'étudier les plus poussées. La motivation des étudiants serait ainsi le gage de manières d'étudier variées et d'un travail personnel plus important (Bédard et Viau, 2001 ; Lambert-Le Mener, 2012). Par ailleurs, Millet (2003) fait état d'une « matrice disciplinaire » selon laquelle un ensemble de savoirs, de formes de transmission et d'exercices des connaissances est propre à chaque discipline, tout en étant plus ou moins connu des étudiants, mais nécessaire à l'atteinte des exigences relatives à la discipline et donc à la formation suivie. Il y aurait donc des manières d'étudier plus ou moins spécifiques à acquérir en vue de réussir dans telle ou telle discipline, ce que tendent à montrer d'autres travaux (Frickey et Primon, 2003). Plusieurs travaux ont également abordé les conceptions[36] et les approches[37] de l'apprentissage chez les étudiants, qui déterminent les manières d'étudier adoptées, et ont tenté de les mettre en lien avec la réussite, notamment en 1ère année : il en ressort des conclusions divergentes mettant parfois en avant la plus grande efficacité des approches dites en profondeur comparativement aux approches dites en surface (Pirot et De Ketele, 2000), ou à l'inverse prétextant qu'il n'existe aucune relation entre l'approche adoptée et la réussite (Philippe, Romainville et Willocq, 1997), ou encore donnant l'avantage aux étudiants faisant preuve de différentes stratégies d'apprentissage (Romainville, 1993).

Mais au-delà, les recherches convergent surtout vers la définition du métier d'étudiant, prétextant qu'un ensemble de méthodes de travail et de dispositions intellectuelles et sociales serait attendu et exigé par l'université de manière générale (Alava, 1999), et impliquant une phase d'affiliation intellectuelle pour les primo-arrivants (Coulon, 1997). Aussi, les politiques publiques ont pu mettre l'accent sur l'accueil des nouveaux étudiants ou sur l'acquisition de la méthodologie universitaire au sens large (Annoot, 2012), entendue

[36] Selon Romainville (1993), la conception de l'apprentissage la plus répandue chez les étudiants de 1ère année consiste à mémoriser et étudier de façon « scolaire » en vue de restituer les connaissances lors de l'examen. L'autre conception la plus mobilisée renvoie à un apprentissage pensé comme un stockage de connaissances qui pourront être utiles ultérieurement, y compris dans la vie professionnelle. Les autres conceptions, moins souvent mobilisées renvoient au fait de rechercher un sens aux apprentissages en vue de comprendre les matières mais aussi la réalité, ou encore les liens résidant entre elles, voire de se comprendre soi-même.

[37] On distingue globalement d'après Ramsden (1992) des approches dites « en profondeur » où l'étudiant vise la compréhension de la matière et la recherche de sens en vue d'un développement intellectuel et personnel, d'approches dites « en surface » qui visent la seule rétention des connaissances en vue de les restituer lors des évaluations et de répondre aux exigences, auxquelles s'ajoutent les approches dites « stratégiques » où l'étudiant met en œuvre différentes stratégies d'apprentissage en vue d'obtenir une qualification mais aussi d'obtenir une certaine valorisation sociale.

comme cruciale pour réussir à l'université. Elle se rapporte par exemple à la prise de notes, à la recherche documentaire, à l'approfondissement et à l'appropriation des savoirs par les étudiants mais aussi à l'acquisition des « règles du travail intellectuel » (Alava, 1999 ; Coulon, 1999). Mais encore, la gestion du temps, la capacité d'adaptation ainsi que la capacité à travailler en autonomie sont volontiers considérées comme des dispositions clés à l'acquisition du métier d'étudiant, lui-même primordial à la réussite universitaire (De Ketele, 1990 ; Lahire, 1996 ; Gruel, 2002). Ces dispositions seraient par ailleurs davantage présentes chez les étudiants issus de classes favorisées (Bodin et Millet, 2011), mais aussi chez les filles (Frickey et Primon, 2003).

d. Le contexte de formation

La réussite étudiante ne s'explique pas exclusivement par le biais de facteurs relatifs aux étudiants, à leurs caractéristiques ou à leur engagement dans les études. Une autre catégorie de facteurs émane en effet du contexte au sein duquel l'étudiant est placé durant ses études et qui n'est pas sans influer sur les modalités de l'expérience étudiante. En premier lieu, l'influence du contexte de formation à savoir des modes d'organisation des études (structure, sélectivité, dispositifs d'accompagnement) mais aussi des pratiques d'enseignement (pratiques pédagogiques, attentes institutionnelles, modes d'évaluation), sont des éléments considérés plus récemment comme pouvant agir sur l'engagement des étudiants dans leurs études et *in fine* sur leur réussite (Fontaine et Peters, 2012 ; Michaut, 2012 ; Neuville et Galand, 2013). Certains de ses aspects demeurent à ce jour encore peu étudiés, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques des enseignants. Une thèse récente montre toutefois que la façon dont les étudiants perçoivent ces pratiques pédagogiques exerce une influence sur leur motivation, mais aussi que ces pratiques influent de manière directe et significative sur les manières d'étudier et la réussite des étudiants (Duguet, 2014). Par ailleurs, la rencontre des manières d'étudier et du contexte de formation s'illustre par un certain décalage entre les pratiques étudiantes et les attentes des enseignants (Bourgin, 2011), les étudiants manifestant leurs difficultés à comprendre ce qui leur est demandé, à répondre à la charge de travail jugée trop importante et à appliquer la méthodologie universitaire (Paquelin, 2015).

De manière générale, en ce qui concerne le contexte de formation dans son ensemble, il apparaît que plus les pratiques pédagogiques ainsi que le fonctionnement institutionnel se rapprochent de ceux à l'œuvre dans l'enseignement secondaire et plus les étudiants s'y acculturent facilement (Daverne et Dutercq, 2014), pouvant ainsi favoriser leur réussite puisque les difficultés des étudiants semblent résider dans les changements. Ceci pourrait expliquer ainsi les taux de réussite plus élevés de certaines formations telles que les IUT ou les sections STS (Lemaire, 2000), ou encore des filières très sélectives, où les effectifs réduits favorisent les échanges avec les enseignants, permettent un meilleur suivi du travail étudiant et où les pratiques pédagogiques et les attentes s'éloignent fortement de celles qualifiant l'université (Beaud, 2008). A l'inverse, le manque de cadrage, de sanction et d'institutionnalisation du travail des étudiants à l'université serait facteur de relâchement chez ces derniers, notamment pour ceux qui disposent d'un faible capital scolaire/social (Garcia, 2010). En ce qui concerne les dispositifs d'accompagnement et de soutien à la réussite enfin, leur efficacité est parfois soulevée mais la prise en compte des caractéristiques des étudiants tendent à relativiser les effets positifs relevés : en effet, ces dispositifs comme par exemple le tutorat ou les actions de renforcement disciplinaire seraient surtout favorables aux bons étudiants ne serait-ce qu'en raison d'une plus forte appropriation par ces derniers (Danner, 2000 ; Michaut, 2003 ; Morlaix et Perret, 2015).

e. Les conditions de vie et d'études

Un dernier groupe de facteurs renvoie cette fois-ci au contexte extra-universitaire appréhendé sous le prisme des conditions de vie et d'études. Parmi ces dernières sont généralement considérés le mode d'hébergement, les ressources financières et l'activité rémunérée en parallèle des études.

Plus rarement, la réussite ou du moins la persévérance peut être mise en lien avec la santé et l'état psychologique des étudiants (stress, fatigue, consommations d'alcool, de drogues, de tabac ou de psychotropes, états dépressifs, etc.) qui influeraient sur les capacités des étudiants à mener à bien leurs études selon certains (Schmitz et Frenay, 2013), puisqu'indiquant leur degré d'ajustement émotionnel aux pressions émanant de l'activité étudiante. C'est d'autant plus vrai dans le cas des primo-arrivants pour lesquels la transition peut constituer une source de stress importante (Tremblay *et al.*, 2006). Il est en revanche

complexe de déterminer ici si c'est l'expérience étudiante, de par ses modalités, qui génère une fragilité physique et psychologique chez les étudiants, ou plutôt que certains étudiants, fragiles initialement, ne parviennent pas à s'ajuster émotionnellement à l'université. En effet, certaines situations apparaissent stressantes pour certains mais pas pour d'autres (Lassarre, Giron et Paty, 2003). D'autant que ce type d'indicateurs peut être mis en lien avec différents aspects des conditions d'études : précarité, cumul emploi-études, problèmes personnels, pression familiale, orientations subies, insatisfaction vis-à-vis des études, etc.

En ce qui concerne le mode d'hébergement des étudiants, ce facteur apparaît assez peu lié à la réussite étudiante : tout au plus les étudiants qui ne vivent plus au domicile familial et de surcroît ceux qui résident en cité universitaire présentent un léger avantage sur les autres (Grignon et Gruel, 1999). Les ressources financières de l'étudiant quant à elles n'agiraient pas ou peu de manière directe sur la réussite : si les boursiers réussissent un peu mieux (Lemaire, 2000), cela peut cependant être davantage mis en lien avec leur obligation d'assiduité. Par ailleurs, il s'agit là d'une donnée complexe à appréhender du fait de la forte dépendance d'une majorité d'étudiants vis-à-vis de leur famille qui confère à l'économie étudiante sa spécificité (Grignon, 2000) et qui ne permet pas toujours d'approcher finement les ressources financières dont disposent réellement les étudiants. Mais ces ressources vont cependant déterminer un autre facteur, plus souvent pris en compte, et pouvant s'avérer bien plus discriminant : le recours à l'activité rémunérée.

En effet, l'impact du travail rémunéré des étudiants sur leur activité d'études et leur réussite ont été largement documentées dans la littérature scientifique. En France, les enquêtes soulignent l'importance de ce travail salarié pour les étudiants (Levy-Garboua, 1976 ; Jarousse, 1984), les données de l'OVE (Gruel et Tiphaine, 2004) montrant qu'environ un jeune sur deux travaille durant ses études, même si ces emplois recouvrent des réalités très différentes notamment selon l'âge des étudiants et leurs filières d'études. De manière générale, il s'agit d'un facteur d'échec important lorsque l'activité rémunérée entre en concurrence avec les études (Gruel, 2002 ; Michaut, 2012), c'est-à-dire qu'elle n'est pas liée au contenu des études et qu'elle représente une contrainte horaire importante, supérieure au mi-temps et exercée toute l'année ou au moins pendant six mois (Béduwé et Giret, 2004 ; Beffy, Fougère et Maurel, 2009). En revanche, l'effet serait neutre lorsque l'activité salariée est inférieure à une dizaine d'heures par semaine. De même, les emplois intégrés aux études comme les internes dans les hôpitaux ou les allocataires de recherche ont en général des

effets positifs, car ne représentant pas un frein à l'affiliation universitaire (Coulon, 1997), mais ces emplois sont plus fréquemment exercés par des jeunes de milieux sociaux favorisés et s'inscrivent dans des parcours de réussite universitaire (Giret, 2011).

Toutefois, les caractéristiques de l'emploi peuvent s'avérer insuffisantes pour en comprendre les effets sur les parcours d'études. L'emploi s'inscrit dans un parcours d'autonomie où la situation de l'étudiant, sa satisfaction par rapport à ses ressources et ses besoins vont progressivement évoluer (Cordazzo et Tenret 2011). Dans certains cas, l'emploi perd sa valeur provisoire, s'inscrit de manière durable dans le parcours et se substitue complètement aux études qui deviennent une voie sans issue (Pinto, 2010). La pression financière est un autre déterminant qui peut également pousser au décrochage. Ainsi, Gruel (2009) a montré un accroissement inégalitaire des tensions budgétaires ces dernières années qui touchent notamment les étudiants les plus indépendants économiquement et qui ont besoin de travailler. Cette responsabilité supplémentaire représente en outre une source importante de stress chez ceux qui mènent de front études et emploi. L'impact du travail rémunéré des étudiants sur leurs parcours d'études peut ainsi s'entendre à travers les tensions budgétaires et vocationnelles auxquelles sont confrontés les étudiants qui cumulent emploi et études (Béduwé *et al.*, 2016).

Enfin, en considérant ces activités rémunérées de manière longitudinale (Béduwé *et al.*, 2015 ; 2016), il s'avère que les étudiants qui arrêtent ou abandonnent leurs études ont été un peu plus nombreux à avoir travaillé, ne serait-ce qu'une année, que ceux qui poursuivent, mais il s'agit plus souvent d'activités occasionnelles, les activités lourdes et même très lourdes ayant, « toutes choses égales par ailleurs », l'effet plutôt inverse. Pour ce qui est de l'impact sur la réussite aux examens, l'étude relève également des différences entre types de travailleurs, les salariés récurrents présentant cette fois-ci des taux de réussite plus faibles que les autres. A l'inverse, les étudiants n'ayant jamais travaillé ne sont pas toujours ceux qui présentent les meilleurs résultats. Le lien entre travail étudiant et réussite universitaire, positif ou négatif, n'est donc pas toujours clairement établi.

La littérature révèle ainsi qu'un grand nombre de facteurs a pu être mobilisé pour améliorer la compréhension de la réussite dans les études, mais généralement de manière isolée en vue d'approcher l'effet net mais néanmoins direct des variables introduites. Pour

certains, il est préférable d'adopter une démarche intégrative tout en considérant les effets médiatisés entre les différentes variables (Neuville et Galand, 2013), ce sur quoi nous reviendrons. Quelle que soit la méthode adoptée, il demeure qu'une part de la variabilité de réussite entre étudiants reste inexpliquée (Galand, Neuville et Frenay, 2005). Parmi les différentes variables susmentionnées, certaines sont reconnues comme étant plus particulièrement influentes. Il en va ainsi du passé scolaire et des variables caractérisant le métier d'étudiant ou son acquisition[38] (Duru-Bellat, 1995 ; Coulon, 1997 ; Michaut, 2000). A l'ensemble des facteurs que nous venons de voir, et que l'on peut qualifier de deux types, ceux se rapportant à l'apprenant et ceux se rapportant à l'environnement dans lequel se réalise l'apprentissage, s'ajoutent les facteurs interactionnels ou interpersonnels (Sauvé *et al.*, 2006), et notamment l'intégration sociale. Il s'agit là en outre d'un aspect important du métier d'étudiant selon certains (Coulon, 1997 ; Alava, 1999 ; Legendre, 2003). Mais avant d'aborder plus précisément la nature de ce lien, objectif privilégié de notre travail, il reste à questionner directement l'influence d'un autre type de variables, également important à ce stade de notre réflexion, à savoir les compétences.

1.3. Quelle place pour les compétences parmi les déterminants de la réussite académique étudiante ?

Notre recension autour des déterminants de la réussite étudiante ne saurait-être complète sans questionner la place occupée par les compétences dans ce processus. Un premier constat s'établit cependant sur la faible représentation de ce type de facteur parmi les travaux traitant de la réussite étudiante : les compétences des étudiants, appréhendées comme telles, sont en effet généralement absentes des variables utilisées dans la recherche. Pour autant, l'approche par compétences qui s'est développée à l'université, et qui témoigne des préoccupations sociétales quant à l'insertion des étudiants ainsi que de l'appropriation de cet objet par différentes instances (Chauvigné et Coulet, 2010 ; Duru-Bellat, 2015), envisage effectivement que les apprentissages visés peuvent s'entendre en termes de compétences. Mais cela signifie-t-il pour autant que certaines compétences soient également requises pour réussir ? Quelques recherches peuvent à ce titre être mobilisées pour répondre à cette

[38] Le passé scolaire expliquerait entre 15 et 45 % de la variance des notes obtenues en fin d'année (Michaut, 2000), les caractéristiques sociodémographiques n'expliqueraient que 1 à 7 % (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2004), les conditions de vie ainsi que le projet personnel que 2 % respectivement (Lambert-Le Mener, 2012).

question. En effet, d'autres indicateurs sont parfois mobilisés en vue de retranscrire les prérequis, les capacités, les habiletés ou encore les savoirs dont disposent les étudiants, et sont confrontés à leur réussite. Outre le passé scolaire, qui apparaît particulièrement lié à la réussite étudiante comme nous avons pu le voir, et qui est généralement mobilisé tel un niveau initial en termes de connaissances et de compétences (Perret, Berthaud et Benoist, 2013), il en va ainsi également des capacités cognitives et des connaissances initiales des étudiants qui ont pu faire l'objet de quelques travaux (Morlaix et Suchaut, 2012). De même, le métier d'étudiant dont il est admis que l'acquisition constitue un prérequis à la réussite (Michaut, 2000), renvoie d'une part à des pratiques et des manières d'étudier mais également à certaines habiletés d'autre part, pour lesquelles le rapprochement avec la notion de compétence mérite d'être questionné. Par ailleurs, cette recension nous conduira à considérer l'essor récent des compétences dites non académiques dans la recherche, et à questionner leur poids dans l'explication de la réussite étudiante.

a. L'approche par compétences à l'université

Dans le contexte universitaire, l'approche par compétences découle des réformes instaurées par le processus de Bologne[39] dans le cadre européen des qualifications, qui a sensibilisé les universités à cette approche, confrontées à la nécessité de décrire les compétences sanctionnées par les diplômes (Chauvigné et Coulet, 2010). Elle découle de l'« irrésistible ascension » des compétences dans le domaine scolaire soulignée par Romainville (1996) et traduit l'alignement des universités aux enjeux éducatifs, économiques et politiques associés à cette approche. Dès le milieu des années 90 en effet, les listes des compétences attendues chez les élèves transparaissent au sein des programmes de l'enseignement primaire en France, puis une dizaine d'années plus tard avec le « socle commun de connaissances et de compétences » (Duru-Bellat, 2015). Une évolution qui n'est pas exclusive au contexte français puisque l'OCDE se saisit également de cette approche par compétences tant au niveau du système éducatif chez les élèves qu'en ce qui concerne les

[39] Le processus de Bologne et la réforme LMD ont profondément transformé l'organisation des études universitaires par la mise en place d'une structure en trois cycles (Licence – Master – Doctorat), l'organisation des enseignements en semestres et en unités d'enseignement (UE) ou encore l'adoption des crédits européens (ECTS). Les objectifs poursuivis visaient notamment à garantir l'égalité des chances, la qualité des formations et des enseignements mais aussi à promouvoir le rapprochement et la mobilité à l'intérieur des systèmes d'enseignements européens ainsi qu'à assurer, de par les rapprochements, la transparence et la garantie des financements.

adultes, par le biais des enquêtes internationales telles PISA ou encore PIAAC. Dans ce dernier cas, l'OCDE vise l'évaluation des compétences dites « pour la vie », à savoir « les compétences et les comportements nécessaires pour réussir dans la société actuelle », ce qui inclut à la fois les compétences en littératie, en numératie et en traitement de l'information, mais aussi d'autres compétences décrites comme « génériques » renvoyant à la coopération, la communication et l'auto-organisation (OCDE, 2013). A l'université, le développement de l'approche par compétences résulte notamment d'un souhait grandissant de professionnaliser les étudiants formés à l'université selon Chauvigné et Coulet (2010), les pratiques pédagogiques innovantes et alternatives qui en découlent s'étant principalement développées autour d'une articulation entre formation et emploi. Il s'est ainsi agi de prendre en compte d'une part des compétences purement disciplinaires et d'autre part des compétences considérées comme génériques. L'adoption d'un tel paradigme transparaît de manière très concrète dans les descriptifs des formations universitaires, comme en témoigne cet extrait tiré de la fiche filière de la Licence 1 de Psychologie de l'Université de Bourgogne :

Figure 4 : Extrait de la fiche filière de la L1 Psychologie de l'Université de Bourgogne (source : http://www.u-bourgogne-formation.fr/-Psychologie,80-.html)

■ **Compétences acquises à l'issue de la formation** :

En plus des connaissances théoriques solides en Psychologie, la formation en Licence vise l'acquisition de compétences transversales telles que l'utilisation des techniques universitaires (prise de notes, expression à l'oral, expression écrite, **recherche de ressources complémentaires aux enseignements**), des connaissances sur les différentes orientations possibles en lien avec la formation, la compréhension des différentes méthodes liées au recrutement (rédaction d'un CV, projet professionnel, entretien) afin que l'étudiant soit acteur de son projet professionnel et de ses études.

L'étudiant doit donc à la fin de la Licence avoir acquis :

- Des compétences d'élaboration de comptes-rendus écrits et d'exposés oraux
- La capacité à construire un argumentaire
- La capacité à travailler en groupe
- L'autonomie dans le travail universitaire (organisation, recherche d'informations)
- La capacité à analyser une question ou un problème
- La capacité à effectuer une recherche documentaire, une bibliographie sur un sujet donné
- La capacité à réunir des informations et des documents sur un sujet donné et d'en réaliser une synthèse
- La capacité à élaborer un projet professionnel et à le faire évoluer
- Les compétences dans les méthodes d'accès aux milieux professionnels

■ **Compétences acquises à l'issue de l'année de formation** :

La première année de Licence Psychologie est une année qui permet à l'étudiant de découvrir la psychologie et ses sous-disciplines (psychologie Sociale, psychologie Clinique, psychologie du Développement, psychologie Cognitive, psychologie différentielle, psychophysiologie, statistiques appliquées à la psychologie…).

Les étudiants acquièrent des connaissances au cours de la première année au niveau de la méthodologie universitaire : prise de notes, abréviations, recherches documentaires, utilisation des ressources numériques, présentation orale, enquête de terrain, autonomisation dans le processus de formation… Ces différents champs de découverte contribuent à consolider les choix d'orientation, à affiner le projet professionnel des étudiants qu'il s'agisse de poursuivre dans la filière de psychologie ou de s'orienter vers des concours.

Mais si les apprentissages et les acquisitions visés par le système éducatif, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, s'entendent désormais en termes de compétences, cela suppose-t-il pour autant que certaines compétences soient nécessaires pour répondre aux exigences académiques ? De même, si les élèves sont supposés acquérir un ensemble de compétences à l'issue de leur scolarité secondaire, celles-ci sont-elles pour autant requises à leur entrée dans les études supérieures ? Et le cas échéant, de quelles compétences s'agit-il ? Différents travaux, s'inscrivant peu ou prou dans le champ des compétences, peuvent à ce titre être mobilisés afin d'apporter quelques éléments de réponse.

b. Les prérequis universitaires

La recherche menée au sein des facultés universitaires de Namur en Belgique francophone par Romainville, Houart et Schmetz (2006) sur l'identification des prérequis à l'entrée en 1ère année universitaire et la mesure de leur maîtrise par les étudiants, apporte par exemple quelques éclairages. Ces prérequis renvoient aux connaissances et compétences initiales exigées à l'entrée à l'université, identifiées à partir d'entretiens auprès d'enseignants, d'observations en cours, de questionnaires auprès d'étudiants et de matériaux pédagogiques tels que les ouvrages de référence. Si la distinction n'est pas réellement établie entre ce qui relève des connaissances, des compétences, des savoirs ou encore des savoir-faire, il n'en demeure pas moins que de nombreuses informations quant à ce qui est attendu des étudiants peuvent être relevées.

D'abord, en ce qui concerne l'identification des prérequis, il apparaît qu'en marge de savoirs et compétences disciplinaires comme par exemple la connaissance des grands événements de l'histoire occidentale en Histoire, des liaisons chimiques en Chimie ou encore la formulation d'un problème sous forme algébrique en Mathématiques, des prérequis transversaux sont identifiés et transparaissent quelle que soit la discipline considérée. C'est ainsi le cas de la prise de notes, de la compréhension en profondeur d'un texte, d'un théorème ou d'un concept, et de la rigueur entendue comme la capacité à « utiliser de façon différenciée et adéquate des notions dont le sens et (surtout) l'usage est précisé par ailleurs, dans un texte ou dans un discours oral » (p. 27) ce qui renvoie à la connaissance et l'utilisation d'un vocabulaire propre à la discipline ou plus largement à la communauté scientifique. Il faut noter cependant que ces prérequis n'en sont pas tous à proprement parler

dans le sens où s'ils ne sont pas attendus d'emblée à l'entrée à l'université, et donc devant être acquis préalablement ; ils peuvent être considérés également comme devant être acquis au cours des études « indépendamment d'un enseignement systématique et explicite » (p. 3). Par ailleurs, ces différents prérequis constituent autant de « passeports » qui sont structurés et décomposés en de multiples parties tantôt appelées savoirs, connaissances ou compétences et censées retranscrire l'ensemble des exigences attendues[40].

Une fois identifiés, ces prérequis ont enfin été soumis à la maîtrise des étudiants, afin d'évaluer leur pré-acquis, puis mis en relation avec leurs résultats aux sessions d'examens. S'il s'avère impossible de retirer une généralité quant au lien entre ces différents savoirs et compétences et la réussite aux examens, chaque composante de chaque prérequis étant mise en lien avec chacun des examens de chaque session auxquels sont soumis les étudiants, les auteurs relèvent toutefois de nombreuses corrélations positives. Par ailleurs, il apparaît que tous les prérequis identifiés et évalués ne sont pas identiquement maîtrisés par les étudiants de 1ère année, ce qui tend à rappeler l'influence du passé scolaire.

c. Les capacités cognitives et les connaissances académiques initiales des étudiants

Récemment, les effets du parcours scolaire ont fait l'objet de nouvelles investigations grâce à l'intégration de mesures relatives à un niveau à l'entrée en L1 en termes de capacités cognitives et de connaissances académiques (Morlaix et Suchaut, 2007, 2012 ; Lambert-Le Mener, 2012). En effet, jusqu'à présent la mention au baccalauréat était traditionnellement utilisée en vue de retranscrire un niveau des étudiants bien qu'elle ne puisse être considérée comme une mesure objective d'un niveau d'acquis à l'entrée en formation ; celui-ci dépendant d'une mesure identique pour tous les étudiants, qui n'existe pas avec le baccalauréat puisque les bacheliers des différentes séries ont des épreuves différentes. Peu de travaux se sont penchés sur l'influence des capacités cognitives des étudiants sur leur réussite, ce facteur apparaissant parfois peu influent ce qui peut conduire à l'évincer selon Lambert-Le Mener (2012) qui estime en outre que cette faible influence peut découler « d'un mauvais ciblage de ces capacités » (p. 120). Morlaix et Suchaut (2007) ont toutefois montré que l'effet des capacités cognitives de mémoire de travail, de vitesse de traitement de

[40] Par exemple, en ce qui concerne la prise de notes, quatre compétences sont considérées : la compétence à prendre des notes exhaustives, la compétence à prendre des notes fidèles, la compétence à prendre des notes sélectives et la compétence à auto-évaluer la qualité des notes (Romainville, Houart et Schmetz, 2006).

l'information et de capacités de raisonnement était très faible en première année universitaire. Seules les capacités de raisonnement semblent jouer un rôle mais celles-ci sont en réalité fortement liées au passé scolaire : au sein de leur modèle, le passé scolaire influe fortement sur ces capacités qui elles-mêmes exercent un effet net modéré sur la réussite aux examens alors que le passé scolaire conserve un fort pouvoir explicatif « toutes choses égales par ailleurs ». Il semble ainsi que ces capacités cognitives agissent plutôt en amont de l'arrivée à l'université et se retrouvent davantage de manière indirecte à travers le passé scolaire qu'elles n'exercent un effet direct à l'université, leur variabilité parmi les étudiants étant par ailleurs assez faible.

Dans le cadre d'une autre recherche, ces mêmes auteurs ont tenté d'appréhender, en marge des capacités cognitives, l'influence des connaissances académiques initiales des étudiants sur leur réussite en 1ère année universitaire (Morlaix et Suchaut, 2012). Pour ce faire, les étudiants ont été soumis au Diplôme Approfondi en Langue Française (DALF) permettant d'obtenir une mesure globale du niveau en compréhension de l'écrit des étudiants. En tenant compte des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants, le niveau des étudiants en compréhension de l'écrit exerce un effet positif et significatif sur les notes obtenues au 1er semestre. De même, un niveau élevé en compréhension de l'écrit augmente les chances de valider le semestre, « toutes choses égales par ailleurs ». Mais à la lumière des capacités cognitives, le passé scolaire détermine fortement le niveau initial des étudiants en compréhension de l'écrit qui conserve un effet direct mais faible sur la réussite en fin d'année, contrairement au passé scolaire qui continue d'expliquer en majeure partie la réussite en première année universitaire.

Une autre recherche menée auprès d'étudiants de 1ère année inscrits en Langues Etrangères Appliquées (LEA) a tenté d'appréhender l'effet du niveau initial en anglais des étudiants, à partir des résultats obtenus à un test de rentrée, sur le résultat au 1er semestre à l'UE[41] d'anglais (Perret, Berthaud et Benoist, 2013). Il en ressort que le risque d'échec à l'UE diminue à mesure qu'augmente le niveau initial des étudiants en anglais. A l'image des travaux susmentionnés, l'influence du passé scolaire sur ce niveau initial est pointée mais il ressort également l'influence, notamment chez les étudiants moyens et les plus faibles, de ce niveau initial sur la réussite au 1er semestre. Les étudiants présentant un niveau initial en anglais élevé ont par ailleurs moins tendance à ne pas se présenter aux examens ce qui

[41] Voir note 27.

renvoie à l'idée d'auto-sélection selon laquelle l'étudiant, confronté aux exigences universitaires peut être amené à abandonner s'il apparaît que ses propres connaissances et compétences n'entrent pas en adéquation avec les attentes académiques.

d. Les compétences « non académiques »

En marge ou en parallèle des capacités cognitives et du niveau académique initial des étudiants, l'intérêt s'est porté récemment sur une autre catégorie d'indicateurs, imaginés comme étant détachés de la tâche académique ou disciplinaire et regroupés sous l'appellation de compétences non académiques. Elles s'opposent à des compétences spécifiques ou techniques, entendues comme indissociables d'un champ disciplinaire ou professionnel, sans pour autant être définissables de manière stricte puisque pouvant se rapporter à différents construits ou à différentes manières de les appréhender (Giret, 2016). C'est ainsi que sont regroupées sous cette appellation différentes terminologies telles que les compétences non cognitives (Heckman et Rubinstein, 2001), les compétences comportementales (Bellier, 2000), les compétences émotionnelles (Gendron, 2007), les *soft skills* (Robles, 2012) ainsi que les compétences sociales. Du fait de leur non spécificité, elles sont imaginées transférables dans différents contextes (Giret, 2016). Parfois appelées en ce sens compétences transversales (MESR, 2011), elles renvoient ainsi aux aptitudes (les savoir-faire) et aux attitudes (les savoir-être) mais se distinguent des connaissances (les savoirs) (Morlaix, 2016), selon la typologie des compétences (Stroobants, 1998). Considérées comme non cognitives[42], elles peuvent renvoyer aux notions d'*habitus* et de capital culturel développées par Bourdieu, soit des manières d'être et de faire adaptées à différentes situations (Morlaix, 2016).

Leur prise en considération et leur appropriation dans le champ de la recherche en éducation découle de la production de travaux de recherche, notamment en économie, mettant en avant le fait que certains savoir-faire et savoir-être, au-delà des capacités explicitement visées, évaluées et validées par les institutions, pouvaient être valorisées, sociologiquement ou économiquement. Les travaux de Heckman et Kautz (2012), en s'inspirant de la

[42] Pour certains auteurs cependant, toute compétence, y compris les compétences sociales ou comportementales, implique nécessairement une dimension cognitive (Bellier, 2000 ; Drozda-Senkowska *et al.*, 2002 ; Albero et Nagels, 2011).

taxonomie des *Big Five* mobilisée par les psychologues de la personnalité[43], montrent par exemple que certains « traits » personnels, envisagés telles des compétences[44], comme la conscience dans le travail (le fait de persévérer, d'être assidu et organisé dans le travail, et d'avoir le goût de l'effort) ou la stabilité émotionnelle (gestion des émotions, locus de contrôle, estime de soi, etc.) entrent en compte dans l'explication des différences de réussite à des tests standardisés chez les adultes, les facteurs cognitifs n'étant pas les seuls facteurs influents. D'autres travaux vont également dans ce sens, révélant même l'influence de ces compétences à long terme, sur l'insertion professionnelle, la productivité et le niveau de revenus.

Les travaux empiriques de Bowles et Gintis (1976) avancent ainsi que des comportements non cognitifs, comme le fait d'être appliqué ou assidu dans son travail, ou encore la capacité à coopérer ou à s'entendre avec autrui, sont des prédicteurs de la réussite scolaire et professionnelle autant voire plus importants que les performances académiques ou les capacités cognitives. Selon ces auteurs, ces compétences seraient recherchées sur le marché du travail par les employeurs mais seraient aussi encouragées et valorisées au sein du système éducatif, par l'institution ainsi que par les enseignants. Plus récemment, Bowles, Gintis et Osborne, (2001) ont par ailleurs montré que les compétences non cognitives compteraient pour 20 % dans l'impact du niveau d'éducation sur les revenus.

Conséquence directe du caractère récent de cet objet d'études, les travaux qui abordent directement de telles compétences en vue d'expliquer la réussite académique sont rares voire inexistants, qui plus est auprès de populations étudiantes[45]. Une étude menée par Boyer et Sedlacek (1987) montre toutefois que des variables non cognitives telles que la confiance en soi, l'auto-évaluation réaliste, la recherche d'objectifs à long terme, la patience et la persévérance vis-à-vis des objectifs fixés, la tolérance ainsi que les connaissances et compétences développées dans des domaines non académiques (par exemple service à la communauté ou expériences de *leadership*), sont des facteurs favorisant de manière

[43] Les *Big Five* sont mobilisés en psychologie afin de définir les cinq grands traits de la personnalité : *Conscientiousness*, *Openness to Experience*, *Extraversion*, *Agreeableness*, *Neuroticism/ Emotional Stability*. Heckman et Kautz mobilisent cette taxonomie proposée par Goldberg ainsi que d'autres travaux de psychologie comme ceux de Costa et McRae (1992) ou de John et Srivastava (1999) pour établir un éventail de facettes et de traits de la personnalité.

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

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

significative la persévérance d'une part, mais également de meilleures notes d'autre part, chez les étudiants[46].

Ainsi, l'influence de compétences non académiques peut transparaître quant à la réussite effective en termes de performances mais encore en amont de la formation à proprement parler, au travers des processus de sélection. A partir de l'analyse des entretiens de sélection pour accéder à un master en alternance en finance, Sarfati (2015) montre ainsi qu'au-delà du bagage académique et des connaissances spécifiques au secteur professionnel visé, le processus de sélection s'appuie également sur les « attitudes » des candidats ce qui renvoie à leurs aptitudes langagière, leur façon de se comporter et de réagir face au jury mais aussi leur présentation générale (vestimentaire notamment). Ces différents éléments déterminent selon l'auteur l'*hexis* corporel défini par Bourdieu (1980) qui, à travers « la parole, la manière de mobiliser son corps et de le vêtir » (Sarfati, 2015 ; p. 39), retranscrit l'*habitus* soit l'ensemble des codes et des dispositions propres à une structure sociale, ou dans le cas présent à une sphère professionnelle. Ainsi, les recruteurs attendent des candidats qu'ils mettent en application les usages propres à l'« univers codifié » que représente la profession visée. Bien qu'il soit question ici d'un milieu professionnel spécifique, le domaine de la finance, on se rapproche cependant de l'idée d'affiliation intellectuelle attribuée par Coulon (1997) à la sphère universitaire et constitutive du métier d'étudiant, et de ce que nous avons identifié plus tôt comme un processus d'acculturation visant l'intégration chez l'étudiant de la culture, des exigences, de l'organisation et du fonctionnement universitaires (*cf.* chapitre I). D'ailleurs, la description du métier d'étudiant fait justement état de diverses capacités requises, et qui ne sont pas toutes de nature académique.

Si le métier d'étudiant implique une affiliation intellectuelle qui passe nécessairement par des stratégies cognitives, des façons d'appréhender le savoir, des manières d'étudier ou encore des prérequis disciplinaires, il apparaît également qu'il suppose chez l'étudiant d'autres habiletés plus génériques et plus larges qui ne s'appliquent pas uniquement à la tâche purement académique mais sont néanmoins considérées comme primordiales pour la réussite. Pour Alava (1999) en effet, l'acquisition du métier d'étudiant suppose d'acquérir des habiletés renvoyant à la fois au domaine cognitif mais aussi au domaine social, ces compétences ne devant pas être envisagées isolément les unes des autres mais plutôt dans leur

[46] L'étude s'est plus précisément intéressée à la persévérance et la réussite des étudiants étrangers dans les facultés américaines, l'objectif étant d'identifier les variables susceptibles de pallier les difficultés rencontrées par ces étudiants « minoritaires » (Boyer et Sedlacek, 1987).

dynamique d'intégration « personnelle et contextuelle » qui constitue une manière de faire, d'être et de savoir. Le métier d'étudiant requiert ainsi des capacités d'organisation, d'adaptation et de participation, ainsi que des capacités de gestion tant au niveau de l'activité studieuse à proprement parler qu'au niveau du temps libre qui peut être alloué aux études ou à d'autres activités. Pour Beaupère et Grunfeld (2012) également, le métier d'étudiant requiert selon les publics une plus ou moins grande capacité d'adaptation, les étudiants n'ayant pas su s'adapter aux ruptures institutionnelles, sociales et académiques avec l'enseignement secondaire étant amenés à abandonner leurs études (Sarfati, 2013). Des entretiens menés par Boyer (2000) auprès d'étudiants entrant à l'université illustrent d'ailleurs ce propos : les étudiants qui décrivent une adaptation réussie mettent en avant leur capacité à « maîtriser les changements rencontrés », de même qu'ils attribuent cette adaptation réussie à « leur force de caractère et à leur indépendance » (p. 53).

Il ressort donc de cette recension que différents savoirs, connaissances, capacités ou encore compétences sont associés à la question de la réussite étudiante. En se référant notamment aux travaux de Boulet, Savoie Zajc et Chevrier (1996), Lambert-Le Mener (2012 ; p. 116) évoque ainsi une combinaison de stratégies d'apprentissage permettant « de décrire au mieux le profil de l'étudiant qui réussit », cette combinaison recouvrant « à la fois les stratégies cognitives visant globalement à traiter et organiser l'information, les stratégies affectives ayant pour but de maintenir une motivation, adopter des attitudes positives, les stratégies de gestion des ressources, qui s'appliquent tant par rapport aux matériaux, aux ressources humaines qu'au temps dont l'étudiant dispose et les stratégies de métacognition qui permettent « d'évaluer, contrôler et réguler » l'apprentissage » (p. 76). Ces différentes stratégies laissent finalement entrevoir certaines habiletés ou compétences que nous avons pu relever plus avant telles la capacité à s'organiser, à gérer son stress et ses ressources ainsi que les capacités cognitives de raisonnement, mais également d'autres comme la capacité à maintenir des objectifs, à prioriser le travail académique et à persévérer en vue d'atteindre les objectifs fixés.

Si à la lumière de la littérature, les capacités cognitives apparaissent finalement peu influentes, les travaux abordant le métier d'étudiant de même que les recherches s'intéressant à l'influence de compétences non académiques sur les parcours individuels, conduisent à s'interroger quant au poids des compétences sur la réussite étudiante. En outre, certaines de

ces compétences nous sont également apparues plus tôt en lien avec l'intégration sociale étudiante, laissant présager de relations complexes à l'intérieur de l'expérience étudiante. Mais avant d'en venir à cette ultime étape de notre réflexion, il nous reste à considérer précisément le rôle joué par l'intégration sociale dans l'explication de la réussite étudiante.

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

Avant les années 80, les aspects interactionnels et relationnels étaient relativement absents et méconnus des recherches sur les étudiants et l'université (Coulon et Paivandi, 2008), constituant même pour Coulon (1993) une sorte de « boîte noire ». Par la suite, de nombreuses recherches ont envisagé l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants, bien que le concept d'intégration sociale à l'université ait été énoncé depuis longtemps dans les travaux de Tinto (1975). Dans ces derniers, l'intégration sociale, à savoir l'engagement et la satisfaction dans les relations avec les autres étudiants, apparaît comme favorisant l'engagement institutionnel des étudiants et influençant favorablement les efforts fournis par l'étudiant dans son apprentissage (Schmitz et Frenay, 2013). Les nombreuses exploitations du modèle initié par Tinto (Chapman et Pascarella, 1983 ; Cabrera *et al.*, 1992, 1993 ; Braxton et al, 1997, 2000), ont largement contribué à démontrer que des facteurs interpersonnels tels que le sentiment d'intégration sociale des étudiants, la qualité du groupe de pair et les relations avec les pairs, influent significativement sur la persévérance dans les études (Sauvé, 2006 ; Schmitz *et al.*, 2010), en minimisant notamment le stress lié à la séparation familiale (Wilcox, Winn et Fyvie-Gauld, 2005) ; les décrocheurs se caractérisant ainsi par des difficultés à se créer un réseau social, présentant un faible sentiment d'appartenance et se sentant exclus du monde universitaire (Ma et Frempong, 2008 ; Beaupère et Grunfeld, 2012). Mais le lien entre l'intégration sociale imaginé ou mis en lumière dans cette lignée de travaux n'est pas toujours direct, ce facteur prenant parfois place au sein de modèles intégratifs mixant différents groupes de facteurs, et parmi lesquels se retrouvent quelques uns des principaux déterminants de la réussite ou de la persévérance dans les études. Il apparaît d'ailleurs que ces modèles s'attachent bien davantage à expliquer la persévérance qu'ils ne rendent compte de la réussite étudiante à proprement parler.

Il convient donc à présent d'évaluer précisément le lien entretenu entre l'intégration sociale étudiante, de ses différentes dimensions établies plus avant (*cf.* chapitre I), et les parcours étudiants en termes de réussite ou de persévérance. Pour ce faire, les principaux modèles intégratifs devront être explorés et confrontés en vue d'entrevoir la place qu'occupe ce facteur parmi les déterminants de la réussite étudiante. Mais avant cela, il s'agit de questionner précisément l'impact de l'intégration sociale sur les parcours étudiants.

2.1. L'impact de l'intégration sociale dans les parcours étudiants

Bien que l'intégration sociale ne soit pas un indicateur systématiquement retenu dans les recherches traitant de la réussite des étudiants, elle apparaît néanmoins dans plusieurs travaux comme un facteur influent. Dans ces travaux toutefois, qui par ailleurs sont surtout le fait de chercheurs nord-américains ou plus récemment belges, il y est davantage voire presque exclusivement question de persévérance dans les études et non de réussite au sens de résultats finaux ou de performances. Très peu de travaux en effet ont cherché à évaluer le poids de l'intégration sociale dans l'explication de la réussite effective des étudiants, ce qui représente aux yeux de Neuville *et al.* (2013) une perspective de recherche cruciale. Au-delà des travaux initiateurs de Tinto (1975 ; 1993) et de ceux qui s'en sont inspiré (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Berger et Milem, 1999 ; Schmitz et Frenay, 2013 ; Neuville *et al.*, 2013), auteurs de modèles qui tendent tous à démontrer l'influence de la qualité du groupe de pairs, des relations avec les pairs et de la satisfaction qui en découle pour l'étudiant sur la persévérance ou l'intention de persévérer dans les études, et qui feront l'objet d'une description précise dans la partie suivante, quelques autres travaux peuvent être relevés en ce qu'ils avancent ou démontrent ce lien résidant entre intégration sociale et parcours étudiants.

La classification des facteurs d'abandon et de persévérance aux études établie par Sauvé *et al.* (2006) et issue d'une recension de différents travaux publiés sur ce sujet, comprend six catégories de facteurs considérés comme influents : les facteurs personnels, les facteurs d'apprentissage, les facteurs familiaux, les facteurs institutionnels, les facteurs environnementaux[47] et les facteurs interpersonnels. A l'intérieur de cette dernière catégorie on retrouve l'intégration académique et l'intégration sociale, au sens défini par Tinto (1975 ;

[47] Ces différentes catégories de facteurs font écho aux différents déterminants de la réussite étudiante que nous avons relevés dans la première partie de ce chapitre.

1993) à savoir la satisfaction vis-à-vis des relations sociales et du réseau social (*cf.* chapitre I), ainsi que les relations entretenues avec les autres étudiants et le personnel. Il apparaît ainsi dans cette recension que la persévérance est favorisée lorsque le groupe de pair fréquenté par l'étudiant est de qualité, lorsque les contacts sont bons et lorsque le groupe représente un encouragement pour l'étudiant. A l'inverse, la lenteur à établir un réseau d'amis et à s'adapter à un nouvel environnement, un manque de communication avec le réseau social, une insatisfaction dans les relations interpersonnelles, l'isolement social et le manque de contacts avec les autres sont relevés par les auteurs comme favorisant l'abandon des études. Il est intéressant à ce niveau de se référer aux trois dimensions de l'intégration sociale étudiante que nous avons définies (*cf.* chapitre I) : la dimension structurale (les caractéristiques du réseau), la dimension fonctionnelle (les interactions au sein du réseau) et la dimension subjective (la qualité perçue du réseau en termes de soutien apporté et de valeur). Il faut tout d'abord noter qu'aucune étude à notre connaissance n'a établi de lien entre la dimension structurale, c'est-à-dire les caractéristiques du réseau étudiant, et la réussite ou la persévérance dans les études. En effet, rien n'indique dans la littérature qu'un réseau très développé en nombre soit un facteur influent, ni même que ce réseau se doive d'être homogène ou hétérogène en termes d'âge, de genre, ou de caractéristiques académiques, pour être efficace ou représenter un meilleur support pour l'étudiant. En effet, les travaux mettent davantage au jour l'influence des dimensions fonctionnelle et subjective de l'intégration sociale étudiante.

En ce qui concerne la dimension subjective de l'intégration sociale, dimension particulièrement développée chez Tinto et ses « descendances », il apparaît en effet que pour les étudiants, le soutien apporté par les pairs, de même que celui émanant de la famille ainsi que des membres du personnel universitaire (enseignants et autres), est crucial pour leur réussite académique selon Mamiseishvilli (2012). Dubet (1994) a lui aussi pointé dans ses écrits l'importance de la socialisation étudiante notamment en 1ère année ; l'entrée à l'université pouvant représenter pour certains étudiants un épisode dépressif, de par le manque d'intégration et d'engagement dans un monde qui leur est nouveau. Selon lui, c'est l'intégration sociale qui permet de dépasser et de contrer cet état dépressif, sauvant ainsi les étudiants du décrochage et de l'échec. Parmi les variables non cognitives intégrées dans les modèles de Boyer et Sedlacek (1987) visant à expliquer d'une part la persévérance et d'autre part les résultats en termes de notes d'étudiants étrangers inscrits dans une université américaine, les auteurs découvrent que la disponibilité d'un réseau de soutien fort est une

variable expliquant de manière significative la persévérance dans les études, sauf pour le premier semestre ; ce dernier point est intéressant car il suggère que le réseau constitué au premier semestre est soit trop faiblement constitué et donc peu « aidant », soit qu'il n'est pas encore « le bon ». Par ailleurs, cette variable est positivement et significativement liée à de meilleures notes et ce, de manière longitudinale (après un semestre jusqu'après huit semestres). Les auteurs expliquent que pour ces étudiants, le fait de pouvoir se tourner vers d'autres personnes en cas de difficultés est une des conditions essentielles à l'ajustement académique, autrement dit au fait de s'adapter aux demandes et exigences du monde universitaire, soit une condition principale de la réussite académique. D'autres travaux ont pu démontrer l'impact positif de la perception par l'étudiant de l'existence d'un soutien de la part des pairs sur sa réussite et son bien-être (Neuville, Frenay et Schmitz, 2013), participant cette fois-ci de l'ajustement émotionnel (Schmitz et Frenay, 2013), ce sur quoi nous reviendrons.

La comparaison réalisée par Neuville, Frenay et Schmitz (2013) des degrés d'intégration sociale perçue déclarés par les étudiants à différents moments de l'année universitaire (à la rentrée, deux mois après la rentrée, un an plus tard lorsque les résultats finaux sont connus), et selon qu'ils aient finalement réussi ou échoué, révèle par ailleurs des éléments intéressants. En effet, en comparant la perception des étudiants quant à leur intégration sociale à la rentrée et quelques semaines plus tard, on constate que les étudiants qui réussiront leur année présentent un degré d'intégration sociale significativement supérieur à ceux qui échoueront. A l'interrogation réalisée un an plus tard lorsque les étudiants connaissent leurs résultats, on constate que dans leur relecture de l'année écoulée les étudiants qui ont réussi estiment avoir été mieux intégrés socialement que ceux qui ont échoué. Il est donc intéressant de constater que l'intégration sociale telle qu'elle est perçue en cours d'année par les étudiants est liée aux résultats finaux obtenus, mais aussi que le fait d'avoir réussi son année conduit à s'estimer mieux intégré socialement. Pourtant, aucune différence en termes d'intégration sociale perçue n'est relevée entre le début d'année et un an plus tard pour les étudiants ayant réussi ou pour ceux qui ont échoué. Ceci semble indiquer que c'est davantage l'intégration sociale qui explique la réussite plutôt que l'inverse même s'il n'est pas exclu que la réussite académique facilite ou maintienne ultérieurement les relations sociales étudiantes, puisque favorisant l'affiliation au monde universitaire au sens large. Parfois, des résultats inverses sont néanmoins constatés, comme par exemple chez Mamiseishvili (2012) où l'intégration sociale des étudiants étrangers peut parfois influer

négativement sur la persévérance et la réussite. Une explication serait que le temps investi dans les activités sociales n'étant pas investi dans le travail purement académique, les étudiants qui sont davantage engagés dans la vie sociale font moins de sacrifices pour leurs études ; or ces sacrifices seraient une des conditions de la réussite académique selon l'auteur.

Mais les travaux arguent plutôt en faveur d'une influence positive de l'implication des étudiants dans les interactions sociales à l'université autrement dit de la dimension fonctionnelle de l'intégration sociale. Alava (1999) rappelle d'ailleurs que l'apprentissage est une « activité sociale » dans la mesure où le sujet agit et entre en relation avec ses pairs, par le biais de manières d'être et de faire intériorisées lors de ses expériences et ses socialisations antérieures, et dans un cadre social signifiant qui est celui de la formation qui définit lui-aussi les possibilités d'action. Les travaux de Bean (1980, 1983) révèlent ainsi l'impact positif des interactions à l'université ainsi que de l'investissement dans la vie sociale du campus sur le processus de persévérance dans les études. Astin (1996) avance quant à lui que les interactions avec les autres étudiants mais aussi avec les personnels universitaires, enseignants ou non, représentent le plus fort investissement positif influant sur les résultats universitaires, de même que l'absence d'implication dans la vie du campus est un facteur influant négativement. L'effet du degré d'investissement paraît par ailleurs plus fort pour les étudiants représentant une minorité. Mamiseishvilli (2012) relève que la participation à des activités extracurriculaires est régulièrement rapportée par les étudiants, notamment étrangers, comme étant l'un des facteurs de persévérance dans les études. Les échanges entre pairs constituent des moyens de substitution au soutien apporté par l'enseignant, ils représentent des recours lorsque l'échange avec l'enseignant n'est pas possible. De plus, la discussion avec les autres étudiants permet une « mise en perspective » jugée utile par les étudiants (Boyer, 2000 ; p. 43). Pour Filisetti et Wentzel (2006), la (re)mobilisation des étudiants dans leurs études passe effectivement par les relations sociales et les interactions telles que le travail coopératif ou l'entraide étudiante, et il s'avère effectivement que les interactions entre pairs peuvent déboucher sur des formes de solidarité, des relations d'entraide voire l'échange de savoirs (Vasquez-Bronfmann et Martinez, 1996) ce que nombre de travaux portant sur la population étudiante révèle d'ailleurs (Merle, 1997 ; Coulon et Paivandi, 2008 ; Duclos, 2011). Nul doute que ceci explique l'engouement pour les pédagogies coopératives et collaboratives, qui peuvent par ailleurs être mises en lien avec les compétences sociales (Epinoux, 2014).

Les différents travaux ayant exploité de près ou de loin le concept de l'intégration sociale dans l'explication des parcours étudiants, ont permis de montrer qu'il s'agit bien là d'un facteur important, notamment en ce qui concerne la persévérance. Les dimensions fonctionnelle et subjective de l'intégration sociale étudiante que nous avons définies, apparaissent bien liées à la persévérance mais aussi à la réussite étudiante, bien que peu de travaux se soient consacrés à cette problématique. Par ailleurs, les différentes recherches qui se sont attachées à étudier les processus interactionnels à l'œuvre dans le milieu universitaire ont révélé que ces derniers pouvaient apparaître tout aussi importants et déterminants dans l'explication des parcours étudiants que l'origine sociale (Coulon et Paivandi, 2008). L'intégration sociale semble également agir sur différentes variables identifiées comme ayant un impact direct sur la persévérance et la réussite, notamment celles renvoyant à l'engagement académique des étudiants comme la motivation ou les manières d'étudier. Fort de ce constat, il convient de s'intéresser désormais à la place qu'occupe l'intégration sociale étudiante en marge d'autres facteurs reconnus comme déterminants dans l'explication de la réussite académique étudiante, en considérant les principaux modèles intégratifs auxquels nous nous sommes référés jusqu'ici.

2.2. La place de l'intégration sociale au sein des modèles intégratifs

Depuis le début de notre réflexion, nous nous référons aux différents modèles intégratifs ayant pointé l'importance de l'intégration sociale dans l'explication des parcours étudiants. Il s'agit à présent d'exposer en détail ces différents modèles afin d'entrevoir comment ils envisagent la place occupée par l'intégration sociale dans ces parcours et le rôle joué par cette dernière dans le processus amenant l'étudiant à réussir ou à échouer, mais surtout à persévérer ou à abandonner ses études. Auparavant, il convient d'aborder de manière succincte le principe méthodologique sur lequel reposent ces différents travaux, à savoir les modèles intégratifs également appelés modèles de cheminement.

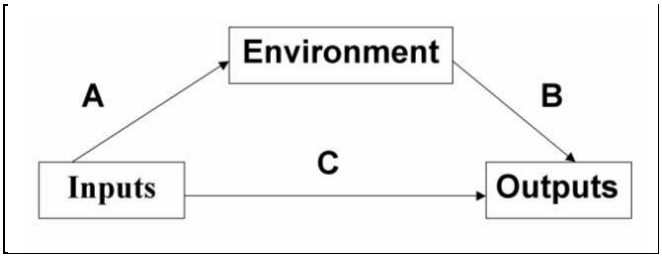
a. De l'intérêt des modèles intégratifs (modèles de cheminement)

Les recherches ayant tenté d'expliquer l'échec et l'abandon des études dans l'enseignement supérieur sont nombreuses. Le plus souvent, les travaux sur la réussite et la

persévérance à l'université se focalisent sur un type de facteur en particulier et en évalue l'effet de manière isolée, cherchant à déterminer quels facteurs sont les plus explicatifs comme le rappellent Neuville et Galand (2013). Au mieux, les recherches intègrent deux ou trois catégories de facteurs. Pour ces auteurs, cette démarche ne rend pas suffisamment compte de la complexité des phénomènes de réussite ou de persévérance, elle permet au mieux d'identifier des facteurs de risque, mais en aucun cas « de constituer un déterminisme absolu » (p. 29). Le recours à des modèles intégratifs, bien qu'assez rarement adopté, paraît nécessaire afin d'expliquer de manière plus précise les processus qui conduisent à la réussite, l'échec ou la persévérance dans les études comme le montrent plusieurs travaux (Meuret et Morlaix, 2006 ; Morlaix et Suchaut, 2007 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Duguet, 2014). En outre, une telle démarche se justifie par le fait que de nombreux facteurs influant sur la réussite sont également liés entre eux, ce qui conduit à se demander si les effets mesurés sont directs ou indirects. Différents modèles suivent ainsi cette logique en s'inscrivant globalement dans le cadre du paradigme « entrée – processus – produit » (Neuville, Frenay et Schmitz, 2013).

Le modèle illustrant parfaitement ce paradigme est le modèle *Inputs – Environment – Outputs* (I-E-O) d'Astin (1970) qui définit l'influence de variables médiatrices ou intermédiaires entre des variables d'entrée (par exemple les caractéristiques sociodémographiques ou le passé scolaire) et des variables de sortie ou « variables produit » (par exemple les résultats aux examens). En d'autres termes, des variables environnementales vont générer des opportunités variables en termes d'apprentissage qui vont colorer l'expérience universitaire de l'étudiant et ce, quel que soit son bagage d'origine. Les interactions sujet-contexte agissent alors comme médiatrices des variables d'entrée. Deux situations se distinguent dès lors : soit la médiation est complète, autrement dit l'influence des variables d'entrée transite totalement par les variables intermédiaires (*cf.* figure 5 : flèches A et B), soit les variables d'entrée conservent une influence directe (flèche C), définissant alors une médiation partielle.

Figure 5 : Modèle I-E-O d'Astin (1970) (source : http://ojni.org/7_2/thurmond.htm)



Les différents modèles présentés ci-après reposent ainsi sur ce principe, estimant que certains facteurs agissent directement et/ou indirectement sur les parcours étudiants.

b. Le modèle de Tinto (1975 ; 1993)

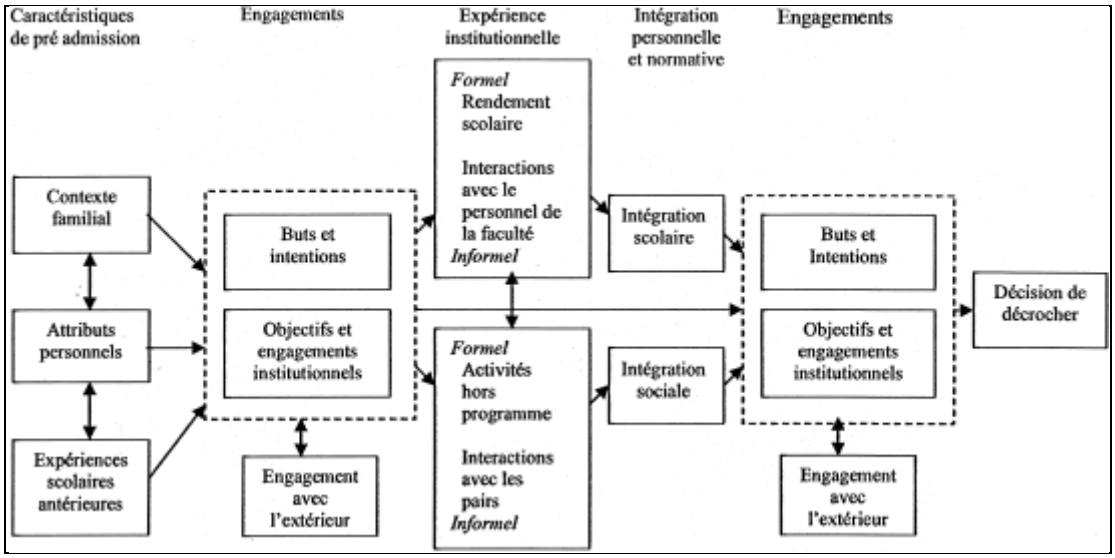
Parmi les modèles intégratifs existants, l'un des principaux modèles intégrant des facteurs interrelationnels ou interactionnels est le modèle de l'intégration académique et sociale de Tinto (1975 ; 1993), que nous avons déjà mentionné à de multiples reprises. Dans ce modèle (*cf.* figure 6), les variables d'entrée sont composées du passé scolaire, de l'origine familiale et des caractéristiques personnelles (genre, âge, etc.), les variables intermédiaires renvoient quant à elle aux engagements de l'étudiant, aux expériences institutionnelles et à l'intégration académique et sociale, le modèle visant en définitive à expliquer les comportements d'abandon et de persévérance. Les variables personnelles à l'entrée à l'université définissent les buts et les engagements de l'étudiant (projets d'études et investissement académique), ceux-ci déterminent les expériences institutionnelles tant au niveau académique (rendement scolaire et interactions avec les personnels universitaires) qu'au niveau social (activités extrascolaires et interactions avec les étudiants), et ces expériences conduisent à différents degrés d'intégration académique et sociale.

Rappelons qu'ici la notion d'intégration sociale renvoie à la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis des relations et interactions sociales, soit la dimension subjective de ce facteur, les interactions constituant la dimension fonctionnelle étant prises en compte dans les expériences institutionnelles. L'intégration académique agrège quant à elle la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis des enseignements et des rapports entretenus avec les enseignants, mais aussi le degré d'adéquation entre le niveau de l'étudiant et les exigences académiques de

l'institution. Ici donc, la dimension fonctionnelle de l'intégration sociale agit comme un déterminant de la dimension subjective. Un degré élevé d'intégration sociale signifie alors que l'étudiant se sent bien intégré socialement. C'est d'ailleurs ce degré d'intégration qui agit sur les buts et les engagements de l'étudiant, en les maintenant ou en les modifiant, et en définitive sur sa décision d'abandonner ou non les études.

Dans le modèle de Tinto, auquel ont été ajoutés par la suite les effets des engagements externes (l'exercice d'une activité rémunérée notamment), la médiation entre les variables d'entrée et la variable de sortie est principalement complète (*cf.* figure 6), si ce n'est que les buts et engagements initiaux déterminent toujours les buts et engagements finaux quelle que soit l'expérience institutionnelle. En fait, les engagements institutionnels de l'étudiant à l'entrée à l'université médiatisent totalement les caractéristiques individuelles (bagage scolaire, origine sociale, caractéristiques), et les engagements finaux sont partiellement médiatisés par les expériences académique et sociale vécues par l'étudiant au sein du système, et agissent en définitive de manière directe sur la persévérance dans les études.

Figure 6 : Modèle de Tinto (1993) (source : Sauvé et al. (2006))

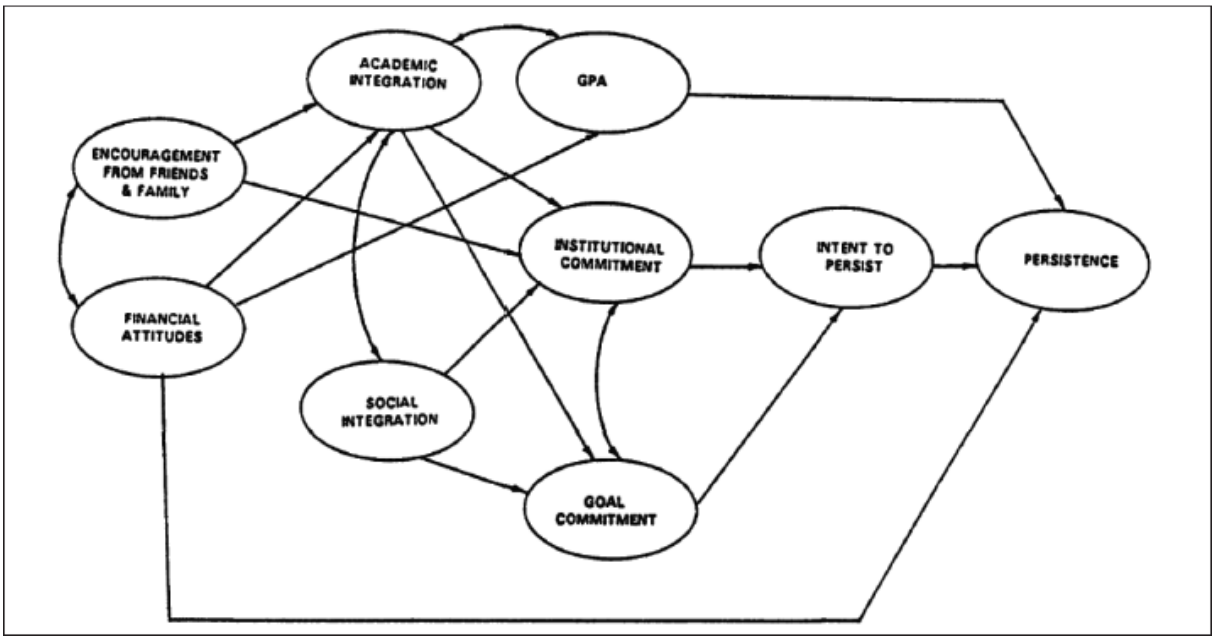


c. Le modèle de Cabrera et al. (1992)

Le modèle de Cabrera *et al.* (1992) poursuit directement celui de Tinto en incorporant des éléments issus d'un autre modèle, celui de Bean et Metzner (1985), dans lequel sont

davantage pris en compte les facteurs environnementaux tels que l'encouragement de l'entourage et la situation financière, répondant ainsi aux critiques faites à Tinto relativement aux engagements externes. Dans la théorie initiale de Bean, ces indicateurs sont utilisés afin de classifier les étudiants selon deux types : des étudiants dits « traditionnels » qui sont des jeunes en formation initiale sans activité salariée ni responsabilité familiale, et les étudiants « non traditionnels » qui à l'inverse peuvent être en formation continue, avoir un emploi et être mariés ou encore parents. C'est à partir de cette classification que les comportements de l'étudiant sont expliqués. Sans reprendre cette classification ni la méthodologie de Bean, Cabrera *et al.* (1992) intègrent néanmoins ces indicateurs au sein de leur modèle intégratif (*cf.* figure 7) mais en imaginant cependant qu'ils n'influent que sur l'intégration académique et non sur l'intégration sociale. Dans ce modèle donc, l'intégration sociale, toujours appréhendée en tant que sentiment de satisfaction vis-à-vis de l'intégration, influe significativement sur l'intégration académique, entendue comme le sentiment d'être affilié institutionnellement, et inversement, ces deux variables influant sur les engagements institutionnels de l'étudiant, autrement dit son investissement académique. Par ailleurs, l'intégration sociale agit sur l'engagement dans les buts de l'étudiant, c'est-à-dire qu'elle influe sur la « force » du projet académique de l'étudiant. En d'autres termes, un degré d'intégration sociale élevé permettrait la persistance du projet de l'étudiant. Ce sont ensuite ces engagements institutionnels et « vocationnels » qui influent sur l'intention de persévérer, elle-même déterminante de la persévérance effective, qui subit par ailleurs l'effet des notes obtenues durant l'année (*GPA : Grade Point Average*).

Figure 7 : Modèle de Cabrera et al. (1992) (source : Schmitz et al. (2010))

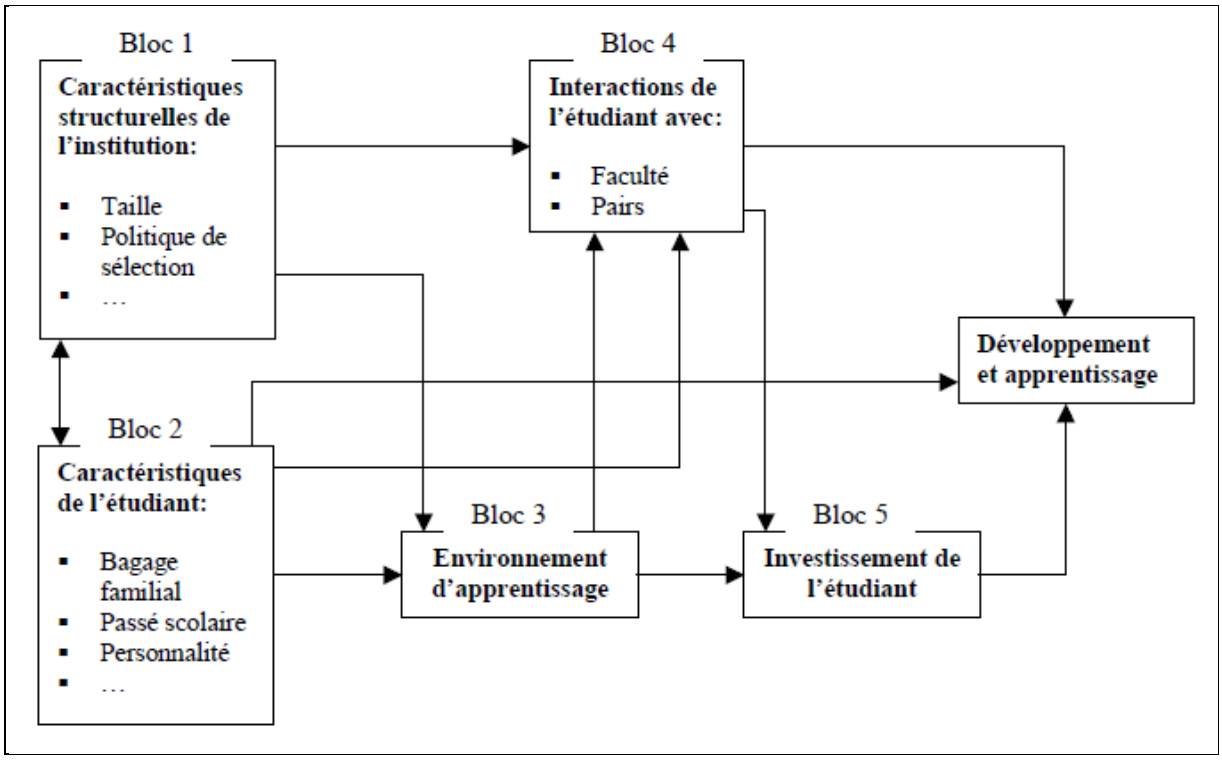


d. Le modèle de Pascarella (1985)

Le modèle de Pascarella (1985) peut lui aussi être vu comme un prolongement du modèle de l'intégration de Tinto à cette nuance près qu'il accorde davantage d'importance aux caractéristiques du contexte de formation, notamment dans sa structure. De plus, à l'image du modèle de Cabrera *et al.* (1992), le modèle de Pascarella envisage davantage les effets directs et indirects de certains groupes de variables. Ici (*cf.* figure 8), les caractéristiques de l'étudiant (bagage familial et scolaire mais aussi ses traits de personnalité) interagissent avec les caractéristiques structurelles de l'institution pour créer un environnement d'apprentissage ; celui-ci détermine ensuite les interactions de l'étudiant avec les autres étudiants et les personnels, ces interactions étant également affectées directement par les variables individuelles et les caractéristiques structurelles de l'institution. Ensuite, les interactions associées à l'environnement d'apprentissage vont agir sur l'investissement de l'étudiant qui *in fine* détermine son développement et ses apprentissages. Il est à noter que les caractéristiques individuelles de l'étudiant ainsi que les interactions agissent également de manière directe sur le développement et l'apprentissage de l'étudiant. Ainsi, aucune médiation complète n'est ici considérée.

Il est par ailleurs intéressant de noter qu'à la différence des précédents modèles, seule la dimension fonctionnelle de l'intégration sociale est ici envisagée, celle-ci agissant à la fois sur l'engagement de l'étudiant mais aussi de manière directe sur le développement et les apprentissages, ce qui rappelle les travaux prétextant que les interactions entre étudiants favorisent l'acquisition des savoirs (Filisetti et Wentzel, 2006 ; Coulon et Paivandi, 2008 ; Duclos, 2011). Mais encore, ce modèle se distingue également, voire surtout, quant au fait qu'il ne vise pas l'explication de la persévérance dans les études mais bien de la « réussite » ou du moins de l'acquisition des connaissances et compétences attendues pour réussir.

Figure 8 : Modèle de Pascarella (1985) (source : Neuville (2013))

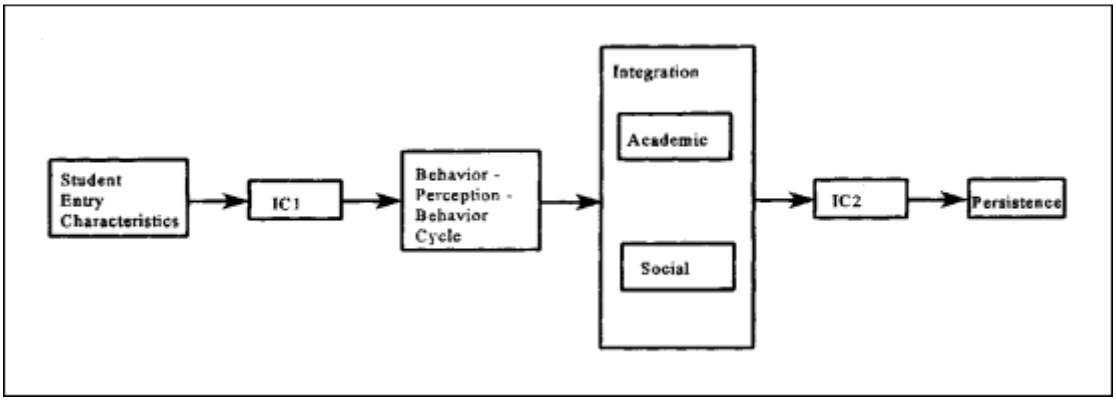


e. Le modèle de Berger et Milem (1999)

Le modèle de Berger et Milem (1999) revisite légèrement celui de Tinto en introduisant par la même occasion une mesure effective de la persévérance dans les études, appréhendée par le fait de se réinscrire la rentrée suivante, là où le modèle de Tinto se contentait de mesurer l'intention de persévérer des étudiants.

Pour ces auteurs, la persévérance dans les études peut être vue comme le produit final de l'interaction continue, tant en termes de comportements observables que de perceptions subjectives, entre l'étudiant et l'environnement universitaire. Dans leur modèle explicatif de la persévérance universitaire (*cf.* figure 9), le niveau d'engagement initial (IC1), correspondant à la place attribuée à l'établissement fréquenté dans les choix d'orientation de l'étudiant, influe sur les comportements (l'implication dans les relations avec les pairs et avec les personnels universitaires) et sur les perceptions du soutien obtenu via ces implications. L'implication et la perception déterminent alors l'intégration sociale et l'intégration académique, vues comme étant la satisfaction vis-à-vis des relations interpersonnelles (relations amicales, possibilités d'interactions à l'université, influence positive sur le développement personnel et intellectuel, sur les attitudes ou les choix de carrière), de l'expérience universitaire (influence positive sur le développement intellectuel et personnel) et du comportement des enseignants (intéressés et compréhensifs envers les étudiants, soucieux d'aider les étudiants). Le niveau d'intégration sociale et académique détermine ainsi le niveau d'engagement final (IC2) qui renvoie au degré de congruence entre l'étudiant et son établissement (importance accordée à l'obtention d'un diplôme dans l'établissement et sentiment d'être à sa place et d'avoir choisi le bon établissement) et c'est cet engagement final qui détermine la persévérance dans les études.

Figure 9 : Modèle de Berger et Milem (1999) (source : Berger et Milem (1999))



Note : IC1 (*Institutional Commitment 1*) = engagement institutionnel au temps 1 ; IC2 (*Institutional Commitment 2*) = engagement institutionnel au temps 2

f. Le modèle de Schmitz et Frenay (2013)

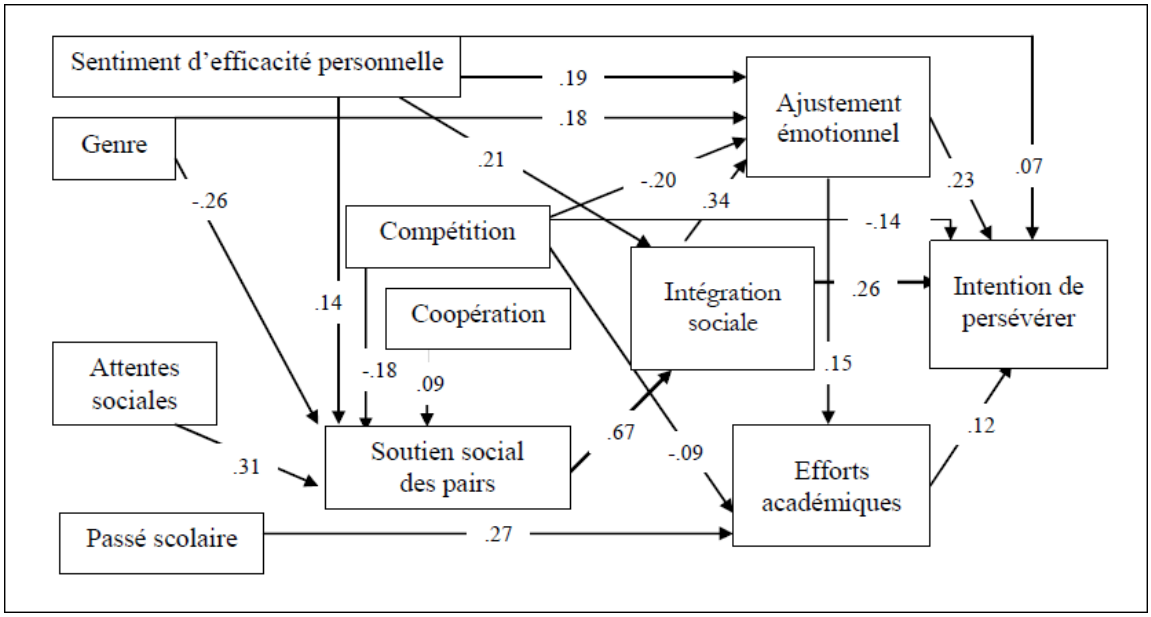
Les trois modèles que nous venons de voir découlent du modèle de Tinto et en reprennent plusieurs aspects. Ils nuancent toutefois les effets médiateurs de certaines variables en envisageant davantage les effets directs et indirects de certains facteurs. Egalement inspiré de Tinto, le modèle établi par Schmitz et Frenay (2013) (*cf.* figure 10) corrobore l'impact de l'intégration sociale sur l'intention de persévérer en relevant un effet plus fort de cette dernière que des efforts académiques consentis par l'étudiant, c'est-à-dire son investissement studieux. Ces efforts sont quant à eux déterminés par le passé scolaire mais pas par l'intégration sociale, celle-ci renvoyant comme chez Tinto à une mesure de satisfaction rendant compte du sentiment d'intégration de l'étudiant, et ils subissent les effets du ressenti vis-à-vis des expériences en cours. Enfin, la motivation appréhendée par le sentiment d'efficacité personnelle agit de manière directe sur l'intention de persévérer et de manière indirecte en transitant par l'intégration sociale, relevant ainsi l'effet de la confiance en soi sur la valeur perçue de l'intégration sociale.

Par ailleurs, ce modèle révèle que l'intégration sociale agit à la fois de manière directe sur l'intention de persévérer mais également de manière indirecte ou médiatisée par le biais de l'ajustement émotionnel : une meilleure intégration améliorerait l'état émotionnel des étudiants ce qui favoriserait leur poursuite d'études. Pour les auteures, l'ajustement émotionnel est un domaine aussi important à considérer que l'ajustement social et l'ajustement académique quand il s'agit d'expliquer la persévérance à l'université. L'ajustement émotionnel peut se définir comme étant « la manière dont l'étudiant fait face aux situations stressantes et aux émotions négatives » (p. 86) relatives à l'expérience universitaire. Ainsi, un degré de satisfaction élevé quant aux interactions sociales et un sentiment d'intégration élevé semblent constituer une forme de soutien émotionnel qui réduit le risque chez l'étudiant de vouloir abandonner ses études.

Notons enfin la présence dans ce modèle des attentes sociales et du soutien social apporté par les pairs, un autre élément de la dimension subjective de l'intégration sociale étudiante telle que nous l'avons définie, et la place qu'y occupent ces facteurs. Dans ce modèle, les attentes sociales qui renvoient à ce que nous avons identifié comme les besoins en termes de sociabilité exprimés par les étudiants, influent sur le soutien apporté mais pas sur la satisfaction et le sentiment d'intégration qui sont quant à eux fortement déterminés par

le soutien reçu. Le lien très fort par ailleurs relevé entre ces deux éléments corrobore notre intuition de considérer qu'il s'agit là de deux composantes d'un même construit.

Figure 10 : Modèle de Schmitz et Frenay (2013) (source : Schmitz et Frenay (2013))



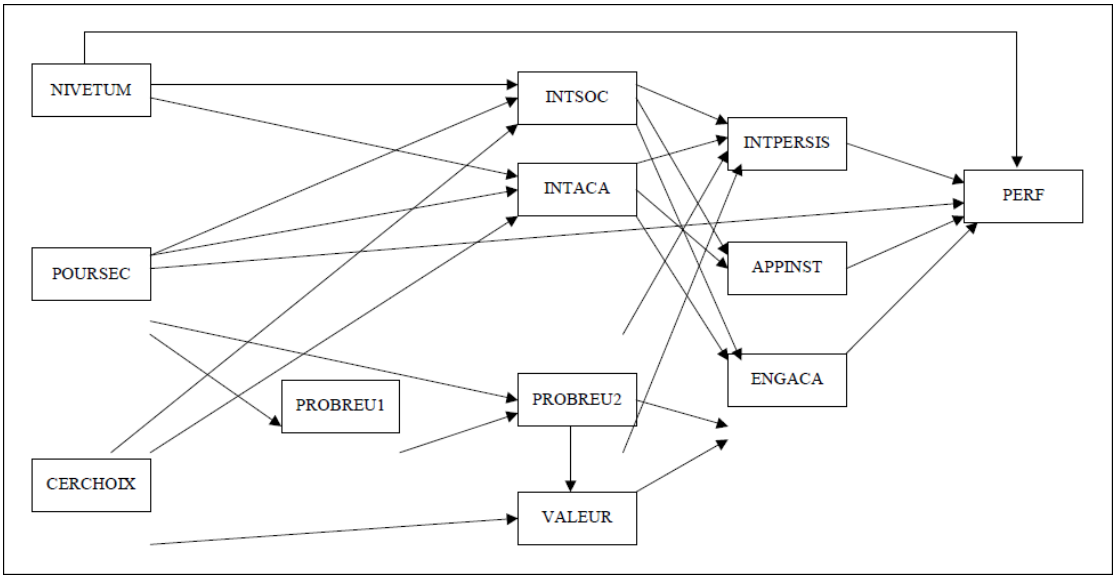
g. Le modèle de Neuville et al. (2013)

Neuville *et al.* (2013) ont également imaginé un modèle visant cette fois-ci à expliquer les performances des étudiants, à savoir la moyenne des notes obtenues, et compilant les apports du modèle de l'intégration de Tinto avec ceux du modèle de l'« *expectancy-value* » d'Eccles et Wigfield (2002) relatif à la motivation. On retrouve ainsi dans ce modèle (*cf.* figure 11) les concepts d'intégration sociale et académique tels que définis par Tinto à ceci près que l'intégration académique renvoie ici à « la perception qu'ont les étudiants du souci que les enseignants se font à leur égard » dissociant ainsi le sentiment d'appartenance institutionnelle qui est néanmoins déterminé par l'intégration. L'intégration sociale et l'intégration académique déterminent en outre l'intention de persévérer et l'engagement académique (assiduité et temps de travail personnel). La dynamique motivationnelle est quant à elle retranscrite par la probabilité de réussite estimée par l'étudiant et par la valeur perçue des apprentissages académiques, ces deux facteurs déterminant l'engagement académique de l'étudiant. Enfin, l'engagement académique,

l'intention de persévérer ainsi que le sentiment d'appartenance institutionnelle s'ajoutent au passé scolaire pour déterminer les performances académiques de l'étudiant.

Notons par ailleurs qu'à l'intérieur de ce modèle, l'intégration sociale (sa dimension subjective) est influencée par d'autres variables : le niveau d'études de la mère, le passé scolaire ainsi que la certitude par rapport au choix d'études. Bien que la dimension fonctionnelle de l'intégration sociale n'apparaisse pas ici, on peut supposer que c'est à travers elle que s'exerce l'influence de ces variables personnelles relatives à l'étudiant. En effet, le niveau d'études de la mère, qui constitue un indicateur de l'origine sociale de l'étudiant, ainsi que le passé scolaire et le rapport aux études peuvent être entendus comme des indicateurs influant sur le niveau d'engagement de l'étudiant dans la sociabilité étudiante, puisque définissant les besoins et ressources en matière de sociabilité comme nous avons pu le mentionner plus avant (*cf.* chapitre II).

Figure 11 : Modèle de Neuville et al. (2013) (source : Neuville et al. (2013))



Note : NIVETUM = niveau d'études de la mère ; POURSEC = pourcentage en dernière année du secondaire ; CERCHOIX = certitude par rapport au choix d'études ; INTSOC = intégration sociale ; INTACA = intégration académique ; PROBREU1 = probabilité de réussite au temps 1 ; PROBREU2 = probabilité de réussite au temps 2 ; VALEUR = perceptions de valeur ; INTPERSIS = intention de persévérer ; APPINST = sentiment d'appartenance institutionnelle ; ENGACA = engagement académique ; PERF = performance

Ces différents modèles présentent l'avantage de chercher ce qui, dans l'interaction individu-contexte, détermine ses comportements et son évolution. Si le modèle de Tinto (1975, 1993) a été maintes fois validé, il demeure que la complexité des liens entre les différentes variables, en dissociant des effets directs et indirects entre elles, n'est pas mis en lumière. Si les modèles de Cabrera *et al.* (1992) ou encore de Pascarella (1985) corrigent cette lacune, ils ne précisent pas forcément ce qui relève des expériences vécues en cours ou bien des déterminants externes. Plus poussés, les modèles de Schmitz et Frenay (2013) et de Neuville *et al.* (2013) apportent des compléments quant aux médiations pouvant résider entre les différents facteurs. Mais ces modèles excluent d'autres types de variables, notamment celles relevant du contexte de formation ou des conditions d'études. De plus, la plupart de ces modèles cherchent à expliquer une intention de persévérer et rarement une persévérance effective. D'autant que les notions d'abandon ou de persévérance dans les études supérieures sont problématiques en de nombreux points, un abandon pouvant aboutir à une réinscription dans d'autres formations ou dans d'autres établissements l'année suivante, les trajectoires étudiantes n'étant en effet pas linéaires (Bodin et Millet, 2011). Encore moins souvent, les modèles présentés cherchent à expliquer la réussite effective ou les notes obtenues par les étudiants qui constituent pourtant une autre facette de la réussite.

Au final, les différents travaux mobilisés plaident bien en faveur d'un effet important de l'intégration sociale étudiante sur les parcours des étudiants, en termes de persévérance ou de réussite, du moins de ses dimensions fonctionnelle et subjective. Cette littérature conduit en effet à considérer qu'il s'agit là d'un type de facteur influent, qui plus est lié à d'autres indicateurs également reconnus comme déterminants. Le recours aux modèles intégratifs dont se sont saisis plusieurs auteurs apportent en outre des informations importantes quant à la compréhension de l'effet des facteurs interactionnels et relationnels dans le processus menant vers la persévérance et/ou la réussite. En effet, il apparaît que l'intégration sociale étudiante est un facteur particulièrement influent de l'engagement de l'étudiant (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Tinto, 1993 ; Berger et Milem, 1999). Se sentir bien intégré socialement à la population étudiante permettrait ainsi de maintenir les engagements institutionnels et vocationnels de l'étudiant, bien que ceux-ci dépendent également de l'intégration académique renvoyant, selon les cas, à l'implication dans les interactions avec les enseignants, à un sentiment d'appartenance institutionnel, à une satisfaction vis-à-vis des études et des rapports

avec les enseignants, voire au degré de congruence entre le niveau de l'étudiant et le niveau attendu par l'institution. Mais il demeure que l'intégration sociale est une condition de l'affiliation de l'étudiant au monde universitaire qui constitue un prérequis à la réussite (Coulon, 1997).

Plus encore, il apparaît que l'intégration sociale étudiante agit de manière indirecte sur la persévérance et la réussite en ce qu'elle permet pour les étudiants l'ajustement émotionnel (Schmitz et Frenay, 2013) et l'ajustement académique (Pascarella, 1985 ; Boyer et Sedlacek, 1987 ; Neuville *et al.*, 2013). En effet, disposer d'un réseau social étudiant permet l'obtention d'un soutien social qui régule l'état émotionnel des étudiants. Le stress, la fatigue, la nervosité ou encore les troubles du sommeil caractérisent en effet l'expérience étudiante pour certains, notamment en 1ère année de par les ruptures opérées avec le secondaire (Tremblay *et al.*, 2006) mais pas seulement, les étudiants rencontrant des difficultés financières ou encore ceux qui sont contraints de cumuler leurs études avec une activité salariée peuvent également présenter un état émotionnel fragilisé (Béduwé *et al.*, 2016), indépendamment du stress émanant directement des études notamment en période d'examens. Le soutien social reçu, le sentiment d'intégration, les relations amicales mais aussi l'ensemble des interactions sociales externes constituent un support émotionnel et un environnement favorable pour l'étudiant qui bénéficie ainsi du rattachement à un groupe d'appartenance et lui permet également de décompresser en dehors des activités studieuses (Erlich, 1998). Mais encore, il apparaît que ce réseau social étudiant, notamment à travers les interactions internes qui en émanent, constitue également un soutien académique. En effet, l'intégration sociale étudiante est garante de l'accès à l'entraide étudiante (Merle, 1997 ; Coulon et Paivandi, 2008) voire aux apprentissages coopératifs (Filisetti et Wentzel, 2006). En d'autres termes, elle permet dans une certaine mesure l'ajustement académique en favorisant par exemple la compréhension du fonctionnement universitaire et des exigences académiques de la formation. S'il ne s'agit pas nécessairement d'une condition *sine qua non* de l'acquisition de la culture universitaire et de la réponse aux attentes institutionnelles, certains étudiants réussissant mieux en demeurant autonomes (Alava, 2000), l'intégration sociale représente cependant pour certain un recours intermédiaire vers l'apprentissage plus accessible et disponible que les enseignants. Elle protège en tous les cas de l'isolement qui caractérise généralement les décrocheurs (Dubet, 1994 ; Ma et Frempong, 2008 ; Beaupère et Grunfeld, 2012).

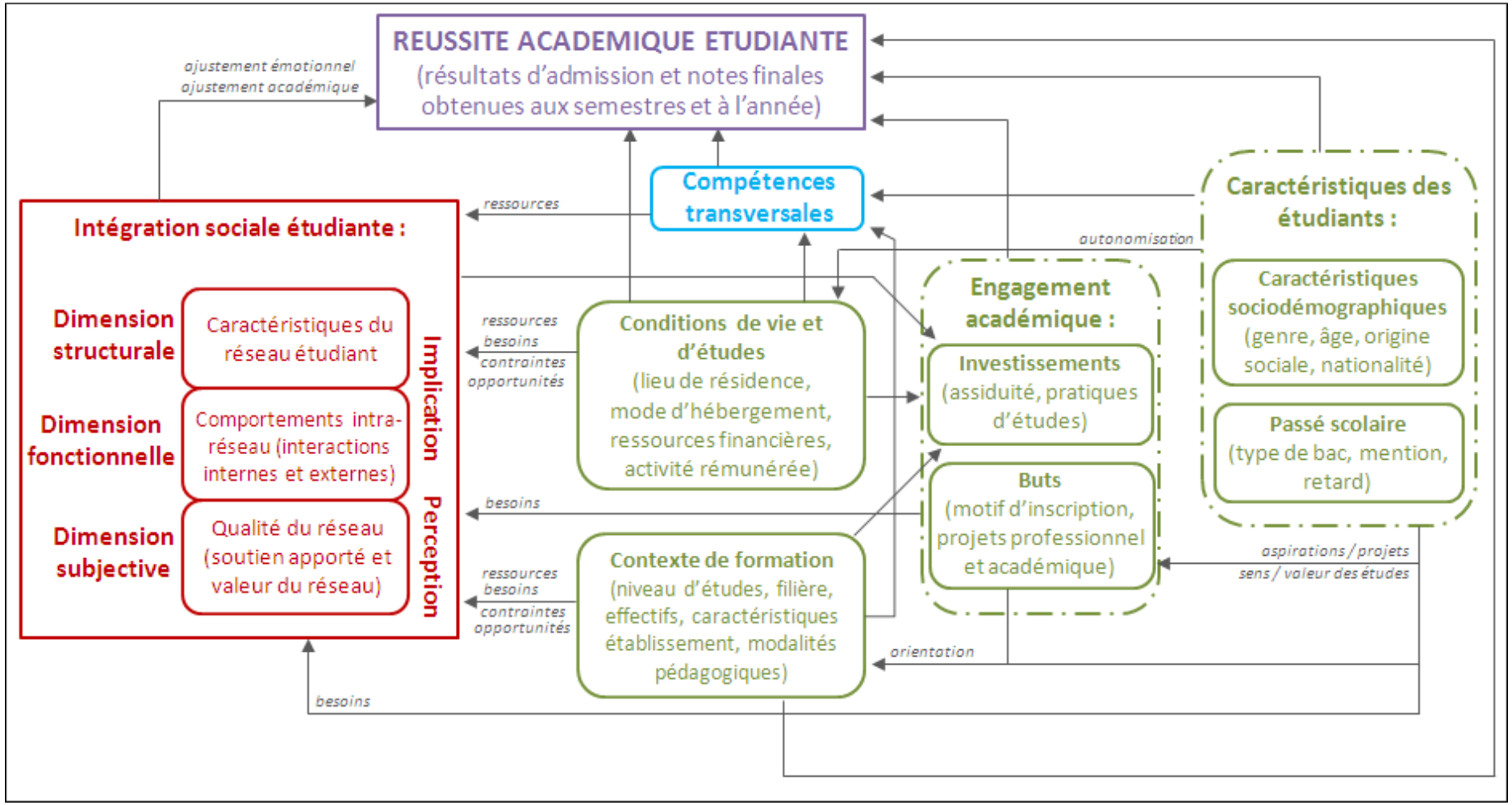
Problématique

A l'issue de notre recension de la littérature scientifique, de nombreux apports ont façonné notre réflexion autour de l'intégration sociale étudiante, nous amenant à considérer qu'il s'agit là d'une notion centrale au sein des expériences universitaires. La synthèse de ces apports nous conduit à imaginer un modèle théorique complexe au sein duquel ce concept d'intégration sociale étudiante occupe une place essentielle puisqu'il rend compte, tout autant qu'il détermine, les multiples expériences étudiantes et les différentes issues qui en résultent. D'autres concepts liés à cette intégration sociale sont également considérés dans ce travail, parmi lesquels les compétences transversales étudiantes et la réussite académique (*cf.* figure 12), en ce qu'ils constituent respectivement des déterminants et des résultats de l'intégration sociale étudiante. A ces concepts clés, s'ajoutent différents groupes de facteurs relatifs aux caractéristiques des étudiants, à leurs conditions de vie et d'études, à leur engagement académique et au contexte de formation, constituant autant de variables de contrôle à considérer. Ainsi, quatre grands groupes de variables sont mobilisés au sein de ce modèle théorique[48], et illustrent l'éminente complexité des parcours étudiants et la diversité des indicateurs à retenir pour la retranscrire.

Plusieurs étapes vont ainsi structurer notre travail empirique. La première vise à expliciter de façon différente le concept d'intégration sociale, la seconde étape permettra d'envisager l'intégration sociale comme une variable de résultat (ou endogène) dépendante de facteurs explicatifs, tandis que la troisième se focalisera sur cette variable comme variable de processus (ou exogène), explicative à son tour de la réussite étudiante. Enfin, une dernière étape permettra de concilier simultanément les deux statuts de la variable d'intégration sociale, à la fois expliquée et explicative, en la considérant comme une variable médiatrice de la réussite académique.

[48] Chacun de ces groupes de variables est associé dans la figure 12 à un code couleur : les variables relatives à l'intégration sociale étudiante sont représentées en rouge, celles relatives aux compétences transversales sont représentées en bleu, celles relatives à la réussite académique sont représentées en violet et les variables de contrôle sont représentées en vert. Ces codes couleur sont repris dans le chapitre suivant afin de distinguer les différentes étapes du modèle d'analyse auxquelles correspond l'introduction, un à un, de chacun des quatre groupes de variables.

Figure 12 : Modèle théorique de l'intégration sociale étudiante (auteur, 2017)



- ***1ère étape : L'intégration sociale étudiante : un concept multidimensionnel***

Il nous est apparu dans un premier temps que le concept d'intégration sociale exploité dans les travaux sur la réussite universitaire, et notamment dans des modèles intégratifs découlant du modèle de Tinto (1975 ; 1993), n'aborde pas toutes les facettes du concept ou n'opère pas toujours de distinctions entre différentes dimensions relatives à l'intégration sociale. Par ailleurs, aucun consensus ne semble se dégager des différentes méthodologies employées dans la recherche sur cet objet d'étude qui se réfère tantôt au réseau étudiant tantôt au réseau universitaire dans son ensemble. Au vu de la littérature (*cf.* chapitre I), nous nous proposons d'adopter le regard portant sur le réseau étudiant et considérons que la mesure de l'intégration sociale peut être affinée en considérant trois dimensions complémentaires que sont 1) la dimension structurale renvoyant aux caractéristiques du réseau étudiant, 2) la dimension fonctionnelle renvoyant aux comportements intra-réseau parmi lesquels nous distinguons ce qui a trait aux interactions internes (relatives aux activités studieuses) de ce qui renvoie aux interactions externes (relatives aux activités sociales), et 3) la dimension subjective renvoyant à la qualité du réseau et qui inclut le soutien apporté par le réseau ainsi que sa valeur perçue (sentiment d'intégration, relations amicales au sein du réseau, entraide étudiante et développement personnel). Cette conception tridimensionnelle de l'intégration sociale étudiante nous permet d'approcher plus finement les processus relationnels et interactionnels ayant cours entre étudiants, considérant par ailleurs qu'elle ne peut s'appliquer aux relations entretenues avec les autres acteurs du milieu universitaire, personnels et enseignants.

- ***2ème étape : L'intégration sociale étudiante : variable endogène***

Dans un second temps, l'interrogation se pose quant aux sources et aux conditions de cette intégration sociale étudiante, lesquelles sont parfois considérées comme peu connues. Il semble néanmoins possible d'expliquer des différences d'intégration sociale entre étudiants à partir d'indicateurs relatifs aux étudiants et au contexte dans lequel ils évoluent (*cf.* chapitre II).

Il apparaît ainsi que le contexte de formation, qui implique une structure, un fonctionnement et des acteurs qui lui sont propres, détermine en partie les opportunités offertes aux étudiants en termes d'intégration sociale. De même, toutes les formations ne

proposent pas le même fonctionnement, impliquant des modalités d'apprentissage différentes d'une filière à une autre, ainsi que des modalités de prise en charge et d'accompagnement différentes. La filière de formation, de par ses effectifs et l'organisation de ses enseignements, paraît ainsi constitutive d'opportunités et de contraintes en matière de sociabilité étudiante, laissant selon les cas plus ou moins de temps disponible pour les interactions sociales et définissant un environnement plus ou moins favorable à son développement. Selon le niveau d'études considéré, le recours à la sociabilité étudiante paraît en outre plus ou moins important, celui-ci semblant l'être davantage pour les primo-arrivants en proie aux nombreuses ruptures avec leur expérience d'élève du secondaire. Aussi, le contexte de formation définit-il des besoins et des ressources en termes de sociabilité qui varient d'un étudiant à l'autre.

Le contexte en dehors de la formation et qui renvoie aux conditions de vie et d'études doit également être considéré puisqu'il apparaît qu'en fonction de ses caractéristiques, les étudiants soient également amenés à mobiliser peu ou prou la sociabilité étudiante. En fonction de leur degré d'autonomisation notamment, qui détermine la prise d'un logement indépendant ou le recours à l'activité rémunérée, les étudiants peuvent exprimer à nouveau des besoins différents en matière de sociabilité, considérés plus importants chez les décohabitants confrontés à la solitude et à la transition vers un mode de vie d'adulte, mais aussi des ressources différentes, notamment en termes de temps disponible, imaginées plus faibles pour les étudiants salariés.

En ce qui concerne à présent les facteurs individuels, les caractéristiques sociodémographiques des étudiants apparaissent comme des sources de rapprochement voire comme des facteurs de différenciation. Outre le genre, l'origine sociale ou encore la nationalité qui peuvent induire les interactions sociales entre étudiants, l'âge apparaît comme un indicateur particulièrement influent puisqu'il détermine le degré d'autonomisation. Mais encore, il apparaît que l'engagement dans les études à travers les buts qui leur sont assignés, constitue un facteur de différenciation important en termes d'intégration sociale étudiante. Selon leurs projets, professionnels, personnels ou académiques, les étudiants expriment des besoins plus ou moins élevés en termes d'intégration sociale. Par exemple, le recours à cette dernière diffère fortement entre l'étudiant centré sur ses études et sur l'atteinte d'objectifs personnels et celui qui poursuit des études en vue d'obtenir un statut social d'étudiant.

De fait, il nous apparaît particulièrement pertinent de questionner l'éventualité d'une typologie de l'intégration sociale étudiante à partir d'indicateurs individuels et contextuels. L'identité étudiante apparaissant multiple, il semble intéressant d'analyser en quoi cette multiplicité trouve écho dans les différents degrés d'intégration sociale étudiante. Il s'agit ainsi d'étudier dans quelle mesure tous les étudiants ne sont pas égaux en termes d'intégration sociale. Et ceci nous conduit en marge à nous interroger sur les prérequis nécessaires à cette intégration sociale étudiante.

Le second temps de notre problématique s'enrichit donc de cette interrogation en envisageant que l'implication dans l'intégration sociale étudiante suppose certaines aptitudes et certaines attitudes requises aux interactions sociales et à la constitution de réseaux sociaux. En effet, parmi les facteurs influant sur l'intégration sociale, il est possible de distinguer des manières d'être et de se comporter qui entrent en résonnance avec les recherches menées sur les compétences, et plus particulièrement les compétences sociales. Parmi ces dernières, on relève des compétences tournées vers les autres comme la communication, la collaboration ou l'empathie, que l'on peut qualifier d'inter-individuelles et des compétences tournées vers soi comme la confiance en soi, l'initiative, l'autonomie ou la gestion des émotions, qualifiées d'intra-individuelles (Morlaix, 2016). Ces compétences nous sont apparues comme autant de moyens au service des processus relationnels et interactionnels. Ainsi, il semble pertinent d'envisager ces compétences comme l'une des sources de l'intégration sociale étudiante puisqu'elles constituent une autre facette des ressources mobilisées par les étudiants en vue d'assurer leur intégration. En d'autres termes, nous proposons d'étudier dans quelle mesure l'intégration sociale étudiante peut être vue comme un indicateur synthétique des compétences, notamment sociales, qu'il faut développer pour s'intégrer à l'université.

- ***3ème étape : L'intégration sociale étudiante : variable exogène***

Après s'être intéressé aux déterminants de cette intégration sociale étudiante, la littérature mobilisée nous a permis d'attester d'un impact de l'intégration sociale sur les parcours étudiants, notamment sur la persévérance dans les études (chapitre III). Ainsi, elle semble constituer en outre un déterminant de la réussite étudiante. Toutefois, les travaux étudient principalement l'effet de l'intégration sociale sur la persévérance voire l'intention de persévérer des étudiants. Les recherches ayant cherché à mesurer l'effet de l'intégration

sociale étudiante sur la réussite, en termes de résultats d'admission, ou sur les performances, en termes de notes obtenues, s'avèrent rares voire inexistantes, qui plus est dans le contexte français. Ceci nous conduit donc dans un troisième temps à interroger l'effet de ce facteur sur la réussite académique effective des étudiants, en le confrontant aux autres déterminants mis au jour dans la littérature.

Dans ce cadre, nous faisons le choix de nous intéresser à la réussite étudiante à l'université et plus spécifiquement dans les formations de Licence puisqu'il nous est apparu que ce type de formation présentait la plus grande variabilité en termes de réussite étudiante tout en permettant une grande variété de filières. Bien que la question de la réussite soit très majoritairement associée à la 1ère année, puisque c'est à ce niveau qu'apparaissent les taux d'« échec » les plus importants, nous faisons le choix d'aborder l'ensemble des niveaux d'études de Licence, soit 1ère, 2ème et 3ème années, afin de garantir une plus large diversité d'étudiants en termes d'âge, qui explique potentiellement des différences en matière de sociabilité étudiante, mais aussi de profils relatifs aux conditions de vie et d'études en général. Il s'agit en outre d'étudier si l'intégration sociale étudiante présente des effets similaires en fonction du niveau d'études, mais aussi en fonction de la filière suivie.

- ***4ème étape : L'intégration sociale étudiante : variable médiatrice***

Il apparaît par ailleurs que les déterminants de la réussite à l'université renvoient en grande partie aux déterminants de l'intégration sociale étudiante. En effet, de nombreux indicateurs se référant aux caractéristiques des étudiants, à leur engagement, à leurs conditions de vie et d'études ainsi qu'au contexte de formation sont mobilisés dans l'explication de la réussite étudiante et nous sont apparus comme des sources et des conditions de l'intégration sociale. Ceci nous amène dès lors, dans un quatrième et dernier temps, à nous interroger quant aux relations de médiation pouvant résider entre l'intégration sociale étudiante et les groupes de facteurs déterminants de la réussite étudiante, dans l'explication des parcours étudiants. En d'autres termes, nous proposons d'étudier dans quelle mesure les effets sur la réussite étudiante des facteurs individuels, académiques et contextuels relevés dans la littérature scientifique peuvent-ils être imputés à des effets d'intégration sociale. Il s'agit ainsi de déterminer si l'intégration sociale étudiante constitue un facteur indépendant, interdépendant ou médiateur des déterminants de la réussite académique.

Parallèlement, il va s'agir de questionner la place et le poids des compétences au sein de ces relations puisque d'une part, nous envisageons que la maîtrise de certaines compétences favorise l'implication dans les interactions sociales et donc l'intégration sociale étudiante, et d'autre part, les compétences des étudiants nous sont apparues comme un autre déterminant de la réussite étudiante, bien que peu exploité. Il apparaît en effet que les compétences sont assez peu abordées dans les travaux s'intéressant à la réussite ou la persévérance des étudiants, alors même qu'elles font l'objet d'un intérêt grandissant et malgré l'importance qui semble leur être conférée, à en croire les considérations internationales et la définition des qualifications en termes de compétences. Au regard de la littérature, il semble pertinent à ce titre d'envisager et de questionner l'effet de compétences transversales, parmi lesquelles des compétences sociales peuvent être considérées, sur la réussite étudiante et conjointement à leur effet supposé sur l'intégration sociale étudiante. En effet, il nous est apparu que la compétence pouvait servir différents enjeux ou répondre à différents besoins (Connell et Wellborn, 1991 ; Albero et Nagels, 2011). En réponse au besoin de lien, les compétences peuvent servir l'intégration sociale. En réponse au besoin d'autonomie, elles peuvent viser l'émancipation. En réponse au besoin de compétence enfin, elles peuvent viser exclusivement la réussite. Aussi nous apparaît-il pertinent d'interroger si les compétences transversales des étudiants se révèlent être de meilleurs prédicteurs de leur intégration sociale ou de leur réussite.

Nous envisageons ainsi de telles compétences comme transversales, moins dans le sens de transférabilité qui soulève de nombreux débats et d'éminentes critiques en raison de la forte contextualisation de la compétence, mais en considérant qu'il s'agit plutôt là de méta-compétences pouvant se décliner en multiples sous-compétences plus spécifiques et propres à un contexte donné. Nous prenons ainsi en compte des compétences pouvant tout autant se rapporter à des compétences sociales, comportementales mais aussi des capacités cognitives, et en imaginant qu'elles sont amenées à s'exprimer dans différents contextes et différentes situations présentant certaines caractéristiques ou propriétés similaires (Jonnaert, 2011). De telles compétences sont à la fois sociales et cognitives, elles reposent sur différents savoirs, savoir-faire et savoir-être. Au regard de la littérature et en vue d'expliquer l'intégration sociale et/ou la réussite étudiantes, nous suggérons de retenir les compétences suivantes : capacité d'adaptation, capacité de communication, capacité de raisonnement, capacité d'autonomie / initiative, capacité de collaboration / coopération, capacité de gestion des émotions, capacité de persévérance / motivation / goût de l'effort, capacité d'auto-évaluation

/ régulation, capacité d'organisation / gestion. En outre, l'intérêt se portera sur le caractère endogène de ces compétences transversales en considérant l'influence des caractéristiques étudiantes, de leurs conditions de vie et d'études ainsi que du contexte de formation, ne serait-ce qu'en vue d'enrichir la réflexion et les connaissances sur cet objet d'études en pleine construction.

Signalons enfin que cette revue de la littérature scientifique nous semble mettre en évidence le poids déterminant des conditions d'études, notamment au regard de l'exercice d'une activité rémunérée parallèle aux études, à la fois sur l'intégration sociale étudiante et sur les parcours de réussite à l'université. Dès lors, il s'agira dans le cadre de cette thèse de porter un regard particulier sur la situation des étudiants salariés, c'est-à-dire ceux qui cumulent activité rémunérée et études. Ces derniers peuvent en effet disposer d'une enveloppe de temps restreinte à investir dans des activités sociales entre étudiants ou des relations de travail, dont on sait qu'elles facilitent l'intégration d'une part (Merle, 1997), mais aussi les acquisitions et la réussite d'autre part (Bédarida, 1994 ; Dubet, 2003). Ils peuvent en revanche disposer de ressources financières plus importantes à investir dans les loisirs et la vie sociale (Erlich, 1998). Mais aussi, l'expérience professionnelle peut les conduire à développer leurs compétences, en complément à leur formation, et constituer un avantage, l'activité rémunérée même lourde n'étant d'ailleurs pas toujours associée à l'échec ou l'abandon dans les études (Béduwé *et al.*, 2016). D'après Body, Bonnal et Favard (2015) même, si les étudiants salariés arrêtaient leur activité rémunérée, leur probabilité de valider l'année universitaire serait alors supérieure aux étudiants n'ayant jamais travaillé, prétextant ainsi que les étudiants ayant été confrontés au cumul emploi-études disposeraient d'aptitudes et d'une motivation accrue bénéfiques à leur réussite. Selon Duru-Bellat (2015), l'approche par compétences suggère justement que le système éducatif n'est pas la seule institution formatrice et que le monde du travail et donc l'expérience professionnelle sont tout autant formateurs et dispensent au même titre des savoirs et des compétences.

C'est pourquoi les étudiants cumulant leurs études avec une activité rémunérée constituent à nos yeux une sous-population cible à prendre en compte dans cette recherche. Il nous paraît en effet particulièrement intéressant de nous interroger à la fois sur la potentielle valeur ajoutée de cette activité rémunérée en termes de compétences transversales pour ces étudiants, parallèlement à leur supposé déficit d'intégration sociale, et *in fine* sur le poids de ces deux facteurs dans l'explication de la réussite académique de ces étudiants. Finalement, la

population des étudiants qui cumulent études et emploi rémunéré nous paraît être le support privilégié de l'étude des liens résidant entre intégration sociale, compétences transversales et réussite étudiantes.

CHAPITRE IV : Modèle d'analyse et aspects méthodologiques de la recherche

Au terme de notre réflexion théorique ayant fait l'objet des trois chapitres précédents et nous conduisant à la définition de la problématique inhérente à ce travail de recherche, les aspects méthodologiques doivent à présent être exposés. Ils feront l'objet de ce nouveau chapitre. Il sera question, dans un premier temps, de décliner les différentes hypothèses de recherche qui structureront notre démarche et qui émanent du modèle théorique exposé. Ces hypothèses constituent autant d'étapes visant à apporter des réponses à notre problématisation autour de l'intégration sociale étudiante. Mais encore, elles définissent la nature de la recherche que nous avons menée et déterminent l'outil de mesure utilisé et les données collectées, ceux-ci seront ainsi exposés dans un deuxième temps. Dans un troisième temps, la méthode d'enquête adoptée dans cette recherche sera présentée, puis les différentes données collectées feront l'objet d'une description détaillée dans un quatrième temps. Ce cheminement nous conduira enfin à définir la structure analytique de ce travail, introduisant les analyses effectuées qui seront présentées et discutées dans les prochains chapitres.

1. Hypothèses de recherche

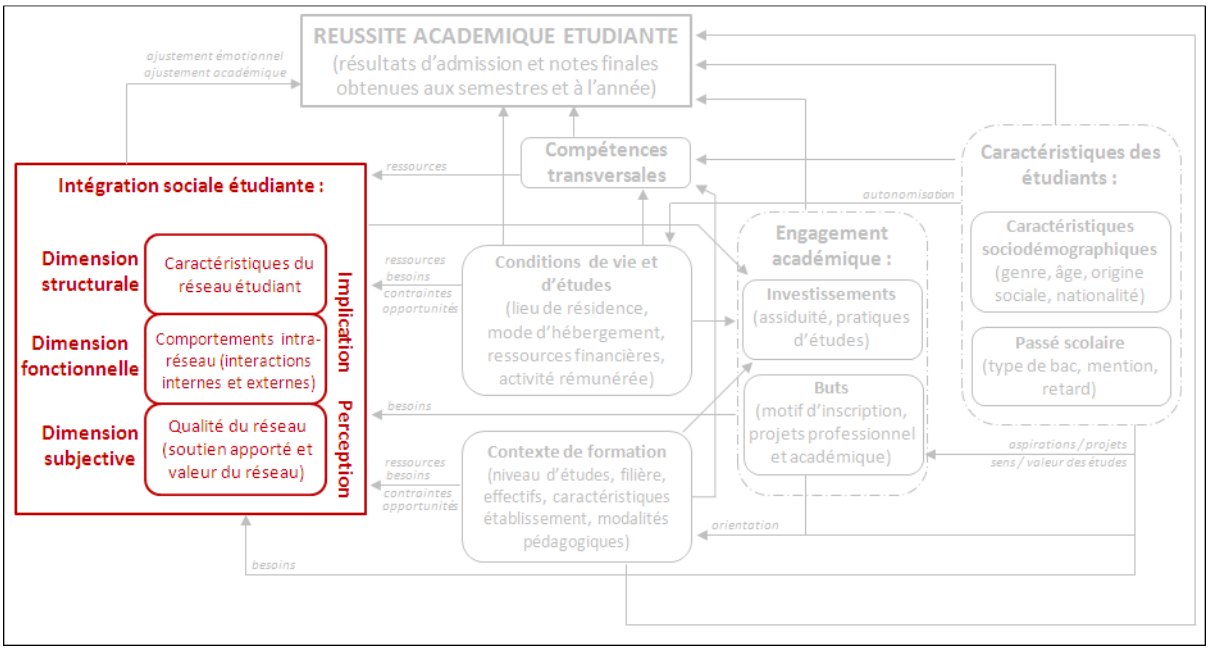
Le modèle théorique de l'intégration sociale étudiante exposé en fin de chapitre précédent, repose sur diverses dimensions de l'expérience étudiante renvoyant à de nombreuses variables, et suggère en outre de multiples relations entre elles qu'il convient à présent de décliner en ce qu'elles constituent autant d'hypothèses de recherche. Une étape préliminaire de notre modèle d'analyse se réfère ainsi aux sous-dimensions de l'intégration sociale étudiante mises en avant dans le chapitre I. Puis une première partie s'établit autour des sources et des conditions de l'intégration sociale étudiante, identifiées ou déterminées au travers du chapitre II. En prolongement, une deuxième partie intègre les compétences transversales des étudiants telles une condition supplémentaire au sein du modèle de

l'intégration sociale étudiante. Enfin, une troisième partie renvoie cette fois-ci aux effets de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite académique, supposés au terme du chapitre III.

Dans un premier chapitre, la mobilisation de la littérature scientifique ayant abordé le concept d'intégration sociale en milieu universitaire ainsi que les travaux portant sur la socialisation, le soutien social ou encore le sentiment d'appartenance nous ont conduits à concevoir une définition de l'intégration sociale étudiante construite autour de trois dimensions que sont la dimension structurale, la dimension fonctionnelle et la dimension subjective. L'ensemble des travaux consultés aborde généralement une seule de ces dimensions ou en confondent plusieurs à l'intérieur d'une même mesure. Aussi notre réflexion nous a plutôt conduits à considérer que **ces dimensions structurale, fonctionnelle et subjective traduisent des aspects bien distincts de l'intégration sociale étudiante renvoyant à trois mesures différentes, qui sont néanmoins fortement corrélées entre elles puisque participant d'un même construit**, ce qui constitue dès lors un postulat préalable à l'ensemble de nos hypothèses.

Il s'agit en effet ici d'apporter une distinction, d'une part entre ce qui relève de l'implication de l'étudiant en termes d'interactions sociales et ce qui renvoie à sa perception, à savoir la qualité du réseau étudiant constitué qui s'apprécie au travers du soutien reçu et de la valeur perçue (*cf.* figure 13). D'autre part, l'intérêt se porte sur la nécessité de distinguer les interactions internes des interactions externes. Les premières renvoient aux relations de travail qui peuvent représenter une aide pour les études, les secondes renvoient aux activités extracurriculaires permettant le développement personnel et social.

Figure 13 : Appréhension du concept d'intégration sociale étudiante (auteur, 2017)



1.1. Sources et conditions de l'intégration sociale étudiante

Dans un deuxième chapitre, il nous est apparu que l'intégration sociale des étudiants (ISE) subissait l'influence de nombreux facteurs renvoyant aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants (CSD), à leurs conditions de vie et d'études (CVE), à leur engagement académique illustré par les buts qu'ils confèrent à leurs études (B) ainsi qu'au contexte de formation dans lequel ils évoluent (CF). Ces différentes dimensions de l'expérience étudiante, abordées telles des sources et des conditions de l'intégration sociale étudiante, renvoient en outre aux déterminants de leur réussite académique tels qu'identifiés dans la littérature scientifique, par ailleurs rappelés dans le chapitre III. Aussi sommes-nous amenés à avancer que **les déterminants de la réussite académique des étudiants à l'université peuvent être mobilisés pour expliquer leur degré d'intégration sociale, en ce qu'ils constituent des sources et des conditions de cette intégration**. Notre première hypothèse de recherche **(H1)** prend ainsi la forme opérationnelle suivante :

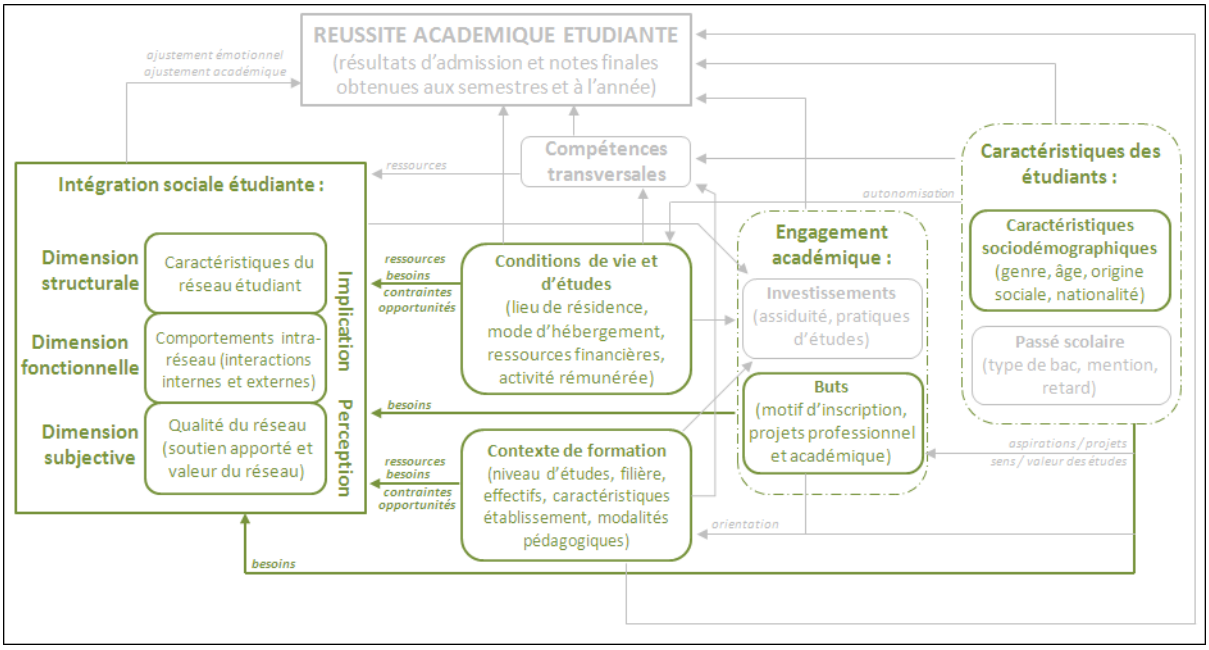
$$\mathbf{ISE = \mathit{f}\,(CSD, CVE, B, CF)}$$

Les relations envisagées entre ces différents groupes de facteurs et l'intégration sociale étudiante sont par ailleurs appréhendées sous le prisme de besoins exprimés et de ressources mobilisées par les étudiants (*cf.* figure 14), permettant d'expliquer leur

investissement dans les interactions sociales étudiantes et, de fait, la qualité de ces dernières. Ainsi, l'influence des caractéristiques sociodémographiques mais aussi scolaires des étudiants, des buts poursuivis par ces derniers, des caractéristiques de leur contexte de formation ainsi que des conditions matérielles et économiques dans lesquelles ils sont placés durant leurs études, s'exprime en définissant des besoins d'intégration plus ou moins élevés d'un étudiant à l'autre. Nous envisageons par exemple que les étudiants de 1ère année, également plus jeunes, expriment des besoins plus importants vis-à-vis de la sociabilité étudiante que les autres.

L'organisation et le volume des enseignements suivis de même que la situation économique de l'étudiant, qui détermine aussi le recours à l'activité rémunérée parallèle aux études, définissent en outre les ressources disponibles et mobilisables par les étudiants pour assurer leur intégration sociale ; celles-ci s'entendent à la fois en termes de ressources financières et de ressources « temporelles » (budget-temps) qui peuvent être investies dans la sociabilité étudiante mais qui diffèrent en fonction des profils étudiants. De fait, l'influence de ces facteurs s'entend également en termes de contraintes et d'opportunités. En ce sens, nous supposons par exemple que les étudiants salariés disposent de ressources temporelles inférieures et de contraintes plus importantes qui influent négativement sur leur intégration.

Figure 14 : Sources et conditions de l'intégration sociale étudiante (auteur, 2017)



1.2. Les compétences transversales au sein des sources et conditions de l'intégration sociale étudiante

Dans la poursuite du point précédent, il nous est apparu qu'un autre type de ressource devait être considéré pour aborder l'investissement des étudiants dans la sociabilité étudiante, celle-ci renvoyant dans la littérature à la notion de compétence et plus particulièrement à celle de compétence sociale. Notre réflexion autour des notions de compétence nous a cependant conduits à les envisager de manière plus large et donc à préférer la terminologie de compétences transversales (CT), puisque leur poids ne s'envisage pas uniquement en matière d'intégration sociale au sein de notre modèle théorique. Nous supposons dès lors que **les compétences transversales acquises ou développées par les étudiants participent des sources et conditions de l'intégration sociale étudiante en ce qu'elles constituent une autre ressource mobilisée pour s'intégrer socialement**. Afin de vérifier empiriquement cette présomption, notre démonstration se décompose en plusieurs étapes auxquelles correspondent trois hypothèses de recherche.

Tout d'abord, nous suggérons que la maîtrise de compétences transversales par les étudiants influe de manière positive sur leur degré d'intégration sociale. En effet, des capacités relatives à la communication, à la collaboration, à l'adaptation ou encore à la gestion des émotions constituent une condition favorable à l'établissement de liens sociaux et au développement des interactions sociales. Notre deuxième hypothèse de recherche **(H2)** est donc formulée de la manière suivante :

$$\mathbf{ISE} = f\,(\mathbf{CT})$$

Ensuite, considérant qu'il s'agit là d'une condition de l'intégration sociale étudiante, et donc d'une ressource mobilisée par les étudiants pour s'intégrer, nous supposons parallèlement que tous les étudiants n'en disposent pas de manière égale. En effet, l'acquisition de telles compétences pensées comme transversales renvoie dès lors à différentes situations, différents contextes et différents lieux d'apprentissage, qui constituent autant d'indicateurs de l'hétérogénéité étudiante. Les étudiants ont ainsi pu être amenés à développer plus ou moins leurs compétences transversales, comme par exemple la capacité à s'adapter aux situations, selon le capital socioculturel de leur milieu social d'origine mais aussi selon les expériences professionnelles qu'ils ont pu vivre ou encore selon les conditions d'apprentissage dans lesquelles ils ont été placés. Aussi considérons-nous que la maîtrise des

compétences transversales par les étudiants dépend de leurs caractéristiques (CE) à la fois sociodémographiques et scolaires, de leurs conditions de vie et d'études ainsi que de leur contexte de formation universitaire. Nous formulons de la sorte notre troisième hypothèse **(H3)** de la façon suivante :

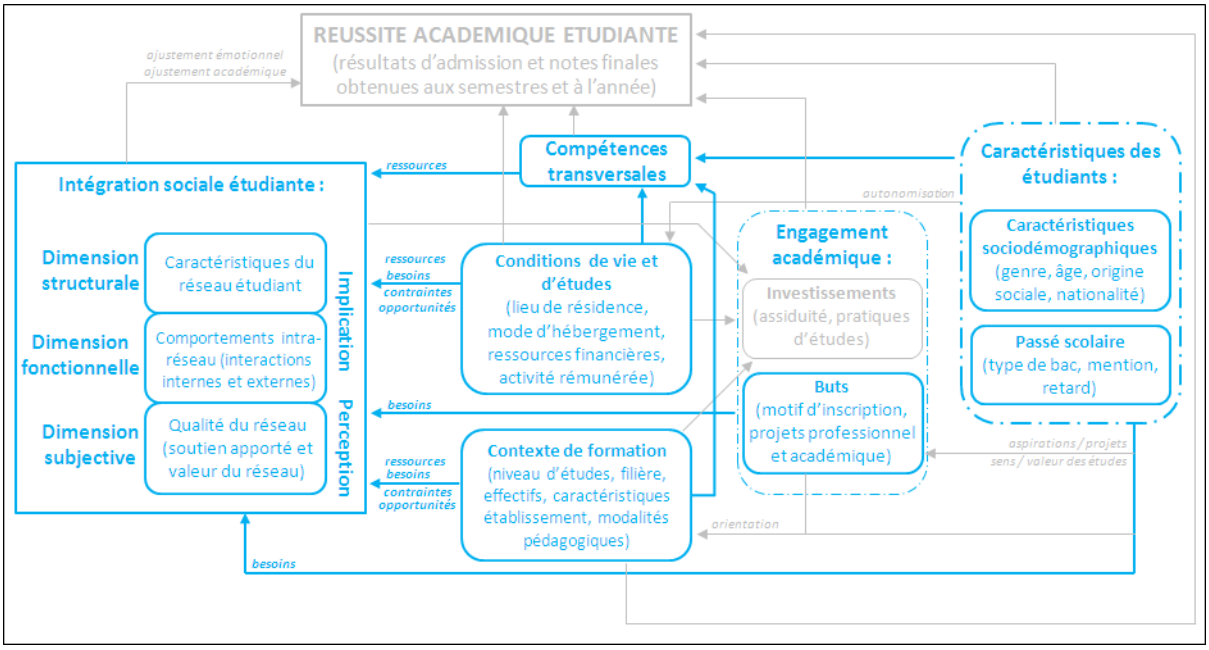
$$\mathbf{CT = f\,(CE, CVE, CF)}$$

Enfin, nous interrogeons la place qu'occupent ces compétences transversales parmi les autres sources et conditions de l'intégration sociale étudiante considérées plus avant. Aussi envisageons-nous qu'un modèle global ainsi qu'une typologie de l'intégration sociale étudiante peuvent être établis en fonction des différentes sources et conditions de cette dernière, parmi lesquelles se trouvent les compétences transversales des étudiants. Une quatrième hypothèse de recherche **(H4)** prend donc la forme opérationnelle suivante :

$$\mathbf{ISE = f\,(CT, CSD, CVE, B, CF)}$$

L'ensemble des relations supposées dans ce troisième temps de notre modèle d'analyse sont illustrées dans la figure 15 ci-dessous.

Figure 15 : Les compétences transversales au sein des sources et conditions de l'intégration sociale étudiante (auteur, 2017)



1.3. Effets directs et indirects de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite académique

Dans un troisième chapitre ont été rappelés les principaux déterminants de la réussite académique étudiante, à savoir les caractéristiques étudiantes, leur engagement académique, leurs conditions de vie et d'études ainsi que leur contexte de formation. Notre réflexion consistait en outre à questionner la place et le poids de l'intégration sociale étudiante ainsi que des compétences transversales étudiantes parmi ces déterminants de la réussite.

Pour ce qui est de l'intégration sociale, il nous est apparu que la littérature scientifique met principalement voire exclusivement en avant son poids dans l'explication de la persévérance des étudiants, abordant parfois l'ajustement émotionnel rendu possible au travers des interactions sociales. L'étude d'une telle influence sur la réussite effective en termes d'admissibilité (position absolue) mais aussi de performances (position relative), à travers les notes obtenues par les étudiants, semble constituer un certain vide scientifique. Or notre conceptualisation de l'intégration sociale étudiante envisagée sous l'angle de l'acculturation, et supposant donc l'acquisition des normes et exigences universitaires au travers des interactions sociales entre étudiants, sources potentielles d'entraide et d'un ajustement académique, nous conduit à envisager plus largement le poids de l'intégration sociale étudiante sur les résultats obtenus en fin d'année universitaire par les étudiants.

Du côté des compétences transversales cette fois-ci, la littérature apparaît assez pauvre en ce qui concerne leur impact sur les résultats académiques des étudiants. Pour autant, l'intérêt grandissant pour les approches par compétences qui s'en dégage, à la fois en termes de compétences visées par les institutions éducatives que de compétences supposées acquises en leur sein, et notamment à l'université, sans oublier celles qui semblent constituer parfois des prérequis à la poursuite d'études universitaires, invite également à envisager leur poids parmi les déterminants de la réussite étudiante.

Nous envisageons dès lors que **l'intégration sociale étudiante et les compétences transversales des étudiants constituent des déterminants de leur réussite académique (RA), à la fois en termes de résultats d'admission et de performances**. Précisons à ce niveau que, concernant l'intégration sociale étudiante, seules les dimensions fonctionnelle[49]

[49] Ajoutons que l'effet supposé des deux formes d'interactions sur la réussite académique est envisagé différemment, prétextant un effet plus fort et positif des interactions internes puisque renvoyant directement à l'activité studieuse.

et subjective sont considérées dans la mesure où rien ne nous permet de supposer que les caractéristiques du réseau étudiant influencent les résultats obtenus en fin d'année. Notre cinquième hypothèse (**H5**) prend ainsi la forme suivante :

RA = *f* (ISE, CT)

Par ailleurs, notre recension de la littérature nous ayant conduits à envisager l'influence directe de nombreux facteurs sur la réussite académique étudiante mais aussi, pour certains d'entre eux, sur l'intégration sociale étudiante, deux autres hypothèses de recherche viennent s'ajouter et s'établissent autour de la nature des effets supposés des différents facteurs pris en compte sur la réussite académique.

D'une part **(H6)**, nous supposons un effet net, direct et positif, de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite académique des étudiants sous contrôle des déterminants classiques de cette dernière qui renvoient aux caractéristiques sociodémographiques, au passé scolaire, à l'engagement académique (EA) en termes de buts et d'investissements, aux conditions de vie et d'études des étudiants ainsi qu'au contexte de formation (*cf.* figure 16, flèches pleines) :

RA = *f* (ISE, CT, CE, EA, CVE, CF)

D'autre part, notre modèle théorique nous amène à supposer l'existence de relations indirectes entre les différents déterminants considérés et la réussite académique des étudiants, au travers notamment de l'intégration sociale étudiante, ces relations dites de médiation étant par ailleurs largement illustrées dans la littérature par le recours aux modèles de cheminement. Notre dernière hypothèse de recherche **(H7)** postule donc que l'intégration sociale étudiante est un facteur contribuant de manière centrale aux effets indirects des caractéristiques étudiantes, de l'engagement académique, des conditions de vie et d'études, du contexte de formation et des compétences transversales des étudiants sur leur réussite académique en fin d'année (*cf.* figure 16, flèches discontinues) :

RA = *f* (ISE * CT, CE, EA, CVE, CF)

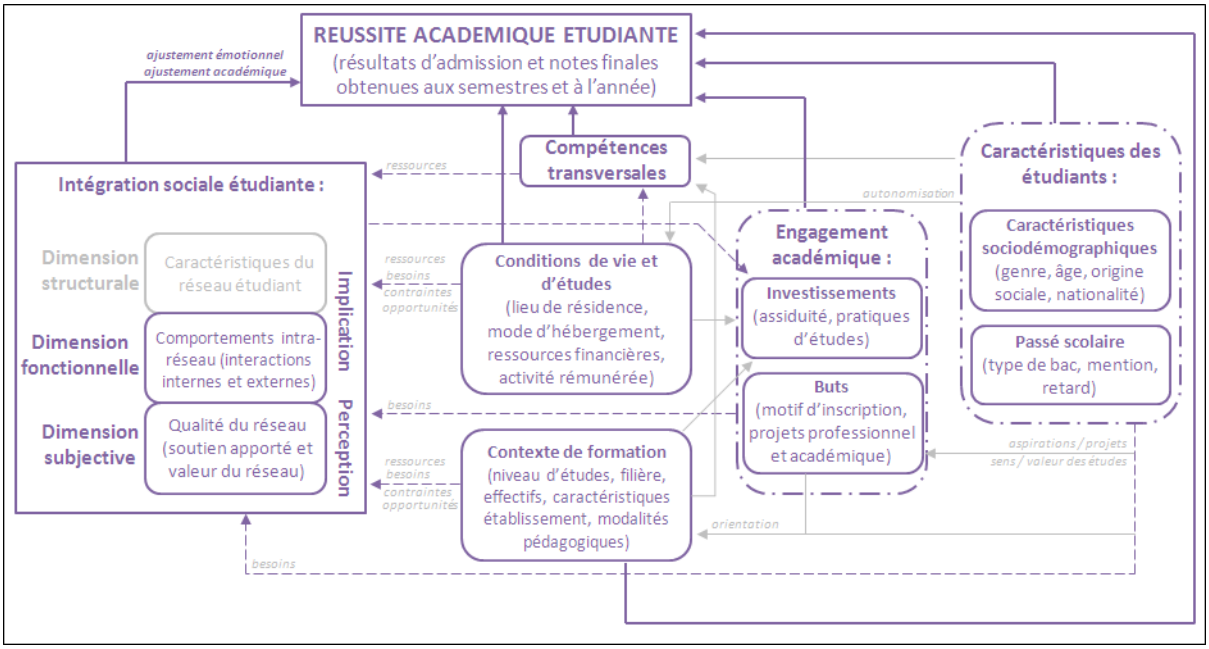
L'une de ces relations émane directement du modèle de l'intégration de Tinto (1975 ; 1993) qui est au cœur de nos considérations théoriques. Dans ce modèle en effet, l'influence de l'intégration sociale des étudiants s'apprécie au travers de leurs engagements académiques

qui renvoient aux buts et aux objectifs que l'étudiant se fixe et à son degré d'investissement dans ses études. Nombre de travaux et de modèles théoriques postérieurs se sont saisis de cette même logique, prétextant un effet de l'implication et de la perception dans la sociabilité étudiante sur le degré d'engagement ou d'investissement dans les études, au travers des buts assignés et des comportements adoptés pour y répondre. Ces modèles reposent cependant sur une logique de *continuum*, en considérant d'une part les engagements initiaux, avant l'implication dans la sociabilité étudiante et la satisfaction qui en découle, et d'autre part les engagements finaux une fois l'intégration « réalisée ». Or notre modèle théorique, qui n'implique aucune dimension temporelle, argue surtout en faveur d'une influence de l'intégration sociale étudiante, porteuse d'acculturation, sur l'engagement académique des étudiants en termes d'investissements, c'est-à-dire de pratiques d'études. L'idée étant qu'au travers des interactions étudiantes, et plus particulièrement des interactions internes, l'acculturation aux normes et exigences du métier d'étudiant est rendue possible, influençant dès lors les pratiques studieuses mises en œuvre.

Par ailleurs, parmi ces logiques de médiation, le poids et la place des compétences transversales sont au cœur de nos investigations puisque ces dernières ont été pensées comme étant simultanément au service de l'intégration sociale et de la réussite académique des étudiants. Une médiation complète signifierait dès lors que l'intégration sociale étudiante peut être vue comme un indicateur synthétique des compétences transversales requises chez les étudiants pour réussir à l'université. En outre, la dimension relative aux conditions de vie et d'études, appréhendée notamment au travers du cas spécifique des étudiants qui cumulent études et activités rémunérées, apporte une nuance supplémentaire à ce postulat puisque sont supposés conjointement des effets plutôt négatifs (du cumul emploi-études sur l'intégration sociale étudiante et la réussite académique) et d'autres effets plutôt positifs (du cumul emploi-études sur les compétences transversales ainsi que de l'intégration sociale étudiante et des compétences transversales sur la réussite académique).

Plus largement enfin, notre modèle théorique global postule la médiation des effets relatifs à l'ensemble des déterminants de la réussite académique au travers de l'intégration sociale étudiante. Cette dernière constituerait cette fois-ci un indicateur synthétique des conditions de la réussite académique des étudiants à l'université, conférant à ce facteur un rôle central dans l'explication des parcours étudiants.

Figure 16 : Effets directs et indirects de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite académique (auteur, 2017)



Les différentes hypothèses inhérentes à ce travail de recherche étant à présent posées, il convient désormais de présenter la démarche qui a été la nôtre en vue de répondre à ces dernières qui constituent autant d'objectifs assignés à cette recherche. La méthode de collecte ainsi que l'outil de mesure qui a été mobilisé se doivent ainsi d'être présentés dans un premier temps, offrant l'occasion de décrire dans un second temps les différentes données collectées qui ont déterminé sa construction et qui doivent permettre de vérifier empiriquement le modèle d'analyse établi. L'opérationnalisation des différents groupes de variables apparus pertinents au vu de la littérature scientifique et qui ont amené la définition de notre problématique de recherche, retranscrit en outre les choix méthodologiques que nous avons opérés, eu égard des concepts mobilisés.

2. Construction de l'outil de mesure et données collectées

Au vu des objectifs assignés à ce travail de recherche, le choix de l'outil de mesure s'est rapidement porté vers le questionnaire. En effet, ce type d'outil nous est apparu être le plus approprié étant donné le nombre élevé de variables considérées et en vue d'obtenir un

nombre important d'observations, tout en limitant les coûts relatifs à la collecte de données. Bien que les outils quantitatifs présentent comme principales limites d'être directifs et figés, n'autorisant aucune modification une fois le processus d'enquête engagé afin de garantir l'homogénéité des données collectées et éludant tout aspect et toute information qui n'auront pas été introduits initialement, ils constituent néanmoins une alternative raisonnable pour ce type de recherche. Si les outils qualitatifs tels que les techniques d'observation ou encore les entretiens présentent cet avantage d'être adaptables aux situations et aux individus enquêtés, assurant de fait d'approcher plus finement la réalité (Quivy et Van Campenhoudt, 1988), ils représentent en revanche un coût important constituant nécessairement un frein à l'obtention d'échantillons conséquents. Dans le cadre d'un travail de thèse et de par la nature en partie exploratoire et empirique de cette recherche, le choix de la démarche quantitative s'est naturellement imposé.

Cette seconde partie présente la construction de l'outil de mesure utilisé dans le cadre de ce travail de recherche ainsi que les données qui ont été collectées. En fonction des différentes dimensions de l'expérience étudiante considérées ici, constituant autant de groupes de variables à mesurer, différents indicateurs ont été retenus et différentes sources ont été mobilisées, s'appuyant à la fois sur la réalisation d'une enquête par questionnaire et sur la mobilisation de données administratives. En ce qui concerne le questionnaire à proprement parler, sa construction émane également de multiples sources et références, et notamment de nombre de travaux cités précédemment, tantôt en s'appuyant sur les considérations théoriques qui en ressortent, tantôt sur les outils de mesure qui y sont utilisés.

Quatre grandes catégories de variables sont déclinées ci-après. Un premier groupe est constitué de variables prioritairement voire exclusivement explicatives, c'est-à-dire qu'elles n'interviennent, au sein de nos hypothèses de recherche, qu'en guise de facteurs visant à expliquer d'autres variables dites d'intérêt (celles que l'on cherche à expliquer) ou de variables de contrôle permettant de tenir compte des spécificités individuelles et contextuelles des expériences étudiantes. Ce premier groupe renvoie ainsi aux caractéristiques sociodémographiques, scolaires et universitaires des étudiants ainsi qu'à leur engagement académique et leurs conditions de vie et d'études. Le second groupe est relatif à la mesure de l'intégration sociale étudiante et de ses différentes dimensions, tantôt variables explicatives, tantôt variables d'intérêt, et constituant le cœur de cette recherche. Le troisième groupe renvoie à l'opérationnalisation des compétences transversales, variables également mixtes

dont on suppose qu'elles interviennent dans l'explication de l'intégration sociale étudiante et de la réussite académique, et pour lesquelles on suggère l'influence de facteurs relatifs aux caractéristiques étudiantes et à leurs conditions de vie. Enfin, le dernier groupe concerne les mesures de la réussite académique, soit des variables d'intérêt exclusivement puisque constituant l'aboutissement ultime de notre modèle théorique.

2.1. Caractéristiques sociodémographiques, passé scolaire, conditions de vie et d'études, contexte de formation et engagement académique

Outre l'intégration sociale étudiante, plusieurs autres dimensions sont prises en compte dans cette étude et renvoient à des variables individuelles et contextuelles, envisagées telles des variables indépendantes à la fois dans l'explication de l'intégration sociale et dans celle de la réussite académique. Le tableau 2 ci-dessous rappelle ces différentes dimensions et présente leurs indicateurs respectifs, déclinés et explicités ci-après.

Tableau 2 : Dimensions et indicateurs des facteurs individuels et contextuels

Dimensions	Indicateurs
Caractéristiques sociodémographiques	Genre
	Age
	CSP des parents
	Nationalité
Passé scolaire	Mention au bac
	Type de bac
	Retard scolaire
Conditions de vie et d'études	Mode d'hébergement
	Situation familiale
	Ressources financières : Bourse Budget personnel Activité rémunérée (nature, fonction, quotité)
Contexte de formation	Niveau d'études
	Type d'établissement (antenne, campus)
	Filière / domaine disciplinaire d'études
	Statut étudiant (formation initiale, redoublement)
	Caractéristiques de la formation : Effectif Nombre d'heures d'enseignement Type d'enseignements (CM, TD)
Engagement académique	Buts : Motif(s) d'inscription Projet professionnel Diplôme visé
	Investissements : Assiduité Pratiques d'études

Les caractéristiques sociodémographiques incluant le genre, l'âge, la nationalité et la catégorie socioprofessionnelle (CSP), ainsi que le passé scolaire (le type de baccalauréat obtenu, la mention obtenue et le retard scolaire), sont deux groupes de variables communément utilisés afin de renseigner le « bagage d'entrée » de l'étudiant. Le premier groupe, notamment à travers la CSP, est utilisé comme un indicateur de position socioculturelle. Le second groupe détermine en quelque sorte un niveau initial en termes d'acquisitions scolaires. Si ces variables présentent nécessairement des limites sur ce qu'elles

prétendent représenter, elles n'en demeurent pas moins des indicateurs pertinents de l'explication de la réussite étudiante (Michaut, 2012). De même, elle renseigne un « état social et scolaire » de l'étudiant au moment où il entre à l'université, qui ne subit donc pas l'influence de l'expérience vécue par ce dernier au sein de l'université.

Les conditions de vie et d'études renseignent notamment la situation financière de l'étudiant à savoir s'il perçoit une bourse, le budget dont il dispose et le fait qu'il exerce ou non une activité rémunérée en parallèle de ses études, celle-ci se décrivant en termes de nature, de quotité et de fonction. Ces indicateurs sont envisagés comme déterminants dans l'explication des ressources disponibles, en termes de dotation financière mais aussi de temps, mobilisables par les étudiants. Autre condition matérielle prise en considération, le mode d'hébergement de l'étudiant, au travers duquel s'apprécie le type de logement, est un indicateur important en ce qu'il peut être synonyme de différents contextes de sociabilisation mais aussi d'une plus ou moins grande responsabilité financière pour l'étudiant ; il renseigne en outre le degré d'autonomisation de ce dernier. Prolongeant ce dernier aspect, la situation familiale vient compléter la prise en compte du mode de vie de l'étudiant. Ce groupe de variables entend ainsi illustrer une partie des modalités de l'expérience étudiante puisque constituant autant d'opportunités et de contraintes, notamment au regard de la sociabilité étudiante.

Un autre aspect de ces expériences étudiantes s'apprécie au travers des caractéristiques universitaires qui décrivent le contexte de formation dans lequel l'étudiant est placé. Bien que cette recherche ne vise pas la comparaison d'étudiants issus de différents sites universitaires, elle n'élude pas pour autant les caractéristiques du contexte institutionnel qui déterminent elles aussi les opportunités offertes aux étudiants en matière d'interactions ou à l'inverse les contraintes qui s'imposent à eux. Les modalités de ce contexte de formation impliquent en outre des exigences académiques et des fonctionnements pédagogiques qui diffèrent d'un étudiant à l'autre. Cette diversité s'apprécie en effet au travers du site de formation (campus universitaire ou antennes délocalisées), du niveau et de la filière d'études et des caractéristiques de la formation renvoyant à l'effectif étudiant, à la quotité d'heures d'enseignements dispensés et au type de cours (cours magistraux et / ou travaux dirigés en groupe). Le statut de l'étudiant, à savoir s'il est inscrit en formation initiale ou en formation continue, ce qui implique un rapport aux études différent, achève la prise en considération des caractéristiques universitaires supposées influentes sur l'intégration sociale étudiante et sur la

réussite académique. Il est à noter que les pratiques pédagogiques des enseignants de même que les exigences académiques qui diffèrent d'un niveau de formation à l'autre et d'une filière d'études à l'autre, et qui constituent par ailleurs des indicateurs complexes à mesurer (Romainville, Houart et Schmetz, 2006 ; Duguet, 2014), ne sont pas prises en compte en tant que telles dans cette recherche. Il est néanmoins admis qu'il s'agit-là d'éléments sous-jacents aux variables de niveau et de filière de formation considérés ici, et qu'en ce sens ils participent aux effets relevés.

Concernant enfin l'engagement académique, précisons tout d'abord qu'un certain flou accompagne la notion même d'engagement dans les travaux portant sur la réussite universitaire, celle-ci pouvant s'illustrer au travers d'une multitude de terminologies : engagement académique (Pirot et De Ketele, 2000), *institutional commitment* et *goal commitment* (Tinto, 1975, 1993 ; Berger et Milem, 1999), *student commitment* (Pascarella et Chapman, 1983), etc. Ces différents concepts renvoient de manière générale à l'intention ou à la décision de l'étudiant de s'engager d'une part, et aux actes qui manifestent cette intention de s'engager dans les études d'autre part. Ceci implique donc à la fois les pratiques d'études et la participation (méthodes de travail, temps investi dans l'effort studieux en dehors de l'assistance aux cours et assiduité au sein de la formation), ainsi que les buts et les aspirations assignés aux études (motif d'inscription, diplôme visé, projet assigné aux études). On suppose par ailleurs que l'engagement académique subit en amont l'influence de processus cognitifs et motivationnels, conformément au modèle d'Eccles et Wigfield (2002) et à d'autres travaux présentant la motivation comme l'une des conditions de l'engagement (Pirot et De Ketele, 2000). Ces facteurs motivationnels ne sont toutefois pas intégrés tels quels dans la mesure où ils ne constituent pas l'un des fondements de cette recherche qui s'intéresse principalement à l'intégration sociale. Ils transparaissent cependant au travers des indicateurs retenus.

Deux sources sont mobilisées afin de collecter ces différentes données, certaines provenant de l'outil de mesure utilisé pour l'enquête et d'autres étant collectées ou construites *a priori* et *a posteriori* à partir des données administratives disponibles dans la base APOGEE (APplication pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Etudiants) de l'université et des fiches descriptives des formations mises à disposition par les différentes UFR (Unités de Formation et de Recherche).

a. Données administratives

Les informations suivantes sont disponibles dans la base de données administrative de l'Université de Bourgogne : le genre, l'âge, la nationalité, la catégorie socioprofessionnelle des parents, la mention au bac, le type de bac, l'âge au bac, le fait d'être boursier, la situation familiale et la filière d'inscription qui renseigne à la fois le niveau et la discipline d'études. Ces différentes ressources peuvent dès lors être utilisées en vue de retranscrire les indicateurs pris en compte dans cette recherche.

L'intégralité des caractéristiques sociodémographiques a ainsi pu être extraite des données administratives. Précisons concernant la catégorie socioprofessionnelle des parents que celle-ci est disponible sous plusieurs formes, à partir des libellés ou des codes numériques reprenant la nomenclature classique de l'Insee. Elle s'établit ainsi en huit catégories : les agriculteurs, les artisans / chefs d'entreprise / commerçants, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires, les employés, les ouvriers, les retraités et les inactifs. Il est à noter que cette donnée administrative émane des informations données par l'étudiant au moment de son inscription. En outre, elle se réfère au « chef de famille » pouvant renvoyer prioritairement au père ou, en l'absence, à la mère ou au tuteur. Il s'agit donc d'une information imparfaite de par sa construction.

Les différentes variables relatives au passé scolaire de l'étudiant, disponibles dans les données administratives, ont fait l'objet d'un recodage en vue de réduire les modalités de réponse ou d'obtenir les informations souhaitées. Ainsi, le type de baccalauréat est renseigné à travers une vaste quantité de modalités détaillant notamment les différents sigles des baccalauréats technologiques. Ces informations peuvent néanmoins être regroupées en vue de disposer de six modalités dans un premier temps : « S », « ES », « L », « technologique », « professionnel » et « équivalences[50] ». Un deuxième regroupement peut ensuite être établi en vue d'opposer les bacheliers généraux aux autres bacheliers. De la même manière, la mention obtenue au baccalauréat, renseignée à partir de quatre modalités (« P », « AB », « B », « TB »), a été recodée en vue de distinguer les étudiants ayant obtenu une mention de ceux qui n'en n'ont pas obtenu. Enfin, le retard scolaire n'est pas renseigné en tant que tel dans les données administratives mais s'obtient cependant à partir de l'âge de l'étudiant à l'obtention du baccalauréat qui, lui, est disponible dans la base administrative. Il est ainsi possible

[50] Cette catégorie réunit par exemple les baccalauréats étrangers, les Capacités ou encore les DAEU.

d'identifier les étudiants dits « à l'heure » qui correspondent aux étudiants âgés de 18 ans ou moins à l'obtention du diplôme, des étudiants dits « en retard » correspondant à ceux âgés de 19 ans ou plus à l'issue de leur scolarité secondaire.

Concernant les conditions de vie et d'études, le fait de disposer d'une bourse est renseigné mais l'échelon relatif au montant de la bourse perçue n'a pas été collecté. La situation familiale comprend quant à elle quatre modalités permettant de distinguer à la fois les étudiants vivant seuls des étudiants vivant en couple ainsi que ceux qui ont des enfants de ceux qui n'en ont pas : « seul(e) sans enfant », « en couple sans enfant », « seul(e) avec enfant(s) » et « en couple avec enfant(s) ».

Pour ce qui est du contexte de formation, les données administratives renseignent directement le régime d'inscription à partir des modalités « initiale » et « continue ». Du reste, plusieurs indicateurs peuvent être déduits de la donnée « étape d'inscription » renseignée dans la base administrative qui correspond à la formation dans laquelle l'étudiant est inscrit. Le premier concerne le niveau d'études qui comprend, dans le cas d'étudiants de Licence, trois modalités : 1ère année (L1), 2ème année (L2), 3ème année (L3). Le second indicateur concerne la filière ou la discipline d'études et comporte, dans le cas des formations de Licence, dix-sept modalités[51] : « AES[52] », « Droit », « Sciences économiques et de gestion[53] », « Géographie », « Histoire », « Sociologie », « Histoire de l'art et archéologie », « Musicologie », « Psychologie », « Lettres », « Philosophie », « SLIC[54] », « LEA[55] »,

[51] Il est à noter qu'il s'agit là d'une simplification puisque plusieurs spécialités ou parcours à l'intérieur d'une même discipline peuvent être déclinés, notamment en troisième année de Licence. Il en va ainsi de la filière AES qui comprend deux parcours en L3 (AES, Administration Publique), de la filière Musicologie qui comprend deux parcours dès la L1 (Musique, Pratique Musicale Spécialisée), de la filière SLIC qui comprend deux parcours en L3 (Sciences du langage, Information-Communication), de la filière LLCE qui comprend quatre parcours dès la L1 (Anglais, Allemand, Espagnol, Italien), de la filière SVTE qui comprend deux parcours en L2 (Sciences de la vie, Sciences de la Terre et de l'Environnement) puis trois parcours en L3 (Biologie, Sciences de la Terre et de l'Environnement, Sciences de la Vigne), de la filière STAPS qui comprend trois parcours en L3 (Activités physiques adaptées et santé, Entraînement sportif, Education et motricité) et de la filière Sciences et techniques qui comprend cinq parcours en L3 (Mathématiques, Physique, Chimie, Informatique, Sciences pour l'ingénieur). Voir note 53 concernant la filière Sciences économiques et de Gestion.

[52] Administration Economique et sociale.

[53] Précisons que ces deux disciplines sont amenées, au sein de l'uB, à être séparées en deux filières à part entière dès la L1 : Economie et Gestion. Cette division, qui va de pair avec un rattachement administratif différencié, n'est cependant pas aboutie à l'heure où nous écrivons, la L2 demeurant mixte. En L3, la division en deux parcours était en revanche déjà en place.

[54] Sciences du langage, de l'Information et de la Communication.

[55] Langues Etrangères Appliquées.

« LLCE[56] », « SVTE[57] », « STAPS[58] », « Sciences et techniques ». Un autre indicateur plus synthétique peut être obtenu par regroupement des filières et renseigne sur le domaine disciplinaire en cinq modalités que sont : « Droit Economie Gestion » (4 filières), « Sciences Humaines et Sociales » (6 filières), « Langues Lettres Langage » (5 filières), « STAPS » (1 filière) et « Sciences » (2 filières). Enfin, un dernier indicateur peut être prélevé de l'étape d'inscription et renvoie au site d'études fréquenté. En effet, dans le cas des Licences généralistes à l'Université de Bourgogne, certaines formations sont offertes simultanément sur le site dijonnais correspondant au campus universitaire et sur les antennes délocalisées situées dans d'autres villes bourguignonnes telles que Nevers ou Le Creusot. Il en est ainsi des formations de Droit, d'AES et de STAPS.

D'autres indicateurs renvoyant au contexte de formation sont quant à eux construits à partir d'autres sources que les données administratives, il s'agit de l'effectif de la formation, du nombre d'heures d'enseignement et de l'organisation des enseignements. Le premier est disponible dans le fichier de suivi des inscriptions administratives et peut être reporté pour chaque étudiant selon la formation suivie. Les deux autres sont quant à eux déductibles des fiches filières propres à chaque formation, et disponibles sur le site internet de l'Université de Bourgogne, qui indiquent la répartition des enseignements pour chacun des deux semestres de l'année universitaire ainsi que le nombre d'heures d'enseignement dispensées et la nature de ces enseignements. Concernant ce dernier aspect, un travail de construction des données permet d'obtenir une indication synthétique et facilement utilisable. Selon la filière et le niveau d'études, il s'agit de construire une variable renseignant sur les formes d'enseignements présents[59] (CM : cours magistraux, TD : travaux dirigés, TP : travaux pratiques) et de déterminer s'il y a une dominante CM ou une dominante TP/TD, ou encore un équilibre entre CM et TD/TP, à partir des informations présentes dans les fiches filières. Pour chaque filière, un ratio est calculé correspondant à la formule suivante : *nombre d'heures de CM sur l'année / nombre d'heures de TD-TP sur l'année*. Si le ratio est égal à 1, cela signifie qu'il y a autant d'heures de CM que d'heures de TD/TP. S'il est inférieur à 1, cela signifie qu'il y a plus d'heures de TD/TP que d'heures de CM. S'il est supérieur à 1, il y

[56] Langues Littératures et Civilisations Etrangères.

[57] Sciences de la Vie, de la Terre et de l'Environnement.

[58] Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

[59] Les cours intégrés (CI), par ailleurs peu répandus, ont été comptabilisés parmi les heures de TD / TP dans la mesure où il s'agit d'enseignements dispensés en groupes restreints.

a plus d'heures de CM que d'heures de TD/TP. Cette variable peut alors être utilisée comme un indicateur de l'organisation des enseignements et renseigne en ce sens les modalités pédagogiques dans lesquelles les étudiants sont placés.

b. Données collectées

Pour compléter les données disponibles dans la base administrative APOGEE ou les fiches filières des formations, plusieurs items ont été intégrés dans l'outil de mesure construit pour cette étude, en vue d'appréhender l'engagement académique des étudiants ainsi que les conditions de vie et d'études non renseignées dans les données administratives. L'intégralité des questions utilisées dans notre outil[60] en vue de retranscrire ces dimensions sont issues de questionnaires construits dans le cadre d'enquêtes menées auprès d'étudiants par l'Iredu ou le CIPE (Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation), ou bien des questionnaires utilisés dans les enquêtes Conditions de Vie de l'OVE.

L'engagement académique de l'étudiant est appréhendé à partir de deux sous-dimensions : les buts assignés aux études qui induisent l'engagement et les investissements qui témoignent de cet engagement. Afin d'appréhender les buts de l'étudiant, sont pris en compte le(s) motif(s) d'inscription dans la formation, le fait d'avoir un projet professionnel et le diplôme visé par l'étudiant. Pour évaluer l'investissement de l'étudiant, sont pris en compte son assiduité et ses pratiques d'études qui incluent les manières d'étudier, le temps de travail personnel et la participation aux dispositifs de soutien.

Le motif d'inscription est mesuré à partir d'une question proposant une série de douze modalités renvoyant à différents motifs d'inscription dans une formation universitaire, l'enquêté pouvant déclarer plusieurs motifs différents. Ces différentes propositions illustrent par ailleurs quatre « catégories » de motifs : inscription pour des motifs vocationnels[61], inscription pour des motifs disciplinaires[62], inscription pour des motifs « sociaux »[63] et

[60] Notre questionnaire est présenté en annexe 1.

[61] Vœu d'orientation, lien avec le projet professionnel ou réorientation.

[62] Attrait pour la discipline ou bons résultats et sentiment de compétence dans le domaine.

[63] Bénéficier du statut étudiant ou profiter de la vie étudiante, proximité avec l'entourage ou inscription calquée sur celle d'amis.

inscription par défaut[64]. L'existence d'un projet professionnel est mesurée à partir d'une simple question dichotomique à la suite de laquelle l'étudiant est invité à préciser, le cas échéant, la nature de son projet. Le diplôme visé interroge quant à lui sur le niveau d'études maximal que l'étudiant souhaite atteindre à partir de trois modalités (« Licence », « Master », « Doctorat »), complétées par une modalité « Autre » ouverte.

En ce qui concerne l'investissement, l'assiduité est mesurée à partir d'une question interrogeant sur la fréquence à laquelle l'étudiant assiste aux cours par le biais d'une échelle de fréquence en quatre points allant de « Jamais » à « Systématiquement ». Les manières d'étudier sont quant à elles mesurées à partir d'une série de onze pratiques studieuses pouvant être adoptées par les étudiants, associée à une échelle de fréquence en cinq points allant de « Jamais » à « Presque tous les jours ». Il est également demandé aux étudiants d'indiquer le nombre d'heures de travail personnel fourni en moyenne par semaine, hors présence en cours et week-end inclus, et d'indiquer s'ils participent aux dispositifs de soutien mis en place au sein de leur formation (tutorat, renforcement, etc.), à partir d'une question proposant trois modalités de réponse (« Oui », « Non, « Ne sait pas »).

Les conditions de vie et d'études non renseignées dans les données administratives concernent le mode d'hébergement[65] de l'étudiant, son budget et l'exercice d'une activité rémunérée. Le mode d'hébergement est appréhendé à partir d'une question relative au type de logement et proposant cinq modalités : « Logement parental / familial », « Logement indépendant personnel », « Résidence universitaire », « Logement indépendant en colocation », « Autre ». Pour mesurer le budget de l'étudiant, une question ouverte interroge quant à la somme dont dispose en moyenne l'étudiant par mois « pour lui », c'est-à-dire en déduisant les dépenses contraintes par les frais à leur charge ou à la charge d'un tiers (logement, alimentation, transport, etc.). Il est précisé que ce budget peut provenir de sources différentes, qu'il s'agisse d'un revenu d'activité ou bien d'aides familiales ou publiques. Il a été choisi d'interroger les étudiants sur leurs ressources financières de cette façon car il apparaît[66] que le fait de les questionner sur le montant total des revenus qu'ils perçoivent par mois, en distinguant les sources de revenus, ou même sur les dépenses qu'ils effectuent, est

[64] Inscription refusée ailleurs ou absence de projets.

[65] Précisons que cette donnée est disponible dans APOGEE mais est issue des informations transmises par l'étudiant au moment de son inscription, soit en amont de l'année universitaire considérée. Afin de disposer d'une information fiable et actualisée, nous avons fait le choix d'inclure cet indicateur dans le questionnaire sans tenir compte de la donnée administrative.

[66] Remarques formulées par exemple dans l'enquête sur les conditions d'études 2014 (Iredu – OVE).

un point généralement sensible des enquêtes sur les conditions de vie. De plus, les étudiants considèrent généralement que les questions portant sur les ressources ou les dépenses ne permettent jamais l'exhaustivité et que persistent des cas particuliers non considérés dans les enquêtes. Ainsi, les interroger uniquement sur le budget dont il dispose en dehors des dépenses contraintes peut être un moyen d'atténuer en partie ces lacunes.

Etant donné l'importance conférée à l'exercice d'une activité rémunérée au sein de nos questionnements, nous ne pouvions nous contenter d'un indicateur dichotomique qui masquerait l'hétérogénéité des publics étudiants salariés. Afin d'obtenir une mesure de l'activité salariée la plus précise possible, c'est-à-dire renseignant au maximum les modalités de cet exercice, les questions intégrées sont reprises du questionnaire de l'enquête sur les conditions d'études menée par l'Iredu en partenariat avec l'OVE[67], et dont l'un des objectifs premiers est d'offrir une représentation plus fine du travail salarié chez les étudiants.

Les questions incluses dans notre outil de mesure permettent ainsi aux étudiants qui, à partir d'une première question dichotomique, déclarent cumuler emploi et études, de préciser le nombre d'activités exercées, la fréquence (« Pendant l'année universitaire », « Pendant les vacances uniquement », « Les deux »), la quotité horaire (soit le nombre d'heures par semaine si l'activité est exercée toutes les semaines, soit le nombre d'heures par mois dans le cas contraire), la répartition de l'activité sur la journée (« La journée », « Le soir », « La nuit », « Mixte »), si l'activité est exercée au sein du campus universitaire (question dichotomique), si elle est en lien avec le contenu de leur formation (question dichotomique et, le cas échéant, en précisant le lien à partir d'une question ouverte), la nature de l'activité ou des activités exercée(s) (à partir d'une liste de quatorze activités complétée par une modalité ouverte « Autre »), et enfin la fonction de cette activité rémunérée (« Indispensable pour vivre / financer les études », « Permet l'amélioration du niveau de vie », « Assure l'indépendance à l'égard des parents »). L'attention a été portée sur la possibilité d'identifier des profils d'étudiants salariés se définissant par l'intensité, la régularité, la fonction et la nature de leur activité rémunérée.

[67] Il s'agit d'une réponse à un appel d'offre lancé par l'OVE en 2013 concernant la réalisation d'une enquête longitudinale (sur trois ans) réinterrogeant les répondants à l'enquête Conditions de Vie 2013 de l'OVE. Dans ce cadre, trois vagues d'interrogations ont été réalisées en avril 2014, avril 2015 et avril 2016 à partir d'un questionnaire en ligne, ponctuées par des phases d'entretiens semi-directifs (une par an auprès d'une dizaine de répondants). L'accent a été mis, dans ces enquêtes, sur la description détaillée des activités rémunérées exercées par les étudiants parallèlement à leurs études.

2.2. Mesure de l'intégration sociale

Comme mentionné à maintes reprises, nous retenons différentes dimensions renvoyant au concept global d'intégration sociale étudiante, chaque dimension impliquant son lot d'indicateurs. Ceux-ci émanent de la littérature scientifique présentée en chapitre I, et pour certains s'appuient sur des outils de mesure existants voire en reprennent les items. Précisons que pour ne pas dissocier d'emblée les étudiants, le recours à une première question dichotomique demandant aux étudiants s'ils disposent ou non d'un réseau étudiant, d'abord envisagé a finalement été abandonné. Ceci mobiliserait en effet directement leur subjectivité quant au fait d'être ou non intégré à la population étudiante, voire conduirait à des incompréhensions ou des interprétations quant à la signification du terme « réseau ». La partie consacrée à l'intégration sociale étudiante dans l'outil de mesure est donc introduite de la manière suivante : « *Nous allons à présent vous poser des questions sur votre réseau étudiant : il s'agit des personnes qui sont également en études et que vous fréquentez actuellement, de manière régulière ou non* ».

a. Dimension structurale

La dimension structurale est abordée à partir de sept questions relatives au nombre d'étudiants composant le réseau (question ouverte), à la fréquence des contacts en dehors du temps passé en cours (« Pendant les vacances » et/ou « Durant l'année universitaire » ou bien « Jamais ou très rarement »), au genre des membres de ce réseau (masculin, féminin ou mixte), à leur âge (de même âge, plus jeunes, plus âgés ou mixte), au niveau d'études (même niveau, inférieur, supérieur, redoublants ou mixte) ainsi qu'à leur origine en ce qui concerne le contexte dans lequel l'étudiant les a rencontrés. Sur ce dernier aspect, une première question fermée à choix multiple détermine s'ils proviennent de l'enseignement primaire ou secondaire, de l'université ou d'un autre établissement supérieur, ou d'un contexte extrascolaire. Une seconde question fermée à choix multiple détermine ensuite, dans le cas où la rencontre s'est effectuée au sein de la formation suivie actuellement, si cette rencontre s'est réalisée lors de la semaine d'accueil, lors d'un TD, par le choix d'options communes, par une proximité spatiale en cours, lors d'un intercours ou dans un autre contexte (modalité ouverte « Autre »).

b. Dimension fonctionnelle

Première composante de la dimension fonctionnelle, les interactions internes sont définies par la nature et la fréquence des interactions relatives aux études à l'intérieur du réseau (travail en groupe, échanges de cours, etc.). Une série de quatre modalités renvoyant à des activités studieuses reposant sur les interactions entre étudiants est proposée aux répondants et est associée à une échelle de fréquence[68] en cinq points allant de « Jamais » à « Presque tous les jours ». Une modalité ouverte « Autre » permet aux répondants d'apporter d'autres exemples. De même, il leur est demandé la part des conversations partagées au sein du réseau étudiant qui ont pour sujet les études ou l'université, à partir d'une question inspirée du travail de Chapman et Pascarella (1983), associée à la même échelle de fréquence.

La même démarche est adoptée en ce qui concerne les interactions externes représentant la seconde composante de la dimension fonctionnelle, et qui renvoient aux activités sans lien avec les études mais qui régissent potentiellement les rapports à l'intérieur du réseau, comme par exemple les activités sportives et culturelles, le fait de se retrouver en soirée ou d'aller au restaurant, etc. La même échelle en cinq points est associée aux sept modalités de réponse proposées, inspirées des travaux portant sur les activités culturelles et les loisirs des étudiants, ainsi qu'à la modalité ouverte « Autre ».

c. Dimension subjective

Premier aspect de la dimension subjective, la valeur du réseau réunit différents indicateurs : les liens amicaux, l'entraide étudiante, la réalisation personnelle / sociale et le sentiment d'intégration. L'existence de liens amicaux à l'intérieur du réseau (Chapman et Pascarella, 1983) est mesurée à partir d'une question interrogeant quant au fait que les étudiants qui composent le réseau sont considérés comme des amis par l'étudiant enquêté, associée à une échelle de congruence *Likert* classique en cinq points (de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord »). Afin d'estimer si les interactions représentent un intérêt et donc possèdent une valeur pour l'étudiant, de manière à respecter la subjectivité du sujet vis-à-vis des aspects purement quantitatifs (Beauregard et Dumont, 1996), une question

[68] Concernant l'échelle de fréquence, précisons que les items et leurs énoncés respectifs se rapportent « au dernier mois » afin d'imposer une temporalité externe à l'enquêté. Ceci permet ainsi d'avoir une estimation plus juste de la fréquence puisque tous les répondants s'expriment en référence à une même période.

interroge l'étudiant sur la valeur, en matière d'aide pour les études, qu'il accorde aux interactions internes, à partir de l'échelle de congruence *Likert* en cinq points. De même, la valeur qui est accordée aux interactions externes est évaluée quant au fait qu'elles permettent à l'étudiant de se développer d'un point de vue personnel et / ou social (Boyer, 2000), à partir de la même échelle *Likert*. Enfin, une mesure du sentiment d'intégration est proposée à partir d'une question interrogeant l'étudiant sur son sentiment d'intégration au sein de sa formation et / ou de son université, associée à la même échelle. Cette question est reprise de l'enquête conditions de vie de l'OVE (OVE, 2013).

Enfin le soutien apporté, qui constitue l'autre pan de la dimension subjective, est mesuré à partir d'items inspirés du questionnaire *ISSB* de Barrera, Sandler et Ramsey, (1981)[69]. L'échelle originale se compose de quarante items proposant différentes situations de soutien auxquelles l'interrogé doit répondre via une échelle de fréquence (*cf.* note 68) en cinq points (de « Jamais » à « Presque tous les jours »). Dans un souci de réduction de la longueur et de la complexité du questionnaire, le soutien apporté n'étant pas l'unique dimension prise en compte ici, une adaptation et une réorganisation ont été réalisées à partir de l'outil original pour obtenir un nombre d'items moins important. Il a toutefois été tenu compte des différents types de soutien identifiés au travers de la littérature et considérés par Barrera, Sandler et Ramsey (1981) à savoir le soutien matériel, le soutien actif, le soutien affectif, le soutien social, et le soutien rétroactif. Après un travail de regroupement de certains items, sémantiquement proches, et la suppression d'autres items jugés moins signifiants pour le public enquêté, une échelle finale de seize items a été constituée. Il est en outre possible de classer ces seize items selon les différents types de soutien énumérés plus haut. Toutefois, le nombre d'items renvoyant à un soutien de type social étant assez faible, nous les avons regroupés avec d'autres constituant ensemble un soutien de type socio affectif[70].

2.3. Opérationnalisation des compétences transversales

Le concept de compétence pris en compte pour cette recherche ne s'appuie pas sur une classification en trois types de compétences (théoriques, méthodologiques et sociales)

[69] Traduction du questionnaire et version originale en annexe 2.

[70] Voir questionnaire en annexe 1 : les items 1, 9, 10 et 13 renvoient au soutien « matériel », les items 2, 6, 15 et 16 renvoient au soutien « actif », les items 4, 8, 12 et 14 renvoient au soutien « socio affectif » et les items 3, 5, 7 et 11 renvoient au « soutien rétroactif ».

auxquels correspondraient globalement trois types de savoirs distincts (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Mais la compétence est envisagée comme le processus qui implique la mobilisation et/ou l'activation de différents types de savoirs. La notion de transversalité considérée ici retranscrit le fait que l'activation ou la mobilisation d'un certain type de savoir peut se répercuter ou être nécessaire à l'activation ou la mobilisation d'un autre type de savoir. De plus, l'idée de transversalité de la compétence retranscrit le fait qu'elle puisse être mobilisée dans différents contextes, différentes situations : tant dans un contexte académique que professionnel ou encore social ; bien que l'idée de leur transférabilité[71] fasse l'objet de nombreuses critiques (Chauvigné et Coulet, 2010). Aussi les compétences transversales ne sont pas une catégorie de compétences, il s'agit d'une terminologie employée afin de retranscrire à la fois la notion de compétence définie par la mobilisation et l'activation d'un ou plusieurs types de savoirs, ainsi que l'idée de transversalité qui définit la complexité des processus de mobilisation des savoirs qui peuvent émerger de différentes situations, de différents contextes, mais encore que ces différentes mobilisations de savoirs peuvent être cumulatives, complémentaires et interdépendantes.

Précisons que nous ne prétendons pas ici mesurer directement un niveau de compétence au travers d'une évaluation certificative, en fonction d'attentes spécifiques ou de normes établies. Comme indiqué par Jonnaert (2011), une telle mesure devrait tenir compte des nombreux processus engagés par l'individu, et l'évaluation nécessiterait de prendre en compte la compétence dans toute sa complexité : les processus à l'œuvre, le contexte associé, le passé de l'individu, les ressources mobilisées, les représentations subjectives, etc. De fait, évaluer comment l'individu répond efficacement à une situation et identifier les multiples forces en présence rendent la mesure délicate, complexe, voire impossible diront certains (Crahay, 2006). A l'inverse, l'évaluation de la restitution subjective de la compétence par l'individu à partir d'un positionnement, autrement dit une auto-évaluation, soulèverait moins de difficultés (Jonnaert, 2011), tout en semblant pertinente et appropriée au regard de nos objectifs. Dans le cas d'une auto-évaluation, l'utilisation d'une échelle qualitative ordinale spécifique à chaque compétence et présentant pour chaque niveau une description différente

[71] Précisons toutefois que ce n'est pas tant le caractère transversal de la compétence qui soit source de débats sinon l'idée de transférabilité qui entre en paradoxe avec le caractère fortement contextualisé de la compétence. De l'idée de transversalité toutefois, nous retenons plutôt les similitudes pouvant résider entre différentes situations et différents contextes, prétextant ainsi que des compétences transversales peuvent être abordées en ce qu'elles constituent en quelque sorte des compétences génériques ou des méta-compétences qui ne deviendraient spécifiques qu'au contact du contexte où elles s'expriment mais reposeraient pour autant sur des modes de traitement et de gestion des situations larges et adaptables.

du comportement observable permettant à l'interrogé de se situer, paraît adéquate (Basque, Ruelland et Lavoie, 2006). C'est donc cette approche qui a dicté notre démarche.

Bien sûr, à l'image de toute mesure, elle n'est pas sans soulever des limites qui seront d'autant plus décriées que l'objet mesuré porte à discussion. Comme toute mesure déclarative d'abord, elle est influencée par la formulation des énoncés et subit les multiples biais de désirabilité relatifs à ce type de collecte (Duru-Bellat, 2015), ce qui bien sûr n'est pas propre aux compétences comme objet d'études. Puis, plus spécifiquement dans le cas d'une mesure de compétences relevant d'une auto-évaluation, l'on peut douter d'atteindre l'objet visé, à savoir la compétence, au profit d'une perception subjective qui renverrait davantage à un sentiment de compétence, qui plus est particulièrement sensible au biais de désirabilité sociale. Aussi ne mesureraient-on pas ce que l'on prétend mesurer. Conscients de ces faiblesses, et tels Binet et Simon (1905) évoquant leur échelle de mesure de l'intelligence, nous ne prétendons pas approcher directement et parfaitement la notion visée, ici les compétences transversales, mais considèrerons que notre mesure permet un classement, « et pour les besoins de la pratique, ce classement équivaut à une mesure » (p. 194-195).

Le choix des compétences transversales évaluées découle de la classification proposée dans le référentiel des compétences comportementales *Passeport Avenir* (2011)[72], qui propose pour chaque compétence une échelle de cinq niveaux déclinés en fonction du degré de maîtrise de la dite compétence par l'individu[73]. Ces différents niveaux sont décrits de manière précise par des exemples de réponse apportée à une situation. L'intérêt de passer par ce type de ressource pour construire un outil de mesure réside dans le fait que le référentiel est issu de recherches antérieures, ce qui lui confère une certaine rigueur et une fiabilité

[72] *Passeport Avenir* est une association qui accompagne des jeunes issus de milieux populaires dans leur réussite scolaire et professionnelle, en partenariat avec les établissements scolaires et les entreprises, en proposant du tutorat (tuteurs volontaires provenant des entreprises-partenaires), des ateliers de sensibilisation et de découverte de l'enseignement supérieur et du monde de l'entreprise, des cours de langue, des concours pour des séjour à l'étranger, etc. Les objectifs affichés sont de promouvoir l'égalité des chances et de développer le *leadership* des jeunes défavorisés. L'action de *Passeport Avenir* est soutenue par de nombreuses entreprises, par plusieurs établissements scolaires et par quatre ministères dont le Ministère de L'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Ministère du Travail, de l'Emploi de la Formation professionnelle et du Dialogue social. Site internet : http://www.passeport-avenir.com/

[73] Ce référentiel de compétences a été construit et adapté par Passeport Avenir en 2011, pour le besoin de son étude sur les « parcours d'excellence » menée en partenariat avec Norsys et Air France, pour laquelle 89 professionnels des Ressources Humaines ont été interrogés sur les compétences transversales (hors compétences techniques) qui caractérisent, selon eux, leurs collaborateurs qu'ils considèrent comme leurs meilleurs profils (profils d'excellence). Le référentiel se fonde également sur des travaux préliminaires tels que le « Dictionnaire des compétences comportementales » réalisé par le Conseil du Trésor du Canada en février 2007, et le « Référentiel des compétences transversales » produit par Norsys et Integra RH en septembre 2010. Le référentiel est présenté en annexe 3.

nécessaire à la mesure. L'élaboration de référentiels représente d'ailleurs pour certains l'une des « plus significatives […] évolutions en cours » de l'approche pas compétences (Chauvigné et Coulet, 2010 ; p. 19). Dans le cas présent, le référentiel s'applique d'ailleurs à refléter à la fois les compétences réellement mobilisées en milieux professionnels mais aussi les compétences telles que le système éducatif les conçoit. Il a ainsi été construit à l'issue d'une investigation menée conjointement auprès de professionnels, d'enseignants, d'élèves et d'étudiants.

La sélection opérée parmi les vingt-quatre compétences référencées par *Passeport Avenir* a été faite sur le postulat que certaines de ces compétences retranscrivent davantage l'idée de transversalité entre milieu professionnel, milieu social et milieu académique, et qu'en ce sens, d'autres compétences sont davantage tournées vers le milieu de l'entreprise et plus difficilement envisageables dans d'autres contextes. Au terme d'une première sélection, douze compétences ont été retenues dans un premier temps (*cf.* tableau 3). Mais à la lecture répétée des niveaux déclinés dans le référentiel pour chacune de ces douze compétences, il nous est apparu que deux d'entre elles étaient difficilement signifiantes pour des étudiants n'ayant aucune expérience professionnelle ; il s'agit des compétences « établissement de réseaux / relations » et « planification et organisation ». Elles ont ainsi été écartées dans un second temps.

Tableau 3 : Liste des compétences du référentiel Passeport Avenir (2011)

Compétences retenues	Compétences écartées
Adaptabilité	Connaissance de l'organisation et du contexte
Apprentissage continu	Gestion des conflits
Communication	Gestion des ressources
Créativité	Gestion des risques
Etablissement de réseaux / relations	Influence
Gestion du stress	Leadership d'équipe
Initiative	Leadership en matière de changement
Planification et organisation	Orientation client
Prise de décisions	Partenariat
Raisonnement analytique	Perfectionnement des autres
Souci d'obtenir des résultats	Valeurs et éthique
Travail d'équipe	Vision et orientation stratégique

En gras : les niveaux déclinés dans le référentiel renvoient presque exclusivement à une situation professionnelle et sont apparues difficilement opérationnalisables pour correspondre à un public étudiant, avec ou sans activité professionnelle parallèle.

Le référentiel *Passeport Avenir* propose une échelle de cinq niveaux pour chaque compétence. Chacun des niveaux est affublé d'un titre puis défini de manière plus précise par un ou plusieurs exemples concrets de savoirs mobilisés par l'individu dans une situation de travail et en réponse à une tâche. Afin de contenir au maximum la longueur et la complexité de notre outil de mesure, ces éléments ont été repris de manière condensée pour constituer chaque niveau de chaque échelle de compétence. Ainsi, seulement quatre niveaux hiérarchiques de maîtrise de la compétence ont été retenus, chacun étant décrit en une seule proposition. Il est apparu en effet que certains niveaux tels que déclinés dans le référentiel n'étaient guère signifiants pour le public enquêté ici, et que d'autres ne présentaient pas une nuance assez nette avec les niveaux inférieurs ou supérieurs. L'attention a été portée sur le fait de retranscrire, dans chaque proposition, un niveau distinct à partir de verbes retranscrivant un plus ou moins haut degré de maîtrise, en l'associant à un ou plusieurs exemples de réponses apportées à une tâche, afin de le rendre signifiant pour l'enquêté. Il aurait été possible de ne conserver que les titres associés, dans le référentiel, à chacun des niveaux de compétence, mais ceux-ci ne permettent pas toujours de contextualiser suffisamment le niveau de maîtrise dans une situation de travail, d'autant que celle-ci est variable d'un étudiant à un autre. Par exemple, le niveau 4 de la compétence « communication » a pour titre « communique des messages complexes », ce qui peut donner lieu à diverses interprétations. Pour réduire ces dernières, la proposition choisie pour ce niveau s'inspire davantage des exemples concrets donnés dans le référentiel, amenant au résultat suivant : « *Vous savez transmettre les messages difficiles ou impopulaires avec tact et diplomatie* ». Les échelles ainsi constituées pour les compétences retenues sont déclinées dans le questionnaire (*cf.* annexe 1).

Dans notre outil de mesure, l'ordre hiérarchique des niveaux de compétence est conservé mais les propositions ne sont pas précédées d'un chiffre afin de réduire au maximum un biais de désirabilité sociale chez les répondants, qui pourraient être tentés de s'auto-évaluer davantage en fonction d'un indicateur numérique qu'en fonction des propositions qui définissent les niveaux de compétence. Le bloc dédié à l'évaluation des compétences transversales est précédé dans le questionnaire par l'énoncé suivant : « *Pour chacune des capacités déclinées ci-dessous, quatre propositions vous sont présentées. Pour chaque proposition, indiquez dans quelle mesure celle-ci vous correspond à partir de l'échelle suivante : non, plutôt non, plutôt oui, oui* »

En marge de ces mesures, il est demandé à l'étudiant répondant au questionnaire d'estimer sa probabilité de réussite dans la formation, celle-ci étant exprimée par le pourcentage de chance de réussir les examens en fin d'année. Cet indicateur, renvoyant par ailleurs au modèle motivationnel d'Eccles et Wigfield (2002), peut être utilisé afin d'appréhender le sentiment d'efficacité personnelle ou encore la confiance en soi, volontiers considérés comme des compétences.

2.4. Mesure de la réussite académique

Comme précisé plus haut, deux mesures de la réussite académique sont envisagées pour cette étude : le résultat d'admission et la note obtenue aux examens. Cette dualité permet ainsi d'envisager à la fois le fait d'être admis et de valider l'année universitaire, soit une réussite effective, mais aussi le fait de se situer sur une échelle de notes par rapport à l'ensemble de la distribution ; une moyenne de 9/20 ne correspond pas à une réussite en termes d'admission mais demeure néanmoins meilleure qu'une moyenne de 7/20. Nous appelons donc « réussite » le fait de valider entièrement un semestre ou l'année universitaire et d'être admis au niveau supérieur. Mais nous considérons aussi le fait d'obtenir de meilleurs résultats en termes de notes. L'échec, tel qu'il est considéré dans cette étude, renvoie au fait d'être ajourné aux examens, autrement dit de ne pas obtenir la moyenne. De même, l'abandon est traité par le fait d'être défaillant aux examens, c'est-à-dire de ne pas s'être présenté à l'ensemble des examens. Pour autant, un ajournement ou une défaillance aux examens ne sont pas nécessairement synonymes d'échec ou même de décrochage, ils peuvent en effet amorcer un redoublement ou une réorientation l'année suivante, et conduire à une réussite ultérieure (Bodin et Millet, 2011). De même qu'un étudiant admis en fin d'année universitaire peut tout autant choisir de se réorienter ou d'arrêter les études temporairement ou définitivement l'année suivante, notamment en 1ère année de 1er cycle (Cam, 2009). Le regard étant posé à l'échelle d'une année universitaire, nous préférerons utiliser les termes administratifs d'admission, d'ajournement et de défaillance pour distinguer les niveaux de réussite académique des étudiants, afin de ne pas présumer qu'il s'agit là d'échec ou d'abandon dans les études, conformément aux considérations soulevées en chapitre III.

Les deux indicateurs relatifs à la réussite académique envisagés ici sont disponibles dans la base de données administrative APOGEE de l'Université de Bourgogne et peuvent

donc être collectés *a posteriori*, une fois les sessions d'examens terminées. Le résultat d'admission final et la note finale peuvent être collectés pour chaque semestre et pour chaque session d'examens[74]. Le résultat d'admission est un indicateur comprenant trois modalités : « Admis » (désigne les étudiants présents à la totalité des examens et dont la moyenne générale est supérieure ou égale à 10/20), « Ajourné » (désigne les étudiants présents à la totalité des examens et dont la moyenne générale est inférieure à 10/20 ; ce qui inclut potentiellement les étudiants dits AJAC[75]) et « Défaillant » (désigne les étudiants non présents à la totalité des examens). La note est quant à elle une variable numérique à deux décimales sur 20.

3. Présentation de l'enquête

3.1. Démarche d'enquête adoptée

Le choix de l'outil de mesure s'étant porté vers l'enquête par questionnaire, d'autres choix relatifs à la démarche d'enquête ont été établis, ceux-ci renvoyant à la population enquêtée, à la méthode de collecte et aux aspects déontologiques qu'il convient à présent d'aborder.

a. Population étudiée

La réussite étudiante est généralement analysée auprès des primo-arrivants et pour cause, c'est en première année de 1er cycle que les taux d'échec et d'abandon sont les plus importants (Annoot, 2012). C'est d'autant plus vrai au sein des formations de Licence généralistes. Actuellement, plus de la moitié des nouveaux entrants en L1 (hors Santé, IUT et formations d'ingénieurs) ne valident pas leur année : 41 % passent en 2ème année, 18 %

[74] La première session correspond aux partiels de janvier et de juin, la seconde session correspond aux rattrapages de juillet.

[75] AJAC : ajournés autorisés à continuer. Durant la Licence, un étudiant n'ayant validé qu'un semestre sur deux et dont la moyenne générale sur l'année est inférieure à 10/20 et ne permet pas la compensation des semestres, peut être autorisé à poursuivre dans l'année supérieure (L2 ou L3). L'étudiant devra alors valider le semestre manquant en même temps qu'il prépare les semestres de l'année supérieure. De par les mesures de réussite appréhendées ici, le statut d'AJAC n'est considéré que pour les résultats d'admission de la seconde session.

redoublent dans la même filière, 8 % redoublent dans une autre filière, 32 % quittent l'université au terme de la 1ère année qu'il s'agisse d'un abandon définitif ou temporaire des études supérieures ou d'une orientation vers des filières supérieures non universitaires (MESR, 2013). De plus, les étudiants de première année sont ceux qui présentent le plus de difficultés à nouer des contacts menant à des relations durables (Boyer, Coridian et Erlich, 2001), le métier d'étudiant qui implique le processus de socialisation à la population étudiante semblant s'acquérir de mieux en mieux au fil de la progression dans le parcours, les étudiants de 2nd cycle sachant davantage en tirer parti, et s'accompagne d'une prise d'indépendance amenant petit à petit l'étudiant à s'éloigner du nid familial (Bédarida, 1994). Ainsi, il semble cohérent d'envisager une étude sur les liens entre intégration sociale étudiante et réussite auprès d'étudiants de 1ère année de Licences généralistes, car l'organisation des enseignements et des formations suggère plus de variabilité en termes d'intégration sociale étudiante que des formations telles que les IUT et les grandes écoles, au fonctionnement plus proche du secondaire, et en excluant les étudiants de Santé (PACES) pour lesquels les modalités d'admission durant les trois premières années de formation sont plus spécifiques.

Par ailleurs, cette étude vise à porter un regard particulier sur les étudiants qui cumulent études et emploi salarié. Or, il est communément admis que ces étudiants sont assez rares en première année (Gruel et Tiphaine, 2004 ; Giret, 2011), mais plus nombreux en nombre et en proportion dans les niveaux supérieurs et encore davantage en 2nd cycle. Pour exemple, en considérant les effectifs étudiants inscrits à l'Université de Bourgogne en 2013-2014 sur la base des données administratives, il apparaît que la proportion d'étudiants salariés évolue du simple au double de la L1 (3 %) à la L2 (6 %), et passe à 9 % en L3 toutes disciplines confondues.

Toutefois, nous concentrerons cette étude sur les étudiants de Licence sans considérer les 2nd cycles pour lesquels les modalités d'intégration sociale et d'appartenance au monde étudiant sont supposées différentes du 1er cycle. Finalement, la population visée par cette étude est représentée par les étudiants de 1ère, 2ème et 3ème année de Licence généraliste, inscrits en présentiel puisque notre conceptualisation de l'intégration sociale étudiante ainsi que notre outil de mesure s'accordent difficilement aux cas des étudiants inscrits dans des formations à distance.

b. Méthode de collecte des données

La réalisation d'une enquête par questionnaire peut être faite de différentes manières : sous une forme matérialisée en diffusant un questionnaire imprimé directement auprès de la population enquêtée ou bien sous une forme dématérialisée par le biais d'enquêtes téléphoniques ou encore de questionnaires en ligne. Chacune de ces méthodes présente ses avantages et ses inconvénients. L'utilisation de questionnaires imprimés ou de questionnaires en ligne renvoient à une « administration directe » (Quivy et Van Campenhoudt, 1988), c'est-à-dire que l'enquêté complète seul le questionnaire ce qui peut conduire à des problèmes de compréhension ou d'interprétation d'autant plus importants dans le cas d'une passation en ligne. L'enquête téléphonique quant à elle permet d'éviter, ou du moins de réduire, cet écueil puisque c'est l'enquêteur qui administre le questionnaire, permettant ainsi d'apporter un éventuel soutien à l'enquêté dans la compréhension des libellés et des consignes. Ce soutien à l'administration du questionnaire est également possible dans le cas d'une enquête dite « papier », mais nécessairement de façon moins individualisée lorsque les effectifs visés sont importants.

Un autre aspect de différenciation entre les méthodes de collecte, notamment dans le cadre d'une enquête auprès d'étudiants, réside dans l'accès aux enquêtés. Dans le cas d'une enquête par questionnaire « papier », cela suppose de définir un lieu et une date afin d'effectuer la passation, celle-ci pouvant être réalisée par exemple durant ou à la fin d'un cours en accord avec l'enseignant qui le dispense, ou bien sur un créneau aménagé spécialement pour la réalisation de l'enquête[76]. Dans le premier cas, les enquêtés disponibles correspondent aux étudiants présents en cours alors que dans le second cas, seuls les étudiants « volontaires » seront présents à moins de disposer d'une forme d'incitation quelconque. Dans les deux cas, il est peu probable d'approcher l'ensemble des étudiants inscrits, notamment ceux qui ont abandonné en cours d'année. De plus, cette méthode pouvant être perçue comme « imposée » par les enquêtés, ces derniers peuvent être amenés à le faire à contrecœur, voire à répondre de manière aléatoire ou encore non sérieusement. Les méthodes de collecte dématérialisées présentent cet avantage de pouvoir contacter l'ensemble des inscrits bien que cela ne garantisse en rien leur participation.

[76] Ce qui peut être le cas également pour une enquête en ligne en utilisant les salles informatiques disponibles dans les locaux universitaires par exemple.

Mais le principal point de différenciation tient dans le coût que représente chacune de ces méthodes, qu'il s'agisse du budget financier ou du budget-temps. En effet, l'enquête « papier » implique par exemple des frais de reproduction pour l'impression du questionnaire, d'autant plus élevés que ce dernier est long. Le coût « temporel » de cette méthode est également très élevé puisqu'elle implique d'une part d'organiser et d'aménager les différentes passations (il faut alors prendre contact avec des responsables pédagogiques ou des enseignants afin de définir les créneaux et les lieux nécessaires aux passations autant de fois qu'il y a de niveaux et de filières d'études ciblés par l'enquête), mais également un travail de saisie des données d'autre part, d'autant plus important que le nombre de questionnaires récoltés est élevé. Si l'enquête téléphonique permet de se soustraire à ce travail de saisie, puisqu'elle implique généralement la saisie automatique des données au format numérique, elle s'avère toutefois la plus coûteuse puisque la passation est individualisée, conduisant soit à un échantillon restreint soit au recours de télé-enquêteurs. Sur ces aspects, l'enquête par questionnaire en ligne paraît être de loin la solution la moins coûteuse puisqu'elle permet une diffusion large, sans nécessiter d'organisation particulière, et offre une gestion d'enquête automatisée délivrant par ailleurs du travail de saisie.

Au vu de ces éléments et de la population ciblée par cette recherche et eu égard des moyens financiers et temporels disponibles pour la réalisation d'enquêtes dans le cadre d'un travail de thèse non financé, notre choix s'est assez logiquement porté sur l'enquête en ligne. En effet, cette méthode nous est apparue la plus efficiente en vue d'approcher les multiples filières existantes au sein des trois niveaux de Licence de l'Université de Bourgogne d'une part, et d'assurer une phase de collecte rapide et automatisée d'autre part. En outre, les étudiants en situation d'abandon en cours d'année universitaire ne sont pas exclus d'emblée du champ de l'enquête ce qui apparaît particulièrement important dans le cadre d'une recherche visant l'explication de la réussite académique. Comme suggéré plus haut, ce choix amène également certaines limites, notamment des possibilités de régulation réduites concernant la passation ainsi qu'une mobilisation étudiante basée sur le volontariat, aucune forme de compensation ou d'incitation n'ayant pu être mise en place, ce qui influe nécessairement sur l'échantillonnage (*cf.* encadré 1 ci-après).

Pour ce faire, le questionnaire a été réalisé à partir du logiciel Sphinx Plus² V5 qui permet la création d'un formulaire de saisie[77], ce dernier pouvant être diffusé en ligne via

[77] Voir Annexe 1.

l'outil Sphinx Online qui génère un lien internet renvoyant au questionnaire et qui permet en outre la gestion automatisée d'enquêtes en ligne. La diffusion du questionnaire s'effectue ensuite par *mailing* : l'outil offre ainsi la possibilité de rédiger un message présentant l'enquête, ses objectifs et ses modalités et incluant le lien internet menant au questionnaire, et de l'envoyer à un ensemble de destinataires dont les adresses mails auront été renseignées. Une fois la diffusion effectuée, il est alors possible d'apprécier à tout moment la participation et le taux de réponse à l'enquête. Cet outil permet en outre d'effectuer des relances auprès des non répondants en utilisant des identificateurs de saisie : lorsqu'un enquêté répond au questionnaire et enregistre ses réponses, son identifiant de saisie est automatiquement associé aux données collectées et l'enquêté est alors identifié comme répondant et n'est plus pris en compte pour les relances. Cet identifiant[78] permet par ailleurs d'assurer qu'un même enquêté ne répond bien qu'une seule fois. A tout moment, l'enquête peut être clôturée et les données peuvent être importées dans le logiciel, constituant directement une base de données qui peut être exportée et utilisée dans différents logiciels de traitement et d'analyse.

Pour ce travail de recherche, nous avons ainsi utilisé les adresses mails personnelles des étudiants[79], disponibles dans les données administratives de l'Université de Bourgogne, afin de diffuser le questionnaire en ligne par *mailing* auprès de tous les étudiants de Licence de l'Université de Bourgogne, antennes comprises et hors formations à distance.

Au préalable, une phase de test a été réalisée auprès d'étudiants de 1ère et de 3ème année[80] afin de s'assurer de la bonne compréhension des libellés et de la bonne réception du questionnaire par les étudiants. A cet effet, deux types de passation ont été réalisées. Une partie des étudiants ont complété l'enquête en ligne qui offrait la possibilité d'indiquer en fin de questionnaire des remarques et des commentaires concernant le formulaire de saisie et les

[78] Nous avons utilisé à cet effet le numéro étudiant, à la fois comme identificateur de saisie pour l'enquête (les étudiants devaient saisir ce numéro pour accéder au questionnaire) mais également comme variable d'appariement entre les données administratives de départ (caractéristiques sociodémographiques, scolaires et universitaires des étudiants), les données collectées dans le questionnaire et les données administratives finales (résultats d'admission et notes finales obtenues).

[79] Il nous est en effet apparu primordial de disposer des adresses personnelles des étudiants en place des adresses dites « étudiantes » générées automatiquement lors de l'inscription puisqu'il est communément constaté que les étudiants n'utilisent que peu voire pas du tout ces dernières.

[80] Il s'agit de formations en santé et en sciences de l'éducation qui ne sont pas prises en compte dans l'échantillon ciblé par l'enquête finale : les répondants à la phase de test n'ont pas été contactés pour l'enquête finale et leurs réponses ne sont pas incluses dans les données présentées et analysées ci-après. Ces deux niveaux d'études ont été choisis afin d'assurer la bonne compréhension et l'adaptabilité du questionnaire à la fois pour des étudiants primo-arrivants et pour des étudiants en fin de 1er cycle qui constituent les deux bornes de la population ciblée par l'enquête.

libellés. L'autre part des étudiants ont fait l'objet d'une passation « papier » effectuée en fin de cours afin de récolter directement les remarques et difficultés émanant du questionnaire. Au total, 65 étudiants ont participé à cette phase de test. Cette dernière a ainsi permis de déceler des problèmes de formulation pour certaines questions, qui ont ainsi été revues pour le questionnaire en ligne utilisé dans l'enquête finale.

c. Aspects déontologiques de la recherche

La diffusion de l'enquête de même que les données collectées relevant pour partie d'informations personnelles relatives aux étudiants enquêtés et de données administratives soumises à autorisation, plusieurs aspects déontologiques ont été considérés afin de garantir le respect de l'anonymat des répondants d'une part ainsi que le respect des conditions d'utilisation des données d'autre part.

En ce sens, plusieurs démarches ont été entreprises. Dans un premier temps, le questionnaire et la méthodologie d'enquête ont été soumis au Correspondant Informatique et Libertés de l'Université de Bourgogne afin de garantir la conformité de l'outil de mesure et du dispositif d'enquête aux législations en vigueur au sein de la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés). Cette consultation a ainsi permis la validation de l'outil de mesure et des données personnelles utilisées et collectées dans le cadre de l'enquête, de même qu'elle a permis d'identifier les informations à indiquer aux étudiants (sur le questionnaire et dans le corps du message qui a été envoyé pour participer à l'enquête) en vue de garantir la conformité aux règles déontologiques relatives à ce type d'enquête[81]. Conformément aux dispositions prévues par la CNIL, les données personnelles des répondants (identité, courriels, numéro étudiant) exclusivement requises pour la diffusion et

[81] Le message suivant a ainsi été incorporé : « Les informations recueillies dans cette enquête font l'objet d'un traitement statistique collectif et anonymé, destiné à mesurer les conditions de travail et d'intégration des étudiants. Conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978, relative à l'Informatique, aux Fichiers et aux Libertés, l'équipe en charge de l'enquête est seule destinataire de la totalité des données, et vous disposez d'un droit d'accès et de rectification des données à caractère personnel vous concernant en nous contactant par e-mail ».

l'appariement des données ont été supprimées dès lors que l'ensemble des données ont été récoltées, annulant ainsi toute possibilité d'identification[82].

Dans un second temps, des demandes d'autorisation ont été faites en vue de garantir la légitimité de l'enquête auprès de l'institution d'une part et d'asseoir cette légitimité auprès des étudiants enquêtés d'autre part. Une présentation de l'enquête et de ses modalités a ainsi été faite auprès de la Vice-présidente au Conseil d'Administration et des Vice-présidents étudiants au Conseil d'Administration et au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire de l'Université de Bourgogne afin de garantir l'accord institutionnel. Par ailleurs, en ce qui concerne l'utilisation des données administratives, une demande d'autorisation a été formulée auprès de la Vice-présidence et de la direction du CIPE, instance autorisée à extraire et à utiliser les données administratives parmi lesquelles figurent les informations et coordonnées personnelles des étudiants ainsi que leurs résultats aux examens. Le partenariat entrepris avec le CIPE à cet effet a également été mentionné dans l'outil de mesure et dans le message diffusé aux étudiants.

3.2. Compte-rendu d'enquête

Au terme des phases de test du questionnaire et les autorisations requises obtenues, le lancement de l'enquête définitive a pu être engagé. Celle-ci ciblait l'ensemble des étudiants inscrits en 1ère, 2nde et 3ème année de Licence à l'Université de Bourgogne pour l'année universitaire 2014-2015, à l'exception des étudiants de L3 sciences de l'éducation et des étudiants suivant leur formation au CFOAD (Centre de Formation Ouverte à Distance), ce qui représente 9787 étudiants. La diffusion de l'enquête s'appuyant sur les courriels personnels des étudiants issus des données administratives, une première vague de perte s'est opérée puisque 305 étudiants n'avaient renseigné aucune adresse au moment de leur inscription, amenant l'effectif de la population enquêtée à 9482 étudiants. L'enquête a ainsi été lancée le 5 décembre 2014[83], le choix de cette date correspondant à la fin du second semestre n'étant pas totalement anodin. En effet, en vue d'approcher le vécu des étudiants, il était nécessaire

[82] Le message suivant a ainsi été incorporé : « Les coordonnées individuelles utilisées dans le cadre de cette enquête (adresse mail, n° étudiant) ne servent qu'à la diffusion du questionnaire et à la collecte de données, elles ne sont ni conservées ni diffusées. Votre n° étudiant permet d'associer vos réponses aux informations que vous avez transmises lors de votre inscription, cela évite de vous les redemander dans ce questionnaire. Il ne sera pas conservé, dans le respect de l'anonymat des répondants ».

[83] Message en annexe 4.

de fixer la période de collecte plusieurs mois après la rentrée universitaire afin que les primo-arrivants aient eu le temps d'expérimenter la vie académique et sociale du milieu universitaire. En outre, l'intérêt s'est porté sur la nécessité d'intervenir en amont des premières sessions d'examen et des premiers résultats qui en découlent. En effet, la « découverte » par les étudiants de leurs performances académiques aurait potentiellement influencé leurs jugements, notamment en ce qui concerne l'évaluation des compétences ou leur sentiment d'intégration. De plus, les premiers résultats académiques constituent, notamment en 1ère année, une première confrontation aux exigences universitaires pouvant conduire ceux qui en subissent les conséquences négatives à abandonner leurs études au terme du 1er semestre. Notre intérêt résidant dans la prise en compte des multiples expériences étudiantes, positives comme négatives, l'accès aux « futurs décrocheurs » constituait ainsi une condition importante. Quant à ceux qui auraient déjà abandonné en décembre, il était supposé qu'ils seraient néanmoins enclins à participer à l'enquête, leur expérience universitaire demeurant récente.

Sur les 9482 étudiants enquêtés pour lesquels nous disposions d'un courriel personnel, 179 n'ont pu être contactés en raison d'une adresse défectueuse ou erronée, constituant ainsi une seconde vague de perte. Aussi la population contactée voyait son effectif réduit à 9303 étudiants. La mobilisation des répondants dans le cadre d'une enquête en ligne étant optimale le jour-même du lancement et s'amenuisant très rapidement dans les quelques jours suivants, une relance a dès lors été effectuée le 16 décembre 2014 auprès de tous les non répondants à cette date[84]. Il a enfin été décidé de clôturer l'enquête le 23 décembre 2014 du fait d'une mobilisation devenue nulle et de l'entrée dans les vacances universitaires de fin d'année.

Au terme de la phase de collecte qui s'est étalée sur 19 jours, un total de 1432 observations a été collecté soit 15,4 % de la population contactée, 15,1 % de la population enquêtée et 14,6 % de la population cible (*cf.* tableau 4). Si ce taux de réponse peut sembler faible, en comparaison aux taux pouvant être obtenus dans le cadre d'enquêtes matérialisées, il est apparu en réalité très satisfaisant eu égard des choix méthodologiques opérés. En effet, les taux de réponse à des enquêtes en ligne sont généralement bas[85] et nécessitent la

[84] Message en annexe 4.

[85] Pour exemple et en comparaison, une enquête similaire menée à l'Université de Bourgogne en 2014-2015 et portant sur les conditions de vie étudiantes a été adressée à l'ensemble des étudiants, tous niveaux et toutes filières confondus, durant une période de huit semaines portant le taux de participation finale à 8 %.

multiplication des relances[86] et l'élargissement de la période de collecte en vue d'être augmentés et d'obtenir un échantillon important. Ici, les coûts ayant été réduits à leur minimum et la période de collecte ayant été relativement courte, un taux de réponse avoisinant les 15 % apparaît particulièrement efficient.

Tableau 4 : Taux de réponse à l'enquête

	Population cible*	Population enquêtée**	Population contactée**	Répondants à l'enquête au 23/12/2014
	9787	**9482**	**9303**	**1432**
% de population cible	100,0 %	96,9 %	95,1 %	14,6 %
% de population enquêtée		100,0 %	98,1 %	15,1 %
% de population contactée			100,0 %	15,4 %

* ensemble des étudiants de Licence 2014-15 de l'Université de Bourgogne hors CFOAD et L3 Sciences de l'éducation
** sous-ensemble avec mail personnel renseigné dans apogée
*** sous-ensemble avec mail personnel valide

L'ensemble des observations collectées ont alors été rapatriées constituant ainsi la première version de notre base de données. Une première consultation des données a dès lors été effectuée donnant lieu à un léger apurement. En effet, il est apparu à la lumière des commentaires laissés en fin de questionnaire, qu'une part des répondants présentait un statut spécifique non écarté de prime abord mais pourtant obsolète eu égard des thématiques abordées par l'enquête : il s'agit des étudiants inscrits en CPGE (Classes préparatoires aux grandes écoles). Ces derniers ont en effet pour coutume de s'inscrire en Licence à l'université en double cursus pour des formalités essentiellement voire exclusivement administratives, mais ils n'assistent généralement à aucun enseignement et n'intègrent pas le milieu universitaire, son espace ou sa population. Aussi a-t-il été décidé *a posteriori* de retirer ces observations de la base de données, ce qui constitue un choix méthodologique récurrent dans ce type de recherche. Au final, la base de données définitive après apurement réunit les

[86] Voire le recours à des télé-enquêteurs afin de réaliser des relances téléphoniques ce qui est par exemple le cas des enquêtes menées par l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) ou le CEREQ. Cette solution représente un coût financier important et nécessite également un investissement temporel élevé parfaitement inadaptés à un travail de thèse, et qui plus est, assez peu efficients.

observations de 1365 étudiants soit, hors CPGE, 14,6 % de la population cible, 15 % de la population enquêtée et 15,3 % de la population contactée. Cet effectif nous est ainsi apparu satisfaisant en vue des objectifs assignés et des analyses prévues dans le cadre de ce travail de thèse.

CHAPITRE V : Description des données et premiers éléments empiriques

En amont du travail d'analyse à proprement parler et qui constitue l'essence des chapitres suivants, il convient d'effectuer ici une description détaillée des données collectées. Cette description offre en effet l'occasion d'appréhender la nature de l'échantillon, celle-ci s'appréciant au travers des différentes dimensions de la condition et de la vie étudiante considérées ici, telles que les caractéristiques sociodémographiques, le passé scolaire et le contexte de formation des étudiants ainsi que leurs conditions de vie et d'études ou encore leur engagement académique. Dans un second temps, les compétences transversales des étudiants évaluées dans cette recherche feront également l'objet d'une description détaillée. Puis, enfin, il sera question de décrire les différentes mesures relevant de l'intégration sociale étudiante et de ses dimensions, cette ultime étape devant permettre d'appuyer notre postulat de départ relatif au caractère multidimensionnel de ce concept.

L'ensemble des tableaux présentés dans cette partie[87] rapportent pour chaque indicateur les effectifs et fréquences correspondants. Certains indicateurs émanent de questions à choix multiple, modalité qui est rappelée systématiquement et qui implique que les fréquences associées sont relatives à l'échantillon global mais indépendantes les unes des autres, un même individu pouvant apparaître à travers plusieurs modalités de réponse d'une même question. De même certains indicateurs ne s'appliquent qu'à un sous-échantillon dont la nature et l'effectif sont rappelés systématiquement. En ce qui concerne les variables quantitatives continues, les principaux indices de dispersion sont présentés. Enfin, la distinction est opérée entre les données manquantes renvoyant aux données effectivement absentes des bases administratives et les non réponse qui renvoient aux données collectées dans le questionnaire et qui stipulent l'absence de réponse de la part des étudiants. Les effectifs et fréquences se rapportant à ces deux types d'information sont également systématiquement indiqués et, dans le cas des données manquantes, les fréquences dites

[87] Par souci d'économie et afin d'alléger le corps du texte, nous utiliserons dès à présent et dès que possible des abréviations pour nous référer à certaines catégories de variables, comme suit : Caractéristiques sociodémographiques (CSD), Activité rémunérée (AR), Compétences transversales (CT), Intégration sociale étudiante (ISE).

« valides », c'est-à-dire calculées sur la base des données disponibles, sont indiquées entre parenthèses. Un tel traitement n'a pas été opéré en ce qui concerne les non réponse qui sont considérées ici comme une modalité de réponse parmi d'autres.

1. Description de l'échantillon

1.1. Caractéristiques sociodémographiques (CSD)

En ce qui concerne les CSD (*cf.* tableaux 5 et 6), notre échantillon se compose aux deux tiers de filles et à 97 % d'étudiants de nationalité française. En termes d'âge, la moitié de l'échantillon est âgée de 19 ou 20 ans, un cinquième est constitué d'étudiants âgés de 17 ou 18 ans et un autre cinquième d'étudiants âgés de 21 ou 22 ans. Le dixième restant réunit les étudiants plus âgés, c'est-à-dire ceux dont on peut supposer qu'ils ont redoublé ou qu'ils se sont réorientés ainsi que les étudiants « adultes » inscrits en formation continue[88] : plus de 7 % sont âgés de 23 à 26 ans et près de 2 % sont âgés de plus de 26 ans, l'âge maximum relevé étant quant à lui de 66 ans et l'âge moyen s'élevant à un peu plus de 20 ans.

Concernant la catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP), un quart de l'échantillon est constitué d'étudiants dont le parent, par défaut le père ou en l'absence la mère (*cf.* chapitre IV.2.1.a), est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure, et un cinquième renvoie à un parent exerçant une profession intermédiaire. Les étudiants dont le parent est employé ou ouvrier sont en proportions similaires, autour de 16 %. Le dernier quart réunit les étudiants dont le parent est chef d'entreprise, artisan ou commerçant (7 %), retraité (5 %), inactif (4,5 %) et agriculteur (4 %). A partir de la classification proposée par Merle (2013), nous avons procédé à une hiérarchisation en quatre classes (*cf.* annexe 5) révélant qu'un quart de notre échantillon est constitué d'étudiants issus de la catégorie « défavorisée », qu'un peu moins de trois étudiants sur dix renvoient à la catégorie « moyenne inférieure », qu'un étudiant sur deux appartient à la catégorie « moyenne

[88] Bien que ces publics « adultes » soient généralement considérés comme des profils atypiques (Charles, 2016) et qu'en ce sens ils puisent être retirés des analyses, puisque présentant des conditions de vie et d'études dont on peut supposer qu'elles se distinguent de celles de l'étudiant « standard » inscrit en formation initiale, et quand bien même leur intégration au sein de la population étudiante ne constitue pas le même enjeu, nous avons néanmoins souhaité conserver ces observations en ce qu'elles participent de l'hétérogénéité étudiante qui, quoi qu'on en dise, caractérise l'université.

supérieure », le large quart restant étant donc constitué d'étudiants de catégorie « favorisée ». Ainsi, la composition de notre échantillon n'apparaît pas marquée socialement, les différentes catégories étant représentées de façon relativement semblable. Il est à noter que parmi les 26 étudiants les plus âgés, la donnée relative à la CSP des parents est, assez logiquement, manquante ou bien renvoie à la catégorie des retraités et des inactifs pour 15 d'entre eux, incluant les plus âgés. Si la pertinence de l'utilisation d'une telle variable pour des étudiants dont on peut supposer qu'ils se définissent davantage par leur propre CSP que par celle de leurs parents peut être discutée, leur faible part au sein de l'échantillon global (moins de 2 %) conduit plutôt à relativiser leur portée dans les analyses produites. Aussi n'avons-nous pas exclu ni modifié les données relatives à la CSP telle qu'elle est envisagée ici pour ces étudiants.

Tableau 5 : Description des caractéristiques sociodémographiques des étudiants

		Effectifs	**Pourcentage**
Genre	Fille	904	66,2
	Garçon	461	33,8
Nationalité	Française	1324	97,0
	Etrangère	41	3,0
Age	17-18 ans	289	21,2
	19-20 ans	675	49,4
	21-22 ans	274	20,1
	23-24 ans	74	5,4
	25-26 ans	27	2,0
	Plus de 26 ans	26	1,9
CSP	Défavorisée	321	23,5 (24,3)
	Moyenne inférieure	369	27,0 (27,9)
	Moyenne supérieure	257	18,8 (19,4)
	Favorisée	376	27,5 (28,4)
	Manquante	42	3,1
	Total :	**1365**	**100,0**

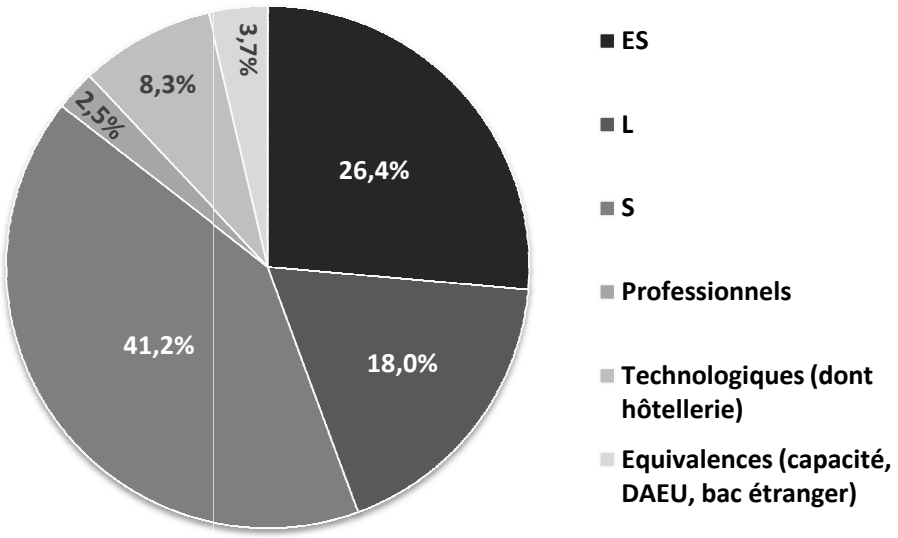
Tableau 6 : Indices de dispersion de l'âge des étudiants

		Age
Moyenne		20,15
Mode		19
Ecart-type		3,07
Minimum		17
Maximum		66
Centiles	25	19,00
	50	20,00
	75	21,00

1.2. Passé scolaire

En termes de passé scolaire, de manière attendue notre échantillon se constitue dans une large majorité d'étudiants détenant un baccalauréat général (plus de 85 %) alors qu'environ un étudiant sur dix est issu d'un baccalauréat technologique ou professionnel, ce dernier cas étant le moins représenté au sein de l'échantillon (*cf.* graphique 1). Parmi les bacheliers généraux, la section scientifique est de loin la plus répandue puisqu'en constituant près de la moitié ; vient ensuite la section économique et sociale qui concerne un quart de l'échantillon global et enfin la section littéraire qui concerne moins de deux étudiants sur dix.

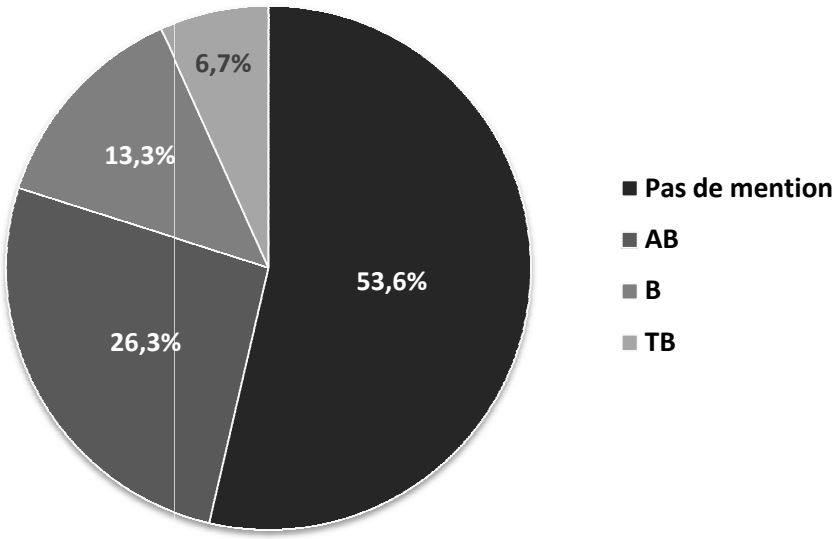
Graphique 1 : Répartition des étudiants selon le type de baccalauréat



En ce qui concerne l'obtention d'une mention au baccalauréat (*cf.* graphique 2), l'échantillon est globalement scindé en deux, la part des bacheliers sans mention étant cependant supérieure. Parmi les baccalauréats affublés d'une mention, plus de la moitié renvoie à la mention inférieure (Assez Bien) alors que plus d'un étudiant sur dix a obtenu la mention Bien et qu'un peu moins de 7 % ont obtenu leur baccalauréat avec la mention maximale (Très Bien).

Concernant enfin le retard scolaire, dont la mesure approximative est basée, rappelons-le, sur l'âge de l'étudiant à l'obtention du baccalauréat, il s'avère que les trois quarts des étudiants composant l'échantillon peuvent être considérés « à l'heure », puisqu'ayant obtenu le diplôme de fin d'études secondaires à l'âge de 18 ans ou avant, et qu'un dernier quart peut être considéré « en retard » car âgé de 19 ans ou plus à l'obtention du baccalauréat.

Graphique 2 : Répartition des étudiants selon la mention obtenue au baccalauréat



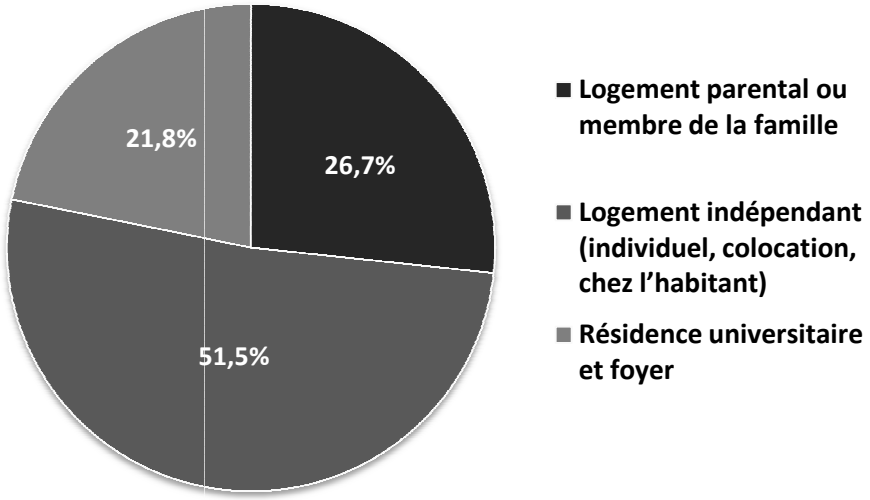
1.3. Conditions de vie et d'études

Les conditions de vie et d'études regroupent différents types d'informations relatives au mode de vie, aux ressources budgétaires et au recours à l'activité rémunérée en parallèle des études. Ces indicateurs visent ainsi à renseigner les conditions matérielles au sein

desquelles l'étudiant est placé durant ses études, mais elles impliquent, au-delà, des considérations « sociales » renvoyant aux responsabilités socioéconomiques et au degré d'autonomisation.

Du côté du mode d'hébergement[89] (*cf.* graphique 3), notre échantillon réunit pour moitié des étudiants disposant d'un logement indépendant (les étudiants vivant seuls dans un logement entier ou dans une sous-location chez l'habitant, ainsi que les étudiants vivant en colocation), alors qu'un large quart déclare résider au logement parental ou familial et qu'un cinquième environ déclare résider en foyer ou en résidence universitaire. Le regroupement de ces modalités permet en outre d'indiquer que près des trois quarts des étudiants de notre échantillon peuvent être qualifiés de décohabitants, impliquant l'entrée dans le processus d'autonomisation[90] d'une majorité d'entre eux.

Graphique 3 : Répartition des étudiants selon le mode d'hébergement



Concernant la situation familiale, la configuration « seul(e) sans enfant » réunit presque l'intégralité de l'échantillon (97,2 %). Malheureusement, cette donnée issue des bases administratives et renvoyant à l'état civil déclaré par l'étudiant au moment de son inscription, ne renseigne que la part d'étudiants en situation d'union civile (à peine plus de 2 %) ainsi que les étudiants parents (moins de 1 %), mais la part d'étudiants en union libre n'est

[89] Cette variable a été recodée en réunissant les modalités d'origine et en intégrant ou en redistribuant les réponses données à la modalité « Autre » qui désignaient notamment l'hébergement en foyer ou chez l'habitant.

[90] Afin de mener nos analyses, nous avons croisé le mode d'hébergement des étudiants avec leur recours à l'activité rémunérée en vue d'obtenir un indicateur d'autonomisation (*cf.* annexe 6).

quant à elle pas renseignée, de même que les unions civiles ou les naissances survenues en cours d'année universitaire.

Du côté du budget et de la situation financière des étudiants, il apparaît tout d'abord qu'un peu plus de la moitié (52,3 %) des étudiants de l'échantillon sont détenteurs d'une bourse du CROUS (Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires) attribuée sur critères sociaux (relatifs aux parents et non aux étudiants). Précisions toutefois que le statut de boursier agrège des situations bien différentes puisque neuf échelons d'attribution traduisent l'étendue des aides financières accordées aux étudiants[91], les échelons inférieurs étant supposés répondre aux critères sociaux les moins défavorables. En outre, l'échelon inférieur appelé « échelon 0 » ne renvoie pas à un versement mensuel au même titre que les autres échelons mais constitue une exonération du paiement des droits universitaires dans les établissements publics et du paiement de la cotisation à la sécurité sociale étudiante. Comme précisé plus haut, cette information n'est malheureusement pas été extraite des données administratives de l'université.

Cependant, une autre information plus précise et collectée directement dans le questionnaire informe davantage de la situation financière de l'étudiant, il s'agit du budget « libre » dont dispose l'étudiant c'est-à-dire une fois déduits les frais à sa charge, ou pris en charge par un tiers à travers un financement, relatifs par exemple au logement, à l'alimentation, ou encore aux transports. Il apparaît dès lors une très forte hétérogénéité au sein de notre échantillon étudiant (*cf.* tableau 7), le budget « libre » moyen s'élevant à environ 136€ avec un écart-type supérieur à la moyenne. La valeur minimale relevée est de 0€ alors que le maximum déclaré est de 1 500€ ce qui révèle l'écart important pouvant résider entre deux étudiants en termes de ressources financières. Notons cependant que ces valeurs élevées ne concernent qu'une faible part de l'échantillon dans la mesure où les trois quarts des étudiants déclarent un budget « libre » mensuel inférieur ou égal à 200€.

[91] Le montant inférieur correspondant à l'échelon « 0bis » est d'un peu plus de 1 000 € par an et le montant supérieur correspondant à l'échelon « 7 » est environ de 5 500 € par an.

Tableau 7 : Indices de dispersion du budget "libre" des étudiants

		Budget mensuel
Non réponse		100[92]
Moyenne		136,01
Mode		100
Ecart-type		143,15
Minimum		0
Maximum		1500
	25	50,00
Centiles	50	100,00
	75	200,00

Enfin, il apparaît que le recours à l'activité rémunérée en parallèle des études concerne un quart des étudiants composant notre échantillon (25,4 %), constituant de fait un sous-échantillon raisonnable (347 individus) en vue d'analyses comparatives, étant donnée la place conférée à cette population au sein de nos hypothèses de travail. Aussi l'intérêt porté à cet indicateur nécessite d'en faire une description précise, déclinée ci-après.

1.4. Activité rémunérée (AR)

Si la grande majorité des répondants déclarent ne pas travailler en parallèle de leurs études (74,4 %), la description des activités rémunérées exercées par les autres (*cf.* annexe 7) illustre l'hétérogénéité de la population des étudiants salariés, celle-ci se définissant à la fois en termes d'intensité / régularité, de nature ainsi que de fonction de l'AR occupée.

En ce qui concerne l'intensité et la régularité de l'AR, il apparaît tout d'abord que la grande majorité des étudiants salariés (près de 71 %) n'exerce qu'une seule et même activité alors que près de 12 % cumulent avec des « petits boulots » et qu'un peu plus de 17 % cumulent plusieurs AR. Ces activités sont majoritairement exercées en journée (45 %) ou à différents moments (41 %). En termes de répartition sur l'année universitaire, la plupart des étudiants salariés de notre échantillon (environ 60 %) travaillent à la fois durant les périodes de cours et pendant les vacances. Seuls 15 % déclarent travailler uniquement pendant les

[92] Le nombre important de non réponse semble confirmer le caractère délicat de ce type de question comme nous l'avions soulevé plus tôt (*cf.* Chapitre IV.2.1.b).

périodes de vacances et un dernier quart indique ne travailler qu'en période de cours. De fait, l'on peut considérer globalement qu'une large part des étudiants s'inscrit dans une certaine régularité du travail salarié. De plus, parmi l'ensemble des étudiants exerçant une AR durant l'année universitaire, la grande majorité (près de 70 %) déclare travailler toutes les semaines.

Mais l'intensité de l'AR s'apprécie également au travers de la quotité horaire travaillée. Ainsi, parmi les étudiants qui déclarent travailler durant l'année et de manière hebdomadaire (réponses « oui » et « parfois »), la moitié se situe en deçà d'une dizaine d'heures par semaine alors que le quart supérieur se situe dans une fourchette allant de 12 à 60 heures par semaine, la moyenne pour cette population étant de 10,5 heures. Pour les étudiants travaillant durant l'année mais de façon non hebdomadaire, le nombre moyen d'heures travaillées en un mois est d'environ 23 heures, avec des variations importantes entre étudiants (écart-type de 24 heures). Enfin, les étudiants qui ne travaillent que durant les périodes de vacances le font à hauteur de 26 heures par semaine en moyenne. En se basant sur les classifications adoptées dans la littérature (Gruel, 2002 ; Beffy, Fougère et Maurel, 2009), l'on peut considérer que les activités dites « lourdes » (quotités supérieures ou égales au mi-temps) sont assez peu représentées au sein de notre échantillon. Mais il convient d'interroger également la nature et la fonction de ces AR afin d'en obtenir une vision plus large et plus juste.

Concernant la nature des AR exercées par les étudiants de notre échantillon, il apparaît tout d'abord que la « concurrence » directe avec les études est le fait d'une large majorité. En effet, les AR exercées au sein du campus ne sont le fait que d'une minorité d'étudiants salariés (moins de 6 %) alors que les AR décrites comme étant en lien avec le contenu des études suivies concernent un cinquième de cette population. De fait, les étudiants salariés exercent massivement des activités éloignées et en ce sens concurrentes de la formation suivie ce qui, au sein des formations de Licence généralistes, n'apparaît pas surprenant dans la mesure où les emplois étudiants liés voire intégrés aux études sont davantage légion en 2ème et 3ème cycles d'études universitaires ainsi qu'au sein des formations professionnelles ou encore des filières de santé (Giret, 2011).

Le type d'emplois occupés par les étudiants salariés au sein de notre échantillon confirme d'ailleurs cet éloignement[93], l'AR la plus fréquemment déclarée renvoyant à des emplois de commerce (près de 37 %). Le second type d'emploi occupé concerne une part bien inférieure de la population des étudiants salariés (moins de 17 %), mais renvoie à l'inverse à des AR en lien avec les études, ou plutôt avec l'activité studieuse puisqu'il s'agit d'accompagnement scolaire ou universitaire ce qui inclut par exemple les tuteurs et moniteurs, l'accompagnement pédagogique, les cours particuliers ou encore les Emplois d'Avenir Professeur (EAP) généralement occupés par les futurs candidats au concours du professorat des écoles. Les AR les plus souvent déclarées renvoient ensuite à des emplois plus ponctuels voire saisonniers comme le baby-sitting ou l'animation. On remarque ainsi une prégnance des emplois en lien avec l'éducation, l'accompagnement ou la prise en charge d'enfants, de jeunes, d'élèves ou encore d'étudiants qui entre en résonnance avec la forte représentation des projets professionnels des étudiants fortement tournés vers l'enseignement. Puis des emplois plus éloignés de manutentionnaire, d'ouvrier ou d'agent d'accueil sont déclarés par un étudiant salarié sur dix. Les nombreux autres types d'emploi sont quant à eux assez peu répandus puisque déclarés par 1 à 5 % des étudiants.

Afin de disposer d'un indicateur synthétique du salariat étudiant utilisable lors de nos analyses, nous avons croisé la régularité, l'intensité et la fonction des AR exercées par les étudiants[94] en une seule variable numérique permettant la hiérarchisation des situations étudiantes en fonction de ces dimensions (*cf.* annexe 8), les positions inférieures renvoyant aux situations les moins contraignantes alors que les positions supérieures concernent les situations les plus lourdes en termes de répartition, de quotité horaire et de nécessité. De la sorte, une AR exercée uniquement durant les vacances doit nécessairement renvoyer à une position inférieure à une AR exercée durant l'année. De même, un étudiant travaillant à mi-temps toutes les semaines occupe nécessairement une position supérieure à l'étudiant travaillant quelques heures par mois. Enfin, une AR déclarée indispensable pour vivre ou financer les études prend le dessus sur celle qui permet l'amélioration du niveau de vie. Cet indicateur numérique s'étend dès lors sur une échelle en 24 points, plus de la moitié des

[93] Les taux présentés tiennent compte d'une redistribution des réponses associées à la modalité « Autre » dont une large part (34 observations sur 72) correspondait aux modalités proposées. Du reste, ces autres activités renvoient aux domaines sportif (10), musical (5), sanitaire (3) ou encore civique (3).

[94] Pour cette variable synthétique, nous n'avons pas pris en compte le nombre d'activités exercées puisque cette information transparaît déjà au sein de la quotité horaire, de même que le lien résidant entre l'AR et la formation suivie a été éludé en raison du caractère subjectif de cet indicateur. Enfin, la nature des emplois exercés n'a pas été intégrée car n'étant pas plus un indicateur objectif de la pénibilité du salariat étudiant.

étudiants salariés de notre échantillon se situant entre 19 et 24 (*cf.* tableau 8) soit une activité rémunérée plutôt lourde.

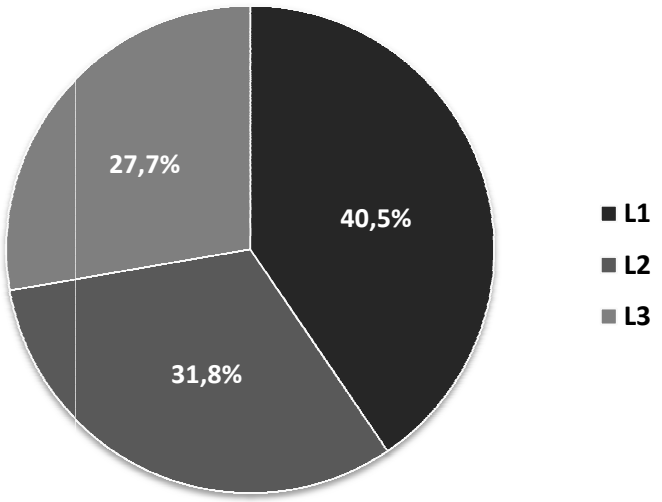
Tableau 8 : Indices de dispersion de l'indicateur hiérarchique d'activité rémunérée

		Echelle AR
Moyenne		15,33
Mode		19
Ecart-type		6,60
Minimum		1
Maximum		24
Centiles	25	10,00
	50	19,00
	75	20,00

1.5. Contexte de formation

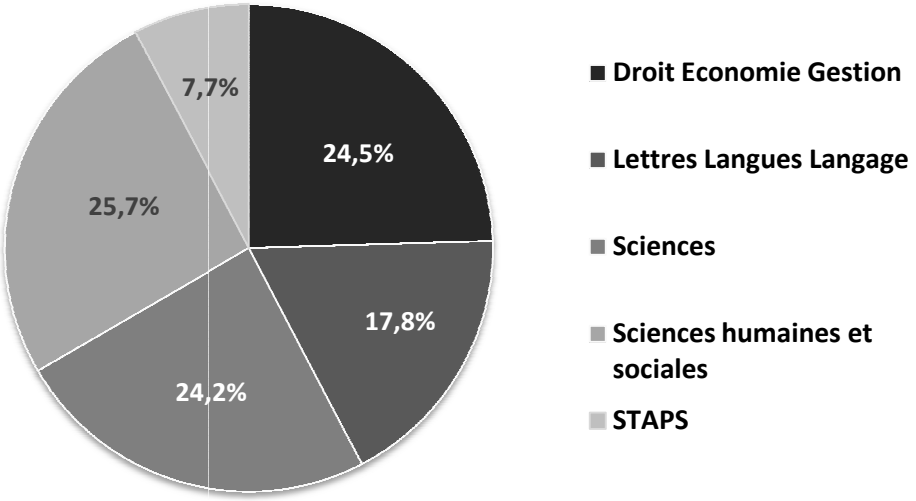
Venons-en à présent au contexte de formation des étudiants de notre échantillon afin de constater en son sein une certaine hétérogénéité. Du point de vue du niveau d'études tout d'abord (*cf.* graphique 4), notre échantillon se compose à plus de 40 % d'étudiants inscrits en 1ère année de Licence, alors que près de 32 % d'entre eux sont inscrits en 2ème année et qu'un large quart est constitué d'étudiants de 3ème année.

Graphique 4 : Répartition des étudiants selon le niveau d'études



Aussi les effectifs respectifs à chacun des niveaux d'études apparaissent satisfaisants en vue de constituer des sous-populations et d'établir des comparaisons, ce qui se révèle être également le cas en ce qui concerne le domaine disciplinaire (*cf.* graphique 5). En effet, notre échantillon pour les trois quarts se répartit équitablement entre les domaines « Droit Economie Gestion », « Sciences » et « Sciences humaines et sociales ». Le dernier quart renvoie quant à lui aux domaines « Lettres Langues Langage » (près de 18 %) et « STAPS[95] » (près de 8 %).

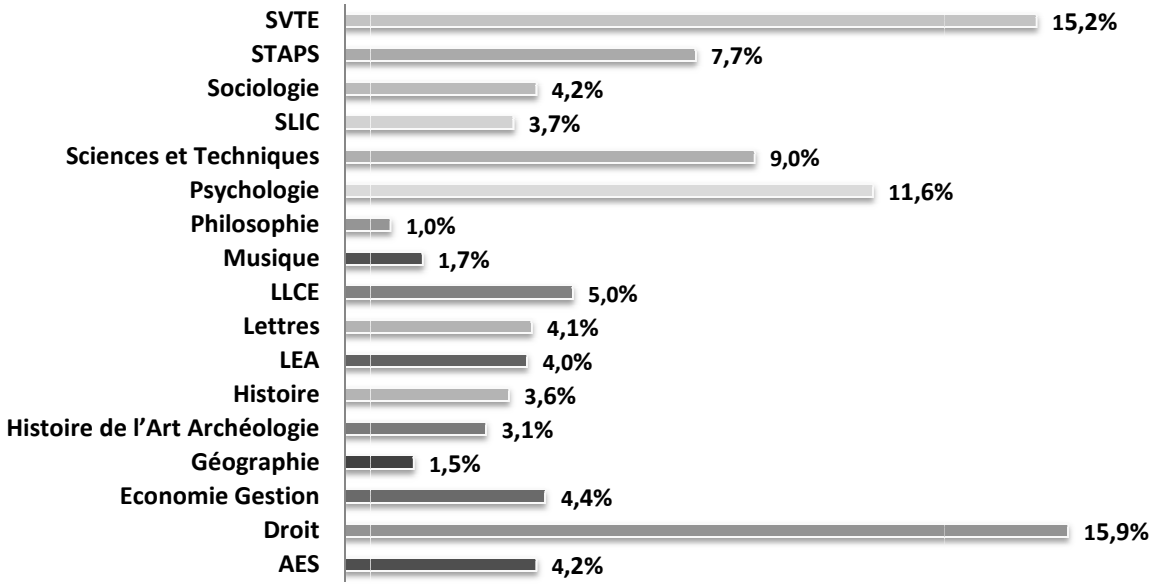
Graphique 5 : Répartition des étudiants selon le domaine disciplinaire



En considérant plus précisément la discipline dans laquelle les étudiants sont inscrits (*cf.* graphique 6), on remarque que l'intégralité des filières proposées en Licence à l'Université de Bourgogne sont représentées, à des parts certes variables mais qui retranscrivent assez fidèlement la répartition des effectifs entre ces différentes disciplines à l'échelle de l'établissement (*cf.* encadré 1 plus loin).

[95] De par la nature « mixte » de la formation STAPS, tantôt rattachée de par son contenu aux sciences humaines et sociales, tantôt aux sciences et techniques, mais incluant par ailleurs l'activité physique et sportive qui lui est propre, nous faisons le choix d'en faire un domaine disciplinaire à part entière, ce qui induit un effectif plus faible puisque ne reposant que sur une seule filière, contrairement aux autres domaines.

Graphique 6 : Répartition des étudiants selon la discipline universitaire



Précisons en outre que cette représentation vaut quel que soit le niveau de formation considéré, de même que l'ensemble des différents parcours et spécialités existant à l'intérieur de ces champs disciplinaires (*cf.* note 51 plus haut) mais n'apparaissant pas dans le graphique, sont également représentés[96]. Les faibles effectifs associés à certaines formations (telles que « Géographie », « Musique » ou encore « Philosophie ») n'autorisent toutefois pas la constitution de sous-groupes établie sur la base de la discipline suivie.

Parmi les autres indicateurs du contexte de formation permettant de décrire notre échantillon (*cf.* tableaux 9 et 10) se trouve le type d'établissement fréquenté. Sur ce point, c'est quasiment l'intégralité de notre échantillon (96 %) qui est inscrit dans une formation dispensée sur le campus universitaire dijonnais alors qu'une cinquantaine d'étudiants suivent leur formation au sein des antennes délocalisées. Cette inégale répartition n'a toutefois rien de surprenant étant donné le faible nombre de formations proposées sur les sites délocalisés (pour rappel, concerne les formations de Droit, d'AES et de STAPS), qui plus est avec des capacités d'accueil restreintes comparativement au campus universitaire. Une autre information disponible renvoie cette fois-ci au régime d'inscription des étudiants, révélant ainsi que l'échantillon se compose presque exclusivement d'étudiants inscrits en formation

[96] Voir en annexe 9 la description complète des « étapes d'inscription » intégrant le niveau, la discipline et, le cas échéant, le parcours ou la spécialité.

initiale (seuls 9 étudiants sont inscrits en formation continue), et que plus d'un étudiant sur dix est en situation de redoublement au sein de la formation suivie.

Enfin, les derniers éléments à considérer concernent les caractéristiques de la formation et renvoient à l'effectif étudiant, au nombre d'heures d'enseignement dispensées ainsi qu'à l'organisation « pédagogique » de ces dernières. Concernant l'effectif étudiant, particulièrement variable d'une formation à l'autre (de 3 à 848 étudiants), la moitié de l'échantillon réalise ses études au sein de formations dont l'effectif est inférieur à 200 étudiants inscrits alors qu'un quart évolue au sein de promotions étudiantes d'au moins 370 inscrits. En termes d'heures de formation dispensée sur l'année, d'une formation à l'autre et donc d'un étudiant à l'autre, le volume peut passer du simple au double (312 heures pour le minimum et 627 heures pour le maximum), la moyenne se situant autour de 500 heures.

Tableau 9 : Description du contexte de formation des étudiants

		Effectifs	**Pourcentage**
Type d'établissement	Antennes	50	3,7
	Campus universitaire	1315	96,3
Formation initiale		1356	99,3
Redoublant		184	13,5
Ratio CM/TD	100 à 50 % plus de TD que de CM	304	22,3
	0 à 50 % plus de TD que de CM	507	37,1
	0 à 50 % plus de CM que de TD	164	12,0
	50 à 100 % plus de CM que de TD	390	28,6
	Total :	**1365**	**100,0**

En ce qui concerne enfin les modalités pédagogiques appréhendées au travers de la répartition des enseignements dispensés, entre d'une part les cours magistraux (CM) dispensés en séance plénière et / ou en amphithéâtre et d'autre part les travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP) dispensés en petits groupes, il apparaît que notre échantillon se répartit presque équitablement entre une dominante CM (près de 41 %) et une dominante TD

(environ 59 %), autorisant alors à s'interroger sur le poids de ces modalités pédagogiques sur le développement d'interactions entre étudiants.

Tableau 10 : Indices de dispersion du volume horaire annuel et de l'effectif étudiant

		Total heures formation sur l'année	**Effectif de la formation**
Moyenne		503,42	256,88
Mode		510	183
Ecart-type		58,91	217,12
Minimum		312	3
Maximum		627	848
Centiles	25	468,00	98,00
	50	506,00	183,00
	75	550,00	376,00

1.6. Engagement académique

Les indicateurs relatifs à l'engagement académique des étudiants pris en compte dans cette étude sont nombreux, ils désignent ce qui participe des buts assignés aux études d'une part et des investissements studieux d'autre part.

Du côté des buts conférés par les étudiants à leurs études tout d'abord (*cf.* tableau 11 partie haute), il apparaît d'emblée que les motifs d'inscription dans la formation suivie sont nombreux et non exclusifs (seuls 64 étudiants n'ont avancé qu'un seul motif). En vue d'utiliser ces indicateurs lors de nos analyses, nous avons créé quatre variables dichotomiques correspondant à quatre « catégories » de motifs d'inscription puis quatre variables discrètes correspondant au nombre de motifs déclarés respectivement pour chaque catégorie[97]. Ce sont les motifs « disciplinaires » qui remportent globalement le plus de suffrages avec l'attrait pour la discipline (près de 89 %), le sentiment de compétence dans la filière (85 %) ou encore les bons résultats obtenus antérieurement dans le domaine (60 %). Les motifs « vocationnels » ne sont pas en reste puisque plus de 78 % des étudiants déclarent

[97] La description détaillée des différents motifs d'inscription déclarés par les étudiants à partir de la question à choix multiple est présentée en annexe 10.

que leur inscription est en lien avec leur projet professionnel (alors même qu'ils sont moins nombreux, environ 60 %, à déclarer disposer d'un tel projet) et plus de 68 % qui rapportent qu'il s'agit là de leur vœu initial d'orientation. Viennent ensuite les inscriptions pour motifs « sociaux » à savoir profiter de la vie étudiante et bénéficier du statut d'étudiant (un étudiant sur deux) ou encore la proximité avec l'entourage qui apparaît comme un motif d'inscription pour 34 % des étudiants de l'échantillon. L'inscription calquée sur le réseau d'amis quant à elle ne concerne en comparaison qu'une minorité d'étudiants (mais quand même 17 % d'entre eux). Les inscriptions « par défaut » sont elles aussi, en comparaison, moins fréquentes bien que près de trois étudiants sur dix déclarent s'être inscrits faute de projet académique précis et un sur dix a été contraint de s'inscrire dans leur formation car n'ayant pas obtenu celle souhaitée initialement. On notera ainsi la prégnance des facteurs vocationnels et disciplinaires dans les raisons qui poussent les étudiants à s'inscrire dans leur formation, sans pour autant s'opposer aux facteurs sociaux, laissant présumer d'un poids important de la dimension sociale qui n'entre pas nécessairement en contradiction avec la dimension académique, comme nous avons pu le relever dans la littérature (Dubet, 1996).

Autre aspect relevant des buts assignés aux études, le fait de disposer d'un projet professionnel concerne, comme indiqué plus haut, environ six étudiants sur dix alors que près de 30 % répondent par la négative et que plus de 11 % ont choisi de ne pas répondre, soit le plus fort taux d'abstention relevé. Parmi ceux qui déclarent avoir un projet professionnel, c'est-à-dire 816 étudiants, 749 soit 92 % l'ont décrit par le biais de la question ouverte associée. En ce qui concerne à présent le niveau de diplôme visé, il apparaît que le niveau Master (ou équivalent bac+5) est massivement représenté parmi les projets académiques des étudiants de notre échantillon, puisque sollicité par près de 69 % d'entre eux. Vient ensuite le Doctorat qui est prisé par plus de 15 % des étudiants. Le niveau Licence quant à lui n'est cité que par 12 % des étudiants, ce qui laisse à penser que ces derniers jugent ce niveau de diplôme trop faible en vue de répondre à leurs aspirations professionnelles. Aussi le niveau bac+5 semble constituer la « norme » pour la population étudiante représentée ici. Notons enfin que 4 % des étudiants visent un autre type de diplôme, généralement non universitaire (*cf.* note 98), ou n'ont pas encore arrêté voire défini de projet académique.

Tableau 11 : Description de l'engagement académique (buts et investissements) des étudiants

		Effectifs	Pourcentage
Motifs d'inscription			
Motifs vocationnels	Aucun	82	6,0
	Un	355	26,0
	Deux	845	61,9
	Trois	83	6,1
Motifs disciplinaires / académiques	Aucun	78	5,7
	Un	128	9,4
	Deux	403	29,5
	Trois	752	55,1
	Quatre	4	0,3
Motifs sociaux / socioaffectifs	Aucun	431	31,6
	Un	252	18,5
	Deux	333	24,4
	Trois	237	17,4
	Quatre	111	8,1
	Cinq	1	0,1
Par défaut / au hasard	Aucun	869	63,7
	Un	429	31,4
	Deux	67	4,9
Projet professionnel	Oui	816	59,8
	Non	394	28,9
	Non réponse	155	11,4
Niveau de diplôme souhaité	Licence (générale ou pro)	163	11,9
	Master (ou autre bac+5)	938	68,7
	Doctorat	209	15,3
	Autre(s)[98]	50	3,7
	Non réponse	5	0,4
Assiduité en cours	Systématiquement	973	71,3
	Assez régulièrement	352	25,8
	Rarement	29	2,1
	Jamais	8	0,6
	Non réponse	3	0,2
Participation aux dispositifs de soutien	Oui	327	24,0
	Non	862	63,2
	Ne sait pas	170	12,5
	Non réponse	6	0,4
	Total :	**1365**	**100,0**

[98] Autres diplômes visés : diplômes d'écoles ou d'état (vétérinaire, infirmier, puériculture, éducateur spécialisé, management, commerce, comptabilité, etc.) (20), niveau bac+2 (DEUG, BTS, DUT) (4), qualifications (agrégation, habilitation à diriger des recherches) (4), cursus doubles (6), absence de projet académique ou non défini (11).

Du côté des investissements cette fois-ci (*cf.* tableau 11 partie basse), il apparaît tout d'abord qu'une large majorité d'étudiants (plus de sept étudiants sur dix) déclare assister systématiquement aux cours, alors qu'un quart déclare y assister assez régulièrement et que moins de 3 % rapportent y assister rarement voire jamais ou ne se prononcent pas. Par ailleurs, un quart des étudiants de notre échantillon déclare se saisir des dispositifs de soutien (tutorat, renforcement disciplinaire ou méthodologique, aide à l'orientation ou à l'insertion professionnelle, etc.) mis à leur disposition par leurs formations. Notons toutefois que, d'une part, de tels dispositifs ne sont pas nécessairement proposés dans l'ensemble des formations considérées ici, et que d'autre part les étudiants ne les identifient pas toujours comme tels, en témoignent les 12 % d'étudiants ne sachant pas s'ils y participent ou non.

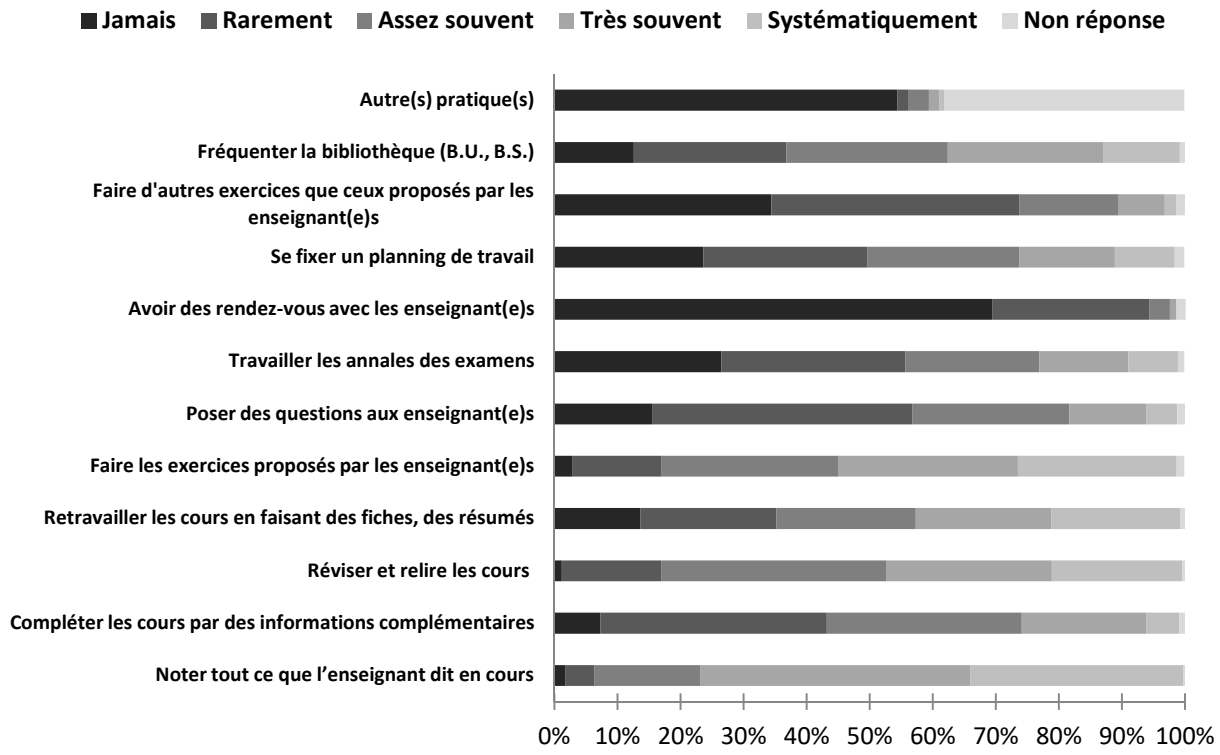
L'investissement académique des étudiants s'apprécie par ailleurs au vu des pratiques d'études engagées et mobilisées par ces derniers (*cf.* graphique 7) afin de mener à bien leurs études et de répondre aux exigences académiques de leur formation. A ce titre, il apparaît en premier lieu que l'ensemble des pratiques proposées dans l'outil de mesure sont adoptées par les étudiants de notre échantillon, dans des proportions certes variables, et que ces derniers déclarent en prime d'autres pratiques d'études[99].

Une première opposition semble s'opérer entre d'une part des pratiques globalement mobilisées par les étudiants, bien qu'à des fréquences distinctes, et d'autre part des pratiques massivement peu voire pas mobilisées par ces derniers. C'est dans cette seconde catégorie qu'apparaissent le fait de poser des questions aux enseignant(e)s, de travailler les annales d'examen, d'avoir des rendez-vous avec les enseignant(e)s, de se fixer un planning de travail ou encore de faire d'autres exercices que ceux qui sont proposés. Au sein de cette catégorie toutefois, le travail d'annales et l'élaboration d'un planning de travail apparaissent tout de même comme des pratiques régulières pour une petite moitié de l'échantillon (respectivement 43 et 49 %). Plus spécifiquement, rencontrer les enseignant(e)s en dehors des cours lors de rendez-vous apparaît comme la pratique d'étude la moins répandue et de loin, puisque 70 % des étudiants ne le font jamais et 25 % le font rarement. Il s'agit là d'un point intéressant dans la mesure où il tend à confirmer notre intuition quant à la faiblesse des interactions sociales

[99] Une part importante des réponses données à la modalité ouverte « Autre » (50 sur 118) renvoyait aux modalités déjà proposées, ces réponses ainsi que la fréquence associée ont été redistribuées au sein des modalités correspondantes. Les effectifs et fréquences présentés dans le graphique tiennent compte de ces redistributions. Les autres pratiques d'études qui en sont effectivement renvoient principalement au fait de travailler en groupe pour discuter, réviser ou compléter les cours (49), puis à la mise en pratique (sport, musique ou langues notamment) (11), à des formations complémentaires ou du soutien (5) et à la discussion du cours avec des personnes extérieures (3).

entretenues avec les équipes enseignantes (près de 57 % des étudiants ne posent que rarement voire jamais de questions aux enseignant(e)s par ailleurs), et appuie notre décision de ne pas en tenir compte dans notre conceptualisation de l'intégration sociale des étudiants.

Graphique 7 : Description des pratiques d'études des étudiants[100]



A l'autre bord se trouvent des pratiques d'études plus souvent mobilisées par les étudiants (plus de 50 % des répondants le font assez souvent, très souvent ou systématiquement). Trois d'entre elles apparaissent comme des pratiques régulières pour 56 à 64 % de l'échantillon : compléter les cours par des informations complémentaires, fréquenter les bibliothèques universitaires et retravailler les cours à partir de fiches et de résumés. Trois autres sont massivement adoptées par les étudiants puisque régulière pour 82 à 93 % d'entre

[100] L'effectif important de non réponse à la modalité « autres » s'explique par la construction même de la question, les étudiants n'ayant généralement pas renseigné la fréquence lorsqu'ils n'ont pas déclaré d'autres pratiques que celles déjà proposées dans les modalités de réponse. L'intégralité, ou presque, de ces non réponse correspondent donc en réalité à la fréquence « Jamais » respective à la modalité « Autre ».

eux : faire les exercices proposés par les enseignant(e)s, réviser et relire les cours et noter tout ce que l'enseignant(e) dit en cours.

Il apparaît ainsi de manière assez nette que les pratiques d'études les plus souvent mobilisées par les étudiants de notre échantillon reposent ou émanent directement des cours qui leur sont dispensés, qu'elles consistent à assister de manière assidue aux enseignements, à prendre en note ce qui y est exposé, à réaliser le travail proposé (ou imposé) par les enseignant(e)s ou à faire un travail de relecture et de révision. La prise de distance vis-à-vis de ces modalités de transmission et d'apprentissage « classiques », en ce qu'elles sont communes à l'enseignement secondaire, apparaît plus rare. En témoigne le faible recours aux pratiques plus autonomes telles que la réalisation d'exercices non proposés, l'établissement d'un planning ou encore la mobilisation d'annales. Une réalité qui entre quelque peu en contradiction avec les exigences volontiers rattachées à l'acquisition du métier d'étudiant (Lahire, 1996 ; Alava, 1999 ; Coulon, 1999), faisant la part belle au travail personnel, à l'autonomie et à l'organisation dans le travail ou encore à l'approfondissement des savoirs, mais qui confirme cette propension étudiante à travailler de façon « scolaire », telle que mise au jour dans la littérature notamment en ce qui concerne les primo-arrivants (Romainville, 1993).

Relevons enfin du côté de l'investissement académique des étudiants[101] un temps moyen de travail personnel (*cf.* tableau 12), relatif par exemple à l'apprentissage des cours, aux révisions, à la réalisation d'exercices ou de travaux à rendre et n'incluant pas le temps passé en cours, s'élevant à environ 12 heures hebdomadaires week-end inclus. Cet investissement personnel est par ailleurs assez fortement dispersé au sein de l'échantillon (écart-type de 9,2 heures) et passe du simple (5 heures) au triple (15 heures) entre le quartile inférieur et le quartile supérieur, la moitié des étudiants de l'échantillon consacrant 10 heures par semaine ou moins à leur travail studieux personnel.

[101] Afin de disposer d'un indicateur synthétique mobilisable lors de nos analyses, nous avons créé un score d'investissement académique agrégeant l'assiduité, les pratiques d'études ainsi que le temps de travail personnel (*cf.* annexe 11).

Tableau 12 : Indices de dispersion du temps de travail personnel des étudiants

		Temps de travail personnel hebdomadaire
Non réponse		133[102]
Moyenne		12,06
Mode		10,0
Ecart-type		9,19
Minimum		0
Maximum		72[103]
Centiles	25	5,00
	50	10,00
	75	15,00

1.7. Réussite académique

Dernière dimension à considérer dans la description de notre échantillon et non des moindres, est celle de la réussite académique qui constitue notre variable d'intérêt ultime. Rappelons que les données mobilisées afin de rendre compte de cette réussite académique s'entendent à la fois en termes de résultats d'admission, qui traduisent l'issue du parcours académique de l'étudiant pour l'année universitaire considérée et de notes obtenues, indices de performances académiques. Rappelons également, sinon surtout, que ces données sont issues des bases administratives de l'université, ce qui d'un côté assure de leur exactitude bien davantage que s'il s'agissait de mesures déclaratives, mais qui d'un autre côté apporte son lot de difficultés.

En effet, les résultats d'admission et les notes extraites *a posteriori* des bases administratives de l'Université de Bourgogne souffrent d'un nombre important de données

[102] Ce nouveau taux d'abstention important (9,7 % de l'échantillon) est difficile à interpréter. Il est possible, tel le cas du budget, qu'il s'agisse là d'une question « sensible » à laquelle les étudiants seraient peu enclins à répondre bien qu'il soit difficile d'en comprendre les raisons. Plus probable est la difficulté émanant de l'information demandée qui suggère d'établir une moyenne du temps de travail personnel alors même que celui-ci peut varier fortement d'un moment à l'autre de l'année universitaire (par exemple entre les premières semaines de cours et celles qui précèdent les examens).

[103] Notons que certains répondants n'ont visiblement pas tenu compte de la consigne en indiquant un volume horaire hebdomadaire qui semble inclure le temps d'assistance aux cours. Précisons à ce titre que seulement 13 réponses (soit à peine 1 %) se situent au-delà de 40 heures hebdomadaires (week-end inclus) et constituent potentiellement des valeurs aberrantes.

manquantes (*cf.* tableaux 13 et 14) sans qu'il soit possible d'y apporter une solution en vue de les compléter. Il arrive effectivement que l'information relative au résultat d'admission et aux notes ne soit pas renseignée pour certains étudiants. Ce « manque » peut renvoyer par exemple à des étudiants défaillants à l'ensemble des examens d'un même semestre ou d'une même session, sans que le code associé (« DEF ») ni la note finale (puisqu'aucune note n'a été attribuée) ne soient renseignés dans les données administratives. Dans ce cas, les données peuvent être complétées au niveau du résultat d'admission et les observations sont simplement ignorées en ce qui concerne la note. Mais les données manquantes, relatives aux résultats et aux notes par semestre, concernent parfois des étudiants admis ou ajournés au vu du résultat final pour l'année et pour lequel les données sont complètes (en ce qui concerne le résultat d'admission). S'il a été possible de déduire la « défaillance » de certains étudiants pour un semestre donné, ou les deux, en fonction du résultat final, il n'est en revanche pas possible de compléter les données de ceux qui apparaissent admis ou ajournés au résultat final, mais pour lesquels l'un des semestres ou bien les deux demeurent manquants. Ces cas précis renvoient en définitive à des étudiants redoublants ou inscrits en tant qu'« AJAC » (*cf.* note 75), autrement dit des étudiants ayant déjà validé une partie des enseignements propres à une formation. En effet, lorsqu'un étudiant a déjà validé un semestre ou l'autre d'une même formation lors d'une inscription précédente, il n'est alors plus inscrit « pédagogiquement » (c'est-à-dire aux examens), pour le même semestre de l'année en cours. Dès lors, les résultats d'admission et les notes de ces étudiants n'apparaissent pas dans les données administratives du semestre concerné pour l'année en cours, qui n'intègrent que les étudiants inscrits pédagogiquement à la session d'examens du semestre considéré.

De fait, les données dont nous disposons quant aux résultats d'admission par semestre et aux notes finales obtenues ne renvoient pas à l'ensemble de l'échantillon, conférant potentiellement un biais et assurément une limite aux analyses réalisées et portant sur ces mesures.

Quoi qu'il en soit, il apparaît qu'au sein de notre échantillon, la majorité des étudiants se soit présentée à l'ensemble des examens d'une part, puisque non défaillants (environ 92 % pour le 1er semestre et près de 87 % au 2nd en considérant les pourcentages valides, c'est-à-dire hors données manquantes, indiqués entre parenthèses[104]), et est en situation de réussite à l'issue de chaque semestre comme à l'issue de l'année d'autre part : plus de 55 % d'admis au

[104] Ce taux étant de 88 % en considérant le résultat final pour l'année, pour lequel les données sont complètes.

1er semestre et 61 % au 2nd selon les pourcentages valides, et environ 63 % pour l'année globale. Au terme de la 1ère session d'examens donc, plus de six étudiants sur dix au sein de notre échantillon ont validé leur année universitaire alors que près de 37 % sont concernés par la 2nde session dite de rattrapage. Concernant cette dernière, il apparaît que les deux tiers des étudiants concernés s'y soient présentés mais que seul un tiers ait validé l'année à son issue, en incluant les quelques étudiants « AJAC », c'est-à-dire des étudiants de L1 ou de L2 n'ayant validé qu'un semestre sur deux mais qui sont autorisés à passer dans le niveau supérieur (*cf.* note 75). Au total, à l'issue des deux sessions d'examens, ce sont 1011 étudiants qui sont admis soit 74 % de l'échantillon. Notons que ces taux relativement élevés de réussite ne sont pas sans interpeller quant à la représentativité de notre échantillon (*cf.* encadré 1 ci-après).

Tableau 13 : Description des résultats d'admission par semestre et pour l'année des étudiants

		Effectifs	**Pourcentage**
Résultat Semestre 1 session 1	Admis	652	47,8 (55,2)
	Ajourné	438	32,1 (37,1)
	Défaillant	92	6,7 (7,8)
	Manquante	183	13,4
Résultat Semestre 2 session 1	Admis	682	50,0 (61,0)
	Ajourné	288	21,1 (25,8)
	Défaillant	148	10,8 (13,2)
	Manquante	247	18,1
Résultat final session 1	Admis	864	63,3
	Ajourné	337	24,7
	Défaillant	164	12,0
	Total non admis	501	36,7
dont résultat final session 2	Admis	147	29,3
	Ajourné	165	32,9
	Défaillant	183	36,5
	AJAC	6	1,2
	Total :	**1365**	**100,0**

Si l'on s'intéresse à présent aux notes obtenues par les étudiants à l'issue de chaque semestre pour la 1ère session et pour l'année globale (*cf.* tableau 14), du moins celles disponibles, on remarque tout d'abord que la moyenne équivaut presque parfaitement à la médiane et ce, quelle que soit la note considérée, de même que les quartiles inférieurs et

supérieurs se situent à moins d'un écart-type de la moyenne, laissant présumer de distributions gaussiennes[105]. Pour autant, les tests d'asymétrie et d'aplatissement (non présentés) ne satisfont pas l'hypothèse de normalité quelle que soit la note[106], bien que les distributions s'en approchent et demeurent unimodales.

Par ailleurs, l'ensemble des indices de dispersion sont supérieurs en ce qui concerne la note finale au 2nd semestre à l'exception d'un écart-type plus faible signifiant une moindre dispersion entre les étudiants, ce qui renvoie au constat éprouvé d'une meilleure réussite aux examens de juin comparativement à ceux de janvier, notamment en 1ère année de Licence. Notons également que ces différents indices suivent une tendance très similaire d'une note à l'autre et ce, malgré le fait que ces dernières se rapportent à des échantillons différents. Aussi les distributions apparaissent particulièrement semblables en termes de variabilité, de dispersion et d'étendue.

Tableau 14: Indices de dispersion des notes obtenues par les étudiants en 1ère session par semestre et pour l'année

		Note finale Semestre 1 session 1	**Note finale Semestre 2 session 1**	**Note finale session 1**
N[107]		1090	970	912
Moyenne		10,57	11,05	10,84
Ecart-type		2,68	2,64	2,49
Minimum		0,10	0,46	0,28
Maximum		18,23	18,49	18,31
Centiles	25	8,91	9,69	9,34
	50	10,50	11,20	10,89
	75	12,26	12,76	12,35

[105] Dans une distribution dite gaussienne ou normalement distribuée, la médiane équivaut à la moyenne, 68 % de la distribution se situent à plus ou moins un écart-type de la moyenne et 95 % se situent à plus ou moins deux écarts-type.

[106] Seule la note obtenue au 1er semestre satisfait la condition de symétrie, mais elle manque de peu celle d'aplatissement.

[107] Il faut comprendre ici que parmi les données « manquantes », certaines le sont effectivement tel qu'expliqué plus haut, et que d'autres ne sont simplement pas considérées puisque se rapportant aux étudiants défaillants et pour lesquels la note finale n'est pas calculée. Précisons que la note finale obtenue en 1ère session pour l'année est calculée à partir des notes respectives à chacun des deux semestres et qu'à ce titre, elle souffre des mêmes manques que ces dernières.

Encadré 1 : Représentativité de l'échantillon

Bien que cette étude soit de nature exploratoire et, qu'en ce sens, elle ne s'attache pas à être représentative de la population française des étudiants de Licence, ni à définir des recommandations émanant d'une généralisation des résultats, nous avons néanmoins cherché à comparer la composition de notre échantillon à celle de la population ciblée par l'enquête, à savoir les étudiants de Licence de l'Université de Bourgogne, sur quelques indicateurs importants tels que le genre, le niveau et la filière d'études ou encore le type de baccalauréat et le fait d'avoir obtenu une mention. Ces indicateurs sont en effet disponibles pour l'ensemble des inscrits en Licence de l'Université de Bourgogne puisque provenant des données administratives. Par ailleurs, il s'agit là de variables particulièrement influentes quant à la réussite académique comme nous avons pu le mentionner plus avant. La comparaison entre l'échantillon et la population cible (*cf.* annexe 12) révèle ainsi quelques écarts importants qui ne seront pas sans influer sur les résultats de cette recherche.

Ainsi, il apparaît qu'au sein de notre échantillon, la population féminine est assez fortement surreprésentée par rapport à l'ensemble des inscrits (+8,4pts). Il en va de même des étudiants inscrits en 2ème et 3ème année de Licence dans une moindre mesure (respectivement +4,8pts et +4,2pts), alors que les étudiants de 1ère année sont quant à eux largement sous-représentés (-9pts). Concernant les caractéristiques du baccalauréat obtenu par les étudiants, il s'avère que notre échantillon réunit davantage d'étudiants issus de baccalauréats généraux ainsi que d'étudiants ayant obtenu une mention comparativement à l'ensemble des inscrits (respectivement +6,6pts). Ces différents éléments appellent d'emblée à la prudence quant aux résultats qui seront présentés plus loin dans la mesure où il peut être admis que notre échantillon surreprésente certains profils étudiants et plus spécifiquement les étudiants présentant la plus forte probabilité de réussite. Ceci transparaît d'ailleurs au regard des taux de réussite élevés de notre échantillon en comparaison de la population cible, de manière globale (+14pts) mais aussi quel que soit le niveau d'études considéré (+12pts). Si ce constat n'apparaît pas particulièrement surprenant, les « bons » étudiants étant généralement plus enclins à participer aux enquêtes qui leur sont proposées sans forme d'incitation et malgré le recours à l'enquête en ligne qui n'exclut pas d'emblée les étudiants « décrocheurs », il s'agit là cependant d'un point important à garder à l'esprit à la lecture des résultats.

En ce qui concerne la filière d'études, en revanche, on peut considérer notre échantillon comme étant globalement représentatif de la population cible, la plupart des disciplines étant représentées à parts équivalentes entre les deux populations, à l'exception d'une légère sous-représentation des filières AES et STAPS (respectivement -3,5 % et -2,4 %) et d'une légère surreprésentation des filières SVTE et Psychologie (respectivement +3 % et +2,8 %).

2. Description des compétences transversales étudiantes

Après la longue description des caractéristiques sociodémographiques, scolaires, socioéconomiques et universitaires des étudiants composant notre échantillon, venons-en à présent à l'une des dimensions originales apportées dans cette recherche, à savoir les compétences transversales des étudiants (CT), ayant fait l'objet d'une grille d'auto-évaluation spécifique présentée dans le chapitre précédent. Leur description s'établit en plusieurs temps. D'abord les niveaux déclarés par les étudiants pour chacune des dix compétences transversales évaluées sont présentés. Puis leur conversion sous la forme de scores est explicitée et décrite au travers des différents indices de dispersion s'y rapportant, au même titre que la probabilité de réussite estimée par les étudiants et envisagée telle une mesure du sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, moins dans la description sinon en vue d'amorcer les analyses à venir, l'étude des liens résidant entre ces différentes compétences est présentée.

2.1. Niveaux de compétences transversales déclarés par les étudiants

Les tableaux présentés en annexe 13 exposent les effectifs et pourcentages relatifs à chacun des quatre niveaux composant chacune des dix CT que compte la grille d'auto-évaluation et respectivement aux quatre modalités que propose l'échelle de congruence qui y est associée. Nous ne nous évertuerons pas ici à décrire la répartition de l'échantillon au sein de ces multiples niveaux de compétences mais viserons plutôt la mise en lumière d'éléments saillants à commencer par les compétences et niveaux de compétences remportant le plus d'adhésion et à l'inverse, ceux pour lesquels les étudiants se sont massivement évalués vers le bas. Rappelons que chaque compétence se compose de quatre niveaux suivant un ordre hiérarchique, le premier item présenté constituant le niveau inférieur et le dernier renvoyant au niveau supérieur.

Tout d'abord relèverons-nous les compétences et niveaux associés aux plus fortes fréquences relevant du degré inférieur de congruence (modalité « Non » qui indique que l'étudiant ne se retrouve pas du tout dans la description du niveau de compétence considéré). Il s'agit ainsi, dans l'ordre décroissant, du niveau 4 de la compétence « Souci d'obtenir des résultats » (*Vous visez l'excellence et recherchez les défis*), puis des niveaux 3 respectifs aux

compétences « Initiative » (*Vous vous proposez pour prendre en charge le travail imprévu ou supplémentaire*), « Adaptabilité » (*Vous recherchez des occasions de travailler dans des situations nouvelles*) et « Gestion du stress » (*Vous maîtrisez vos émotions lors de situations stressantes*). Notons par ailleurs que ces niveaux de CT présentent également les fréquences parmi les plus élevées en ce qui concerne le second degré de congruence (« Plutôt non »). Il est intéressant de constater à ce stade que les propositions rassemblant le plus de suffrages « négatifs » renvoient à plusieurs reprises au 3ème niveau des CT considérées, et non au 4ème qui correspond pourtant au niveau de maîtrise le plus élevé. Sur l'ensemble des CT d'ailleurs, la plus forte fréquence correspondant à la modalité « Non » renvoie au niveau 4 pour cinq compétences sur les dix considérées (« Communication », « Créativité », « Raisonnement analytique », « Souci d'obtenir des résultats » et « Travail d'équipe »), au niveau 3 pour trois compétences (« Adaptabilité », « Gestion du stress » et « Initiative »), au niveau 2 pour une compétence (« Prise de décisions ») et au niveau 1 pour une compétence (« Apprentissage continu »).

Du côté des CT et de leurs niveaux associés qui emportent cette fois-ci le plus d'adhésion de la part des étudiants (modalité « Oui » qui indique que l'étudiant estime correspondre totalement à la description du niveau de compétence considéré), on relève dans l'ordre décroissant les niveaux 1 des compétences « Initiative » (*Vous savez travailler de façon autonome*) et « Souci d'obtenir des résultats » (*Vous vous efforcez d'atteindre les objectifs fixés*), le niveau 2 de la compétence « Apprentissage continu » (*Vous cherchez à vous perfectionner*), le niveau 1 de la compétence « Créativité » (*Vous êtes ouvert(e) aux idées et aux méthodes nouvelles*) et le niveau 3 de la compétence « Travail d'équipe » (*Vous reconnaissez et soulignez le travail des autres au sein d'une équipe*). Ici également, ce ne sont pas systématiquement les niveaux inférieurs des CT qui rassemblent le plus d'adhésion. Ainsi, la plus forte fréquence correspondant à la modalité « Oui » renvoie au niveau 1 pour cinq compétences (« Créativité », « Initiative », « Prise de décisions », « Raisonnement analytique » et « Souci d'obtenir des résultats »), au niveau 2 pour deux compétences (« Adaptabilité » et « Apprentissage continu »), au niveau 3 pour deux compétences (« Communication » et « Travail d'équipe ») et au niveau 4 pour une compétence (« Gestion du stress »).

De manière générale d'ailleurs, il apparaît que l'auto-évaluation faite par les étudiants de notre échantillon ne retranscrit pas toujours parfaitement la logique hiérarchique intégrée à

partir des différents niveaux de CT. En effet, en considérant simultanément les degrés de congruence « négatifs » (« Non » et « Plutôt non ») et « positifs » (« Plutôt oui » et « Oui ») relatifs aux différents niveaux établis pour chaque CT, il apparaît que les étudiants estiment parfois maîtriser davantage les niveaux supérieurs des CT comparativement aux niveaux inférieurs, réfutant dès lors l'idée d'une logique « pyramidale » au sein de ces dernières selon laquelle la maîtrise du niveau inférieur serait une condition de la maîtrise du niveau supérieur. Bien que nous n'ayons pas directement formulé une telle hypothèse, ce constat apparaît parfois déroutant et tend certainement à révéler le poids des représentations individuelles au sein d'un tel procédé d'auto-évaluation et les limites d'une telle mesure. Citons un exemple assez signifiant : concernant la compétence « Gestion du stress », on relève que plus de 40 % des étudiants répondent « Non » ou « Plutôt non » au niveau 3 *Vous maîtrisez vos émotions lors de situations stressantes*, quand bien même ils sont plus de 75 % à répondre « Plutôt oui » ou « Oui » au niveau 4 *Vous aidez les autres à se maîtriser lors de situations stressantes* (soit plus qu'au niveau 1 de la même compétence). Difficile d'imaginer, pourtant, que la gestion des émotions d'autrui soit possible sans être en mesure de gérer ses propres émotions au préalable.

Toutefois, en observant attentivement les fréquences associées à chaque niveau de CT et pour chaque degré de congruence de l'échelle proposée, on peut remarquer une tendance globale qui rend plutôt compte de cette logique hiérarchique (pour cinq CT sur les dix que compte la grille, la hiérarchie est globalement respectée entre trois niveaux consécutifs sur quatre). Concrètement, on ne relève que huit cas sur l'ensemble (qui en compte quarante) où la fréquence associée aux degrés de congruence négatifs pour le niveau 4 d'une CT est inférieure à celle du niveau 1[108], ou à l'inverse une fréquence associée aux degrés positifs pour le niveau 4 qui est supérieure à celle du premier niveau[109]. Ces cas renvoient en outre à seulement quatre CT que sont « Apprentissage continu », « Gestion du stress », « Initiative » et « Raisonnement analytique ». Notons également que pour une compétence, la distribution des réponses des étudiants retranscrit parfaitement cette progression dans le sens où l'adhésion est très forte pour le 1er niveau puis diminue progressivement jusqu'à moitié moins pour le 4ème et dernier niveau : il s'agit de la compétence « Souci d'obtenir des résultats », ce qui s'explique très certainement par la moindre ambigüité émanant de la formulation des

[108] Par exemple pour la compétence « Apprentissage continué : 3,8 % des étudiants répondent « Non » au niveau 4 alors qu'ils sont 7,6 % à choisir cette même modalité pour le niveau 1.

[109] Par exemple pour la compétence « Gestion du stress » : 25,3 % des étudiants répondent « Oui » au niveau 4 alors qu'ils sont 24,5 % à choisir la même modalité pour le niveau 1.

différents niveaux qui est plus courte et qui traduit sans doute plus clairement la progression et la hiérarchie entre les niveaux.

Enfin, de manière globale, on remarque un recours massif à la modalité « Plutôt oui » de l'échelle de congruence qui réunit la plus grande part des étudiants pour 37 niveaux de CT sur les 40 que compte l'échelle, à hauteur de 50 % (49,9 % inclus) ou plus pour 21 niveaux. Aussi les étudiants de notre échantillon semblent déclarer des niveaux plutôt élevés de CT.

2.2. Scores de compétences transversales : indices de dispersion et de fiabilité

En vue d'obtenir une information synthétique sur le niveau de maîtrise déclaré par les étudiants pour chacune des CT évaluées dans notre outil de mesure et pour permettre leur utilisation lors de futures analyses, nous avons choisi dans un premier temps de faire correspondre à chaque compétence un score global agrégeant le positionnement des étudiants sur l'ensemble des niveaux qui la composent. Pour ce faire, chaque degré de maîtrise de chaque niveau de compétence est affublé d'une pondération selon la logique suivante : la modalité « non » vaut 0 quel que soit le niveau, la modalité « plutôt non » vaut de 1 à 4 selon le niveau, la modalité « plutôt oui » vaut de 2 à 8 et la modalité « oui » vaut de 3 à 12.

Au-delà de la retranscription chiffrée, cette pondération poursuit comme objectif de rétablir la hiérarchisation des niveaux de maîtrise des CT dans le cas où les réponses des étudiants ne la retranscrivent pas (*cf.* plus haut). Un score élevé doit ainsi nécessairement retranscrire un degré de maîtrise déclaré élevé. La somme des points obtenus à chaque niveau constitue le score relatif à la dite compétence, soit compris entre 0 et 30. Dans un second temps et afin de ne perdre aucune observation, nous avons imputé aux non réponse la moyenne obtenue à l'item correspondant, ce qui permet de conserver les individus qui auraient répondu à certains items mais pas à d'autres (par oubli ou par difficulté à répondre), tout en se gardant d'affecter la distribution des scores construits.

Les scores obtenus (*cf.* tableau 15) s'étendent ainsi de la valeur nulle à la valeur maximale quelle que soit la CT considérée. Les scores moyens quant à eux vont de 16,8 pour la compétence « Souci d'obtenir des résultats », donc celle que les étudiants de l'échantillon maîtrisent le moins, à 21,4 pour la compétence « Travail d'équipe » soit celle que les étudiants estiment maîtriser le plus. On relève ainsi assez peu de variabilité entre les

différents scores moyens des diverses CT évaluées qui dépassent toutes la « moyenne » à savoir 15/30, ce qui confirme le constat précédent d'une évaluation plutôt haute par les étudiants de leurs niveaux de CT. La dispersion apparaît la plus importante pour les compétences « Souci d'obtenir des résultats » et « Travail d'équipe » avec un écart-type supérieur à 6 points et la plus faible pour les compétences « Raisonnement analytique », « Créativité » et « Communication ». Enfin, on relève une médiane plus basse et proche de la moyenne pour les compétences « Adaptabilité » et « Souci d'obtenir des résultats » soit celles que les étudiants semblent le moins maîtriser.

Ces différents scores, constituant autant de compétences évaluées et donc autant d'échelles, ont ensuite été soumis au test de fiabilité (Alpha de Cronbach), soit une mesure de la cohérence interne d'une même échelle : plus sa valeur est élevée et plus l'on peut considérer que les différents items composant l'échelle mesurent bien un même construit, attestant dès lors de la fiabilité de cette dernière. Dans notre cas, la fiabilité des scores de CT construits apparaît globalement satisfaisante[110], notamment pour les compétences « Créativité », « Prise de décisions », « Raisonnement analytique », « Souci d'obtenir des résultats » et « Travail d'équipe ». Nous demeurerons toutefois prudents concernant les scores des compétences « Adaptabilité », « Apprentissage continu » et « Communication » pour lesquels l'indice de fiabilité est le plus faible.

Tableau 15 : Indices de dispersion et de fiabilité des scores de compétences transversales

Compétences transversales (scores)	**Moyenne /30**	**Mode**	**Ecart-type**	**Min**	**Max**	**Centiles**			**Alpha de Cronbach**
						25	**50**	**75**	
Adaptabilité	17,1	20,0	5,6	0,0	30,0	13,0	17,0	20,0	0,63
Apprentissage continu	20,0	20,0	5,9	0,0	30,0	16,0	20,0	25,0	0,65
Communication	20,0	20,0	5,3	0,0	30,0	16,0	20,0	23,0	0,66
Créativité	21,2	20,0	5,3	0,0	30,0	18,0	20,6	25,0	0,72
Gestion du stress	18,2	20,0	6,0	0,0	30,0	15,0	18,2	22,0	0,67
Initiative	18,7	20,0	6,0	0,0	30,0	15,0	18,7	22,0	0,68
Prise de décisions	21,0	20,0	5,4	0,0	30,0	18,0	20,0	25,0	0,70
Raisonnement analytique	21,0	20,0	5,2	0,0	30,0	18,0	20,0	24,0	0,70
Souci d'obtenir des résultats	16,8	14,0	6,8	0,0	30,0	12,0	17,0	21,0	0,73
Travail d'équipe	21,4	20,0	6,2	0,0	30,0	18,0	21,0	26,0	0,80

[110] En moyenne, un alpha de Cronbach égal ou supérieur à 0,70 constitue un indice de fiabilité satisfaisant, bien que le seuil puisse être placé plus bas ou plus haut selon le niveau d'exigence des chercheurs.

Enfin, il convient de décrire le score relatif au sentiment d'efficacité et à la confiance en soi appréhendés au travers de la probabilité de réussite aux examens estimée par les étudiants (de 0 % de chances de réussir à 100 % de chances), avant les examens de 1ère session du 1er semestre. Il apparaît ainsi (*cf.* tableau 16) qu'à l'instar des autres CT considérées, les étudiants de l'échantillon déclarent un niveau relativement élevé de « Sentiment d'efficacité » ; en moyenne ils estiment leurs chances de réussite à 67,4 % ce qui, en comparaison avec les scores de CT précédents, équivaut à une moyenne de 20,2/30. Ce score s'étend également de la valeur nulle à la valeur maximale et on remarque une distribution qui tire tout autant « vers le haut » que pour les autres CT puisque la moitié de l'échantillon se place au-delà d'un score de 70/100, que les trois quarts se situent au-delà de la moyenne (50/100) et qu'un quart estime ses chances de réussite entre 80 et 100 %. Les étudiants composant notre échantillon apparaissent donc particulièrement confiants quant à leurs capacités à réussir leurs examens en fin d'année et on ne peut que leur donner raison étant donnés les taux élevés de réussite que nous avons pu relever par ailleurs (*cf.* 1.7).

Tableau 16 : Indices de dispersion du score de sentiment d'efficacité

	Moyenne /100	**Mode**	**Ecart-type**	**Min**	**Max**	**Centiles**		
						25	**50**	**75**
Sentiment d'efficacité	67,4	50,0	20,4	0,0	100,0	50,0	70,0	80,0

2.3. Corrélations des scores de compétences transversales

Pour en terminer avec les CT, nous avons soumis les différents scores construits à une matrice corrélationnelle permettant d'estimer si ceux-ci sont liés les uns aux autres et, le cas échéant, la force du lien qui les unit. Les résultats (*cf.* annexe 14) de ces multiples tests de corrélation (test de Pearson) réalisés entre les onze scores de CT que nous avons calculés permettent de relever l'existence de liens significatifs[111] entre toutes les compétences prises

[111] La significativité désigne le degré de confiance que l'on peut conférer à un indice statistique, tel un coefficient de corrélation, c'est-à-dire la probabilité que l'on a de se tromper en affirmant l'effet relevé. Généralement est toléré un seuil du risque d'erreur de 5 %, signifiant donc que l'on a 95 % de chances que l'effet relevé se vérifie au sein de la distribution. Dans ce cas, on parlera d'un résultat significatif (noté **). Si ce seuil se situe à 1 % de risque d'erreur, alors considère-t-on le résultat comme très significatif (noté ***).

en compte. Plus précisément, il apparaît que toutes les CT sont liées de manière très significative (au seuil de 1 %) et qu'elles évoluent dans le même sens puisque les coefficients sont positifs. Ainsi, lorsque le score d'une compétence évolue, celui des autres compétences évolue également. Notons cependant que le lien est plus ou moins fort[112] selon la combinaison considérée ; il apparaît ainsi particulièrement fort entre les compétences « Adaptabilité » et « Apprentissage continu », entre « Communication » et « Raisonnement analytique », et entre « Initiative » et « Souci d'obtenir des résultats ». De l'autre côté, les liens les plus faibles sont relevés entre les compétences « Sentiment d'efficacité » et « Prise de décisions », entre « Sentiment d'efficacité » et « Créativité » et entre « Gestion du stress » et « Souci d'obtenir des résultats ».

Rappelons qu'une corrélation ne renseigne que l'existence de liens entre des variables continues et en aucun cas une causalité. Aussi n'est-il pas question à ce stade d'estimer que la maîtrise de telle ou telle CT permette d'expliquer la maîtrise de telle ou telle autre. Précisons également qu'une corrélation trop forte entre deux variables peut être le gage d'une colinéarité ce qui reviendrait à dire que les deux variables mesurent la même chose. Dans notre cas, nous relèverons la très forte corrélation résidant entre le score de « Souci d'obtenir des résultats » et celui d'« Apprentissage continu » et ferons preuve de prudence à cet égard en portant une attention particulière aux éventuels problèmes de multicolinéarité pouvant survenir lors d'analyses inférentielles mobilisant simultanément ces deux mesures.

3. Description de l'intégration sociale étudiante

La description des données collectées pour cette étude s'achève avec celle de notre principal objet d'étude, à savoir l'intégration sociale étudiante (ISE). Au même titre que les CT, nous passerons en revue dans un premier temps les réponses brutes déclarées par les étudiants et relatives aux trois dimensions de l'ISE, puis dans un second temps l'explicitation du calcul des scores et dans un dernier temps l'analyse corrélationnelle des différents scores construits seront présentées. Précisons d'emblée que seules les dimensions fonctionnelle et subjective de l'ISE font l'objet d'une conversion numérique conformément à nos

[112] Un coefficient de corrélation s'établit entre -1 et 1, plus il s'approche de ces bornes et plus le lien est fort. A l'inverse, plus il s'approche de 0 et plus on considèrera le lien comme faible voire nul si égal à 0.

considérations théoriques (*cf.* chapitre III.2.1.). Rappelons enfin que ces différentes étapes doivent permettre de vérifier notre postulat qui implique simultanément la singularité de chacune des dimensions de l'ISE établies *a priori*, ainsi que l'existence de liens étroits entre elles.

3.1. Dimensions et sous-dimensions de l'intégration sociale étudiante

Première des dimensions que nous avons établies d'un point de vue théorique, la dimension structurale s'apprécie au travers des caractéristiques du réseau étudiant constitué par nos répondants, celles-ci s'entendant en termes de genre, d'âge ou encore de niveau d'études et se décrit par ailleurs à partir du contexte de rencontre ainsi que du degré de fréquentation. Mais une première information à considérer renvoie à l'étendue de ce réseau étudiant. Rappelons qu'au sein de notre outil de collecte, ce réseau a été défini comme étant l'ensemble des personnes également en études à l'université et actuellement fréquentées par le répondant, de manière régulière ou non, c'est-à-dire celles avec lesquelles il interagit (excluant dès lors les étudiants avec lesquels il n'a aucun contact[113]). Il apparaît alors au sein de notre échantillon (*cf.* tableau 17) que les réseaux étudiants s'organisent en moyenne autour d'une vingtaine d'individus avec de fortes disparités d'un répondant à l'autre. Les répondants sont en revanche les plus nombreux à rapporter un réseau constitué d'une dizaine d'étudiants et seul un quart de l'échantillon fait état d'un réseau supérieur à trente étudiants. Précisons par ailleurs que 35 réponses renvoient à un réseau supérieur ou égal à une centaine d'étudiants et que parmi ces répondants, 25 sont issus de « grandes filières » dont les effectifs sont eux-mêmes supérieurs à une centaine d'inscrits. On peut néanmoins craindre que ces répondants n'aient pas tenu compte de la définition proposée (*cf.* note 113). Aussi préférerons-nous ne pas utiliser cet indicateur lors de futures analyses étant donné son caractère fortement subjectif.

[113] L'explicitation de ce réseau étudiant a constitué une certaine difficulté dans la mesure où notre souhait était de ne pas délimiter trop fortement ses contours, laissant ainsi un poids aux répondants dans sa définition, tout en se gardant d'élargir ce réseau à des étudiants « connus mais non fréquentés ». C'est en ce sens qu'aucune précision n'a été apportée par exemple quant aux relations et interactions « virtuelles » pouvant avoir lieu par le biais de réseaux sociaux ou de forums en ligne, parfois entre étudiants qui ne se sont jamais rencontrés physiquement, et qui peuvent tout à fait constituer des formes d'interactions mais aussi de soutien. Ne souhaitant ni les inclure ni les exclure d'emblée, nous avons laissé les répondants seuls juges de considérer de telles relations au sein de leur réseau étudiant.

Tableau 17 : Indices de dispersion de l'étendue du réseau étudiant

		Etendue du réseau étudiant
	Manquante	10
Moyenne		21,87
Mode		10
Ecart-type		27,502
Minimum		1
Maximum		300
Centiles	25	8,00
	50	15,00
	75	30,00

De manière plus rigoureuse en revanche, les caractéristiques des étudiants composant ce réseau peuvent être décrites (*cf.* tableau 18). Il apparaît ainsi que les étudiants de notre échantillon soient massivement enclins à fréquenter des réseaux mixtes en termes de genre (près de 84 %) alors qu'une telle mixité en regard du niveau d'études ou de l'âge apparaît moins forte. En effet, s'ils sont environ neuf étudiants sur dix à déclarer fréquenter des étudiants de même âge et de même niveau que les leurs, ils ne sont par exemple qu'un quart à fréquenter des étudiants plus âgés et encore moins nombreux à fréquenter des étudiants plus jeunes (environ 19 %), de même que les étudiants de niveau inférieur ne composent ces réseaux qu'à hauteur de 26 %. En revanche, fréquenter des étudiants de niveau supérieur ou redoublants est de mise pour environ quatre étudiants sur dix. Des éléments qui tendent à confirmer les travaux qui présentent les échanges inter-niveaux comme relativement rares (Montfort, 2003). Notons également que la fréquentation des étudiants composant ces réseaux, en excluant le temps passé en cours, s'établit uniquement en période universitaire pour plus de 42 % de l'échantillon et indifféremment en période universitaire ainsi que durant les vacances pour la majorité des répondants (54 %).

Tableau 18 : Description des caractéristiques du réseau étudiant

		Effectifs	Pourcentage
Composition du réseau : genre	Filles exclusivement	165	12,1
	Garçons exclusivement	53	3,9
	Filles et garçons	1144	83,8
	Non réponse	3	0,2
Composition du réseau : âge (choix multiple)	Etudiant(e)s du même âge	1206	88,4
	Etudiant(e)s plus jeunes	263	19,3
	Etudiant(e)s plus âgé(e)s	363	26,6
Composition du réseau : niveau d'études (choix multiple)	Etudiant(e)s de même niveau	1276	93,5
	Etudiant(e)s de niveau inférieur	360	26,4
	Etudiant(e)s de niveau supérieur	560	41,0
	Etudiant(e)s redoublant(e)s	529	38,8
Fréquentation (hors temps de cours)	Jamais ou très rarement	41	3,0
	Pendant les vacances uniquement	5	0,4
	Durant l'année universitaire	579	42,4
	Les deux	737	54,0
	Non réponse	3	0,2
	Total :	**1365**	**100,0**

Autre point de la littérature confirmé par nos éléments empiriques, les réseaux étudiants se constituent en premier lieu au sein même de la formation suivie (Erlich, 1998). En effet, près de 85 % des étudiants de notre échantillon fréquentent d'autres étudiants suivant la même formation que la leur (*cf.* tableau 19). Le cas échéant, il apparaît que la rencontre ait eu lieu très majoritairement au sein des groupes de TD constitués (près de 83 %) et / ou dans une moindre mesure (plus de 57 %) du fait de s'installer côte-à-côte dans les salles de cours ou les amphithéâtres, ce qui à nouveau renvoie aux travaux cités plus avant (Montfort, 2003). Du reste, les options ou modules suivis ont permis de telles rencontres pour près de la moitié des répondants, de même que les intercours constituent un espace de rencontre pour près de 44 % d'entre eux. Relevons que la semaine d'accueil réalisée à la rentrée universitaire et dont l'objectif affiché est justement de favoriser l'intégration des étudiants, semble remplir ses fonctions puisque mentionnée par un peu moins de quatre répondants sur dix.

Quand ils ne sont pas issus de la formation suivie, les étudiants composant ces réseaux proviennent souvent de l'enseignement primaire ou secondaire, plus de la moitié des répondants déclarant fréquenter d'autres étudiants rencontrés dans ce cadre, ce qui confirme en un sens le maintien des réseaux antérieurs au sein de l'entourage des étudiants mis au jour

par plusieurs auteurs (Grignon, Gruel et Bensoussan, 1996 ; Boyer, 2000). Puis il peut s'agir de rencontres antérieures à l'université et par ailleurs non relatives au cadre scolaire pour plus de 38 % des étudiants. Enfin, pour un tiers de l'échantillon environ, de telles rencontres ont eu lieu durant les études mais dans un contexte extérieur à l'université, ou bien au cours d'autres études que celles suivies actuellement.

Tableau 19 : Description des caractéristiques du réseau étudiant (suite)

		Effectifs	**Pourcentage**
Contexte de la rencontre (choix multiple)	Au sein de la formation suivie actuellement	1159	84,9
dont (choix multiple) :	Lors de la semaine d'accueil	431	37,2
	Au sein d'un groupe de TD	959	82,7
	En suivant les mêmes options / modules	554	47,8
	En s'asseyant côte-à-côte en cours	666	57,5
	Lors d'un intercours ou avant un cours devant la salle	507	43,7
	Autre[114]	117	10,1
	Durant les études dans un contexte extérieur à l'université	454	33,3
	Au cours d'études autres que la formation suivie actuellement	426	31,2
	Durant l'enseignement primaire ou secondaire	744	54,5
	Avant l'université et en dehors du cadre scolaire	525	38,5
	Autre[115]	71	5,2
	Total :	**1365**	**100,0**

Si ces différents éléments apportent de premiers éclairages quant à la dimension structurale de l'ISE au sein de notre échantillon, il conviendra bien sûr par la suite d'étudier comment ces indicateurs subissent l'influence des mêmes caractéristiques

[114] Les réponses données à la modalité ouverte « Autre » (non redistribuées) ne constituent pas en soi d'autres modalités de réponse mais apportent plutôt des précisions : étudiants rencontrés dans le cadre d'activités extra-universitaires sportives, culturelles et sociales ou en milieu associatif (25), issus du milieu familial ou amis d'enfance (15), rencontrés grâce au logement (colocation, foyers, résidences universitaires) (8), issus du réseau (amis d'amis) (7), rencontrés à l'université mais pas au sein de la formation (3), rencontrés dans d'autres formations (3), rencontrés dans le cadre d'une activité professionnelle (2).

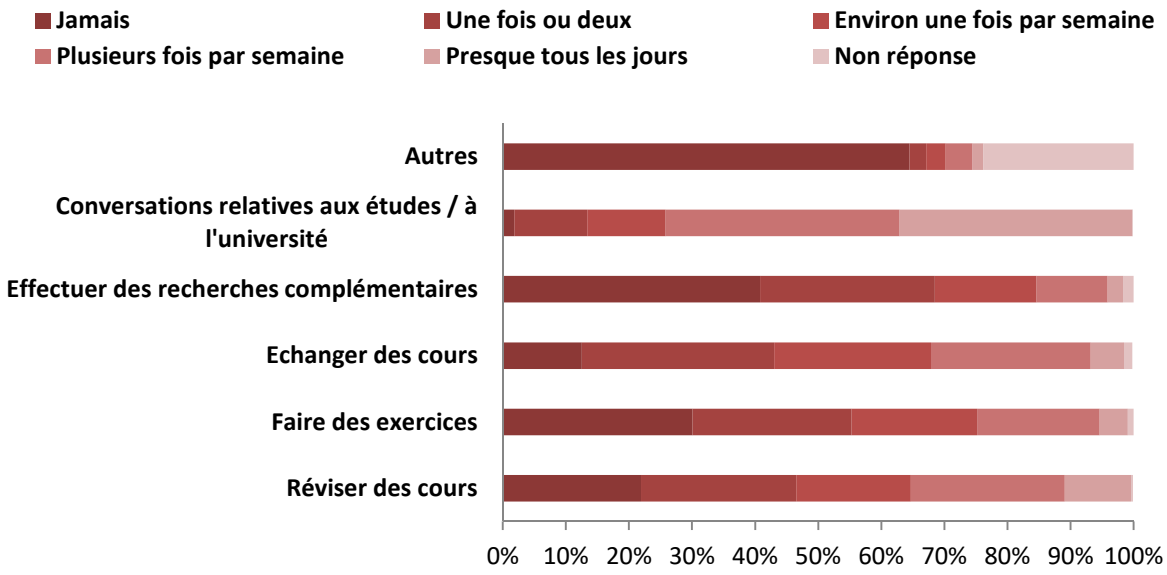
[115] Parmi les réponses données à la modalité « Autre » (113), certaines correspondent aux modalités proposées telles que les rencontres par le biais des dispositifs d'intégration (14) et celles effectuées avant ou après un cours (4). Les autres réponses renvoient à l'interconnaissance (34), aux soirées et sorites étudiantes (14), aux activités sportives, ludiques ou religieuses (8), aux associations étudiantes (7), aux lieux communs du campus tels que la bibliothèque ou le restaurant universitaires (7), au transport et au logement (6), aux réseaux sociaux (5), aux travaux pratiques (5) ou ne correspondent pas à un contexte de rencontre (9).

sociodémographiques et universitaires relatives aux étudiants répondants, ce que nous ne manquerons pas de faire dans le chapitre suivant.

Seconde dimension de l'ISE établie *a priori*, la dimension fonctionnelle renseigne l'autre pan de l'implication des étudiants dans la sociabilité entre pairs à partir des interactions sociales qu'ils développent, celles-ci pouvant être catégorisées en deux types amenant ainsi deux sous-dimensions : des interactions internes pour ce qui concerne les activités studieuses et des interactions externes renvoyant aux activités « sociales ».

Pour ce qui est des interactions internes (*cf.* graphique 8), il apparaît tout d'abord que l'ensemble des modalités proposées aient fait sens parmi les étudiants de notre échantillon, puisqu'ils sont entre 57,5 % et 98 % à affirmer partager ces activités studieuses au sein de leurs réseaux étudiants, mais à des fréquences variables. Les conversations relatives aux études et à l'université remportent le maximum de suffrages, les trois quarts de l'échantillon le font quotidiennement ou plusieurs fois par semaine. En second lieu, l'échange de cours entre étudiants apparaît comme une pratique hebdomadaire pour la moitié des répondants. Puis la révision des cours en groupe se révèle être une pratique régulière pour plus de 53 % d'entre eux, un quart de l'échantillon le faisant plusieurs fois par semaine. La réalisation d'exercices à plusieurs est quant à elle une activité plus anecdotique : un quart des étudiants le font ponctuellement et 30 % ne le font jamais. Plus rares encore, les recherches complémentaires faites en groupe ne sont déclarées que par six étudiants sur dix, dont la moitié de manière ponctuelle, constituant la forme d'interaction interne la moins répandue.

Graphique 8 : Description des interactions internes étudiantes[116]



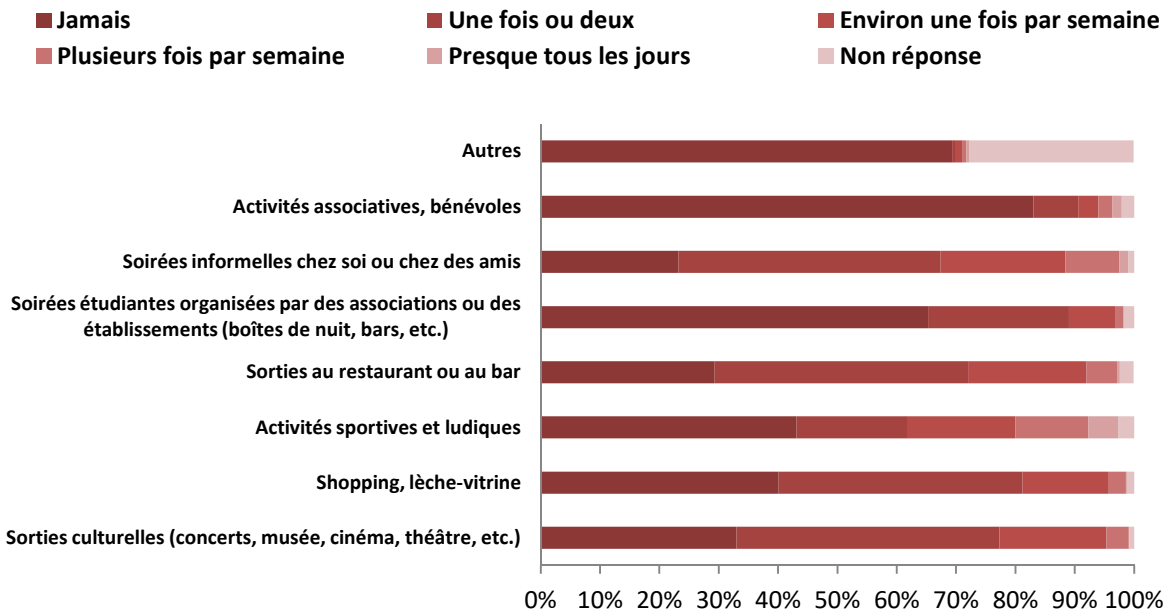
De manière générale, les activités studieuses partagées au sein des réseaux étudiants semblent ainsi faire légion chez nos répondants, confirmant qu'il s'agit bien là d'une dimension essentielle de l'activité studieuse à l'université, constitutive du métier d'étudiant. Rappelons justement qu'à la question portant sur les pratiques d'études, les répondants se sont saisis de la modalité ouverte « Autre » pour préciser la prégnance du travail en groupe parmi ces pratiques (*cf.* note 99).

L'implication dans l'ISE s'illustre également par les interactions externes, ainsi nommées puisqu'elles ne sont pas liées à l'activité studieuse mais renvoient aux loisirs, aux activités culturelles, ludiques, sportives ou encore sociales partagés au sein du réseau étudiant. Relevons à ce sujet (*cf.* graphique 9) qu'elles apparaissent, de manière générale, moins fréquentes parmi nos répondants en comparaison des interactions internes, puisqu'ils sont 14,9 % à 75,8 % à les déclarer, toute fréquence confondue. Ce sont les soirées informelles entre étudiants qui emportent le plus de suffrages (près de 76 %) mais

[116] Au même titre que les pratiques d'études, une certaine part des réponses données à la modalité ouverte « Autre » renvoyait aux modalités déjà proposées, ces réponses ainsi que la fréquence associée ont été redistribuées au sein des modalités correspondantes. Par ailleurs, certaines réponses ne constituaient en rien des pratiques studieuses et en ce sens n'ont pas été retenues. Les fréquences présentées dans le graphique tiennent compte de ces redistributions. Les formes d'interactions internes effectivement autres renvoient presque exclusivement (96 réponses) à la réalisation de travaux en groupe imposés par la formation (dossiers, exposés, rapports, travaux pratiques, etc.). Les autres réponses concernent la pratique professionnelle propre à la formation suivie (musique, sport) (9), l'assistance à des conférences, des colloques ou des audiences (3) et d'autres pratiques spécifiques (6).

majoritairement de façon ponctuelle (44,2 %), bien qu'il s'agisse par ailleurs du type d'activité le plus souvent pratiqué une fois par semaine, confirmant dès lors la littérature relative aux loisirs étudiants (Erlich, 1998). La même logique s'applique pour les sorties au restaurant ou au bar ainsi que les sorties culturelles et le shopping, respectivement rapportées par 68,4 %, 66,2 % et 58,7 % des étudiants et principalement de façon ponctuelle. C'est en revanche la logique inverse qui transparaît en ce qui concerne les activités sportives et ludiques exercées entre pairs. Celles-ci, déclarées par 54,3 % des étudiants de manière globale, constituent en effet la forme d'interaction externe la plus pratiquée à des fréquences régulières, puisque près de 36 % partagent régulièrement ce type d'activités avec d'autres étudiants : plus de 12 % le font plusieurs fois par semaine et plus de 5 % le font presque tous les jours. Ceci s'explique sans doute par le fait que ce type d'activités est généralement intégré dans l'emploi du temps des étudiants et s'organise autour de créneaux horaires bien définis et réguliers. De façon bien plus anecdotique, les étudiants ne sont qu'un tiers à participer aux soirées étudiantes organisées, majoritairement de façon ponctuelle ce qui semble également logique puisque ce type d'événements ne survient pas toute l'année. En bout de liste, les activités associatives ou bénévoles partagées au sein du réseau étudiant ne concernent que 15 % de l'échantillon.

Graphique 9 : Description des interactions externes étudiantes[117]



[117] Idem notes précédentes. Les formes d'interactions externes effectivement autres renvoient à la pratique d'activités culturelles telles que la musique, la danse ou encore le théâtre (13), aux activités en ligne (7), à des activités professionnelles (5), aux voyages (5), aux rendez-vous médicaux (3), au syndicalisme (1) et à la pratique religieuse (1).

En termes d'implication des étudiants dans l'ISE, au sein de notre échantillon, les interactions externes apparaissent ainsi bien moins fréquentes que les interactions internes, appuyant ainsi notre démarche visant à les distinguer et confirmant déjà en partie notre postulat théorique. Si les premières participent des manières d'étudier, pour autant variables d'un étudiant à l'autre, et dépendent de leurs besoins en termes d'ajustement académique ainsi que des modalités pédagogiques propres aux formations suivies, les secondes interviennent quant à elles en réponse au besoin de lien et de développement personnel, elles apparaissent ainsi moins « fédératrices », d'autant qu'elles dépendent pour certaines des ressources financières disponibles.

Troisième et dernière dimension de l'ISE telle que nous l'avons définie, la dimension subjective est observée au travers de deux sous-dimensions que sont le soutien apporté par les pairs et la valeur conférée au réseau étudiant constitué, toutes deux envisagées tels des indicateurs de la qualité de ce dernier et renseignant ainsi la perception par les répondants de leur ISE, soit les aspects qualitatifs du concept par ailleurs les plus développés dans la littérature. Si la valeur du réseau traduit exclusivement l'interprétation subjective par l'étudiant de la qualité de son intégration sociale au sein de la population étudiante, le soutien apporté offre quant à lui un regard légèrement plus objectif puisque sa mesure repose sur la présentation de différentes formes de soutien, déclinées en quatre catégories, rapportées par l'étudiant à partir d'une échelle de fréquence. Bien que certains énoncés n'appellent qu'à peu d'interprétation de la part du lecteur, notamment en ce qui concerne le soutien matériel, d'autres sont en revanche sensibles aux représentations individuelles comme par exemple les formes de soutien socio-affectif. De fait, cette sous-dimension participe bien de la perception.

Concernant justement ce soutien apporté par le réseau étudiant (*cf.* tableau 20), plusieurs constats peuvent être établis. Si l'on considère tout d'abord les formes de soutien pour lesquelles les répondants ont le plus choisi la fréquence inférieure « Jamais », on peut remarquer qu'il s'agit principalement de soutien « matériel » ou de soutien « actif ». Ainsi, la prise en charge des proches, des animaux de compagnie ou des biens, de même que le prêt ou le don d'argent ou encore la mise à disposition d'un moyen de transport, apparaissent comme des formes de soutien majoritairement inexistantes au sein des réseaux étudiants de nos répondants. A l'inverse, le soutien de type « socio-affectif » et, dans une moindre mesure, le soutien « rétroactif », rassemblent les plus faibles recours à cette modalité de réponse. Plus exactement, il apparaît par déduction que les formes de soutien les plus souvent apportées par

le réseau de pairs concernent le fait d'exprimer de l'estime ou du respect pour les qualités ou compétences personnelles d'autrui, d'être à l'écoute de ses sentiments personnels et de se soucier de son bien-être ou encore de chercher à lui remonter le moral. Notons en outre qu'il s'agit là de formes de soutien plus souvent associées aux fréquences supérieures.

En considérant de manière générale les formes de soutien apportées régulièrement (de « environ une fois par semaine » à « presque tous les jours »), on retrouve en haut de liste l'écoute des sentiments personnels, le soutien consistant à remonter le moral ainsi que l'expression de l'estime ou du respect pour les qualités personnelles. De même, faire part de sa disponibilité en cas de besoin constitue une autre forme de soutien apporté qui, au même titre que les trois précédentes, est déclarée comme régulière par plus de la moitié des répondants. En bas de liste, soit des formes de soutien apporté régulièrement par les pairs pour moins d'un quart des étudiants, on retrouve le fait de s'occuper des proches, des biens ou des animaux, ainsi que la mise à disposition d'argent ou d'un moyen de transport mais aussi l'accueil ou l'hébergement. Les autres formes de soutien apporté par le réseau étudiant apparaissent régulières pour 25 % à 40 % des étudiants de notre échantillon.

Tableau 20 : Description du soutien apporté par le réseau étudiant

Soutien apporté		Jamais	Une fois ou deux	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours	Non réponse	**Total**
Soutien matériel								
Vous ont accueilli chez eux ou hébergé en cas de besoin	**N**	668	485	110	69	11	22	1365
	%	48,9	35,5	8,1	5,1	0,8	1,6	100,0
Vous ont fourni un moyen de transport	**N**	736	313	146	88	36	46	1365
	%	53,9	22,9	10,7	6,4	2,6	3,4	100,0
Vous ont prêté ou donné de l'argent	**N**	855	362	65	36	9	38	1365
	%	62,6	26,5	4,8	2,6	0,7	2,8	100,0
Vous ont donné ou prêté un bien matériel (autre que l'argent) dont vous aviez besoin	**N**	516	450	184	128	43	44	1365
	%	37,8	33,0	13,5	9,4	3,2	3,2	100,0
Soutien actif								
Se sont occupés d'un de vos proches, ou de vos biens (logement, plantes, etc.) ou de vos animaux de compagnie en votre absence	**N**	1170	125	20	6	5	39	1365
	%	85,7	9,2	1,5	0,4	0,4	2,9	100,0
Vous ont permis de comprendre ou de définir vos buts et objectifs	**N**	532	401	200	130	46	56	1365
	%	39,0	29,4	14,7	9,5	3,4	4,1	100,0
Vous ont appris comment faire quelque chose	**N**	379	517	237	130	56	46	1365
	%	27,8	37,9	17,4	9,5	4,1	3,4	100,0
Vous ont apporté leur aide pour terminer quelque chose qui devait être fait ou résoudre une situation	**N**	365	493	263	152	48	44	1365
	%	26,7	36,1	19,3	11,1	3,5	3,2	100,0
Soutien socio-affectif								
Ont cherché à vous remonter le moral en vous proposant des activités ou en faisant des plaisanteries	**N**	247	365	230	314	185	24	1365
	%	18,1	26,7	16,8	23,0	13,6	1,8	100,0
Vous ont réconforté ou ont été à vos côtés lors d'une situation stressante	**N**	267	430	233	266	129	40	1365
	%	19,6	31,5	17,1	19,5	9,5	2,9	100,0
Ont été à l'écoute de vos sentiments personnels et se sont souciés de votre bien-être	**N**	213	358	252	280	221	41	1365
	%	15,6	26,2	18,5	20,5	16,2	3,0	100,0
Vous ont fait savoir qu'ils seraient là pour vous en cas de besoin	**N**	270	367	218	239	229	42	1365
	%	19,8	26,9	16,0	17,5	16,8	3,1	100,0
Soutien rétroactif								
Vous ont conseillé ou fait part de leur expérience quant à la situation dans laquelle vous vous trouviez	**N**	345	537	222	175	61	25	1365
	%	25,3	39,3	16,3	12,8	4,5	1,8	100,0
Vous ont dit que vous étiez bien tel que vous êtes	**N**	330	441	205	225	121	43	1365
	%	24,2	32,3	15,0	16,5	8,9	3,2	100,0
Ont exprimé de l'estime ou du respect pour l'une de vos compétences ou qualités personnelles	**N**	153	474	336	269	96	37	1365
	%	11,2	34,7	24,6	19,7	7,0	2,7	100,0
Vous ont aidé à comprendre si vous aviez agi convenablement ou non	**N**	565	403	170	113	50	64	1365
	%	41,4	29,5	12,5	8,3	3,7	4,7	100,0

Venons-en enfin à la seconde sous-dimension relative à la qualité du réseau, et dernière composante de notre concept d'ISE, à savoir la valeur du réseau. Celle-ci se doit de retranscrire la façon dont l'étudiant perçoit à la fois les relations qu'il entretient avec les autres étudiants, l'intérêt des interactions sociales déclarées ainsi que son intégration de manière générale. Il apparaît ainsi (*cf.* tableau 21) que les répondants émettent un avis plutôt positif, si ce n'est très positif, de leur intégration sociale au sein de la population étudiante. En effet, ils sont plus de 85 % à être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord quant au fait d'entretenir de réels liens amicaux au sein de leur réseau étudiant. De la même façon, ils sont près de 70 % à estimer que les interactions externes déclarées plus tôt leur permettent de se développer personnellement et / ou socialement et plus de 56 % à considérer que les interactions internes constituent une aide pour leurs études. Ils sont par ailleurs plus de 62 % à répondre par l'affirmative quant à leur sentiment d'intégration à la population étudiante. Notons toutefois que c'est ce même indicateur qui présente les plus « forts » recours aux modalités négatives : les étudiants sont ainsi 17 % à n'être pas du tout ou pas vraiment d'accord quant au fait de se sentir intégré. Ils sont par ailleurs plus souvent neutres quant aux bénéfices tirés des pratiques et conversations studieuses partagées avec leurs pairs (renvoyant aux interactions internes). La plus forte adhésion renvoie finalement aux liens amicaux et aux apports émanant des interactions externes, pour lesquels le recours à la modalité supérieure de l'échelle de congruence est respectivement de 57 % et 29 %.

Tableau 21 : Description de la valeur du réseau étudiant

Valeur du réseau		Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Non réponse	**Total**
Les pratiques et les conversations studieuses partagées au sein du réseau étudiant apportent une aide pour les études	**N**	49	107	416	586	185	22	1365
	%	3,6	7,8	30,5	42,9	13,6	1,6	100,0
Les loisirs et activités non studieuses partagées au sein du réseau étudiant permettent le développement social et/ou personnel	**N**	30	64	212	559	394	106	1365
	%	2,2	4,7	15,5	41,0	28,9	7,8	100,0
De réels liens amicaux sont entretenus au sein du réseau étudiant	**N**	34	77	90	385	777	2	1365
	%	2,5	5,6	6,6	28,2	56,9	0,1	100,0
Sentiment d'intégration à la population étudiante de la formation et/ou de l'université	**N**	73	160	276	551	301	4	1365
	%	5,3	11,7	20,2	40,4	22,1	0,3	100,0

Ainsi donc, si une relative variabilité a pu être relevée en ce qui concerne les interactions ou le soutien apporté, force est de constater que les étudiants de notre échantillon sont plutôt unanimes quant à la valeur à attribuer aux relations et interactions sociales entretenues au sein de leur réseau étudiant. Un constat qui ne manque pas d'appuyer nos considérations théoriques selon lesquelles il nous est apparu important de distinguer, à l'intérieur du concept d'ISE, différentes dimensions permettant dès lors de dissocier ce qui tient de l'implication des étudiants d'une part, soit les aspects quantitatifs, de leur perception d'autre part, soit les aspects qualitatifs. Ne tenir compte que de ces derniers, comme c'est le cas de nombreux travaux qu'il nous a été donné de voir (Tinto, 1993 ; Berger et Milem, 1999 ; Mannan, 2001), nous aurait sans doute conduits à gommer toute hétérogénéité au sein de notre échantillon en ce qui concerne l'intégration sociale. La conceptualisation tridimensionnelle de l'ISE que nous avons opérée, autorisant ainsi à disposer de plusieurs mesures distinctes mais néanmoins relatives à ce même concept, paraît dès lors pertinente en ce sens qu'il existe bien différentes sous-dimensions de ce concept, puisque celles-ci traduisent des aspects bien distincts évalués à des degrés différents par les étudiants.

3.2. Scores d'implication et de perception : indices de dispersion et de fiabilité

Afin de disposer de données numériques et synthétiques relatives à l'ISE et en vue d'analyses futures, nous avons choisi, au même titre que pour les CT, de construire différents scores relatifs aux différentes dimensions de ce concept. Précisons par ailleurs qu'une telle démarche est adoptée dans l'ensemble des travaux énumérés dans les chapitres théoriques. Rappelons que, dans la mesure où il n'est pas possible d'estimer que les caractéristiques du réseau étudiant ont une plus ou moins grande valeur quantifiable, qui plus est pertinente dans l'explication de la réussite académique des étudiants (*cf.* chapitre III.2.1.), les items correspondants ne sont pas intégrés dans le calcul des scores. Afin de retranscrire quantitativement l'ISE, sont donc prises en compte les dimensions fonctionnelle et subjective, qui incluent respectivement les interactions internes et les interactions externes constituant les scores d'implication, ainsi que le soutien apporté et la valeur du réseau constituant les scores de perception.

Rappelons également que chaque indicateur mobilisé dans le calcul de ces scores est composé de plusieurs items auxquels les étudiants ont répondu via une échelle de cinq

modalités de réponse : il s'agit soit d'une échelle de fréquence soit d'une échelle de congruence, la première étant reprise du questionnaire *ISSB* relatif au soutien social (Barrera, Sandler et Ramsey, 1981) et la seconde étant une échelle de type *Likert* couramment utilisée dans les enquêtes.

Afin de convertir les réponses en données quantitatives, nous avons associé à chaque item une valeur numérique correspondant à la modalité choisie : de 0 (« Jamais » ou « Pas du tout d'accord ») à 4 (« Presque tous les jours » ou « Tout à fait d'accord »). Ces mêmes valeurs sont utilisées pour chacune des sous-dimensions de l'ISE constituant autant d'échelles : une échelle d'interactions internes, une échelle d'interactions externes, une échelle de valeur du réseau et une échelle de soutien apporté. Le score correspondant à chaque échelle est donc égal à la somme des valeurs obtenues à l'ensemble des items qui la compose. Chacune des sous-dimensions reposant sur un nombre différent d'items mais constituant néanmoins les parties d'un même concept, les différents scores obtenus ont ensuite été standardisés (score final compris entre 0 et 32). En outre, afin de ne perdre aucune observation, nous avons là aussi choisi d'imputer aux non réponse la moyenne obtenue à l'item correspondant, sauf pour la modalité ouverte où la non réponse est associée à la modalité « Jamais », en vue de conserver l'ensemble des individus et sans modifier la distribution des scores construits[118].

Les indices de dispersion propres aux différents scores construits (*cf.* tableaux 22 et 23) confirment dans un premier temps le constat établi à partir des données brutes, à savoir que chacune des sous-dimensions de l'ISE est évaluée différemment par les étudiants de notre échantillon. Ainsi, les scores moyens (standardisés sur un total de 32) vont de 5,9 pour

[118] Précisons qu'il s'agit là d'un choix méthodologique important, similairement appliqué pour l'ensemble des scores calculés (ISE, CT et investissement académique), et opéré afin d'affecter le moins possible les distributions relatives à ces indicateurs et de conserver l'ensemble des observations. Un tel traitement des non réponse induit néanmoins nécessairement les traitements opérés sur les variables concernées.

D'autres solutions consisteraient soit à imputer la valeur nulle à l'ensemble des non réponse ce qui affecterait sensiblement les distributions vers le bas, soit à calculer les scores uniquement pour les observations « complètes » amenant dès lors à « perdre » les autres lors des analyses. Toute la difficulté réside dans la signification de la non réponse qui peut tout autant constituer un oubli involontaire, un refus de se prononcer, une difficulté à répondre ou encore, dans notre cas, une manière indirecte et plus rapide de choisir les modalités inférieures (« Non » ou « Jamais » ou « Pas du tout d'accord »). Face à l'incapacité de présumer que tel motif est plus avéré que tel autre, d'autant que les items concernés portent sur des aspects bien distincts, nous avons choisi d'opter pour la démarche qui nous semble affecter le moins lourdement les données collectées.

Précisément, le nombre moyen de non réponse est de 22 (1,6 %) concernant l'investissement académique (13 items), il est de 17 (1,2 %) concernant les CT (41 items) et de 31 (2,3 %) concernant l'ISE (32 items). Dans l'ensemble, les non réponse auxquelles ont été imputées la moyenne à l'item correspondant concernent en moyenne 1,7 % de l'échantillon.

les interactions externes à 22,9 concernant la valeur du réseau, avec une dispersion plus faible en ce qui concerne les premières alors que les trois autres scores présentent un écart-type similaire. Notons par ailleurs qu'à l'exception de la valeur du réseau, les autres scores (interactions internes, interactions externes et soutien apporté) n'atteignent jamais la borne maximale mais présentent en revanche la valeur nulle. Qui plus est, la moyenne (soit 16/32) n'est jamais atteinte par les trois quarts des répondants pour ces trois sous-dimensions. La fréquence supérieure des interactions internes constatée plus tôt, comparativement aux interactions externes, transparaît effectivement au travers des scores obtenus par les étudiants, confirmant ainsi la prégnance des aspects académiques au sein des interactions ayant cours entre étudiants. De même, l'évaluation « par le haut » de la valeur du réseau se confirme au vu des scores associés aux centiles, indiquant que les trois quarts des répondants obtiennent un score supérieur ou égal à 20 pour cette sous-dimension de l'ISE.

Il est de fait intéressant de remarquer que malgré les « faibles scores » se rapportant aux interactions et au soutien apporté qui déterminent la valeur en termes d'ajustement émotionnel et / ou académique du réseau, les étudiants sont néanmoins enclins à en reconnaître massivement la qualité, confirmant d'une part la prégnance de la perception subjective au sein du concept d'intégration sociale, et d'autre part l'intérêt de disposer simultanément d'indicateurs se rapportant à l'implication et à la perception.

A l'image des scores de CT présentés plus tôt, les différents scores d'ISE ont été soumis au test de fiabilité de l'Alpha de Cronbach. La cohérence interne apparaît ainsi satisfaisante en ce qui concerne les scores d'interactions et même très satisfaisante (0,92) pour ce qui est du score de soutien apporté. Ce dernier résultat s'explique certainement par l'utilisation d'une échelle existante, maintes fois testée et validée, afin de mesurer le soutien apporté et ce bien que nous ayons procédé à une réduction de l'échelle. Les items mobilisés pour mesurer les autres sous-dimensions de l'ISE étant quant à eux repris de différentes sources bibliographiques et non d'une seule et même échelle existante, leur cohérence se révèle nécessairement moins forte. Plus particulièrement, la fiabilité du score de valeur du réseau n'apparaît pas satisfaisante. Il s'agit là d'une limite venant s'ajouter à la faible dispersion obtenue pour ce même score et qui tend ainsi à souligner la faiblesse de l'échelle construite dont nous resterons conscients à la lecture des analyses la mobilisant.

Tableau 22 : Indices de dispersion des scores d'implication de l'intégration sociale étudiante

Implication (scores)	**Moyenne std /32**	**Mode**	**Ecart-type**	**Min**	**Max**	**Centiles**			**Alpha de Cronbach**
						25	**50**	**75**	
Interactions internes	12,4	10,7	5,4	0,0	28,0	8,0	12,0	16,0	0,69
Interactions externes	5,9	6,0	3,8	0,0	21,0	3,0	6,0	8,0	0,70

Tableau 23 : Indices de dispersion des scores de perception de l'intégration sociale étudiante

Perception (scores)	**Moyenne std /32**	**Mode**	**Ecart-type**	**Min**	**Max**	**Centiles**			**Alpha de Cronbach**
						25	**50**	**75**	
Soutien apporté	9,8	7,5	5,8	0,0	30,5	5,5	9,0	13,5	0,92
Valeur du réseau	22,9	24,0	5,3	2,0	32,0	20,0	24,0	26,0	0,58

3.3. Corrélations des scores d'intégration sociale étudiante

En dernier lieu et au même titre que les scores de CT, les scores d'implication et de perception de l'ISE ont été soumis à une matrice corrélationnelle (*cf.* tableau 24). Il apparaît là aussi que l'ensemble des scores d'ISE sont liés les uns aux autres, positivement et de manière très significative (au seuil de 1 % de risque d'erreur). En outre, la force de ce lien apparaît maximale entre le soutien apporté et les interactions externes ainsi qu'entre le soutien apporté et la valeur du réseau. Il est en revanche le plus « faible » entre les deux formes d'interactions.

Tableau 24 : Matrice corrélationnelle des scores d'intégration sociale étudiante

		Interactions internes	Interactions externes	Soutien apporté	Valeur du réseau
Interactions internes	**Coeff.**	1			
	Signif.				
Interactions externes	**Coeff.**	0,153	1		
	Signif.	***			
Soutien apporté	**Coeff.**	0,346	0,453	1	
	Signif.	***	***		
Valeur du réseau	**Coeff.**	0,374	0,385	0,464	1
	Signif.	***	***	***	

<u>Note significativité :</u> ns (non significatif) ; * (seuil de 10 %) ; ** (seuil de 5 %) ; * (seuil de 1 %)**

Dès lors, ce dernier résultat **nous conforte dans notre postulat de départ** puisque les différentes dimensions de l'ISE, évaluées à des degrés différents par les étudiants de notre échantillon, apparaissent néanmoins particulièrement liées entre elles, laissant bien envisager qu'elles participent d'un même construit.

*
* *

La description des diverses données collectées pour cette recherche, en vue de répondre à notre problématique et à nos hypothèses de travail, nous a ainsi permis de porter un premier regard sur la nature de l'échantillon constitué et d'en vérifier l'hétérogénéité et la dispersion eu égard des nombreuses variables considérées, renseignant dès lors les opportunités analytiques offertes par ces dernières tout en pointant également les limites propres à certaines d'entre elles. Si cette importante étape nous a également permis d'apporter des premiers éléments de réponse à nos questionnements, l'essentiel de notre démonstration reste à faire et nécessite des analyses plus avancées, celles-ci se structureront en deux principaux temps constituant les deux chapitres à venir.

Dans un sixième chapitre d'abord, nous viserons à identifier les sources et les conditions de l'intégration sociale étudiante. C'est en ce sens que les hypothèses **H1**, **H2**, **H3** et **H4** seront testées afin d'approfondir notre connaissance sur ce concept, de confronter nos résultats à la littérature scientifique présentée en chapitre II mais aussi, voire surtout, de pallier à la méconnaissance des déterminants de cette intégration sociale étudiante mise en avant par certains auteurs (Erlich, 1998 ; Braxton, Milem et Sullivan, 2000). Il s'agira en outre d'étayer notre réflexion autour des besoins et des ressources exprimés par les étudiants, et mobilisés en vue d'expliquer leur investissement variable dans la sociabilité étudiante. C'est à ce titre que les niveaux de compétences transversales déclarés par les étudiants seront utilisés, en marge des différents groupes de facteurs « classiquement » sollicités pour expliquer la réussite étudiante et dont on présume également l'influence pour ce qui est de l'intégration sociale des étudiants. En dernier lieu, l'opportunité d'établir une typologie des étudiants relative à leur degré plus ou moins élevé d'intégration sociale et en fonction de leurs caractéristiques, notamment leurs conditions de vie et d'études, sera saisie.

Puis dans un septième chapitre, nous mobiliserons les compétences transversales et l'intégration sociale étudiantes au sein des déterminants de la réussite académique des

étudiants, en vue d'identifier les effets directs et indirects pouvant être relevés. C'est là l'objectif affiché de nos hypothèses **H5** et **H6**, à partir desquelles nous tenterons donc d'affiner l'explication des différences de réussite étudiante en Licence, en même temps que nous soumettrons nos données au cadre théorique présenté en chapitre III. Si dans un premier temps il s'agira d'affirmer que ces « nouveaux » facteurs (l'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes) agissent de manière directe sur les résultats obtenus par les étudiants en fin d'année et en marge des déterminants classiques relatifs aux caractéristiques sociodémographiques, scolaires et universitaires des étudiants ainsi qu'à leurs conditions de vie et d'études et leur engagement académique, ce sera dans un second temps la recherche d'effets indirects qui dictera notre démarche. En effet, à l'instar des modèles intégratifs qui ont initié notre réflexion théorique et qui ont dicté en partie notre démarche, nous chercherons également à déceler dans quelle mesure l'intégration sociale étudiante, mais aussi les compétences transversales, synthétisent l'influence des déterminants « classiques » sur les parcours étudiants et en médiatisent les effets.

Pour mener à bien notre démarche empirique, nous serons dès lors amenés à mobiliser différentes techniques statistiques inférentielles : d'abord l'étude préliminaire des liens résidant entre les différents groupes de facteurs et nos variables d'intérêt devra être faite à partir des tests de comparaison et d'association appropriés, puis les relations relevées devront être confirmées au travers de modèles de régression dits « toutes choses égales par ailleurs » qui permettent la mise au jour du poids relatif à chaque facteur introduit, quand l'ensemble des facteurs sont considérés simultanément. Mais notre démarche s'appuiera également sur d'autres analyses dites d'interdépendance, parmi lesquelles figurent les analyses factorielles ainsi que les modèles de cheminement (*cf.* chapitre III.2.2.a.). Ces techniques statistiques offrent l'opportunité de considérer, en marge des effets résidant entre les facteurs introduits et les variables d'intérêt, ceux résidant également entre les différents groupes de facteurs, soit l'interdépendance. C'est sur ce principe que reposent les méthodes de réduction des dimensions et de classification utilisées dans la construction de typologies, ainsi que les analyses en pistes causales mobilisées dans les modèles de cheminement et révélant les relations de médiation ou « effets indirects » résidant entre les groupes de variables considérés. Il conviendra, dès lors, de présenter ou de rappeler le positionnement théorique et méthodologique propre à chacune des ces méthodes d'analyse, dès l'instant où nous y aurons recours.

CHAPITRE VI : Déterminants et typologie de l'intégration sociale étudiante en Licence

Au cours de ce sixième chapitre, nous allons présenter les différentes analyses réalisées en vue de répondre à nos interrogations concernant les sources et les conditions de l'intégration sociale étudiante (ISE), telles que problématisées au terme des chapitres II et III. Rappelons qu'à ce titre, de nombreux facteurs nous sont apparus pertinents afin d'expliquer des différences en termes de sociabilité chez les étudiants puisqu'ils semblent constituer tour à tour des opportunités et des contraintes et exprimer des besoins et des ressources pouvant servir ou desservir l'implication et la perception des étudiants relatives à l'intégration sociale. Nous avons formulé de ce fait plusieurs hypothèses de recherche qu'il s'agit désormais de tester et de valider empiriquement.

Tout d'abord chercherons-nous à vérifier que les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie et d'études, les buts caractérisant l'engagement académique ainsi que le contexte de formation constituent bien des sources et des conditions de cette intégration (**H1**). Puis nous nous attacherons à confirmer ou infirmer que les compétences transversales (CT) influent elles-aussi sur l'ISE en tant que ressource mobilisée par les étudiants pour s'intégrer socialement (**H2**). A cette occasion, nous nous consacrerons rapidement aux facteurs pouvant intervenir dans l'explication des niveaux de compétences déclarés par les étudiants, parmi lesquels nous considérons leurs caractéristiques sociodémographiques, leur passé scolaire, leurs conditions de vie et d'études et leur contexte de formation (**H3**). Nous terminerons enfin par l'élaboration d'un modèle explicatif global de l'ISE, de même que nous tenterons d'établir une typologie de cette dernière, à partir de l'ensemble des facteurs susmentionnés (**H4**).

Afin de mener à bien nos analyses, de nombreux outils statistiques appartenant aux méthodes quantitatives vont être mobilisés. Nous en rappellerons au fur et à mesure les principes, les applications et les interprétations, tout en soulignant les hypothèses sur lesquelles ils reposent.

1. Les déterminants de l'intégration sociale étudiante en Licence

Afin de mettre au jour les déterminants de l'ISE en Licence, nous procèderons en plusieurs étapes. Tout d'abord, il s'agira d'identifier les sources et conditions de cette dernière en mobilisant les différentes variables apparues pertinentes à travers la littérature scientifique et renvoyant aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants, à leurs conditions de vie et d'études, à leur contexte de formation ainsi qu'à leur engagement académique appréhendé à partir des buts poursuivis dans leurs études. Puis, la mobilisation des scores de CT permettra d'élargir l'analyse avant de confronter enfin l'ensemble de ces facteurs au sein de modèles globaux visant l'explication de cette intégration sociale. A chacune de ces étapes, la même démarche sera déclinée et consistera à identifier dans un premier temps les liens résidant entre les facteurs considérés et la mesure de l'ISE à partir de tests de comparaison et d'association. Dans un second temps, les variables qui seront apparues en lien avec l'intégration sociale seront introduites simultanément au sein de modèles de régression.

Rappelons enfin que des trois dimensions de l'ISE identifiées plus avant, seules deux ont fait l'objet d'une conversion sous forme de score : la dimension fonctionnelle renseignant l'implication dans la sociabilité étudiante et la dimension subjective qui illustre la perception des étudiants vis-à-vis des interactions sociales et du réseau étudiant. La dimension structurale quant à elle, comme précisé plus tôt, ne peut être associée à une valeur numérique. Aussi ne sera-t-elle pas concernée par les différents outils statistiques relatifs aux variables quantitatives continues. Pour autant, il demeure possible d'étudier la présence de liens entre cette dimension de l'ISE et les autres variables considérées.

1.1. Sources et conditions de l'intégration sociale étudiante

a. Dimension structurale

Le premier temps de notre analyse relative aux sources et conditions de l'ISE concerne justement la dimension structurale de cette dernière ce qui renvoie selon notre

conceptualisation aux caractéristiques du réseau étudiant, c'est-à-dire le genre, l'âge, le niveau d'études et l'origine des étudiants composant le réseau, mais également à la fréquentation de ce dernier. Afin de mettre en lien ces caractéristiques avec les variables supposées influentes, nous avons créé à partir des données brutes (renvoyant pour la plupart à des questions multiples) sept indicateurs qualitatifs permettant d'isoler ces différents aspects de l'implication des répondants dans la sociabilité étudiante. Outre la fréquentation du réseau, ces indicateurs renseignent la mixité observée au sein des réseaux en termes de genre, d'âge et de niveau d'études, ainsi que l'origine des étudiants composant ce réseau à savoir s'ils sont issus de la formation suivie par les répondants ou bien de la scolarité antérieure ou encore d'un cadre extrascolaire. Afin d'estimer si des liens résident entre ces indicateurs et les autres variables, nous avons procédé à des tests d'indépendance dont les principes sont rappelés dans l'encadré suivant.

Encadré 2 : Mise en relation de variables qualitatives (d'après Dancey et Reidy, 2016)

Afin de mettre en relation deux variables qualitatives nominales (ou une variable nominale et une variable ordinale), on utilise généralement le test du Chi-Deux de contingence (ou d'indépendance) permettant de déterminer s'il existe une relation de dépendance entre les variables. Le calcul du χ^2 s'effectue à partir d'un tableau croisé à double entrée avec une variable dépendante à *n* modalités et une variable indépendante à *n* modalités. Sont alors calculés des effectifs théoriques c'est-à-dire ceux que l'on obtiendrait en cas de parfaite indépendance (la variable indépendante ne fait pas varier la distribution de la variable dépendante). La distance du χ^2 est alors égale à la somme des carrés des écarts entre effectifs observés et effectifs théoriques divisés par l'effectif théorique :

$$\chi^2 = \sum \left[\frac{(e_t - e_o)^2}{e_t}\right]$$

La valeur du χ^2 s'interprète selon les seuils de significativité standards (10 % ; 5 % ; 1 %). Si le test est significatif, on rejette l'hypothèse d'indépendance entre les variables. Précisons que plus il y a de modalités dans les variables, plus la distance sera grande, plus l'hypothèse d'indépendance risque d'être rejetée. De même, plus l'échantillon est grand, plus la distance du χ^2 est structurellement élevée. Pour que le test soit valide, il doit y avoir au moins une observation par cellule et moins de 20 % des cellules contenant moins de cinq observations. Enfin, on peut calculer un pourcentage de variation à partir de la statistique *V* de Cramer qui s'interprète comme un coefficient de corrélation linéaire.

Les résultats (*cf.* tableau 25) montrent que la mixité en termes de genre au sein des réseaux étudiants constitués est influencée par de nombreuses variables relevant des caractéristiques sociodémographiques, du contexte de formation et de l'engagement académique. Ainsi le sexe du répondant et son milieu social d'origine (appréhendé par la CSP des parents) agissent de manière très significative sur le fait de déclarer un réseau étudiant constitué à la fois de filles et de garçons. Plus précisément ce sont les garçons qui le déclarent le plus ainsi que les étudiants provenant d'un milieu social favorisé. Concernant le contexte de formation, le fait d'être redoublant agit cette fois-ci en défaveur de la mixité du réseau de même que le fait de provenir des formations présentant les plus grands effectifs ou la part de CM la plus importante. Le domaine disciplinaire a lui aussi une forte influence car les étudiants inscrits en Sciences et en Lettres Langues Langage déclarent davantage de réseaux mixtes à l'inverse des étudiants de Sciences Humaines et Sociales ou de Droit Economie Gestion. Enfin, le fait d'être inscrit à l'Université pour des motifs vocationnels ou disciplinaires, quel que soit leur nombre, agit aussi significativement et positivement sur la mixité de genre du réseau étudiant.

Concernant cette fois-ci la mixité en termes d'âge, les variables influentes sont bien moins nombreuses mais traduisent un effet commun puisqu'en effet ce sont les étudiants les plus âgés[119], indépendants du point de vue du mode d'hébergement et donc décohabitants qui déclarent significativement plus fréquenter des étudiants de tous âges et pas uniquement du même âge qu'eux. Le même constat apparaît dans une moindre mesure quant au fait de fréquenter des étudiants de niveaux d'études différents puisqu'à nouveau cela concerne les étudiants les plus âgés[120] ainsi que les étudiants salariés, alors qu'à l'inverse les répondants inscrits en L1 le déclarent significativement moins que ceux provenant des niveaux supérieurs.

La fréquentation d'étudiants issus de la formation suivie, si elle est logiquement déclarée par la quasi-totalité des répondants, l'est cependant davantage par les étudiants de 2ème et 3ème année ce qui s'explique sans doute par le fait que leur réseau dans sa grande majorité a été constitué lors des années précédentes. Il est intéressant de relever en outre que les étudiants renvoyant au quartile supérieur en termes d'effectifs déclarent significativement moins fréquenter leurs camarades de promotion ce qui corrobore les travaux qui mettent en

[119] Le V de cramer indique une part de variation égale à 2,4 %.

[120] Le V de Cramer indique une part de variation égale à 1,9 %.

avant une socialisation plus difficile au sein des grandes promotions étudiantes (Dubet, 1996). De la même manière, les étudiants poursuivant des buts vocationnels « recrutent » davantage leur réseau à l'intérieur de leur formation ce qui peut renvoyer à une recherche d'entraide voire un réseau considéré comme « professionnel » (Boyer, 2000). D'ailleurs, cela se confirme par le fait que les répondants qui déclarent poursuivre un projet professionnel déclarent eux aussi fréquenter davantage des étudiants issus de leur formation.

Les réseaux constitués d'étudiants issus de la scolarité antérieure sont quant à eux davantage le fait des répondants les plus jeunes, logiquement de nationalité française[121], mais également de ceux qui disent poursuivre des études pour des motifs sociaux[122] parmi lesquels figurent la proximité avec l'entourage ou l'inscription calquée sur les amis. A l'inverse c'est moins le cas des étudiants salariés, également les plus autonomes, ce qui à nouveau entre en résonnance avec la littérature qui évoque des modifications plus importantes dans les pratiques sociales de ces étudiants plus indépendants ainsi qu'une moindre continuité dans les réseaux antérieurs (Patureau, 1992).

La fréquentation d'étudiants rencontrés dans un cadre externe à la scolarité ou aux études ne s'explique guère par les variables considérées ici, si ce n'est que les étudiants globalement plus âgés et de niveaux L2 ou L3 le déclarent davantage.

Enfin, la fréquentation du réseau étudiant, qui peut renvoyer uniquement aux périodes de vacances ou à l'inverse à la période des cours, ou bien les deux, semble subir l'influence de nombreuses variables appartenant à l'ensemble des groupes de facteurs considérés. Au niveau des CSD, les filles, les étudiants de nationalité française ainsi que les plus jeunes[123] déclarent de manière significative fréquenter davantage les autres étudiants à tout moment, pendant la formation et pendant les vacances. De tels résultats renvoient particulièrement à la littérature qui met en avant un recours à la sociabilité étudiante plus important chez ces catégories d'étudiants (Chapman et Pascarella, 1983 ; Cicchelli et Erlich, 2000 ; Duclos, 2011). Il en va de même en termes de CVE concernant les étudiants hébergés au logement familial ou cohabitants (Clémençon, 1995), d'autant plus s'ils ont une activité salariée, les revenus pouvant dès lors être consacrés aux sorties et aux loisirs (Gruel, 2009). Confirmant

[121] Le V de Cramer indique une part de variation égale à 2,7 % pour l'âge et 2,3 % pour la nationalité.

[122] Le V de Cramer indique une part de variation égale à 1,4 % pour la variable dichotomique et 1,8 % pour la variable ordinale.

[123] Le V de Cramer indique une part de variation égale à 0,6 % pour le genre, 1 % pour la nationalité et 1,5 % pour l'âge.

les éléments précédents, les étudiants poursuivant des buts vocationnels mais aussi des buts sociaux à travers leurs études déclarent une fréquentation du réseau plus importante, ce qui pour les premiers peut renvoyer au souhait de consolider leurs acquisitions académiques et pour les seconds participer de leur développement personnel et social (Boyer, 2000).

Tableau 25 : Tests du Chi-Deux de contingence sur les caractéristiques du réseau étudiant (partie 1)

	Réseau mixte en genre	Réseau mixte en âge	Réseau mixte en niveau d'études	Réseau issu de la formation actuelle	Réseau issu de la scolarité antérieure	Réseau issu de l'extrascolaire	Fréquentation du réseau (N=1362)
Caractéristiques sociodémographiques							
Sexe	***	ns	ns	ns	ns	ns	**
Nationalité	ns	ns	ns	ns	***	ns	***
Age (quartiles)	ns	***	***	ns	***	**	***
CSP parents	***	ns	ns	ns	ns	ns	*
Conditions de vie et d'études							
Boursier	*	ns	ns	ns	**	ns	***
Activité rémunérée	ns	ns	***	*	**	ns	***
Mode d'hébergement	ns	**	ns	ns	ns	ns	***
Décohabitant	ns	**	ns	ns	*	ns	**
Autonomisation	ns	*	*	ns	**	ns	***
Contexte de formation							
Niveau	ns	ns	***	***	ns	**	ns
Etablissement	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Redoublement	***	ns	**	*	**	ns	***
Domaine disciplinaire	**	ns	ns	ns	*	ns	**
Effectif (quartiles)	***	ns	**	**	ns	ns	ns
Heures d'enseignement (quartiles)	*	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Ratio CM/TD (intervalles)	**	ns	ns	ns	ns	ns	*
Engagement académique (Buts)							
Inscription vocationnelle	***	ns	ns	**	*	ns	***
Nb. de motifs vocationnels	***	ns	ns	**	ns	ns	**
Inscription disciplinaire	***	ns	ns	ns	*	ns	ns
Nb. de motifs disciplinaires	***	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Inscription sociale	ns	ns	ns	ns	***	ns	***
Nb. de motifs sociaux	ns	ns	ns	ns	***	ns	*
Inscription par défaut	ns	ns	ns	ns	*	ns	ns
Nb. de motifs par défaut	ns	ns	*	ns	ns	ns	ns
Projet professionnel	ns	ns	ns	**	ns	ns	ns

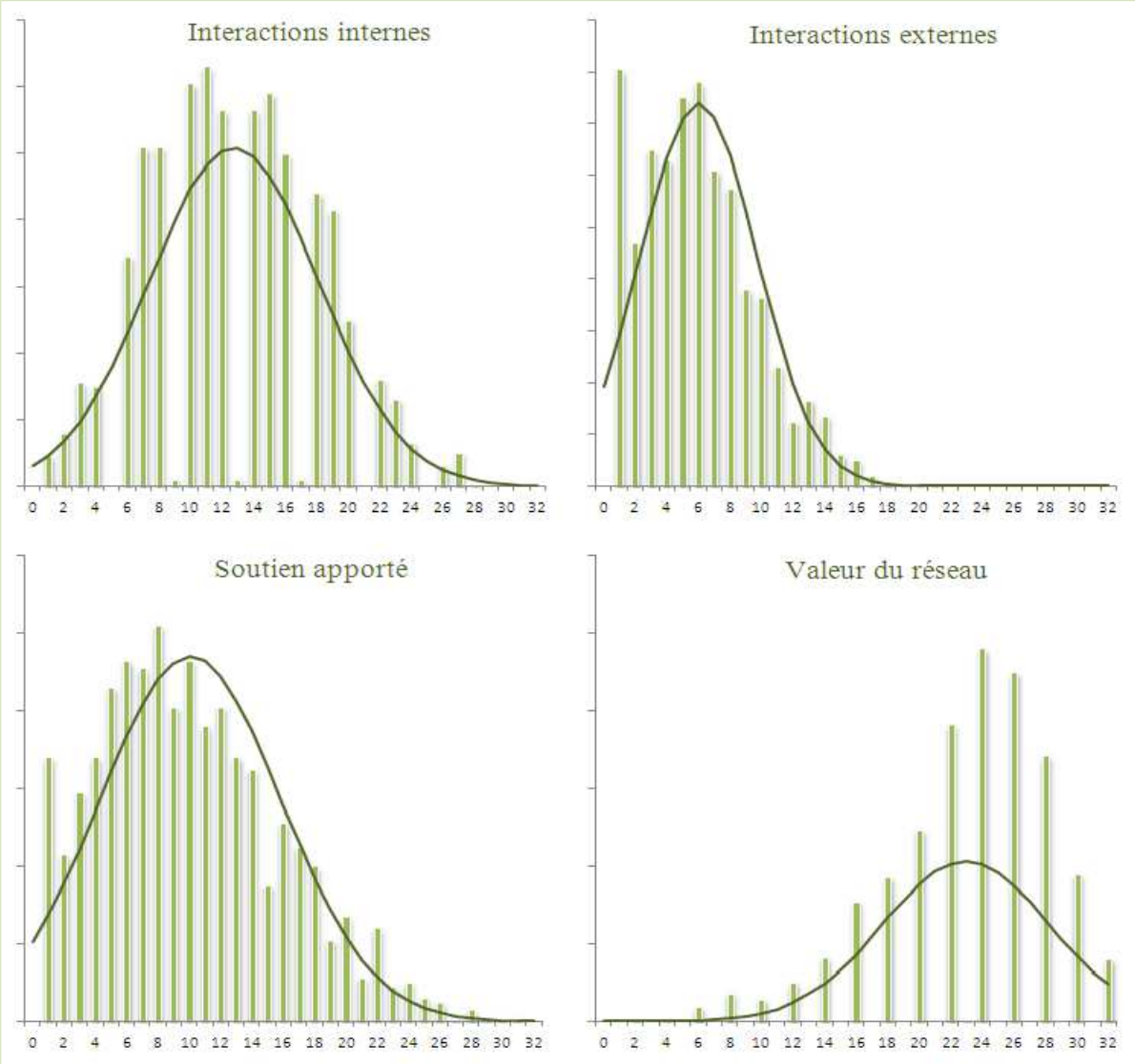
<u>Note significativité :</u> ns (non significatif) ; * (seuil de 10 %) ; ** (seuil de 5 %) ; * (seuil de 1 %)**

b. Dimensions fonctionnelle et subjective

Contrairement aux caractéristiques du réseau étudiant renseignant la dimension structurale de l'ISE, les indicateurs renvoyant aux dimensions fonctionnelle et subjective ont permis la construction de scores synthétisant, à travers des données chiffrées, l'implication des répondants dans les interactions sociales (internes et externes) et la perception de leur intégration appréhendée à partir du soutien apporté et de la valeur du réseau. Ces quatre scores constitués sont donc des variables quantitatives continues auxquelles il est dès lors possible de soumettre différents tests statistiques afin de déterminer si elles entretiennent ou non des liens avec les facteurs retenus. Cependant, les analyses inférentielles portant sur des variables continues telles que les tests de comparaison de moyennes suggèrent généralement de satisfaire certaines hypothèses au premier rang desquelles se trouve l'hypothèse de normalité des distributions. La validité ou le rejet de cette hypothèse détermine en théorie le type de tests pouvant être appliqué, ces derniers étant divisés en deux grandes familles : les tests paramétriques qui concernent les variables continues distribuées normalement et les tests non paramétriques pour les autres. Si le degré d'exigence en regard à ces principes méthodologiques ne constitue pas en soi un objectif essentiel de notre démarche empirique, nous avons néanmoins cherché à les confronter à nos données (*cf.* encadré 3), de même que nous avons mobilisé simultanément les deux familles de tests afin d'effectuer nos comparaisons de moyennes sur les scores d'ISE (*cf.* encadré 4).

Encadré 3 : Distribution et normalité des scores d'intégration sociale étudiante (d'après Dancey et Reidy, 2016)

Quand une distribution suit une répartition ou une loi dite normale, 68 % des observations se situent à plus ou moins un écart-type de la moyenne et 95 % se situent à plus ou moins deux écarts-types. Une distribution normale correspond à la distribution des probabilités d'une variable aléatoire continue dont la courbe est parfaitement symétrique, unimodale et en forme de cloche, soit une distribution gaussienne. Afin de vérifier si une distribution suit une loi normale, on peut mobiliser différents indicateurs statistiques qui permettent d'examiner la distribution tels que le coefficient de *skewness* (mesure de l'asymétrie de la distribution), le coefficient de *kurtosis* (mesure de l'aplatissement de la distribution) ou encore le test de Kolmogorov-Smirnov. On peut estimer qu'une variable est normalement distribuée lorsque les coefficients *skewness* et *kurtosis* sont inférieurs ou égaux à deux fois leur erreur standard respective ou lorsque le test de Kolmogorov-Smirnov est non significatif. Dans notre cas, aucun des quatre scores d'intégration sociale étudiante ne remplit l'ensemble de ces conditions. Seuls les scores d'interactions externes et de soutien apporté satisfont l'hypothèse d'aplatissement. Néanmoins, les quatre scores se répartissent selon une distribution unimodale :



Encadré 4 : Comparaisons de moyennes (d'après Dancey et Reidy, 2016)

Afin de comparer la moyenne pour une variable continue entre deux groupes d'observations, on peut mobiliser le test du *t* de Student pour échantillons indépendants qui permet d'estimer si les moyennes de deux échantillons indépendants (selon une variable catégorielle dichotomique) sont égales ou non. Le calcul s'effectue à partir des moyennes et des variances provenant des deux échantillons indépendants :

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{v_e(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2})}}$$

Si le *t* est élevé et significatif, on rejette l'hypothèse d'égalité des moyenne, les sous-groupes ne peuvent pas être considérés comme étant issus d'une même population mais provenant plutôt de deux populations différentes. Théoriquement, la variable continue doit suivre une distribution normale et l'homogénéité des variances doit être vérifiée à partir du test de Levene (deux statistiques *t* sont dès lors calculées selon que les variances sont homogènes ou non).

Dans le cas où la variable catégorielle est polytomique (plus de deux modalités) on utilise alors l'analyse de variance (ANOVA) qui se base sur le rapport entre la variance intra-groupe (variabilité de moyenne entre les individus de chaque groupe) et la variance inter-groupe (variabilité de moyenne d'un groupe à un autre). On interprète ce test selon la statistique *F* (statistique de Fisher) qui est égale au rapport de la variance *inter* sur la variance *intra*. Le *F* est toujours positif et s'interprète selon les seuils de significativité standards. En théorie, il faut faire attention à la taille des groupes : si les groupes sont de taille identique alors on peut utiliser le *F* de Fisher, si les groupes sont de tailles inégales alors il faut vérifier l'homogénéité des variances avec le test de Levene (si celui-ci est non significatif alors les variances sont homogènes et le *F* peut être utilisé, dans le cas contraire, il faut utiliser d'autres tests tels que celui de Welch ou de Brown-Forsythe). Si le *F* (ou toute autre statistique) est significatif alors on rejette l'hypothèse de différence nulle, il y a bien une différence de moyennes entre les groupes autrement dit la variable facteur influe sur la variable continue. Enfin, afin de savoir quel(s) groupe(s) diffère(nt) significativement des autres, on réalise des comparaisons multiples (tests *post hoc*) tels que le test de Tukey.

Précisons que ces tests sont paramétriques, c'est-à-dire qu'ils se basent sur la loi normale (ils reposent sur les deux paramètres de cette loi à savoir la moyenne et l'écart-type). Or les variables n'étant pas toujours (voire rarement) normalement distribuées, il peut être utile de mobiliser en marge ou en lieu des tests dits non paramétriques, qui ne reposent pas sur les moyennes mais sur les rangs moyens. Parmi ces derniers peuvent être utilisés le test de Mann-Whitney (équivalent du test pour échantillons indépendants) ainsi que le test de Kruskall-Wallis (qui équivaut à une analyse de variance).

Ainsi, en comparant les moyennes des scores d'ISE en fonction des CSD (*cf.* tableau 26), on relève que les filles présentent des moyennes supérieures sur tous les scores

d'intégration sociale (interactions internes, soutien apporté, valeur réseau) hormis les interactions externes (soit les sorties et loisirs entre étuiants). Les tests révèlent par ailleurs des différences significatives concernant les interactions internes et le soutien apporté. Du côté des conditions de vie et d'études, le type de logement, présenté comme influent quant à l'intégration sociale dans la littérature (Boyer, 2000), ne révèle aucune différence significative sur les scores d'intégration selon que l'étudiant réside chez la famille, dans un logement indépendant ou bien en résidence universitaire ou foyer étudiant. Il est d'ailleurs surprenant de relever à ce stade qu'aucune variable de cette catégorie de facteurs n'entretient de lien avec les scores d'ISE, alors même qu'il s'agissait d'un présupposé important eu égard des travaux recensés en chapitre II.

Particulièrement, la comparaison établie entre les étudiants qui pratiquent une activité salariée en parallèle de leurs études et ceux qui ne travaillent pas, avec pour hypothèse que les premiers seraient susceptibles de présenter des scores plus faibles en intégration sociale du fait de leur emploi du temps plus complexe, ne révèle aucune différence significative. D'ailleurs, seul le score de soutien social perçu est inférieur chez les étudiants salariés, comparativement aux autres étudiants. Notons tout de même que l'indicateur d'autonomisation influe significativement sur la moyenne du score d'interactions externes, et que ce sont les répondants les plus autonomes (décohabitants et exerçant une activité rémunérée jugée indispensable) qui présentent en moyenne les scores les plus faibles. Ce résultat apparaît quant à lui être en accord avec la littérature disponible (Cicchelli et Erlich, 2000) ainsi qu'avec nos hypothèses.

Les variables relevant du contexte de formation se révèlent en revanche particulièrement pertinentes pour expliquer des différences en matière de sociabilité étudiante. Il apparaît ainsi de manière significative que plus le niveau augmente plus la valeur attribuée au réseau étudiant est importante et plus les interactions internes sont nombreuses. L'effet du domaine disciplinaire est également significatif voire très significatif sur les quatre scores. De manière détaillée, les étudiants inscrits en Sciences Humaines et Sociales sont ceux qui attribuent le moins de valeur à leur réseau social étudiant. A l'inverse, les étudiants en Sciences sont ceux qui attribuent la plus forte valeur à leur réseau mais présentent les moyennes les plus faibles pour le soutien apporté. Les étudiants inscrits en Droit Economie Gestion présentent quant à eux les scores les plus élevés pour les interactions internes, alors que les étudiants de Lettres Langues Langage sont ceux qui estiment recevoir le plus de

soutien de la part de leur réseau social étudiant. Les étudiants en STAPS présentent enfin la moyenne la plus faible pour les interactions internes. Inversement, ce sont les étudiants qui déclarent le plus d'interactions externes (plus de deux points au dessus des autres groupes). Rappelons à ce titre que parmi ces interactions sociales externes au milieu universitaire figurent les activités sportives ce qui explique sans doute une partie de ce résultat.

Autre indicateur influent relatif au contexte de formation, l'organisation des enseignements (appréhendée à partir de la proportion de CM par rapport aux TD) est un facteur qui influe significativement sur la valeur attribuée au réseau social étudiant : plus la part de CM augmente par rapport à la part de TD et plus la valeur du réseau diminue, ce qui indique une qualité inférieure du réseau et des interactions chez les étudiants qui ont plus souvent cours en amphithéâtre, avec des effectifs importants ; un cadre d'apprentissage effectivement reconnu comme peu bénéfique à l'intégration sociale et aux échanges entre étudiants (Jellab, 2011). Cela se confirme en tenant compte des effectifs de la formation, qui influent sur trois des quatre scores, laissant de côté les interactions externes, et révélant des moyennes supérieures au sein du 2ème quartile soit des effectifs plutôt faibles. Le fait d'étudier au sein d'une antenne universitaire plutôt qu'au sein d'un campus influe cette fois-ci positivement sur les interactions externes ce qui confirme là encore certains travaux (Felouzis, 2001 ; Losego, 2004). L'analyse tenant compte cette fois-ci du nombre d'heures de cours dispensées dans chaque formation révèle uniquement un impact significatif sur le score d'interactions internes, supérieur en moyenne au sein du 3ème quartile donc dans des formations où le temps de présence en cours est plutôt important, ce qui paraît pertinent. Enfin, les redoublants présentent des moyennes significativement inférieures pour ce même score, potentiellement car ils connaissent déjà en partie les contenus et les exigences de leur formation.

Enfin, les variables relevant de l'engagement académique et plus exactement des buts se révèlent particulièrement influentes validant massivement les hypothèses relatives aux raisons d'étudier émanant de la littérature (Dubet, 1996 ; Boyer, 2000 ; Beaud et Pialoux, 2001). En effet, l'inscription pour motifs disciplinaires et vocationnels agit positivement et significativement sur les scores d'interactions internes et de valeur du réseau (auxquels s'ajoute le soutien apporté pour les seconds), alors que l'inscription par défaut conduit à des scores sensiblement plus faibles. De même, l'inscription pour motifs sociaux conduit à des

moyennes supérieures quant aux interactions externes ainsi que sur les deux scores relatifs à la perception.

Tableau 26 : Comparaisons de moyennes des scores d'intégration sociale étudiante (partie 1)

	Dimension fonctionnelle		**Dimension subjective**	
	Interactions internes	**Interactions externes**	**Soutien apporté**	**Valeur réseau**
Caractéristiques sociodémographiques				
Sexe	***	* (ns)	***	ns
Nationalité	ns	ns	ns	ns
CSP parents	ns	ns	ns (*)	ns
Conditions de vie et d'études				
Boursier	ns	ns	ns	ns
Activité rémunérée	ns	ns	ns	ns
Mode d'hébergement	ns	ns	ns	ns
Décohabitant	ns	ns (**)	ns	ns
Autonomisation	ns	** (***)	ns	ns
Contexte de formation				
Niveau	** (*)	ns	ns	*
Etablissement (antenne/campus)	ns	**	ns	ns
Redoublement	***	ns	ns	*
Domaine disciplinaire	**	***	***	**
Effectif (quartiles)	***	ns	**	**
Heures d'enseignement (quartiles)	**	ns	ns	ns
Ratio CM/TD (intervalles)	ns	ns	ns	**
Engagement académique (Buts)				
Inscription vocationnelle	ns	**	* (**)	***
Nb. de motifs vocationnels	**	* (**)	ns	***
Inscription disciplinaire	**	ns	ns	*** (**)
Nb. de motifs disciplinaires	***	ns	ns	***
Inscription sociale	*	***	***	***
Nb. de motifs sociaux	ns	***	***	***
Inscription par défaut	***	ns	ns	* (**)
Nb. de motifs par défaut	***	**	ns	ns (**)
Projet professionnel	*	ns	ns	*

<u>Note :</u> le signe entre parenthèses indique le résultat du test non paramétrique lorsque celui-ci diffère du test paramétrique

Certaines de nos variables d'influence étant de nature quantitative, un autre test statistique peut être mobilisé afin d'identifier de façon préalable l'existence de liens avec les scores d'ISE, à savoir le test de corrélation (*cf.* encadré 5), permettant ainsi d'élargir ou de confirmer les éléments venant d'être mis en lumière.

Encadré 5 : Corrélation entre des variables continues (d'après Dancey et Reidy, 2016)

Lorsque l'on souhaite estimer la relation résidant entre deux variables continues, on s'appuie sur le coefficient de corrélation de Pearson. On cherche alors à déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre les deux variables. Le coefficient de Bravais Pearson permet de déterminer la force de la relation entre les variables, il est compris entre -1 et 1 : plus il est proche de 1, plus la relation est forte. Le signe du coefficient indique quant à lui le sens de la relation. Il se calcule à partir de la covariance des deux variables (c'est-à-dire comment les variables varient ensemble) qui elle-même se calcule par rapport à un écart à la moyenne :

$$cov_{xy} = \frac{\sum(x - \bar{x})(y - \bar{y})}{N - 1}$$

Le coefficient de corrélation est ensuite égal à la covariance divisée par le produit des écarts-types :

$$r = \frac{cov_{xy}}{\sigma_x * \sigma_y}$$

Les variables peuvent dès lors être associées positivement ($r > 0$: plus x augmente, plus y augmente) ou négativement ($r < 0$: plus x augmente, plus y diminue). Si le coefficient r est non significatif, il ne peut être interprété, on considère qu'il est égal à 0. Précisons que le coefficient de corrélation indique la présence d'un lien et non d'une causalité.

Plusieurs éléments intéressants ressortent de ces analyses (*cf.* tableau 27) : tout d'abord pouvons-nous relever que le ratio entre CM et TD au sein de la formation agit également sous sa forme quantitative, confirmant le résultat précédent selon lequel plus la part de CM est importante et moins la valeur accordée au réseau est forte. Par ailleurs, le nombre d'heures d'enseignement n'apparaît plus lié aux interactions internes comme relevé plus haut à partir des quartiles, mais est cette fois-ci corrélé positivement avec la valeur du réseau. Deuxième point, le budget personnel dont disposent les répondants et pouvant être investi dans la sociabilité étudiante est corrélé positivement et très significativement au score d'interactions externes ce qui confirme les éléments avancés par Gruel et Amrous (2003). L'activité rémunérée, approchée cette fois par l'indicateur hiérarchique construit à partir des données brutes, n'apparait toujours aucunement liée aux différents scores d'ISE, réfutant à nouveau l'un de nos principaux présupposés. Enfin, et ce point nous conforte à l'inverse dans nos hypothèses, l'âge est corrélé de manière très significative et négative avec les quatre scores d'ISE confirmant bien que le recours à la sociabilité étudiante diminue avec l'âge des

étudiants et l'avancée dans le processus d'autonomisation impliquant généralement d'autres modes de vie, d'autres responsabilités, et d'autres situations sociales (Erlich, 1998).

Tableau 27 : Corrélations des scores d'intégration sociale étudiante (partie 1)

	Dimension fonctionnelle		**Dimension subjective**	
	Interactions internes	**Interactions externes**	**Soutien apporté**	**Valeur réseau**
Caractéristiques sociodémographiques				
Age	*** (-)	*** (-)	*** (-)	*** (-)
Conditions de vie et d'études				
Budget personnel	ns	*** (+)	ns	ns
Activité rémunérée (échelle)	ns	ns	ns	ns
Contexte de formation				
Effectif	ns	ns	ns	ns
Heures d'enseignement	ns	ns	ns	** (+)
Ratio CM/TD	ns	ns	ns	** (-)

Note : le signe entre parenthèses indique le sens de la relation

Dernier temps de cette première étape d'analyse des déterminants de l'ISE, la mobilisation des multiples variables apparues significativement liées aux scores des dimensions fonctionnelle et subjective au sein de modèles de régression vise à estimer de manière plus précise l'effet propre à chacune d'entre elles dans l'explication des variations en matière de sociabilité étudiante au sein de notre échantillon. L'intérêt de passer par cette méthode statistique réside principalement dans la possibilité de quantifier la force du lien résidant entre chaque facteur et nos variables d'intérêt de manière indépendante, en contrôlant l'effet des autres variables introduites simultanément. Cela permet d'estimer *in fine* la part de variabilité des scores d'ISE pouvant être expliquée à partir des facteurs explicatifs retenus.

Pour réaliser ces différents modèles de régression, nous avons procédé comme tel : tout d'abord avons-nous retenu uniquement les variables apparues significativement liées aux scores d'ISE lors des précédentes analyses, puis nous avons tester l'effet brut de chacune d'entre elles à partir de régressions simples avant de passer au final par des modèles multiples raisonnant « toutes choses égales par ailleurs ». Les principes méthodologiques et les hypothèses sous-jacentes à cette technique inférentielle sont présentés ci-après (encadré 6).

Encadré 6 : Modélisations linéaires (d'après Bressoux, 2010)

Dans le cadre d'une modélisation, on cherche à démontrer l'influence d'une ou plusieurs variables indépendantes (explicatives) sur une variable dépendante (à expliquer). Contrairement à la corrélation, où l'on peut déterminer que deux variables varient ensemble mais sans savoir laquelle influe sur l'autre, avec la régression, on va chercher à estimer le pouvoir explicatif d'une ou plusieurs variables sur une autre. On impose donc un sens à la relation puisqu'on détermine que telle variable est à expliquer. Celui-ci découle directement des hypothèses de recherche. Lorsque la variable à expliquer est de nature quantitative continue, on parle de régression linéaire. On en recense deux types. Dans le cas d'une régression linéaire simple, une seule variable explicative est introduite :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \varepsilon_i$$

Dans cette formule, β_0 représente la constante, β_1 la pente de la droite et ε_i constitue le terme d'erreur (ou résidu) qui découlent de l'équation de la droite de régression (soit $y = ax+b$), établie de façon à minimiser la distance entre les observations et la droite représentant la relation linéaire entre les deux variables. Le coefficient β_1 se calcule à partir des écarts à la moyenne. La constante β_0 correspond à l'ordonnée à l'origine et se calcule à partir des moyennes et de la pente de la droite, c'est la valeur prise par y quand $x = 0$. On peut ensuite estimer des valeurs prédites de y en fonction de l'ordonnée à l'origine et de la pente de la droite (quand $x = 1$ alors $y = a + b$; quand $x = 2$ alors $y = a + 2b$; etc.). La distance séparant les points de la droite sont ce qu'on appelle des résidus, soit la part de l'équation non expliquée par les variables introduites. L'intérêt est de récupérer le coefficient β_1 associé à la variable explicative : s'il est positif, cela indique un lien positif entre les variables. Plus sa valeur est élevée, plus le lien est fort. Cependant il faut qu'il soit significatif pour admettre qu'il est différent de 0.

Dans le cas d'une régression multiple, l'on introduit alors plusieurs variables explicatives, comme représenté dans la formule suivante :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \ldots + \beta_k X_{ki} + \varepsilon_i$$

Le niveau d'adéquation entre le modèle et les données, autrement dit la part de variance de y qui est expliquée par x, est mesuré par le coefficient de détermination noté R^2, qui s'interprète en pourcentage de variance expliquée. Dans le cas d'une régression multiple, on utilise le R^2 ajusté qui permet de tenir compte du nombre de variables explicatives introduites. Ces coefficients indiquent la qualité de l'ajustement du modèle : ils tiennent compte des résidus, c'est-à-dire des distances entre les points et la droite. Si tous les points étaient positionnés sur la droite, le coefficient serait égal à 1. Cette estimation de la qualité de l'ajustement doit être significative (test d'ANOVA) pour pouvoir ensuite interpréter l'ajustement des données.

Encadré 6 : Modélisations linéaires (suite)

Plusieurs règles et conditions sous-tendent l'utilisation et l'interprétation de la régression linéaire. La première est que la variable dépendante doit être continue et unimodale (dans l'idéal elle satisfait l'hypothèse de normalité). Les variables indépendantes quant à elles peuvent être continues ou qualitatives. On interprète l'effet des variables quantitatives à partir du coefficient qui leur est associé et qui représente l'augmentation en unité de *y* pour une unité supplémentaire de *x*. Dans le cas de variables ordinales, l'effet peut être interprété de la même manière mais renvoie cette fois-ci au passage d'une modalité de la variable à la modalité supérieure. Si les variables introduites sont nominales, il faut d'abord procéder à une dichotomisation, c'est-à-dire les transformer en variables binaires codées en [0 ; 1], le coefficient se rapportant à la modalité codée 1 dite active s'interprète en référence à la modalité codée 0. Si la variable nominale possède plus de deux modalités alors il faut dichotomiser l'ensemble des modalités de la variable moins une qui sert de référence. On interprète dans ce cas les coefficients respectifs des modalités introduites en fonction de la modalité non introduite dite de référence.

On distingue ensuite les effets bruts des effets nets. Dans le cas d'une régression linéaire simple, il n'y a qu'une seule variable indépendante, le modèle indique dès lors l'effet brut de *x* sur *y*. Dans le cas d'une régression multiple, on intègre plusieurs variables indépendantes dans le modèle et on raisonne alors « toutes choses égales par ailleurs », autrement dit l'effet de chaque variable indépendante est considéré sous contrôle des autres variables introduites, on parle ainsi de l'effet net d'une variable *x* sur la variable *y* toutes autres variables *x* étant égales par ailleurs.

D'autres conditions à remplir concernant la régression linéaire renvoient notamment à la taille de l'échantillon : il n'est généralement pas conseillé d'utiliser cette méthode en dessous d'une cinquantaine d'observations de même qu'il est préférable de ne pas introduire trop de variables explicatives quand l'échantillon est réduit. Par ailleurs, un problème propre au modèle multiple renvoie à la colinéarité, c'est-à-dire au fait qu'une variable indépendante puisse être fortement voire totalement expliquée par une autre ce qui introduit un biais dans le modèle et réduit sa fiabilité. Pour l'éviter, il est préférable de ne pas introduire de variables indépendantes trop fortement corrélées entre elles (coefficient supérieur à 0,5). L'absence de colinéarité peut en outre être vérifiée à partir du VIF (*Variance Inflation Factor*) dont la valeur doit être le plus proche possible de 1 et ne pas atteindre 2.5, 5 ou 10 selon l'exigence. Enfin, les erreurs résiduelles doivent être dues au hasard, elles ne doivent donc pas être corrélées entre les observations, leur moyenne doit être nulle, leur variance homogène à tous niveaux des variables indépendantes (homoscédasticité), et elles doivent dans l'idéal suivre une loi normale. L'indépendance des erreurs peut se vérifier avec la statistique de Durbin-Watson qui évolue entre 0 et 4 et doit idéalement se situer entre 1 et 3, l'homoscédasticité peut être assurée en analysant le graphique de la distribution des résidus en fonction des variables explicatives, et la normalité des résiduels peut quant à elle être vérifiée à partir du test de Kolmogorov-Smirnov déjà évoqué précédemment.

Ainsi, notre première série de modèles vise l'explication des scores d'ISE (dimensions fonctionnelle et subjective) à partir des caractéristiques sociodémographiques des étudiants (CSD), des conditions de vie et d'études (CVE), du contexte de formation (CF) et des buts (B) poursuivis par les étudiants au travers de leur poursuite d'études en Licence renseignant en partie leur engagement académique :

Modèles 1 : scores d'ISE = f (CSD, CVE, CF, B)

Rappelons que les variables incluses sont apparues significatives aux tests préliminaires ainsi qu'aux régressions linéaires simples révélant l'effet brut de chaque variable sur les scores d'ISE (ces effets bruts sont présentés en annexe 15). De fait, certains facteurs apparus significatifs dans les analyses précédentes peuvent se révéler non significatifs une fois intégrés dans un modèle de régression et donc disparaître de notre modèle d'analyse, notamment quand le seuil de significativité est faible d'emblée. C'est par exemple le cas de la variable « Décohabitant » apparue faiblement influente sur le score d'interactions externes lors des comparaisons de moyennes et qui se révèle être non significative dans le cas de la régression linéaire simple. Précisons également concernant les variables testées sous plusieurs formes telles que les motifs d'inscription (forme nominale dichotomique et forme ordinale) que seule la version présentant la plus forte significativité a été conservée dans les modèles multiples.

Les tableaux 28 à 31 ci-après présentent ainsi les quatre modèles de régression linéaire multiple correspondants aux scores d'interactions internes (Modèle 1a), d'interactions externes (Modèle 1b), de soutien apporté (Modèle 1c) et de valeur du réseau (Modèle 1d). Pour chaque modèle, les indices permettant d'évaluer la qualité et la fiabilité du modèle (*cf.* encadré 6 ci-avant) sont indiqués[124].

Le **modèle 1a** relatif aux interactions internes (*cf.* tableau 28) confirme, en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs », la plupart des résultats constatés précédemment à partir des comparaisons de moyennes et des tests de corrélation. Au niveau des caractéristiques sociodémographiques, le genre et l'âge demeurent des variables expliquant de manière significative (p<0,05) les interactions sociales reliées à l'activité studieuse, à la défaveur des

[124] Par ailleurs, l'ensemble de ces modèles satisfont l'hypothèse d'homoscédasticité (homogénéité de la variance des résiduels).

garçons et des étudiants plus âgés. Les indicateurs relevant du contexte de formation conservent également leurs effets sous contrôle des autres variables introduites à l'exception du nombre d'heures d'enseignement. Relevons par exemple que les étudiants inscrits en 1ère année présentent des scores significativement plus faibles ($p<0,05$) que ceux de 2ème et de 3ème années, l'effet étant de plus en plus fort à mesure qu'augmente le niveau d'études. De même, les étudiants redoublants présentent un score significativement plus faible ($p<0,05$) en comparaison des non redoublants, tout comme les étudiants provenant du domaine disciplinaire STAPS se distinguent fortement ($p<0,01$) de leurs camarades inscrits en Sciences humaines et sociales. Le score des premiers est ainsi inférieur de 2 points par rapport à celui des seconds. Un autre effet important ($p<0,01$) à relever renvoie aux étudiants inscrits dans des formations dont l'effectif se situe dans le deuxième quartile (entre 98 et 182 étudiants inscrits) comparativement à ceux du premier quartile (moins de 98 étudiants) : les premiers présentent un score supérieur en moyenne de 1,2 points. Enfin, les buts poursuivis par les étudiants demeurent eux aussi des indicateurs influents bien que certains s'effacent sous contrôle des autres variables. Un effet très significatif ($p<0,01$) et positif est ainsi constaté pour les étudiants déclarant davantage de motifs disciplinaires relatifs à leur poursuite d'études alors que l'effet inverse est relevé en fonction du nombre de motifs renvoyant à une inscription par défaut. Les motifs vocationnels ou sociaux de même que le projet professionnel apparaissent en revanche non significatifs « toutes choses égales par ailleurs ».

Les interactions internes des étudiants de Licence composant notre échantillon dépendent donc fortement de leurs raisons d'étudier, de leurs caractéristiques sociodémographiques et surtout du contexte de formation. Ce type d'interactions (comme par exemple réviser les cours ou faire des exercices avec d'autres étudiants) apparaît significativement plus fréquent chez les étudiantes, chez les plus jeunes, et lorsque l'attachement à la discipline suivie est fort. A l'inverse, ces interactions sont moins fréquentes pour les étudiants de 1ère année, les redoublants, les étudiants de formations sportives et chez ceux qui suivent leur formation par défaut. On retrouve dès lors le caractère genré des interactions proscolaires plutôt associées aux filles (Erlich, 1998 ; Pollack, 1998) ainsi que l'importance des buts poursuivis au travers des études (Dubet, 1996). Si les scores significativement plus faibles des répondants de 1ère année surprennent du fait qu'on pouvait s'attendre à un besoin plus fort pour ces étudiants, il s'agit d'un résultat à nuancer au prisme de l'âge qui lui tend à diminuer ces interactions studieuses à mesure qu'il augmente. Enfin,

l'effet du domaine disciplinaire révélant un investissement inférieur des étudiants de STAPS peut s'expliquer par la nature de ces formations, qui mixent apprentissages théoriques et activités physiques sur fond de compétitivité. Sans oublier qu'elles recrutent davantage de garçons (en l'occurrence 54 % contre 34 % tous domaines confondus).

Notons enfin que malgré la qualité et la fiabilité du modèle (toutes les conditions relatives aux résiduels et à la colinéarité sont remplies), le pouvoir explicatif est somme toute assez faible (moins de 6 %) ce qui révèle que d'autres indicateurs non observés ou non observables seraient sans doute pertinents pour expliquer ce type d'interactions étudiantes.

Tableau 28 : Régression du score d'interactions internes (partie 1)

		Modèle 1a	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Signif.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	-0,765	**
	Age	-0,125	**
Contexte de formation			
L1	L2	0,963	**
	L3	1,079	**
	Redoublant	-0,868	**
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,660	ns
	Lettres Langues Langage	-0,819	*
	STAPS	-1,972	***
	Sciences	0,019	ns
Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	1,299	***
	Effectif (Q3)	0,215	ns
	Effectif (Q4)	0,359	ns
Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,175	ns
	Heures d'enseignement (Q3)	0,688	ns
	Heures d'enseignement (Q4)	0,004	ns
Engagement académique (Buts)			
	Inscription sociale	0,367	ns
	Nb. motifs vocationnels	-0,296	ns
	Nb. motifs disciplinaires	0,682	***
	Nb. motifs par défaut	-0,859	***
	Projet professionnel	0,248	ns
Constante		13,060	
R^2 ajusté		5,6 %	

Durbin-Watson : 2,000 ; *Variance Inflation Factor* : 1,104 à 4,359 ; Kolmogorov-Smirnov : *

Le **modèle 1b** porte quant à lui sur les interactions externes (*cf.* tableau 29). A l'inverse du précédent, il intègre des variables relevant des conditions de vie et d'études. Pour autant, le nombre total de variables introduites, car apparues significativement liées au préalable, est plus faible tout en apportant un pouvoir explicatif légèrement supérieur (près de 7 %) et une qualité générale semblable. « Toutes choses égales par ailleurs », la plupart des facteurs relevés plus tôt conservent leurs effets sur les interactions sociales partagées au sein des réseaux étudiants et non liées directement à la tâche académique.

Si en termes de caractéristiques sociodémographiques, le genre n'a pas d'effet sous contrôle des autres variables, l'âge demeure un facteur très influent (p<0,01) des interactions externes. A nouveau, la relation est négative c'est-à-dire que les étudiants plus jeunes présentent des scores significativement plus élevés, renvoyant une fois de plus à notre cadre théorique (Erlich, 1998). Le contexte de formation est quant à lui moins pertinent pour expliquer les différences d'interactions externes entre les étudiants de notre échantillon qu'il ne l'est pour les interactions internes. En effet, d'une part le type d'établissement apparu influent plus avant n'a aucun effet net sur les scores des répondants et d'autre part, seul le domaine disciplinaire constitue un facteur explicatif. Ici encore, ce sont les étudiants de STAPS qui se distinguent, comparativement à ceux de Sciences humaines et sociales, présentant près de 2 points de plus que ces derniers en moyenne (p<0,01) soit l'effet inverse des interactions internes. Rappelons à juste titre que parmi les interactions externes sont considérées les activités sportives et ludiques ce qui répond sans nul doute à cette spécificité disciplinaire. De manière attendue (Beaud et Pialoux, 2001 ; Erlich, 2004), plus le nombre de motifs d'inscription à caractère social est important (bénéficier du statut ou profiter de la vie étudiante, ou encore choisir une formation pour maintenir un environnement social), plus le score d'interactions externes augmente.

Enfin, le budget personnel dont disposent les étudiants ainsi que leur degré d'autonomisation sont des variables expliquant de manière très significatives (p<0,01) et « toutes choses égales par ailleurs », le score d'interactions sociales à but non académique. Ainsi, chaque euro supplémentaire dans le budget personnel apporte un gain de 0,03 point au score d'interactions externes. Et comparativement aux étudiants qui vivent chez leurs parents et n'exercent aucune activité rémunérée, ceux qui travaillent tout en demeurant cohabitants présentent en moyenne 1pt de plus (p<0,05), de manière similaire à ceux qui travaillent (sans y être obligés) mais résident dans un logement indépendant et pour lesquels l'effet est

davantage significatif ($p<0,01$). Les décohabitants qui ne travaillent pas présentent également des scores significativement plus élevés ($p<0,01$) de 0,8 point en moyenne alors que les « plus » autonomes ne sont pas significativement différents, ce qui revient à dire qu'ils sont à égalité en matière de sorties, de loisirs et de soirées partagés entre étudiants, avec les cohabitants non salariés. Ces différences illustrent de manière plus ou moins parfaite les oppositions faites dans d'autres travaux (Cicchelli et Erlich, 2000 ; Gruel, 2009).

Ainsi, de manière relativement asymétrique par rapport aux interactions internes, le second aspect de la dimension fonctionnelle de l'ISE à savoir les interactions strictement sociales (loisirs, sorties, soirées étudiantes, etc.) s'expliquent essentiellement au prisme de l'âge, des aspirations sociales, et de la position des étudiants vis-à-vis du processus d'autonomisation qui synthétise leurs conditions de vie et d'études.

Tableau 29 : Régression du score d'interactions externes (partie 1)

N=1265		Modèle 1b	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Signif.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	0,296	ns
	Age	-0,194	***
Contexte de formation			
Campus	Antenne universitaire	-0,544	ns
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,314	ns
	Lettres Langues Langage	-0,155	ns
	STAPS	1,925	***
	Sciences	-0,309	ns
Conditions de vie et d'études			
Autonomisation[125] *(Groupe 1)*	Autonomisation (Gr.2)	1,091	**
	Autonomisation (Gr.3)	0,739	***
	Autonomisation (Gr.4)	1,168	***
	Autonomisation (Gr.5)	0,775	ns
	Budget personnel	0,003	***
Engagement académique (Buts)			
	Inscription vocationnelle	0,567	ns
	Nb. motifs sociaux	0,213	***
Constante		7,807	
R^2 ajusté		6,8 %	

Durbin-Watson : 2,093 ; *Variance Inflation Factor* : 1,019 à 1,869 ; Kolmogorov-Smirnov : **

Les variations en matière de soutien apporté, soit le premier aspect de la dimension subjective de l'ISE, sont analysées à partir du **modèle 1c** (*cf.* tableau 30). Un premier constat s'établit autour du faible nombre d'effets significatifs pouvant être relevés « toutes choses égales par ailleurs », associé à un pouvoir explicatif également peu élevé (5,5 %) et à une distribution non normale des résiduels (le test de Kolmogorov-Smirnov est très significatif même si la moyenne des résidus est bien égale à 0). Si les interactions internes sont apparues particulièrement liées au contexte de formation, et les interactions externes aux conditions de vie et d'études, il n'en est rien pour ce qui est du soutien apporté qui, rappelons-le, renvoie aux différents types de soutien (matériel, actif, socio-affectif et rétroactif) que les répondants

[125] Pour rappel : cohabitant sans activité rémunérée (groupe 1), cohabitant avec activité rémunérée (groupe 2), décohabitant sans activité rémunérée (groupe 3), décohabitant avec activité rémunérée non indispensable (groupe 4), décohabitant avec activité rémunérée indispensable (groupe 5).

déclarent recevoir de leurs réseaux étudiants. Ce troisième score d'ISE est lui uniquement influencé par les caractéristiques sociodémographiques et les raisons d'étudier.

Relevons en premier lieu que le fait de déclarer un ou plusieurs motifs d'inscription sociaux apporte de manière très significative ($p<0,01$) un gain de 1,3 points comparativement à ceux qui n'en déclarent aucun (soit 32 % de l'échantillon). Ce résultat paraît logique étant donné que l'inscription « sociale » renvoie par exemple au fait de choisir une formation pour la proximité avec l'entourage ou encore pour « suivre » les réseaux d'amis antérieurs, soit le fait de maintenir un réseau existant et dont on peut supposer qu'il sera à même d'apporter le soutien nécessaire. Notons ensuite que sous contrôle des autres variables introduites, le contexte de formation n'explique pas le score de soutien apporté, exception faite d'un effet peu significatif de l'effectif qui ne prête guère à interprétation. Enfin, les caractéristiques sociodémographiques apparaissent à l'inverse particulièrement influentes pour ce qui est de la qualité perçue du réseau étudiant, entendue en termes de soutien reçu. En effet, les filles présentent en moyenne et de manière très significative ($p<0,01$) des scores supérieurs de 1,4 points par rapport aux garçons, ce qui rappelle tout particulièrement les travaux de Pollack (1998) et de Larose et Roy (1994) qui montrent que les filles expriment davantage leurs émotions et leur besoin d'assistance et sollicitent plus souvent l'aide des pairs, augmentant ainsi les opportunités de soutien social reçu. En outre, l'âge apparaît encore une fois significativement ($p<0,01$) et négativement lié à l'ISE, les étudiants plus jeunes présentant des scores de soutien apporté plus faibles. Enfin, le soutien apporté est également dépendant du milieu social d'origine du répondant puisque les étudiants dont les parents sont de catégories socioprofessionnelles (CSP) favorisées présentent des scores significativement ($p<0,05$) plus élevés que les étudiants de CSP défavorisées. Ce dernier résultat peut être rapproché des travaux de Clémençon (1995) d'une part, qui ont mis en avant que les étudiants socialement favorisés développent davantage de relations amicales alors que les plus modestes ont davantage de relations familiales, mais aussi d'autres travaux (Molinari, 1992 ; Beaud, 1997) qui ont mis en avant la proximité en termes de capitaux économiques et culturels au sein des réseaux étudiants. Prises ensemble, ces deux pistes d'interprétation pourraient expliquer ce soutien apporté plus important chez les étudiants issus de milieux favorisés.

Tableau 30 : Régression du score de soutien apporté (partie 1)

N=1323		Modèle 1c	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Signif.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	-1,384	***
	Age	-0,241	***
CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,177	ns
	CSP moyenne supérieure	0,333	ns
	CSP favorisée	0,852	**
Contexte de formation			
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,280	ns
	Lettres Langues Langage	0,803	ns
	STAPS	-0,180	ns
	Sciences	-0,623	ns
Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	0,661	ns
	Effectif (Q3)	0,755	*
	Effectif (Q4)	0,232	ns
Engagement académique (Buts)			
	Inscription vocationnelle	0,614	ns
	Inscription sociale	1,292	***
Constante		12,940	
R^2 ajusté		5,5 %	

Durbin-Watson : 2,039 ; *Variance Inflation Factor* : 1,021 à 1,848 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

Quatrième et dernier score à considérer, la valeur du réseau constitue le second aspect de la perception des étudiants vis-à-vis de la qualité de leur réseau, autrement dit de la dimension subjective de l'ISE. Le **modèle 1d** (*cf.* tableau 31) portant sur ce score présente d'emblée une qualité d'ajustement inférieure aux autres modèles vus précédemment. En effet, son pouvoir explicatif ne s'élève tout d'abord qu'à 4,9 %, soit le plus faible jusqu'ici, et la fiabilité du modèle apparaît moins satisfaisante[126]. Cependant, il demeure un élément intéressant : en dehors des effets relatifs à l'âge et au niveau d'études, il apparaît que cette

[126] En analysant les indices de chacune des variables introduites, on remarque un VIF proche ou au-dessus de 5 pour l'intervalle supérieur de la variable « Ratio CM/TD », soit une part de CM largement supérieure à la part de TD, et pour les domaines disciplinaires Sciences et Droit Eco Gestion. De fait le problème de colinéarité relevé dans ce modèle provient du fait que les formations incluses dans ces domaines disciplinaires, notamment SVTE et Droit, sont des formations où les promotions étudiantes sont importantes et où les enseignements dispensés sous forme de TD sont logiquement plus rares. Etant donnée la significativité associée à ces variables, nous n'avons pas tenu compte de ce léger biais.

dernière sous-dimension de l'ISE est en premier lieu influencée par les motifs d'inscription, autrement dit par les buts poursuivis par les étudiants et illustrant une part de leur engagement académique. Ainsi, pour chacun des quatre scores d'ISE, une catégorie de facteurs apparaît plus particulièrement influente (le contexte de formation pour les interactions internes, les conditions de vie et d'études pour les interactions externes, les caractéristiques sociodémographiques pour le soutien apporté, l'engagement académique pour la valeur du réseau), ce sur quoi nous reviendrons.

La valeur du réseau, qui selon notre opérationnalisation renvoie au sentiment d'être intégré à la population étudiante, d'entretenir des relations amicales avec d'autres étudiants, d'en recevoir une aide pour les études et de se développer personnellement, apparaît premièrement sensible à l'âge. « Toutes choses égales par ailleurs », les étudiants les plus jeunes présentent une fois de plus des scores significativement plus élevés ($p<0,01$) ou autrement dit la valeur du réseau diminue à mesure qu'augmente l'âge des répondants, ce qui corrobore les travaux recensés plus avant (Cicchelli et Erlich, 2000). Pour autant, le niveau d'études influe de manière positive ($p<0,05$) sur les scores des répondants, les étudiants de 3ème année de Licence obtenant en moyenne 1,1 points de plus que ceux de 1ère année. On pourrait penser dès lors que les réseaux étudiants perdurent d'un niveau de formation à l'autre et que les liens s'intensifient d'année en année entre les étudiants, amenant à les percevoir de plus en plus positivement. Notons cependant qu'il s'agit là du seul indicateur relatif au contexte de formation qui demeure significatif sous contrôle des autres variables introduites. Ainsi, les autres variables influentes quant à la valeur du réseau renvoient exclusivement aux motifs d'inscription. L'inscription en Licence à l'université pour raisons vocationnelles ($p<0,05$) ou sociales ($p<0,01$) conduit ainsi à attribuer plus de valeur au réseau étudiant, à l'inverse d'une inscription par défaut ($p<0,05$), ce qui renvoie finalement aux effets de l'engagement académique en termes de buts poursuivis constatés sur les trois autres scores.

Tableau 31 : Régression du score de valeur du réseau (partie 1)

		Modèle 1d	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Signif.**
Caractéristiques sociodémographiques			
	Age	-0,200	***
Contexte de formation			
L1	L2	0,930	**
	L3	1,112	**
	Redoublant	-0,233	ns
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	1,346	*
	Lettres Langues Langage	0,199	ns
	STAPS	-0,975	ns
	Sciences	0,225	ns
Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	0,592	ns
	Effectif (Q3)	0,654	ns
	Effectif (Q4)	-0,251	ns
	Heures d'enseignement	0,001	ns
Ratio CM/TD[127] *(Intervalle 1)*	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,078	ns
	Ratio CM/TD (Int.3)	-1,056	*
	Ratio CM/TD (Int.4)	-1,593	*
Engagement académique (Buts)			
	Inscription vocationnelle	1,311	**
	Inscription par défaut	-0,647	**
	Nb. motifs disciplinaires	0,341	*
	Nb. motifs sociaux	0,415	***
	Projet professionnel	0,263	ns
Constante		23,246	
R^2 ajusté		4,9 %	

Durbin-Watson : 1,983 ; *Variance Inflation Factor* : 1,101 à 7,294 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

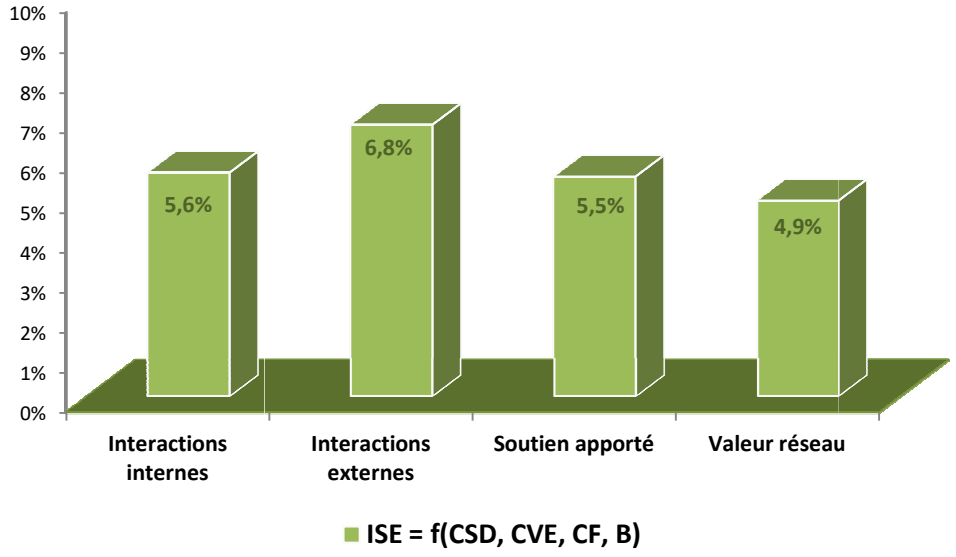
*

Le graphique ci-après synthétise le pouvoir explicatif associé aux différentes variables relevant des caractéristiques sociodémographiques des étudiants de Licence, de leurs conditions de vie et d'études, de leur contexte de formation ainsi que de leur engagement académique en termes de buts. Il apparaît ainsi que le score de valeur du réseau est des quatre scores celui qui demeure le plus fortement inexpliqué par les variables introduites ce qui peut

[127] Pour rappel : 100 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 1), 0 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 2), 0 à 50 % plus de CM que de TD (intervalle 3), 50 à 100 % plus de CM que de TD (intervalle 4).

s'interpréter à la lumière de la plus faible dispersion relative à ce score mise en avant précédemment mais aussi de sa moindre fiabilité (*cf.* chapitre V.3.2). De plus, la qualité du modèle apparaît moindre comparativement aux autres scores, de par le nombre de variables non significatives. A l'inverse, les interactions externes, expliquées à hauteur de près de 7 % s'avèrent ainsi les plus fortement liées aux facteurs identifiés à partir de la littérature. Les deux autres scores présentent quant à eux une part de variance expliquée semblable.

Graphique 10 : Récapitulatif de la variance expliquée des scores d'intégration sociale étudiante (partie 1)



De manière globale, le pouvoir explicatif de nos modèles et des variables introduites apparaît faible, laissant présager de l'existence d'autres indicateurs davantage pertinents pour expliquer la variabilité en matière de sociabilité chez les étudiants de Licence. Plus spécifiquement, l'impact somme toute assez faible des indicateurs relevant des conditions de vie et d'études des étudiants, et notamment du salariat étudiant, entre en contradiction avec nos présupposés. Tout au plus, ces variables agissent sur la dimension fonctionnelle puisqu'étant significativement influentes sur le score d'interactions externes, « toutes choses égales par ailleurs ». Pour ce qui est des autres scores, l'on pourrait penser que leur effet transite par d'autres variables renvoyant notamment aux caractéristiques socioéconomiques des étudiants, comme relevé dans le chapitre II. Si le milieu social considéré au travers de la

CSP des parents ne permet guère de confirmer cette interprétation (hormis peut-être pour le soutien apporté), l'âge des étudiants et leurs motifs d'inscription qui renseignent les raisons d'étudier sont en revanche des indicateurs influents de l'ISE, pouvant potentiellement illustrer indirectement l'effet des conditions de vie et d'études.

Toujours est-il qu'au regard des résultats obtenus, **nous pouvons tout de même valider en partie notre hypothèse de recherche H1**, puisque des variables relevant des quatre groupes de facteurs considérés, et renvoyant pour certains à des déterminants de la réussite académique des étudiants à l'université, expliquent de manière significative les scores d'ISE et constituent des sources et des conditions de cette intégration.

1.2. Les compétences transversales parmi les sources et conditions de l'intégration sociale étudiante

Notre deuxième série d'hypothèses suppose l'influence des niveaux de CT déclarés par les répondants sur le degré d'intégration sociale de ces derniers, conformément aux travaux qui soulignent que la socialisation des individus suppose la maîtrise de certaines compétences, notamment sociales (Fanchini, 2016 ; Gendron, 2007 ; 2010). Dans un premier temps, nous tenterons d'estimer si les CT influent effectivement sur l'intégration sociale des étudiants. Puis, dans un deuxième temps, nous chercherons à identifier les facteurs permettant d'expliquer la variabilité en termes de compétences déclarées, avant de mobiliser ces dernières, dans un troisième temps, en complément des facteurs précédents au sein de modèles globaux visant à expliquer l'ISE.

a. Effet des compétences transversales sur l'intégration sociale étudiante

Comme effectué précédemment avec les autres types de facteurs supposés influents, il convient dans un premier temps de tester si les scores de CT entretiennent des relations avec la dimension structurale de l'ISE. Les résultats des tests d'indépendance (*cf.* tableau 32) révèlent que certaines caractéristiques du réseau étudiant subissent l'influence des niveaux de CT déclarés par les étudiants de Licence. Il en va notamment ainsi de la mixité en termes d'âge qui est significativement liée aux niveaux supérieurs des compétences « Adaptabilité »,

« Apprentissage continu », « Communication », « Créativité », « Gestion du stress », « Initiative » et « Raisonnement analytique ». La mixité en termes de genre est quant à elle liée aux niveaux supérieurs des compétences « Créativité », « Gestion du stress » et « Travail d'équipe »[128]. Le fait de fréquenter des étudiants issus de différents niveaux d'études est sensible aux niveaux des compétences « Raisonnement analytique » et « Créativité », l'avantage allant toujours aux étudiants des quartiles supérieurs. L'origine des étudiants composant le réseau étudiant subit quant à elle assez peu d'influence de la part des niveaux de CT, si ce n'est l'impact des compétences « Créativité » et « Gestion du stress » sur le fait de fréquenter des étudiants issus d'un cadre extrascolaire[129], où là encore ce sont les répondants qui déclarent maîtriser le plus ces compétences qui fréquentent le plus ce type d'étudiants. De même, la fréquentation du réseau étudiant est assez peu affectée par les CT des répondants hormis le score d'« Apprentissage continu » où c'est pour une fois les quartiles inférieurs qui renvoient à une fréquentation plus importante. On pourrait attribuer ce résultat au fait que cette compétence cible le goût de l'effort des répondants et donc un attrait plus marqué pour la performance que pour le lien social.

On peut ainsi relever le poids plus important de la « Créativité » et de la « Gestion du stress » sur la dimension structurale de l'ISE notamment en termes d'ouverture à la mixité étudiante ce qui peut s'entendre, pour la première, par l'ouverture d'esprit qu'elle suggère et qui est illustrée par les items mobilisés dans la construction de l'échelle. De même pouvons-nous noter que des compétences relevant à la fois de l'intra-individuel (telles que la « Gestion du stress », la « Créativité » ou l'« Apprentissage continu ») et de l'interindividuel (« Communication » et « Travail d'équipe ») apparaissent liées à cette première dimension de l'ISE, ce qui va dans le sens des travaux présentés en chapitre II et qui prétendent que les deux dimensions des compétences sociales sont autant nécessaires aux interactions avec autrui (Drozda-Senkowska *et al.*, 2002 ; Morlaix, 2015).

[128] A partir du V de Cramer, on relève pour ces compétences des parts de variation importantes égales à 0,9 % pour la « Créativité » et 1,7 % pour la « Gestion du stress » et le « Travail d'équipe ».

[129] A nouveau le V de Cramer indique des parts de variation plus élevées égales à 1,7 % pour la« Créativité » et 1,1 % pour la « Gestion du stress ».

Tableau 32 : Tests du Chi-Deux de contingence sur les caractéristiques du réseau étudiant (partie 2)

	Réseau mixte en genre	Réseau mixte en âge	Réseau mixte en niveau d'études	Réseau issu de la formation actuelle	Réseau issu de la scolarité antérieure	Réseau issu de l'extrascolaire	Fréquentation du réseau (N=1362)
Compétences transversales							
Adaptabilité (quartiles)	ns	**	*	ns	ns	ns	ns
Apprentissage continu (quartiles)	*	***	ns	ns	ns	ns	***
Communication (quartiles)	ns	**	ns	ns	*	ns	ns
Créativité (quartiles)	***	***	**	*	ns	***	ns
Gestion du stress (quartiles)	***	**	ns	ns	ns	***	ns
Initiative (quartiles)	ns	**	*	ns	ns	*	ns
Prise de décisions (quartiles)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Raisonnement analytique (quartiles)	ns	***	***	ns	**	**	**
Souci d'obtenir des résultats (quartiles)	*	ns	ns	*	ns	ns	ns
Travail d'équipe (quartiles)	***	ns	*	ns	ns	*	*
Sentiment d'efficacité (quartiles)	*	ns	ns	ns	*	ns	ns

La série d'analyse suivante, à savoir les tests de corrélation effectués entre les scores de CT et les scores d'ISE, se révèle bien davantage édifiante (*cf.* tableau 33). En effet, il est aisé de remarquer que presque l'ensemble des CT sont corrélées significativement voire très significativement (au seuil de 1 %) avec les quatre scores d'ISE. Plus simplement, seules les compétences « Souci d'obtenir des résultats » et « Sentiment d'efficacité » se révèlent non corrélées avec les scores d'interactions externes et de soutien apporté, de même que l'« Apprentissage continu » ne varie pas avec les interactions externes. Il est intéressant de remarquer que ces compétences pouvant être davantage associées au besoin de performance qu'au besoin de lien ne sont pas corrélées avec les scores d'ISE à plus forte teneur sociale. Enfin, si l'on peut ajouter que la compétence « Prise de décisions » présente des corrélations faibles voire nulle en ce qui concerne le soutien apporté, il est surtout opportun de retenir que toutes les autres CT sont associées positivement aux scores d'ISE ce qui implique que les variables évoluent dans le même sens : lorsque le score des CT augmente, les scores d'ISE augmentent également et ce de manière très significative, ce qui va particulièrement dans le sens de nos hypothèses.

Tableau 33 : Corrélations des scores d'intégration sociale étudiante (partie 2)

	Dimension fonctionnelle		**Dimension subjective**	
	Interactions internes	**Interactions externes**	**Soutien apporté**	**Valeur réseau**
Compétences transversales				
Adaptabilité	*** (+)	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Apprentissage continu	*** (+)	ns	** (+)	*** (+)
Communication	*** (+)	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Créativité	*** (+)	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Gestion du stress	*** (+)	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Initiative	*** (+)	** (+)	*** (+)	*** (+)
Prise de décisions	** (+)	* (+)	ns	* (+)
Raisonnement analytique	*** (+)	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Souci d'obtenir des résultats	*** (+)	ns	ns	*** (+)
Travail d'équipe	*** (+)	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Sentiment d'efficacité	** (+)	ns	ns	*** (+)

Note : le signe entre parenthèses indique le sens de la relation

Nous en arrivons à présent à notre deuxième série de modèles visant l'explication des scores d'ISE (dimensions fonctionnelle et subjective), mobilisant cette fois-ci les scores de CT des étudiants de Licence composant notre échantillon :

Modèles 2 : scores d'ISE = f (CT)

Comme précédemment, ont été retenues dans un premier temps les compétences apparues significatives à l'étape précédente des tests de corrélation, puis dans un second temps celles qui conservent une influence au sein de modèles linéaires simples et dont les effets bruts sont indiqués en annexe 15.

Avant d'aborder ces modèles plus en détail, il nous semble utile de faire un point relatif au potentiel biais d'endogénéité qui pourrait être reproché à notre démarche puisqu'en effet, si d'un côté il est légitime de présumer que les CT influent sur l'ISE, il serait tout autant légitime d'estimer que l'ISE influe sur le développement de CT. Cette relation ambivalente est nommée en statistiques biais d'endogénéité et renvoie à la difficulté théorique ou conceptuelle d'imposer un sens univoque à la relation résidant entre deux variables. Afin de corriger ce biais, la technique en vigueur consiste généralement à utiliser en place des variables indépendantes suspectées d'endogénéité, des variables dites instrumentales,

autrement dit des variables fortement liées aux variables indépendantes endogènes mais non liées à la variable dépendante. En ce qui nous concerne, nous ne remplirons pas cette exigence économétrique, et ce pour deux raisons. La première raison tient de notre modèle d'analyse qui sous-tend des effets directs et indirects de ces compétences sur l'intégration et la réussite, effets qui seraient dès lors difficilement appréciables en se passant des scores de CT au sein des analyses. La seconde raison tient quant à elle de notre cadre théorique puisqu'en effet, il nous est apparu dans la littérature scientifique que la relation supposant que la socialisation agit en faveur du développement des compétences sociales s'appliquait davantage à la période de l'enfance, et que la relation inverse, à savoir que les compétences sociales favorisent l'intégration sociale, pouvait être considérée quant à elle à moyen et long termes (Gendron, 2007). Cette justification faite, nous pouvons désormais nous attacher à observer en détail les résultats des régressions linéaires multiples (Modèles 2a à 2d[130]) des scores d'ISE en fonction des CT des étudiants.

Si l'ensemble des compétences nous sont apparues significativement liées au score d'interactions internes lors des tests de corrélation, peu demeurent influentes une fois intégrées simultanément dans le **modèle 2a** (*cf.* tableau 34). Plus exactement, seules cinq révèlent un effet sous contrôle des autres, il s'agit notamment des compétences « Apprentissage continu », « Initiative » et « Travail d'équipe » pour lesquelles l'effet net est significatif (p<0,05) voire très significatif (p<0,01) et positif, c'est-à-dire que pour un point de plus du score de chaque compétence, le score d'interactions internes augmente également, à hauteur des coefficients associés. On peut relever à ce titre que l'effet net le plus fort[131] est associé à la compétence « Travail d'équipe », ce qui paraît pertinent puisqu'elle implique justement une capacité à interagir au sein d'un groupe en vue de réaliser une tâche commune, comme par exemple une tâche académique. Les compétences « Prise de décisions » et « Souci d'obtenir des résultats » exercent quant à elles un effet faiblement significatif (p<0,1) et même négatif pour la première. Il est intéressant de noter par ailleurs que ce sont des CT plutôt tournées vers le travail, en autonomie ou en collaboration, qui ont une influence sur cette forme d'intégration ce qui rappelle l'équilibre entre le soi et l'autre ainsi que la réciprocité entre buts sociaux et buts académiques mis en avant dans la littérature (Chapman

[130] De nouveau, l'ensemble de ces modèles satisfont l'hypothèse d'homoscédasticité (homogénéité de la variance des résiduels).

[131] En comparaison avec les autres CT dont les scores sont sur 32, donc hors « Sentiment d'efficacité », la comparaison entre les coefficients non standardisés ne pouvant être établie que pour des variables partageant la même échelle.

et Pascarella, 1983 ; Drozda-Senkowska *et al.*, 2002 ; Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006). Notons enfin que la qualité du modèle apparaît satisfaisante, celui-ci ne présentant aucun problème de colinéarité[132] ou de dépendance des résiduels et permettant d'expliquer environ 10 % de la variance du score d'interactions internes.

Tableau 34 : Régression du score d'interactions internes (partie 2)

	Modèle 2a	
	Coeff.	**Signif.**
Compétences transversales		
Adaptabilité	0,020	ns
Apprentissage continu	0,072	**
Communication	0,045	ns
Créativité	-0,009	ns
Gestion du stress	0,031	ns
Initiative	0,082	***
Prise de décisions	-0,050	*
Raisonnement analytique	0,018	ns
Souci d'obtenir des résultats	0,045	*
Travail d'équipe	0,173	***
Sentiment d'efficacité	-0,011	ns
Constante	4,789	
R^2 ajusté	9,8 %	

Durbin-Watson : 1,956 ; *Variance Inflation Factor* : 1,189 à 1,604 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

Le **modèle 2b** relatif aux interactions externes (*cf.* tableau 35) présente des résultats assez similaires en ce sens que des nombreuses CT intégrées, seules trois demeurent significatives (p<0,01) toutes autres compétences égales par ailleurs. Si l'on retrouve le « Travail d'équipe » qui présente encore une fois le coefficient le plus élevé, les autres CT influentes renvoient cette fois à la « Créativité » et à la « Gestion du stress ». Ceci n'est pas sans aller dans le sens des travaux recensés plus avant qui mettent en avant l'importance de la gestion des émotions et de l'ouverture à l'autre pour le développement des interactions et des relations sociales (Oden et Asher, 1977 ; Gendron, 2007). Plus surprenant d'un point de vue théorique est l'absence d'effet attribuée à la « Communication », quel que soit le type

[132] Malgré la forte corrélation relevée entre les compétences « Apprentissage continu » et « Souci d'obtenir des résultats » (*cf.* chapitre V 2.3).

d'interactions puisque celle-ci n'était pas plus influente dans le modèle précédent. Plus encore, le coefficient associé à cette compétence est ici négatif même si en l'absence de significativité l'on puisse considérer cet effet comme nul. Une interprétation possible serait que l'effet des capacités communicationnelles soit capté par d'autres CT influentes comme par exemple le « Travail d'équipe » qui suggère implicitement la prise en considération d'autrui, soit une condition primordiale de l'intégration sociale selon la littérature (Drozda-Senkowska *et al.*, 2002 ; Gendron, 2007). Relevons enfin que la qualité du modèle est moindre en comparaison du précédent, la distribution des résidus ne suivant pas une loi normale et le pouvoir explicatif dépassant à peine 4 %.

Tableau 35 : Régression du score d'interactions externes (partie 2)

	Modèle 2b	
	Coeff.	**Signif.**
Compétences transversales		
Adaptabilité	0,031	ns
Communication	-0,015	ns
Créativité	0,075	***
Gestion du stress	0,071	***
Initiative	-0,011	ns
Prise de décisions	-0,024	ns
Raisonnement analytique	-0,005	ns
Travail d'équipe	0,068	***
Constante	2,150	
R^2 ajusté	4,3 %	

Durbin-Watson : 1,992 ; *Variance Inflation Factor* : 1,187 à 1,398 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

Le **modèle 2c** qui concerne le soutien apporté (*cf.* tableau 36) est en tout point semblable à celui portant sur les interactions externes. En effet, ce sont là les mêmes CT qui conservent un effet significatif, à savoir la « Créativité », la « Gestion du stress » et le « Travail d'équipe » avec toujours un poids bien plus important de ce dernier eu égard du coefficient (+0,2) ou du seuil de significativité qui lui sont associés (p<0,01). Les similitudes entre les deux modèles s'apprécient également au travers de la qualité et de la fiabilité de ces derniers, mais on relève néanmoins un pouvoir explicatif plus important (près de 6 %) sur le soutien apporté qui semble être imputable majoritairement à la compétence « Travail

d'équipe » soit la capacité à coopérer, à participer au sein d'un groupe, à collaborer et à prendre l'autre en considération.

Tableau 36 : Régression du score de soutien apporté (partie 2)

	Modèle 2c	
	Coeff.	**Signif.**
Compétences transversales		
Adaptabilité	-0,005	ns
Apprentissage continu	-0,004	ns
Communication	-0,020	ns
Créativité	0,072	**
Gestion du stress	0,055	**
Initiative	-0,018	ns
Raisonnement analytique	0,022	ns
Travail d'équipe	0,204	***
Constante	3,337	
R^2 ajusté	5,8 %	

Durbin-Watson : 2,028 ; *Variance Inflation Factor* : 1,149 à 1,380 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

Enfin, le **modèle 2d** (*cf.* tableau 37) renvoyant à la valeur du réseau se distingue quant à lui des précédents. Tout d'abord par le nombre de CT qui ont un effet significatif « toutes choses égales par ailleurs ». Si l'effet associé à la compétence « Raisonnement analytique » est très faible (p<0,1), quatre autres compétences présentent quant à elles un effet très significatif (p<0,01) au premier rang desquelles le « Travail d'équipe » ainsi que la « Gestion du stress » pour lesquelles le coefficient est plus élevé. Déjà influentes sur les autres scores d'ISE, ces compétences semblent ainsi constituer des déterminants forts de l'intégration des étudiants de Licence. Deux autres CT se révèlent en revanche influentes pour la première fois, il s'agit de la « Prise de décisions » et du « Sentiment d'efficacité ». Concernant la première, on relève que l'effet est négatif ce qui signifie que les répondants qui déclarent être les plus compétents en matière de prise de décisions attribuent significativement moins de valeur à leur réseau social étudiant. On peut interpréter ce résultat en considérant la part d'autonomie suggérée par l'échelle de mesure de cette compétence (*cf.* annexe 13). En effet, les niveaux 2, 3 et 4 décrivent la capacité à interpréter, à prendre de la distance voire à se

défaire des règles établies en vue d'agir et de prendre une décision. Cette forme d'indépendance peut dès lors être vue comme moins favorable à l'intégration sociale qui, rappelons-le, repose sur l'adoption de normes communes permettant l'identification et l'appartenance au groupe (Duclos, 2011). De plus, nous avons pu relever que les étudiants les plus autonomes étaient également ceux qui présentaient des scores d'ISE plus faibles. L'effet relevé pour la seconde compétence, à savoir le « Sentiment d'efficacité », apparaît quant à lui conforme aux travaux de Paquelin (2015) ou encore de Schmitz et Frenay (2013), qui avancent qu'une telle compétence confère à l'étudiant un degré de confiance en soi qui facilite son intégration.

Ce dernier modèle se distingue enfin par son pouvoir explicatif (plus de 11 %), le plus fort relevé jusqu'à présent, tout en suggérant une fiabilité similaire aux autres modèles. Ainsi, le sentiment de compétence apparaît lié au sentiment d'intégration ce qui nous rappelle la littérature selon laquelle le besoin de lien ou d'affiliation et le besoin de compétence ou d'accomplissement s'interpénètrent et se retranscrivent au travers des comportements sociaux, des relations sociales et de l'intégration sociale (Chapman et Pascarella, 1983 ; Connell et Wellborn, 1991 ; Wentzel, 2002).

Tableau 37 : Régression du score de valeur du réseau (partie 2)

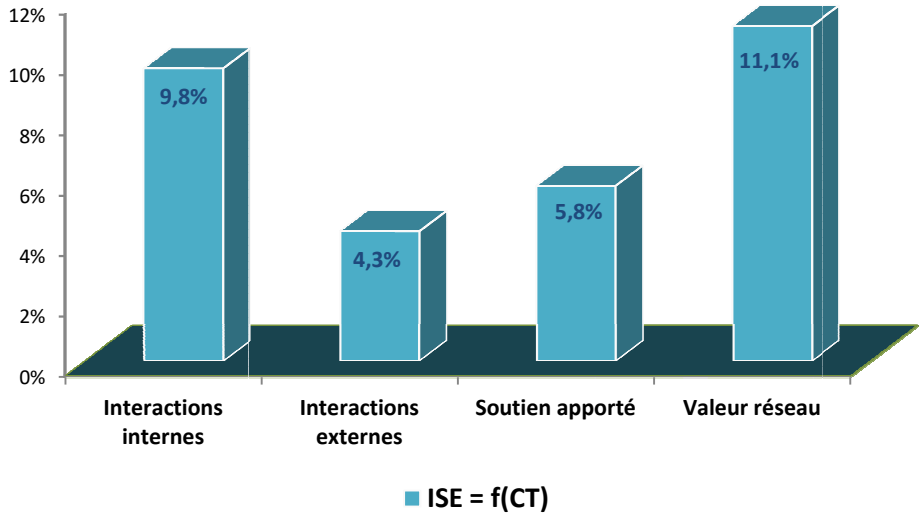
	Modèle 2d	
	Coeff.	**Signif.**
Compétences transversales		
Adaptabilité	-0,029	ns
Apprentissage continu	0,015	ns
Communication	0,030	ns
Créativité	0,035	ns
Gestion du stress	0,126	***
Initiative	0,002	ns
Prise de décisions	-0,078	***
Raisonnement analytique	0,058	*
Souci d'obtenir des résultats	0,037	ns
Travail d'équipe	0,159	***
Sentiment d'efficacité	0,030	***
Constante	13,887	
R^2 ajusté	11,1 %	

Durbin-Watson : 1,970 ; *Variance Inflation Factor* : 1,189 à 1,604 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

*

Le récapitulatif de cette deuxième série de modèles visant à expliquer l'ISE en Licence (*cf.* graphique 11) nous permet de conclure tout d'abord sur l'influence avérée des niveaux de CT déclarés par les répondants sur les scores relatifs à leur intégration au sein du réseau étudiant. Désormais, ce sont les scores d'interactions internes et de valeur du réseau qui bénéficient d'une plus forte part de variance expliquée par les variables introduites (respectivement 10 et 11 %), à l'exact opposé de la première série de modèles qui mobilisait les autres catégories de facteurs. Ce point nous apparaît particulièrement intéressant puisqu'il suggère d'emblée l'influence combinée de l'ensemble des facteurs envisagés comme influents sur l'ISE, élément qu'il conviendra de confirmer plus loin à partir des modèles globaux. Le deuxième point à relever est qu'en moyenne les compétences des étudiants expliquent mieux leur intégration que les autres facteurs (environ 8 % contre 6 %), les constantes étant par ailleurs bien plus faibles dans les modèles de série 2 que dans les modèles de série 1. De plus, la qualité de ces modèles apparaît plus satisfaisante en regard des hypothèses de normalité des résiduels (notamment pour le modèle 2a) et de colinéarité (le VIF le plus élevé se situant à 1,46 contre 7,3 dans les modèles 1). Ce dernier point suggère d'ailleurs que les différentes échelles de CT mobilisées permettent bien de mesurer des construits différents même si l'effet de plusieurs CT disparaît toutes autres compétences étant égales par ailleurs, laissant penser que certaines d'entre elles captent l'effet brut des autres en ce qui concerne l'intégration sociale.

Graphique 11 : Récapitulatif de la variance expliquée des scores d'intégration sociale étudiante (partie 2)



Au vu des éléments précédents, **nous considérons la validité de notre hypothèse H2** selon laquelle la maîtrise de compétences transversales par les étudiants influe de manière positive sur leur degré d'intégration sociale. Certaines de ces compétences constituent bien une ressource mobilisée par les étudiants pour s'intégrer socialement et l'intégration sociale étudiante peut être vue comme un indicateur synthétique de compétences qu'il faut développer pour s'intégrer à l'université.

b. Les déterminants des compétences transversales étudiantes

Après avoir constaté l'influence des CT sur l'ISE, et avant de tester leur effet sur la réussite académique dans le prochain chapitre, il nous semble opportun de questionner, parmi les variables disponibles, celles dont on peut supposer qu'elles influent sur les niveaux de compétences déclarés par les étudiants de Licence. Pour ce faire, nous procèderons de façon identique en mobilisant tout d'abord les tests de comparaison et d'association puis les modèles de régression.

En comparant les moyennes de CT en fonction des CSD (*cf.* tableau 38), on relève que les garçons présentent des moyennes supérieures sur la quasi-totalité des scores de CT

hormis l'« Initiative » et le « Travail d'équipe ». Les tests réalisés révèlent des différences significatives en fonction du genre pour le « Raisonnement analytique » et la « Communication », et d'autres très significatives pour la « Prise de décisions », la « Gestion du stress » et le « Sentiment d'efficacité ». Si l'on pouvait s'attendre à des différences plus nuancées en termes de genre, ces éléments corroborent néanmoins les travaux présentant les garçons comme étant généralement plus confiants quant à leurs propres aptitudes (Gendron, 2010). Les étudiants issus d'un milieu social favorisé se déclarent plus compétents au niveau du « Sentiment d'efficacité » ce qui peut être liée à des expériences de réussite, notamment scolaire, plus importantes. Les étrangers présentent quant à eux des scores supérieurs pour une grande partie des CT ce qui peut provenir du fait qu'il s'agit d'étudiants faisant leurs études dans un autre pays que le leur, parlant potentiellement une autre langue, ce qui mobilise certainement des compétences élevées ne serait-ce qu'en termes de capacités d'adaptation et d'apprentissage.

Au niveau du contexte de formation, il apparaît de manière significative que plus le niveau d'études augmente et plus les étudiants s'estiment compétents quant à l'« Initiative », l'« Apprentissage continu » et le « Sentiment d'efficacité » mais moins ils s'estiment compétents quant à la « Créativité ». Le domaine disciplinaire influe significativement sur près de l'ensemble des scores à l'exception des compétences « Gestion du stress » et « Souci d'obtenir des résultats ». L'effet du domaine disciplinaire est très significatif sur les compétences « Travail d'équipe », « Raisonnement analytique », « Prise de décisions », « Initiative », « Sentiment d'efficacité » et « Communication ». Les étudiants inscrits en Sciences humaines et sociales déclarent les scores les plus élevés pour le « Travail d'équipe », l'« Adaptabilité » et l'« Initiative ». Les étudiants en Sciences rejoignent les précédents pour ce qui est de l'« Initiative » mais présentent des moyennes significativement plus faibles pour les compétences « Apprentissage continu » et « Communication ». Les étudiants inscrits en Droit Economie Gestion se distinguent quant à eux par les scores les plus élevés en « Prise de décisions » et les plus faibles concernant le « Sentiment d'efficacité ». Les étudiants provenant du domaine Lettres Langues Langage s'estiment les plus compétents pour ce qui est de la « Créativité ». Enfin, les étudiants en STAPS apparaissent atypiques, ce sont en effet ceux qui présentent le plus de moyennes inférieures (pour six compétences), ce qui s'explique peut-être par le fort esprit de compétition attribué au milieu sportif. Ils sont significativement plus faibles pour ce qui est du « Raisonnement analytique » et de la

« Communication ». Inversement, ce sont les étudiants les plus compétents en « Gestion du stress » bien que la différence ne soit pas significative.

Concernant les étudiants qui pratiquent une activité salariée en parallèle de leurs études nous ne relevons, comme c'était le cas pour l'ISE, aucune différence réellement significative bien que ces étudiants présentent des scores supérieurs aux autres étudiants sur l'ensemble des compétences transversales à l'exception de la « Créativité ». Tout au plus, un effet faiblement significatif (au seuil de 10 %) est constaté pour l'« Apprentissage continu » et l'« Initiative » ce qui fait sens du fait que ces étudiants développent généralement un goût pour l'effort et le perfectionnement de même qu'ils sont généralement présentés comme étant plus autonomes et mieux organisés, de par le cumul d'activités bien souvent concurrentes (Béduwé *et al.*, 2016). Par ailleurs, le plus fort degré d'autonomisation est significativement lié à une compétence, à savoir l'« Apprentissage continu », ce qui va dans le sens des éléments précédents.

Enfin, du côté du passé scolaire, il est intéressant de relever que les bacheliers généraux, avec mention et à l'heure scolairement présentent des scores significativement supérieurs sur plusieurs compétences notamment le « Sentiment d'efficacité », ce qui peut à nouveau être imputée à leur profil généralement associé à une meilleure réussite académique. A l'inverse, les bacheliers non généraux s'estiment significativement plus compétents sur l'« Adaptabilité », la « Créativité » ainsi que la « Gestion du stress ». Peut-être que dans leur cas, leur parcours scolaire que l'on peut supposer moins « tracé » a suscité le développement de certaines compétences notamment dans l'adaptation et la gestion des émotions. En revanche, l'avantage revient aux bacheliers avec mention pour l'« Apprentissage continu », la « Communication », l'« Initiative », le « Raisonnement analytique » et le « Souci d'obtenir des résultats », ce qui, pour cette dernière, est également le cas des étudiants « à l'heure » scolairement.

Tableau 38 : Comparaisons de moyennes des scores de compétences transversales

	AD	AC	CO	CR	GS	IN	PDD	RA	SOR	TE	SE
Caractéristiques sociodémographiques											
Sexe	ns	ns	**	ns (*)	***	*	***	**	ns	ns	***
Nationalité	***	***	***	ns	***	***	ns	*	***	***	***
CSP parents	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	*	ns	**
Conditions de vie et d'études											
Activité rémunérée	ns	*	ns	ns	ns	ns (*)	ns	ns	ns	ns	ns
Autonomisation	* (ns)	***	ns	ns	ns	* (ns)	ns	ns	ns	ns	ns
Passé scolaire											
Bac général	***	ns	ns	**	**	ns	ns	ns	ns	ns (*)	***
Mention au bac	ns	** (***)	**	ns	ns	** (*)	ns	***	***	ns	***
Retard scolaire	ns	ns	ns	ns	* (ns)	ns	ns	ns	**	ns	***
Contexte de formation											
Niveau	ns	**	ns	** (***)	ns	***	* (**)	*	ns	ns	***
Domaine disciplinaire	**	**	***	**	ns	***	** (***)	***	ns	***	***
Redoublement	ns	ns	ns	ns	ns	ns (*)	ns	ns	*	ns	ns

<u>Note :</u> le signe entre parenthèses indique le résultat du test non paramétrique lorsque celui-ci diffère du test paramétrique

Les tests de corrélation quant à eux (*cf.* tableau 39) révèlent uniquement le lien positif et significatif entre l'âge et les compétences « Adaptabilité », « Apprentissage continu » et « Initiative », ce qui semble traduire le fruit de l'expérience.

Tableau 39 : Corrélations des scores de compétences transversales

	AD	AC	CO	CR	GS	IN	PDD	RA	SOR	TE	SE
Caractéristiques sociodémographiques											
Age	*** (+)	*** (+)	ns	ns	ns	*** (+)	ns	ns	ns	ns	ns
Conditions de vie et d'études											
Activité rémunérée (échelle)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

<u>Note :</u> le signe entre parenthèses indique le sens de la relation

En vue de mobiliser ces différents facteurs envisagés tels des déterminants des CT des étudiants, nous avons réalisé une troisième série de modèles (modèles 3a à 3k) visant donc à expliquer les niveaux de compétences déclarés par les étudiants de Licence (*cf.* encadré 7

pour ce qui concerne la distribution de ces scores) à partir de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires (CE), de leurs conditions de vie et d'études (CVE) et du contexte de formation (CF) :

Modèles 3 : scores de CT = f (CE, CVE, CF)

Suivant la méthode précédente, seules les variables apparues significatives ci-dessus ont été introduites, d'abord au sein de modèles simples (dont les effets bruts sont présentés en annexe 16) puis de modèles multiples. Etant donné le nombre de compétences considérées, les modèles de régression linéaire multiple sont également présentés en annexe 17, et une synthèse des résultats obtenus est présentée ci-après (*cf.* tableau 40).

Encadré 7 : Normalité des scores de compétences transversales

Comme effectué plus tôt sur les scores d'intégration sociale étudiante, nous avons évalué la distribution de nos différents scores de compétences transversales en cherchant à vérifier l'hypothèse de normalité à partir des statistiques d'asymétrie, d'aplatissement et du test de Kolmogorov-Smirnov. Il apparaît dès lors que deux compétences satisfont l'exigence de symétrie (« Adaptabilité » et « Souci d'obtenir des résultats »), trois compétences ne présentent pas de problème d'aplatissement (« Apprentissage continu », « Créativité » et « Initiative ») et une compétence est normalement distribuée puisque respectant ces deux critères (« Communication »). Pour autant le test de Kolmogorov-Smirnov est significatif pour l'ensemble des scores. Précisons enfin que toutes les distributions sont toutefois unimodales.

De manière générale, les **modèles 3a à 3k**[133] (*cf.* tableau 40 et annexe 17) visant l'explication des scores de CT déclarés par nos répondants mobilisent essentiellement des variables de deux types : des indicateurs relevant des caractéristiques sociodémographiques (CSD) des étudiants et d'autres renvoyant à leur contexte de formation. L'influence des conditions de vie et d'études est plus anecdotique et, concernant le passé scolaire, seule la mention au bac semble constituer un déterminant des CT étudiantes au sein de notre échantillon.

Plus précisément, au niveau des CSD, relevons tout d'abord l'effet important du genre « toutes choses égales par ailleurs » sur les scores de CT. En effet, cette variable produit des

[133] De nouveau, l'ensemble de ces modèles satisfont l'hypothèse d'homoscédasticité (homogénéité de la variance des résiduels).

effets nets très significatifs (p<0,01) sur les compétences « Communication », « Gestion du stress », « Prise de décisions » et « Sentiment d'efficacité », toujours en faveur des garçons, leur octroyant un gain allant de 1 à 2,5 points pour les scores standardisés (modèles 3a à 3j : scores compris entre 0 et 32) et de presque 5 points pour le score de « Sentiment d'efficacité » (modèle 3k : score sur 100). Si ce résultat est attendu pour les deux dernières CT (Dusek, 1987), il est en revanche contre-intuitif pour les deux premières, plutôt associées aux filles dans la littérature (Gendron, 2010). L'âge des répondants présente quant à lui des effets nets moindres en termes de significativité (p<0,05) mais cependant identiques sur les scores d'« Adaptabilité », d'« Apprentissage continu » et d'« Initiative », une année supplémentaire apportant le même gain quelle que soit la compétence considérée. Il est intéressant de relever à ce niveau que deux de ces CT évoquent l'idée d'autonomisation. Concernant la nationalité, l'effet est positif et généralement très significatif pour plusieurs compétences, mais doit cependant être nuancé en regard de l'effectif considéré. En effet, ce sous-groupe représente une quarantaine de répondants soit exactement 3 % de l'échantillon. Ainsi, d'une part cette sous-population d'étudiants étrangers faisant leurs études en France peut s'avérer spécifique en termes de CT comme suggéré plus haut, et d'autre part leur faible nombre n'invite guère à une généralisation. La catégorie socioprofessionnelle des parents enfin, ne présente aucun effet sur les CT « toutes choses égales par ailleurs ».

Du côté du passé scolaire, notons en premier lieu que l'effet relevé en amont du type de bac obtenu disparaît dans trois des quatre modèles où cette variable a été introduite. Seul persiste un effet très significatif (p<0,01) sur le score de « Sentiment d'efficacité », en faveur des bacheliers généraux, ce qui s'entend très certainement en raison de la valorisation sociale des filières générales du baccalauréat en comparaison des filières technologiques et professionnelles (Beaud, 2003). Le retard scolaire quant à lui, n'apporte pas d'effets nets sur le « Souci d'obtenir des résultats » et le « Sentiment d'efficacité » alors même qu'il apparaissait fortement lié au préalable, mais révèle à l'inverse un effet très significatif (p<0,01) sous contrôle des autres facteurs sur le score de « Gestion du stress » quand il paraissait assez peu influent. L'effet est négatif pour ceux qui sont « en retard » c'est-à-dire qui ont fait l'objet d'au moins un redoublement durant leur scolarité, primaire ou secondaire. L'expérience de l'échec aurait ainsi conduits ces étudiants à moins bien gérer leurs émotions. A l'exact opposé, l'obtention d'une mention au baccalauréat renvoyant à une expérience de réussite, produit un effet positif et très significatif (p<0,01) sur les compétences et/ou le sentiment d'être compétent des étudiants de Licence. Un effet net des autres variables

introduites est ainsi relevé sur les scores d'« Apprentissage continu », de « Communication », d'« Initiative », de « Raisonnement analytique », de « Souci d'obtenir des résultats » et de « Sentiment d'efficacité ».

Peu de variables relatives aux conditions de vie et d'études ayant été introduites, peu d'effets sont dès lors à relever. Sous contrôle des autres variables considérées, l'indicateur composite d'autonomisation ne révèle plus d'influence sur le score d'« Initiative » mais apporte des effets quant à l'« Apprentissage continu » (p<0,05) et l'« Adaptabilité » (p<0,01). Plus précisément, ce sont les étudiants qui disposent d'un logement indépendant et qui exercent une activité rémunérée néanmoins non indispensable à la poursuite de leurs études qui présentent des scores plus élevés que leurs camarades résidant au domicile familial et ne travaillant pas. Ce résultat apparaît tout à la fois logique et déroutant. Il ne paraît pas surprenant que des étudiants cumulant études et travail s'estiment (ou soient) plus compétents vis-à-vis de leurs capacités d'adaptation et d'apprentissage. Pour autant, on pourrait s'attendre à ce que ce soient les étudiants les « plus » autonomes, pour lesquels l'activité rémunérée n'est pas un choix mais une nécessité leur conférant une responsabilité supplémentaire, qui se révèlent être les plus compétents. Sans doute le caractère choisi et davantage modulable de ce cumul d'activités caractérisant les premiers tend à accroître leur sentiment de compétence, davantage que chez les seconds qui le subissent et rencontrent donc potentiellement plus de difficultés.

Pour terminer, le contexte de formation confirme l'influence remarquée précédemment sur les scores de CT déclarés par les étudiants de Licence. Hormis le redoublement qui n'exerce plus d'effet sur le « Souci d'obtenir des résultats » une fois contrôlé par les autres facteurs, le niveau d'études ainsi que le domaine disciplinaire demeurent quant à eux des déterminants influents des CT. L'effet net du niveau d'études est ainsi non significatif sur le score d'« Apprentissage continu » mais significatif (p<0,05) en ce qui concerne la « Prise de décisions » et le « Raisonnement analytique », tout en étant négatif pour la première (c'est-à-dire que les étudiants de 1ère année présentent des scores plus élevés) et positif pour la seconde en ce qui concerne les étudiants de 3ème année (qui déclarent donc des scores plus élevés que ceux de 1ère année). Le niveau d'études agit en outre de manière très significative (p<0,01) en faveur des L1 pour la « Créativité », et en faveur des L2 et L3 pour l'« Initiative » et le « Sentiment d'efficacité ». On peut interpréter ces résultats sous le prisme de l'affiliation et de l'acculturation universitaires (Haas *et al.*, 2012) en ce sens

que les primo-arrivants s'estiment plus ouverts à la nouveauté, à l'expérimentation et à la prise de distance vis-à-vis des règles mais moins compétents quant à l'autonomie dans le travail et les capacités d'analyse. Autrement dit, ils ne se sont pas encore acclimatés à la culture et aux exigences universitaires (Coulon, 1997) auxquels les étudiants de 2ème et 3ème années ont déjà été confrontés, et avec succès.

Le domaine disciplinaire, enfin, agit de manière significative sinon très significative et « toutes choses égales par ailleurs » sur l'ensemble des CT à l'exception de la « Gestion du stress » et du « Souci d'obtenir des résultats ». Dans six cas sur neuf, l'effet relevé concerne les étudiants de STAPS significativement inférieurs en termes de CT en référence aux étudiants de Sciences humaines et sociales (SHS). Pour cinq compétences, ce sont les étudiants de Sciences qui leurs sont significativement inférieurs et pour quatre compétences, ce sont les étudiants de Droit Economie Gestion. Concernant l'« Initiative », ce sont tous les domaines disciplinaires qui présentent des scores inférieurs au domaine SHS. Ces résultats sont difficiles à interpréter dans la mesure où ce domaine disciplinaire n'est généralement pas vu comme une section d'excellence, mais parfois comme un « refuge » pour des étudiants issus de milieux modestes ne pouvant prétendre aux filières prestigieuses (Beaud, 2008), de même que les filières scientifiques « dures » sont parfois associées à l'excellence. La « suprématie » des étudiants de SHS pourrait dès lors renvoyer à la plus forte hétérogénéité disciplinaire de ce domaine d'études, voire à la pluridisciplinarité, qui serait alors à mettre en lien avec le caractère transversal des compétences déclarées par les étudiants, là où les autres domaines présentent un ancrage disciplinaire bien plus homogène.

Tableau 40 : Synthèse des régressions des scores de compétences transversales

	Modèle 3a **Adaptabilité**	Modèle 3b **Apprentissage continu**	Modèle 3c **Communication**	Modèle 3d **Créativité**	Modèle 3e **Gestion du stress**	Modèle 3f **Initiative**	Modèle 3g **Prise de décisions**	Modèle 3h **Raisonnement analytique**	Modèle 3i **Souci d'obtenir des résultats**	Modèle 3j **Travail d'équipe**	Modèle 3k **Sentiment d'efficacité**
Caractéristiques sociodémographiques											
Sexe			X		X	-	X	X			X
Nationalité	X	X	X		-	X		X	X	X	X
CSP parents									-		-
Age	X	X				X					
Passé scolaire											
Bac général	-			-	-						X
Mention au bac		X	X			X		X	X		X
Retard scolaire					X				-		-
Conditions de vie et d'études											
Activité rémunérée											
Autonomisation	X	X				-					
Contexte de formation											
Niveau		-		X		X	X	X			X
Domaine disciplinaire	X	X	X	X		X	X	X		X	X
Redoublement									-		
R^2 ajusté	**2,10 %**	**3,90 %**	**3,40 %**	**1,20 %**	**4,30 %**	**4,30 %**	**2,20 %**	**2,80 %**	**2,70 %**	**1,60 %**	**12,40 %**

<u>Note :</u> les variables influant de manière significative sont marquées d'un « X » et les variables non significatives sont marquées d'un « - ».

*

Afin de conclure sur cet aparté relatif aux déterminants des CT des étudiants de Licence, relevons que le pouvoir explicatif de ces modèles est particulièrement faible hormis pour le « Sentiment d'efficacité » expliqué à hauteur de 12,4 %. Les autres modèles oscillent entre 1,2 % pour la « Créativité » à 4,3 % pour la « Gestion du stress » et l'« Initiative ». Nous pouvons imputer ces faibles résultats au fait que les déterminants de ces compétences n'aient pas constitué un temps fort de notre revue théorique et de notre modèle d'analyse, de même que doit être considéré le caractère récent et encore balbutiant de cet objet d'études, qui plus est auprès de la population étudiante. Notons cependant que tous les modèles présentent une fiabilité acceptable et même très satisfaisante en regard de la distribution des résiduels pour quatre d'entre eux (modèles 3a, 3b, 3f et 3k).

Pour autant, **nous ne pouvons valider totalement notre hypothèse H3** selon laquelle les compétences transversales des étudiants de Licence dépendent de leurs caractéristiques, de leurs conditions de vie et d'études ainsi que de leur contexte de formation universitaire puisque de manière générale, tous ces groupes de facteurs n'apparaissent pas influents.

1.3. Vers un modèle explicatif de l'intégration sociale étudiante

Dernière étape de notre analyse des déterminants de l'ISE, la mobilisation de l'ensemble des facteurs identifiés tels des sources et conditions de l'intégration des étudiants a été réalisée par le biais d'une quatrième et dernière série de modèles globaux. Ces derniers visent donc l'explication des scores d'ISE (dimensions fonctionnelle et subjective) à partir des caractéristiques sociodémographiques des étudiants (CSD), des conditions de vie et d'études (CVE), du contexte de formation (CF), des buts poursuivis par les étudiants (B) et des niveaux de compétences déclarés par ces derniers (CT) :

Modèles 4 : scores d'ISE = f (CSD, CVE, CF, B, CT)

Sont incluses dans cette série de modèles l'ensemble des variables intégrées dans les modèles de série 1 et de série 2. Il s'agit alors d'observer si les variables demeurent significatives ou non « toutes choses égales par ailleurs », comparativement aux effets relevés dans les modèles précédents, et d'apprécier le gain en pouvoir explicatif obtenu. De même,

conformément à notre problématisation, il convient d'analyser les résultats en termes de besoins exprimés et de ressources mobilisées par les étudiants et d'observer les variables qui constituent des contraintes ou des opportunités pour leur intégration sociale. L'attention devra enfin être portée sur les éventuels problèmes de colinéarité puisqu'à l'intérieur de ces modèles sont introduits simultanément les scores de CT des étudiants ainsi que certaines variables apparues ci-avant comme influentes sur ces derniers. Les tableaux 41 à 44 ci-après présentent donc les résultats des modèles globaux (Modèles 4a à 4b)[134] visant à expliquer l'ISE en Licence.

Le **modèle 4a** relatif aux interactions internes (*cf.* tableau 41) présente tout d'abord un pouvoir explicatif supérieur aux modèles précédents portant sur le même score (plus de 14 % contre respectivement 5,6 et 9,7 %) ce qui laisse entendre que la combinaison des facteurs permet effectivement de mieux expliquer ce type d'interactions. Les indicateurs de qualité et de fiabilité du modèle sont par ailleurs très satisfaisants. « Toutes choses égales par ailleurs », toutes les variables apparues significatives dans les modèles précédents demeurent significatives avec cependant de légers déplacements. Certaines variables telles que l'âge ou le niveau d'études présentent un seuil de significativité plus important, d'autres telles que le redoublement, le domaine disciplinaire ou encore l'inscription par défaut perdent en significativité. D'autres encore, à savoir les CT « Gestion du stress » et « Sentiment d'efficacité », apparaissent significatives (respectivement $p<0,1$ et $p<0,05$) alors qu'elles ne l'étaient pas auparavant. Ce dernier constat renvoie sans doute au fait que ces CT nous sont apparues fortement influencées par le domaine disciplinaire et le redoublement ci-avant. L'ensemble des catégories de variables introduites apparaissent donc influentes sur le score d'interactions internes déclaré par les étudiants de Licence.

Nos répondants expriment ainsi des besoins différents en matière d'interactions sociales studieuses au sein de leurs réseaux selon leur genre (les filles expriment un besoin plus fort), leur âge (les plus âgés présentent un besoin plus faible), et les motifs d'inscription dans la formation (s'inscrire pour des motifs disciplinaires traduit un besoin plus élevé, à l'inverse d'une inscription par défaut). En termes de ressources, des scores élevés en « Apprentissage continu », « Initiative » et « Travail d'équipe » conduisent à une plus forte implication dans ce type d'interactions. Le niveau d'études quant à lui, paraît retranscrire des

[134] De nouveau, l'ensemble de ces modèles satisfont l'hypothèse d'homoscédasticité (homogénéité de la variance des résiduels).

besoins différents (plus forts en 2ème et 3ème année contrairement à ce que laissait présager la littérature) à moins qu'il n'offre de meilleures opportunités pour ces interactions à mesure qu'il augmente. Cela semble également être le cas des effectifs étudiants compris entre 100 et 180 étudiants environ. Rappelons enfin que les conditions de vie et d'études ne traduisent aucun besoin, aucune ressource, aucune contrainte ni opportunité en termes d'interactions internes.

Tableau 41 : Régression du score d'interactions internes (partie 3)

		Modèle 4a	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Signif.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	-0,712	**
	Age	-0,145	***
Contexte de formation			
L1	L2	1,053	***
	L3	1,124	**
	Redoublant	-0,774	*
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,829	*
	Lettres Langues Langage	-0,473	ns
	STAPS	-1,158	ns
	Sciences	0,738	ns
Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	1,452	***
	Effectif (Q3)	0,349	ns
	Effectif (Q4)	0,907	*
Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,033	ns
	Heures d'enseignement (Q3)	0,435	ns
	Heures d'enseignement (Q4)	-0,177	ns
Engagement académique (Buts)			
	Inscription sociale	0,385	ns
	Nb. motifs vocationnels	-0,191	ns
	Nb. motifs disciplinaires	0,568	***
	Nb. motifs par défaut	-0,521	**
	Projet professionnel	-0,078	ns
Compétences transversales			
	Adaptabilité	0,027	ns
	Apprentissage continu	0,068	**
	Communication	0,041	ns
	Créativité	0,013	ns
	Gestion du stress	0,041	*
	Initiative	0,070	**
	Prise de décisions	-0,051	*
	Raisonnement analytique	0,005	ns
	Souci d'obtenir des résultats	0,043	*
	Travail d'équipe	0,173	***
	Sentiment d'efficacité	-0,017	**
Constante		5,784	
R^2 ajusté		14,4 %	

Durbin-Watson : 1,995 ; *Variance Inflation Factor* : 1,116 à 4,401 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

En ce qui concerne les interactions externes, le **modèle 4b** (*cf.* tableau 42) témoigne d'un pouvoir explicatif plus faible que pour les interactions internes mais néanmoins supérieur aux modèles 1b et 2b (10,7 % contre respectivement 6,8 et 4,3 %). Si la qualité et la fiabilité du modèle sont moyennes (la distribution des résidus n'est pas normale), celui-ci présente en revanche la particularité de mobiliser toutes les catégories de facteurs retenus au terme de notre recension théorique. On remarque d'ailleurs que des effets très significatifs (p<0,01) sont à relever dans chacune de ces catégories et que les variables concernées sont en tout point identiques à celles qui étaient déjà influentes dans les modèles séparés. Ainsi, « toutes choses égales par ailleurs », l'âge, le domaine disciplinaire, le degré d'autonomisation, le budget personnel, l'inscription pour motifs sociaux ainsi que les CT « Créativité », « Gestion du stress » et « Travail d'équipe » des répondants influent significativement sur les interactions sociales non liées aux études.

Plus précisément, les étudiants les plus jeunes ainsi que ceux qui déclarent le plus de motifs de nature sociale pour justifier de leur inscription en Licence présentent des besoins plus élevés quant aux interactions externes au sein de leur réseau étudiant. Celles-ci semblent par ailleurs dépendre fortement des ressources disponibles parmi lesquelles sont considérés le budget personnel dont disposent les étudiants ainsi que leur capacité à être créatifs, à gérer leurs émotions mais aussi à collaborer au sein d'un groupe. D'autres facteurs semblent offrir davantage d'opportunités pour s'adonner aux loisirs, aux sorties et autres activités sociales avec les pairs. Outre le budget susmentionné, il en est ainsi du domaine disciplinaire (en faveur des étudiants de STAPS qui obtiennent en moyenne 2,1 points de plus comparativement à ceux de Sciences humaines et sociales) et du degré d'autonomisation (les décohabitants ainsi que ceux qui travaillent tout en résidant au domicile familial peuvent davantage s'investir dans ce type d'interactions en référence aux cohabitants qui ne travaillent pas). Comme relevé précédemment, la décohabitation qui s'accompagne d'un travail salarié jugé indispensable ne constitue pas un obstacle aux interactions, contrairement à nos suppositions, pas plus d'ailleurs que les autres facteurs puisque l'essentiel des effets relevés sont positifs et s'interprètent davantage en termes d'opportunités que de contraintes.

Tableau 42 : Régression du score d'interactions externes (partie 3)

N=1265		Modèle 4b	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Signif.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	0,152	ns
	Age	-0,197	***
Contexte de formation			
Campus	Antenne universitaire	-0,609	ns
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,162	ns
	Lettres Langues Langage	-0,142	ns
	STAPS	2,122	***
	Sciences	-0,132	ns
Conditions de vie et d'études			
Autonomisation[135] *(Groupe 1)*	Autonomisation (Gr.2)	1,115	**
	Autonomisation (Gr.3)	0,748	***
	Autonomisation (Gr.4)	1,077	***
	Autonomisation (Gr.5)	0,787	ns
	Budget personnel	0,003	***
Engagement académique (Buts)			
	Inscription vocationnelle	0,361	ns
	Nb. motifs sociaux	0,214	***
Compétences transversales			
	Adaptabilité	0,026	ns
	Communication	-0,010	ns
	Créativité	0,072	***
	Gestion du stress	0,056	***
	Initiative	0,013	ns
	Prise de décisions	-0,022	ns
	Raisonnement analytique	0,004	ns
	Travail d'équipe	0,062	***
Constante		4,147	
R^2 ajusté		10,7 %	

Durbin-Watson : 2,082 ; *Variance Inflation Factor* : 1,036 à 1,878 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

[135] Pour rappel : cohabitant sans activité rémunérée (groupe 1), cohabitant avec activité rémunérée (groupe 2), décohabitant sans activité rémunérée (groupe 3), décohabitant avec activité rémunérée non indispensable (groupe 4), décohabitant avec activité rémunérée indispensable (groupe 5).

Les constats émanant du **modèle 4c** relatif au soutien apporté (*cf.* tableau 43) sont assez similaires à ce que nous venons de voir puisqu'ici encore, le pouvoir explicatif est meilleur que dans les séries précédentes (11,6 % contre 5,5 et 5,8 %), la qualité et la fiabilité sont tout aussi correctes et les variables qui étaient auparavant influentes le demeurent, ou le sont davantage, « toutes choses égales par ailleurs ». Ainsi, le genre, l'âge, l'origine sociale, l'inscription pour motifs sociaux ainsi que les niveaux déclarés en « Créativité », « Gestion du stress » et « Travail d'équipe » constituent des indicateurs pertinents pour expliquer les différences de soutien apporté aux répondants par leur réseau étudiant. Plus encore, le domaine disciplinaire et l'effectif de la formation présentent des effets plus significatifs au sein du modèle global que dans le modèle de première série. Néanmoins, il apparaît que ce n'est pas tant du côté du contexte de formation que résident les variables les plus influentes concernant le soutien apporté, comparativement aux caractéristiques sociodémographiques, aux buts et aux niveaux de CT des répondants.

Le modèle global confirme à nouveau la plus forte propension des filles à rechercher le soutien social auprès du groupe de pair, un besoin plus élevé les conduisant dès lors à en recevoir davantage (+1,5 points comparativement aux garçons), de même que cette propension s'amenuise à mesure que l'âge des étudiants augmente. La poursuite de buts sociaux au travers des études traduit également un besoin plus élevé eu égard du soutien apporté et, une fois encore, la capacité des répondants à collaborer, à gérer leurs émotions et à faire preuve de créativité constituent des ressources nécessaires pour bénéficier de ce soutien qui, rappelons-le, témoigne de la qualité du réseau social étudiant selon notre conceptualisation de l'ISE. Le domaine disciplinaire ainsi que l'origine sociale, appréhendée au travers de la catégorie socioprofessionnelle des parents, peuvent tout autant retranscrire des besoins et des opportunités variables en matière de soutien apporté. Toujours est-il que ce dernier s'avère plus important pour les étudiants issus de milieux favorisés comparativement aux étudiants de milieux défavorisés (+0,9 point), ainsi que pour les étudiants inscrits en Lettres Langues Langage en référence à ceux de Sciences humaines et sociales (+0,9 point également).

Tableau 43 : Régression du score de soutien apporté (partie 3)

N=1323		**Modèle 4c**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Signif.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	-1,532	***
	Age	-0,240	***
CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,030	ns
	CSP moyenne supérieure	0,430	ns
	CSP favorisée	0,945	**
Contexte de formation			
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,532	ns
	Lettres Langues Langage	0,943	**
	STAPS	0,094	ns
	Sciences	-0,270	ns
Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	0,699	*
	Effectif (Q3)	0,821	*
	Effectif (Q4)	0,527	ns
Engagement académique (Buts)			
	Inscription vocationnelle	0,419	ns
	Inscription sociale	1,304	***
Compétences transversales			
	Adaptabilité	0,008	ns
	Apprentissage continu	0,002	ns
	Communication	-0,029	ns
	Créativité	0,071	**
	Gestion du stress	0,075	***
	Initiative	-0,011	ns
	Raisonnement analytique	0,029	ns
	Travail d'équipe	0,193	***
Constante		5,775	
R^2 ajusté		11,6 %	

Durbin-Watson : 2,061 ; *Variance Inflation Factor* : 1,034 à 1,889 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

Enfin, le **modèle 4d** (*cf.* tableau 44) portant sur le score de valeur du réseau se distingue d'abord par son pouvoir explicatif, plus élevé que dans tous les modèles réalisés jusqu'ici, et toujours supérieur aux modèles de séries 1 et 2 (15 % contre 4,9 et 11,1 %). A première vue, sa qualité et sa fiabilité sont en revanche moindres, puisqu'au-delà de la distribution non normale des résiduels, les indices VIF semblent indiquer un problème de

colinéarité. Pour autant, il s'avère qu'à l'instar du modèle 1d, il n'y ait pas lieu d'y porter attention[136]. On relève ensuite de légères modifications quant aux variables qui influent significativement sur la valeur du réseau au sein du modèle global en comparaison des modèles précédents. En effet, si l'âge, le niveau d'études, l'inscription vocationnelle, le nombre de motifs sociaux ainsi que la plupart des CT conservent la même influence « toutes choses égales par ailleurs », d'autres variables n'apparaissent plus significatives dans le modèle global. C'est par exemple le cas de l'inscription par défaut et, dans une moindre mesure, du domaine disciplinaire, du ratio CM/TD, du nombre de motifs disciplinaires ainsi que du « Souci d'obtenir des résultats » qui n'étaient cependant que faiblement significatifs (p<0,1) dans les précédents modèles. A l'inverse, l'effectif de la formation qui ne révélait aucun effet net dans le modèle 1d agit ici de manière significative (p<0,05) et positive sur le score de valeur du réseau, « toutes choses égales par ailleurs », ce qui est d'ailleurs plutôt contre-intuitif.

En conservant l'approche précédente, nous constatons pour terminer que les étudiants de Licence expriment des besoins différents en matière d'ISE, s'illustrant à travers la valeur qu'ils attribuent à leur réseau social étudiant, et qui dépendent de leur âge (le besoin est toujours plus faible chez les plus âgés) et des motifs d'inscription. Un besoin plus élevé s'exprime chez les étudiants qui poursuivent des buts sociaux mais aussi pour ceux qui s'inscrivent pour des motifs vocationnels et qui s'attachent potentiellement à constituer un réseau autour de projets professionnels communs pouvant en outre représenter une source d'entraide (Boyer, 2000). De plus grandes opportunités quant à la qualité du réseau étudiant semblent découler du niveau d'études puisque les étudiants de 2ème et 3ème années lui attribuent plus de valeur (+1 point environ par rapport aux L1). L'avancée commune dans un cursus de formation permet ainsi de renforcer les liens sociaux et amicaux. Enfin, la valeur du réseau semble suggérer la maîtrise de plusieurs capacités parmi lesquelles on retrouve la « Gestion du stress » ainsi que le « Travail d'équipe » mais également un fort « Sentiment d'efficacité ». A l'inverse, la « Prise de décisions » soit l'indépendance vis-à-vis des règles constitue une ressource défavorable à la valeur du réseau social étudiant, l'intégration et le sentiment d'intégration suggérant en effet de partager des règles et des normes communes.

[136] On relève en effet, comme précédemment, un VIF supérieur à 5 pour l'intervalle supérieur de la variable « Ratio CM/TD » et pour le domaine disciplinaire Droit Eco Gestion. Aucune des autres variables introduites n'est en revanche concernée. De nouveau, le problème de colinéarité renvoie à des promotions étudiantes aux effectifs importants, notamment la filière Droit, où la part de CM est également plus élevée. Ici encore, la faible significativité associée à ces variables nous invite à ignorer ce résultat.

Tableau 44 : Régression du score de valeur du réseau (partie 3)

		Modèle 4d	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Signif.**
Caractéristiques sociodémographiques			
	Age	-0,182	***
Contexte de formation			
L1	L2	0,892	**
	L3	1,038	**
	Redoublant	-0,386	ns
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	1,002	ns
	Lettres Langues Langage	0,642	ns
	STAPS	-0,203	ns
	Sciences	0,938	ns
Effectif (Quartile1)	Effectif (Q2)	0,858	**
	Effectif (Q3)	1,016	**
	Effectif (Q4)	0,497	ns
	Heures d'enseignement	-0,001	ns
Ratio CM/TD[137] *(Intervalle 1)*	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,298	ns
	Ratio CM/TD (Int.3)	-1,017	*
	Ratio CM/TD (Int.4)	-0,943	ns
Engagement académique (Buts)			
	Inscription vocationnelle	1,316	**
	Inscription par défaut	-0,183	ns
	Nb. motifs disciplinaires	0,091	ns
	Nb. motifs sociaux	0,450	***
	Projet professionnel	0,065	ns
Compétences transversales			
	Adaptabilité	-0,023	ns
	Apprentissage continu	0,025	ns
	Communication	0,035	ns
	Créativité	0,039	ns
	Gestion du stress	0,120	***
	Initiative	0,004	ns
	Prise de décisions	-0,077	***
	Raisonnement analytique	0,057	*
	Souci d'obtenir des résultats	0,027	ns
	Travail d'équipe	0,163	***
	Sentiment d'efficacité	0,024	***
Constante		15,011	
R^2 ajusté		14,9 %	

Durbin-Watson : 2,023 ; *Variance Inflation Factor* : 1,113 à 7,386 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

[137] Pour rappel : 100 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 1), 0 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 2), 0 à 50 % plus de CM que de TD (intervalle 3), 50 à 100 % plus de CM que de TD (intervalle 4).

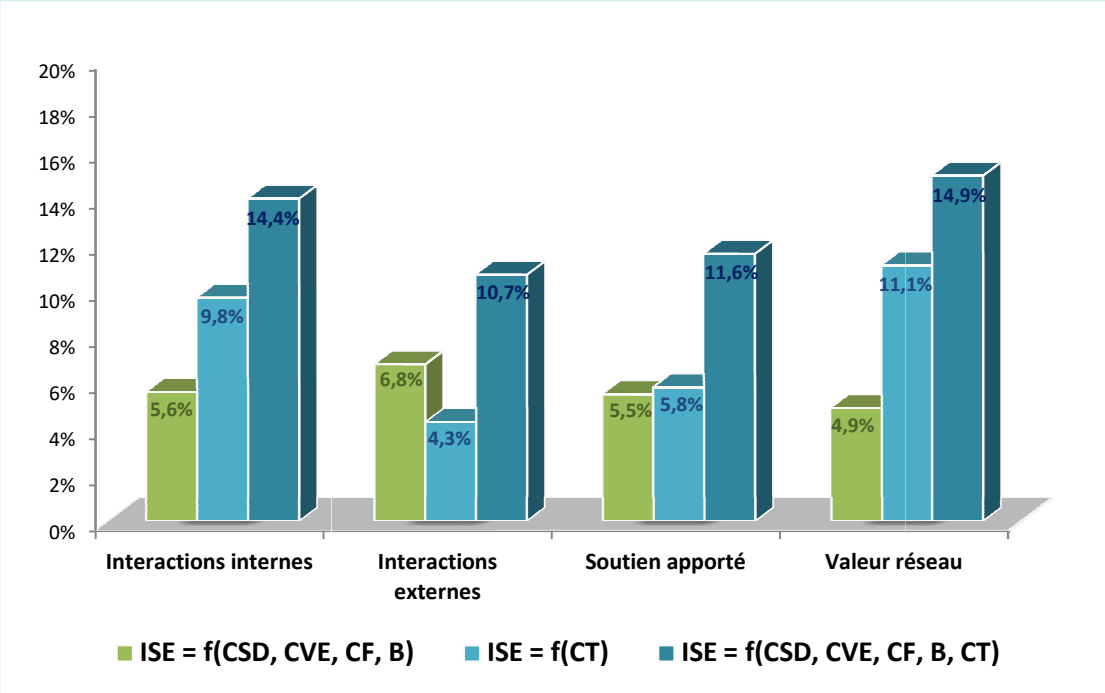
Synthèse 1 : Les déterminants de l'intégration sociale étudiante en Licence

Au terme de cette première et vaste série d'analyses visant principalement à identifier les déterminants de l'ISE en Licence, plusieurs points peuvent être retenus en vue de synthétiser les résultats obtenus. Le premier point porte sur les **pouvoirs explicatifs des trois séries de modèles réalisées sur les dimensions fonctionnelle et subjective de l'ISE**, repris dans le graphique ci-dessous :

→ Les facteurs individuels et contextuels sont de meilleurs prédicteurs de l'ISE que les compétences pour les interactions externes, alors que pour les interactions internes et la valeur du réseau, ce sont les CT qui expliquent davantage la variabilité de l'ISE. Les résultats sont semblables concernant le soutien apporté.

→ Dans tous les cas, la combinaison des différents facteurs apporte un gain de variance expliquée, et les effets de ces facteurs s'associent sans se substituer les uns aux autres.

→ **L'ISE 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. Par ailleurs, **les conditions de vie et d'études agissent peu sur l'ISE**.



Le second point renvoie à notre analyse des **déterminants de l'ISE en termes de besoins, de ressources, de contraintes et d'opportunités** :

→ Des **besoins** différents en matière de sociabilité étudiante s'expriment notamment en fonction de l'**âge**, du **genre** et des **motifs d'inscription** (principalement ceux à caractère social).

→ Les **ressources** favorisant l'ISE renvoient prioritairement aux CT « **Travail d'équipe** » et « **Gestion du stress** ».

→ Le **niveau d'études**, le **domaine disciplinaire** et l'**effectif de la formation** déterminent en premier lieu les **opportunités** offertes aux étudiants pour s'intégrer socialement.

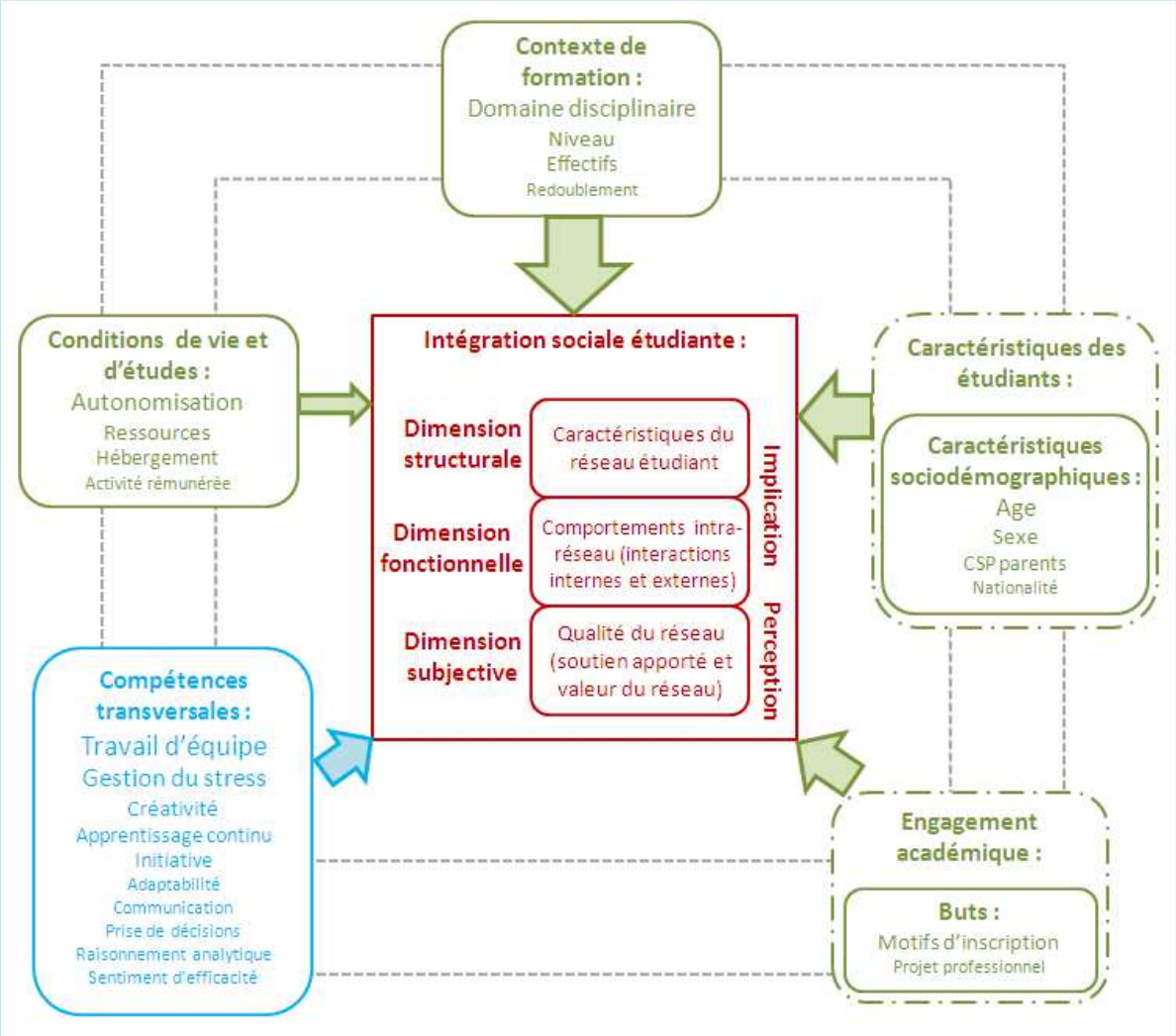
→ Aucun facteur ne semble constituer une **contrainte** à la sociabilité étudiante : aucun effet n'est relevé pour les étudiants qui cumulent études et emploi, et aucun effet négatif n'est associé aux caractéristiques de la formation.

Synthèse 1 : Les déterminants de l'intégration sociale étudiante en Licence (suite)

En tenant compte de l'ensemble des analyses portant sur les trois dimensions de l'ISE, il est possible de retenir les variables qui ont révélé un effet significatif (p<0,05 ou p<0,01) et de **classer les différentes catégories de facteurs, et les variables qui les composent, en fonction de leur plus ou moins forte capacité à expliquer la variabilité de la sociabilité étudiante en Licence** (*cf.* figure ci-dessous : les groupes de facteurs sont classés en partant du haut et dans le sens horaire et les variables du haut vers le bas) :

→ Toutes dimensions confondues, **le contexte de formation est la catégorie de facteurs qui explique le plus l'ISE** avec en premier lieu le domaine disciplinaire, suivi du niveau d'études et de l'effectif de la formation. On trouve ensuite les CSD avec plus particulièrement l'âge puis le genre. Les buts arrivent en troisième position en reposant presque exclusivement sur les motifs d'inscription. Viennent ensuite les CT qui, en dehors du « Souci d'obtenir des résultats », se sont toutes révélées influentes bien que le « Travail d'équipe » et la « Gestion du stress » se démarquent nettement. Les conditions de vie et d'études arrivent en dernière position, et parmi elles seul le degré d'autonomisation tire réellement son épingle du jeu.

→ La dimension structurale est influencée par les facteurs individuels (CSD et buts) et contextuels (contexte de formation, conditions de vie et d'études) mais assez peu par les CT, la dimension fonctionnelle subit davantage l'influence des facteurs contextuels et des CT et la dimension subjective celle des facteurs individuels et des CT.



*

Cette synthèse **nous invite ainsi à valider une première partie de notre hypothèse H4** puisqu'un modèle global de l'intégration sociale étudiante peut bien être établi en fonction des différentes sources et conditions identifiées à partir de la littérature et parmi lesquelles se trouvent les compétences transversales des étudiants. Le modèle théorique imaginé au terme des chapitres II et III est validé dans son intégralité ou presque, puisque le type d'établissement ainsi que les modalités pédagogiques, appréhendées à partir du type d'enseignements et du nombre d'heures de formation, ne sont pas retenus comme des indicateurs pertinents à l'issue des analyses. De même, la hiérarchisation des groupes de facteurs selon leur propension à expliquer des variabilités en matière d'ISE permet d'apporter une nuance à ce modèle théorique, en relativisant notamment l'influence des conditions de vie et d'études sur la sociabilité étudiante, influence que l'on supposait forte initialement. Il reste alors à se saisir de ces enseignements pour tenter d'établir une typologie de l'ISE, ce qui doit nous permettre de valider intégralement notre quatrième hypothèse de recherche, et qui constitue donc le dernier temps de ce sixième chapitre.

2. Typologie de l'intégration sociale étudiante en Licence

2.1. Cartographie de l'intégration sociale étudiante en Licence

Afin de synthétiser davantage l'ensemble des résultats produits quant aux déterminants de l'intégration sociale des étudiants de Licence, nous avons mobilisé les techniques statistiques d'interdépendance et plus particulièrement les analyses factorielles. Selon la nature des données utilisées, on distingue trois grands types d'analyses factorielles : l'analyse en composantes principales (ACP) pour des données quantitatives, l'analyse factorielle des correspondances (AFC) entre deux variables qualitatives et l'analyse (factorielle) des correspondances multiples (ACM ou AFCM) pour plus de deux variables qualitatives. Dans notre cas, c'est cette dernière qui a été utilisée en vue d'analyser les correspondances entre les variables relatives à l'ISE et d'autres variables relevant des différents groupes de facteurs mobilisés ci-avant. A partir des analyses effectuées

précédemment, nous avons sélectionné les indicateurs qui sont apparus les plus fortement liés à l'ISE, toutes dimensions confondues (*cf.* synthèse 1 ci-dessus).

Ainsi, outre les variables renseignant l'intégration sociale des étudiants de notre échantillon, nous avons retenu parmi les facteurs individuels et contextuels, le domaine disciplinaire, le niveau d'études, l'effectif de la formation, l'âge, le sexe, les motifs d'inscription ainsi que le degré d'autonomisation, et parmi les CT, le « Travail d'équipe », la « Gestion du stress », la « Créativité », l'« Apprentissage continu » et l'« Initiative ». Tous ces indicateurs nous étant apparus comme influents quant à l'ISE, il reste à s'interroger quant à leur combinaison en vue de dégager des profils particuliers en matière de sociabilité étudiante. La première étape consiste alors à identifier des facteurs révélant les associations entre ces différentes variables. C'est là l'objectif de l'AFCM dont les principes méthodologiques sont présentés dans l'encadré ci-après.

Encadré 8 : L'analyse factorielle des correspondances multiples (d'après Costa et Masuy-Stroobant, 2013)

L'hypothèse principale sur laquelle reposent les techniques d'analyse factorielle est que les liens résidant entre plusieurs variables peuvent être expliqués à partir de facteurs communs (ou dimensions). Chaque facteur associe différentes variables ou modalités entre elles et constitue alors un axe du plan factoriel, c'est-à-dire une représentation graphique de la variance résidant entre les individus en fonction des indicateurs retenus, l'ensemble des facteurs constitués représentant 100 % de la variance initiale (appelée aussi inertie).

L'objectif de l'analyse des correspondances multiples réside donc dans l'identification de dimensions communes à un ensemble de variables qualitatives. Le nombre maximal de facteurs pouvant être extraits d'une AFCM correspond au nombre total de modalités moins le nombre total de variables dites actives, c'est-à-dire qui contribuent à la construction des axes factoriels. Toutefois, on retient généralement un nombre plus réduit de facteurs afin d'isoler les plus pertinents à savoir ceux qui ont, en termes de variance expliquée, une valeur propre supérieure à 1 et/ou une inertie supérieure à 1 / nombre total de variables.

On peut ajouter à l'analyse des variables dites supplémentaires, c'est-à-dire des variables qui ne contribuent pas à la construction des facteurs mais qui seront projetées sur le plan factoriel. L'objectif final de l'AFCM étant d'obtenir une visualisation graphique (appelée aussi cartographie) prenant la forme d'un nuage de points correspondant aux modalités des variables et/ou aux observations. Le plus souvent, seuls deux axes sont mobilisés pour réaliser la cartographie, correspondant aux facteurs les plus performants ou les plus intéressants en termes d'interprétation.

Dans notre cas, le nombre de variables et de modalités introduites est très important (respectivement 25 et 80) ce qui suppose un nombre maximal de facteurs également important (en l'occurrence 55). L'objectif étant de synthétiser les choses, nous n'avons extrait que quatre facteurs de l'AFCM, afin de ne conserver que les plus performants statistiquement[138], ces derniers permettant d'expliquer au total 37 % de la variance. En observant les mesures de discrimination (*cf.* annexe 18) relatives à ces quatre facteurs (c'est-à-dire en tenant compte de l'inertie propre à chaque variable à l'intérieur des facteurs), on peut remarquer que la première dimension est déterminée en premier lieu par l'ISE et les niveaux de CT déclarés par les étudiants. La deuxième dimension quant à elle repose essentiellement sur le niveau d'études, l'effectif de la formation ainsi que sur l'âge et le degré d'autonomisation des répondants, et dans une moindre mesure par certaines CT. La troisième dimension extraite de l'analyse factorielle, relativement proche de la deuxième, découle notamment du niveau d'études, des CT des étudiants et de leur âge, ainsi que de leur autonomisation. Enfin, la quatrième dimension est déterminée principalement par le domaine disciplinaire, l'effectif de la formation et le sexe des répondants. En moyenne, ce sont les indicateurs relevant du contexte de formation, ainsi que l'âge des étudiants, leurs niveaux de CT et leurs scores d'ISE qui présentent la plus forte inertie, autrement dit qui permettent le mieux d'expliquer la dispersion des observations dans le nuage de points.

La figure 17 ci-après représente le premier plan factoriel constitué du premier (axe des abscisses) et du second facteur (axe des ordonnées). Les modalités des variables[139] ont été reliées afin d'apprécier la forme de leur positionnement par rapport aux axes. On remarque ainsi d'emblée, comme soulevé ci-avant, que le premier axe oppose diamétralement les répondants selon leur degré d'intégration sociale, avec à gauche des étudiants fréquentant peu d'autres étudiants, présentant des scores plus faibles à la fois en termes d'interactions mais aussi de qualité du réseau, et intégrés dans des réseaux moins mixtes et moins souvent issus

[138] Les quatre facteurs extraits de l'AFCM présentent des valeurs propres comprises entre 1,6 et 3, une inertie allant de 0,07 à 0,12 (pour une inertie moyenne de 0,04) et un alpha de Cronbach allant de 0,41 à 0,70.

[139] Afin de ne pas surcharger le plan factoriel, les variables ont été abrégées comme suit : effectif de la formation (eff), motifs vocationnels (voc), motifs disciplinaires (dis), motifs sociaux (soc), motifs par défaut (def), travail d'équipe (TE), gestion du stress (GS), créativité (CR), apprentissage continu (AC), initiative (IN), interactions internes (II), interactions externes (IE), soutien apporté (SA), valeur du réseau (VR), réseau mixte en genre (mixgenre), réseau mixte en âge (mixage), réseau mixte en niveau d'études (mixniv), réseau issu de la formation actuelle (resform), réseau issu de la scolarité antérieure (resanter), fréquentation du réseau (resfreq). Les modalités correspondantes sont indiquées entre parenthèses et par un chiffre pour les variables dichotomiques (0 ou 1) et les variables ordonnées (valeur ou quartile : q1 à q4), ou en toutes lettres pour le niveau d'études (L1, L2, L3) et le domaine disciplinaire (SHS : Sciences humaines et sociales ; SCI : Sciences ; DEG : Droit Eco Gestion ; LLL : Lettres Langues Langage ; STAPS).

de leur scolarité, actuelle ou antérieure. Il est intéressant de constater que ce même axe oppose tout aussi franchement et dans le même sens les répondants selon leurs niveaux de CT, associant ainsi de faibles niveaux déclarés en CT à un faible degré d'intégration. Dans le même ordre d'idée, la moindre poursuite de buts vocationnels, disciplinaires et sociaux à travers les études universitaires est également fortement associée à une plus faible intégration sociale.

Le deuxième axe, quant à lui, oppose prioritairement les étudiants selon leur contexte de formation, notamment le niveau d'études et l'effectif de la formation, ainsi qu'en fonction d'indicateurs individuels tels que l'âge et le degré d'autonomisation. En haut sont donc réunis, assez logiquement, les étudiants inscrits en L3 et au sein de petits effectifs, ainsi que les étudiants les plus âgés et les plus autonomes. Ce deuxième axe distingue également les répondants selon leurs motifs d'inscription. De façon plus sensible, il oppose en outre les étudiants selon leur domaine disciplinaire et leur genre : en même temps que s'opposent les filles aux garçons se distinguent également les formations de Sciences humaines et sociales ou Lettres Langues Langage, à celles de Sciences, de STAPS et de Droit Economie Gestion, retranscrivant dès lors le caractère genré des disciplines universitaires.

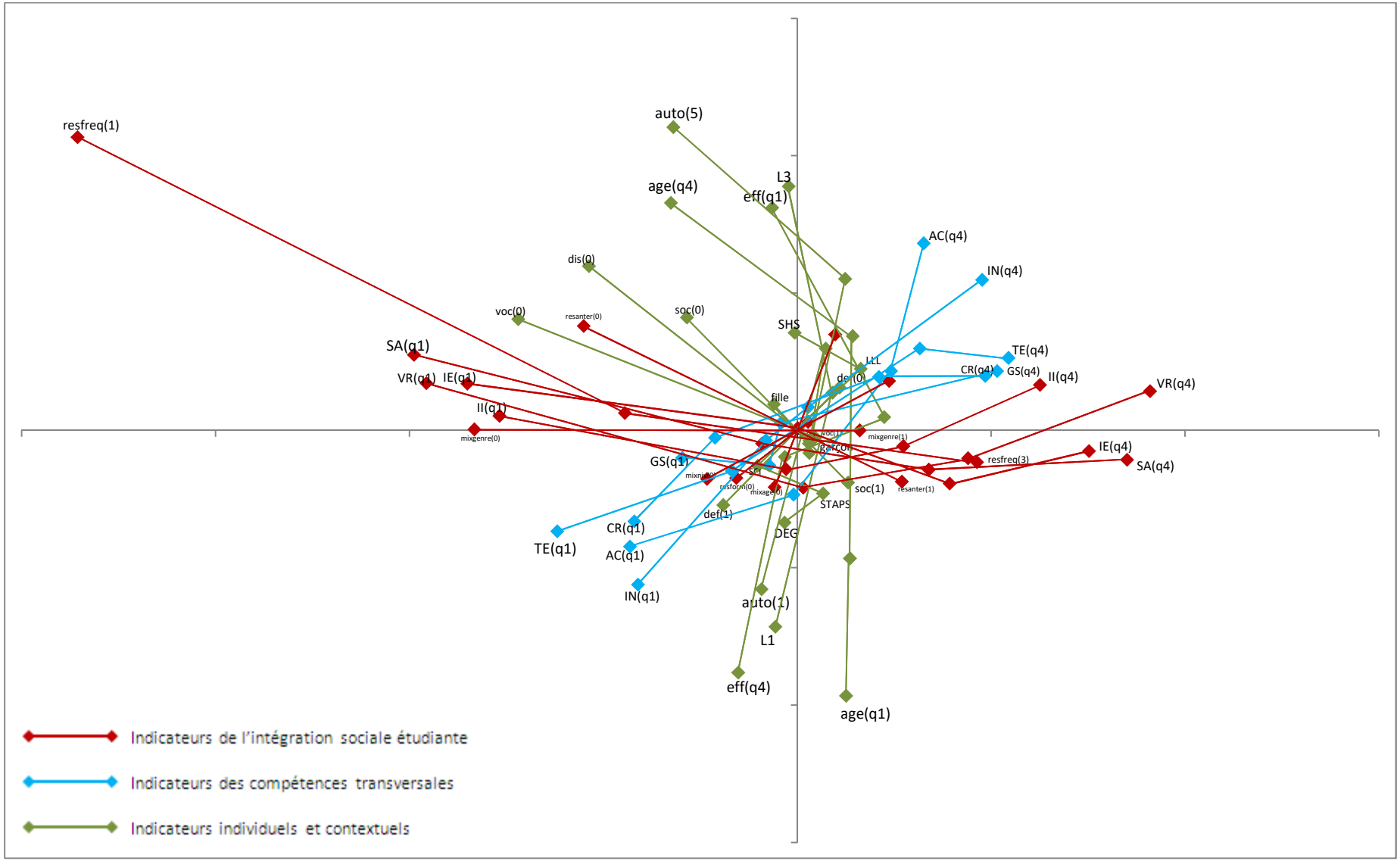
L'intérêt se porte enfin sur la proximité résidant entre les différentes modalités des variables introduites au sein du plan factoriel, laissant entrevoir les profils relatifs à l'ISE. On remarque ainsi la proximité entre les quartiles supérieurs des scores de CT et ceux des scores d'ISE, rappelant les effets relevés précédemment, notamment en ce qui concerne les interactions internes et les compétences « Travail d'équipe », « Gestion du stress » et « Créativité ». Des niveaux élevés de CT sont par ailleurs associés à une plus forte mixité du réseau étudiant en termes d'âge et surtout de niveau d'études. A l'opposé, la proximité entre les valeurs négatives de ces mêmes variables se remarque également, de façon moins nette cependant. Un peu plus franche est l'association des motifs d'inscription avec ces quartiles inférieurs en matière de sociabilité étudiante, les répondants ne poursuivant pas de buts vocationnels, disciplinaires ou sociaux dans leurs études, mais s'étant inscrits par défaut, apparaissant moins intégrés socialement.

Le niveau d'études des répondants, leur degré d'autonomisation ainsi que l'effectif de la formation se comportent globalement de manière similaire, à savoir que leurs extrêmes semblent plutôt associés à une faible intégration sociale et qu'à l'inverse, les valeurs centrales soient plutôt associées à de meilleurs scores d'ISE. Il en va de même pour l'âge des étudiants,

bien que dans ce cas, ce soit surtout le quartile supérieur, donc les plus âgés, qui paraissent désavantagés. Le domaine disciplinaire quant à lui, semble scinder les répondants en deux avec d'un côté des formations plutôt bien intégrées socialement (Lettres Langues Langage et STAPS) et de l'autre des formations moins intégratives (Sciences humaines et sociales, Sciences et Droit Economie Gestion).

Enfin, il convient de relever l'isolement de la modalité inférieure de la fréquentation de réseau étudiant (à savoir une fréquentation ponctuelle ou uniquement pendant les vacances) qui n'apparaît pas surprenante dans la mesure où celle-ci n'a été déclarée que par une faible part de notre échantillon.

Figure 17 : Cartographie de l'intégration sociale étudiante en Licence (dimensions 1 et 2)



2.2. Les différents profils de l'intégration sociale étudiante en Licence

Afin de consolider les éléments relevés ci-dessus et en vue d'établir une typologie de l'ISE, nous avons mobilisé les analyses de classification. Ces dernières visent la création, à l'intérieur d'un échantillon, de sous-groupes homogènes appelés classes. On distingue globalement deux grands types de classifications : les méthodes de partitionnement ou non hiérarchiques (où l'on impose à l'avance un nombre de classes en fonction d'un critère défini qui servira de point de départ aux rapprochements) et les méthodes hiérarchiques (soit la démarche inverse où l'on part des observations et de leurs regroupements pour déterminer *a posteriori* le nombre de classes à retenir). Dans notre cas, nous avons sollicité la classification ascendante hiérarchique et plus spécifiquement la méthode de Ward (*cf.* encadré 9), celle-ci étant généralement utilisée (car particulièrement adaptée) en complément d'une analyse des correspondances multiples, en mobilisant, telles des variables quantitatives, les coordonnées associées aux individus pour chacun des facteurs extraits.

Encadré 9 : La classification ascendante hiérarchique (d'après Costa et Masuy-Stroobant, 2013)

L'objectif de la CAH est d'obtenir une hiérarchie de typologies, c'est-à-dire l'ensemble des partitions possibles (découpage de l'échantillon en classes ou groupes), organisées de la plus fine à la plus large (méthode ascendante), afin de déterminer quel découpage est le plus pertinent. Au départ, chaque observation constitue une classe puis les observations sont regroupées deux à deux selon leur ressemblance (ou leur proximité) et on réitère l'opération jusqu'au regroupement de l'ensemble des individus en une seule classe.

Pour mesurer la distance entre les individus et procéder à leur agrégation, on mobilise généralement la distance Euclidienne (simple ou au carré), c'est-à-dire la distance géométrique entre les points au sein d'un espace multidimensionnel (tel un plan factoriel par exemple). La méthode d'agrégation la plus souvent utilisée est la méthode de Ward qui repose sur une mesure de variance et agrège les individus en fonction de cette dernière.

L'identification du nombre de partitions ou de groupes à retenir se fait en observant la chaîne des agrégations et/ou le dendrogramme (aussi appelé arbre hiérarchique) et en repérant un « saut », à savoir une perte d'information importante. En effet, l'idée globale de la méthode de Ward est de minimiser le gain d'inertie (c'est-à-dire de dissimilarité) intra-classe et de maximiser l'inertie inter-classe. On repère alors une perte d'inertie inter-classe importante, provoquée par l'agrégation de deux classes, qui signale une distance importante entre les centres de gravité des classes initiales et celui de la classe agrégée (soit un gain d'inertie intra-classe). On retient alors le nombre de classes qui précède cette forte perte d'inertie inter-classe, celui-ci correspond alors au nombre de groupes permettant d'obtenir un minimum de dissimilarités à l'intérieur de chaque classe et un maximum de dissimilarités entre les différentes classes.

L'analyse de la chaîne d'agrégation issue de la classification (*cf.* annexe 19) nous a conduits à retenir un découpage en quatre classes, permettant de conserver plus de 35 % de l'information initiale contenue dans les 1365 observations. Trois des quatre groupes présentent des effectifs semblables (représentant 28 à 29 % de l'échantillon) et le quatrième apparaît plus restreint (15 % de l'échantillon). Afin d'établir des profils relativement homogènes à partir de cette typologie, il convient de décrire cette dernière en la croisant avec les différentes variables mobilisées jusqu'ici (*cf.* tableaux 45 et 46) :

- Le **1er profil** réunit des étudiants présentant une **forte intégration sociale** (le score moyen est le plus élevé pour trois des quatre scores), notamment 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 CT** ce qui semble aller de pair 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 ne soit indispensable pour la plupart. Enfin, ce groupe réunit davantage de garçons et d'étudiants inscrits dans des formations de **3ème année**, plus souvent à petits effectifs. Ces étudiants renvoient dès lors l'image d'une sociabilité que l'on pourrait qualifier de **« mature »**.

- Le **2ème profil** 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 CT** notamment le « Travail d'équipe » et la « Gestion du stress ». Ce profil illustre ainsi clairement une sociabilité **« restreinte »**.

Tableau 45 : Description de la typologie de l'intégration sociale étudiante

		Groupes				Total
		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 %
Réseau issu de l'extrascolaire		69,4 %	33,4 %	65,4 %	57,6 %	55,0 %
Fréquentation du réseau	*Ponctuelle ou pendant les vacances*	0,0 %	**11,6 %**	0,0 %	0,0 %	3,4 %
	Pendant l'année	32,6 %	**68,0 %**	19,5 %	38,2 %	42,5 %
	Pendant l'année et les vacances	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
	1er quartile	16,2 %	**50,5 %**	11,2 %	19,2 %	26,3 %
	2ème quartile	25,1 %	23,9 %	25,9 %	31,1 %	26,5 %
	3ème quartile	27,7 %	14,8 %	**36,6 %**	24,5 %	24,4 %
	4ème quartile	**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
	1er quartile	13,4 %	**61,8 %**	12,2 %	16,6 %	28,2 %
	2ème quartile	36,9 %	27,4 %	31,7 %	30,8 %	31,6 %
	3ème quartile	19,4 %	6,0 %	**26,8 %**	22,1 %	17,4 %
	4ème quartile	**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
	1er quartile	14,4 %	**63,8 %**	2,9 %	13,4 %	26,8 %
	2ème quartile	28,0 %	22,4 %	20,0 %	23,2 %	23,8 %
	3ème quartile	30,6 %	11,6 %	**35,6 %**	31,6 %	26,1 %
	4ème quartile	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
	1er quartile	12,3 %	**67,1 %**	9,3 %	18,2 %	29,5 %
	2ème quartile	28,3 %	25,4 %	35,6 %	39,5 %	31,6 %
	3ème quartile	22,3 %	5,0 %	**26,3 %**	17,4 %	16,5 %
	4ème quartile	**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 décisions		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 46 : Description de la typologie de l'intégration sociale étudiante (suite)

		Groupes				Total
		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 %
Projet professionnel		63,9 %	59,3 %	61,0 %	55,5 %	59,8 %
Contexte de formation						
Domaine disciplinaire	*Sciences humaines et sociales*	28,5 %	30,4 %	22,4 %	19,7 %	25,7 %
	Sciences	29,1 %	23,6 %	2,9 %	31,6 %	24,2 %
	Droit Economie Gestion	17,3 %	26,6 %	22,4 %	**30,8 %**	24,5 %
	Lettres Langues Langage	14,4 %	15,3 %	**45,9 %**	8,7 %	17,8 %
	STAPS	10,7 %	4,0 %	6,3 %	9,2 %	7,7 %
Niveau d'études	*L1*	5,8 %	39,7 %	18,5 %	**88,2 %**	40,5 %
	L2	36,4 %	33,7 %	**58,5 %**	10,8 %	31,8 %
	L3	**57,9 %**	26,6 %	22,9 %	1,1 %	27,7 %
Effectif de la formation	*1er quartile*	**43,7 %**	28,6 %	24,4 %	4,5 %	25,5 %
	2ème quartile	24,6 %	21,9 %	**59,0 %**	13,9 %	26,0 %
	3ème quartile	30,6 %	26,4 %	5,9 %	33,7 %	26,5 %
	4ème quartile	1,0 %	23,1 %	10,7 %	**47,9 %**	22,0 %
Redoublant		12,0 %	**19,8 %**	7,3 %	11,6 %	13,5 %
Caractéristiques sociodémographiques						
Age	*1er quartile*	2,1 %	13,6 %	10,2 %	**54,2 %**	21,2 %
	2ème quartile	14,7 %	20,1 %	**40,0 %**	35,0 %	25,7 %
	3ème quartile	36,6 %	20,9 %	36,6 %	6,8 %	23,7 %
	4ème quartile	**46,6 %**	**45,5 %**	13,2 %	3,9 %	29,4 %
Sexe	*Fille*	58,9 %	65,1 %	**89,8 %**	62,1 %	66,2 %
	Garçon	**41,1 %**	34,9 %	10,2 %	37,9 %	33,8 %
CSP	*Défavorisée*	23,3 %	**28,0 %**	20,4 %	23,5 %	24,3 %
	Moyenne inférieure	28,2 %	28,6 %	29,4 %	26,1 %	27,9 %
	Moyenne supérieure	18,5 %	17,7 %	17,9 %	22,9 %	19,4 %
	Favorisée	30,0 %	25,7 %	32,3 %	27,5 %	28,4 %
Etranger		4,5 %	4,0 %	1,5 %	1,3 %	3,0 %
Conditions de vie et d'études						
Autonomisation	*Cohabitant sans AR*	13,1 %	18,6 %	15,6 %	**26,1 %**	18,7 %
	Cohabitant avec AR	9,2 %	6,8 %	**15,6 %**	3,9 %	8,0 %
	Décohabitant sans AR	50,5 %	53,3 %	53,7 %	**65,3 %**	55,9 %
	Décohabitant avec AR non indispensable	**19,9 %**	10,8 %	10,2 %	3,4 %	11,2 %
	Décohabitant avec AR indispensable	7,3 %	10,6 %	4,9 %	1,3 %	6,2 %
Budget personnel moyen		151,84	126,55	124,82	135,67	136,01
Boursier		48,4 %	51,8 %	51,2 %	57,4 %	52,3 %
Mode d'hébergement	*Logement familial*	22,3 %	25,4 %	31,2 %	30,0 %	26,7 %
	Logement indépendant	**61,8 %**	54,5 %	46,3 %	40,8 %	51,5 %
	Résidence universitaire et foyer	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 %)

- Le **3ème profil** est celui qui réunit le moins d'étudiants (205 soit presque deux fois moins que les autres). 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 3 points à la moyenne et la part présente dans le 4ème 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 **2ème année**. L'autre caractéristique forte de ce groupe est qu'il est constitué à **90 % de filles** - ce qui va de pair avec cette forte sollicitation du réseau étudiant et la poursuite de **buts sociaux** légèrement plus forte - et pour près de la moitié d'étudiants inscrits en **Lettres Langues Langage**, ce qui renvoie à cette forte féminisation. En outre, il s'agit d'étudiants **plutôt jeunes**, plus souvent issus de milieux favorisés, et le tiers d'entre eux résident au logement familial. Il émane donc plutôt de ce profil une sociabilité de type **« affective »**.

- Le **4ème et dernier profil**, le plus important en nombre, se caractérise par une **sociabilité moyenne**, comparable ou inférieure aux groupes 1 et 3, 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 **1ère année** et issus du quartile inférieur en termes d'âge. Ils sont également plus souvent inscrits dans le domaine **Droit Economie Gestion** et, de ce fait, dans des **formations à grands effectifs**. 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, ils travaillent moins que les autres mais sont plus souvent boursiers. Ce profil semble ainsi caractériser plus particulièrement une sociabilité de type **« juvénile »**.

*

Ces dernières analyses nous amènent ainsi à **valider la seconde partie de notre hypothèse H4**, une typologie de l'intégration sociale étudiante pouvant bien être établie en fonction des différents facteurs considérés dans notre modèle théorique et renvoyant à des indicateurs individuels et contextuels ainsi qu'aux compétences transversales des étudiants. Il

apparaît ainsi qu'en tenant compte, de manière simultanée, des différentes dimensions de l'ISE mais également des caractéristiques sociodémographiques, du contexte de formation, des buts poursuivis à travers les études, des conditions de vie et d'études et des CT des répondants, il soit possible de dégager quatre profils assez distincts concernant la sociabilité étudiante en Licence[140]. Plusieurs points particulièrement intéressants sont à retenir de cette typologie.

On remarque tout d'abord 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. On peut noter ensuite la manière dont se combinent les différents groupes de facteurs avec les indicateurs relatifs à l'ISE, et plus particulièrement certaines de ses dimensions, en vue de créer des profils en accord avec la littérature. Il en est ainsi du groupe illustrant la **sociabilité affective** qui rappelle le caractère genré des interactions sociales étudiantes, notamment celles qui impliquent la recherche de soutien dans le groupe de pairs (Larose et Roy, 1994), ainsi que la persistance des réseaux antérieurs volontiers associée aux plus jeunes (Boyer, 2000). Le groupe constituant la **sociabilité juvénile** 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 également la moindre variété de la sociabilité offerte par les grandes promotions étudiantes de première année et de certaines filières (Losego, 2004 ; Coulon et Paivandi, 2008). Quant au groupe renvoyant à la **sociabilité restreinte**, il permet de conforter l'effet négatif de l'âge sur le besoin des étudiants en matière de sociabilité (Cicchelli et Erlich, 2000) mais permet 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 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 caractérisant la **sociabilité mature**. En effet, celui-ci se révèle tout d'abord original au regard de la littérature à la fois au travers du 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, qu'en raison de l'association avec les CT des étudiants, facteur qui n'a jamais été pris en compte. Mais plus encore, ce profil laisse présager d'un lien particulièrement fort entre intégration sociale et réussite académique, qu'il s'agira de vérifier dans le chapitre suivant.

[140] La projection, en variables supplémentaires, des quatre groupes issus de la classification sur le premier plan factoriel est présentée en annexe 20.

CHAPITRE VII : Effets de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite en Licence

Après nous être intéressés aux déterminants de l'intégration sociale étudiante (ISE) dans le précédent chapitre, le second temps de nos analyses s'intéresse cette fois-ci aux déterminants de la réussite académique des étudiants de Licence et, plus spécifiquement, à la place qu'occupent l'intégration sociale et les compétences transversales (CT) étudiantes dans ce phénomène. Au cours de ce septième et dernier chapitre seront donc présentées les analyses visant à tester et à valider empiriquement les trois hypothèses de recherche que nous avons formulées au terme du chapitre III concernant la réussite académique des étudiants.

Il s'agira tout d'abord de vérifier que l'ISE et les CT constituent, de manière brute, des facteurs influents de la réussite académique en Licence, que ce soit en termes de résultats d'admission ou de performances (**H5**). Nous chercherons en outre à mettre au jour un effet net, direct et positif, de ces deux facteurs sur la réussite des étudiants, sous contrôle des déterminants classiques de cette dernière et qui renvoient aux caractéristiques sociodémographiques (CSD), au passé scolaire, à l'engagement académique en termes de buts et d'investissements, aux conditions de vie et d'études des étudiants ainsi qu'au contexte de formation (**H6**). Enfin, nous nous interrogerons quant aux éventuelles relations de médiation pouvant résider entre ces différents groupes de variables dans l'explication de la réussite étudiante. En effet, si d'une part il nous est apparu que certains déterminants de la réussite de même que les CT pouvaient être mobilisés pour expliquer l'ISE, et si d'autre part il s'avère que l'ensemble de ces variables sont influentes quant à la réussite académique, il est alors intéressant de chercher à distinguer les effets directs des effets indirects parmi ces nombreuses relations. Plus précisément, notre démonstration visera à vérifier que l'ISE est un facteur contribuant de manière centrale aux effets indirects des caractéristiques étudiantes, de l'engagement académique, des conditions de vie et d'études, du contexte de formation et des CT des étudiants sur leur réussite académique en fin d'année (**H7**).

Pour mener les analyses nécessaires à notre démonstration empirique, nous utiliserons à nouveau de nombreuses méthodes statistiques, dont la plupart ont déjà pu être mobilisées et présentées précédemment. D'autres outils seront toutefois nécessaires, et nous en rappellerons les principes méthodologiques dès lors que nous y aurons recours.

1. L'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes parmi les déterminants de la réussite académique en Licence

A l'instar du précédent chapitre, notre démonstration visant à étudier la place de l'ISE et des CT parmi les déterminants de la réussite académique se fera en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous confronterons la typologie de l'ISE établie plus tôt aux résultats obtenus par les étudiants lors des différentes sessions d'examens afin de voir si, d'emblée, certains profils se distinguent au regard de la réussite. Dans un deuxième temps, nous solliciterons les scores d'ISE et de CT obtenus par les étudiants au sein de modèles de régression visant à expliquer leur réussite académique. Dans un troisième et dernier temps seront ajoutées, dans les modèles, les variables relevant des déterminants classiques de la réussite étudiante et renvoyant aux caractéristiques des étudiants, à leur engagement académique, à leurs conditions de vie et d'études et au contexte de formation. Pour chacune de ces étapes, nous procèderons comme à notre habitude en identifiant au préalable les liens résidant entre les variables à partir des tests de comparaison et d'association, en vue de sélectionner les indicateurs pertinents pour la modélisation de la réussite académique. Par ailleurs, ces analyses seront déclinées selon différents types de mesure.

Rappelons en effet que notre mesure de la réussite académique est multiple puisque nous nous intéressons à la fois à la réussite absolue, c'est-à-dire aux résultats d'admission, et à la réussite relative, autrement dit aux notes obtenues par les étudiants aux examens et qui témoignent de leurs performances académiques. Plus exactement, nous dissocierons trois façons d'appréhender ce phénomène en distinguant pour les résultats d'admission deux types de mesure : une mesure binaire qui oppose les étudiants admis à la session d'examen de tous les autres étudiants (nous parlerons de réussite finale), et une mesure polytomique, soit le résultat d'admission à proprement parler, qui distingue les étudiants admis, les étudiants ajournés (qui se sont présentés aux examens mais ont échoué) et les étudiants défaillants (qui

ne se sont pas présentés à tout ou partie des examens). La réussite académique des étudiants sera donc entendue à la fois en termes de réussite finale, de résultat d'admission et de note finale. Précisons en outre que ces trois types de mesure seront déclinés pour chacun des deux semestres qui composent l'année universitaire ainsi que pour l'année entière, à chaque fois pour la première session d'examens uniquement (à savoir les examens de janvier pour le 1er semestre, les examens de mai pour le 2nd semestre et la moyenne des deux pour l'année). N'oublions pas enfin que les données relatives à la réussite académique ont été extraites des bases administratives de l'Université pour l'année considérée et, qu'à ce titre, elles ne sont pas toujours complètes et constituent donc des échantillons variables selon la série d'examens prise en compte (*cf.* chapitre V.1.7.).

1.1. Les profils de l'intégration sociale étudiante et la réussite académique en Licence

L'analyse factorielle des correspondances multiples et les méthodes de classification mobilisées plus avant nous ont permis d'identifier quatre profils de l'intégration sociale étudiante se distinguant à la fois en matière de sociabilité étudiante mais aussi en fonction des différents indicateurs individuels et contextuels permettant de caractériser les étudiants ainsi que des niveaux déclarés de CT. Dès lors, il est intéressant d'observer si ces profils se distinguent également en matière de réussite académique en vue d'établir un lien entre certaines formes de sociabilité étudiante et les différences de réussite existant entre les étudiants.

En observant tout d'abord les résultats d'admission selon le profil d'ISE auquel appartiennent les répondants de notre échantillon (*cf.* tableau 47), on constate que des différences significatives ($p<0,01$) en matière de réussite sont relevées à partir des tests d'indépendance, au 1er comme au 2nd semestre ainsi que pour l'année entière. Il est dès lors intéressant d'observer de quelle manière les différents profils se distinguent de la dispersion moyenne relativement aux trois types de résultats obtenus aux examens. A l'issue d'une série d'examen en effet, les étudiants obtiennent un résultat en fonction de la validation des épreuves auxquelles ils ont été soumis mais aussi en fonction de leur présence à l'ensemble des épreuves. Ainsi le résultat d'admission peut être de trois types : soit l'étudiant est admis c'est-à-dire qu'il a obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20, soit il est ajourné dans

le cas où la moyenne est inférieure à 10/20, soit encore il est défaillant ce qui signifie qu'il ne s'est pas présenté à une ou plusieurs épreuves. On relève ainsi que le premier profil, les « matures », se distingue nettement des autres groupes en ce qu'il réunit la plus grande part d'étudiants admis (+12 à 13 points au-dessus de la moyenne), la plus faible part d'étudiants ajournés (-7 à 10 points en dessous) et la plus faible part d'étudiants défaillants (-3 à 5 points en dessous), quelle que soit la série d'examens considérée. Au travers de ce profil, il apparaît ainsi qu'une forte ISE, notamment en ce qui concerne les interactions internes et la valeur du réseau, et des niveaux déclarés élevés en CT conduisent les étudiants à réussir davantage, à moins souvent échouer et à moins souvent abandonner en cours d'année universitaire. Rappelons néanmoins que ce profil réunit également une plus forte part d'étudiants de 3ème année pour lesquels les taux d'échec et d'abandon sont bien moins importants qu'en 1ère année.

Le profil des « restreints », caractérisé par une faible ISE toutes dimensions confondues, des scores faibles en CT et réunissant des étudiants plus âgés, plus souvent redoublants, plus autonomes mais aussi moins favorisés socialement, se distingue avant tout par sa plus forte part d'étudiants défaillants à chaque série d'examens (+4 à 5 points au-dessus de la moyenne). Ils échouent également plus que la moyenne notamment au 1er semestre ainsi que sur l'année entière. Dès lors, une faible ISE associée à des caractéristiques moins favorables chez les étudiants amène ces derniers à moins réussir aux examens mais surtout à plus souvent abandonner, ou du moins à ne pas se présenter à tous les examens.

Le groupe des « affectifs » qui renvoie lui aussi à une forte ISE, notamment en ce qui concerne le soutien apporté et la fréquentation du réseau, et qui réunit un public composé presque exclusivement de filles, plutôt jeune et notamment issu du domaine Lettres Langues Langage, ne se distingue pas par une plus forte proportion d'étudiants admis, ajournés ou défaillants. Néanmoins, ces étudiants réussissent plus que la moyenne (+7 à 11 points), échouent moins souvent (-4 à 7 points) et abandonnent moins également (-2 à 4 points). Ici encore, un recours important à la sociabilité étudiante allant de pair avec des caractéristiques généralement associées à une plus forte réussite (population féminine, plutôt favorisée socialement et majoritairement inscrite en 2ème année) conduit plus souvent à une validation des examens.

Enfin, le profil des « juvéniles » se distingue en ce qu'il réunit la plus forte proportion d'étudiants ajournés (+7 à 8 points au-dessus de la moyenne). De plus, ce sont également

ceux qui sont le moins souvent admis au 2nd semestre et sur l'année entière (-9 à 10 points), et qui abandonnent plus que la moyenne (+2 points) pour ces mêmes séries d'examens. Ces étudiants caractérisés par une ISE moyenne mais néanmoins forte en ce qui concerne les interactions externes, plus jeunes, massivement inscrits en 1ère année et déclarant plus souvent s'être inscrits par défaut ou pour des motifs sociaux semblent ainsi réunir les conditions d'un échec plus important à l'université.

Tableau 47 : Profils d'intégration sociale étudiante et résultats d'admission

Profils	Résultat semestre 1			Résultat semestre 2			Résultat session 1		
	Admis	**Ajourné**	**Défaillant**	**Admis**	**Ajourné**	**Défaillant**	**Admis**	**Ajourné**	**Défaillant**
Matures	67,9 %	27,1 %	5,0 %	73,1 %	19,0 %	7,9 %	75,4 %	17,5 %	7,1 %
Restreints	47,5 %	40,6 %	11,9 %	56,3 %	25,6 %	18,2 %	54,8 %	28,1 %	17,1 %
Affectifs	61,9 %	31,6 %	6,5 %	69,3 %	21,7 %	9,0 %	74,1 %	18,0 %	7,8 %
Juvéniles	48,3 %	45,1 %	6,6 %	50,9 %	34,0 %	15,0 %	54,2 %	31,8 %	13,9 %
Total	55,2 %	37,1 %	7,8 %	61,0 %	25,8 %	13,2 %	63,3 %	24,7 %	12,0 %
Chi-deux[141]	***			***			***		

Note significativité : ns (non significatif) ; * (seuil de 10 %) ; ** (seuil de 5 %) ; * (seuil de 1 %)**

La comparaison des quatre profils selon les notes finales obtenues à chacune des séries d'examens confirme les éléments constatés ci-avant (*cf.* tableau 48). En effet, les tests de comparaison de moyennes révèlent une différence très significative (p<0,01), au 1er et au 2nd semestres ainsi que pour la 1ère session dans sa globalité. Les « matures » obtiennent en moyenne les notes finales les plus élevées, alors que les « juvéniles » obtiennent les notes les plus faibles ce qui est cohérent avec la plus forte réussite des premiers et le plus fort échec des seconds. Le groupe des « affectifs » obtient des notes plus élevées que la moyenne mais légèrement inférieures aux « matures » et les « restreints » obtiennent quant à eux des notes inférieures à la moyenne mais plus élevées que celles des « juvéniles ». On remarque en outre une plus forte hétérogénéité au sein des « affectifs » et des « matures », les écart-types étant inférieurs à la moyenne et aux autres groupes. En complétant l'analyse à partir de comparaisons multiples, on relève que dans tous les cas, le groupe des « juvéniles » présente

[141] Les résultats des tests du Chi-deux effectués sur la mesure binaire (admis *VS* non admis) sont identiques.

des notes significativement inférieures aux « matures » et aux « affectifs ». De même, les « restreints » obtiennent des notes significativement inférieures au groupe des « matures ».

Tableau 48 : Profils d'intégration sociale étudiante et notes finales

Profils		**Note semestre 1**	**Note semestre 2**	**Note session 1**
Matures	Moyenne	11,36	11,69	11,40
	Ecart-type	2,33	2,25	2,11
Restreints	Moyenne	10,26	10,88	10,66
	Ecart-type	2,69	2,72	2,56
Affectifs	Moyenne	10,88	11,27	11,11
	Ecart-type	2,17	2,19	2,12
Juvéniles	Moyenne	9,98	10,47	10,36
	Ecart-type	2,98	2,96	2,81
Total	Moyenne	10,57	11,05	10,84
	Ecart-type	2,68	2,64	2,49
Comparaison de moyennes		***	***	***

Afin de confirmer le lien statistique résidant entre la réussite étudiante et notre typologie, qui rappelons-le a été construite à partir des différentes dimensions de l'ISE combinée aux autres groupes de facteurs, nous l'avons soumise à la technique de la régression. S'il s'agit d'une part d'affirmer l'effet brut de cette dernière sur la réussite académique, l'intérêt réside surtout d'autre part dans l'étude d'un effet « net », c'est-à-dire sous contrôle des déterminants de la réussite non pris en compte dans la construction de cette typologie. En l'occurrence, il s'agit de tenir sous contrôle les variables relevant du passé scolaire, seule catégorie non introduite parmi les déterminants de l'ISE puisque non mise en avant dans les travaux abordés en chapitre II, et par ailleurs reconnue comme étant particulièrement influente sur la réussite universitaire (Dupont, De Clercq et Galand, 2015). Conformément à la littérature, cette catégorie de variables apparaît très fortement liée à la réussite dans notre échantillon (*cf. infra* pour les tests d'association et de comparaison).

Dans un premier temps, il s'agit de mener nos analyses sur les résultats obtenus par les étudiants aux examens, soit la mesure qualitative de la réussite académique. Comme évoqué plus haut, nous utilisons pour nos analyses deux informations différentes émanant de ce résultat d'admission. Tout d'abord comparons-nous les étudiants admis de tous les autres étudiants, qu'ils soient ajournés ou défaillants, afin de mettre en lumière la réussite finale à

chaque série d'examens. Puis nous prenons en compte les résultats d'admission dans leur ensemble afin de distinguer, parmi les non admis, ceux qui ont passé l'ensemble des épreuves mais ont échoué de ceux qui ont « abandonné ».

Au préalable, il convient de préciser que la méthode statistique qui sera employée diffère des modèles réalisés jusqu'ici. En effet, à l'inverse des scores d'ISE et de CT modélisés plus tôt, les résultats d'admission ne constituent pas des variables quantitatives et ne peuvent donc être soumis aux techniques de la régression linéaire. Dans le cas où l'on cherche à expliquer une variable qualitative, que celle-ci soit binaire, polytomique ou même ordinale, on mobilise une autre catégorie de modèles de régression, les modèles dits logistiques. Ces derniers permettent d'appliquer le modèle linéaire généralisé à des variables qualitatives pour lesquelles il ne s'agit plus de prédire une valeur arbitraire de la variable dépendante, mais de prédire la probabilité qu'un événement se produise ou non, ou encore la probabilité pour un individu de faire partie de telle ou telle catégorie. Cette méthode s'applique ainsi parfaitement à nos données puisqu'il s'agit dans notre cas d'expliquer le fait de réussir ou non aux examens d'une part et le fait d'être admis, ajourné ou défaillant d'autre part. L'encadré 10 ci-après présente les principes statistiques relatifs à cette méthode ainsi que les conditions de son utilisation.

Encadré 10 : La régression logistique (d'après Bressoux, 2010)

La modélisation d'une variable qualitative consiste à prédire l'appartenance d'un individu à telle ou telle catégorie ou encore d'estimer la probabilité (*P*) qu'un événement se produise ou non. Cette technique repose en premier lieu sur un modèle linéaire de probabilité, où la variable dépendante ne peut prendre que deux valeurs (l'événement se produit ou il ne se produit pas), soit un intervalle [0-1], mais où les coefficients associés aux variables explicatives évoluent en revanche en dehors de cet intervalle (comme dans le cas d'une régression linéaire). Afin de permettre à l'équation de prendre une forme linéaire généralisée, on utilise la fonction logarithmique, on parle alors de modèle logistique :

$$Ln\left(\frac{P}{1-P}\right) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + ... + \beta_k X_k$$

Afin de pouvoir interpréter l'effet associé à chacune des variables introduites, on mobilise généralement les *odds* qui s'interprètent en termes de chances qu'un événement se produise (probabilité d'occurrence sur la probabilité de non-occurrence). On interprète donc les chances pour la modalité active de la variable indépendante que l'événement se produise, comparativement à la modalité de référence. Les coefficients servent toujours à indiquer le signe de la relation (soit plus de chances, soit moins de chances).

Précisons que deux types de modélisations logistiques peuvent être utilisés selon la forme prise par la variable dépendante à expliquer. Dans le cas d'une variable dichotomique, le modèle utilisé est dit binaire c'est-à-dire qu'est expliquée la probabilité qu'un événement se produise (réussite plutôt qu'échec par exemple). Dans le cas d'une variable polytomique, par exemple une variable catégorielle comprenant trois modalités de réponse, le modèle de régression utilisé est dit multinomial. Dans ce cas est estimée la probabilité d'appartenir à telle modalité de la variable dépendante plutôt qu'une autre, indiquée en référence. Par exemple, dans le cas d'un résultat d'admission composé des modalités « admis », « ajourné » et « défaillant » peuvent être estimées, d'une part, la probabilité d'être « ajourné » plutôt qu'« admis » et, d'autre part, celle d'être « défaillant » plutôt qu'« admis ».

La signification globale du modèle ne s'évalue plus à partir d'une ANOVA mais à partir du rapport de vraisemblance (ou décroissance de déviance) qui s'interprète ensuite comme une statistique du Chi-Deux (le test doit être significatif), ou bien à partir du test de Hosmer-Lemeshow qui évalue l'écart résidant entre les valeurs prédites et les valeurs observées (ce test-ci doit être non significatif). Comme dans un modèle linéaire, les coefficients et les *odds* associés aux variables explicatives doivent être significatifs pour être considérés (estimé à partir du test de Wald). Concernant le pouvoir explicatif du modèle, plusieurs équivalences au coefficient de détermination du modèle linéaire ont été crées : le R^2 de Cox-Snell et le R^2 de Nagelkerke, souvent considérés comme peu fiables, ou encore le Pseudo-R^2 (R^2_L) de McFadden estimé plus proche du R^2 de la régression linéaire (ce dernier est calculé à partir du rapport de la différence entre les déviances du modèle vide et du modèle spécifié sur celle du modèle vide, et s'interprète en pourcentage de variance expliquée). Les conditions d'utilisation de la régression logistique sont similaires à celles des modèles linéaires, à savoir : une distribution des résiduels suivant autant que possible une loi normale (on veille généralement à ne pas avoir plus de 5 % des résidus standardisés se situant à plus de 2 écarts-type de la moyenne), et pas de multicolinéarité (on peut dans ces cas mobiliser le *Variance Inflation Factor* obtenu à partir d'un modèle linéaire).

Une première série de modèles logistiques binaires vise donc l'explication de la réussite finale des étudiants de Licence à partir des profils issus de la typologie construite précédemment et du passé scolaire des étudiants (PS) :

Modèles 5 : réussite finale = f (Typologie, PS)

Nous estimons donc dans ces modèles les chances pour un étudiant d'être admis à la session d'examens[142], comparativement aux autres étudiants selon les modalités de référence des variables introduites. Les résultats (**Modèles 5a** à **5c**) sont présentés dans les tableaux 49 à 51 ci-après. Y sont indiqués les effets bruts lorsqu'est introduite uniquement la typologie comme variable explicative, et les effets « nets » sous contrôle du passé scolaire, pour chaque série d'examens considérée (*cf.* annexe 21 pour les effets bruts relevant du passé scolaire).

On relève ainsi que l'avantage relevé plus haut pour les étudiants appartenant au groupe des « matures » sur la réussite, appréhendée en termes d'admission aux examens, se confirme sous forme d'effets bruts mais aussi et surtout sous contrôle du passé scolaire, quelle que soit la série d'examens. Ainsi, les chances d'être admis aux examens sont en moyenne 0,5 fois moins élevées pour les étudiants « restreints », comparativement aux « matures », et environ 0,3 fois moins élevées pour les « juvéniles » à caractéristiques scolaires identiques. Ces résultats sont par ailleurs très significatifs (p<0,01). Un effet similaire est relevé pour le groupe des « affectifs » mais uniquement au 1er semestre. De manière attendue, conformément à la littérature, le passé scolaire constitue une variable fortement explicative de la réussite, à l'avantage des bacheliers généraux (environ 2 fois plus de chances), des étudiants ayant obtenu une mention (environ 3 fois plus de chances) et de ceux « à l'heure » scolairement (les étudiants en retard ayant environ 0,5 fois moins de chances d'être admis aux examens). Ainsi, ces premiers modèles tendent à confirmer le lien présumé plus avant entre une forte intégration sociale étudiante, notamment caractérisée chez les « matures » par des interactions internes plus fréquentes et une valeur élevée attribuée au réseau, et une plus grande probabilité de réussite aux examens. Notre typologie et le passé scolaire des étudiants expliquent enfin entre 10 et 12 % de la variance de la réussite finale[143].

[142] La probabilité moyenne vaut 0,552 pour le 1er semestre, 0,610 pour le 2nd et 0,633 pour la session globale.

[143] Afin d'affiner les résultats obtenus pour le 2nd semestre, nous avons reproduit le modèle 5b en introduisant le résultat obtenu au 1er semestre comme variable de contrôle supplémentaire. Les résultats (non présentés) révèlent le maintien du désavantage des étudiants appartenant au groupe des « juvéniles » ainsi que de ceux qui n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat (p<0,01), sous contrôle de la réussite finale au 1er semestre.

Tableau 49 : Régression de la réussite finale au 1er semestre (partie 1)

N = 1164		Modèle 5a					
		Effets bruts			Effets nets		
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Typologie							
Matures	Restreints	-0,850	***	0,427	-0,675	***	0,509
	Affectifs	-0,263	ns	0,769	-0,460	**	0,631
	Juvéniles	-0,819	***	0,441	-0,969	***	0,379
Passé scolaire							
Autres bacs	Bac général				0,651	***	1,917
Pas de mention	Mention au bac				1,193	***	3,296
A l'heure	Retard scolaire				-0,708	***	0,493
Constante		0,750			-0,138		
Pseudo R²		2,5 %			11,9 %		
R² de Nagelkerke		4,4 %			20,2 %		

Hosmer-Lemeshow : ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,065 à 1,504 ; Résiduels : 0 % > 2σ

Tableau 50 : Régression de la réussite finale au 2nd semestre (partie 1)

N = 1098		Modèle 5b					
		Effets bruts			Effets nets		
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Typologie							
Matures	Restreints	-0,749	***	0,473	-0,612	***	0,542
	Affectifs	-0,187	ns	0,830	-0,314	ns	0,731
	Juvéniles	-0,963	***	0,382	-1,065	***	0,345
Passé scolaire							
Autres bacs	Bac général				0,614	***	1,848
Pas de mention	Mention au bac				1,047	***	2,848
A l'heure	Retard scolaire				-0,502	***	0,605
Constante		1,000			0,153		
Pseudo R²		2,7 %			9,9 %		
R² de Nagelkerke		4,8 %			16,9 %		

Hosmer-Lemeshow : ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,061 à 1,542 ; Résiduels : 0 % > 2σ

Tableau 51 : Régression de la réussite finale à la 1ère session (partie 1)

N = 1344		Modèle 5c					
		Effets bruts			Effets nets		
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Typologie							
Matures	Restreints	-0,928	***	0,395	-0,774	***	0,461
	Affectifs	-0,066	ns	0,936	-0,247	ns	0,781
	Juvéniles	-0,951	***	0,386	-1,112	***	0,329
Passé scolaire							
Autres bacs	Bac général				0,628	***	1,874
Pas de mention	Mention au bac				1,200	***	3,319
A l'heure	Retard scolaire				-0,615	***	0,541
Constante		1,120			0,261		
Pseudo R²		3,4 %			12,4 %		
R² de Nagelkerke		6,0 %			20,6 %		

Hosmer-Lemeshow : ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,072 à 1,473 ; Résiduels : 0 % > 2σ

Reconduisant le protocole établi sur la réussite finale, nous avons soumis le résultat d'admission à la technique de la modélisation logistique. La variable à expliquer étant cette fois-ci polytomique, il convient de mobiliser la méthode de la régression logistique multinomiale dont les principes ont été présentés plus avant (*cf.* encadré 10). Rappelons à ce titre que l'interprétation des modèles multinomiaux est sensiblement plus complexe que celle des modèles binaires ou des modèles linéaires, puisque l'effet associé à chacune des variables introduites s'exprime pour une modalité de la variable dépendante par rapport à la modalité choisie comme référence. Dans notre cas, nous avons choisi de placer les étudiants admis en référence et d'analyser ainsi la probabilité d'être ajourné plutôt qu'admis ainsi que la probabilité d'être défaillant plutôt qu'admis[144].

Cette série de modèles logistiques multinomiaux vise ainsi l'explication du résultat d'admission des étudiants de Licence à partir des profils issus de la typologie et du passé scolaire (PS) :

Modèles 6 : résultat d'admission = f (Typologie, PS)

Les résultats (**Modèles 6a** à **6c**) sont présentés dans les tableaux 52 à 54, et indiquent comme précédemment, les effets bruts et les effets « nets » de notre typologie, sous contrôle du passé scolaire (*cf.* annexe 22 pour les effets bruts du passé scolaire).

Cette série d'analyses permet ainsi de compléter les enseignements des modèles précédents puisqu'il apparaît que le désavantage constaté pour les profils « restreints » et « juvéniles » s'illustre à la fois en termes d'échec et d'abandon, quelle que soit la série d'examens. Sous contrôle du passé scolaire, les premiers ont environ 3 fois plus de risques d'être défaillants aux examens plutôt qu'admis en comparaison du profil « matures » (p<0,01) et les seconds ont quant à eux 2 à 3 fois plus de risques d'être dans ce même cas (p<0,01 sauf au 1er semestre où p<0,05). De même, le risque d'être ajourné plutôt qu'admis est près de 2 fois plus élevé pour les « restreints » et près de 3 fois plus élevé pour les « juvéniles » (p<0,01). On peut en outre relever que les différences de réussite entre les « affectifs » et les « matures » s'apprécient, au 1er semestre, en termes d'échec et non d'abandon puisque les premiers ont en effet 1,6 fois plus de risques d'être ajournés plutôt

[144] En l'occurrence, la probabilité moyenne d'être ajourné vaut 0,371 pour le 1er semestre, 0,258 pour le 2nd et 0,247 pour la session globale et celle d'être défaillant vaut 0,078 pour le 1er semestre, 0,132 pour le 2nd et 0,120 pour la session globale. La modélisation de la probabilité d'être ajourné plutôt que défaillant, ou inversement, n'a pas été réalisée, considérant que celle-ci présente un intérêt limité pour nos hypothèses de recherche.

qu'admis comparativement aux seconds. Le passé scolaire, quant à lui, quand il implique un baccalauréat général, une mention et aucun redoublement, protège tout autant de l'échec que de l'abandon. Les variables introduites expliquent entre 8 et 10 % de la variance du résultat d'admission[145].

Tableau 52 : Régression du résultat d'admission au 1er semestre (partie 1)

N = 1164		Modèle 6a											
Résultat semestre 1 (réf : Admis)		**Effets bruts**						**Effets nets**					
		Ajourné			**Défaillant**			**Ajourné**			**Défaillant**		
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Typologie													
Matures	Restreints	0,761	***	2,139	1,231	***	3,426	0,564	***	1,757	1,126	***	3,083
	Affectifs	0,246	ns	1,279	0,350	ns	1,419	0,463	**	1,589	0,454	ns	1,575
	Juvéniles	0,850	***	2,341	0,629	*	1,876	1,006	***	2,736	0,777	**	2,175
Passé scolaire													
Autres bacs	Bac général							-0,588	***	0,555	-0,903	***	0,405
Pas de mention	Mention au bac							-1,288	***	0,276	-0,768	***	0,464
A l'heure	Retard scolaire							0,745	***	2,106	0,539	*	1,714
Constante		-0,919			-2,612			-,807			-2,176		
R² de McFadden		2,2 %						9,8 %					
R² de Nagelkerke		4,6 %						19,3 %					

Hosmer-Lemeshow : ns / ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,065 à 1,504 ; Résiduels : 1 % > 2σ et 0 % > 3σ / 5 % > 2σ et 3 % > 3σ

Tableau 53 : Régression du résultat d'admission au 2nd semestre (partie 1)

N = 1098		Modèle 6b											
Résultat semestre 2 (réf : Admis)		**Effets bruts**						**Effets nets**					
		Ajourné			**Défaillant**			**Ajourné**			**Défaillant**		
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Typologie													
Matures	Restreints	0,562	***	1,754	1,090	***	2,975	0,428	**	1,535	0,951	***	2,588
	Affectifs	0,188	ns	1,207	0,184	ns	1,202	0,328	ns	1,388	0,276	ns	1,318
	Juvéniles	0,947	***	2,577	1,001	***	2,721	1,039	***	2,827	1,121	***	3,069
Passé scolaire													
Autres bacs	Bac général							-0,631	***	0,532	-0,579	**	0,561
Pas de mention	Mention au bac							-1,101	***	0,332	-0,937	***	0,392
A l'heure	Retard scolaire							0,435	**	1,544	0,631	***	1,880
Constante		-1,349			-2,221			-0,880			-2,122		
R² de McFadden		2,2 %						7,6 %					
R² de Nagelkerke		4,8 %						15,4 %					

Hosmer-Lemeshow : ns / ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,061 à 1,542 ; Résiduels : 2 % > 2σ et 1 % > 3σ / 5 % > 2σ et 2 % > 3σ

[145] Sous contrôle du résultat obtenu au 1er semestre, les bacheliers sans mention et les « juvéniles » échouent significativement plus (p<0,01) au 2nd semestre, les bacheliers sans mention (p<0,05), ceux en « retard » (p<0,1) et les « juvéniles » (p<0,01) abandonnent significativement plus.

Tableau 54 : Régression du résultat d'admission à la 1ère session (partie 1)

N = 1344		Modèle 6c											
Résultat session 1 (réf : Admis)		**Effets bruts**						**Effets nets**					
		Ajourné			**Défaillant**			**Ajourné**			**Défaillant**		
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Typologie													
Matures	Restreints	0,792	***	2,208	1,202	***	3,327	0,621	***	1,861	1,075	***	2,931
	Affectifs	0,045	ns	1,046	0,116	ns	1,123	0,246	ns	1,279	0,253	ns	1,288
	Juvéniles	0,926	***	2,525	1,010	***	2,744	1,088	***	2,969	1,173	***	3,232
Passé scolaire													
Autres bacs	Bac général							-0,618	***	0,539	-0,645	***	0,525
Pas de mention	Mention au bac							-1,347	***	0,260	-0,911	***	0,402
A l'heure	Retard scolaire							0,602	***	1,826	0,646	***	1,907
Constante		-1,458			-2,367			-1,162			-2,251		
R² de McFadden		2,7 %						9,5 %					
R² de Nagelkerke		5,6 %						18,7 %					

Hosmer-Lemeshow : ns / ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,072 à 1,473 ; Résiduels : 3 % > 2σ et 1,5 % > 3σ / 5 % > 2σ et 2 % > 3σ

Enfin, nous avons sollicité ces mêmes variables en vue d'expliquer la réussite relative des étudiants, à savoir leurs performances appréhendées à partir des notes finales obtenues aux différentes séries d'examens, en mobilisant à nouveau la technique de la régression linéaire dont la méthodologie a été présentée dans le chapitre précédent (*cf.* encadré 6).

Cette septième série de modèles vise donc à expliquer les notes finales à partir de la typologie et du passé scolaire des étudiants de Licence :

Modèles 7 : notes finales = f (Typologie, PS)

Les résultats des trois modèles (**Modèles 7a à 7c**), avec les effets bruts associés à la typologie, sont présentés dans le tableau 55 ci-après (*cf.* annexe 23 pour les effets bruts du passé scolaire).

Ainsi, les analyses portant sur les performances marquent encore davantage la suprématie du profil des « matures » qui obtiennent significativement de meilleures notes finales que les trois autres profils, au 1er semestre, au 2nd ainsi qu'à la session globale, à caractéristiques scolaires égales. Il est intéressant de constater, en outre, que l'écart de points est le plus important avec le groupe des « juvéniles » (de 1 à 1,4 points en moins) et qu'il est légèrement plus fort pour les « affectifs » que pour les « restreints » lorsqu'est tenu sous contrôle le passé scolaire, notamment à la session globale où l'effet associé aux « restreints »

est par ailleurs faiblement significatif (p<0,1). Ce dernier point semble indiquer que le désavantage d'une sociabilité étudiante faiblement développée, puisque c'est là l'une des principales caractéristiques du profil « restreint », s'entend davantage en termes de validation des examens ou de persévérance qu'en termes de performances académiques. Notons enfin que les notes finales sont expliquées à hauteur de 18 à 24 % par la typologie et le passé scolaire[146].

Tableau 55 : Régression de la note finale au 1er semestre, au 2nd semestre et à la 1ère session (partie 1)

		Modèle 7a : 1er semestre (N = 1075)				**Modèle 7b : 2nd semestre** (N = 954)				**Modèle 7c : session globale** (N = 898)			
		Effets bruts		**Effets nets**		**Effets bruts**		**Effets nets**		**Effets bruts**		**Effets nets**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Coeff.**	**Sig.**	**Coeff.**	**Sig.**	**Coeff.**	**Sig.**	**Coeff.**	**Sig.**	**Coeff.**	**Sig.**
Typologie													
Matures	Restreints	-1,106	***	-0,660	***	-0,813	***	-0,524	**	-0,742	***	-0,386	*
	Affectifs	-0,482	*	-0,697	***	-0,421	ns	-0,579	**	-0,290	ns	-0,468	**
	Juvéniles	-1,380	***	-1,415	***	-1,228	***	-1,268	***	-1,047	***	-1,086	***
Passé scolaire													
Autres bacs	Bac général			1,167	***			1,095	***			1,171	***
Pas de mention	Mention au bac			1,908	***			1,679	***			1,810	***
A l'heure	Retard scolaire			-0,877	***			-0,595	***			-0,694	***
Constante		11,364		10,467		11,693		10,594		11,404		10,291	
R² ajusté		4,4 %		24,1 %		3,3 %		18,3 %		2,8 %		22,4 %	

Durbin-Watson : 1,999 / 1,940 / 1,983 ; *Variance Inflation Factor* : 1,056 à 1,475 / 1,048 à 1,480 / 1,046 à 1,491 ; Kolmogorov-Smirnov : ns / ** / *

*

Ces premiers résultats abordant le lien entre l'ISE et la réussite académique en Licence révèlent ainsi plusieurs informations qui soutiennent nos présupposés théoriques et confortent également la littérature scientifique. Ainsi, une plus forte intégration sociale au sein du réseau étudiant à l'université semble aller de pair avec une plus forte persévérance dans les études, puisque les plus intégrés sont également ceux qui abandonnent le moins, ce que de nombreux travaux ont pu mettre en avant (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Berger et Milem, 1999 ; Schmitz et Frenay, 2013 ; Neuville *et al.*, 2013). Mais encore, plus

[146] En tenant sous contrôle les notes obtenues au 1er semestre, les « juvéniles » obtiennent toujours significativement de moins bonnes notes finales au 2nd semestre (p<0,01), et les détenteurs d'une mention ont quant à eux de meilleures notes (p<0,1).

forte est l'ISE et meilleure semble être la réussite académique, les profils caractérisés par le plus fort investissement dans la sociabilité étudiante étant ceux qui obtiennent les meilleures notes en moyenne et qui sont, de fait, le plus souvent admis à l'issue des sessions d'examens. Notons en outre que c'est le profil caractérisé par les niveaux les plus élevés en CT, à savoir le groupe des « matures », qui se distingue par une plus forte réussite. Précisons que ces effets très significatifs, pour la plupart, sont relevés sous contrôle du passé scolaire, catégorie de facteurs également très influente sur la réussite et souvent considérée comme le plus puissant prédicteur (Dupont, De Clercq et Galand, 2015). Ces résultats tendent ainsi à confirmer nos hypothèses de recherche. Néanmoins, il convient d'isoler l'effet de ces facteurs en les intégrant individuellement, tout en les confrontant aux autres déterminants de la réussite académique, avant de statuer sur leur influence respective.

1.2. Effets directs sur les résultats d'admission

La prochaine étape de notre analyse porte donc sur les effets directs de l'ISE et des CT sur la réussite des étudiants, tout d'abord en termes de résultats d'admission. Comme précédemment, nous solliciterons tout d'abord la mesure binaire, soit la réussite finale, puis la mesure polytomique, à savoir le résultat d'admission (admis, ajourné, défaillant). Pour chacune de ces deux mesures, nous procèderons de manière identique en identifiant premièrement les liens résidant entre la réussite et les différents facteurs supposés influents parmi lesquels se trouvent l'ISE et les CT. Nous mobiliserons ensuite les scores d'ISE et de CT au sein d'une première série de modèles de régression, en réponse à notre hypothèse de recherche **H5**, avant d'invoquer l'ensemble des variables influentes au sein d'une deuxième série de modèles globaux, afin de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » conformément à notre hypothèse **H6**.

a. Réussite finale

Afin d'identifier les liens résidant entre la réussite finale et les multiples variables envisagées comme influentes sur cette dernière, nous avons mobilisés les tests d'indépendance et de comparaisons de moyennes, dont les principes méthodologiques ont été

rappelés dans le chapitre précédent (*cf.* chapitre VI encadrés 2 et 4), selon la nature des variables considérées[147].

L'intérêt se porte en premier lieu sur les liens existant entre la sociabilité étudiante et la réussite finale des étudiants de Licence (*cf.* tableau 56). On constate dès lors des résultats mitigés puisque, des quatre scores d'ISE, seuls deux apparaissent liés significativement à la réussite finale : il s'agit des scores d'interactions internes et de valeur du réseau tous deux liés de manière très significative (p<0,01) avec la réussite aux examens, quelle que soit la série considérée. Plus exactement, les étudiants admis aux examens présentent des moyennes significativement plus élevées que les autres étudiants. Aucune influence, au seuil de 10 %, n'est en revanche relevée en ce qui concerne les interactions externes et le soutien apporté, de manière toute aussi stable selon la série d'examens considérée. Si ce résultat se révèle en demi-teinte, puisqu'il était attendu que les interactions externes et le soutien apporté soient également liés à la réussite des étudiants, de manière positive ou négative pour les premières et comme gage de l'ajustement émotionnel pour les deux, il n'en demeure pas moins intéressant à plus d'un titre. D'une part, les deux dimensions de l'ISE, fonctionnelle et subjective, apparaissent liées à la réussite académique ce qui va dans le sens de notre modèle théorique. D'autre part, cela tend à confirmer l'idée selon laquelle les interactions internes participent d'un ajustement académique bénéfique à la réussite étudiante, autre postulat fort de notre modèle.

Du côté des CT cette fois-ci, les résultats se révèlent là aussi plutôt mitigés dans la mesure où plusieurs compétences apparaissent non liées à la réussite finale, que ce soit au 1er semestre, au 2nd, ou à la session globale. Il en est ainsi de la « Communication », de la « Créativité » et de la « Prise de décisions ». Cependant, il s'agit là de CT pour lesquelles le lien avec la réussite académique ne constituait pas un présupposé important, à l'inverse d'autres compétences imaginées comme étant particulièrement influentes et dont l'effet apparaît faible et n'est constaté que pour la session globale, et non pour les semestres pris indépendamment (rappelons toutefois que seules les données relatives à la session 1 portent sur l'ensemble de l'échantillon). C'est le cas des CT « Adaptabilité », « Gestion du stress », « Raisonnement analytique » et « Travail d'équipe ». On remarque d'ailleurs que pour deux

[147] Rappelons à ce sujet que certaines variables sont traitées sous différentes formes (*cf.* chapitre V.1). Il en va ainsi de l'effectif de la formation, du nombre d'heures d'enseignement et du ratio CM/TD, toutes trois envisagées tour à tour sous leur forme continue et sous leur forme nominale à partir des quartiles et des intervalles. De même, les différents motifs d'inscription ainsi que l'exercice d'une activité rémunérée sont utilisés à la fois sous une forme nominale dichotomique et sous forme de variables ordinales (échelles).

d'entre elles, il s'agit de compétences apparues plus tôt comme étant très influentes sur la sociabilité étudiante. Un lien très fort se constate enfin entre quatre CT et la réussite des étudiants, révélant des effets très significatifs (p<0,01) et stables quelle que soit la série d'examens, à savoir l'« Apprentissage continu », l'« Initiative », le « Souci d'obtenir des résultats » et le « Sentiment d'efficacité ». Ces compétences renvoyant au goût de l'effort, à l'autonomie et à la confiance en soi, apparaissent davantage maîtrisées par les étudiants qui sont admis à l'issue des examens puisque ces derniers présentent de manière systématique des scores plus élevés que les autres étudiants. De tels résultats s'accordent avec les travaux portant sur le métier d'étudiant (Boyer, 2000 ; Beaupère et Grunfeld, 2012) ou sur les compétences non cognitives associées à la réussite académique (Bowles et Gintis, 1976 ; Boyer et Sedlacek, 1987).

En ce qui concerne les autres groupes de variables (*cf.* tableaux 56 et 57), nos résultats confirment des éléments récurrents de la littérature scientifique en mettant en lumière l'influence des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants, de leur engagement académique et du contexte de formation sur la réussite à l'université. En revanche, les conditions de vie et d'études apparaissent encore une fois peu influentes, comme cela a pu être le cas concernant la sociabilité étudiante. Ni l'exercice d'une activité rémunérée, ni le mode d'hébergement ne se révèlent être des indicateurs influents pour expliquer des différences de réussite au sein de notre échantillon. Si le second n'est pas particulièrement présenté comme tel dans la littérature, le premier en revanche est souvent considéré comme un facteur discriminant (Gruel, 2002 ; Michaut, 2012). Il n'en est rien pour les étudiants salariés qui constituent le quart de notre échantillon, aucune différence significative de réussite n'étant à relever et ce, quel que soit le type de mesure considéré.

Tableau 56 : Comparaisons de moyennes selon la réussite finale

	Admis sem1	**Admis sem2**	**Admis session1**
	N=1182	**N=1118**	**N=1365**
Caractéristiques sociodémographiques			
Age	ns	ns	ns
Conditions de vie et d'études			
Activité rémunérée (échelle)	ns	ns	ns
Contexte de formation			
Effectif	***	***	***
Heures d'enseignement	***	**	ns
Ratio CM/TD	***	*(ns)	***
Engagement académique (Investissements)			
Investissement académique	***	***	***
Intégration sociale étudiante			
Interactions internes	***	***	***
Interactions externes	ns	ns	ns
Soutien apporté	ns	ns	ns
Valeur du réseau	***	***	***
Compétences transversales			
Adaptabilité	ns	ns	**
Apprentissage continu	***	***	***
Communication	ns	ns	ns
Créativité	ns	ns	ns
Gestion du stress	ns	ns	*(ns)
Initiative	***	***	***
Prise de décisions	ns	ns	ns
Raisonnement analytique	ns	ns	**
Souci d'obtenir des résultats	***	***	***
Travail d'équipe	ns	ns	**(ns)
Sentiment d'efficacité	***	***	***

<u>Note :</u> le signe entre parenthèses indique le résultat du test non paramétrique lorsque celui-ci diffère du test paramétrique

Il en va tout autrement des indicateurs caractérisant le passé scolaire des étudiants, de manière attendue puisqu'il s'agit là du plus puissant prédicteur de la réussite universitaire mis en lumière dans la littérature (Gruel, 2002 ; Beaupère *et al.*, 2007). Ainsi, les bacheliers généraux, ceux qui ont obtenu une mention et ceux qui n'ont jamais redoublé durant leur scolarité antérieure à l'université, sont de manière très significative (p<0,01) plus souvent admis aux sessions d'examens que les autres étudiants.

De même, l'engagement académique des étudiants, qu'il soit entendu en termes d'investissements ou de buts, se révèle particulièrement lié à la réussite des étudiants. Ainsi, sont plus souvent admis aux examens les étudiants qui déclarent s'être inscrits pour des motifs vocationnels ou disciplinaires, à l'inverse des étudiants s'étant inscrits par défaut. Le fait de poursuivre des buts sociaux au travers des études universitaires n'exerce en revanche aucune influence. Ceci confirme les travaux menés par Neuville et Frenay (2012), de la même façon que le faible effet associé au fait d'avoir un projet professionnel ($p<0,1$) rappelle les travaux de Biémar, Philippe et Romainville (2003) pour lesquels l'absence de projet n'est pas nécessairement facteur d'échec. Le score d'investissement académique, quant à lui (qui agrège l'assiduité, les pratiques d'études et le temps de travail personnel), varie très fortement selon la réussite, les étudiants admis ayant des scores significativement plus élevés.

Le contexte de formation ensuite, moins souvent pris en compte dans sa diversité, s'avère être un autre groupe de facteurs particulièrement influents. Si la réussite varie assez logiquement en fonction du niveau d'études et du redoublement, en étant moindre pour les étudiants de 1ère année et pour les redoublants, elle varie également en fonction du domaine disciplinaire et des caractéristiques de la formation. Les étudiants de Droit Economie Gestion et, pour le 1er semestre, ceux de Lettres Langues Langage réussissent moins que les autres. A l'inverse, les étudiants inscrits en Sciences Humaines et Sociales et, pour la session 1, ceux de Sciences réussissent davantage. En ce qui concerne l'effectif de la formation, c'est quand il est le plus faible que les étudiants réussissent le plus et quand il est au plus haut que les étudiants échouent davantage. De même, ce sont les extrêmes en ce qui concerne le ratio CM/TD qui désavantagent les étudiants pour leur réussite aux examens : lorsque la part de CM est très supérieure à celle de TD, ou qu'à l'inverse la part de TD surpasse largement celle de CM, les étudiants réussissent moins souvent. Le nombre d'heures d'enseignement agit quant à lui en faveur des étudiants pour lesquels il est plutôt élevé.

Enfin, les CSD de nos répondants confirment l'effet de l'origine sociale puisque les étudiants issus de milieux défavorisés réussissent significativement moins que les autres, quelle que soit la série d'examens. A l'inverse, les filles sont bien plus souvent admises que les garçons, mais l'effet est surtout visible pour les examens du 2nd semestre.

Tableau 57 : Tests du Chi-Deux de contingence sur la réussite finale

	Admis sem1	**Admis sem2**	**Admis session1**
	N=1182	**N=1118**	**N=1365**
Caractéristiques sociodémographiques			
Sexe	ns	***	*
Nationalité	*	ns	ns
CSP parents	***	**	***
Conditions de vie et d'études			
Boursier	ns	ns	ns
Activité rémunérée	ns	ns	ns
Mode d'hébergement	ns	ns	ns
Décohabitant	ns	ns	ns
Autonomisation	ns	ns	**
Passé scolaire			
Bac général	***	***	***
Mention au bac	***	***	***
Retard scolaire	***	***	***
Contexte de formation			
Niveau	***	***	***
Etablissement	ns	*	*
Redoublement	***	***	***
Domaine disciplinaire	***	***	***
Effectif (quartiles)	***	***	***
Heures d'enseignement (quartiles)	***	***	***
Ratio CM/TD (intervalles)	***	***	***
Engagement académique (Buts)			
Inscription vocationnelle	**	***	*
nb. de motifs vocationnels	**	***	**
Inscription disciplinaire	***	***	***
nb. de motifs disciplinaires	***	***	***
Inscription sociale	ns	ns	ns
nb. de motifs sociaux	ns	ns	ns
Inscription par défaut	ns	***	***
nb. de motifs par défaut	***	***	***
Projet professionnel	ns	*	*

<u>Note :</u> les résultats grisés ne sont pas valables car le test ne respecte pas la condition d'au moins une observation par cellule et de moins de 20 % des cellules contenant moins de cinq observations

Venons-en à présent à notre prochaine série de modèles visant à expliquer la réussite des étudiants de Licence, en vue de quantifier de manière plus précise la force des effets relevés ci-dessus et le pouvoir explicatif propre aux variables prises en compte, sous contrôle

des autres indicateurs apparus significativement liés au phénomène étudié. Tout d'abord, une huitième série de modèles vise l'explication de la réussite finale des étudiants de Licence à partir de leur intégration sociale (ISE) et des niveaux de CT déclarés par ces derniers :

Modèles 8 : réussite finale = f (ISE, CT)

Les variables dépendantes étant de nature qualitative et dichotomique, nous mobilisons ici la méthode de la régression logistique binaire, afin d'estimer la probabilité ou plutôt les chances pour un étudiant d'être admis ou non à l'issue d'une série d'examens[148] selon sa position relative aux variables explicatives introduites. Comme dans les précédents modèles, les variables incluses sont apparues significatives aux tests préliminaires présentés plus haut ainsi que dans les modèles logistiques simples (les effets bruts sont indiqués en annexe 21).

Les tableaux 58 à 60 ci-après présentent les résultats des trois modèles de régression logistique binaire expliquant la réussite finale au 1er semestre (Modèle 8a), au 2nd semestre (Modèle 8b) et à la 1ère session (Modèle 8c), en fonction de l'ISE et des CT des étudiants.

Le **modèle 8a** relatif à la réussite finale au 1er semestre (*cf.* tableau 58) révèle, de manière générale, assez peu d'effets significatifs. L'influence des scores d'ISE et de CT constatée plus avant ne persiste qu'en partie, dès lors que ces facteurs sont introduits simultanément. Ainsi, si les interactions internes demeurent faiblement significatives (p<0,1), un point supplémentaire à ce score apporte des chances 1,02 fois plus élevées d'être admis au 1er semestre, la valeur du réseau n'exerce quant à elle aucun effet à niveaux de compétences identiques. Du côté des scores de CT, si l'« Apprentissage continu » et l'« Initiative » ne permettent plus d'expliquer des différences de réussite, les scores en « Souci d'obtenir des résultats » et en « Sentiment d'efficacité » constituent en revanche les meilleurs prédicteurs du modèle. Un point supplémentaire à l'un ou à l'autre de ces scores multiplie par 1,03 les chances d'être admis aux examens, mettant en avant le poids du goût de l'effort et de la confiance en soi sur la réussite au 1er semestre, et primant ainsi sur d'autres compétences mais aussi sur la sociabilité étudiante. L'ensemble de ces variables explique enfin 11 % de la variance et la fiabilité du modèle apparaît satisfaisante.

[148] Pour rappel, la probabilité moyenne vaut 0,552 pour le 1er semestre, 0,610 pour le 2nd et 0,633 pour la session globale.

Tableau 58 : Régression de la réussite finale au 1er semestre (partie 2)

N = 1182	Modèle 8a		
	Coeff.	**Sig.**	**Odds**
Intégration sociale étudiante			
Interactions internes	0,024	*	1,024
Valeur du réseau	0,010	ns	1,010
Compétences transversales			
Apprentissage continu	-0,005	ns	0,995
Initiative	0,010	ns	1,010
Souci d'obtenir des résultats	0,030	**	1,030
Sentiment d'efficacité	0,036	***	1,037
Constante	-3,276		
Pseudo R^2	11,0 %		
R^2 de Nagelkerke	18,7 %		

Hosmer-Lemeshow : * ; *Variance Inflation Factor* : de 1,185 à 1,552 ; Résiduels : 0,5 % > 2σ et 0,1 % > 3σ

Le **modèle 8b** (*cf.* tableau 59) apporte des résultats similaires en ce qui concerne la réussite au 2nd semestre pour ce qui est de la qualité et de la fiabilité du modèle. Cette fois-ci en revanche, aucun des deux scores d'ISE qui étaient apparus significativement liés à l'étape précédente n'exerce d'effet net sous contrôle des CT et notamment du « Sentiment d'efficacité », dont l'effet est à nouveau très significatif (p<0,01) et confère le même gain quant à la probabilité de réussir les examens du 2nd semestre. Notons, en outre, qu'un déplacement s'opère entre les compétences « Initiative » et « Souci d'obtenir des résultats » puisque c'est la première qui augmente les chances de réussite à la session de mai, quand la seconde était influente aux examens de janvier. Dès lors, l'autonomie prend l'avantage sur le goût de l'effort lors des examens de fin d'année[149].

[149] Les effets sont stables pour l'« Initiative » (p<0,05) et le « Sentiment d'efficacité » (p<0,01) sous contrôle de la réussite au 1er semestre.

Tableau 59 : Régression de la réussite finale au 2nd semestre (partie 2)

N = 1118	Modèle 8b		
	Coeff.	**Sig.**	**Odds**
Intégration sociale étudiante			
Interactions internes	0,019	ns	1,019
Valeur du réseau	0,009	ns	1,009
Compétences transversales			
Apprentissage continu	0,016	ns	1,016
Initiative	0,030	**	1,030
Souci d'obtenir des résultats	0,008	ns	1,008
Sentiment d'efficacité	0,035	***	1,035
Constante	-3,249		
Pseudo R^2	10,9 %		
R^2 de Nagelkerke	18,4 %		

Hosmer-Lemeshow : ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,174 à 1,545 ; Résiduels : 1 % > 2σ et 0,4 % > 3σ

Le **modèle 8c** (*cf.* tableau 60) se distingue enfin par un nombre plus important de CT introduites car apparues liées à la réussite lors des tests de comparaison. Pour autant, sous contrôle de l'ISE, seules trois conservent un effet sur la réussite finale à la 1ère session, à savoir celles qui sont apparues influentes au 1er et au 2nd semestres. Ainsi, un point supplémentaire en « Initiative », en « Souci d'obtenir des résultats » et en « Sentiment d'efficacité », confère environ 1,03 fois plus de chances d'être admis sur l'année, bien que l'effet le plus significatif (p<0,01) demeure attribué à la dernière. Ces compétences apparaissent ainsi être des ressources utiles à la réussite universitaire, notamment la confiance qu'ont les étudiants dans leur capacité à réussir, puisque plus un étudiant estime ses chances à la hausse et plus ses chances augmentent effectivement. Par ailleurs, en considérant l'ensemble des examens de l'année universitaire (et en observant de ce fait l'échantillon dans sa totalité), on relève que l'ISE exerce un effet sur les chances d'être admis à travers les interactions internes (p<0,05) et la valeur du réseau (p<0,1), un point de plus multipliant là aussi les chances de réussite par 1,03. Ainsi, les interactions studieuses, le sentiment d'être intégré à la population étudiante et le fait d'accorder de la valeur à son réseau et aux interactions sociales qui y ont cours, conduisent les étudiants de Licence à davantage réussir. Notons enfin que ce troisième modèle traduit une variance expliquée légèrement supérieure aux deux autres, à hauteur de 13 %, et présente une fiabilité satisfaisante.

Tableau 60 : Régression de la réussite finale à la 1ère session (partie 2)

N = 1365	Modèle 8c		
	Coeff.	**Sig.**	**Odds**
Intégration sociale étudiante			
Interactions internes	0,031	**	1,031
Valeur du réseau	0,024	*	1,025
Compétences transversales			
Adaptabilité	-0,009	ns	0,991
Apprentissage continu	0,016	ns	1,016
Gestion du stress	-0,006	ns	0,994
Initiative	0,029	**	1,030
Raisonnement analytique	-0,021	ns	0,979
Souci d'obtenir des résultats	0,023	**	1,024
Travail d'équipe	-0,013	ns	0,987
Sentiment d'efficacité	0,038	***	1,039
Constante	-3,124		
Pseudo R^2	12,9 %		
R^2 de Nagelkerke	21,3 %		

Hosmer-Lemeshow : ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,127 à 1,568 ; Résiduels : 1,5 % > 2σ et 0,6 % > 3σ

Cette nouvelle série de modèles portant sur la réussite académique conduit à un bilan contrasté quant à l'influence conjuguée de l'ISE et des CT sur cette dernière. En effet, la sociabilité étudiante n'apparaît que peu influente sous contrôle des compétences des étudiants, hormis pour la session globale où des effets nets sont relevés notamment en ce qui concerne les interactions internes. Quant aux CT, trois d'entre elles se révèlent influentes de manière générale sur la réussite aux examens et plus particulièrement le « Sentiment d'efficacité ». En outre, on peut remarquer que ce sont essentiellement des compétences non influentes sur l'ISE (*cf.* chapitre VI), qui se révèlent significativement liées à la réussite académique, laissant supposer que certaines CT agissent de manière indirecte au travers de l'ISE et que d'autres agissent directement sur la réussite. Au regard de notre hypothèse **H5**, **nous pouvons considérer en partie que l'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes agissent sur la réussite académique**, même si ces premiers résultats demandent à être appuyés à partir des autres mesures relatives aux résultats d'admission et aux notes finales obtenues.

Nous avons ensuite réalisé une neuvième série de modèles au sein desquels ont été ajoutés, en marge de l'ISE et des CT, les variables appartenant aux autres groupes de facteurs et qui se sont révélées liées statistiquement à la probabilité de valider les examens (tests

d'indépendance et de comparaison *supra* et modèles simples présentés en annexe 21). Notre objectif, ici, est donc d'affiner nos résultats en vérifiant la persistance des effets relevés ci-avant, une fois pris en compte les déterminants classiques de la réussite étudiante. Dès lors, ces modèles visent l'explication de la réussite finale des étudiants de Licence à partir de leur ISE, de leurs niveaux de CT, de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires (CE), de leur engagement académique (EA), de leurs conditions de vie et d'études et du contexte de formation (CF) :

Modèles 9 : réussite finale = f (ISE, CT, CE, EA, CVE, CF)

Les résultats de ces modèles globaux (**modèles 9a à 9c**) expliquant la réussite finale aux différentes séries d'examens sont présentés ci-après dans les tableaux 61 à 63. Nos hypothèses portant sur l'effet de l'ISE et des CT sur la réussite des étudiants à l'université, nous nous attacherons avant tout à commenter les résultats renvoyant à ces deux groupes de facteurs. Les autres indicateurs servant principalement de variables de contrôle, nous n'aborderons que rapidement leur influence en vue de confronter nos données aux résultats éprouvés dans la littérature scientifique.

Notre attention se porte donc en premier lieu sur les indicateurs relatifs à l'ISE. Le constat est dès lors rapide et univoque : sous contrôle de l'ensemble des facteurs identifiés comme étant influents quant à la réussite finale des étudiants, l'ISE au travers des interactions internes (renvoyant à la dimension fonctionnelle) et de la valeur du réseau (renvoyant à la dimension subjective) n'exerce aucun effet significatif sur la probabilité d'être admis à l'issue des examens, que ce soit au 1er semestre (*cf.* tableau 61), au 2nd (*cf.* tableau 62) ou à la session globale (*cf.* tableau 63). Les quelques effets relevés précédemment s'estompent ainsi, dès lors que sont pris en compte d'autres prédicteurs bien plus performants renvoyant notamment aux caractéristiques des étudiants et au contexte de formation. Face à ces facteurs particulièrement discriminants, la sociabilité étudiante, aussi développée soit-elle, ne semble pas agir dans le sens d'un ajustement académique permettant une augmentation des chances de réussite en Licence.

Les résultats relatifs aux scores de CT sont quant à eux bien moins sensibles à l'influence des variables de contrôle, puisque certains effets perdurent quelle que soit la série d'examens, comme l'effet positif et stable du score de « Sentiment d'efficacité », d'autres se renforcent, comme c'est le cas du « Souci d'obtenir des résultats » qui influe de manière très

significative (p<0,01) au 1er semestre et à la session globale (*cf.* tableaux 61 et 63), d'autres encore se révèlent significatifs pour la première fois. C'est ainsi le cas du « Raisonnement analytique » (p<0,05) et de la « Gestion du stress » (p<0,1) sur la réussite finale à la session 1. Notons cependant que pour la première, l'effet relevé est négatif, à savoir qu'un point supplémentaire à ce score octroie 0,963 fois moins de chances d'être admis aux examens, ce qui se révèle assez contre-intuitif, et que pour la seconde, l'effet est positif mais faiblement significatif. Le score d'« Initiative » quant à lui, « toutes choses étant égales par ailleurs », n'apparaît plus significativement lié à la réussite au 1er semestre et à la session globale, comme cela était le cas dans la série de modèles précédente. Nous retenons, en tous les cas, l'influence robuste des compétences renvoyant au goût de l'effort et à la confiance en soi sur la réussite académique en Licence.

Concernant les autres déterminants de la réussite étudiante mis au jour dans cette série de modèles, il apparaît qu'en dehors de l'engagement académique, la grande majorité des liens bruts relevés plus haut se confirment. L'on notera, en premier lieu, l'influence forte du passé scolaire appréhendé au travers du type de baccalauréat (p<0,05 au 1er semestre et p<0,01 pour les autres séries d'examens), de l'obtention d'une mention (p<0,01) et du retard scolaire (p<0,01), qui confère systématiquement l'avantage aux bacheliers généraux (dont les chances de réussite sont toujours 2 fois plus élevées que les autres bacheliers), à ceux qui ont obtenu une mention (environ 3 à 4 fois plus de chances d'être admis) et à ceux qui n'ont jamais redoublé avant l'université (environ 2 fois plus de chances au 1er semestre et à la session globale). Des résultats qui assoient la prédominance de cette catégorie de facteurs, telle qu'elle peut être relevée dans la littérature (Michaut, 2000 ; Duguet, Le Mener et Morlaix, 2016).

Le contexte de formation se révèle ensuite particulièrement influent, notamment par la prise en compte du niveau d'études, d'une part (p<0,01), et du domaine disciplinaire, d'autre part (p<0,01). Les chances d'être admis aux examens sont toujours plus élevées pour les étudiants de 2ème et de 3ème année comparativement à ceux de 1ère année, et d'autant plus au 1er semestre (*cf.* tableau 61) et à la session globale (*cf.* tableau 63). Concernant la discipline, les étudiants de Sciences Humaines et Sociales présentent une probabilité significativement plus élevée de réussir que l'ensemble des autres domaines au 1er semestre (l'effet est faible concernant le domaine Droit Economie Gestion), cet avantage ne persistant qu'en opposition aux étudiants de Droit Economie Gestion et de Lettres Langues Langage au 2nd semestre et à

la session globale (p<0,01). Les caractéristiques de la formation agissent en revanche assez peu voire pas du tout sur la réussite finale, « toutes choses égales par ailleurs », en dehors d'un effet significatif (p<0,01) du nombre d'heures d'enseignement au 1er semestre, à l'avantage du quartile supérieur, comparativement au quartile inférieur (leurs chances sont multipliées par 3).

Les caractéristiques sociodémographiques apportent quant à elles peu d'effets nets sur la réussite finale. Relevons néanmoins l'avantage des étudiants issus des classes moyennes, comparativement aux étudiants de milieux favorisés, notamment au 1er semestre (p<0,05), et les chances significativement plus élevées des filles (p<0,01) par rapport aux garçons au 2nd semestre (0,6 fois plus de chances que les garçons). Comme évoqué plus haut, l'engagement académique n'exerce plus aucune influence sur la réussite finale, « toutes choses égales par ailleurs », à l'exception de l'investissement académique des étudiants qui augmente les chances faiblement au 1er semestre (p<0,01) mais significativement à la session globale (p<0,05). Notons enfin que cette série de modèles présente une fiabilité satisfaisante[150] et permet d'expliquer entre 25 et 29 % de la variance quant à la réussite finale en Licence[151].

Ces premiers résultats « toutes choses égales par ailleurs » sur la réussite académique en Licence invalident d'ores et déjà en partie notre hypothèse **H6**, puisque **l'ISE n'exerce pas d'effet net et positif sur la réussite finale des étudiants** sous contrôle des déterminants classiques de cette dernière. En revanche, **de tels effets sont constatés en ce qui concerne les CT des étudiants**, notamment le « Sentiment d'efficacité » et le « Souci d'obtenir des résultats ». Les prochaines analyses portant sur les résultats d'admission et sur les notes finales permettront de vérifier ces premières conclusions.

[150] De légers problèmes de colinéarité apparaissent, comme précédemment, en ce qui concerne le nombre plus élevé d'heures d'enseignement et la part supérieure de CM notamment associés aux formations du domaine Droit Eco Gestion.

[151] Sous contrôle de la réussite au 1er semestre, les effets relevés dans le modèle 9b sont stables pour la mention (p<0,01), le redoublement (p<0,05), le domaine disciplinaire (p<0,01) et le « Sentiment d'efficacité » (p<0,01), ils sont significativement inférieurs pour le genre (p<0,05) et le niveau d'études (p<0,1), mais significativement supérieurs pour les heures d'enseignement (p<0,05). Toutes les autres variables sont non significatives.

Tableau 61 : Régression de la réussite finale au 1er semestre (partie 3)

N = 1127			Modèle 9a		
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Caractéristiques des étudiants	*Français*	Etranger	-0,143	ns	0,866
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	0,195	ns	1,216
		CSP moyenne supérieure	0,545	**	1,725
		CSP favorisée	0,188	ns	1,207
	Autres bacs	Bac général	0,588	**	1,800
	Pas de mention	Mention au bac	1,305	***	3,688
	A l'heure	Retard scolaire	-0,750	***	0,472
Contexte de formation	*L1*	L2	0,994	***	2,703
		L3	1,475	***	4,373
		Redoublant	-0,009	ns	0,991
	Sciences humaines et sociales	Sciences	-1,090	***	0,336
		Droit Economie Gestion	-0,704	*	0,495
		Lettres Langues Langage	-1,359	***	0,257
		STAPS	-1,241	***	0,289
		Effectif	0,000	ns	1,000
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,139	ns	1,150
		Heures d'enseignement (Q3)	0,204	ns	1,226
		Heures d'enseignement (Q4)	1,170	***	3,222
	Ratio CM/TD[152] (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	0,188	ns	1,206
		Ratio CM/TD (Int.3)	-0,891	**	0,410
		Ratio CM/TD (Int.4)	-0,461	ns	0,631
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	0,093	ns	1,097
		Inscription disciplinaire	0,123	ns	1,131
		Nb. motifs par défaut	-0,134	ns	0,875
		Investissement académique	0,014	*	1,014
ISE		Interactions internes	0,015	ns	1,016
		Valeur du réseau	-0,021	ns	0,979
Compétences transversales		Apprentissage continu	-0,006	ns	0,994
		Initiative	-0,005	ns	0,995
		Souci d'obtenir des résultats	0,042	***	1,042
		Sentiment d'efficacité	0,033	***	1,033
Constante			-4,068		
Pseudo R^2			27,1 %		
R^2 de Nagelkerke			41,6 %		

Hosmer-Lemeshow : ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,111 à 7,804 ; Résiduels : 2 % > 2σ et 0,6 % > 3σ

[152] Pour rappel : 100 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 1), 0 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 2), 0 à 50 % plus de CM que de TD (intervalle 3), 50 à 100 % plus de CM que de TD (intervalle 4).

Tableau 62 : Régression de la réussite finale au 2nd semestre (partie 3)

N = 1064			Modèle 9b		
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Caractéristiques des étudiants	*Fille*	Garçon	-0,495	***	0,609
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	0,405	*	1,499
		CSP moyenne supérieure	0,184	ns	1,201
		CSP favorisée	0,144	ns	1,155
	Autres bacs	Bac général	0,713	***	2,041
	Pas de mention	Mention au bac	1,051	***	2,861
	A l'heure	Retard scolaire	-0,295	ns	0,745
Contexte de formation	*L1*	L2	0,686	***	1,986
		L3	0,874	***	2,396
	Campus	Antenne universitaire	0,141	ns	1,151
		Redoublant	-0,552	**	0,576
	Sciences humaines et sociales	Sciences	-0,460	ns	0,631
		Droit Economie Gestion	-1,310	***	0,270
		Lettres Langues Langage	-0,985	***	0,373
		STAPS	-0,472	ns	0,624
		Effectif	0,001	ns	1,001
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,506	*	1,658
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,150	ns	0,861
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,296	ns	0,744
	Ratio CM/TD[153] *(Intervalle 1)*	Ratio CM/TD (Int.2)	0,099	ns	1,104
		Ratio CM/TD (Int.3)	-0,134	ns	0,874
		Ratio CM/TD (Int.4)	0,259	ns	1,295
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	0,208	ns	1,232
		Inscription disciplinaire	0,261	ns	1,299
		Nb. motifs par défaut	-0,228	ns	0,796
		Projet professionnel	-0,197	ns	0,821
		Investissement académique	0,003	ns	1,003
ISE		Interactions internes	0,006	ns	1,006
		Valeur du réseau	-0,003	ns	0,997
Compétences transversales		Apprentissage continu	0,017	ns	1,017
		Initiative	0,020	ns	1,020
		Souci d'obtenir des résultats	0,016	ns	1,016
		Sentiment d'efficacité	0,038	***	1,038
Constante			-4,421		
Pseudo R^2			25,3 %		
R^2 de Nagelkerke			39,0 %		

Hosmer-Lemeshow : * ; *Variance Inflation Factor* : de 1,108 à 7,795 ; Résiduels : 2 % > 2σ et 0,8 % > 3σ

[153] Voir note 152 ci-avant.

Tableau 63 : Régression de la réussite finale à la 1ère session (partie 3)

N = 1303			Modèle 9c		
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Caractéristiques des étudiants	*Fille*	Garçon	-0,292	*	0,746
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	0,296	ns	1,345
		CSP moyenne supérieure	0,382	*	1,466
		CSP favorisée	0,189	ns	1,208
	Autres bacs	Bac général	0,746	***	2,109
	Pas de mention	Mention au bac	1,344	***	3,836
	A l'heure	Retard scolaire	-0,570	***	0,566
CVE	*Autonomisation*[154] *(Groupe 1)*	Autonomisation (Gr.2)	0,365	ns	1,441
		Autonomisation (Gr.3)	0,315	*	1,370
		Autonomisation (Gr.4)	-0,039	ns	0,962
		Autonomisation (Gr.5)	-0,079	ns	0,924
Contexte de formation	*L1*	L2	1,110	***	3,034
		L3	1,532	***	4,626
	Campus	Antenne universitaire	0,621	ns	1,861
		Redoublant	0,080	ns	1,084
	Sciences humaines et sociales	Sciences	-0,420	ns	0,657
		Droit Economie Gestion	-1,107	***	0,331
		Lettres Langues Langage	-0,912	***	0,402
		STAPS	-0,648	ns	0,523
		Effectif	0,001	ns	1,001
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,274	ns	0,760
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,348	ns	0,706
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,442	ns	0,643
	Ratio CM/TD[155] *(Intervalle 1)*	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,214	ns	0,808
		Ratio CM/TD (Int.3)	-0,412	ns	0,662
		Ratio CM/TD (Int.4)	-0,457	ns	0,633
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	0,070	ns	1,072
		Inscription disciplinaire	0,468	ns	1,597
		Nb. motifs par défaut	-0,170	ns	0,844
		Projet professionnel	-0,175	ns	0,840
		Investissement académique	0,018	**	1,018
ISE		Interactions internes	0,014	ns	1,014
		Valeur du réseau	-0,002	ns	0,998
Compétences transversales		Adaptabilité	0,008	ns	1,008
		Apprentissage continu	0,008	ns	1,008
		Gestion du stress	0,024	*	1,024
		Initiative	0,001	ns	1,001
		Raisonnement analytique	-0,037	**	0,963
		Souci d'obtenir des résultats	0,035	***	1,036
		Travail d'équipe	-0,003	ns	0,997
		Sentiment d'efficacité	0,037	***	1,038
Constante			-4,611		
Pseudo R^2			28,8 %		
R^2 de Nagelkerke			43,0 %		

Hosmer-Lemeshow : * ; *Variance Inflation Factor* : de 1,143 à 7,313 ; Résiduels : 3 % > 2σ et 1 % > 3σ

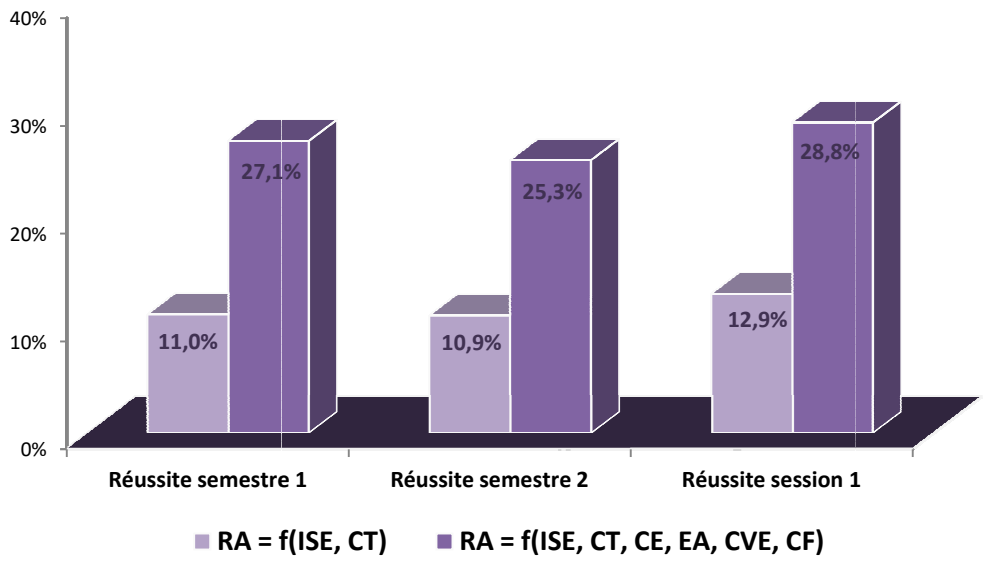
[154] Pour rappel : cohabitant sans activité rémunérée (groupe 1), cohabitant avec activité rémunérée (groupe 2), décohabitant sans activité rémunérée (groupe 3), décohabitant avec activité rémunérée non indispensable (groupe 4), décohabitant avec activité rémunérée indispensable (groupe 5).

[155] Voir note 152 ci-avant.

*

Le récapitulatif des deux séries de modèles visant à expliquer la réussite finale en Licence (*cf.* graphique 12 ci-dessous), soit le fait de valider ou non les examens d'un semestre, de l'autre ou bien des deux, illustre la stabilité des facteurs explicatifs mobilisés. En effet, quelle que soit la série d'examens, la part de variance expliquée par les mêmes groupes de facteurs est très semblable : entre 11 et 13 % en tenant compte de l'ISE et des CT et entre 25 et 29 % en ajoutant les autres catégories de facteurs. Dans tous les cas, la prise en compte de ces derniers permet de doubler, et même davantage, le pouvoir explicatif des modèles. Précisons que nous tenons compte, à ce titre, du pseudo-R^2 pour juger de la qualité d'ajustement des modèles, celui-ci étant généralement considéré comme étant plus proche du coefficient de détermination des modèles linéaires, mais étant toujours très inférieur au R^2 de Nagelkerke qui suggère quant à lui des pouvoirs explicatifs bien plus élevés.

Graphique 12 : Récapitulatif de la variance expliquée de la réussite finale



b. Résultat d'admission

Afin d'apporter davantage de précision aux résultats exposés ci-avant, nous avons réitéré nos analyses en utilisant le résultat d'admission dans sa globalité, c'est-à-dire en dissociant parmi les étudiants non admis ceux qui n'ont pas obtenu la moyenne sur

l'ensemble d'une session d'examens (les étudiants ajournés) et ceux qui ont été absents à tout ou partie des examens d'une même session (les étudiants défaillants). Cette distinction permet ainsi de traiter simultanément la réussite, l'« échec » et l'« abandon » dans les études, eu égard de l'utilisation institutionnelle et administrative pouvant être faite de ces terminologies. Cette étape de nos analyses étant moins essentielle au regard de nos hypothèses de recherche, nous ne nous attacherons qu'à relever les éléments saillants permettant d'approfondir ou de compléter les analyses précédentes, où les étudiants ajournés et défaillants n'étaient pas distingués.

Si l'on se penche en premier lieu sur les tests préliminaires de comparaison et d'indépendance (*cf.* tableaux 64 et 65), on remarque assez peu de différences entre la mesure polytomique du résultat d'admission et la mesure binaire de la réussite finale (*cf. supra* tableaux 56 et 57), les variables liées significativement avec la réussite finale le sont tout autant avec le résultat d'admission, notamment en ce qui concerne l'ISE. Notons cependant certains liens qui n'apparaissaient pas précédemment et qui concernent l'âge des répondants et le fait d'être boursier. Il s'avère ainsi que les étudiants défaillants sont significativement plus âgés, alors que les étudiants ajournés sont significativement plus jeunes, cela se vérifiant notamment au 1er semestre. Quant aux étudiants boursiers, ils sont de manière attendue bien moins souvent défaillants que les autres, mais ils sont aussi plus souvent en situation d'échec. Le projet professionnel apparaît lui aussi davantage lié au résultat d'admission qu'à la réussite finale, ceux qui déclarent poursuivre un tel projet sont plus souvent admis aux examens et moins souvent défaillants. Les compétences « Créativité » et « Prise de décisions » révèlent également des liens non perçus auparavant quant au résultat obtenu au 1er semestre : ce sont les étudiants ajournés et surtout défaillants qui présentent des scores plus élevés sur ces deux CT, elles agissent donc en défaveur de la réussite des étudiants.

Tableau 64 : Comparaisons de moyennes selon les résultats d'admission

	Résultat sem1	**Résultat sem2**	**Résultat session1**
	N=1182	**N=1118**	**N=1365**
Caractéristiques sociodémographiques			
Age	***(**)	ns(**)	*(**)
Conditions de vie et d'études			
Activité rémunérée (échelle)	ns	ns	ns
Caractéristiques universitaires			
Effectif	***	***	***
Heures d'enseignement	***	***(**)	ns
Ratio CM/TD	***	***	***
Engagement académique (Investissements)			
Investissement académique	***	***	***
Intégration sociale étudiante			
Interactions internes	***	***	***
Interactions externes	ns	ns	ns
Soutien apporté	ns	ns	ns
Valeur du réseau	***	***	***
Compétences transversales			
Adaptabilité	ns	ns	**
Apprentissage continu	***	***	***
Communication	ns	ns	ns
Créativité	*(**)	ns	ns
Gestion du stress	ns	ns	ns
Initiative	***	***	***
Prise de décisions	**(*)	ns	ns
Raisonnement analytique	ns	ns	*(**)
Souci d'obtenir des résultats	***	***	***
Travail d'équipe	ns	ns	*(ns)
Sentiment d'efficacité	***	***	***

<u>Note :</u> le signe entre parenthèses indique le résultat du test non paramétrique lorsque celui-ci diffère du test paramétrique

Les liens constatés pour les autres variables sont semblables aux tests précédents, mais des précisions relatives à l'échec et à l'abandon peuvent être apportées. Concernant l'ISE tout d'abord, il apparaît que les scores les plus faibles en interactions internes et en valeur du réseau sont le lot des étudiants défaillants, quelle que soit la série d'examens. Les étudiants ajournés ont des scores légèrement supérieurs aux défaillants et ce sont systématiquement les étudiants admis qui présentent les scores les plus forts, ces résultats étant par ailleurs très significatifs (p<0,01). Du côté des CT « Apprentissage continu »,

« Initiative », « Souci d'obtenir des résultats » et « Sentiment d'efficacité », on peut relever à partir des comparaisons de moyenne que ce sont les étudiants ayant validé leurs examens qui ont de manière significative des scores plus élevés que les autres étudiants, ce qui confirme les résultats présentés plus avant.

Au niveau du passé scolaire, on relève que le baccalauréat général, la mention et le fait d'être à l'heure conduisent systématiquement à être plus souvent admis et bien moins souvent ajourné ou défaillant. Le constat inverse s'impose, du côté du contexte de formation, en ce qui concerne les étudiants de 1ère année ainsi que les redoublants, significativement plus concernés par l'échec et l'abandon aux examens. Le domaine disciplinaire confirme la plus forte propension des étudiants de Sciences Humaines et Sociales à valider leurs examens, alors que les étudiants de Lettres Langues Langage abandonnent plus que les autres et que ceux de Droit Economie Gestion échouent davantage. Les petits effectifs se révèlent liés à une plus large part d'étudiants admis, alors que les plus grands conduisent à davantage d'étudiants ajournés, tout comme les formations où la part de CM surpasse largement celle de TD. Pour ce qui est des CSD, il apparaît que le lien résidant entre l'origine sociale et le résultat d'admission s'observe notamment pour les étudiants de milieux défavorisés, significativement plus ajournés que les autres, et que le lien avec le genre, au 2nd semestre principalement, révèle que les filles réussissent davantage et que les garçons abandonnent plus souvent. L'engagement académique des étudiants révèle enfin que la poursuite de motifs vocationnels conduit à être plus souvent admis et moins souvent ajourné, que l'investissement académique et les motifs disciplinaires sont davantage présents chez les étudiants qui réussissent et moins souvent chez les défaillants, et que l'inscription par défaut amène à une moindre réussite et à un abandon plus fréquent.

Tableau 65 : Tests du Chi-Deux de contingence sur les résultats d'admission

	Résultat sem1	**Résultat sem2**	**Résultat session1**
	N=1182	**N=1118**	**N=1365**
Caractéristiques sociodémographiques			
Sexe	ns	***	*
Nationalité	**	ns	ns
CSP parents	***	**	***
Conditions de vie et d'études			
Boursier	***	***	***
Activité rémunérée	ns	ns	ns
Mode d'hébergement	ns	ns	ns
Décohabitant	ns	ns	ns
Autonomisation	*	ns	ns
Passé scolaire			
Bac général	***	***	***
Mention au bac	***	***	***
Retard scolaire	***	***	***
Contexte de formation			
Niveau	***	***	***
Etablissement	ns	ns	*
Redoublement	***	***	***
Domaine disciplinaire	***	***	***
Effectif (quartiles)	***	***	***
Heures d'enseignement (quartiles)	***	***	***
Ratio CM/TD (intervalles)	***	***	***
Engagement académique			
Inscription vocationnelle	*	***	**
nb. de motifs vocationnels	***	***	***
Inscription disciplinaire	***	***	***
nb. de motifs disciplinaires	***	***	***
Inscription sociale	ns	ns	ns
nb. de motifs sociaux	ns	ns	ns
Inscription par défaut	**	***	***
nb. de motifs par défaut	***	***	***
Projet professionnel	**	*	**

Afin d'affiner ces résultats, une dixième série de modèles a été réalisée en vue d'expliquer le résultat d'admission des étudiants de Licence, tout d'abord à partir de leur ISE et de leurs niveaux déclarés en CT :

Modèles 10 : résultat d'admission = f (ISE, CT)

Sont incluses dans ces modèles les variables apparues significativement liées au résultat d'admission ci-dessus et ayant révélé des effets bruts au sein de modèles simples (*cf.* annexe 22). Les résultats des modèles expliquant le résultat d'admission à partir de l'ISE et des CT des étudiants de Licence (Modèles 10a à 10c) sont présentés ci-après dans les tableaux 66 à 68.

Le **modèle 10a** relatif au résultat d'admission du 1er semestre (*cf.* tableau 66) présente une qualité comparable quoi que légèrement inférieure au modèle binaire sur la réussite finale, les variables introduites expliquant 10,5 % de la variance. En revanche, la dissociation des étudiants ajournés et défaillants permet de relever davantage d'effets que ne le permettait la catégorisation admis et non admis. En effet, on relève cette fois-ci des effets nets et significatifs de l'ISE, sous contrôle des scores de CT, sur la probabilité d'être défaillant plutôt qu'admis aux examens du 1er semestre. Ainsi, un point supplémentaire en interactions internes (p<0,05) ou en valeur du réseau (p<0,01) diminue le risque d'abandon des étudiants (0,9 fois moins de risques). L'ISE n'exerce en revanche aucun effet sur la probabilité d'être ajourné plutôt qu'admis. De fait, la sociabilité étudiante semble agir davantage dans le sens de la persévérance que de la réussite à proprement parler. Concernant les CT, on peut noter que toutes, à l'exception de l'« Apprentissage continu », révèlent une influence quant à la probabilité d'être ajourné plutôt qu'admis, les effets étant cependant plus ou moins significatifs selon la compétence, et que trois interviennent sur le risque d'être défaillant plutôt qu'admis. Leur influence n'est toutefois pas toujours positive. En effet, un score plus élevé en « Créativité » et en « Prise de décisions » augmente le risque d'être ajourné comme défaillant (le risque d'échouer ou d'abandonner aux examens plutôt que de les valider est 1 fois plus élevé pour un point supplémentaire aux scores de ces compétences). A l'inverse, un point de plus en « Souci d'obtenir des résultats » ou en « Sentiment d'efficacité » réduit 0,96 fois environ le risque d'être ajourné plutôt qu'admis (p<0,01) et le même effet est relevé quant au risque d'être défaillant mais uniquement pour le « Sentiment d'efficacité » (p<0,01). Un score plus élevé en « Initiative » réduit également le risque d'échec, mais l'effet est moins significatif (p<0,1).

Tableau 66 : Régression du résultat d'admission au 1er semestre (partie 2)

	Modèle 10a					
Résultat semestre 1 (réf : Admis)	**Ajourné**			**Défaillant**		
N = 1182	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Intégration sociale étudiante						
Interactions internes	-0,017	ns	0,983	-0,057	**	0,945
Valeur du réseau	-0,003	ns	0,997	-0,059	***	0,943
Compétences transversales						
Apprentissage continu	-0,010	ns	0,990	-0,004	ns	0,996
Créativité	0,031	**	1,032	0,077	***	1,080
Initiative	-0,024	*	0,977	-0,014	ns	0,986
Prise de décisions	0,035	**	1,035	0,057	**	1,058
Souci d'obtenir des résultats	-0,035	***	0,966	-0,033	ns	0,968
Sentiment d'efficacité	-0,037	***	0,964	-0,033	***	0,967
Constante	2,155			0,271		
Pseudo R^2	10,5 %					
R^2 de Nagelkerke	20,6 %					

Hosmer-Lemeshow : ns / ** ; *Variance Inflation Factor* : de 1,188 à 1,557 ; Résiduels : 1 % > 2σ et 0,3 % > 3σ / 5 % > 2σ et 4 % > 3σ

Le **modèle 10b** relatif au 2nd semestre (*cf.* tableau 67) conduit à des constats similaires malgré des effets plus faibles globalement, l'influence de l'ISE et des CT sur le résultat d'admission apparaissant ainsi moins importante au 2nd semestre qu'au 1er. En effet, d'une part la qualité du modèle est inférieure au modèle précédent mais aussi à tous les modèles réalisés jusqu'ici sur la réussite académique (8,6 % de variance expliquée). D'autre part, moins de CT s'étant révélées liées au résultat d'admission du 2nd semestre plus haut, elles sont donc également moins nombreuses à être introduites dans le modèle et seules deux d'entre elles présentent des effets nets : l'« Initiative » et le « Sentiment d'efficacité ». De même, seul le score de valeur du réseau se révèle influent pour ce qui est de l'ISE. Ce dernier réduit à nouveau le risque d'être défaillant plutôt qu'admis aux examens du 2nd semestre (0,96 moins de risques par point supplémentaire), alors que les deux compétences susmentionnées diminuent à la fois le risque d'échec et d'abandon, dans les mêmes proportions, avec toutefois un effet plus significatif (p<0,01) du « Sentiment d'efficacité »[156].

[156] Sous contrôle du résultat d'admission du 1er semestre, les compétences « Initiative » et « Sentiment d'efficacité » demeurent significativement influentes sur la probabilité d'être ajourné plutôt qu'admis (respectivement p<0,1 et p<0,01), tout comme sur la probabilité d'être défaillant plutôt qu'admis (respectivement p<0,05 et p<0,01). La valeur du réseau n'exerce plus d'effet significatif.

Tableau 67 : Régression du résultat d'admission au 2nd semestre (partie 2)

	Modèle 10b					
Résultat semestre 2 (réf : Admis)	**Ajourné**			**Défaillant**		
N = 1118	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Intégration sociale étudiante						
Interactions internes	-0,014	ns	0,986	-0,029	ns	0,971
Valeur du réseau	0,009	ns	1,009	-0,042	**	0,959
Compétences transversales						
Apprentissage continu	-0,017	ns	0,983	-0,016	ns	0,985
Initiative	-0,028	**	0,972	-0,033	*	0,967
Souci d'obtenir des résultats	-0,008	ns	0,992	-0,009	ns	0,991
Sentiment d'efficacité	-0,033	***	0,968	-0,039	***	0,962
Constante	2,234			3,304		
Pseudo R^2	8,6 %					
R^2 de Nagelkerke	17,5 %					

Hosmer-Lemeshow : ns / *** ; *Variance Inflation Factor* : de 1,174 à 1,545 ; Résiduels : 2 % > 2σ et 0,4 % > 3σ / 5 % > 2σ et 3 % > 3σ

Enfin, le **modèle 10c** portant sur la session globale (*cf.* tableau 68) permet de confirmer les résultats constatés individuellement sur chaque semestre. En effet, ici encore, l'ISE au travers des interactions studieuses et de la valeur attribuée au réseau étudiant influe négativement sur le risque d'être défaillant aux examens plutôt que de les valider (ce risque est toujours 0,9 fois moins élevé pour chaque point supplémentaire à l'un ou à l'autre des deux scores), avec un effet plus significatif associé à la valeur du réseau (p<0,01). Relevons, en outre, un effet faiblement significatif (p<0,1) mais toutefois négatif des interactions internes sur la probabilité pour les étudiants d'être ajournés plutôt qu'admis à la session globale. Concernant les CT, on retrouve ici l'influence déjà constatée de l'« Initiative », du « Souci d'obtenir des résultats » et du « Sentiment d'efficacité » qui toutes trois réduisent les risques d'échec à la session globale et, pour la dernière, les risques d'abandon également. Notons par ailleurs qu'un score plus élevé en « Raisonnement analytique » augmente le risque d'abandonner plutôt que de valider les examens (p<0,05) ce qui constitue un résultat assez peu intuitif et difficile à interpréter. Ce modèle explique enfin 10 % de la variance relative au résultat d'admission de la 1ère session, soit trois points de moins que le modèle binaire.

Tableau 68 : Régression du résultat d'admission à la 1ère session (partie 2)

	Modèle 10c					
Résultat session 1 (réf : Admis)	**Ajourné**			**Défaillant**		
N = 1365	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Intégration sociale étudiante						
Interactions internes	-0,026	*	0,974	-0,041	**	0,959
Valeur du réseau	-0,009	ns	0,991	-0,053	***	0,949
Compétences transversales						
Adaptabilité	0,008	ns	1,008	0,014	ns	1,014
Apprentissage continu	-0,016	ns	0,984	-0,016	ns	0,984
Initiative	-0,029	**	0,971	-0,029	ns	0,971
Raisonnement analytique	0,013	ns	1,013	0,043	**	1,044
Souci d'obtenir des résultats	-0,025	**	0,975	-0,021	ns	0,980
Travail d'équipe	0,013	ns	1,013	0,016	ns	1,016
Sentiment d'efficacité	-0,036	***	0,965	-0,042	***	,959
Constante	2,540			2,434		
Pseudo R^2	10,0 %					
R^2 de Nagelkerke	19,7 %					

Hosmer-Lemeshow : ns / *** ; *Variance Inflation Factor* : de 1,191 à 1,567 ; Résiduels : 2 % > 2σ et 1 % > 3σ / 4,5 % > 2σ et 3 % > 3σ

Cette série de modèles expliquant les résultats d'admission à partir des scores d'ISE et de CT des étudiants de Licence permet ainsi d'appuyer et d'élargir certains constats faits antérieurement. En effet, si les résultats obtenus confirment d'une part l'effet positif et important de certaines compétences sur la probabilité de réussir à l'université, ils montrent surtout d'autre part que l'ISE agit moins sur la validation des examens qu'elle ne protège de l'abandon, bien que les interactions internes paraissent tout de même agir dans le sens d'un ajustement académique, sous contrôle des CT et en considérant notamment la session globale (comme c'était le cas dans les modèles de série 8 portant sur la réussite finale). Reste à voir si ces effets, somme toute assez faibles, perdurent une fois pris en compte les autres groupes de facteurs, ce qui n'était pas le cas dans les modèles binaires de série 9. Relevons enfin qu'en dépit du nombre plus important d'effets relevés sur les résultats d'admission en comparaison de la réussite finale, la qualité et la fiabilité des modèles sont néanmoins inférieures ce qui peut s'expliquer par le fait que les effectifs d'étudiants défaillants sont restreints, quelle que soit la série d'examens, ce qui affecte à la fois les résiduels mais aussi la capacité des modèles à expliquer de manière fine la probabilité d'appartenir à ce groupe plutôt qu'à un autre. Toujours est-il qu'en prenant en compte les résultats d'admission des étudiants de Licence, les **résultats de nos analyses invitent plutôt à confirmer notre hypothèse H5**,

bien que l'influence de l'ISE s'entende davantage en termes de persévérance que de réussite effective.

Afin d'achever ce deuxième temps de nos analyses relatives à la réussite absolue des étudiants, et avant d'en venir aux notes obtenues par ces derniers, nous avons de nouveau cherché à vérifier nos résultats en mobilisant l'ensemble des facteurs influents appartenant aux déterminants de la réussite au travers d'une onzième série de modèles. Celle-ci vise donc l'explication des résultats d'admission des étudiants de Licence en fonction de leur ISE, de leurs niveaux de CT, de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires (CE), de leur engagement académique (EA), de leurs conditions de vie et d'études et du contexte de formation (CF) :

Modèles 11 : résultats = f (ISE, CT, CE, EA, CVE, CF)

Les résultats de cette nouvelle série de modèles de régression logistique multinomiale (**modèles 11a à 11c**) sont présentés dans les tableaux 69 à 71 ci-après (*cf.* annexe 22 pour les effets bruts) et ne seront discutés qu'à la lumière des effets nets relevant de la sociabilité étudiante et des CT des répondants.

Pour ce qui est des effets nets de l'ISE sur les résultats d'admission, sous contrôle des CT et des autres déterminants de la réussite étudiante, le constat se révèle moins sévère qu'il ne pouvait l'être sur la réussite finale. En effet, la sociabilité étudiante maintient en partie son influence, « toutes choses égales par ailleurs », au travers du score relatif à la valeur attribuée au réseau étudiant par les répondants. A mesure qu'il augmente, celui-ci diminue les risques d'être en situation de défaillance aux examens, comparativement au fait d'être admis, de manière significative ($p<0,05$) à chacune des séries d'épreuves. Les risques d'« abandon » sont ainsi en moyenne 0,95 fois moins élevés pour un point supplémentaire à ce score, au 1er semestre (*cf.* tableau 69), comme au 2nd (*cf.* tableau 70), de même qu'en prenant en compte la 1ère session dans sa globalité (*cf.* tableau 71). Sous contrôle de l'ensemble des facteurs influant sur la réussite, ce même score présente pour la première fois un effet négatif sur cette dernière puisque positif sur la probabilité d'être ajourné plutôt qu'admis au 1er semestre. Ce résultat, néanmoins peu significatif ($p<0,1$), conduit pour la première fois à envisager les effets pervers d'une sociabilité étudiante accrue, pouvant traduire l'impact néfaste d'une expérience étudiante axée davantage sur les dimensions sociales que sur les aspects purement académiques. Relevons par ailleurs que les interactions internes n'exercent plus aucune

influence sur les résultats d'admission des étudiants, les effets relevés plus haut s'effaçant sous le poids d'indicateurs plus influents tels que le passé scolaire, le niveau d'études ou encore le domaine disciplinaire dont le poids se révèle important dans l'explication de la probabilité d'être en échec ou d'abandonner aux examens, comparativement aux admis, toutes séries confondues. Appuyant les constats précédents, ces analyses complémentaires confortent l'idée selon laquelle l'ISE agit en faveur de la persévérance des étudiants et non dans le sens d'une réussite effective, cet effet perdurant sous contrôle des déterminants classiques de la réussite étudiante.

Concernant l'effet net des CT, on relèvera la robustesse du rôle tenu par le « Sentiment d'efficacité » et le « Souci d'obtenir des résultats » sur les résultats d'admission des étudiants de Licence, tout autre facteur influent étant égal par ailleurs. La confiance qu'ont les étudiants quant à leurs chances de réussite réduit, à mesure qu'elle augmente, les risques d'être ajourné ou défaillant plutôt qu'admis de manière très significative ($p<0,01$) à l'ensemble des séries d'examens (les risques sont en moyenne 0,97 fois moins élevés pour chaque point supplémentaire au score). Le goût de l'effort illustré par le « Souci d'obtenir des résultats » produit des effets similaires au 1er semestre ($p<0,01$) et semblables, bien que significativement inférieurs, à la session globale ($p<0,05$ pour la probabilité d'être ajourné et $p<0,1$ pour celle d'être défaillant). Les autres compétences se révèlent moins influentes, certaines perdant ainsi leur effet une fois prises en compte les autres catégories de facteurs, à l'exception de la « Créativité » qui influe positivement sur le risque d'échec ($p<0,05$) comme d'abandon ($p<0,01$) au 1er semestre et du « Raisonnement analytique » significativement lié ($p<0,05$) à une plus forte probabilité d'être défaillant plutôt qu'admis à la session globale. De ces résultats, on pourrait déduire qu'une ouverture à la nouveauté et un esprit critique trop prononcés chez les étudiants se conjuguent difficilement au caractère somme toute normatif des exigences universitaires. Du moins, étudiants et universitaires ne s'entendent pas sur le sens à donner à ces capacités qui, du reste, sont généralement valorisées par le milieu académique.

Bien que l'effet net des autres groupes de facteurs ne soit pas au centre de nos préoccupations, relevons tout de même, au titre de l'engagement académique, que les buts poursuivis par les étudiants se révèlent bien plus influents sur le résultat d'admission que sur la réussite finale, en expliquant la probabilité d'être défaillant plutôt qu'admis : les risques apparaissent plus élevés de par le fait de s'être inscrit par défaut dans la formation mais

amoindris dans le cas où l'étudiant s'inscrit pour des motifs disciplinaires notamment. De même, au niveau des conditions de vie et d'études, le fait d'être boursier ainsi que l'autonomisation des étudiants exercent une influence assez forte (p<0,01) sur la probabilité de ne pas être présent à toutes les épreuves plutôt que de les valider : les boursiers présentent des risques moins élevés à toutes les séries d'examens et les étudiants les plus indépendants ont quant à eux plus de risques, comparativement aux étudiants résidant au foyer familial et ne cumulant pas de travail salarié avec leurs études.

Si, à nouveau, nos analyses invalident une part importante de nos hypothèses concernant le rôle tenu par l'ISE dans l'explication de la réussite effective des étudiants, elles confortent en revanche la littérature invoquée en chapitre III. En effet, il apparaît au sein de notre échantillon que le sentiment d'être bien intégré à la population étudiante ainsi que le fait d'estimer que les interactions sociales avec les pairs apportent une aide à la fois pour les études et pour le développement personnel, conduisent à favoriser la persévérance des étudiants de Licence dans leurs études, les risques d'être défaillant aux examens étant significativement plus faibles. De tels résultats corroborent ainsi les nombreux travaux ayant également conclu sur le rôle tenu par l'intégration sociale dans le processus de persévérance des étudiants à l'université (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Berger et Milem, 1999 ; Schmitz et Frenay, 2013 ; Neuville *et al.*, 2013). A l'inverse, les CT et notamment le « Sentiment d'efficacité » et le « Souci d'obtenir des résultats » paraissent être des remparts à la fois contre l'échec et contre l'abandon dans les études, plus particulièrement au 1er semestre. Cette seconde étape d'analyses **ne valide donc qu'en partie notre hypothèse de recherche H6** puisque l'ISE agit plutôt en faveur de la persévérance et non de la réussite des étudiants de Licence, alors que certaines CT conduisent effectivement ces derniers à réussir davantage les examens.

Tableau 69 : Régression du résultat d'admission au 1er semestre (partie 3)

N = 1164	Résultat semestre 1 (réf : Admis)		Modèle 11a					
			Ajourné			Défaillant		
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Caractéristiques des étudiants	*Français*	Etranger	0,304	ns	1,355	-0,377	ns	0,686
		Age	-0,074	*	0,929	0,049	ns	1,050
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,165	ns	0,848	0,225	ns	1,252
		CSP moyenne supérieure	-0,693	***	0,500	0,260	ns	1,297
		CSP favorisée	-0,233	ns	0,792	0,150	ns	1,162
	Autres bacs	Bac général	-0,463	*	0,629	-0,867	**	0,420
	Pas de mention	Mention au bac	-1,424	***	0,241	-0,847	***	0,429
	A l'heure	Retard scolaire	0,951	***	2,590	0,162	ns	1,175
CVE		Boursier	-0,097	ns	0,908	-0,915	***	0,400
	Autonomisation[157] *(Groupe 1)*	Autonomisation (Gr.2)	-0,038	ns	0,962	0,520	ns	1,683
		Autonomisation (Gr.3)	-0,014	ns	0,986	0,338	ns	1,402
		Autonomisation (Gr.4)	0,079	ns	1,082	1,116	**	3,051
		Autonomisation (Gr.5)	0,096	ns	1,101	1,705	***	5,504
Contexte de formation	*L1*	L2	-0,776	***	0,460	-1,666	***	0,189
		L3	-1,248	***	0,287	-1,313	***	0,269
		Redoublant	-0,005	ns	0,995	0,366	ns	1,443
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,384	ns	1,469	1,650	*	5,206
		Lettres Langues Langage	0,930	**	2,534	2,945	***	19,011
		STAPS	1,256	**	3,512	1,881	**	6,559
		Sciences	0,989	**	2,689	2,484	***	11,985
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	0,620	**	1,858	0,629	ns	1,876
		Effectif (Q3)	0,484	*	1,623	-0,751	ns	0,472
		Effectif (Q4)	0,661	**	1,936	-0,112	ns	0,894
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,267	ns	1,307	-1,303	***	0,272
		Heures d'enseignement (Q3)	0,068	ns	1,070	-1,285	***	0,277
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,788	*	0,455	-3,032	***	0,048
	Ratio CM/TD[158] *(Intervalle 1)*	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,003	ns	0,998	-1,316	***	0,268
		Ratio CM/TD (Int.3)	0,826	*	2,285	0,552	ns	1,737
		Ratio CM/TD (Int.4)	0,946	**	2,575	-0,777	ns	0,460
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	-0,230	*	0,795	0,480	**	1,616
		Inscription disciplinaire	0,114	ns	1,121	-1,340	**	0,262
		Nb. motifs par défaut	0,057	ns	1,059	0,660	***	1,935
		Projet professionnel	0,203	ns	1,225	-0,770	**	0,463
		Investissement académique	-0,016	**	0,984	-0,008	ns	0,992
ISE		Interactions internes	-0,023	ns	0,977	-0,043	ns	0,958
		Valeur du réseau	0,029	*	1,029	-0,062	**	0,940
Compétences transversales		Apprentissage continu	-0,009	ns	0,991	0,003	ns	1,003
		Créativité	0,038	**	1,039	0,091	***	1,096
		Initiative	0,003	ns	1,003	-0,004	ns	0,996
		Prise de décisions	0,020	ns	1,020	0,046	ns	1,047
		Souci d'obtenir des résultats	-0,043	***	0,958	-0,055	**	0,947
		Sentiment d'efficacité	-0,034	***	0,967	-0,028	***	0,972
Constante			2,575			1,220		
Pseudo R²			30,0 %					
R² de Nagelkerke			49,8 %					

Hosmer-Lemeshow : ns / ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,221 à 8,046 ; Résiduels : 3 % > 2σ et 1 % > 3σ / 4 % > 2σ et 2 % > 3σ

[157] Pour rappel : cohabitant sans activité rémunérée (groupe 1), cohabitant avec activité rémunérée (groupe 2), décohabitant sans activité rémunérée (groupe 3), décohabitant avec activité rémunérée non indispensable (groupe 4), décohabitant avec activité rémunérée indispensable (groupe 5).

[158] Pour rappel : 100 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 1), 0 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 2), 0 à 50 % plus de CM que de TD (intervalle 3), 50 à 100 % plus de CM que de TD (intervalle 4).

Tableau 70 : Régression du résultat d'admission au 2nd semestre (partie 3)

N = 1098	Résultat semestre 2 (réf : Admis)		Modèle 11b[159]					
			Ajourné			Défaillant		
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Caractéristiques des étudiants	*Français*	Etranger	0,472	**	1,603	0,697	***	2,007
		Age	-0,052	ns	0,950	0,040	ns	1,041
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,463	**	0,629	-0,039	ns	0,962
		CSP moyenne supérieure	-0,332	ns	0,718	0,260	ns	1,298
		CSP favorisée	-0,069	ns	0,933	-0,151	ns	0,860
	Autres bacs	Bac général	-0,713	***	0,490	-0,479	ns	0,619
	Pas de mention	Mention au bac	-1,097	***	0,334	-0,807	***	0,446
	A l'heure	Retard scolaire	0,414	*	1,513	0,226	ns	1,253
CVE		Boursier	0,269	ns	1,309	-0,654	***	0,520
Contexte de formation	*L1*	L2	-0,558	**	0,572	-0,730	**	0,482
		L3	-0,531	ns	0,588	-1,345	***	0,261
		Redoublant	0,475	*	1,609	0,877	***	2,404
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	1,023	**	2,782	1,331	**	3,783
		Lettres Langues Langage	0,524	ns	1,688	1,911	***	6,759
		STAPS	0,441	ns	1,554	0,156	ns	1,168
		Sciences	0,087	ns	1,091	1,267	**	3,549
		Effectif	0,000	ns	1,000	-0,001	ns	0,999
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,210	ns	0,811	-0,797	**	0,451
		Heures d'enseignement (Q3)	0,433	ns	1,542	-0,143	ns	0,867
		Heures d'enseignement (Q4)	0,789	*	2,201	-0,462	ns	0,630
	Ratio CM/TD[160] (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	0,074	ns	1,077	-0,599	*	0,549
		Ratio CM/TD (Int.3)	0,170	ns	1,185	-0,244	ns	0,784
		Ratio CM/TD (Int.4)	0,111	ns	1,118	-0,526	ns	0,591
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	-0,203	ns	0,816	-0,203	ns	0,816
		Inscription disciplinaire	0,199	ns	1,220	-1,080	***	0,340
		Nb. motifs par défaut	0,112	ns	1,118	0,449	**	1,567
		Projet professionnel	0,193	ns	1,213	0,172	ns	1,188
		Investissement académique	-0,002	ns	0,998	-0,012	ns	0,988
ISE		Interactions internes	-0,018	ns	0,982	0,000	ns	1,000
		Valeur du réseau	0,021	ns	1,022	-0,049	**	0,952
Compétences transversales		Apprentissage continu	-0,024	ns	0,976	-0,007	ns	0,993
		Initiative	-0,010	ns	0,990	-0,017	ns	0,983
		Souci d'obtenir des résultats	-0,011	ns	0,989	-0,023	ns	0,978
		Sentiment d'efficacité	-0,034	***	0,967	-0,040	***	0,961
Constante			2,974			4,341		
Pseudo R^2			23,1 %					
R^2 de Nagelkerke			41,2 %					

Hosmer-Lemeshow : ns / ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,121 à 7,830 ; Résiduels : 3 % > 2σ et 1 % > 3σ / 3 % > 2σ et 2 % > 3σ

[159] Sous contrôle du résultat d'admission du 1er semestre, la plupart des effets significatifs relevés quant à la probabilité d'être ajourné plutôt qu'admis perdurent, hormis en ce qui concerne la nationalité, le type de bac et le niveau d'études, Concernant la probabilité d'être défaillant plutôt qu'admis, la nationalité, les heures d'enseignement, le ratio CM/TD, l'inscription disciplinaire, les motifs par défaut ainsi que la valeur du réseau n'ont plus d'effet significatif.

[160] Voir note 158 ci-avant.

Tableau 71 : Régression du résultat d'admission à la 1ère session (partie 3)

N = 1344	Résultat session 1 (réf : Admis)		Modèle 11c					
			Ajourné			Défaillant		
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**	**Coeff.**	**Sig.**	**Odds**
Caractéristiques des étudiants	*Français*	Etranger	0,174	ns	1,190	0,483	**	1,621
		Age	-0,056	ns	0,946	0,056	*	1,057
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,428	**	0,652	0,031	ns	1,031
		CSP moyenne supérieure	-0,640	**	0,527	0,137	ns	1,147
		CSP favorisée	-0,181	ns	0,835	-0,187	ns	0,830
	Autres bacs	Bac général	-0,656	***	0,519	-0,516	*	0,597
	Pas de mention	Mention au bac	-1,471	***	0,230	-0,931	***	0,394
	A l'heure	Retard scolaire	0,751	***	2,118	0,406	ns	1,501
CVE		Boursier	0,132	ns	1,141	-0,655	***	0,520
Contexte de formation	*L1*	L2	-0,926	***	0,396	-1,396	***	0,248
		L3	-1,265	***	0,282	-1,888	***	0,151
	Campus	Antenne universitaire	-0,559	ns	0,572	-0,971	ns	0,379
		Redoublant	-0,038	ns	0,962	0,258	ns	1,295
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,955	**	2,598	1,419	**	4,133
		Lettres Langues Langage	0,547	*	1,727	1,776	***	5,907
		STAPS	0,774	*	2,169	0,343	ns	1,409
		Sciences	0,281	ns	1,324	1,238	**	3,447
		Effectif	0,000	ns	1,000	-0,001	ns	0,999
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,483	*	1,620	-0,058	ns	0,944
		Heures d'enseignement (Q3)	0,438	ns	1,550	0,215	ns	1,239
		Heures d'enseignement (Q4)	0,655	ns	1,926	-0,031	ns	0,969
	Ratio CM/TD[161] *(Intervalle 1)*	Ratio CM/TD (Int.2)	0,284	ns	1,328	-0,163	ns	0,850
		Ratio CM/TD (Int.3)	0,562	ns	1,753	0,136	ns	1,146
		Ratio CM/TD (Int.4)	0,748	ns	2,113	0,166	ns	1,180
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	-0,106	ns	0,899	-0,066	ns	0,936
		Inscription disciplinaire	0,129	ns	1,138	-1,159	***	0,314
		Nb. motifs par défaut	0,085	ns	1,089	0,406	**	1,500
		Projet professionnel	0,274	ns	1,316	0,088	ns	1,092
		Investissement académique	-0,019	**	0,981	-0,023	**	0,978
ISE		Interactions internes	-0,019	ns	0,981	-0,012	ns	0,988
		Valeur du réseau	0,014	ns	1,014	-0,051	**	0,951
Compétences transversales		Adaptabilité	-0,013	ns	0,987	0,000	ns	1,000
		Apprentissage continu	-0,015	ns	0,985	0,001	ns	1,001
		Initiative	0,002	ns	1,002	0,003	ns	1,003
		Raisonnement analytique	0,025	ns	1,026	0,049	**	1,051
		Souci d'obtenir des résultats	-0,029	**	0,971	-0,036	*	0,964
		Travail d'équipe	0,002	ns	1,002	0,000	ns	1,000
		Sentiment d'efficacité	-0,034	***	0,967	-0,038	***	0,963
Constante			2,993			2,697		
Pseudo R^2			25,1 %					
R^2 de Nagelkerke			43,4 %					

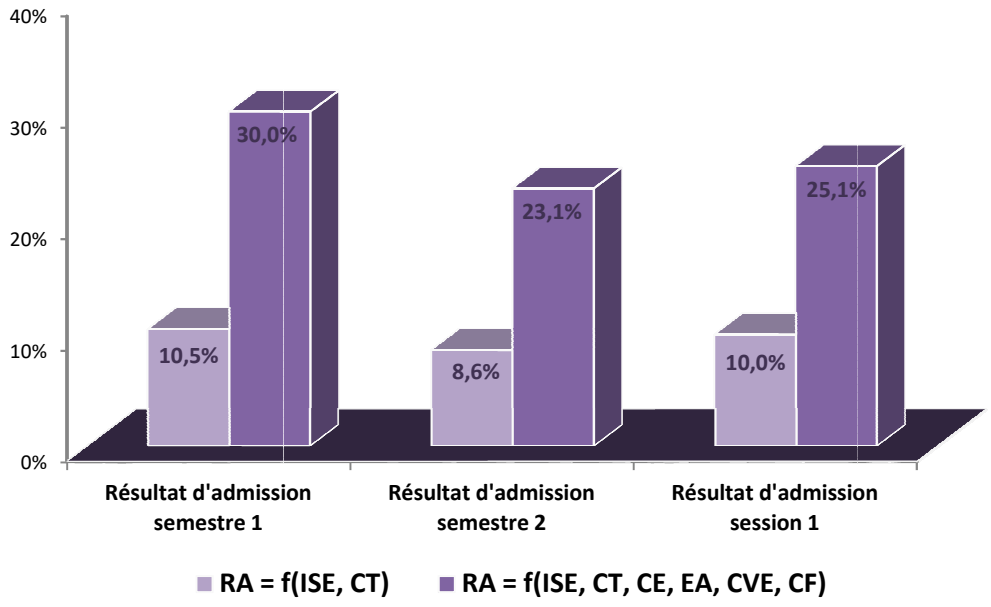
Hosmer-Lemeshow : ns / ns ; *Variance Inflation Factor* : de 1,140 à 7,360 ; Résiduels : 3 % > 2σ et 2 % > 3σ / 3 % > 2σ et 2 % > 3σ

[161] Voir note 158 ci-avant.

*

Le graphique ci-dessous synthétise le pouvoir explicatif des différents modèles multinomiaux réalisés sur les résultats d'admission des étudiants de Licence, montrant à nouveau la propension stable des différents groupes de facteurs à expliquer la réussite académique (9 à 10 % pour la série 10 et 23 à 30 % pour la série 11), et le gain important de variance expliquée apporté par la prise en compte des déterminants classiques de cette dernière.

Graphique 13 : Récapitulatif de la variance expliquée des résultats d'admission



1.3. Effets directs sur les notes finales

Le troisième et dernier temps de notre démarche analytique questionnant le poids de l'ISE et des CT parmi les déterminants de la réussite académique, repose sur la prise en compte de la mesure quantitative de la réussite, à savoir les notes finales obtenues par les étudiants aux différentes séries d'examens. Si les résultats d'admission nous ont permis d'aborder la réussite absolue, en distinguant les étudiants ayant validé leurs examens des autres étudiants, les notes finales renseignent la réussite relative c'est-à-dire les performances chiffrées permettant de classer les étudiants les uns par rapport aux autres, indépendamment

de la validation des épreuves. Ce niveau complémentaire d'analyse permettra ainsi de statuer sur les effets pouvant être attribués à l'ISE et aux CT dans l'explication des différences de réussite en Licence.

A partir des tests de corrélation (*cf.* chapitre VI encadré 5 pour les aspects méthodologiques), nous pouvons relever en premier lieu l'existence de nombreux liens résidant entre les notes finales obtenues par les étudiants et leur intégration sociale d'une part ainsi que leurs niveaux de CT d'autre part (*cf.* tableau 72). Concernant la sociabilité étudiante, l'ensemble des scores relatifs aux dimensions fonctionnelle et subjective apparaissent corrélés de manière significative ($p<0,05$) avec au moins une série de notes sinon plusieurs. On peut remarquer d'emblée deux types de relations différentes selon le score considéré. D'un côté, les interactions internes et la valeur du réseau sont corrélées positivement avec les performances académiques des étudiants : quand ces scores augmentent, les notes augmentent également, l'effet étant plus fort pour la valeur du réseau corrélée significativement ($p<0,05$) voire très significativement ($p<0,01$) avec l'ensemble des notes obtenues, là où les interactions internes semblent interagir principalement au 1er semestre ($p<0,05$). De l'autre côté, on relève une relation négative entre les scores d'interactions externes et de soutien apporté ce qui signifie que les notes diminuent quand ces scores augmentent, de manière significative ($p<0,05$) pour l'ensemble des séries de notes (à l'exception d'un effet plus faible des interactions externes au 1er semestre).

Ces résultats s'avèrent intéressants à plus d'un titre. Il apparaît ainsi, comme relevé dans certains travaux (Mamiseishvili, 2012), que l'ISE dans ses aspects les plus « sociaux » peut avoir un effet négatif sur la réussite. Un fort investissement dans les interactions purement sociales ainsi qu'un soutien reçu important de la part des pairs traduiraient un engagement trop important dans la vie sociale étudiante, et pas assez important dans les tâches académiques. Nuançons toutefois ce propos en rappelant que ces indicateurs de la sociabilité étudiante n'ont révélé aucun effet sur la réussite effective, tout au plus ils semblent associés à de plus faibles performances. A l'inverse, un investissement plus fort dans les interactions studieuses ainsi qu'un sentiment d'intégration et de satisfaction élevé vis-à-vis du réseau étudiant sont associés à de meilleurs notes, ce qui semble témoigner de l'ajustement académique rendu possible par la sociabilité étudiante, comme nous en faisions l'hypothèse.

En ce qui concerne les CT, on constate dans un premier temps que celles-ci peuvent être catégorisées de trois manières en fonction du lien qu'elles entretiennent avec les notes

obtenues par les étudiants. Un premier groupe de compétences se caractérise par une absence totale de liens : il s'agit de la « Communication », de la « Créativité », de la « Prise de décisions » et du « Travail d'équipe ». Deux d'entre elles, la première et la dernière, ne sont finalement apparues liées à aucune des trois mesures de la réussite étudiante sollicitées. Le deuxième groupe réunit des compétences ayant des effets faibles ou variables selon la série d'examens, l'« Adaptabilité » et le « Raisonnement analytique », l'une et l'autre étant corrélées avec la note du 1er semestre, alors que la seconde apparaît liée à chacune des notes finales mais avec des seuils de significativité variables. Le dernier groupe se compose de quatre compétences qui ont quant à elles un lien fort (p<0,01) en toutes circonstances. On y retrouve celles qui, plus tôt, sont apparues liées également à la réussite finale et au résultat d'admission, à savoir l'« Apprentissage continu », l'« Initiative », le « Souci d'obtenir des résultats » et le « Sentiment d'efficacité ». Un second constat s'établit quant au sens des relations mises en lumière : celles-ci sont toutes positives, ce qui argue en faveur d'un lien direct entre des niveaux de CT élevés et des performances académiques accrues.

Les liens résidant entre les autres groupes de variables et les performances académiques des étudiants de Licence sont présentés dans les tableaux 72 et 73 (tests de corrélation et de comparaison de moyennes). On relève ainsi des relations similaires à celles constatées sur la réussite finale ou les résultats d'admission. D'un côté, de meilleures notes (p<0,01) sont obtenues par les étudiants issus de classes moyennes supérieures ou favorisées, par les bacheliers généraux et les détenteurs d'une mention, par ceux qui poursuivent des buts vocationnels ou disciplinaires au travers de leurs études et par ceux qui témoignent d'un plus fort investissement académique. De l'autre, des notes significativement plus faibles sont relevées chez les étudiants ayant redoublé avant l'université et chez ceux qui redoublent à l'université, chez les étudiants de 1ère année et ceux inscrits dans le domaine Droit Economie Gestion, chez les répondants poursuivant leurs études au sein des antennes universitaires (p<0,05), dans les formations présentant les plus grands effectifs ainsi que celles où la part de CM est largement supérieure à celle de TD, mais aussi chez ceux qui se sont inscrits à l'université pour des motifs sociaux ou par défaut et, enfin, chez les boursiers au 2nd semestre et à la session globale.

Tableau 72 : Corrélations des notes finales

	Note session1 sem1	**Note session1 sem2**	**Note finale session1**
	N=1090	**N=970**	**N=912**
Caractéristiques sociodémographiques			
Age	ns	ns	ns
Conditions de vie et d'études			
Activité rémunérée (échelle)	ns	ns	ns
Contexte de formation			
Effectif	*** (-)	*** (-)	*** (-)
Heures d'enseignement	ns	* (-)	ns
Ratio CM/TD	*** (-)	*** (-)	*** (-)
Engagement académique (Investissements)			
Investissement académique	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Intégration sociale étudiante			
Interactions internes	** (+)	ns	* (+)
Interactions externes	* (-)	** (-)	** (-)
Soutien apporté	** (-)	** (-)	** (-)
Valeur du réseau	*** (+)	** (+)	** (+)
Compétences transversales			
Adaptabilité	*** (+)	ns	ns
Apprentissage continu	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Communication	ns	ns	ns
Créativité	ns	ns	ns
Gestion du stress	* (+)	ns	* (+)
Initiative	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Prise de décisions	ns	ns	ns
Raisonnement analytique	*** (+)	* (+)	** (+)
Souci d'obtenir des résultats	*** (+)	*** (+)	*** (+)
Travail d'équipe	ns	ns	ns
Sentiment d'efficacité	*** (+)	*** (+)	*** (+)

<u>Note :</u> le signe entre parenthèses indique le sens de la relation

Tableau 73 : Comparaisons de moyennes des notes finales

	Note session1 sem1	**Note session1 sem2**	**Note finale session1**
	N=1090	**N=970**	**N=912**
Caractéristiques sociodémographiques			
Sexe	ns	ns (*)	ns
Nationalité	ns	ns	ns
CSP parents	***	***	*** (**)
Conditions de vie et d'études			
Boursier	ns	***	***
Activité rémunérée	ns	ns	ns
Mode d'hébergement	ns	**	*
Décohabitant	ns	*	ns
Autonomisation	ns	ns	ns
Passé scolaire			
Bac général	***	***	***
Mention au bac	***	***	***
Retard scolaire	***	***	***
Contexte de formation			
Niveau	***	***	***
Etablissement (antenne/campus)	** (*)	**	**
Redoublement	***	***	***
Domaine disciplinaire	***	***	***
Effectif (quartiles)	***	***	***
Heures d'enseignement (quartiles)	***	***	***
Ratio CM/TD (intervalles)	***	***	***
Engagement académique (Buts)			
Inscription vocationnelle	***	ns	ns
nb. de motifs vocationnels	***	*** (**)	***
Inscription disciplinaire	***	** (*)	** (*)
nb. de motifs disciplinaires	***	***	***
Inscription sociale	ns	ns	ns
nb. de motifs sociaux	*** (*)	*** (**)	** (*)
Inscription par défaut	ns	ns	ns
nb. de motifs par défaut	***	***	***
Projet professionnel	ns	ns	ns

<u>Note :</u> le signe entre parenthèses indique le résultat du test non paramétrique lorsque celui-ci diffère du test paramétrique

Les indicateurs apparus significativement liés aux performances des étudiants ont ensuite été intégrés au sein d'une nouvelle série de modèles linéaires (modèles 12a à 12c) visant, dans un premier temps, à expliquer les notes finales de chaque série d'examens, à partir des scores d'ISE et de CT :

Modèles 12 : notes finales = f (ISE, CT)

Les résultats[162] propres à chaque série de notes sont présentés dans les tableaux 74 à 76 ci-après (*cf.* annexe 23 pour les effets bruts).

Dans le **modèle 12a** relatif au 1er semestre (*cf.* tableau 74), les notes finales des étudiants de Licence ne sont que très peu influencées par les scores d'ISE sous contrôle des niveaux déclarés de CT. Le seul effet pouvant être relevé concerne les interactions externes qui influent négativement sur les performances académiques, un point supplémentaire au score faisant significativement baisser la note finale de 0,05 point ($p<0,05$). Un élément qui s'ajoute à la charge d'un impact négatif de la sociabilité étudiante sur la réussite universitaire, plus exactement quand les interactions sociales entre étudiants sont davantage détachées de l'activité studieuse. A l'inverse, les CT des répondants influent positivement sur les performances, « toutes choses égales par ailleurs », mais cet effet ne vaut que pour deux d'entre elles, le « Souci d'obtenir des résultats » et le « Sentiment d'efficacité » ($p<0,01$), chacune octroyant respectivement un gain de 0,05 et 0,06 point par unité supplémentaire, ce qui continue d'affirmer le poids important de ces compétences dans le processus conduisant les étudiants vers la réussite en Licence. Malgré les maigres contributions des variables introduites, le modèle explique néanmoins près de 29 % de la variance des notes finales obtenues par les répondants au 1er semestre, avec une fiabilité tout à fait satisfaisante.

[162] Chacun des trois modèles réalisés satisfait l'hypothèse d'homogénéité de la variance des résiduels (homoscédasticité).

Tableau 74 : Régression de la note finale au 1er semestre (partie 2)

	Modèle 12a	
N = 1090	**Coeff.**	**Sig.**
Intégration sociale étudiante		
Interactions internes	0,021	ns
Interactions externes	-0,050	**
Soutien apporté	-0,021	ns
Valeur du réseau	0,024	ns
Compétences transversales		
Adaptabilité	-0,007	ns
Apprentissage continu	0,007	ns
Gestion du stress	-0,013	ns
Initiative	0,020	ns
Raisonnement analytique	-0,019	ns
Souci d'obtenir des résultats	0,053	***
Sentiment d'efficacité	0,063	***
Constante	5,421	
R^2 ajusté	28,9 %	

Durbin-Watson : 1,924 ; *Variance Inflation Factor* : 1,150 à 1,565 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

Les résultats des **modèles 12b et 12c** portant respectivement sur le 2nd semestre (*cf.* tableau 75) et sur la session globale (*cf.* tableau 76) sont très similaires au premier modèle et sont par ailleurs très semblables, les variables présentant des effets nets étant identiques d'une série de notes à l'autre. On relève cependant que le score d'« Initiative » influe de manière significative au 1er semestre (p<0,05) et plus faiblement à la session globale (p<0,1), alors que son effet était nul au 1er semestre, la relation étant positive, au même titre que les compétences « Souci d'obtenir des résultats » et « Sentiment d'efficacité » à nouveau très significativement liées à de meilleures notes aux examens (p<0,01). Ainsi, la confiance en soi exprimée par des chances estimées de réussite élevées, ainsi que l'autonomie et le goût du travail apparaissent être des qualités inhérentes à de meilleures performances académiques en Licence. Par ailleurs, le constat précédent d'un impact négatif des interactions externes se confirme au 2nd semestre comme à la session globale, l'effet étant même plus fort qu'au 1er semestre eu égard du seuil de significativité (p<0,01). Un investissement plus important dans les activités culturelles et sociales ainsi que dans les loisirs au sein du réseau étudiant conduit donc significativement à de moins bonnes notes finales, sous contrôle des autres scores d'ISE et des niveaux de CT.

Tableau 75 : Régression de la note finale au 2nd semestre (partie 2)

	Modèle 12b[163]	
N = 970	**Coeff.**	**Sig.**
Intégration sociale étudiante		
Interactions externes	-0,075	***
Soutien apporté	-0,014	ns
Valeur du réseau	0,030	*
Compétences transversales		
Apprentissage continu	0,006	ns
Initiative	0,034	**
Raisonnement analytique	-0,025	ns
Souci d'obtenir des résultats	0,039	***
Sentiment d'efficacité	0,058	***
Constante	6,074	
R^2 ajusté	23,7 %	

Durbin-Watson : 1,882 ; *Variance Inflation Factor* : 1,148 à 1,498 ; Kolmogorov-Smirnov : *

Tableau 76 : Régression de la note finale à la 1ère session (partie 2)

	Modèle 12c	
N = 912	**Coeff.**	**Sig.**
Intégration sociale étudiante		
Interactions internes	0,021	ns
Interactions externes	-0,068	***
Soutien apporté	-0,018	ns
Valeur du réseau	0,023	ns
Compétences transversales		
Apprentissage continu	0,001	ns
Gestion du stress	-0,010	ns
Initiative	0,023	*
Raisonnement analytique	-0,020	ns
Souci d'obtenir des résultats	0,049	***
Sentiment d'efficacité	0,060	***
Constante	5,832	
R^2 ajusté	28,4 %	

Durbin-Watson : 1,911 ; *Variance Inflation Factor* : 1,179 à 1,515 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

[163] Sous contrôle de la note finale du 1er semestre, les effets perdurent quant aux interactions internes (p<0,05), à l'« Initiative » (p<0,05) et au « Sentiment d'efficacité » (p<0,01), ils disparaissent pour la valeur du réseau et le « Souci d'obtenir des résultats ».

Cette nouvelle série d'analyses apporte ainsi les éléments de réponse supplémentaires nécessaires aux conclusions relatives à l'hypothèse de recherche **H5** que nous avons formulée, et selon laquelle l'ISE et les CT étaient envisagées comme influant sur la réussite académique des étudiants de Licence. A partir des résultats obtenus dans les modélisations logistiques de la réussite finale (modèles de série 8) et des résultats d'admission (modèles de série 10), et dans les modélisations linéaires des notes finales (modèles de série 12), nous pouvons conclure sur une **validation de notre hypothèse H5**. En effet, d'une part l'ISE se révèle influente sur la réussite des étudiants sous contrôle des CT : les interactions internes et la valeur du réseau favorisent la réussite finale et réduisent les risques d'être défaillant aux examens, alors que les interactions externes expliquent l'obtention de notes finales inférieures. D'autre part, sous contrôle de la sociabilité étudiante, les CT exercent également une certaine influence sur la réussite académique : au-delà des scores en « Créativité » et en « Prise de décisions » qui augmentent les risques d'échec et d'abandon au 1er semestre, on relève surtout que de meilleurs scores en « Initiative », en « Souci d'obtenir des résultats » et en « Sentiment d'efficacité » conduisent significativement les étudiants à plus souvent réussir leurs examens, à moins souvent être ajournés ou défaillants et à obtenir de meilleures notes finales, toutes séries d'épreuves confondues.

En vue de raisonner une nouvelle fois, tous autres déterminants de la réussite étant égaux par ailleurs, une treizième et dernière série de modèles a été réalisée en vue d'expliquer les notes finales obtenues par les étudiants de Licence en fonction de leur ISE, de leurs niveaux de CT, de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires (CE), de leurs conditions de vie et d'études (CVE), de leur engagement académique (EA) et du contexte de formation (CF) :

Modèles 13 : notes finales = f (ISE, CT, CE, CVE, CF, EA)

Toutes les variables provenant de toutes les catégories de facteurs qui sont apparues significativement liées aux notes finales ont été incluses (effets bruts en annexe 23). Les tableaux 77 à 79 ci-après présentent ainsi les résultats des modèles globaux[164] visant à expliquer les notes finales aux 1er et 2nd semestres, et à la session globale.

[164] L'hypothèse d'homoscédasticité est à nouveau vérifiée dans chacun des modèles.

Nous nous attacherons, à nouveau, à ne relever que les effets associés aux indicateurs relevant de l'ISE et des CT des étudiants de Licence, sous contrôle des autres déterminants de la réussite académique, en comparaison des résultats obtenus dans la série de modèles précédente.

Ainsi relevons-nous que les effets relatifs à l'ISE sur les notes finales évoluent quelque peu, une fois pris en compte l'ensemble des facteurs supposés influents. En effet, si l'on pouvait relever un impact négatif du score d'interactions externes dans les modèles précédents, celui-ci s'efface en partie dans les modèles globaux, restant visible mais de manière peu significative ($p<0,1$) au 2nd semestre (*cf.* tableau 78), mais ayant totalement disparu au 1er semestre et à la session globale. Cette influence négative de la sociabilité étudiante sur les performances académiques des étudiants s'observe cette fois-ci par le prisme du soutien apporté, de manière significative ($p<0,05$) au 1er semestre (*cf.* tableau 77) et à la 1ère session (*cf.* tableau 79) et plus faiblement au 2nd semestre ($p<0,1$). Dès lors, s'il apparaissait plus tôt qu'un investissement fort dans les interactions sociales non rattachées à l'activité studieuse, illustrant en partie la dimension fonctionnelle de l'ISE, conduisait à des notes finales moins élevées, c'est un autre aspect de cette sociabilité qui se révèle discriminant, tout autre facteur influent de la réussite étant égal par ailleurs. Au travers du soutien apporté, qui renseigne une part de la qualité subjective du réseau étudiant, c'est une forme de dépendance aux autres qui semble être sanctionnée par des performances académiques amoindries, captant peut-être en ce sens la perte d'effets associés à la compétence « Initiative ».

Au final, les différentes analyses réalisées sur la réussite académique des étudiants de Licence montrent deux effets distincts de la sociabilité étudiante selon le score pris en compte au sein de chacune des dimensions établies. Au sein de la dimension fonctionnelle, les deux types d'interactions exercent des effets différents sur l'issue des examens : d'un côté, les interactions internes portant sur l'activité studieuse augmentent les chances d'admission ou du moins réduisent les risques d'être défaillant, et de l'autre, les interactions externes telles que les loisirs, les sorties culturelles ou les soirées étudiantes, tendent à faire baisser les notes finales. Cette dualité s'applique également à la dimension subjective puisque la valeur du réseau, telle qu'estimée par les étudiants qui se sentent bien intégrés et qui jugent de l'intérêt de leur réseau étudiant pour leurs études comme pour leur développement personnel, les conduit à être moins souvent absents aux examens et à réussir davantage. Alors que le soutien

reçu, qu'il se matérialise en nature, en actes ou en soutien moral, peut être le gage de performances plus faibles. Présenté autrement, on pourrait placer d'un côté les aspects plus intrinsèques (la valeur du réseau) et académiques (les interactions internes) de la sociabilité étudiante en faveur de la réussite à l'université, et de l'autre les aspects plus extrinsèques (le soutien apporté) et sociaux (les interactions externes) moins favorables à la réussite, absolue comme relative, des étudiants. Ceci rappelle finalement deux des quatre profils identifiés dans le chapitre précédent, les « matures » et les « juvéniles », qui comme nous l'avons vu au début du présent chapitre, s'opposent littéralement pour ce qui est des résultats et des notes obtenus aux différentes sessions d'examens.

Les effets relatifs aux CT sont quant à eux relativement stables d'une série de modèles à l'autre. Une fois tenu sous contrôle l'ensemble des facteurs, les niveaux déclarés par les répondants en « Souci d'obtenir des résultats » et « Sentiment d'efficacité » maintiennent leur effet positif sur les notes finales quelle que soit la série d'examens considérée. De manière très significative (p<0,01), un point de plus à l'un ou l'autre de ces scores confère un gain de 0,05 point environ sur la note. Ce dernier résultat confirme définitivement, si besoin était, l'avantage dont disposent les étudiants qui déclarent des capacités élevées relatives à la confiance en soi et au goût de l'effort, soit des compétences intra-individuelles pour reprendre la catégorisation à l'œuvre chez de nombreux auteurs (Roegiers *et al.*, 2012 ; Morlaix, 2016). Si, comme nous l'avons mentionné plus haut, le score d'« Initiative » ne présente plus d'effet sur les notes finales, on retrouve en revanche l'effet négatif du « Raisonnement analytique » déjà constaté sur la réussite finale et le résultat d'admission, un point supplémentaire à ce score faisant baisser la note finale de manière significative (p<0,05) au 1er semestre et de manière plus anecdotique (p<0,1) au 2nd semestre et à la session globale. Plutôt contre-intuitif au premier abord, puisqu'il s'agit là d'une compétence plutôt recherchée dans les études universitaires et que certains travaux ont par ailleurs mis en évidence un effet faible mais cependant positif de ce type de capacité cognitive sur la réussite universitaire (Morlaix et Suchaut, 2007), il semblerait que ce résultat illustre davantage un décalage entre les capacités de raisonnement réellement requises à l'université et celles dont pensent disposer les étudiants.

Si nous ne nous attarderons pas enfin sur les effets renvoyant aux autres facteurs, qui par ailleurs confirment très largement les résultats précédents ainsi que la littérature en ce qui concerne notamment le passé scolaire (Dupont, De Clercq et Galand, 2015 ; Duguet, Le

Mener et Morlaix, 2016), notons en revanche que cette ultime série de modèles présente une qualité et une fiabilité particulièrement satisfaisantes : 45 à 52 % de la variance des notes est ainsi expliquée par les facteurs introduits[165].

[165] En intégrant la note finale obtenue au 1er semestre dans le modèle 13b, on constate que le retard scolaire, le niveau L3, le redoublement, les motifs sociaux, l'investissement académique, les interactions internes, le soutien apporté, le « Raisonnement analytique » ainsi que le « Souci d'obtenir des résultats » n'exercent plus d'effet significatif sur la note finale obtenue au 2nd semestre.

Tableau 77 : Régression de la note finale au 1er semestre (partie 3)

N=1075			Modèle 13a	
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques des étudiants	*CSP défavorisée*	CSP moyenne inférieure	0,059	ns
		CSP moyenne supérieure	0,291	*
		CSP favorisée	0,198	ns
	Autres bacs	Bac général	0,846	***
	Pas de mention	Mention au bac	1,501	***
	A l'heure	Retard scolaire	-0,699	***
Contexte de formation	*L1*	L2	0,789	***
		L3	1,397	***
	Campus	Antenne universitaire	0,191	ns
		Redoublant	-0,330	*
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,275	ns
		Lettres Langues Langage	0,156	ns
		STAPS	-0,911	***
		Sciences	-0,746	***
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	-0,199	ns
		Effectif (Q3)	0,026	ns
		Effectif (Q4)	-0,094	ns
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,614	***
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,671	***
		Heures d'enseignement (Q4)	0,199	ns
		Ratio CM/TD	-0,462	***
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	0,265	***
		Nb. motifs disciplinaires	0,047	ns
		Nb. motifs sociaux	-0,114	**
		Nb. motifs par défaut	0,104	ns
		Investissement académique	0,025	***
Intégration sociale étudiante		Interactions internes	0,013	ns
		Interactions externes	-0,028	ns
		Soutien apporté	-0,025	**
		Valeur du réseau	-0,012	ns
Compétences transversales		Adaptabilité	0,010	ns
		Apprentissage continu	-0,002	ns
		Gestion du stress	0,012	ns
		Initiative	-0,012	ns
		Raisonnement analytique	-0,028	**
		Souci d'obtenir des résultats	0,051	***
		Sentiment d'efficacité	0,045	***
Constante			6,371	
R^2 ajusté			51,7 %	

Durbin-Watson : 2,058 ; *Variance Inflation Factor* : 1,134 à 5,348 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

Tableau 78 : Régression de la note finale au 2nd semestre (partie 3)

N=954			Modèle 13b	
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques des étudiants	*CSP défavorisée*	CSP moyenne inférieure	0,158	ns
		CSP moyenne supérieure	0,191	ns
		CSP favorisée	0,026	ns
	Autres bacs	Bac général	0,919	***
	Pas de mention	Mention au bac	1,331	***
	A l'heure	Retard scolaire	-0,416	**
CVE		Boursier	-0,397	***
	Logement indépendant	Logement familial	0,126	ns
		Logement universitaire	0,293	ns
Contexte de formation	*L1*	L2	0,767	***
		L3	0,703	***
	Campus	Antenne universitaire	-0,953	*
		Redoublant	-0,501	**
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-1,299	***
		Lettres Langues Langage	-0,166	ns
		STAPS	-0,500	ns
		Sciences	-0,262	ns
		Effectif	0,000	ns
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,027	ns
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,295	ns
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,778	**
	Ratio CM/TD[166] *(Intervalle 1)*	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,040	ns
		Ratio CM/TD (Int.3)	-0,402	ns
		Ratio CM/TD (Int.4)	-0,458	ns
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	0,355	***
		Nb. motifs disciplinaires	-0,066	ns
		Nb. motifs sociaux	-0,106	**
		Nb. motifs par défaut	0,156	ns
		Investissement académique	0,022	***
Intégration sociale étudiante		Interactions externes	-0,038	*
		Soutien apporté	-0,024	*
		Valeur du réseau	0,001	ns
Compétences transversales		Apprentissage continu	0,004	ns
		Initiative	0,009	ns
		Raisonnement analytique	-0,024	*
		Souci d'obtenir des résultats	0,038	***
		Sentiment d'efficacité	0,047	***
Constante			6,525	
R^2 ajusté			44,9 %	

Durbin-Watson : 1,913 ; *Variance Inflation Factor* : 1,114 à 7,825 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

[166] Pour rappel : 100 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 1), 0 à 50 % plus de TD que de CM (intervalle 2), 0 à 50 % plus de CM que de TD (intervalle 3), 50 à 100 % plus de CM que de TD (intervalle 4).

Tableau 79 : Régression de la note finale à la 1ère session (partie 3)

N=898			Modèle 13c	
	Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques des étudiants	*CSP défavorisée*	CSP moyenne inférieure	0,199	ns
		CSP moyenne supérieure	0,336	*
		CSP favorisée	0,170	ns
	Autres bacs	Bac général	0,881	***
	Pas de mention	Mention au bac	1,431	***
	A l'heure	Retard scolaire	-0,534	***
CVE		Boursier	-0,221	ns
	Logement indépendant	Logement familial	0,087	ns
		Logement universitaire	0,205	ns
Contexte de formation	*L1*	L2	0,497	***
		L3	0,788	***
	Campus	Antenne universitaire	-0,522	ns
		Redoublant	-0,447	**
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,679	***
		Lettres Langues Langage	0,050	ns
		STAPS	-0,516	ns
		Sciences	-0,437	ns
		Effectif	0,000	ns
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,215	ns
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,544	**
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,423	ns
		Ratio CM/TD	-0,346	***
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	0,263	***
		Nb. motifs disciplinaires	-0,012	ns
		Nb. motifs sociaux	-0,108	**
		Nb. motifs par défaut	0,162	ns
		Investissement académique	0,025	***
Intégration sociale étudiante		Interactions internes	0,015	ns
		Interactions externes	-0,030	ns
		Soutien apporté	-0,029	**
		Valeur du réseau	-0,011	ns
Compétences transversales		Apprentissage continu	-0,004	ns
		Gestion du stress	0,015	ns
		Initiative	-0,003	ns
		Raisonnement analytique	-0,022	*
		Souci d'obtenir des résultats	0,048	***
		Sentiment d'efficacité	0,046	***
Constante			6,556	
R^2 ajusté			51,6 %	

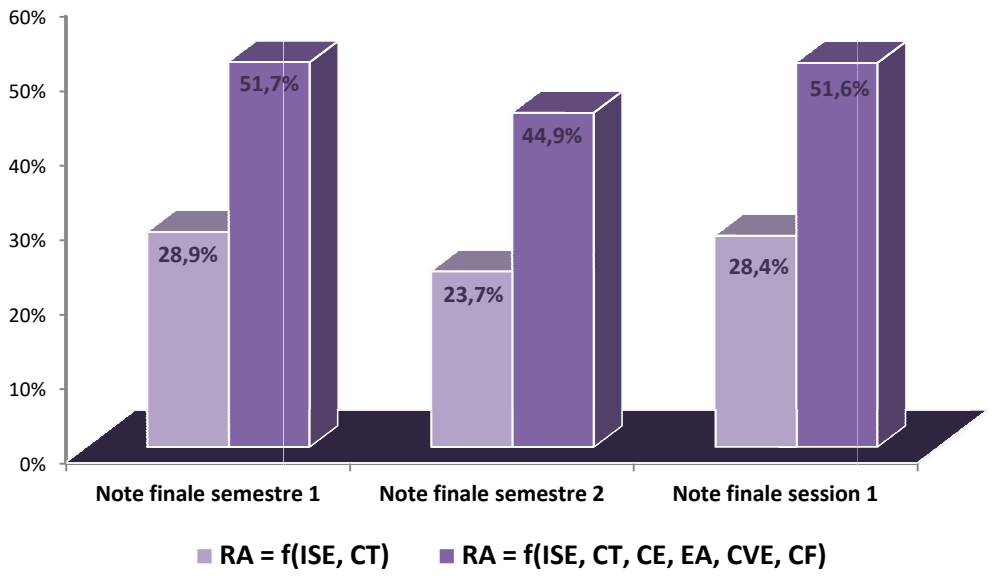
Durbin-Watson : 1,972 ; Variance Inflation Factor : 1,133 à 5,092 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

Au regard des différents modèles globaux réalisés sur la réussite finale (modèles de série 9), les résultats d'admission (modèles de série 11) et les notes finales (modèles de série 13), **nous ne pouvons considérer la validité absolue de notre hypothèse de recherche H6** puisque, sous contrôle des déterminants classiques de la réussite académique à l'université, l'ISE n'exerce pas une forte influence sur cette dernière. Aucune des mesures relatives à la sociabilité étudiante ne permet d'expliquer la réussite finale, tout au plus la valeur du réseau diminue les risques d'abandon aux examens, alors que le soutien apporté permet d'expliquer des notes inférieures. De fait, seule la dimension subjective de l'ISE se révèle faiblement influente sur la réussite académique sous contrôle de l'ensemble des autres groupes de facteurs. Cette réponse à notre hypothèse de recherche est toutefois nuancée par l'influence avérée des CT : outre le fait que la « Créativité » et le « Raisonnement analytique » augmentent les risques d'échec ou d'abandon tout en générant des notes finales inférieures pour la deuxième, on relève principalement un effet net, positif et significatif du « Souci d'obtenir des résultats » et du « Sentiment d'efficacité » sur la réussite finale, les résultats d'admission (les risques sont moindres d'être ajourné ou défaillant) ainsi que sur les notes finales à l'ensemble des examens.

*

Relevons, pour terminer, qu'à nouveau les facteurs introduits se révèlent performants de manière relativement identique d'une série d'examens à l'autre (*cf.* graphique 14 ci-après), de 24 à 29 % pour la série 12 et de 45 à 52 % pour la série 13, et que la prise en compte de l'ensemble des facteurs supposés influents apporte ici encore un gain de variance expliquée non négligeable, bien que proportionnellement plus faible que sur les mesures précédentes. Ajoutons enfin que les variables mobilisées afin d'expliquer la réussite académique en Licence permettent d'expliquer davantage la réussite relative (à savoir les notes) que la réussite absolue (que ce soit la réussite finale ou le résultat d'admission) en considérant, avec toutes les précautions nécessaires, la comparabilité des coefficients de détermination obtenus dans les modèles logistiques et dans les modèles linéaires.

Graphique 14 : Récapitulatif de la variance expliquée des notes finales



Synthèse 2 : L'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes parmi les déterminants de la réussite académique en Licence

Au terme de cette deuxième grande série d'analyses visant principalement à identifier le poids de l'ISE et des CT parmi les déterminants de la réussite académique en Licence, nous retiendrons de manière synthétique les éléments suivants. Concernant les **pouvoirs explicatifs des séries de modèles portant sur les mesures qualitatives et quantitatives de la réussite académique en Licence** :

→ La **réussite finale** (admis *VS* non admis) s'explique à hauteur de :

- 10 à 12 % par la typologie et le passé scolaire
- 11 à 13 % par l'ISE et les CT
- 25 à 29 % par l'ISE, les CT et les autres groupes de facteurs

→ Les **résultats d'admission** (admis *VS* ajournés *VS* défaillants) s'expliquent à hauteur de :

- 8 à 10 % par la typologie et le passé scolaire
- 9 à 10,5 % par l'ISE et les CT
- 23 à 30 % par l'ISE, les CT et les autres groupes de facteurs

→ Les **notes finales** s'expliquent à hauteur de :

- 18 à 24 % par la typologie et le passé scolaire
- 24 à 29 % par l'ISE et les CT
- 45 à 52 % par l'ISE, les CT et les autres groupes de facteurs

Synthèse 2 : L'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes parmi les déterminants de la réussite académique en Licence (suite)

Par ailleurs, concernant le **rôle tenu par l'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes dans l'explication des différences de réussite entre étudiants** :

→ Sous contrôle des CT, **l'ISE** exerce un **effet positif sur la réussite finale** et un **effet négatif sur la probabilité d'être ajourné ou défaillant** aux examens au travers des **interactions internes** et de la **valeur du réseau**, ainsi qu'un **effet négatif sur les performances** au travers des **interactions externes**.

→ Sous contrôle de l'ISE, les **CT** d'« **Initiative** », de « **Souci d'obtenir des résultats** » et de « **Sentiment d'efficacité** » exercent un **effet positif sur la réussite finale**, un **effet négatif sur la probabilité d'être ajourné ou défaillant** aux examens et un **effet positif sur les performances**.

→ Sous contrôle des autres déterminants de la réussite étudiante renvoyant aux caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants, à leurs conditions de vie et d'études, à leur engagement académique et au contexte de formation, **l'ISE exerce une influence nulle sur la réussite effective** (valider et être admis aux examens) **mais réelle sur la diminution du risque d'abandon et les notes finales** (effet négatif) et les **CT** « **Souci d'obtenir des résultats** » et « **Sentiment d'efficacité** » présentent des **effets nets et positifs sur la réussite et les performances académiques** des étudiants.

2. L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence

Après avoir cherché à mettre en évidence les effets bruts et les effets nets de l'intégration sociale étudiante (ISE) sur la réussite académique en Licence, nous permettant ainsi de répondre à nos hypothèses de recherche **H5** et **H6**, l'ultime étape de nos analyses porte sur les relations indirectes résidant entre les différents facteurs déterminants, l'ISE et la réussite académique des étudiants, conformément à notre septième et dernière hypothèse. Plus précisément, suggérant que de nombreux facteurs expliquant la réussite interviennent également dans l'explication de la sociabilité étudiante, notre modèle théorique suppose que l'ISE constitue un facteur central de la réussite, puisqu'en ce sens médiateur des autres déterminants de cette dernière, et donc un indicateur synthétique des conditions de la réussite académique étudiante à l'université. D'un point de vue théorique mais aussi opérationnel, cette hypothèse s'inspire et élargit les différents modèles recensés en chapitre III (Tinto,

1975 ; Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Berger et Milem, 1999 ; Schmitz et Frenay, 2013 ; Neuville *et al.*, 2013) qui placent l'intégration sociale au centre de relations de médiation permettant d'expliquer au final la persévérance des étudiants à l'université, en reposant sur la méthode des modèles de cheminement. Les résultats présentés dans le chapitre précédent nous ont par ailleurs permis de valider l'hypothèse préliminaire selon laquelle certains facteurs mobilisés tels des déterminants de la réussite étaient influents quant aux différences d'intégration sociale entre étudiants.

Cependant, au vu des résultats obtenus dans ce chapitre à partir des modèles globaux expliquant la réussite finale, les résultats d'admission ou encore les notes finales des étudiants de Licence, il s'avère que de telles relations indirectes ne peuvent être envisagées, et donc testées, à partir de nos données. En effet, comme le montre le tableau récapitulatif ci-après, si certaines variables expliquant « toutes choses égales par ailleurs » l'ISE expliquent également « toutes choses égales par ailleurs » la réussite académique (en gras dans le tableau), les scores d'ISE ne se sont quant eux pas révélés fortement influents sur la réussite, sous contrôle des autres déterminants. Seuls les scores de valeur du réseau et de soutien apporté ont montré une influence significative, le premier réduisant la probabilité d'être défaillant plutôt qu'admis aux examens et le second conduisant à de moins bonnes notes finales. De tels résultats, bien qu'ils confortent les nombreux travaux avançant l'effet positif de l'intégration sociale sur la persévérance des étudiants (Neuville et Galand, 2013) et d'autres travaux suggérant l'effet potentiellement négatif de cette dernière sur l'implication dans les études (Mamiseishvili, 2012), ne vont néanmoins pas dans le sens d'un poids important de la sociabilité étudiante dans l'explication des différences de réussite à l'université. Par ailleurs, la place importante des CT envisagée parmi ces effets indirects ne peut pas plus être considérée dans la mesure où les compétences liées à l'ISE ne sont pas, à l'exception du « Sentiment d'efficacité » et de la « Créativité », les mêmes que celles qui influent sur la réussite étudiante. De fait, d'un point de vue opérationnel, on ne peut supposer d'effets médiateurs transitant par la sociabilité étudiante puisque cela impliquerait que l'ISE exerce un effet très significatif sur la réussite sous contrôle des autres facteurs (*cf.* encadré 11 plus loin), notamment ceux qui sont également associés aux scores d'ISE, ce qui n'est pas le cas chez les étudiants constituant notre échantillon.

Tableau 80 : Récapitulatif des variables exerçant un effet significatif sur l'intégration sociale étudiante et la réussite académique

Interactions internes	Interactions externes	Soutien apporté	Valeur du réseau
Sexe Age **Niveau** **Effectif** **Motifs disciplinaires** **Motifs par défaut** Apprentissage continu Initiative Travail d'équipe **Sentiment d'efficacité**	Age **Domaine disciplinaire** **Autonomisation** Budget **Motifs sociaux** **Créativité** Gestion du stress Travail d'équipe	**Sexe** Age CSP **Domaine disciplinaire** **Motifs sociaux** **Créativité** Gestion du stress Travail d'équipe	Age **Niveau** **Effectif** **Motifs vocationnels** **Motifs sociaux** Gestion du stress Prise de décisions Travail d'équipe **Sentiment d'efficacité**

Réussite finale	Résultats d'admission	Notes finales
Sexe CSP Type de bac Mention Retard scolaire **Niveau** **Domaine disciplinaire** Redoublement Heures d'enseignement Ratio CM/TD Raisonnement analytique Souci d'obtenir des résultats **Sentiment d'efficacité**	Nationalité CSP Type de bac Mention Retard scolaire Bourse **Autonomisation** **Niveau** **Domaine disciplinaire** Redoublement **Effectif** Heures d'enseignement Ratio CM/TD **Motifs vocationnels** **Motifs disciplinaires** **Motifs par défaut** Projet professionnel Investissement académique Valeur du réseau **Créativité** Raisonnement analytique Souci d'obtenir des résultats **Sentiment d'efficacité**	Type de bac Mention Retard scolaire Bourse **Niveau** **Domaine disciplinaire** Heures d'enseignement Ratio CM/TD **Motifs vocationnels** **Motifs sociaux** Investissement académique Soutien apporté Raisonnement analytique Souci d'obtenir des résultats **Sentiment d'efficacité**

Note : ne sont indiquées que les variables exerçant un effet significatif au seuil de 5 % minimum.

Concernant justement notre échantillon, l'on peut alors supposer que sa construction détermine fortement les résultats obtenus dans les analyses, amenant un biais qui serait en grande partie responsable de l'absence d'impact relevée en ce qui concerne l'ISE. Rappelons en effet que d'une part, les taux de réussite au sein de notre échantillon sont particulièrement élevés (*cf.* encadré 1) et que, d'autre part, notre échantillon réunit des étudiants issus des trois niveaux de Licence ce qui, dans le premier cas, constitue un biais de sélection potentiellement influent sur nos résultats et, dans le second cas, peut-être vu comme un biais important dans les estimations réalisées sur la réussite académique, étant entendu que les étudiants de 2ème et

3ème années réussissent mieux que leurs camarades de 1ère année (Fouquet, 2013). Si le biais de sélection a été souligné mais ne nous a pas conduits à envisager de redressements, puisque notre intérêt reposait davantage sur la diversité de l'échantillon plutôt que sur sa représentativité, le second biais est quant à lui à considérer à la lumière de nos résultats. En effet, au sein de notre échantillon, comme au sein de la population d'origine ou encore des données nationales, la part d'étudiants admis parmi les 2ème et 3ème années surpasse largement celle des 1ère année. Par ailleurs, le niveau d'études constitue un facteur influent de l'ISE au travers des interactions internes et de la valeur du réseau. Afin de contrôler ce biais, nous avons reconduit les analyses relatives à la réussite et aux notes finales sur des sous-échantillons, en dissociant notamment les étudiants de L1 des autres étudiants. Ces modèles supplémentaires (non présentés) n'ont finalement pas révélé de différences importantes, eu égard des variables significativement influentes sur la réussite académique des étudiants.

Etant donnée l'influence forte exercée par le passé scolaire sur la réussite étudiante qui est mise au jour dans nos résultats, comme dans nombre d'autres travaux (Morlaix et Suchaut, 2012 ; Duguet, Le Mener et Morlaix, 2016), nous avons également reconduits les modèles globaux en dissociant d'une part les étudiants selon le fait d'avoir obtenu une mention ou non au baccalauréat, et d'autre part, selon qu'ils disposent ou non d'un baccalauréat général. Ici encore, les modèles par sous-groupes (non présentés) révèlent assez peu de différences à ceci près que le score de valeur du réseau influe positivement et très significativement (p<0,01) sur la probabilité de valider les examens du 1er semestre des bacheliers sans mention, et que les scores d'interactions externes et de soutien apporté influent négativement (p<0,05) sur les notes finales obtenues au 2nd semestre par les bacheliers généraux.

Enfin, si nous posions également l'hypothèse d'un poids important voire central des conditions de vie et d'études, et plus particulièrement de l'exercice d'une activité rémunérée, au sein de notre modèle théorique en supposant une moindre intégration sociale ainsi qu'une moindre réussite des étudiants salariés, mais des niveaux de compétences transversales en revanche plus élevés, nos analyses n'invitent pas à porter un regard appuyé sur cette sous-population étudiante. En effet, les conditions de vie et d'études de manière générale interviennent très rarement dans l'explication de nos variables d'intérêt mais, plus encore, l'exercice d'une activité rémunérée ne s'est révélé influent ni sur l'ISE, ni sur la réussite, ni même sur les niveaux de CT déclarés par nos répondants, que ce soit d'ailleurs en termes

d'effets bruts comme d'effets nets. S'ils se sont déclarés légèrement plus compétents (sans que la différence ne soit cependant significative), les étudiants salariés ne se sont pas révélés particulièrement différents en matière d'ISE, hormis quelques effets sur les caractéristiques du réseau et un effet du degré d'autonomisation, qui est intimement lié au travail salarié, sur les interactions externes. En outre, ces étudiants ne réussissent pas moins. Un tel résultat entre d'ailleurs en contradiction avec la plupart des travaux menés (Beffy, Fougère et Maurel, 2009), même si d'autres avancent parfois un avantage en termes d'organisation ou d'incitation à poursuivre des études (Béduwé *et al.*, 2016).

Au final, l'ISE n'apparaît pas être un facteur central de la réussite académique en Licence, au sens d'un indicateur synthétisant les autres facteurs influents, mais plutôt un facteur supplémentaire caractérisant certains profils étudiants qui réussissent davantage que les autres. En témoigne l'influence très significative de notre typologie sur l'ensemble des mesures de la réussite mobilisées dans ce travail, où le profil des « matures » caractérisé par une forte sociabilité étudiante (notamment les interactions studieuses et la valeur attribuée au réseau) mais aussi par une plus grande part d'étudiants de 3ème année, inscrits dans des formations à petits effectifs, et par des niveaux supérieurs sur l'ensemble des CT, réussit davantage que les autres et obtient de meilleures notes, à caractéristiques scolaires identiques. En regardant, *a posteriori*, si le passé scolaire entretient des liens avec l'ISE ce qui n'a pas été considéré dans notre modèle théorique puisque non supposé par la littérature, on remarque d'ailleurs (*cf.* annexe 24) que les détenteurs d'un bac général présentent des moyennes significativement plus élevés en interactions internes ($p<0,05$), en soutien apporté et en valeur du réseau ($p<0,01$), que les détenteurs d'une mention attribuent eux aussi davantage de valeur à leur réseau étudiant ($p<0,01$) et que les étudiants « en retard » scolairement présentent des moyennes significativement inférieures ($p<0,01$) sur les deux scores liés à la perception de l'ISE (soutien apporté et valeur du réseau). En outre, le profil « restreint », soit celui qui présente la plus faible ISE, réunit la plus grande part de bacheliers non généraux, de bacheliers sans mention et de bacheliers en « retard » (le test du Chi-Deux apparaît très significatif dans tous les cas).

Ainsi, si l'ISE n'influe pas, ou peu, de manière directe sur les résultats et les performances académiques des étudiants, elle est en revanche plus (ou mieux) développée chez les étudiants possédant des caractéristiques fortement associées à une plus grande réussite à l'université, qu'il s'agisse de caractéristiques scolaires (posséder un baccalauréat

général, posséder une mention) ou universitaires (être inscrits en 2ème ou 3ème année, ne pas s'être inscrit par défaut), ou encore de compétences (notamment le « Sentiment d'efficacité »). Nos résultats, bien qu'originaux et riches d'enseignements, nous conduisent cependant à **invalider notre hypothèse de recherche H7** portant sur le rôle médiateur de l'ISE au sein des parcours de réussite académique.

Si des effets indirects émanant des déterminants de la réussite académique et transitant par l'ISE ne peuvent être mis au jour, il demeure en revanche possible de « déplacer le curseur », autrement dit de s'intéresser aux possibles effets indirects de la sociabilité étudiante sur la réussite qui transitent par d'autres variables. C'est là l'une des pistes envisagées dans notre modèle théorique puisqu'il était supposé que l'ISE participait d'un ajustement émotionnel et d'un ajustement académique, tous deux favorables à la réussite académique des étudiants. La première de ces relations, relative à l'ajustement émotionnel, émane directement du modèle de Schmitz et Frenay (2013) au sein duquel l'intégration sociale améliore l'état émotionnel des étudiants les conduisant dès lors à persévérer dans leurs études. Si nous avions envisagé initialement de suivre cette piste, une mesure de l'état émotionnel inspirée de Larose *et al.* (1996) ayant été intégrée dans notre questionnaire (*cf.* annexe 1 question 9), nous l'avons abandonnée en cours de route et ce, pour plusieurs raisons. La première tient du fait qu'une telle variable, l'état émotionnel, aurait eu le statut de variable dépendante au sein de notre modèle théorique. Or, si l'on pouvait supposer que l'ISE en constituait l'un de ses déterminants, nous n'avons pas pour autant exploré la littérature sur les autres facteurs pouvant être mis en cause dans son explication. Ensuite, en considérant l'état émotionnel comme variable médiatrice de l'effet de la sociabilité étudiante sur la réussite académique, il se serait agi de la considérer également comme influente sur la réussite des étudiants, ce que nous n'avons pas mis en avant non plus dans notre recension de la littérature. Enfin, en lui conférant un statut similaire à l'ISE, à savoir de variable à la fois endogène et exogène, notre modèle théorique et notre démarche analytique s'en seraient vus sensiblement complexifiés et rallongés. Cette thèse portant principalement sur l'ISE, nous avons donc laissé de côté ce qui a trait à l'état émotionnel, ceci constituant à n'en pas douter une perspective essentielle pour la suite de notre travail.

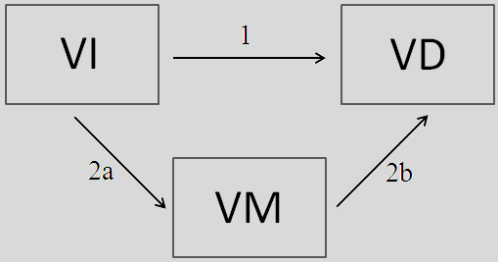
La seconde relation, l'ajustement académique, est l'essence même du modèle initial de Tinto (1975) au sein duquel il est considéré que l'intégration sociale (et l'intégration

académique) contribue à renforcer les engagements des étudiants, ce qui se répercute positivement sur leur persévérance. Cet effet indirect de l'intégration sociale des étudiants sur leurs parcours transitant par leurs engagements académiques constituait ainsi, au sein de notre modèle théorique, l'une des dimensions de notre hypothèse générale portant sur les effets indirects résidant autour de l'ISE, bien qu'étant assez secondaire. Il n'empêche qu'en considérant d'une part les données dont nous disposons et d'autre part les résultats obtenus à partir des modèles de régression, toutes les conditions sont réunies et invitent à tester une telle relation au sein d'un modèle causal. En effet, d'une part nous avons construit un indicateur synthétique de l'investissement académique des étudiants à partir de leur assiduité, de leurs pratiques d'études et de leur temps de travail personnel (*cf.* annexe 11). D'autre part, cet investissement académique se révèle très significativement influent sur la réussite des étudiants, « toutes choses égales par ailleurs », notamment en termes de performances. De fait, afin de tester et de vérifier cette hypothèse, reprise dans la plupart des modèles de cheminement présentés en chapitre III (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Tinto, 1993 ; Berger et Milem, 1999 ; Neuville *et al.*, 2013), nous avons cherché à mettre en évidence les effets indirects de l'ISE, transitant par l'investissement académique, sur les performances finales des étudiants de Licence à la session globale[167] en mobilisant la méthode des analyses en pistes causales (*cf.* encadré 11).

[167] Pour tester ces relations, nous avons choisi de prendre comme mesure des performances académiques la note finale obtenue à la session globale, puisque des effets bruts relatifs aux quatre scores d'ISE ont été relevés sur cette variable (*cf.* annexe 23).

Encadré 11 : L'analyse en pistes causales (d'après Meuret et Morlaix, 2006)

En complément des effets relevés au sein de modèles de régression, qui permettent de déterminer la relation de cause à effet entre des variables indépendantes et une variable dépendante, l'on peut chercher à mettre en évidence des relations de médiation au sein d'un modèle causal, à savoir qu'une variable peut alors être considérée à la fois comme dépendante et indépendante. On pose ainsi l'hypothèse qu'une telle variable, dite médiatrice (VM), capte tout ou partie de l'effet d'une variable indépendante (VI) sur une variable dépendante (VD). La médiation peut alors être partielle ou complète.



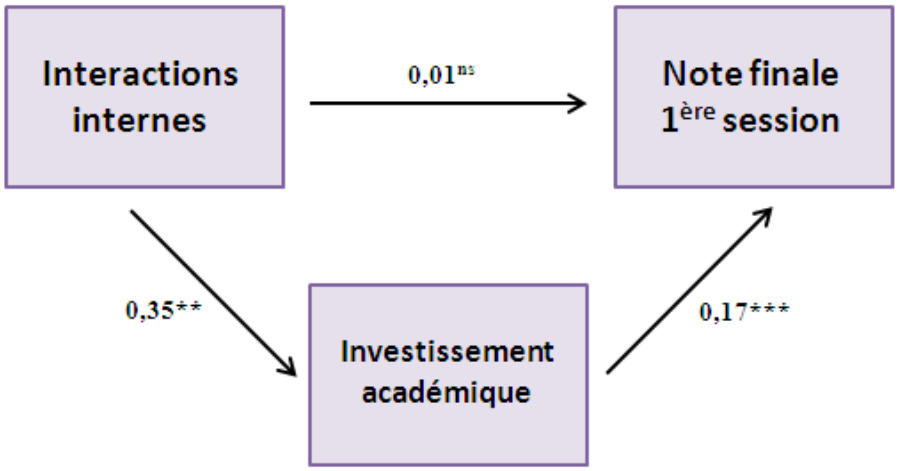
Plusieurs conditions s'avèrent nécessaires au préalable (Brauer, 2000). Tout d'abord, la VI doit exercer un effet sur la VD. Ensuite, la VI doit avoir un effet sur la VM, et celle-ci doit avoir un effet sur la VD quand l'effet de la VI sur la VD est contrôlé. Enfin, une quatrième condition s'ajoute pour parler de médiation complète, c'est que l'effet de la VI sur la VD doit disparaître sous contrôle de l'effet de la VM sur la VD.

Afin de rendre compte de ces relations, on mobilise généralement la méthode de l'analyse en pistes causales (*path analysis*), qui permet la modélisation causale. Il est ainsi possible de déterminer si et comment l'effet d'une variable transite par une ou plusieurs autres variables (on parle ainsi également de modèles de cheminement), puisqu'elle fournit une décomposition de l'effet produit en mesurant l'effet direct et indirect d'une VI sur une VD tout en permettant de considérer certaines variables comme médiatrices, selon leur positionnement dans le modèle causal.

L'analyse en pistes causales repose sur plusieurs hypothèses : la linéarité et l'additivité des relations entre les variables, l'utilisation de variables d'intervalle standardisées, et l'asymétrie des relations c'est-à-dire que sont identifiées des variables de cause et des variables d'effets sans qu'il soit possible d'inverser le sens des relations causales. La mesure des effets réside dans la décomposition de l'effet total qui est la somme de l'effet direct et des effets indirects. L'effet total de la VI sur la VD est donné par le coefficient de corrélation qui lie ces deux variables (soit le résultat d'une régression simple). Ce coefficient correspond à la somme de l'effet direct de VI sur VD (relation 1 dans le schéma soit le résultat d'une régression multiple où l'on mesure l'effet de VI sur VD sous contrôle de VM) et des effets de VI sur VD transitant par VM (correspond dans le schéma aux relations 2a, résultat d'une régression simple de VI sur VM, et 2b, résultat d'une régression multiple où est mesuré l'effet de VM sur VD sous contrôle de VI). L'effet indirect correspond alors à la multiplication de ces deux derniers coefficients.

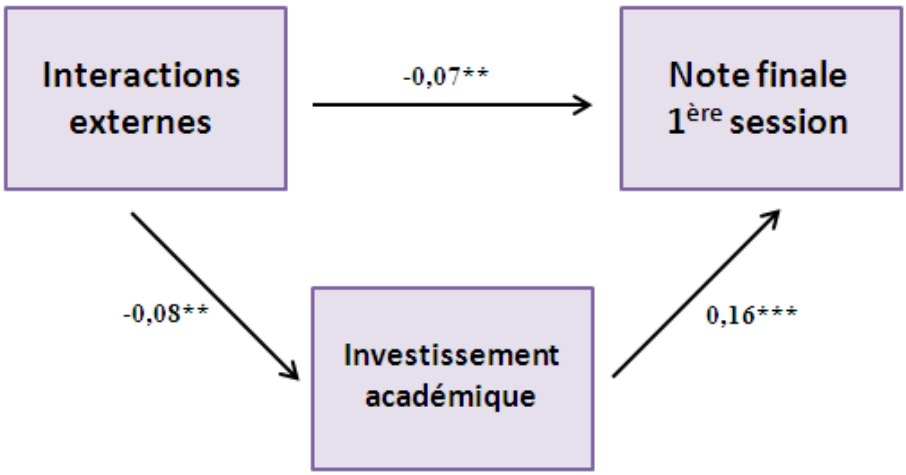
Les résultats de ces analyses sont présentés sous forme schématique dans les figures 18 à 21 ci-après, abordant respectivement les quatre scores d'ISE. On relève ainsi tout d'abord, en ce qui concerne les interactions internes (soit les interactions sociales relevant de l'activité studieuse) que celles-ci n'exercent pas d'effet direct sur la note finale obtenue par les étudiants à la 1ère session mais ont un impact positif et significatif (p<0,05) sur l'investissement académique (*cf.* figure 18). Ce dernier influant par ailleurs positivement sur la note finale, on peut dès lors en conclure que l'effet des interactions internes sur les performances transite par l'investissement académique. Cet effet indirect et positif illustre en ce sens une médiation complète entre ces variables.

Figure 18 : Analyse en pistes causales mettant en relation les interactions internes, l'investissement académique et la note finale à la 1ère session



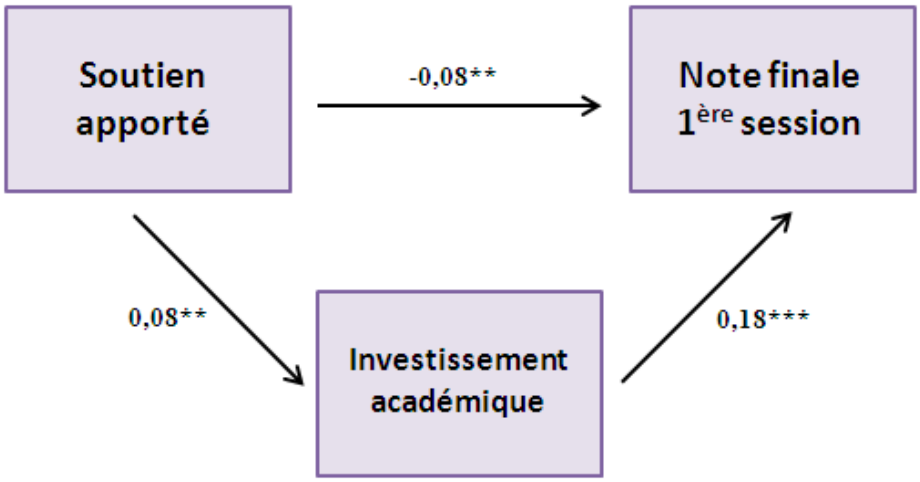
Le modèle causal relatif aux interactions externes (*cf.* figure 19), qui renvoient aux sorties et loisirs partagés au sein du réseau étudiant, présente des résultats différents. En effet, d'une part un score plus élevé en interactions externes diminue très significativement (p<0,01) les performances académiques des étudiants à la session globale et, d'autre part, ce score est également significativement lié à un moindre investissement académique (p<0,05). Bien que ce dernier conserve son influence positive et significative sur les notes finales, ce qui illustre donc une médiation partielle, il demeure que l'effet indirect des interactions externes sur les performances est négatif (-0,08*0,16).

Figure 19 : Analyse en pistes causales mettant en relation les interactions externes, l'investissement académique et la note finale à la 1ère session



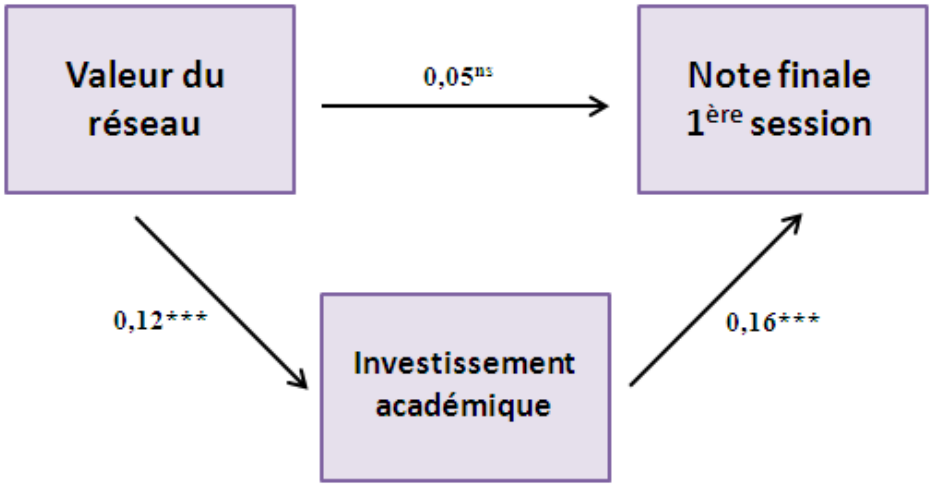
Du côté du soutien apporté par le réseau étudiant (*cf.* figure 20), les relations sont là encore différentes puisque l'effet direct sur les notes finales à la 1ère session est négatif et significatif (p<0,05) mais l'effet indirect est quant à lui positif. En effet, le soutien apporté influe positivement et significativement sur l'investissement académique (p<0,05) qui lui-même influe positivement sur les performances (p<0,05), illustrant à nouveau une médiation partielle. Ainsi, à travers l'investissement académique, l'effet négatif du soutien apporté sur les performances disparaît.

Figure 20 : Analyse en pistes causales mettant en relation le soutien apporté, l'investissement académique et la note finale à la 1ère session



Enfin, le modèle causal renvoyant à la valeur du réseau (*cf.* figure 21), soit le fait de se sentir intégré et d'estimer que les relations et interactions sociales avec les autres étudiants apportent une aide pour les études et pour le développement personnel, est semblable à celui portant sur les interactions internes. En effet, aucun effet direct n'est relevé dans le modèle alors que la valeur du réseau, positivement associée à l'investissement académique (p<0,01), présente un effet indirect sur les notes finales également positif puisqu'un investissement plus important de la part des étudiants explique significativement le fait d'obtenir de meilleures notes finales à la 1ère session (p<0,01). Nous sommes donc à nouveau en présence d'une médiation complète entre les variables considérées.

Figure 21 : Analyse en pistes causales mettant en relation la valeur du réseau, l'investissement académique et la note finale à la 1ère session



*

Ces ultimes analyses apportent ainsi une nuance quant aux effets indirects sur la réussite académique des étudiants en Licence pouvant être associés à l'ISE, venant relativiser nos conclusions sur notre dernière hypothèse de recherche. En effet, si l'on ne peut envisager l'ISE comme variable médiatrice des déterminants de la réussite, il s'avère en revanche que l'effet de la sociabilité étudiante sur la réussite académique s'apprécie au travers de l'engagement des étudiants dans leurs études, en termes d'investissement. Nous confirmons en ce sens les travaux qui ont inspiré notre démarche (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Tinto, 1993 ; Berger et Milem, 1999 ; Neuville *et al.*, 2013), tout en les prolongeant puisque

nos analyses portent sur les performances académiques des étudiants, là où les travaux se sont cantonnés à l'intention de persévérer et à la persévérance. Ainsi, les interactions sociales impliquant une collaboration studieuse entre étudiants, le soutien apporté et perçu par le groupe de pairs de même que la valeur attribuée au réseau étudiants et un fort sentiment d'intégration à la population étudiante, conduisent les étudiants à davantage être assidus, à diversifier et augmenter leurs pratiques d'études et leur temps de travail personnel, ce qui les conduits plus souvent vers la réussite, puisqu'amenant de meilleures notes. A l'inverse, les interactions externes qui renvoient aux loisirs et aux sorties non rattachées à l'activité studieuse, exercent un effet indirect négatif sur cet investissement académique, ce qui apporte un autre prolongement aux travaux précités, puisque l'influence de la sociabilité étudiante sur les parcours étudiants se révèle variable. Ce dernier point justifie d'autant plus de considérer le caractère multidimensionnel de l'ISE, ce qui a été le point de départ notre travail.

CONCLUSION GENERALE

L'intérêt pour les parcours étudiants à l'université alimente la recherche en éducation depuis des décennies, depuis les différentes vagues de démocratisation et de massification qui ont mis en exergue un échec important d'une partie des étudiants, notamment en 1ère année de 1er cycle (Fouquet, 2013), et de manière récurrente lorsque les politiques mises en place se donnent pour mission d'améliorer les conditions de la réussite et de l'expérience étudiantes. Deux recensions récentes (Dupont, De Clercq et Galand, 2015 ; Duguet, Le-Mener et Morlaix, 2016) font la synthèse de cette longue et continuelle série de travaux s'étant attachés à identifier les facteurs et les variables permettant d'expliquer les différences et les inégalités de parcours à l'université, en France comme à l'étranger. Il en ressort que les recherches ont notamment pu mettre en évidence l'influence de plusieurs grandes familles de variables renvoyant d'une part aux étudiants et d'autre part au contexte dans lequel ils sont placés durant leurs études. Parfois sont également considérés les facteurs interpersonnels ou relationnels qui témoignent des interactions entre l'étudiant et son environnement social (Sauvé *et al.*, 2006), constitué des enseignants et des personnels universitaires, mais aussi voire surtout des autres étudiants. Moins considérée dans le contexte français, cette catégorie de facteurs apparaît centrale dans d'autres pays, tout en étant essentiellement mobilisée pour justifier d'une plus forte rétention des étudiants dans leur parcours académique (Neuville *et al.*, 2013).

De manière générale, la recherche appelle la recherche sur cet objet que constituent les déterminants de la réussite étudiante à l'université, de nouvelles pistes s'avérant nécessaires pour améliorer la compréhension d'un processus dont la complexité n'est quant à elle plus à démontrer. Ainsi, cette thèse entendait s'inscrire dans un tel renouvellement en proposant d'investir, parmi ces pistes, les relations et interactions sociales entre pairs à l'université qui sont assez peu considérées dans les recherches françaises, tout en mobilisant les autres déterminants reconnus comme influents sur la réussite étudiante. L'aboutissement de ce travail, à la fois théorique et empirique, a permis d'apporter plusieurs éléments de réponse autour des interactions étudiantes et de leur influence dans la compréhension des parcours de réussite à l'université, qui sont résumés ci-après.

Une recension de la littérature scientifique nous a permis dans un premier temps de conceptualiser de manière plus fine le processus d'intégration sociale des étudiants à l'université. Empruntant leurs fondements théoriques aux notions de socialisation, d'affiliation, d'acculturation, de sentiment d'appartenance ou encore de soutien social, et en considérant les différentes opérationnalisations de l'intégration sociale mobilisées dans les travaux précurseurs de Tinto (1975) ou encore de Pascarella (1985), nous avons défini un concept multidimensionnel retranscrivant les aspects qualitatifs et quantitatifs de la socialisation des étudiants en milieu universitaire et plus spécifiquement au groupe de pairs. Le concept d'intégration sociale étudiante s'entend ainsi en termes d'implication et de perception et s'appréhende autour de trois dimensions que sont 1) la dimension structurale (les caractéristiques du réseau étudiant constitué), 2) la dimension fonctionnelle (les interactions sociales ayant cours au sein du réseau et renvoyant d'une part à la collaboration studieuse et d'autre part aux sorties et loisirs) et 3) la dimension subjective (à savoir la qualité perçue du réseau au travers du soutien apporté et de la valeur attribuée en termes de sentiment d'intégration, de relations amicales, d'entraide étudiante et de développement personnel).

Dans un deuxième temps, cette recension a permis de questionner l'étiologie de cette sociabilité étudiante, parfois considérée comme peu étudiée (Braxton, Milem et Sullivan, 2000). Les travaux portant notamment sur les conditions de vie et d'études et sur les expériences étudiantes à l'université, mais aussi ceux qui ont trait aux compétences sociales, nous ont conduits à considérer que de nombreux facteurs pouvaient être sollicités pour expliquer les différences d'intégration sociale entre étudiants, et que ceux-ci retranscrivaient des besoins, des opportunités, des contraintes et des ressources variables en matière de sociabilité.

Dans un troisième et dernier temps ont été recensés les déterminants de la réussite académique étudiante afin d'interroger la place et le poids occupés par l'intégration sociale étudiante parmi ces derniers, ainsi que ses effets dans les parcours universitaires. Si son influence positive sur la persévérance des étudiants a été maintes fois démontrée, que ce soit dans les travaux de Tinto ou ceux qui ont pris sa suite (Cabrera *et al.*, 1992 ; Berger et Milem, 1999 ; Schmitz et Frenay, 2013), il nous est apparu en revanche que l'étude de son influence sur la réussite effective restait à construire, qui plus est dans le contexte français. Cette littérature invite par ailleurs à s'interroger sur les potentielles médiations et combinaisons pouvant résider entre les facteurs relationnels et les autres déterminants, ce qui nous a

conduits à envisager que l'intégration sociale étudiante occupe une place centrale dans l'explication des différences de parcours et de réussite entre étudiants à l'université. De ce cadre théorique, nous avons ainsi fait émerger sept hypothèses de recherche autour des effets et relations renvoyant à la sociabilité étudiante, en portant par ailleurs une attention particulière aux compétences transversales ainsi qu'aux conditions de vie et d'études des étudiants, supposées particulièrement éclairantes pour observer les relations résidant entre intégration sociale et réussite académique.

Afin de satisfaire ces objectifs et de confronter notre modèle théorique à des éléments empiriques, une enquête par questionnaire en ligne a été réalisée auprès de 1365 étudiants de Licence, inscrits en 1ère, 2ème ou 3ème année d'études, et provenant de l'ensemble des domaines disciplinaires représentés dans les filières universitaires généralistes. L'analyse des données recueillies se décompose en deux grandes phases portant respectivement sur l'endogénéité, en termes de sources et de conditions, et l'exogénéité, en termes d'effets sur la réussite académique, de l'intégration sociale étudiante.

En ce qui concerne les sources et conditions de l'intégration sociale étudiante, il apparaît que celle-ci subit l'influence de nombreux facteurs. Les dimensions fonctionnelle et subjective sont ainsi expliquées de manière significative par la combinaison des facteurs individuels, contextuels et des compétences transversales. Ces dernières se révèlent par ailleurs davantage explicatives de manière brute que les autres facteurs, hormis pour les interactions studieuses. Globalement, il apparaît que des besoins différents en matière de sociabilité étudiante s'expriment en fonction de l'âge, du genre et des buts poursuivis par les étudiants au travers de leurs études. Le contexte de formation définit quant à lui les opportunités offertes aux étudiants pour s'intégrer socialement, des différences importantes apparaissant selon le type de formation au travers du niveau d'études, du domaine disciplinaire et de l'effectif de la formation. Parmi les compétences envisagées telles des ressources mobilisées par les étudiants pour assurer leur intégration, on relève l'effet important associé aux capacités renvoyant à la collaboration et à la gestion du stress. Toutes dimensions confondues, l'ensemble des catégories de facteurs interviennent dans l'explication des différences d'intégration sociale entre étudiants. Néanmoins, c'est en premier lieu le contexte de formation qui explique ces différences avec un poids important du domaine disciplinaire. On relève enfin que les conditions de vie et d'études ne constituent pas un facteur pertinent au sein de nos analyses.

La combinaison de ces différents groupes de facteurs à partir des méthodes d'analyse factorielle et de classification nous a ensuite permis de dégager quatre profils distincts autour de l'intégration sociale étudiante. Un premier groupe, les « restreints », se caractérise par une sociabilité plus faible à tout point de vue. Plutôt âgés et disposant de conditions d'études moins favorables, ces étudiants présentent d'une part des besoins inférieurs et d'autre part des contraintes plus fortes en matière d'intégration, conformément à ce que suggère la littérature (Cicchelli et Erlich, 2000). Les autres groupes présentent quant à eux des degrés élevés d'intégration sociale étudiante mais à des niveaux différents. L'un d'entre eux illustre la sociabilité juvénile présentée dans certains travaux (Clémençon, 1995 ; Erlich, 1998), puisque composé d'étudiants plus jeunes, moins engagés dans leurs études et privilégiant les interactions externes. Un autre groupe rappelle quant à lui la dimension affective des interactions sociales développées par les filles ainsi que le maintien des réseaux antérieurs chez les jeunes étudiants (Larose et Roy, 1994 ; Boyer, 2000). Enfin, le dernier groupe, les « matures », apporte un nouveau regard sur la sociabilité étudiante en dressant un profil caractérisé par une sociabilité forte, notamment en ce qui concerne la collaboration studieuse entre pairs, associé à un niveau d'indépendance et des compétences transversales élevés.

La seconde phase d'analyse interrogeant les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite académique a révélé tout d'abord un lien très fort entre les différents profils issus de notre typologie et la réussite, que ce soit en termes de validation des examens, de persévérance ou de performances. Les analyses montrent un avantage très significatif des étudiants appartenant à la catégorie des « matures » en comparaison des profils « restreints » et « juvéniles », et dans une moindre mesure des « affectifs », y compris sous contrôle du passé scolaire, seul groupe de déterminants de la réussite non inclus dans la construction de la typologie et, par ailleurs, reconnu comme étant l'un des plus influents sur la réussite (Dupont, De Clercq et Galand, 2015). De tels résultats laissaient présager d'un lien fort entre intégration sociale étudiante et réussite académique, qui a pu être confirmé sous forme d'effets bruts (la collaboration studieuse et le sentiment d'intégration favorisent la réussite et la persévérance) mais qui disparaît ou s'amenuise une fois considéré l'ensemble des déterminants de la réussite étudiante (seule la dimension subjective demeure faiblement influente). Parallèlement, certaines compétences transversales, notamment l'initiative, le goût de l'effort et surtout le sentiment d'efficacité, nous sont apparues très significativement associées à de plus grandes chances de réussite et de meilleures notes finales, cet effet perdurant sous contrôle des autres déterminants, le sentiment d'efficacité surpassant même le

passé scolaire en termes de pouvoir explicatif. En ce qui concerne les compétences transversales de manière générale, nos analyses ont permis de mettre en lumière que certaines agissaient sur l'intégration des étudiants et que d'autres influaient sur leur réussite, sans se confondre, relativisant dès lors leur caractère réellement transversal.

Ces derniers éléments, s'ils demeurent intéressants, auront néanmoins contribué à discréditer l'une de nos hypothèses fortes portant sur le caractère « médiateur » de l'intégration sociale étudiante au sein des déterminants de la réussite étudiante, puisqu'il avait été imaginé que l'influence des autres facteurs, y compris les compétences, était médiatisée et synthétisée par l'intégration sociale étudiante. En effet, les résultats obtenus à partir des méthodes de régression nous ont d'emblée conduits à abandonner la recherche d'effets indirects des déterminants de la réussite transitant par l'intégration sociale, puisque celle-ci n'exerce pas de forte influence « toutes choses égales par ailleurs ». En revanche, ont pu être testées les relations indirectes émanant de la sociabilité étudiante et transitant par l'investissement académique des étudiants, soit la principale relation imaginée dans le modèle intégratif de Tinto (1975). Il s'avère dès lors que des effets indirects sont relevés pour chacun des scores d'intégration sociale étudiante sur les performances finales des étudiants en fin d'année, au travers de leur engagement académique : ainsi, plus nombreuses sont les interactions studieuses entre étudiants, plus élevée est la valeur attribuée au réseau et plus important est le soutien apporté par les pairs, meilleur est l'investissement académique des étudiants et meilleures sont les notes qu'ils obtiennent en fin d'année.

Au final, l'intégration sociale étudiante n'apparaît pas être un facteur central de la réussite à l'université, mais plutôt un facteur supplémentaire venant s'ajouter aux variables caractérisant les profils de réussite, telles que le fait d'avoir une carrière scolaire d'excellence, mais aussi le fait d'étudier dans des conditions favorables tant du point de vue socioéconomique que du point de vue institutionnel. Si elle n'agit pas de manière directe sur la réussite, ou alors de façon négative quand elle repose davantage sur des modalités externes (comme les loisirs et les sorties), elle apparaît en revanche plus développée chez les étudiants cumulant déjà des caractéristiques favorables à la réussite, et qui déclarent en outre des niveaux de compétences plus élevés, ou du moins une confiance élevée en leurs capacités et leurs chances de réussir. En outre, l'intégration sociale étudiante semble participer d'un ajustement académique en amenant ou en maintenant un fort degré d'investissement chez les

étudiants dans leurs études, en termes d'assiduité, de temps de travail personnel ou de pratiques studieuses.

Comme toute proposition scientifique, cette recherche ne se prétend pas exhaustive et n'est pas exempte de limites. Celles-ci sont tout d'abord d'ordre méthodologique. En effet, la démarche d'enquête adoptée ici, à savoir un questionnaire auto-administré et diffusé en ligne, a pu conduire à différents biais dans la constitution de notre échantillon. Au-delà de ceux qui sont propres à toute enquête par questionnaire, la passation dématérialisée présente généralement un biais de sélection évident dans la mesure où la participation à l'enquête ne repose que sur le volontariat des personnes contactées (Frippiat et Marquis, 2010). Si d'un côté, cela confère une qualité certaine aux réponses fournies, cela n'est pas sans influer sur le profil des répondants, généralement spécifique puisque nécessairement intéressé par l'enquête. D'autres limites émanant de notre méthodologie peuvent être citées en ce qui concerne les échelles de mesure sollicitées, qui si elles ne semblent pas particulièrement manquer de fiabilité, n'ont toutefois pas toutes été validées par d'autres travaux. A l'exception des mesures du soutien social reprise de Barrera, Sandler et Ramsey (1981), les autres échelles ont été construites à partir de la littérature, ou d'un référentiel pour les compétences transversales, mais n'en sont pas directement issues. Les mesures utilisées dans ce travail sont donc sans doute perfectibles, ou nécessiteraient d'être soumises à d'autres échantillons pour en améliorer la validité, de même que d'autres se sont révélées incomplètes, à savoir les notes finales extraites des données administratives, qui nous ont conduits à des échantillons réduits pour certaines analyses. Enfin, un autre manque méthodologique concerne le type de données collectées, qui est essentiellement quantitatif, ce qui ne permet pas toujours d'aborder finement les processus et phénomènes étudiés, notamment sociaux (Quivy et Van Campenhoudt, 1988).

Par ailleurs, d'autres aspects plus théoriques mériteraient certainement d'être retravaillés. Il en est ainsi des déterminants de la sociabilité étudiante puisque 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. Concernant toujours notre modèle théorique, celui-ci gagnerait certainement à introduire davantage certains facteurs relatifs notamment à la motivation des étudiants et à la place des enseignants, ne serait-ce qu'en termes d'interactions pédagogiques (Duguet, 2015). De même, si nous n'avons pas conservé la piste des chaînes causales au sein de notre modèle

global de la réussite étudiante, puisque l'intérêt d'une telle démarche s'est avéré limité par rapport à nos hypothèses qui portaient essentiellement sur l'intégration sociale étudiante, il demeurerait pertinent d'étudier si d'autres médiations existent entre les autres catégories de variables, ceci constituant une condition essentielle à une meilleure compréhension des parcours étudiants selon plusieurs auteurs (Neuville et Galand, 2013).

Au-delà d'une réponse à apporter à ces limites méthodologiques et théoriques, ce travail de thèse suggère de nombreux prolongements. Tout d'abord, il nous paraît essentiel de poursuivre les investigations quant aux effets indirects émanant de l'intégration sociale étudiante, en recherchant d'autres variables susceptibles de médiatiser son influence sur la réussite et les parcours des étudiants, conformément à l'ajustement académique et émotionnel suggéré dans ce travail. Par exemple, il serait intéressant d'évaluer de manière plus fine l'effet de l'intégration sociale étudiante sur les facteurs motivationnels, puisqu'il s'agit là d'une catégorie importante de déterminants de la réussite (Vallerand, 1993 ; Lambert-Le Mener, 2012), en mobilisant des échelles de mesure spécifiques et validées empiriquement. L'autre piste concerne l'état émotionnel, facteur considéré au départ puisque mis en avant dans la littérature comme étant dépendant de l'intégration sociale et influent sur les parcours étudiants (Schmitz et Frenay, 2013) car permettant l'ajustement émotionnel. N'ayant pas fait l'objet d'un apport théorique suffisant et afin de réduire la complexité de notre modèle théorique et de nos analyses, ce facteur n'a pas été traité mais constitue sans nul doute le prolongement immédiat de ce travail de thèse. Mais encore, nos résultats concernant l'effet et le poids du sentiment d'efficacité, appréhendé à travers les chances estimées de réussite, nous semblent particulièrement intéressants et pourraient être approfondis là encore au regard de l'ajustement émotionnel qu'il suggère.

Par ailleurs, il serait également intéressant et pertinent de compléter nos analyses par des données qualitatives issues d'entretiens, notamment afin de voir si les profils issus de notre typologie trouvent écho dans les discours des étudiants. Plus précisément, la méthode du récit biographique ou récit de vie (Bertaux, 2016) serait intéressante pour analyser comment se construisent, au fil du *curricula*, ces profils de réussite caractérisés par le cumul de facteurs favorables, et dans quelle mesure cela influe sur les choix et les comportements des individus dans leurs parcours académiques, et même dans leurs parcours de vie. Cela pourrait également être le moyen de creuser davantage l'expérience vécue par les étudiants salariés, sous le prisme de la sociabilité et des compétences transversales, ces étudiants

n'étant pas apparus défavorisés dans nos résultats en ce qui concerne l'intégration sociale de même qu'en termes de réussite académique. D'autres travaux mettant en avant l'apport parfois positif, ou du moins non négatif, de l'activité salariée sur le développement de compétences et les parcours d'études (Béduwé *et al.*, 2016), un tel prolongement de notre travail permettrait d'apporter des connaissances sur les conditions d'un cumul réussi.

Pour conclure, cette thèse participe néanmoins à l'amélioration de la compréhension de la réussite étudiante, par la prise en compte simultanée de nombreux facteurs, par la diversité des expériences étudiantes retranscrites notamment en termes de contexte de formation, et par la prise en compte des facteurs interpersonnels et des compétences transversales au sein de modèles globaux. Une telle démarche, inédite dans le contexte français, contribue à rendre toujours mieux compte de la complexité de l'expérience étudiante, ceci nécessitant en effet de porter un regard large et de considérer l'ensemble des catégories de facteurs (Dupont, De Clercq et Galand, 2015). En outre, nos résultats peuvent conduire à développer la réflexion sur les compétences requises pour réussir à l'université et sur celles « réellement » acquises par les étudiants, en plein essor des approches par compétences et de l'intérêt pour les déterminants non académiques (Giret et Morlaix, 2016). Enfin, ce travail confirme l'intérêt à porter pour le maintien ou le développement d'actions visant à favoriser l'intégration sociale des étudiants ainsi que la création d'un contexte d'études favorable, tels que les dispositifs d'accueil ou d'intégration par exemple. Bien entendu, cela suppose que les universités disposent des moyens nécessaires pour y parvenir.

BIBLIOGRAPHIE

Alava, S. (1999). Médiation(s) et métier d'étudiant. *BBF, n° 1*, 8-15.

Alava, S. (2000). Les profils d'autodirection et les pratiques d'études des étudiants en première année d'Université. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle, 33*(1), 43-71.

Alava, S., & Romainville, M. (2001). Note de synthèse [Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition]. *Revue française de pédagogie, n° 136*, 159-180.

Albandea, I., & Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.Doc*, *n°149.*

Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Education et Formation, 296*, 13-32.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. De Boeck : Collection Pédagogie en développement.

APEC. (2015). *La réorientation professionnelle en début de carrière*, n°2015-71. Paris : Association pour l'emploi des cadres.

Astin, A. W. (1970). College Influence: A Comprehensive View. *PsycCRITIQUES, 15*(9), 543-546.

Astin, A. W. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37(2), 123-134.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*(2), 179-189.

Barnett, M.A., Thompson, M.A., & Pfeifer, J.R. (2001). Perceived competence to help and the arousal of empathy. *The Journal of Social Psychology, 125*(5), 679-680.

Barrera, M. (1981). Social Support in the Adjustment of Pregnant Adolescents: Assessment Issues. In B.H. Gottlieb (dir.), *Social Networks and Social Support* (p. 69-96). Beverly Hills, CA: Sage.

Barrera, M., Sandler, I.N., & Ramsey, T.B. (1981). Preliminary development of a scale of social support. *American Journal of Community Psychology, n°9*, 435-447.

Basque, J., Ruelland, D., & Lavoie, M.-C. (2006). Un outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles destiné aux étudiants universitaires. In *Actes du XXVIIIe colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (AIPU). Monastir.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*, 155-187.

Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education, 12*, 155-182.

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540.

Beaud, S. (1997). Un temps élastique : étudiants des « cités » et examens universitaires. *Terrain, n°29*, 43-58.

Beaud, S. (2002). *"80 % au bac"... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation emploi, 101*, 149-165.

Beaud, S., & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue Française de Pédagogie, 136*, 87-95.

Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Hugrée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation française, coll. Panorama des savoirs.

Beaupère, N., & Grunfeld, M. (2012). Motifs d'arrêt des études avant la licence : une approche à partir de récits d'anciens étudiants. *Relief, n° 36*, 73-81.

Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social, vol. 45*, n°3, 55-76.

Becker, G.-S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Bédard, D., & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Rapport au vice-rectorat à l'enseignement (64 p.). Université de Sherbrooke.

Bédarida, C. (1994). *SOS Université*. Paris : Seuil.

Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., Michot, C., & Solaux, G. (2015). *Etude longitudinale sur le salariat étudiant*. Rapport intermédiaire (38 p.). IREDU-OVE.

Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., Michot, C., & Solaux, G. (2016). *Etude longitudinale sur le salariat étudiant*. 2nd Rapport intermédiaire (79 p.). IREDU-OVE.

Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., & Solaux, G. (2016). Travailler tout au long de ses études : comment l'activité salariée structure-t-elle les parcours d'études dans l'enseignement supérieur ? In M. Baslé, N. Beaupère, C. Guéguen, S. Issehnane, F. Moizeau, *et al.* (Dir.), *Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ?* (p. 333-345). Céreq Echanges, n°1.

Béduwé, C., & Giret, J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Economie et statistique, n°378-379*, 55-83.

Beffy, M., Fougère, D., & Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Économie et statistique, n°422*, 31-50.

Beguin, A., Frenay, M., Kestemont, M.-P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P., & Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite : enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000*. Rapport de la Commission de pédagogie de l'Université catholique de Louvain (70 p.). Louvain-la-Neuve.

Belghith, F., & Ferry, O. (2015). *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013 : intégration et engagement associatif et syndical*. Observatoire national de la vie étudiante.

Belgith, F., Giret, J.-F., Ronzeau, M., & Tenret, E. (2017). Panorama 2016 conditions de vie des étudiants. *OVE infos, n°34*.

Belghith, F., Verley, E., Vourc'h, R., & Zilloniz, S. (2011). *La vie étudiante - Repères - Edition 2011*. Observatoire de la vie étudiante.

Bellier, S. (2000). Compétence comportementale : appellation non contrôlée. In S. Bellier (dir.), *Compétences en action* (p. 125-135). Paris : Liaisons.

Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher Education, 40*(6), 641-664.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, *vol. 46*, n° 1, 5-34.

Berry, J. W. (1999). Les processus d'acculturation. In M.L. Lefebvre, & M.A. Hilly (Eds.), *Identités collectives et altérité : diversité des espaces, spécificités des pratiques* (p. 180-189). Paris : L'Harmattan.

Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4è édition). Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».

Biémar, S., Philippe, M., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet personnel : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(1), 31-51.

Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique, 11*, 191-244.

Bisseret, N. (1968). La « naissance » et le « diplôme » : les processus de sélection au début des études universitaires. *Revue française de sociologie, vol. IX*, numéro spécial, 185-207.

Bloch, M.C., & Gerde, B. (1998). *Les lycéens décrocheurs - De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.

Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning. *British Educational Research Journal, Vol. 26, No. 5*, 583-597.

Blöss, T., & Erlich, V. (2000). Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie, 41-4*, 747-775.

Blöss, T., Frickey, A., & Novi, M. (1994). Modes d'entrée dans la vie adulte et trajectoires sociales des femmes mariées. *Population, n° 3*, 637-656.

Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie, N°3*, vol. 2, 225-242.

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

Bonin, S., Bujold, J. & Chenard, P. (2004). De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite. In *Actes du colloque ACPRI/CIRPA*. Montréal.

Bonnet, M. (1997). Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités. *Annales de la recherche urbaine, Vol. 77*, 63-71.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité des chances dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

Boudon, R., & Bourricaud, F. (1994). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.

Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2012). Unattainable educational goals: disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective well-being. *European Review of Applied Psychology, 62*(3), 147-159.

Boulet, A., Savoie Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social, notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales, 31*, 2-3.

Bourgin, J. (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? *Sociologie du travail, vol.53*, n°1, 93–108.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.

Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001), The Determinants of Earnings: A Behavioural Approach. *Journal of Economic Litterature, 39*, 1136-1176.

Boyer, R. (2000). L'entrée à l'université. In V. Erlich, A. Frickey, P. Heraux, J-L. Primon, R. Boyer, & C. Coridian, *La socialisation des étudiants débutants - Expériences universitaires, familiales et sociales* (p. 39-66). Coll. « Insertion Éducation Société », DPD-MEN, 115.

Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage. *Revue française de pédagogie, n° 136*, 97-105.

Boyer, S. P., & Sedlacek, W. E. (1987). Noncognitive Predictors of Academic Success for International Students: A Longitudinal Study. *Research Report #1*, 3-20.

Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'année psychologique, 100*(4), 661-681.

Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto' s theory of college student departure. In J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, 12* (p. 107-164). Dordrecht : Springer Netherlands.

Braxton, J.M., Milem, J.F., & Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education, 75*(5), 569-590.

Bressoux, P. (2010, 2e éd.). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales* (1ère éd., 2008). Bruxelles : De Boeck.

Brochu, E., & Moffet, J.-D. (coord.) (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport (40 p.). Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Cabrera, A., Castaneda, M., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education, vol. 63*, n° 2, 143-164.

Cabrera, A., Nora, A., & Castaneda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education, vol. 64*, n° 2, 123-139.

Calmand, J., Couppié, T., & Henrard, V. (coord.) (2017). Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010. *Céreq Echanges, n°5*.

Cam, P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. In L. Gruel, O. Galland., & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 307-330). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Chamboredon, J.-C. (1991). Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : Les fonctions de scansion temporelle du système de formation. *Enquête, 6*.

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

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française.

Charles, N. (2016). Du public « adulte » à l'enjeu des parcours non traditionnels. In J.F. Giret, C. Van de Velde, & E. Verley (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 263-275). Paris: La documentation Française.

Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie, n°172*, 15-28.

Cicchelli, V., & Erlich, V. (2000). Se construire comme jeune adulte : Autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles. *Recherches et Prévisions, n°60*, 61-77.

Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education, vol. 27* (n°2), 327-352.

Clémençon, M. (1995). Les loisirs et la sociabilité. In O. Galland (dir.), *Le monde des étudiants* (p. 109-125). Paris : Presses universitaires de France.

Combes, M.-C. (2002). La compétence relationnelle : une question d'organisation. *Travail et emploi, 92*, 5-18.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (p. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.

Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».

Cordazzo, P., & Tenret, E. (2011). L'économie étudiante. In O. Galland, E. Verley, & R. Vourc'h (dir.), *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (p. 217-225). Paris : La documentation française, Observatoire national de la Vie Étudiante.

Costa, R., & Masuy-Stroobant, G. (2013). *Pratique de l'analyse de données : SPSS appliqué à l'enquête « Identités et Capital social en Wallonie »*. Centre de recherche en démographie et sociétés, Louvain-la-Neuve.

Costa, P. T. Jr., & McRae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, collection l'éducateur.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin de Bibliothèques de France, vol. 44*, n°1, 36-42.

Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *Etat 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 (87 p.).

Crahay, M. (1989). Note de synthèse : Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie, volume 88*, 67-94.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie, 154*, 97-110.

Cutrona, C.E., & Russell, D. (1987). The Provisions of Social Relationships and Adaptation to Stress. *Advance in Personal Relationships, vol. 1*, 37-67.

Dancey, C., & Reidy, J. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues: SPSS pour Windows-QCM et exercices corrigés* (2è édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Ouvertures psychologiques ».

Danner, M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 33*(1), 25-41.

Daverne, C., & Dutercq, Y. (2014). Des bons élèves aux bons étudiants. *Agora débats/jeunesses, vol.67*, n°2, 7-20.

David, S., & Melnik-Olive, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation emploi, n°128*, 81-100.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian psychology, 49*(1), 24-34.

Degenne, A. (1993). L'analyse des réseaux sociaux, bref panorama. *Flux, n°13-14*, 48-51.

Degenne, A., & Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux. Une analyse structurale en sociologie*. Paris : Armand Colin, coll. « U, série Sociologie ».

Deil-Amen, R. (2011). Socio-Academic Integrative Moments: Rethinking Academic and Social Integration Among Two-Year College Students in Career-Related Programs. *The Journal of Higher Education*, *Vol. 82*, No. 1, 54-91.

De Ketele, J. M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie pédagogique, n°66*, 4-8.

Delage, M., (1999). L'entrée dans la vie adulte : quand parents et enfants se séparent ? In M.-P. Poilpot (dir.), *Un nouvel âge de la vie : le temps de la postadolescence*. Paris : Erès, Fondation pour l'enfance.

Devillard, O. (2000). *La dynamique des équipes*. Paris : éditions d'Organisation.

Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D., & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université : trajectoire des étudiants en Belgique francophone*. Paris : Ellipses.

Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P., & Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales*. Ministère de la Recherche : Programme Cognitique, Action Ecole et sciences cognitives, Paris.

Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.

Dubeau, D., Renou, M., & Amyot, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull : Université du Québec à Hull.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie, XXXV*, 511-532.

Dubet, F. (1996). Des raisons d'étudier. *Agora débats/jeunesses, 6*, 57-68.

Dubet, F. (2003). Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur. In G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université* (p. 363-380). Paris : PUF.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie, 37*(4), 511-535.

Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Revue canadienne d'enseignement supérieur, 41*(3), 81-101.

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon.

Duguet, A. (2015) Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation, n°79*, 9-26.

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*, 31-53.

Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie, 191*, 105-136.

Durkheim, E. (1992). *L'éducation morale*. Paris : Presses Universitaires de France [1ère éd. 1925].

Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'université. *Savoirs, 3*, 399-416.

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire – Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éditions du Seuil & La République des Idées.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Débats théoriques et interrogations empiriques. *Formation Emploi, n° 130*, 13-29.

Duru-Bellat, M., & Verley, E. (2009). Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels. In L. Gruel, O. Galland, & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 195-219). Rennes : coll. « Le sens social », PUR.

Dusek, J. B. (1987). Sex roles and adjustment. In D.B. Carter (Éd.), *Current conceptions of sexroles and sex-typing : Theory and research* (p. 211-222). New York, Wesport (CO) & London : Praeger.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

Endrizzi, L., & Sibut, F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 106*. Lyon : ENS de Lyon.

Épinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* (Thèse de Doctorat en STAPS). Université de Bordeaux II, Bordeaux.

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

Erlich, V. (2000). Les investissements des étudiants. In V. Erlich, A. Frickey, P. Heraux, J.-L. Primon, R. Boyer, & C. Coridian, *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales* (p. 93-138). Coll. « Insertion Éducation Société », DPD-MEN, 115.

Erlich, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. In F. Dubet, O. Galland, & E. Deschavanne (dir.), *Comprendre les jeunes* (p. 121-140). Paris : PUF.

Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne Franche-Comté, Dijon.

Fave-Bonnet, M.-F., & Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveau étudiants » : 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie, volume 136*, 9-19.

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

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université* (1ère éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1ère éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Ferry, O., & Verley, E. (2016). Des études à l'emploi : comment les étudiants jugent-ils l'utilité professionnelle de leurs études ? In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & E. Verley (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 147-161). Paris : La Documentation Française, coll. « Etudes & recherche ».

Filisetti, L., & Wentzel, K. (2006). Motivation sociale et apprentissage : les enjeux liés aux buts sociaux des élèves. In B. Galand, & E. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 75-84). Paris: Presses Universitaires de France.

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

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

Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18* (3), 323-340.

Ford, M. E. (1984). Linking social-cognitive processes with effective social behavior: A living systems approach. In P. C. Kendall, *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 3, p. 167-211). New York: Academic Press.

Ford, M. E. (1996). Motivational opportunities and obstacles associated with social responsibility and caring behavior in school contexts. In J. Juvonen & K. Wentzel (éd.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (p. 126-153), New York: Cambridge University Press.

Forsé, M. (1981). La sociabilité. *Economie et statistique, n°132*, 39-48.

Fouquet, S. (2013). Parcours et réussite en licence et en master à l'université. *Note d'information de la DEPP, 02/13*.

Frickey, A., & Primon, J. L. (2003). Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure. In G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université* (p. 229-249). Paris : Presses universitaires de France.

Frippiat, D., & Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux. *Population, vol. 65(2)*, 309-338.

Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). 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* (p. 5-17). Cahiers de recherche en éducation et formation, n°39.

Galland, O., Clémençon, M., Le Gallès, P., & Oberti, M. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.

Galland, O., Verley, E., & Vourc'h, R. (dir.) (2011). *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. Paris : La Documentation Française, coll. « Etudes et recherche ».

Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales, vol.183*, n°3, 48–57.

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

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

Giret, J.-F. (2011). L'activité rémunérée des étudiants. In O. Galland, E. Verley, & R. Vourc'h (dir.), *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (p. 207-216). Paris : La documentation française, Observatoire national de la Vie Étudiante.

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

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

Giret, J.-F., Van de Velde, C., & Verley, E. (dir.) (2016). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris : La Documentation Française, coll. « Etudes & recherche ».

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.

Gravot, P. (1993). *Economie de l'éducation*. Paris : Economica.

Grayson, J. P. (1997). Place of residence, student involvement and first year marks. *Canadian Journal of Higher Education*, *vol. 27*, n° 1, 1-24.

Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Grebot, E., & Barumandzadeh, T. (2005). L'accès à l'Université: une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles. *Annales Médico-Psychologiques, 163*, 561-567.

Grignon, C. (dir.) (2000). *Les conditions de vie des étudiants. Enquête OVE*. Paris : PUF.

Grignon C., Gruel L., & Bensoussan B. (1996). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : La Documentation française, Cahier de l'Observatoire de la vie étudiante, OVE, 1996, n°1.

Grignon, C., & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : Presses universitaires de France.

Grosset, J. (1991). Patterns of Integration, Commitment, and Student Characteristics and Retention among Younger and Older Students. *Research in Higher Education*, *32*(2), 159-178.

Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos, n°2*.

Gruel, L. (2009). Des étudiants rarement pauvres, mais une indépendance plus fréquemment associée à des tensions budgétaires. In L. Gruel, O. Galland, & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 221-237). Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».

Gruel, L., Galland, O. & Houzel, G. (2009). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».

Gruel, L., & Amrous, N. (2003). Les étudiants jugent la vie étudiante. *OVE Infos, n° 5*.

Gruel, L., & Tiphaine, B. (2004). Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée. *Éducation et formations, 67*, 51–60.

Guégnard, C., Perret, C., Bellarbre, E., Berthaud, J., Dirani, A., Erard, C., Vrillon, E., & Desmarchelier, G. (2016). Voyage au cœur de la réussite. *Universités & Territoires, n°112*, 30-31.

Guilbert, L. (2005). L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance. *Ethnologies*, *27*(1), 5-32.

Guillain, A., & Pry, R. (2007). L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, *158*, 59-69.

Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36/2*, 137-156.

Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N., & Demoures, A. (2012). L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41/4*, 625-654.

Heckman, J. J., & Kautz., T. D. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19*, n°4, 451‑464.

Heckman, J.J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: lessons from the GED Programm. *American Economic Review, 91* (2), 154-149.

House, J.S. (1981). *Work, Stress and Social Support*. Addison-Wesley, Reading, MA.

Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education, 37*(2), 135-157.

Jarousse, J. P. (1984). Les contradictions de l'université de masse 10 ans après. *Revue Française de sociologie, Vol.25* (n°2), 191-210.

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 42*(2), 115-142.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, p. 102–138). New York: Guilford Press.

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer les compétences ? *Education et Formation, 296*, 31-43.

Joseph, O., Lopez, A., & Ryk, F. (2008). Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture. *Céreq Bref, n°248*.

Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lahire, B. (1996). *Les Manières d'étudier. Enquête 1994*. Paris : La Documentation française.

Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon.

Larose, S., & Roy, R. (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Rapport de recherche (192 p.). Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Larose, S., & Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire collégial*. Rapport de recherche (153 p.). Sainte-Foy : Cégep 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, 19*(1), 69-94.

Lassarre, D., Giron, C., & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire: les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32/4*, 669-691.

Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? In P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 6-9). Bruxelles : CIUF.

Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. *Carrefours de l'éducation*, *16*(2), 32-55.

Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS). *Note d'information (00-25)*, 1-6.

Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue française de sociologie, 17*(1), 53-80.

Lima, L., & Granon, A. (2010). *Les étudiants grenoblois et le temps*. Rapport de recherche (95 p.) Université de Grenoble, Laboratoire des sciences de l'éducation.

Lima, L., & Hadji, C. (2005). Quand les étudiants jugent leurs études. Quelques enseignements d'une recherche internationale. *Papers: revista de sociologia*, *76*, 67-96.

Liu, R. (2002). A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory. In *Annual Forum for the Association for the Institutional Research*. Toronto.

Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research, 37* (3), 888-902.

Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires. *Sociologie du travail, n°46*, 184-204.

Ma, X., & Frempong, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. Report to the Learning Policy Directorate (77 p.). Gatineau, QC: Human Resources and Skills Development Canada.

Mamiseishvili, K. (2012) International Student Persistence in U.S. *Postsecondary Institutions. Higher Education, vol. 64*, n°1, 1-17.

Mannan, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education, 41*, 283-298.

Méda, D. (2002). Le capital social : un point de vue critique. *L'Économie politique, 14*(2), 36-47.

MENESR (2015). *État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, n°8*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

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.

Mercklé, P. (2011). *La sociologie des réseaux sociaux*. Paris: La Découverte.

Merle, P. (1996). Les transformations sociodémographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. *Population*, *51*(6), 1181-1209.

Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études. *L'orientation scolaire et professionnelle, 26*(3), 367-387.

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, *55*(1), 15-50.

MESR. (2011). *Répertoire des métiers : enseignement supérieur et recherche*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

MESR. (2012). *État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, n°5*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

MESR. (2013). Réussite et échec en premier cycle. *Note d'information 13.10.*

Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, *47*(1), 49-79.

Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : Entrer à l'université. *Recherche et formation, 43*, 101-113.

Michaut, C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. In E. Annoot, & M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 223-250). Paris : L'Harmattan.

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville, & C. Michaut (Éd.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Bruxelles: De Boeck.

Miller, R., Greene, B., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4), 388-422.

Millet, M. (2010). La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires. In Y. Neyrat, *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant* (p. 13-26). Paris : L'Harmattan.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Millot, B., & Orivel, F. (1980). *L'économie de l'enseignement supérieur*. Paris : Ed. Cujas.

Mingat, A. (1976). La première année d'études à l'université : la réussite, l'abandon, l'échec. *Les Cahiers de l'IREDU*, *n°23*.

Mingat, A., & Eicher, J.C. (1982). Higher Education and Employment Markets in France. *Higher Education, vol. 11*, n° 2, 211-220.

Molinari, J.P. (1992). *Les étudiants*. Paris : Les Editions Ouvrières.

Monfort, V. (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES* (Thèse de doctorat en sociologie). EHESS, Paris.

Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance. L'essor des travaux en langue anglaise. *Éducation et sociétés, 2*, 91-118.

Morlaix, S. (2016). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? In J.-F. Giret, & S. Morlaix (Dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 14-34). Dijon : Editions universitaires de Dijon.

Morlaix, S., & Perret, C. (2015). Quels nouveaux regards sur la sélection des étudiants à l'université via le Plan Réussite en Licence ? In C. Perret (2015), *Le Plan Réussite en Licence : Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* (p. 143-167). Dijon : Éd. universitaires de Dijon.

Morlaix, S., & Suchaut, B. (2007). Evolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège : Une analyse empirique des évaluations nationales. *Les Cahiers de l'IREDU*, *n°68*.

Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie, 180*, 77-94.

Mucchielli, R. (1980). *Le travail en groupe*. Paris : Éditions ESF.

Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York: Springer.

Neuville, S., & Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. In M. Romainville, & C. Michaut (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 157–175). Bruxelles : De Boeck.

Neuville, S., Frenay, M., Noel, 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 S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 107-134). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Neuville, S., Frenay, M., & Schmitz, J. (2013). Réussite et échec en première année d'études universitaires : étude des différences entre les étudiants. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 135-158). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Neuville, S., & Galand, B. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 17-31). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Nils, F., & Lambert, J.-P. (2011). Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université ? Tout est-il joué d'avance ? In P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 10-13). Bruxelles: CIUF.

Novi, M. (1997). Les difficultés de la vie étudiante : effets d'intégration et effets d'origine. *Cahiers de l'Urmis, 2-3*, 17-28.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, *vol. 7*, 177-182.

OCDE. (2001). *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social* (140 p.). Paris: OECD Skills Studies.

OCDE. (2013). *Des compétences pour la vie ? Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes* (32 p.). Paris: OECD Skills Studies.

OCDE. (2015). *Skills for Social Progress : The power of Social and Emotional Skills* (140 p.). Paris: OECD Skills Studies.

Oden, S., & Asher, S. R. (1977) Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*, 495-506.

Ogien, A. (1986). L'affiliation : analyse de la constitution de l'intervention sur autrui. *Pratiques de formation (Analyses)*, *n° 11*.

OVE (2014). *Repères, édition 2014*. Paris : Observatoire de la vie étudiante.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Paivandi, S. (2016). Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études ? In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & E. Verley (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 117-132). Paris : La Documentation Française, coll. « Etudes & recherche ».

Paquelin, D. (2015). *Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français*. Note de synthèse (15 p.). Bordeaux : université Bordeaux Montaigne

Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Pascarella, E. (1975). Informal interaction and faculty perceptions of students. Journal of *College Student Personnel, 16*, 131-136.

Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research, 4*, 545-595.

Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *Journal of Higher Education, 56*(6), 640-663.

Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983a). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal, 20*, 87-102.

Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983b). Validation of a theoretical model of college withdrawal. *Research in Higher Education, 19*(1), 25-48.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1979). Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education, 52*, 197-210.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1980a). Predicting persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education, 61*, 60-75.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980b). Predicting freshmen persistence and voluntary dropout decision from a theoretical model. *Journal of Higher Education, 51*, 60-75.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (2e éd.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Passeport Avenir (2011). *Référentiel des compétences comportementales*.

Patureau, F. (1992). *Les pratiques culturelles des jeunes : les 15-24 ans à partir des enquêtes sur les Pratiques culturelles des Français*. Paris : La documentation française, Ministère de la Culture et de la Communication.

Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R. J. Vallerand, & E. Thill (Éd.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233-284). Québec: Editions Etudes Vivantes.

Perret, C. (2015). *Le Plan Réussite en Licence : Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon : Éd. universitaires de Dijon.

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*, 83-98.

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

Philippe, M.C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Education, 23*(2), 309-325.

Pierce, G.R., Sarason, I.G., & Sarason, B.R. (1996). Coping and Social Support. In M. Zeider, & N.S. Endler (dir), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (p. 434-451). New York: John Wiley & Sons.

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

Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367-394.

Pollack, W. S. (1998). *Real boys - Rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York: Random House.

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Richard, M. L., & Robbins, S. B. (2000). Understanding social connectedness in college women and men. *Journal of Counseling and Development, 78*, 484-491.

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly, 75*(4), 453 465.

Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale – Tome 1*. Montréal : HMH.

Rock, D.L., Green, K.E., Wise, B.K., & Rock, R.D. (1984). Social Support and Social Network Scales : A Psychometric Review. *Research in Nursing and Health, n°7*, 325-332.

Roegiers, X. (dir.), Miled, M., Ratziu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., & Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? L'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles: de Boeck.

Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 31-3*.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Romainville, M., Houart, M., & Schmetz, R. (2006). Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise par les étudiants. In P. Parmentier (Dir.), *Promotion de la Réussite des Nouveaux Bacheliers à l'Université* (p. 28-43). Namur : Presses universitaires de Namur.

Romainville, M., & Michaut, C. (dir). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives en éducation et formation.* Bruxelles: De Boeck Université.

Ruiller, C. (2007). Construction d'une échelle de la perception du soutien social: premiers résultats d'une étude de cas sur un centre hospitalier. In *XVIIIe Congrès de l'AGRH*. Fribourg.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining the reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (5), 749-761.

Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ? *Agora débats/jeunesses, 1*, 7-21.

Sarfati, F. (2015). Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2. *Formation emploi, 130*(2), 31-48.

Sautory, O. (2007). La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques socio démographiques des bacheliers et étudiants. *Education et Formation, 74*, 49-64.

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, *vol. 32*, n° 3, 783-805.

Schmitz, J., & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 83-106). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Schmitz, J., Frenay, M., & Neuville, S. (2006). Comprendre la persistance et la réussite en premier baccalauréat. Quel est le rôle des relations sociales entre pairs et des pratiques pédagogiques des enseignants ? In M. Frenay, B. Raucent, & P. Wouters (Dir.), *Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (Tome II) (p. 873-885). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie, 172*, 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, 42*(4), 315-322.

Soulie, C. (2002). L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : Auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie. *Sociétés contemporaines, vol. 4* (n°48), 11-39.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*, 64-85.

Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange, 2*, 38-62.

Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education permanente, 135*, 10-21.

Sue, R. (1993). La sociologie des temps sociaux : une voie de recherche en éducation. *Revue française de pédagogie, volume 104*, 61-72.

Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presses Universitaires de France.

Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1977). Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model. *Research in Higher Education, 6*, 25-43.

Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1978). The relation of students' precollege characteristics and freshmen year experience to voluntary attrition. *Research in Higher Education, 9*, 347-366.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theorical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto V. (1997). Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, *68*, 599–623.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, *Vol. 8*(1), 1-19.

Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S., Audet, S., & Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (192 p.). CRI-VIFF.

Trinquier, M., & Clanet, J. (2001). Pratiques d'études et représentation de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité. *Revue française de pédagogie, 136*, 31-40.

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

Van Haecht, A. (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation* (2e édition). Bruxelles : De Boeck Université.

Vasconcellos, M. (2006). *Le système éducatif*. Paris : La Découverte.

Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF.

Vaux, A. (1992). Assessment of social support. Network structured and support functions. Theoretical and empirical analysis. In H.O.F Veiel and Baumann (eds), *The Meaning and Measurement of Social Support* (p. 193-216). New York: Hemisphere.

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*, *vol. 14*, 195-219.

Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire* (2ème éd.). Bruxelles: De Boeck.

Vourc'h, R. (2003). Loisirs et pratiques culturelles des étudiants. *OVE infos*, *n°7*.

Vourc'h, R. (2009). Des vies diversement studieuses. In L. Gruel, O. Galland, & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 275-290). Rennes : PUR.

Wellman, B. (1981). Applying Network Analysis to the Study of Support. In B.H. Gottlieb (dir.), *Social Networks and Social Support* (p. 171-200). Beverly Hills, CA: Sage.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287-301.

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

Zilloniz, S. (2010). *Enquête conditions de vie des étudiants 2010*. Observatoire national de la vie étudiante.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Cher(e) étudiant(e),

Doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne, je réalise une enquête sur les conditions d'intégration et de travail des étudiants de Licence à l'Université. Vous avez été sélectionné(e) pour y participer.

Votre participation est importante. Cette enquête est un moyen d'améliorer les connaissances sur l'intégration sociale et le travail des étudiants, ainsi que sur leurs conséquences sur les parcours à l'Université.

Je vous serais très reconnaissant de prendre un peu de temps pour remplir ce questionnaire et vous remercie d'avance pour votre participation et la précision de vos réponses.

Les informations recueillies dans cette enquête font l'objet d'un traitement statistique collectif et anonymé, destiné à mesurer les conditions de travail et d'intégration des étudiants. Conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978, relative à l'Informatique, aux Fichiers et aux Libertés, l'équipe en charge de l'enquête est seule destinataire de la totalité des données, et vous disposez d'un droit d'accès et de rectification des données à caractère personnel vous concernant en nous contactant par e-mail à l'adresse suivante : julien.berthaud@u-bourgogne.fr.

Les coordonnées individuelles utilisées dans le cadre de cette enquête (adresse mail, n° étudiant) ne servent qu'à la diffusion du questionnaire et à la collecte de données, elles ne sont ni conservées ni diffusées. Votre n° étudiant permet d'associer vos réponses aux informations que vous avez transmises lors de votre inscription, cela évite de vous les redemander dans ce questionnaire. Il ne sera pas conservé, dans le respect de l'anonymat des répondants.

Cette enquête a fait l'objet d'une autorisation du Correspondant Informatique et Libertés de l'Université de Bourgogne et d'une déclaration auprès de la Vice-présidente au Conseil d'Administration et des Vice-présidents étudiants au Conseil d'Administration et au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire de l'Université de Bourgogne. Elle est menée en partenariat avec le CIPE, Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation de l'Université de Bourgogne.

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Tout d'abord quelques questions concernant vos études.

Q1. Vous vous êtes inscrit(e) dans cette formation parce que…

	Oui	Non
Cela correspond à votre 1er vœu d'orientation	○	○
Vous aviez des bons résultats dans ce domaine auparavant	○	○
Vous avez un attrait pour cette discipline	○	○
Vous vous sentez capable de réussir dans cette filière	○	○
C'est en lien avec votre projet professionnel	○	○
Vous n'avez pas pu vous inscrire ailleurs	○	○
Vous bénéficiez du statut étudiant	○	○
Vous pouvez profiter de la vie étudiante	○	○
Vous vous réorientez	○	○
Vous ne savez pas exactement ce que vous voulez faire	○	○
Vous avez des ami(e)s qui se sont inscrit(e)s	○	○
Vous n'êtes pas trop éloigné(e) de votre entourage (famille, ami(e)s, etc.)	○	○
Autre(s) motif(s)	○	○

Si autre(s), quel(s) motif(s) :

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q2. Avez-vous un projet professionnel ? ○ Oui ○ Non

Si oui, pouvez-vous décrire ce projet en quelques mots :

Q3. Vous assistez aux cours…

○ Systématiquement
○ Assez régulièrement
○ Rarement
○ Jamais

Q4. Quel est le diplôme le plus élevé que vous souhaitez obtenir à la fin de vos études ?

○ Licence (générale ou pro)
○ Master (ou autre Bac+5)
○ Doctorat
○ Autre

Si autre, quel diplôme :

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q5. Quelle(s) pratique(s) mettez-vous en œuvre pour vos études ?

	Jamais	Rarement	Assez souvent	Très souvent	Systématiquement
Noter tout ce que l'enseignant dit en cours	○	○	○	○	○
Compléter les cours par des informations complémentaires	○	○	○	○	○
Réviser et relire les cours	○	○	○	○	○
Retravailler les cours en faisant des fiches, des résumés	○	○	○	○	○
Faire les exercices proposés par les enseignant(e)s	○	○	○	○	○
Poser des questions aux enseignant(e)s	○	○	○	○	○
Travailler les annales des examens	○	○	○	○	○
Avoir des rendez-vous avec les enseignant(e)s	○	○	○	○	○
Se fixer un planning de travail	○	○	○	○	○
Faire d'autres exercices que ceux proposés par les enseignant(e)s	○	○	○	○	○
Fréquenter la bibliothèque (B.U., B.S.)	○	○	○	○	○
Autre(s) pratique(s)	○	○	○	○	○

Si autre(s), quelle(s) pratique(s) :

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q6. Lors d'une semaine de cours standard (week-end inclus) et en dehors du temps passé en cours, combien de temps consacrez-vous en moyenne à votre travail personnel (lecture, travaux à rendre, révisions, exercices, etc.) ?

Indiquez un nombre d'heures pour la semaine (si variable, indiquez une moyenne)

Q7. Participez-vous aux dispositifs de soutien proposés par votre formation (tutorat, renforcement disciplinaire ou méthodologique, enseignant référent, aide à l'orientation ou à l'insertion professionnelle, etc.) ?

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Ne sait pas

Q8. Quelles sont, d'après vous, vos chances de réussir vos examens à la fin de cette année universitaire ?

Entre 0% si aucune chance et 100% si vous êtes certain(e) de réussir.

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Nous allons à présent vous poser quelques questions concernant vos conditions d'études.

Q9. Comment vous sentez-vous en cette période de l'année ?

	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis très fatigué(e)	○	○	○	○	○
Je me sens relaxé(e), détendu(e)	○	○	○	○	○
Je me sens triste, maussade, mélancolique	○	○	○	○	○
Je me sens confiant(e), optimiste	○	○	○	○	○
Je me sens préoccupé(e), anxieux(se)	○	○	○	○	○

Q10. Dans quel type de logement résidez-vous actuellement ?

- ○ Logement parental (ou tuteurs, membres de la famille, etc.)
- ○ Résidence universitaire
- ○ Logement indépendant personnel (seul ou en couple)
- ○ Logement indépendant en colocation
- ○ Autre

Si autre, quel type de logement :

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q11. En moyenne, de quel budget mensuel disposez-vous pour vous, une fois déduites les dépenses matérielles pouvant être à votre charge (logement, transports, alimentation, etc.) ?

Indiquez un montant approximatif en € par mois, quelque soit la source de ce budget (famille, aides publiques, revenus d'activité, épargne, etc.)

Q12. Pour cette année universitaire, avez-vous une ou plusieurs activités rémunérées ? (en dehors des stages et des contrats en alternance, apprentissage ou professionnalisation)

- ○ Oui
- ○ Non

Q13. Il s'agit…

- ○ D'une activité rémunérée qui est toujours la même
- ○ D'une activité rémunérée principale et de quelques petits boulots secondaires
- ○ De plusieurs activités rémunérées différentes

Q14. Vous occupez cette (ou ces) activité(s) rémunérée(s) …

- ○ Pendant l'année universitaire
- ○ Pendant les vacances uniquement
- ○ Les deux

Q15. A-t-elle ou ont-elles lieu...

- ○ La journée
- ○ Le soir
- ○ La nuit
- ○ La journée et/ou le soir et/ou la nuit

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q16. Durant l'année universitaire, travaillez-vous toutes les semaines ?

- ○ Oui
- ○ Parfois
- ○ Non

Q17. Combien d'heures par semaine ?

Indiquez un nombre d'heures pour la semaine (si variable, indiquez une moyenne)

Q18. Combien d'heures par mois ?

Indiquez un nombre d'heures pour le mois

Q19. Durant les vacances, combien d'heures travaillez-vous par semaine ?

Indiquez un nombre d'heures pour la semaine (si variable, indiquez une moyenne)

Q20. Exercez-vous cette activité rémunérée au sein de votre campus ?

- ○ Oui
- ○ Non

Q21. Cette (ces) activité(s) rémunérée(s) est-elle (sont-elles) en relation avec le contenu de vos études ?

- ○ Oui
- ○ Non

Q22. Pouvez-vous expliciter cette relation entre votre (vos) activité(s) rémunérée(s) et vos études :

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q23. De quelle(s) activité(s) rémunérée(s) s'agit-il ?

- ☐ Baby-sitting, fille au pair
- ☐ Surveillance scolaire (lycée, collège, etc.)
- ☐ Animation (centres aérés, centres de loisirs, etc.)
- ☐ Enquêteur(trice), téléopérateur(trice), démarchage, etc.
- ☐ Accompagnement scolaire/universitaire (cours particuliers, tutorat, monitorat, EAP, ATSEM, accompagnement pédagogique, etc.)
- ☐ Enseignement et formation
- ☐ Employé(e) de commerce (vente, restauration, bar, etc.)
- ☐ Employé(e) de service (nettoyage, gardiennage, etc.)
- ☐ Employé(e) de bureau, aide administrative, etc.
- ☐ Manutention, travaux ouvriers (usine, bâtiment, etc.)
- ☐ Hôte/hôtesse d'accueil
- ☐ Travaux agricoles (vendanges, cueillette des pommes, etc.)
- ☐ Services à la personne (ménage, bricolage, jardinage, courses, garde d'animaux, etc.)
- ☐ Cadre ou profession libérale
- ☐ Autre activité

Si autre(s), quelle(s) activité(s) :

Q24. Concernant votre (vos) activité(s) rémunérée(s), quelle proposition correspond le mieux à votre situation ?

- ○ Elle(s) m'est (me sont) indispensable(s) pour vivre / financer mes études
- ○ Elle(s) me permet(tent) d'améliorer mon niveau de vie
- ○ Elle(s) m'assure(nt) l'indépendance à l'égard de mes parents

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Nous allons à présent vous poser des questions sur votre entourage étudiant.

Il s'agit des personnes qui sont également en études à l'université et que vous fréquentez actuellement, de manière régulière ou non.

Q25. De combien d'étudiant(e)s, vous exclu(e), se compose globalement cet entourage ?

Indiquez un chiffre même approximatif. Cet entourage englobe tous les étudiants avec qui vous interagissez, quelque soit leur formation. Les étudiants avec lesquels vous n'avez jamais eu de contact ne sont pas pris en compte.

Q26. Comment avez-vous rencontré ces étudiant(e)s ?

- ☐ Vous les avez rencontré(e)s durant l'enseignement primaire ou secondaire
- ☐ Vous les avez rencontré(e)s avant l'université et en dehors du cadre scolaire
- ☐ Vous les avez rencontré(e)s au cours d'études autres que la formation que vous suivez actuellement
- ☐ Vous les avez rencontré(e)s au cours de vos études mais dans un contexte extérieur à l'université
- ☐ Vous les avez rencontré(e)s au sein de la formation que vous suivez actuellement
- ☐ Autre

Si autre(s), précisez :

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q27. L'ensemble de cet entourage étudiant est-il composé…

- ○ De filles exclusivement
- ○ De garçons exclusivement
- ○ De filles et de garçons

Q28. Est-il composé…

- ☐ D'étudiant(e)s ayant globalement le même âge que vous
- ☐ D'étudiant(e)s plus jeunes que vous
- ☐ D'étudiant(e)s plus âgé(e)s que vous

Q29. Est-il composé…

- ☐ D'étudiant(e)s ayant le même niveau d'études que vous
- ☐ D'étudiant(e)s de niveau inférieur
- ☐ D'étudiant(e)s de niveau supérieur
- ☐ D'étudiant(e)s redoublants

Q30. Vous fréquentez ces étudiant(e)s…

- ○ Jamais ou très rarement
- ○ Pendant les vacances uniquement
- ○ Durant l'année universitaire
- ○ Les deux (année universitaire et vacances)

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q31. Lors du dernier mois, à quelle fréquence avez-vous pratiqué les activités suivantes avec un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s ?

	Jamais	Une fois ou deux	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Réviser des cours	○	○	○	○	○
Faire des exercices	○	○	○	○	○
Echanger des cours	○	○	○	○	○
Effectuer des recherches complémentaires	○	○	○	○	○
Autre(s) pratique(s) relative(s) aux études	○	○	○	○	○

Si autre(s), quelle(s) activité(s) :

Q32. Lors du dernier mois, avez-vous eu avec un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s des conversations ayant pour sujet les études/l'université (fonctionnement, organisation, emploi du temps, cours, examens, etc.) ?

- ○ Jamais
- ○ Une fois ou deux
- ○ Environ une fois par semaine
- ○ Plusieurs fois par semaine
- ○ Presque tous les jours

Q33. Vous considérez que les manières d'étudier et/ou les conversations déclarées dans les deux questions précédentes (Q31 et Q32) vous apportent une aide pour vos études.

○ Pas du tout d'accord ○ Pas vraiment d'accord ○ Ni d'accord, ni pas d'accord ○ Plutôt d'accord ○ Tout à fait d'accord

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q34. Lors du dernier mois, à quelle fréquence avez-vous pratiqué les activités suivantes avec un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s ?

	Jamais	Une fois ou deux	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Sorties culturelles (concerts, musées, cinéma, théâtre, etc.)	○	○	○	○	○
Shopping, lèche-vitrine	○	○	○	○	○
Activités sportives et ludiques	○	○	○	○	○
Sorties au restaurant ou dans des bars	○	○	○	○	○
Soirées étudiantes organisées par des associations ou des établissements (boîtes de nuit, bars, etc.)	○	○	○	○	○
Soirées chez vous ou chez des amis	○	○	○	○	○
Activités associatives, bénévoles	○	○	○	○	○
Autre(s) activité(s)	○	○	○	○	○

Si autre(s), quelle(s) activité(s) :

Q35. Vous estimez que les activités déclarées ci-dessus (Q34) vous permettent de vous développer personnellement et/ou socialement.

○ Pas du tout d'accord ○ Pas vraiment d'accord ○ Ni d'accord, ni pas d'accord ○ Plutôt d'accord ○ Tout à fait d'accord

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q36. Vous entretenez de réels liens d'amitié avec un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s ?

○ Pas du tout d'accord
○ Pas vraiment d'accord
○ Ni d'accord, ni pas d'accord
○ Plutôt d'accord
○ Tout à fait d'accord

Q37. Aujourd'hui, vous vous sentez pleinement intégré(e) à la population étudiante de votre formation et/ou de votre université.

○ Pas du tout d'accord
○ Pas vraiment d'accord
○ Ni d'accord, ni pas d'accord
○ Plutôt d'accord
○ Tout à fait d'accord

Q38. Pourquoi ?

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q39. Durant le dernier mois, combien de fois est-ce que l'un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s…

	Jamais	Une fois ou deux	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Vous ont-ils accueilli chez eux ou hébergé en cas de besoin ?	○	○	○	○	○
Se sont-ils occupés d'un de vos proches, ou de vos biens (logement, plantes, etc.) ou de vos animaux de compagnie en votre absence ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils conseillé ou fait part de leur expérience quant à la situation dans laquelle vous vous trouviez ?	○	○	○	○	○
Ont-ils cherché à vous remonter le moral en vous proposant des activités ou en faisant des plaisanteries ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils dit que vous étiez bien tel que vous êtes ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils permis de comprendre ou de définir vos buts et objectifs ?	○	○	○	○	○
Ont-ils exprimé de l'estime ou du respect pour l'une de vos compétences ou qualités personnelles ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils réconforté ou ont été à vos côtés lors d'une situation stressante ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils fourni un moyen de transport ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils prêté ou donné de l'argent ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils aidé à comprendre si vous aviez agi convenablement ou non ?	○	○	○	○	○
Ont-ils été à l'écoute de vos sentiments personnels et se sont souciés de votre bien-être ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils donné ou prêté un bien matériel (autre que l'argent) dont vous aviez besoin ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils fait savoir qu'ils seraient là pour vous en cas de besoin ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils appris comment faire quelque chose ?	○	○	○	○	○
Vous ont-ils apporté leur aide pour terminer quelque chose qui devait être fait ou résoudre une situation ?	○	○	○	○	○

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Q40. Concernant les étudiant(e)s rencontré(e)s au sein de votre formation, dans quel contexte les avez-vous rencontré(e)s précisément ?

- ☐ Lors de la semaine d'accueil (parrainage étudiant, tutorat de rentrée, etc.)
- ☐ Au sein d'un groupe de TD
- ☐ En suivant les mêmes options / modules
- ☐ Vous vous êtes assis à côté d'eux(elles) en cours
- ☐ Lors d'un intercours ou avant un cours devant la salle
- ☐ Autre

Si autre(s), dans quel(s) contexte(s) :

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Pour terminer, nous allons vous interroger sur vos capacités de travail.

Q41. Pour chacune des capacités déclinées ci-dessous, quatre propositions vous sont présentées. Pour chaque proposition, indiquez dans quelle mesure celle-ci vous correspond à partir de l'échelle suivante : non, plutôt non, plutôt oui, oui.

ADAPTABILITE

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous acceptez les changements dans les situations de travail	○	○	○	○
Vous adaptez vos méthodes de travail aux situations nouvelles	○	○	○	○
Vous recherchez des occasions de travailler dans des situations nouvelles	○	○	○	○
Vous anticipez les changements potentiels dans les situations de travail	○	○	○	○

APPRENTISSAGE CONTINU

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous êtes capable de vous auto évaluer	○	○	○	○
Vous cherchez à vous perfectionner	○	○	○	○
Vous profitez de chaque opportunité d'apprentissage pour vous perfectionner	○	○	○	○
Vous envisagez ce que l'on exigera de vous à l'avenir pour vous perfectionner	○	○	○	○

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

COMMUNICATION

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous savez présenter l'information de façon claire	○	○	○	○
Vous savez argumenter vos propos	○	○	○	○
Vous adaptez votre communication aux autres en tenant compte de leur point de vue	○	○	○	○
Vous savez transmettre les messages difficiles ou impopulaires avec tact et diplomatie	○	○	○	○

CREATIVITE

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous êtes ouvert(e) aux idées et aux méthodes nouvelles	○	○	○	○
Vous savez critiquer une situation en proposant des solutions nouvelles	○	○	○	○
Vous expérimentez de nouvelles choses en respectant les contraintes d'une situation	○	○	○	○
Vous favorisez la créativité, la remise en question et l'expérimentation	○	○	○	○

GESTION DU STRESS

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous êtes capable de vous adapter à des situations stressantes de courte durée	○	○	○	○
Vous conservez vos capacités de travail dans des situations de stress continu	○	○	○	○
Vous maîtrisez vos émotions lors de situations stressantes	○	○	○	○
Vous aidez les autres à se maîtriser lors de situations stressantes	○	○	○	○

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

INITIATIVE

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous savez travailler de façon autonome	○	○	○	○
Vous savez réagir aux difficultés qui se présentent dans votre travail	○	○	○	○
Vous vous proposez pour prendre en charge le travail imprévu ou supplémentaire	○	○	○	○
Vous êtes capable de mettre en place un projet en prévision du travail à venir	○	○	○	○

PRISE DE DECISIONS

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous savez prendre des décisions en vous basant sur des règles établies	○	○	○	○
Vous cherchez à savoir si les règles sont interprétables avant de prendre une décision	○	○	○	○
Vous savez prendre des décisions en l'absence de règles	○	○	○	○
Vous savez prendre des décisions dans des situations difficiles	○	○	○	○

RAISONNEMENT ANALYTIQUE

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous savez synthétiser des informations	○	○	○	○
Vous savez analyser des informations en repérant les liens (cohérences, contradictions) et les implications	○	○	○	○
Vous savez interpréter une information de différentes façons	○	○	○	○
Vous cherchez à valider votre analyse de l'information en la confrontant au point de vue des autres	○	○	○	○

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

SOUCI D'OBTENIR DES RESULTATS

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous vous efforcez d'atteindre les objectifs fixés	○	○	○	○
Vous répondez constamment aux objectifs fixés	○	○	○	○
Vous cherchez à dépasser les objectifs fixés	○	○	○	○
Vous visez l'excellence et recherchez les défis	○	○	○	○

TRAVAIL D'EQUIPE

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Vous savez vous intégrer à une équipe de travail	○	○	○	○
Vous participez activement au sein d'une équipe de travail	○	○	○	○
Vous reconnaissez et soulignez le travail des autres au sein d'une équipe	○	○	○	○
Vous assumez la coordination des efforts au sein d'une équipe	○	○	○	○

Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Vous avez la parole :

MERCI POUR VOS REPONSES !

Annexe 2 : Traduction et version originale de l'ISSB

Inventory of Socially Supportive Behaviors (ISSB)

INSTRUCTIONS

A. Jamais
B. Une fois ou deux
C. Environ une fois par semaine
D. Plusieurs fois par semaine
E. Presque tous les jours

Durant le dernier mois, combien de fois est-ce que […]:

1. Se sont-ils occupé d'un membre de votre famille / d'un de vos proches durant votre absence ?
2. Ont-ils été à vos côté lors d'une situation stressante ?
3. Vous ont-ils fourni un endroit où vous pouviez vous retirer quelque temps ?
4. Se sont-ils occupés de vos biens (logement, plantes,etc.) ou de vos animaux de compagnie durant votre absence ?
5. Vous ont-ils fait part de ce qu'ils ont fait dans une situation semblable à la vôtre ?
6. Ont-ils pratiqué des activités avec vous pour vous changer les idées ?
7. Ont-ils discuté avec vous de vos centres d'intérêt ?
8. Vous ont-ils fait savoir que vous aviez fait quelque chose de bien ?
9. Vous ont-ils accompagner pour rencontrer quelqu'un susceptible de vous apporter de l'aide ?
10. Vous ont-ils dit que vous étiez bien tel que vous êtes ?
11. Vous ont-ils dit qu'ils garderaient confidentielles les discussions intimes que vous avez eu entre vous ?
12. Vous ont-ils aidé à définir vos buts et objectifs ?
13. Vous ont-ils aidé à comprendre ce qu'on attend de vous ?
14. Ont-ils exprimé de l'estime ou du respect pour l'une de compétences ou qualités personnelles ?
15. Vous ont-ils conseillé sur la façon de faire quelque chose ?
16. Vous ont-ils suggéré de faire quelque chose ou de telle façon ?
17. Vous ont-ils donné plus de 20€ ?
18. Vous ont-ils réconforté en vous donnant des marques physiques d'affection ?
19. Vous ont-ils aidé à comprendre la situation dans laquelle vous vous trouviez ?
20. Vous ont-ils fourni un moyen de transport ?
21. Ont-ils cherché à vérifier si vous aviez suivi leurs conseils ?
22. Vous ont-ils donné 20€ ou moins ?
23. Vous ont-ils aidé à comprendre pourquoi vous n'aviez pas agi convenablement ?
24. Ont-ils été à l'écoute de vos sentiments personnels ?
25. Vous ont-ils donné ou prêté un bien matériel (autre que l'argent) dont vous aviez besoin ?
26. Vous ont-ils conforté dans l'idée que ce que vous vouliez faire était bien ?
27. Vous ont-ils dit des choses qui ont rendu votre situation plus claire et facile à comprendre ?

28. Vous ont-ils dit comment ils se sont sentis dans une situation similaire à la vôtre ?
29. Vous ont-ils fait savoir qu'ils seraient toujours là pour vous en cas de besoin ?
30. Ont-ils manifesté de l'intérêt et se sont souciés de votre bien-être ?
31. Vous ont-ils dit qu'ils se sentaient réellement proches de vous ?
32. Vous ont-ils dit qui aller voir pour obtenir de l'aide ?
33. Vous ont-ils prévenu de ce quoi vous deviez vous attendre dans une situation sur le point de se produire ?
34. Vous ont-ils prêté plus de 20€ ?
35. Vous ont-ils appris comment faire quelque chose ?
36. Ont-ils commenté la façon dont vous agissiez sans dire si elle est bonne ou mauvaise ?
37. Vous ont-ils fait des plaisanteries ou raconter des blagues pour vous remonter le moral ?
38. Vous ont-ils fourni un lieu où séjourner / où passer la nuit ?
39. Vous ont-ils donner un coup de main pour terminer quelque chose qui devait être fait ?
40. Vous ont-ils prêté 20€ ou moins ?

***

INSTRUCTIONS

Use the following scale to make your ratings:

A. Not at all
B. Once or twice
C. About once a week
D. Several times a week
E. About every day

During the past four weeks, how often did other people do these activities for you, to you, or with you:

1. Looked after a family member when you were away.
2. Was right there with you (physically) in a stressful situation.
3. Provided you with a place where you could get away for awhile.
4. Watched after your possessions when you were away (pets, plants, home, apartment, etc.).
5. Told you what she/he did in a situation that was similar to yours.
6. Did some activity with you to help you get your mind off of things.
7. Talked with you about some interests of yours.
8. Let you know that you did something well.
9. Went with you to someone who could take action.
10. Told you that you are OK just the way you are.
11. Told you that she/he would keep the things that you talk about private - just between the two of you.
12. Assisted you in setting a goal for yourself.
13. Made it clear what was expected of you.
14. Expressed esteem or respect for a competency or personal quality of yours.
15. Gave you some information on how to do something
16. Suggested some action that you should take.

17. Gave you over $25.
18. Comforted you by showing you some physical affection.
19. Gave you some information to help you understand a situation you were in.
20. Provided you with some transportation.
21. Checked back with you to see if you followed the advice you were given.
22. Gave you under $25.
23. Helped you understand why you didn't do something well.
24. Listened to you talk about your private feelings.
25. Loaned or gave you something (a physical object other than money) that you needed.
26. Agreed that what you wanted to do was right.
27. Said things that made your situation clearer and easier to understand.
28. Told you how he/she felt in a situation that was similar to your.
29. Let you know that he/she will always be around if you need assistance.
30. Expressed interest and concern in your well-being.
31. Told you that she/he feels very close to you.
32. Told you who you should see for assistance.
33. Told you what to expect in a situation that was about to happen.
34. Loaned you over $25.
35. Taught you how to do something.
36. Gave you feedback on how you were doing without saying it was good or bad.
37. Joked and kidded to try to cheer you up.
38. Provided you with a place to stay.
39. Pitched in to help you do something that needed to get done.
40. Loaned you under $25.

Annexe 3 : Référentiel Passeport Avenir

Référentiel des compétences comportementales

© Tous droits réservés Passeport Avenir

Ce référentiel de compétences a été construit et adapté par Passeport Avenir en 2011, pour le besoin de son étude sur les « parcours d'excellence ». Il se fonde sur les travaux préliminaires suivants :

- *Le « Dictionnaire des compétences comportementales » réalisé par le Conseil du Trésor du Canada en février 2007*
- *Le « Référentiel des compétences transversales », issu d'une adaptation des travaux précédents, produit par NORSYS et INTEGRA RH en septembre 2010*

Table des matières

Adaptabilité 1
Apprentissage continu 2
Communication 3
Connaissance de l'organisation et du contexte 4
Créativité 5
Établissement de réseaux/relations 6
Gestion des conflits 7
Gestion des ressources 8
Gestion des risques 9
Gestion du stress 10
Influence 11
Initiative 12
Leadership d'équipe 13
Leadership en matière de changement 14
Orientation client 15
Partenariat 16
Perfectionnement des autres 17
Planification et organisation 18
Prise de décisions 19
Raisonnement analytique 20
Souci d'obtenir des résultats 21
Travail d'équipe 22
Valeurs et éthique 23
Vision et orientation stratégique 24

Adaptabilité

Adapter ses propres comportements pour travailler de façon efficace.				
Niveau 1 ***Accepte le changement***	**Niveau 2** ***Adapte sa méthode de travail à la situation***	**Niveau 3** ***S'adapte à différents changements***	**Niveau 4** ***Accompagne les changements***	**Niveau 5** ***Anticipe ou conçoit les changements***
▪ Accepte que la situation évolue. ▪ Montre qu'il est disposé à faire l'essai de nouvelles méthodes.	▪ Adapte sa méthode de travail personnelle aux exigences des situations différentes ou nouvelles. ▪ Demande des conseils pour adapter son comportement aux exigences des situations nouvelles ou différentes.	▪ S'adapte aux idées et aux initiatives nouvelles dans la majorité des cas. ▪ Sait modifier l'ordre des priorités.	▪ Promeut les changements majeurs ou essentiels. ▪ Recherche les occasions de changement. ▪ Fait preuve de maîtrise de soi.	▪ Prévoit et conduit les changements. ▪ Maintient un rendement efficace.

Apprentissage continu

Déterminer ses forces et ses faiblesses individuelles, ses besoins en matière de perfectionnement.				
Niveau 1 ***Sait s'auto évaluer***	**Niveau 2** ***Essaye de s'améliorer au quotidien***	**Niveau 3** ***Est acteur de son apprentissage***	**Niveau 4** ***Adapte son perfectionnement au contexte***	**Niveau 5** ***Anticipe son apprentissage en fonction de l'évolution de l'entreprise***
▪ A conscience de ses points forts et faibles. ▪ A la volonté de se perfectionner.	▪ Essaye de nouvelles approches. ▪ Profite des possibilités d'apprentissage. ▪ Fait évoluer ses modes de travail en fonction de ce qu'il a appris.	▪ Fait preuve d'exigence au-delà des attendus. ▪ Consacre du temps à s'améliorer. .	▪ Adapte son apprentissage en fonction des besoins de l'entreprise. ▪ Profite de tout changement pour s'améliorer.	▪ Détermine les compétences et l'expertise futures dont l'organisation aura besoin ▪ Elabore et applique des plans d'apprentissage.

Dictionnaire des compétences comportementales 2

Communication

Communique de manière ouverte et attentive				
Niveau 1 ***Écoute et présente clairement l'information***	**Niveau 2** ***Favorise la communication dans les deux sens***	**Niveau 3** ***Adapte la communication aux autres***	**Niveau 4** ***Communique des messages complexes***	**Niveau 5** ***Communique de façon stratégique***
▪ Est capable de se rendre disponible pour écouter. ▪ Vérifie sa bonne compréhension. ▪ Présente l'information de façon claire, tant oralement que par écrit.	▪ Obtient une rétroaction sur ce qui a été dit. ▪ Disperse les malentendus. ▪ Fait preuve de jugement et de tact. ▪ Appuie ses affirmations par des exemples concrets.	▪ Tient compte du point de vue des autres. ▪ Répond aux questions et discute des enjeux de façon à être compris sans adopter une attitude défensive.	▪ Répond spontanément aux questions complexes et spontanées. ▪ Communique clairement les messages difficiles ou impopulaires en faisant preuve de tact et de diplomatie.	▪ Communique de façon stratégique. ▪ Sait reconnaître les succès et préciser les domaines où des améliorations s'imposent.

Dictionnaire des compétences comportementales 3

Connaissance de l'organisation et du contexte

Comprendre les rouages, la structure et la culture de l'organisation, ainsi que les enjeux politiques, sociaux et économiques.				
Niveau 1 ***Comprend l'organisation et sa mission***	**Niveau 2** ***Identifie les réseaux internes, formels et informels***	**Niveau 3** ***Sait interagir avec l'externe***	**Niveau 4** ***Sait faire interagir l'externe avec l'interne***	**Niveau 5** ***Représente efficacement son organisation à l'externe***
▪ Réalise un travail conforme aux attendus. ▪ Respecte l'organisation et les procédures internes.	▪ Identifie et utilise les bons leviers d'action dans l'organisation interne.	▪ Sait décrire les modes de fonctionnement internes à un intervenant externe.	▪ Sait piloter des intervenants externes. ▪ Sait positionner son organisation dans et en fonction de l'environnement externe.	▪ Comprend et anticipe les évolutions conjoncturelles. ▪ Fait évoluer son organisation en fonction des évolutions externes.

Dictionnaire des compétences comportementales 4

Créativité

Remet en question les méthodes et fait preuve d'idées nouvelles.				
Niveau 1 ***Comprend la nécessité d'adopter de nouvelles approches***	**Niveau 2** ***Critique et propose***	**Niveau 3** ***Adopte de nouvelles approches***	**Niveau 4** ***Crée de nouveaux concepts***	**Niveau 5** ***Favorise la créativité***
▪ Entend les idées nouvelles. ▪ Est capable de remettre en question les méthodes traditionnelles.	▪ Analyse les points forts et les points faibles de l'organisation actuelle. ▪ Propose de nouvelles solutions.	▪ Fait des copier/coller de solutions éprouvées. ▪ Envisage les conséquences à long terme des solutions proposées.	▪ Sait expérimenter des solutions nouvelles, tout en respectant les contraintes et les objectifs de l'organisation.	▪ Crée un environnement qui favorise la créativité, la remise en question et l'expérimentation. ▪ Encourage la remise en question des approches traditionnelles. ▪ Parraine l'expérimentation afin de maximiser le potentiel d'innovation.

Dictionnaire des compétences comportementales 5

Établissement de réseaux/relations

Établir et entretenir activement des relations de travail internes et externes.				
Niveau 1 ***Exploite ses contacts***	**Niveau 2** ***Active des contacts opérationnels***	**Niveau 3** ***Active des contacts***	**Niveau 4** ***Etend ses réseaux***	**Niveau 5** ***Est moteur de la création de réseaux***
▪ Demande de l'information professionnelle à ses contacts connus.	▪ Etend son réseau professionnel avec l'aide de ses contacts, dans un but d'expertise métier.	▪ Est opportuniste et établit des relations variées, éventuellement autres que liées à son métier.	▪ De manière ciblée, constitue des réseaux avec des personnes qui peuvent faciliter l'atteinte des objectifs de l'entreprise.	▪ Détermine les secteurs dans lesquels il y a lieu d'établir des relations stratégiques, et les met en place.

Dictionnaire des compétences comportementales 6

Gestion des conflits

Savoir prévenir, gérer et/ou résoudre les conflits.				
Niveau 1 ***Reconnaît l'existence de conflits***	**Niveau 2** ***Analyse les conflits existants***	**Niveau 3** ***Anticipe les conflits éventuels***	**Niveau 4** ***Adopte des stratégies pour résoudre les conflits existants et éventuels***	**Niveau 5** ***Crée un environnement permettant de régler voire prévenir positivement les conflits***
▪ Reconnaît qu'il existe un conflit entre deux ou plusieurs parties. ▪ Soumet le conflit à l'attention des intéressés.	▪ Écoute les différents points de vue. ▪ Fait ressortir les aspects sur lesquels les parties s'entendent, comme point de départ pour régler les différends.	▪ Anticipe les conflits et agit pour les éviter ou les réduire. ▪ Focalise les équipes vers les objectifs à atteindre.	▪ Fait appel à des solutions externes pour résoudre les conflits. ▪ Utilise les techniques de médiation.	▪ Prend en compte les personnes, leurs désirs, etc. dans la constitution des équipes.

Dictionnaire des compétences comportementales 7

Gestion des ressources

Assurer l'utilisation efficace, efficiente et durable des ressources et des biens de l'entreprise, c'est-à-dire les ressources humaines et financières, les biens immobiliers et l'information.				
Niveau 1 ***Utilise efficacement les ressources***	**Niveau 2** ***Assure l'utilisation efficace des ressources***	**Niveau 3** ***Contrôle l'utilisation des ressources***	**Niveau 4** ***Met en œuvre des systèmes pour assurer la gestion des ressources***	**Niveau 5** ***Assure la gestion stratégique des ressources***
▪ Protège et utilise les ressources et les biens. ▪ Détermine les pratiques qui enrayent le gaspillage.	▪ Surveille et assure l'utilisation efficiente et appropriée des ressources et des biens. ▪ Optimise les moyens disponibles.	▪ Affecte et contrôle les ressources et les biens dans son propre domaine de responsabilité. ▪ Met en œuvre des moyens permettant d'utiliser plus efficacement les ressources et les biens. ▪ Attribue et fait connaître les rôles et les responsabilités pour maximiser l'efficacité de l'équipe.	▪ Identifie les lacunes qui, dans les ressources, ont une incidence sur l'efficacité de l'organisation. ▪ Élabore des stratégies et des actions pour pallier les lacunes et les problèmes liés aux ressources. ▪ S'assure du partage de l'information.	▪ Adapte et affecte pour assurer la réalisation des objectifs à long terme. ▪ Instaure, dans l'ensemble de l'organisation, des mécanismes et des processus pour promouvoir, soutenir et améliorer la gestion des ressources.

Dictionnaire des compétences comportementales 8

Gestion des risques

Déterminer, évaluer et gérer les risques tout en s'efforçant d'atteindre les objectifs.				
Niveau 1 ***Détermine les risques possibles***	**Niveau 2** ***Prend des risques calculés***	**Niveau 3** ***Prend personnellement des risques calculés importants***	**Niveau 4** ***Élabore des stratégies pour faire face à des initiatives à risque élevé***	**Niveau 5** ***Donne des lignes directrices organisationnelles sur les risques***
▪ Identifie les facteurs de risques associés à une situation/activité. ▪ Se prépare à faire face aux éventualités. ▪ Établit les relations de cause à effet possibles.	▪ Prend des risques calculés, ayant des conséquences mineures. ▪ Prend des décisions fondées sur l'analyse des coûts et des avantages. ▪ Prend des décisions en l'absence de renseignements complets.	▪ Prend personnellement des risques calculés pouvant avoir des conséquences importantes. ▪ Anticipe les risques liés aux mesures prises. ▪ Identifie les scénarii possibles de diverses mesures, décisions ou actions et leurs impacts sur les résultats. ▪ Procède à l'analyse continue des risques, en prévoyant et en déterminant les risques en cause.	▪ Procède à l'évaluation des risques lorsqu'il détermine ou recommande des options stratégiques et tactiques. ▪ Encourage les autres à prendre des risques calculés.	▪ Crée un environnement qui permet de prendre des risques calculés. ▪ Surveille l'élaboration de lignes directrices, de principes et de méthodes pour faciliter la prise de décisions en tenant compte des risques éventuels. ▪ Donne des lignes directrices sur la tolérance organisationnelle aux risques.

Dictionnaire des compétences comportementales 9

Gestion du stress

Demeurer efficace malgré le stress.				
Niveau 1 ***Travaille dans des situations peu stressantes***	**Niveau 2** ***S'adapte aux situations de stress temporaires***	**Niveau 3** ***S'adapte au stress prolongé***	**Niveau 4** ***Fait appel à des stratégies de gestion du stress***	**Niveau 5** ***Aide les membres de l'organisation à gérer le stress***
▪ Continue d'exercer efficacement ses activités pendant les périodes de stress peu élevé. ▪ Garde sa concentration dans les situations comportant un stress limité.	▪ Garde son sang-froid dans les situations stressantes de courte durée, mais intenses. ▪ Analyse les facteurs de stress personnels et adopte des mesures pour en limiter les répercussions.	▪ Conserve un bon jugement et la capacité de prendre des décisions éclairées malgré des situations de stress continu. ▪ Prend les mesures nécessaires pour aller de façon constructive à la source du problème.	▪ Élabore et applique des stratégies de réduction du stress. ▪ Reconnaît les limites personnelles touchant la charge de travail et propose des ajustements. ▪ Maîtrise ses propres émotions et réussit à calmer les autres dans les situations stressantes.	▪ Fait preuve de comportements qui aident les autres à demeurer calmes et concentrés. ▪ Garde son sang-froid et fait preuve de maîtrise de soi face aux défis importants que doit relever l'entreprise. ▪ Prend le temps de la réflexion avant toute action. ▪ Détermine et propose constamment des moyens permettant d'éliminer ou de limiter le stress au sein de la société.

Dictionnaire des compétences comportementales 10

Influence

Obtenir le soutien des autres et les convaincre afin de promouvoir la réalisation des objectifs.				
Niveau 1 ***Utiliser les faits et l'information disponible pour persuader les autres***	**Niveau 2** ***Adapte ses arguments aux besoins des autres***	**Niveau 3** ***Démontre les avantages que présentent les idées***	**Niveau 4** ***Établit des coalitions, des relations stratégiques et des réseaux***	**Niveau 5** ***Conçoit des stratégies d'influence complexes***
▪ Fait appel à la logique, aux données, aux faits et aux chiffres. ▪ Utilise des exemples concrets, des aides visuelles et les démonstrations pour faire valoir un point de vue.	▪ Adapte ses propos et ses présentations aux besoins ou aux intérêts des autres. ▪ Fait appel au processus de concessions mutuelles pour obtenir l'appui des autres.	▪ S'appuie sur les initiatives fructueuses et sur les meilleures pratiques internes et externes pour faire accepter les idées. ▪ Présente le pour et le contre ainsi que des analyses détaillées pour faire ressortir la valeur d'une idée. ▪ Persuade les autres en se basant sur son expérience, une approche contextuelle et en présentant plusieurs arguments à l'appui de ses propos.	▪ Forme des coalitions, suscite le soutien des idées et des initiatives. ▪ Construit un vaste réseau de contacts internes et externes.	▪ Conçoit des stratégies qui permettent de positionner et de promouvoir les idées et les notions auprès des équipes. ▪ Fait appel à des stratégies d'influence indirecte pour convaincre les autres.

Dictionnaire des compétences comportementales 11

Initiative

Traiter les enjeux/problèmes. Saisir les occasions qui se présentent et en créer.				
Niveau 1 ***Traite les enjeux/problèmes courants***	**Niveau 2** ***Traite les enjeux/problèmes imminents***	**Niveau 3** ***Intervient rapidement en cas de crise***	**Niveau 4** ***Agit en fonction de l'avenir***	**Niveau 5** ***Encourage l'esprit d'initiative chez les autres***
▪ Reconnaît les enjeux/problèmes courants et intervient en conséquence. ▪ Travaille de façon autonome.	▪ Identifie les problèmes imminents et réagit. ▪ Tire parti des occasions qui se présentent. ▪ Cherche à s'améliorer de manière continue.	▪ Intervient rapidement pour régler une situation de crise. ▪ Met en œuvre des plans lorsqu'une situation de crise survient. ▪ Va au-delà des exigences de son poste ; accepte/se propose pour des tâches supplémentaires.	▪ Prend des mesures pour éviter ou réduire les problèmes éventuels. ▪ Identifie les pistes d'amélioration. ▪ Lance des projets innovants et les mène à bien.	▪ Met en place un environnement qui permet de prévoir les risques et opportunités. ▪ Manage les équipes pour leur montrer comment reconnaître spontanément les possibilités qui s'offrent, et y donner suite correctement. ▪ Incite les autres à soutenir les efforts et les initiatives, développe activement l'esprit d'initiative de l'entreprise.

Dictionnaire des compétences comportementales 12

Leadership d'équipe

Amener et motiver l'équipe en vue de l'optimisation des résultats				
Niveau 1 ***Représente et écoute l'équipe***	**Niveau 2** ***Représente, écoute et anime l'équipe***	**Niveau 3** ***Accompagne l'équipe et résout les problèmes divers***	**Niveau 4** ***Responsabilise l'équipe***	**Niveau 5** ***Assure le développement des compétences de l'équipe***
▪ Se positionne comme référent auprès de la hiérarchie. ▪ Recense les attentes quotidiennes de l'équipe et s'assure que les moyens mis à disposition soient respectés. ▪ Remonte les informations auprès de sa hiérarchie et prend conseils si nécessaire.	▪ Donne l'impulsion et le dynamisme nécessaire à l'atteinte des objectifs individuels et collectifs (plans d'actions) ▪ Assure le suivi des actions menées et le recadrage nécessaire.	▪ Prend les décisions importantes de façon juste et équitable. ▪ Fédère l'équipe.	▪ Assure un rôle de synergie au sein de l'équipe. ▪ Délègue de façon positive. ▪ Amène l'équipe à trouver elle-même les solutions.	▪ Valorise son équipe à tous les niveaux. ▪ Amène son équipe dans un schéma d'amélioration continue au sein de l'organisation.

Dictionnaire des compétences comportementales 13

Leadership en matière de changement

Elabore, adapte, gère, fait la promotion de nouveaux modes de changement.				
Niveau 1 ***Sensibilise au changement***	**Niveau 2** ***Met en évidence les aspects positifs du changement***	**Niveau 3** ***Guide le processus de changement***	**Niveau 4** ***Dirige le changement***	**Niveau 5** ***Fait la promotion du changement***
▪ Encourage les autres à être ouverts au changement. ▪ Relaie le changement décidé par la hiérarchie.	▪ Comprend les conséquences positives d'une évolution particulière. ▪ Explique aux autres les aspects positifs d'une évolution envisagée.	▪ Elabore les plans d'actions nécessaires afin d'optimiser le changement. ▪ Recense les oppositions au changement et met en place des méthodes pour lever l'opposition.	▪ Mobilise les équipes opérationnelles dans le changement. ▪ Adapte le changement en fonction des aléas. ▪ Assure le suivi des actions, félicite et recadre si nécessaire.	▪ Crée un environnement qui favorise et encourage le changement ou l'innovation. ▪ Met en évidence et fait la promotion (interne et externe) des succès du changement. ▪ Réfléchit à de nouvelles pistes de changement et d'amélioration pour l'organisation.

Dictionnaire des compétences comportementales 14

Orientation client

Assurer et anticiper la satisfaction optimale du client.				
Niveau 1 ***Gère les demandes des clients***	**Niveau 2** ***Établit des relations positives avec les clients***	**Niveau 3** ***Recherche la satisfaction du client***	**Niveau 4** ***Préconise une culture axée sur la clientèle***	**Niveau 5** ***Adopte de nouvelles stratégies orientées clients***
▪ Reformule les demandes des clients et leurs attentes. ▪ Répond aux demandes.	▪ Assure un suivi régulier du client en vue de le fidéliser. ▪ Recense les attentes du client. ▪ Lui propose des services qui répondent à ses attentes.	▪ Assure une communication continue avec les clients. ▪ Identifie les attentes et les contraintes des clients. ▪ Travaille de concert avec les clients pour adapter les services, les produits ou les solutions de façon à répondre à leurs besoins. ▪ Partage et propose des idées et solutions nouvelles en vue d'améliorer constamment le service clients.	▪ Fait la promotion interne de la satisfaction clients. ▪ Recherche des moyens d'offrir une valeur ajoutée aux clients. ▪ Lance les études de satisfaction auprès des clients.	▪ Propose et met en place de nouvelles stratégies en vue d'améliorer constamment le service client. ▪ Fait la promotion externe et interne des retours clients. ▪ Anticipe l'évolution potentielle des exigences clients.

Dictionnaire des compétences comportementales 15

Partenariat

Créer, développer et entretenir des partenariats.				
Niveau 1 ***Entretient les partenariats existants***	**Niveau 2** ***Supervise les partenariats existants***	**Niveau 3** ***Développe des occasions d'établir des partenariats***	**Niveau 4** ***Soutient les partenariats***	**Niveau 5** ***Établit des orientations stratégiques sur les partenariats***
▪ Comprend les rôles respectifs des partenaires. ▪ Gère des relations d'affaires courantes avec les partenaires existants.	▪ Surveille les accords de partenariat. ▪ Assure la fidélisation des partenaires. ▪ Recherche avec les partenaires des solutions mutuellement avantageuses.	▪ Recherche des partenariats en adéquation avec la stratégie de l'entreprise. ▪ Etudie les nouvelles pistes en mettant en évidence les avantages et inconvénients. ▪ Saisit les opportunités de lier de nouveaux partenariats.	▪ Fait la promotion des partenariats aussi bien internes qu'externes. ▪ Intervient dans la résolution des problèmes complexes et qui peuvent nuire au maintien des partenariats.	▪ Définit les partenariats à mettre en place. ▪ Détermine le cadre de la collaboration avec chaque partenaire.

Dictionnaire des compétences comportementales 16

Perfectionnement des autres

Favoriser le développement des autres.				
Niveau 1 ***Transmet ses compétences aux autres***	**Niveau 2** ***Soutient le perfectionnement et l'amélioration individuels***	**Niveau 3** ***Fait la promotion de l'apprentissage et du perfectionnement continus***	**Niveau 4** ***Fournit des possibilités de perfectionnement***	**Niveau 5** ***Crée un environnement propice à l'apprentissage et au perfectionnement continus***
▪ Transmet ses compétences. ▪ Partage son savoir.	▪ Met en avant les points forts et les points à améliorer. ▪ Propose aux équipes des moyens pour améliorer leur efficacité et leurs compétences.	▪ Aide les membres de l'équipe à perfectionner leurs compétences. ▪ Encourage les membres de l'équipe à élaborer des plans d'apprentissage et de carrière. ▪ Fait un suivi pour accompagner les autres dans leur projet de développement personnel. .	▪ Dégage du temps et des ressources pour que les autres puissent se perfectionner. ▪ Gère l'accès aux formations avec équité.	▪ Définit et met en place dans l'ensemble de l'organisation une démarche d'amélioration continue. ▪ Gère et contrôle le processus de formation.

Dictionnaire des compétences comportementales 17

Planification et organisation

Définir, planifier et organiser les activités et les tâches.				
Niveau 1 ***Planifie les tâches et organise son propre travail***	**Niveau 2** ***Planifie son travail pour atteindre ses objectifs***	**Niveau 3** ***Planifie le travail de son équipe***	**Niveau 4** ***Définit des organisations et les activités associées***	**Niveau 5** ***Intègre les contraintes de l'organisation existante dans la définition de sa stratégie***
▪ Organise son travail dans le respect des règles de l'entreprise. ▪ Planifie ses tâches comme indiqué par sa hiérarchie.	▪ Planifie son travail pour atteindre ses objectifs. ▪ Adapte l'organisation de son travail en fonction des imprévus.	▪ Détermine et planifie les activités de ses collaborateurs. ▪ Effectue un suivi régulier des activités de ses collaborateurs. ▪ Valide que les objectifs de son équipe soient atteints. ▪ Adapte l'organisation de son équipe en fonction des imprévus.	▪ Définit et fait progresser l'organisation de plusieurs services. ▪ Établit et communique régulièrement les priorités des différentes équipes. ▪ Définit et met en place les indicateurs et les outils de pilotage de l'activité des équipes.	▪ Élabore des plans stratégiques en tenant compte des contraintes de l'organisation. ▪ Obtient et affecte les ressources conformément aux orientations stratégiques. ▪ Conçoit une nouvelle organisation en fonction des évolutions stratégiques.

Dictionnaire des compétences comportementales 18

Prise de décisions

Prendre des décisions et résoudre des problèmes.				
Niveau 1	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**	**Niveau 5**
Prend des décisions basées uniquement sur des règles	***Prend des décisions lorsque les règles sont interprétables***	***Prend des décisions en l'absence de règles***	***Prend des décisions peu risquées dans des situations complexes et ambiguës***	***Prend des décisions très risquées dans des situations complexes et ambiguës***
• Prend des décisions simples en respectant les règles. • Respecte le processus de décision.	• Évalue les risques et les conséquences des actes et/ou des décisions. • Demande des conseils lorsque la situation n'est pas claire.	• Prend des décisions en conciliant des priorités contradictoires. • Applique des lignes directrices laissant une grande place au jugement et à l'interprétation. • Évalue les risques et les répercussions des décisions impliquant des enjeux multiples.	• Prend des décisions en conciliant des priorités contradictoires et des informations incomplètes. • Recommande des solutions dans un environnement caractérisé par le risque et l'ambiguïté.	• Prend des décisions stratégiques très risquées, qui ont des conséquences importantes. • Analyse et résout les problèmes en fonction de plusieurs facteurs, souvent complexes et importants, difficiles à définir et contradictoires.

Dictionnaire des compétences comportementales 19

Raisonnement analytique

Analyser l'information.				
Niveau 1 ***Analyse et synthétise l'information***	**Niveau 2** ***Définit les relations essentielles***	**Niveau 3** ***Analyse les relations complexes***	**Niveau 4** ***Prend du recul***	**Niveau 5** ***Analyse les situations à l'échelle de l'entreprise et de son environnement***
▪ Décompose les problèmes concrets en parties distinctes et en fait une synthèse. ▪ Analyse l'information de diverses sources.	▪ Analyse l'information simple et regroupe les éléments cohérents. ▪ Repère les contradictions dans l'information. ▪ Détermine les répercussions et les conséquences possibles dans des situations simples.	▪ Analyse les situations complexes et cherche à confirmer ses analyses. ▪ Interprète de différentes façons l'information disponible.	▪ Intègre l'information provenant de sources diverses, et offrant un volume important de données. ▪ Prévoit plusieurs étapes à l'avance lorsqu'il s'agit de prendre une décision, en anticipant les résultats probables. ▪ Valide ses analyses auprès d'experts afin de maîtriser la compréhension d'un problème.	▪ Élabore et recommande un cadre stratégique basé sur l'analyse des tendances nouvelles. ▪ Analyse un important volume d'informations sur les différents systèmes qui constituent l'environnement de travail. ▪ Réfléchit à l'avenir stratégique au-delà des structures organisationnelles.

Dictionnaire des compétences comportementales 20

Souci d'obtenir des résultats

Porter ses efforts vers l'atteinte de résultats correspondant aux objectifs de l'organisation.				
Niveau 1 ***S'efforce de répondre aux attentes***	**Niveau 2** ***Respecte constamment les attentes***	**Niveau 3** ***Dépasse les attentes***	**Niveau 4** ***Recherche des défis de taille***	**Niveau 5** ***Vise l'excellence de l'organisation***
▪ S'organise de façon à atteindre les objectifs.	▪ Grâce à son engagement personnel, répond aux attentes établies. ▪ Aide les autres à accomplir leurs tâches, à atteindre les objectifs.	▪ S'efforce de dépasser les attentes de sa hiérarchie.	▪ Recherche des défis de taille, en dehors de ses fonctions courantes. ▪ Se consacre à de nouveaux projets qui offrent une valeur ajoutée.	▪ Cherche à être un modèle d'excellence et d'émulation. ▪ Encourage la remise en question constructive des politiques et des pratiques.

Dictionnaire des compétences comportementales 21

Travail d'équipe

Travailler avec les autres pour atteindre des objectifs communs et produire des résultats positifs.				
Niveau 1 ***S'intègre à l'équipe***	**Niveau 2** ***Favorise le travail d'équipe***	**Niveau 3** ***Exerce un leadership au sein des équipes***	**Niveau 4** ***Encourage les groupes à travailler en équipe***	**Niveau 5** ***Établit des liens entre les équipes***
▪ Comprend les objectifs de l'équipe et le rôle de chacun de ses membres. ▪ Se met à la disposition du groupe. ▪ Traite les autres avec respect.	▪ Ecoute les différents points de vue. ▪ Favorise la participation des autres. ▪ Reconnaît le travail des autres.	▪ Fait la promotion des objectifs communs. ▪ Encourage l'expression des différents points de vue pour améliorer le travail d'équipe. ▪ Souligne les succès des autres. ▪ Assume la coordination des efforts.	▪ Amorce la collaboration avec d'autres équipes. ▪ Identifie des projets qui favorisent le travail en équipe. ▪ Encourage les groupes à partager leurs connaissances et leurs compétences.	▪ Élimine les obstacles entre les équipes, pour faciliter la mise en commun des compétences et des ressources. ▪ Crée des équipes solides autour d'un objectif commun.

Dictionnaire des compétences comportementales 22

Valeurs et éthique

Favoriser et soutenir les principes et les valeurs de l'organisation.				
Niveau 1 ***Adopte des comportements conformes aux valeurs de l'organisation***	**Niveau 2** ***Favorise des comportements conformes aux valeurs de l'organisation***	**Niveau 3** ***Détermine les implications éthiques***	**Niveau 4** ***Fait la promotion des valeurs et de l'éthique de l'organisation***	**Niveau 5** ***Définit les valeurs et l'éthique de l'organisation et donne l'exemple à cet égard***
▪ Connaît et comprend les valeurs de l'entreprise. ▪ Travaille en conformité avec les valeurs de l'entreprise.	▪ Favorise l'instauration d'un climat de confiance au sein de l'équipe de travail. ▪ S'assure que les décisions prises tiennent compte de l'éthique et des valeurs de l'organisation.	▪ Identifie les différents aspects éthiques de la situation et en tient compte lors de la prise de décisions. ▪ Identifie les valeurs contradictoires et les concilie lorsqu'il s'agit de résoudre un problème précis.	▪ Fait la promotion des valeurs et de l'éthique de l'organisation. ▪ Traite de manière directe et constructive les problèmes d'intégrité.	▪ Définit et communique les valeurs et l'éthique de l'organisation, et donne constamment l'exemple à cet égard. ▪ S'assure de l'intégrité éthique de l'organisation.

Dictionnaire des compétences comportementales 23

Vision et orientation stratégique

Développer une vision stratégique.

Niveau 1 *S'assure que son travail personnel est cohérent avec la stratégie*	Niveau 2 *S'assure que le travail de l'équipe est cohérent avec la stratégie*	Niveau 3 *Définit des objectifs cohérents avec la stratégie*	Niveau 4 *Influence l'orientation stratégique*	Niveau 5 *Élabore la vision*
▪ Établit des objectifs personnels conformes aux objectifs stratégiques. ▪ Évalue ses actions et ses progrès personnels au regard des objectifs stratégiques.	▪ Aide les autres à comprendre l'importance de la stratégie et de la vision. ▪ Surveille le travail de l'équipe pour en assurer l'harmonisation avec l'orientation stratégique.	▪ Évalue l'écart entre la situation actuelle et l'orientation future souhaitée. ▪ Travaille avec les autres traduire la stratégie en objectifs opérationnels.	▪ Anticipe les obstacles et les opportunités et propose une stratégie. ▪ Définit les enjeux, dégage les possibilités et propose des solutions conformes à la stratégie et à la vision.	▪ Assume l'élaboration de la vision de l'organisation. ▪ Amène ses collaborateurs à accepter la vision et à s'engager.

Dictionnaire des compétences comportementales 24

Annexe 4 : Messages de lancement et de relance de l'enquête

Sujet : Université de Bourgogne – Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Cher(e) étudiant(e),

Doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne, je réalise une enquête sur les conditions d'intégration et de travail des étudiants de Licence à l'Université. Vous avez été sélectionné(e) pour y participer.

Votre participation est importante. Cette enquête est un moyen d'améliorer les connaissances sur l'intégration sociale et le travail des étudiants, ainsi que sur leurs conséquences sur les parcours à l'Université.

Pour participer, cliquez sur le lien ci-dessous et entrez votre identifiant personnel (N° étudiant) : [identifiant]

[http://]

Prévoyez une quinzaine de minutes pour compléter le questionnaire. Je vous remercie d'avance pour votre participation et la précision de vos réponses.

Très cordialement

Julien BERTHAUD

Doctorant en sciences de l'éducation
Université de Bourgogne
julien.berthaud@u-bourgogne.fr

Les informations recueillies dans cette enquête font l'objet d'un traitement statistique collectif et anonymé, destiné à mesurer les conditions de travail et d'intégration des étudiants. Conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978, relative à l'Informatique, aux Fichiers et aux Libertés, l'équipe en charge de l'enquête est seule destinataire de la totalité des données, et vous disposez d'un droit d'accès et de rectification des données à caractère personnel vous concernant en nous contactant par e-mail à l'adresse suivante : julien.berthaud@u-bourgogne.fr.

Les coordonnées individuelles utilisées dans le cadre de cette enquête (adresse mail, n° étudiant) ne servent qu'à la diffusion du questionnaire et à la collecte de données, elles ne sont ni conservées ni diffusées. Votre n° étudiant permet d'associer vos réponses aux informations que vous avez transmises lors de votre inscription, cela évite de vous les redemander dans ce questionnaire. Il ne sera pas conservé, dans le respect de l'anonymat des répondants.

Cette enquête a fait l'objet d'une autorisation du Correspondant Informatique et Libertés de l'Université de Bourgogne et d'une déclaration auprès de la Vice-présidente au Conseil d'Administration et des Vice-présidents étudiants au Conseil d'Administration et au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire de l'Université de Bourgogne. Elle est menée en partenariat avec le CIPE, Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation de l'Université de Bourgogne.

Sujet : RAPPEL : Université de Bourgogne – Enquête sur les conditions d'intégration des étudiants de Licence

Cher(e) étudiant(e),

Vous avez été sélectionné(e) pour participer à une enquête sur les conditions d'intégration et de travail des étudiants de Licence à l'Université, réalisée dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation.

A ce jour, 930 étudiants ont déjà répondu à l'enquête. Un plus grand nombre de réponses est nécessaire afin d'améliorer les connaissances sur l'intégration sociale et le travail des étudiants, ainsi que sur leurs conséquences sur les parcours à l'Université.

Si vous n'y avez pas encore répondu, vous pouvez toujours le faire en cliquant sur le lien ci-dessous et en entrant votre identifiant personnel (N° étudiant) : [identifiant]

[http://]

Une vingtaine de minutes sont nécessaires pour compléter le questionnaire. Je vous remercie d'avance pour votre participation et la précision de vos réponses.

Très cordialement

Julien BERTHAUD

Doctorant en sciences de l'éducation
Université de Bourgogne
julien.berthaud@u-bourgogne.fr

Les informations recueillies dans cette enquête font l'objet d'un traitement statistique collectif et anonymé, destiné à mesurer les conditions de travail et d'intégration des étudiants. Conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978, relative à l'Informatique, aux Fichiers et aux Libertés, l'équipe en charge de l'enquête est seule destinataire de la totalité des données, et vous disposez d'un droit d'accès et de rectification des données à caractère personnel vous concernant en nous contactant par e-mail à l'adresse suivante : julien.berthaud@u-bourgogne.fr.

Les coordonnées individuelles utilisées dans le cadre de cette enquête (adresse mail, n° étudiant) ne servent qu'à la diffusion du questionnaire et à la collecte de données, elles ne sont ni conservées ni diffusées. Votre n° étudiant permet d'associer vos réponses aux informations que vous avez transmises lors de votre inscription, cela évite de vous les redemander dans ce questionnaire. Il ne sera pas conservé, dans le respect de l'anonymat des répondants.

Cette enquête a fait l'objet d'une autorisation du Correspondant Informatique et Libertés de l'Université de Bourgogne et d'une déclaration auprès de la Vice-présidente au Conseil d'Administration et des Vice-présidents étudiants au Conseil d'Administration et au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire de l'Université de Bourgogne. Elle est menée en partenariat avec le CIPE, Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation de l'Université de Bourgogne.

Annexe 5 : Indicateur hiérarchique de la catégorie socioprofessionnelle

Libellé	*Code INSEE*	**Catégorie défavorisée***	**Catégorie moyenne inférieure***	**Catégorie moyenne supérieure***	**Catégorie favorisée***	**Non réponse**
ouvriers qualifiés	61	171				
ouvriers non qualifiés	66	36				
ouvriers agricoles	69	11				
retraités employés ou ouvriers	76	41				
chômeurs n'ayant jamais travaillé	81	2				
personnes sans activité professionnelle	82	60				
agriculteurs	10		54			
artisans	21		50			
commerçants et assimilés	22		33			
employés civils et agents de service de la fonction publique	52		104			
policiers et militaires	53		28			
employés administratifs d'entreprise	54		47			
employés de commerce	55		28			
personnels de service direct aux particuliers	56		18			
retraités agriculteurs exploitants	71		2			
retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise	72		5			
professions intermédiaires de la santé et du travail social	43			70		
professions intermédiaires administratives de la fonction publique	45			22		
professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises	46			21		
techniciens	47			70		
contremaîtres, agents de maîtrise	48			52		
retraités cadres et professions intermédiaires	73			22		
chefs d'entreprise de dix salariés ou plus	23				17	
professions libérales	31				59	
cadres de la fonction publique	33				41	
professeurs et assimilés	34				81	
professions de l'information, des arts et du spectacle	35				5	
cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	37				82	
ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	38				67	
instituteurs et assimilés	42				24	
non renseigné	99					42
Total :	**N**	**321**	**369**	**257**	**376**	**42**
	%	**23,5 (24,3)**	**27,0 (27,9)**	**18,8 (19,4)**	**27,5 (28,4)**	**3,1**

*D'après Merle (2013).

Annexe 6 : Indicateur d'autonomisation des étudiants

		Effectifs	Pourcentage
Autonomisation	1 (cohabitant sans activité rémunérée)	255	18,7
	2 (cohabitant avec activité rémunérée)	109	8,0
	3 (décohabitant sans activité rémunérée)	763	55,9
	4 (décohabitant avec activité rémunérée non indispensable[b])	153	11,2
	5 (décohabitant avec activité rémunérée indispensable)	85	6,2
	Total :	**1365**	**100,0**

a : ou non réponse (3) ; b : ou non réponse (9)

Annexe 7 : Description de l'activité rémunérée des étudiants

		Effectifs	Pourcentage
Nombre d'activités	Une activité qui est toujours la même	246	70,9
	Une activité principale et des petits boulots	41	11,8
	Plusieurs activités	60	17,3
Répartition sur l'année	Pendant les vacances uniquement	51	14,7
	Pendant l'année universitaire	86	24,8
	Les deux	210	60,5
	Total AR sur l'année	296	85,3
dont toutes les semaines	oui	205	69,3
	parfois	33	11,1
	non	56	18,9
	Non réponse	2	0,7
Répartition sur la journée	La journée	158	45,5
	Le soir	40	11,5
	La nuit	7	2,0
	Mixte	142	40,9
AR exercée sur le campus		19	5,5
AR en lien avec les études		70	20,2
Fonction de l'AR	Indispensable pour vivre / financer les études	98	28,2
	Permet l'amélioration du niveau de vie	147	42,4
	Assure l'indépendance à l'égard des parents	87	25,1
	Non réponse	15	4,3
Type d'emploi (choix multiple)	Baby-sitting, fille au pair	56	16,1
	Surveillance scolaire (lycée, collège, etc.)	18	5,2
	Animation (centres aérés, centres de loisirs, etc.)	47	13,5
	Enquêteur (trice), téléopérateur (trice), démarchage, etc.	6	1,7
	Accompagnement scolaire/universitaire (cours particuliers, tutorat, monitorat, EAP, ATSEM, accompagnement pédagogique, etc.)	57	16,4
	Enseignement et formation	17	4,9
	Employé(e) de commerce (vente, restauration, bar, etc.)	128	36,9
	Employé(e) de service (nettoyage, gardiennage, etc.)	23	6,6
	Employé(e) de bureau, aide administrative, etc.	12	3,5
	Manutention, travaux ouvriers (usine, bâtiment, etc.)	33	9,5
	Hôte/hôtesse d'accueil	32	9,2
	Travaux agricoles (vendanges, cueillette des pommes, etc.)	12	3,5
	Services à la personne (ménage, bricolage, jardinage, courses, garde d'animaux, etc.)	16	4,6
	Cadre ou profession libérale	5	1,4
	Autres activités	38	11,0
	Total :	**347**	**100,0**

		Quotité hebdomadaire*	Quotité mensuelle**	Quotité hebdomadaire***
Non réponse		5	11	1
Moyenne		10,52	22,76	26,22
Mode		8	10	35
Ecart-type		7,64	24,34	14,36
Minimum		1,5	2	< 1
Maximum		60	82	50
Centiles	25	6,00	8,00	10,00
	50	9,00	15,00	35,00
	75	12,00	29,00	35,00

* Echantillon des étudiants travaillant durant l'année universitaire de manière hebdomadaire (N = 238)
** Echantillon des étudiants travaillant durant l'année universitaire mais pas toutes les semaines (N = 56)
*** Echantillon des étudiants travaillant uniquement pendant les vacances (N = 51)

Annexe 8 : Indicateur hiérarchique de l'activité rémunérée des étudiants

Répartition sur l'année	Quotité		Fonction de l'AR	Position
Vacances uniquement	< mi-temps[a]		Amélioration niveau de vie[e]	1
			Indépendance	2
			Indispensable pour vivre	3
	≥ mi-temps		Amélioration niveau de vie[e]	4
			Indépendance	5
			Indispensable pour vivre	6
Pendant l'année ou année et vacances	Pas toutes les semaines[b]	< 15h / mois[c]	Amélioration niveau de vie[e]	7
			Indépendance	8
			Indispensable pour vivre	9
		≥ 15h / mois	Amélioration niveau de vie	10
			Indépendance	11
			Indispensable pour vivre	12
	Parfois toutes les semaines	< mi-temps[d]	Amélioration niveau de vie[e]	13
			Indépendance	14
			Indispensable pour vivre	15
		≥ mi-temps	Amélioration niveau de vie	16
			Indépendance	17
			Indispensable pour vivre	18
	Toutes les semaines	< mi-temps[d]	Amélioration niveau de vie[e]	19
			Indépendance	20
			Indispensable pour vivre	21
		≥ mi-temps	Amélioration niveau de vie[e]	22
			Indépendance	23
			Indispensable pour vivre	24

a : ou non réponse (1) ; b : ou non réponse (2) ; c : ou non réponse (11) ; d : ou non réponse (5) ; e : ou non réponse (15)

Annexe 9 : Etapes d'inscription des étudiants

	Effectifs	Pourcentage
1re a licence AES Creusot	4	0,3
1re a licence AES Dijon	14	1,0
1re a licence Droit Dijon	93	6,8
1re a licence Droit Never	13	1,0
1re a lic Economie	10	0,7
1re a lic Gestion	12	0,9
1re a lic géographie et aménag	4	0,3
1re a licence histoire	19	1,4
1re a lic histoire art & archéo	15	1,1
1re a lic musicologie	5	0,4
1re a lic musicologie PMS	6	0,4
1re a licence psychologie	59	4,3
1re a licence sociologie	26	1,9
1re a licence lettres	12	0,9
1re a licence philosophie	7	0,5
1re a lic SLIC	20	1,5
1re a lic LEA all-russe	1	0,1
1re a lic LEA angl-russe	4	0,3
1re a lic LEA anglais-all	2	0,1
1re a lic LEA anglais-esp	12	0,9
1re a lic LEA anglais-ita	2	0,1
1re a lic LLCER allemand	3	0,2
1re a lic LLCER anglais	22	1,6
1re a lic LLCER espagnol	5	0,4
1re a lic LLCER Italien	1	0,1
1re a lic STAPS (Creusot)	19	1,4
1re a licence STAPS-Dijon	23	1,7
1re a lic sciences vie terre	81	5,9
1re a licence STS (TC)	59	4,3
2e a licence AES Creusot	3	0,2
2e a licence AES Dijon	15	1,1
2e a licence droit Dijon	69	5,1
2e a licence Droit Nevers	4	0,3
2e a licence eco gestion	15	1,1
2e a licence géographie	5	0,4
2e a licence histoire	12	0,9
2e a lic Hist. Art Archéo	19	1,4
2e a licence musique	7	0,5
2e a licence musique PMS	3	0,2
2e a licence psychologie	59	4,3
2e a licence sociologie	19	1,4

	Effectifs	Pourcentage
2e a licence lettres	27	2,0
2e a licence philosophie	5	0,4
2e a licence SLIC	22	1,6
2e a lic LEA angl-russe	2	0,1
2e a lic LEA anglais -all	3	0,2
2e a lic LEA anglais-espa	7	0,5
2e a lic LEA anglais-ital	4	0,3
2e a lic LLCE allemand	1	0,1
2e a lic LLCE anglais	10	0,7
2e a lic LLCE espagnol	3	0,2
2e a lic LLCE italien	1	0,1
2e a lic STAPS Creusot	7	0,5
2e a licence STAPS -Dijon	25	1,8
2e a licence SVT (TC)	52	3,8
2e a licence STS (TC)	35	2,6
3e a licence AES Dijon	10	0,7
3e a lic adm publ Dijon	12	0,9
3e a licence Droit Dijon	38	2,8
3e a lic sc économiques	12	0,9
3e a licence sc. gestion	11	0,8
3e a licence géographie	12	0,9
3e a licence histoire	13	1,0
3e a lic histoire (AMC)	5	0,4
3e a lic hist art et arch	8	0,6
3e a licence musique	2	0,1
3e a licence psychologie	41	3,0
3e a licence sociologie	12	0,9
3e a licence Lettres	17	1,2
3e a licence philosophie	2	0,1
3e a lic sciences du langage	4	0,3
3e a lic information-com	5	0,4
3e a lic LEA angl-russe	2	0,1
3e a lic LEA anglais-alld	2	0,1
3e a lic LEA anglais-espa	11	0,8
3e a lic LEA anglais-ital	2	0,1
3e a licence LLCE anglais	13	1,0
3e a lic LLCE allemand	2	0,1
3e a lic LLCE espagnol	5	0,4
3e a lic LLCE italien	2	0,1
3e a licence STAPS - APAS	13	1,0
3e a lic éduc. motricité	13	1,0
3e a lic entraîn sportif	5	0,4

	Effectifs	Pourcentage
3e a licence biologie	51	3,7
3e a licence sc terre env	12	0,9
3e a licence Sc Vigne	12	0,9
3e a licence physique	4	0,3
3e a licence chimie	6	0,4
3e a licence informatique	9	0,7
3e a licence maths	7	0,5
3e a licence sc ingénieur	2	0,1
3e a lic SPI Computer Vision	1	0,1
Total :	**1365**	**100,0**

Annexe 10 : Description des motifs d'inscription des étudiants

		Effectifs	Pourcentage
Motif(s) d'inscription (choix multiple)	Correspond au 1er vœu d'orientation	937	68,6
	Bons résultats dans ce domaine auparavant	826	60,5
	Attrait pour la discipline	1209	88,6
	Capacité de réussir dans cette filière	1165	85,3
	En lien avec le projet professionnel	1073	78,6
	Impossibilité de s'inscrire ailleurs	136	10,0
	Bénéficier du statut étudiant	675	49,5
	Profiter de la vie étudiante	699	51,2
	Réorientation	279	20,4
	Ne sait pas exactement ce qu'il(elle) veut faire	408	29,9
	Ami(e)s inscrit(e)s dans la formation	233	17,1
	Proximité de l'entourage (famille, amis, etc.)	464	34,0
	Autre(s) motif(s)*	40	2,9
	Total :	**1365**	**100,0**

* : Autres motifs d'inscription cités : attrait pour le lieu d'études / la ville (4), possibilités de cumuler avec une activité professionnelle (3), en vue d'obtenir un niveau Licence (quelle que soit la discipline) permettant l'inscription dans un Master ou une autre formation (7), poursuivre les études parallèlement à la préparation de concours (4), redoublement (1). Les autres réponses données (18) renvoient toutes à des modalités déjà proposées dans le questionnaire ou ne sont pas précisées (3).

Annexe 11 : Score d'investissement académique des étudiants

		Score INV
Moyenne		34,85
Mode		34,0
Ecart-type		12,85
Minimum		0,0
Maximum		90,0
Centiles	25	26,00
	50	34,00
	75	42,00

Pour calculer ce score, nous avons utilisé les réponses des étudiants quant à leur assiduité (*cf.* tableau 11), à leurs pratiques d'études (*cf.* graphique 7) et à leur temps de travail personnel (*cf.* tableau 12), pour lesquelles nous avons fait correspondre aux modalités de l'échelle de fréquence des valeurs numériques allant de 0 (« Jamais ») à 3 ou 4 (« Systématiquement »). Concernant les pratiques d'études, nous avons imputé aux non réponse la moyenne obtenue à l'item correspondant, sauf pour la modalité ouverte où la non réponse est associée à la modalité « Jamais ». Concernant le temps de travail personnel, nous avons également imputé la moyenne aux non réponse et nous avons réduit les réponses supérieures à 50 heures puisque ces dernières nous sont apparues comme de potentielles valeurs aberrantes. Pour l'assiduité enfin, les non réponse ont été associées à la modalité « Jamais ».

Annexe 12 : Comparaison des caractéristiques de l'échantillon et de la population d'origine

	Echantillon	uB
Femmes	66,2 %	57,8 %
L1	40,5 %	49,5 %
L2	31,8 %	27,0 %
L3	27,7 %	23,5 %
Mention au bac	46,4 %	39,8 %
Bac général	85,6 %	79,0 %
AES	4,2 %	7,7 %
Droit	15,9 %	17,6 %
Economie Gestion	4,4 %	5,7 %
Géographie	1,5 %	1,4 %
Histoire	3,6 %	3,9 %
Psychologie	11,6 %	8,8 %
Sociologie	4,2 %	3,0 %
Histoire de l'Art Archéologie	3,1 %	2,5 %
Musique	1,7 %	1,9 %
LEA	4,0 %	5,5 %
Lettres	5,0 %	4,9 %
LLCE	4,1 %	3,4 %
Philosophie	1,0 %	0,8 %
SLIC	3,7 %	2,9 %
STAPS	7,7 %	10,1 %
Sciences et Techniques	9,0 %	7,7 %
SVTE	15,2 %	12,2 %
ADMIS session 1 :		
L1	46,8 %	34,8 %
L2	71,7 %	60,2 %
L3	77,8 %	65,8 %
Ensemble	63,3 %	49,1 %

Annexe 13 : Description des niveaux de compétences transversales des étudiants

Compétences transversales			Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Non réponse	**Total**
Adaptabilité	Vous acceptez les changements dans les situations de travail	**N**	33	228	825	273	6	1365
		%	2,4	16,7	60,4	20,0	0,4	100,0
	Vous adaptez vos méthodes de travail aux situations nouvelles	**N**	19	164	810	360	12	1365
		%	1,4	12,0	59,3	26,4	0,9	100,0
	Vous recherchez des occasions de travailler dans des situations nouvelles	**N**	147	577	465	164	12	1365
		%	10,8	42,3	34,1	12,0	0,9	100,0
	Vous anticipez les changements potentiels dans les situations de travail	**N**	117	440	642	148	18	1365
		%	8,6	32,2	47,0	10,8	1,3	100,0
Apprentissage continu	Vous êtes capable de vous auto-évaluer	**N**	104	396	681	179	5	1365
		%	7,6	29,0	49,9	13,1	0,4	100,0
	Vous cherchez à vous perfectionner	**N**	17	157	618	566	7	1365
		%	1,2	11,5	45,3	41,5	0,5	100,0
	Vous profitez de chaque opportunité d'apprentissage pour vous perfectionner	**N**	50	322	659	327	7	1365
		%	3,7	23,6	48,3	24,0	0,5	100,0
	Vous envisagez ce que l'on exigera de vous à l'avenir pour vous perfectionner	**N**	52	280	657	365	11	1365
		%	3,8	20,5	48,1	26,7	0,8	100,0
Communication	Vous savez présenter l'information de façon claire	**N**	34	235	802	286	8	1365
		%	2,5	17,2	58,8	21,0	0,6	100,0
	Vous savez argumenter vos propos	**N**	22	169	797	366	11	1365
		%	1,6	12,4	58,4	26,8	0,8	100,0
	Vous adaptez votre communication aux autres en tenant compte de leur point de vue	**N**	22	149	721	456	17	1365
		%	1,6	10,9	52,8	33,4	1,2	100,0
	Vous savez transmettre les messages difficiles ou impopulaires avec tact et diplomatie	**N**	74	366	677	232	16	1365
		%	5,4	26,8	49,6	17,0	1,2	100,0
Créativité	Vous êtes ouvert(e) aux idées et aux méthodes nouvelles	**N**	6	87	697	564	11	1365
		%	0,4	6,4	51,1	41,3	0,8	100,0
	Vous savez critiquer une situation en proposant des solutions nouvelles	**N**	13	176	775	386	15	1365
		%	1,0	12,9	56,8	28,3	1,1	100,0
	Vous expérimentez de nouvelles choses en respectant les contraintes d'une situation	**N**	26	244	800	276	19	1365
		%	1,9	17,9	58,6	20,2	1,4	100,0
	Vous favorisez la créativité, la remise en question et l'expérimentation	**N**	28	204	650	457	26	1365
		%	2,1	14,9	47,6	33,5	1,9	100,0
Gestion du stress	Vous êtes capable de vous adapter à des situations stressantes de courte durée	**N**	93	248	677	335	12	1365
		%	6,8	18,2	49,6	24,5	0,9	100,0
	Vous conservez vos capacités de travail dans des situations de stress continu	**N**	126	401	570	256	12	1365
		%	9,2	29,4	41,8	18,8	0,9	100,0
	Vous maîtrisez vos émotions lors de situations stressantes	**N**	138	404	532	277	14	1365
		%	10,1	29,6	39,0	20,3	1,0	100,0
	Vous aidez les autres à se maîtriser lors de situations stressantes	**N**	101	221	681	345	17	1365
		%	7,4	16,2	49,9	25,3	1,2	100,0

Compétences transversales			Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Non réponse	**Total**
Initiative	Vous savez travailler de façon autonome	**N**	16	115	471	747	16	1365
		%	1,2	8,4	34,5	54,7	1,2	100,0
	Vous savez réagir aux difficultés qui se présentent dans votre travail	**N**	9	153	837	345	21	1365
		%	0,7	11,2	61,3	25,3	1,5	100,0
	Vous vous proposez pour prendre en charge le travail imprévu ou supplémentaire	**N**	157	481	503	203	21	1365
		%	11,5	35,2	36,8	14,9	1,5	100,0
	Vous êtes capable de mettre en place un projet en prévision du travail à venir	**N**	102	321	633	283	26	1365
		%	7,5	23,5	46,4	20,7	1,9	100,0
Prise de décisions	Vous savez prendre des décisions en vous basant sur des règles établies	**N**	15	83	763	484	20	1365
		%	1,1	6,1	55,9	35,5	1,5	100,0
	Vous cherchez à savoir si les règles sont interprétables avant de prendre une décision	**N**	34	203	761	339	28	1365
		%	2,5	14,9	55,8	24,8	2,1	100,0
	Vous savez prendre des décisions en l'absence de règles	**N**	20	179	693	445	28	1365
		%	1,5	13,1	50,8	32,6	2,1	100,0
	Vous savez prendre des décisions dans des situations difficiles	**N**	30	258	699	353	25	1365
		%	2,2	18,9	51,2	25,9	1,8	100,0
Raisonnement analytique	Vous savez synthétiser des informations	**N**	33	236	681	397	18	1365
		%	2,4	17,3	49,9	29,1	1,3	100,0
	Vous savez analyser des informations en repérant les liens (cohérences, contradictions) et les implications	**N**	15	146	808	374	22	1365
		%	1,1	10,7	59,2	27,4	1,6	100,0
	Vous savez interpréter une information de différentes façons	**N**	12	193	772	362	26	1365
		%	0,9	14,1	56,6	26,5	1,9	100,0
	Vous cherchez à valider votre analyse de l'information en la confrontant au point de vue des autres	**N**	34	229	685	391	26	1365
		%	2,5	16,8	50,2	28,6	1,9	100,0
Souci d'obtenir des résultats	Vous vous efforcez d'atteindre les objectifs fixés	**N**	15	59	643	638	10	1365
		%	1,1	4,3	47,1	46,7	0,7	100,0
	Vous répondez constamment aux objectifs fixés	**N**	61	384	782	120	18	1365
		%	4,5	28,1	57,3	8,8	1,3	100,0
	Vous cherchez à dépasser les objectifs fixés	**N**	87	500	506	251	21	1365
		%	6,4	36,6	37,1	18,4	1,5	100,0
	Vous visez l'excellence et recherchez les défis	**N**	237	486	382	245	15	1365
		%	17,4	35,6	28,0	17,9	1,1	100,0
Travail d'équipe	Vous savez vous intégrer à une équipe de travail	**N**	36	163	692	462	12	1365
		%	2,6	11,9	50,7	33,8	0,9	100,0
	Vous participez activement au sein d'une équipe de travail	**N**	54	167	640	492	12	1365
		%	4,0	12,2	46,9	36,0	0,9	100,0
	Vous reconnaissez et soulignez le travail des autres au sein d'une équipe	**N**	34	106	654	551	20	1365
		%	2,5	7,8	47,9	40,4	1,5	100,0
	Vous assumez la coordination des efforts au sein d'une équipe	**N**	64	234	660	387	20	1365
		%	4,7	17,1	48,4	28,4	1,5	100,0

Annexe 14 : Matrice corrélationnelle des scores de compétences transversales étudiantes

		AD	AC	CO	CR	GS	IN	PDD	RA	SOR	TE	SE
AD	**Coeff.**	1										
	Signif.											
AC	**Coeff.**	0,409	1									
	Signif.	***										
CO	**Coeff.**	0,238	0,240	1								
	Signif.	***	***									
CR	**Coeff.**	0,340	0,317	0,360	1							
	Signif.	***	***	***								
GS	**Coeff.**	0,186	0,123	0,307	0,196	1						
	Signif.	***	***	***	***							
IN	**Coeff.**	0,382	0,399	0,207	0,230	0,177	1					
	Signif.	***	***	***	***	***						
PDD	**Coeff.**	0,274	0,242	0,323	0,347	0,305	0,293	1				
	Signif.	***	***	***	***	***	***					
RA	**Coeff.**	0,275	0,256	0,406	0,379	0,246	0,306	0,338	1			
	Signif.	***	***	***	***	***	***	***				
SOR	**Coeff.**	0,307	0,509	0,165	0,211	0,106	0,408	0,209	0,230	1		
	Signif.	***	***	***	***	***	***	***	***			
TE	**Coeff.**	0,240	0,219	0,292	0,251	0,192	0,299	0,147	0,236	0,207	1	
	Signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***		
SE	**Coeff.**	0,123	0,272	0,123	0,089	0,135	0,271	0,075	0,183	0,334	0,115	1
	Signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	

Note : AD = Adaptabilité ; AC = Apprentissage continu ; CO = Communication ; CR = Créativité ; GS = Gestion du stress ; IN = Initiative ; PDD = Prise de décisions ; RA = Raisonnement analytique ; SOR = Souci d'obtenir des résultats ; TE = Travail d'équipe ; SE = Sentiment d'efficacité

Annexe 15 : Effets bruts sur les scores d'intégration sociale étudiante

Score d'Interactions Internes		Coeff.	Sig.	R^2
Référence	**Modalité active**			
Caractéristiques sociodémographiques				
Fille	Garçon	-0,853	***	0,6 %
	Age	-0,126	***	0,5 %
Contexte de formation				
L1	L2	0,779	**	0,5 %
	L3	0,774	**	
	Redoublant	-1,331	***	0,7 %
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,586	ns	0,9 %
	Lettres Langues Langage	-0,010	ns	
	STAPS	-1,467	**	
	Sciences	0,056	ns	
Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	1,551	***	1,3 %
	Effectif (Q3)	0,126	ns	
	Effectif (Q4)	0,465	ns	
Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,362	ns	0,7 %
	Heures d'enseignement (Q3)	1,012	**	
	Heures d'enseignement (Q4)	-0,177	ns	
Engagement académique (Buts)				
	Inscription disciplinaire	1,349	**	0,3 %
	Inscription sociale	0,537	*	0,2 %
	Inscription par défaut	-1,028	***	0,8 %
	Nb. motifs vocationnels	0,148	ns	0,0 %
	Nb. motifs disciplinaires	0,616	***	1,0 %
	Nb. motifs par défaut	-0,851	***	0,9 %
	Projet professionnel	0,535	*	0,2 %
Compétences transversales				
	Adaptabilité	0,147	***	2,3 %
	Apprentissage continu	0,173	***	3,6 %
	Communication	0,151	***	2,2 %
	Créativité	0,115	***	1,3 %
	Gestion du stress	0,093	***	1,1 %
	Initiative	0,184	***	4,2 %
	Prise de décisions	0,067	**	0,4 %
	Raisonnement analytique	0,135	***	1,7 %
	Souci d'obtenir des résultats	0,135	***	2,9 %
	Travail d'équipe	0,234	***	7,2 %
	Sentiment d'efficacité	0,015	**	0,3 %

Score d'Interactions Externes		Coeff.	Sig.	R^2
Référence	**Modalité active**			
Caractéristiques sociodémographiques				
Fille	Garçon	0,410	*	0,3 %
	Age	-0,162	***	1,7 %
Contexte de formation				
Campus	Antenne universitaire	1,201	**	0,4 %
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,225	ns	2,9 %
	Lettres Langues Langage	-0,069	ns	
	STAPS	2,238	***	
	Sciences	-0,281	ns	
Conditions de vie et d'études				
	Décohabitant	0,331	ns	0,2 %
Autonomisation (Groupe 1)	Autonomisation (Gr.2)	0,783	*	0,7 %
	Autonomisation (Gr.3)	0,533	*	
	Autonomisation (Gr.4)	1,045	***	
	Autonomisation (Gr.5)	-0,008	ns	
	Budget personnel	0,003	***	1,3 %
Engagement académique (Buts)				
	Inscription vocationnelle	0,861	**	0,3 %
	Inscription sociale	0,849	***	1,1 %
	Nb. motifs vocationnels	0,084	ns	0,0 %
	Nb. motifs sociaux	0,331	***	1,3 %
	Nb. motifs par défaut	0,022	ns	0,0 %
Compétences transversales				
	Adaptabilité	0,073	***	1,1 %
	Communication	0,057	***	0,6 %
	Créativité	0,103	***	2,1 %
	Gestion du stress	0,090	***	2,0 %
	Initiative	0,039	**	0,4 %
	Prise de décisions	0,036	*	0,3 %
	Raisonnement analytique	0,055	***	0,6 %
	Travail d'équipe	0,094	***	2,3 %

Score de Soutien Apporté		Coeff.	Sig.	R^2
Référence	**Modalité active**			
Caractéristiques sociodémographiques				
Fille	Garçon	-1,661	***	1,8 %
	Age	-0,287	***	2,3 %
CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	0,044	ns	0,5 %
	CSP moyenne supérieure	0,417	ns	
	CSP favorisée	0,982	**	
Contexte de formation				
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,287	ns	1,1 %
	Lettres Langues Langage	1,163	**	
	STAPS	0,015	ns	
	Sciences	-0,670	ns	
Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	1,225	***	0,6 %
	Effectif (Q3)	0,626	ns	
	Effectif (Q4)	0,664	ns	
Engagement académique (Buts)				
	Inscription vocationnelle	1,177	*	0,2 %
	Inscription sociale	1,556	***	1,5 %
	Nb. motifs sociaux	0,486	***	1,2 %
Compétences transversales				
	Adaptabilité	0,076	***	0,5 %
	Apprentissage continu	0,062	**	0,4 %
	Communication	0,098	***	0,8 %
	Créativité	0,137	***	1,6 %
	Gestion du stress	0,102	***	1,1 %
	Initiative	0,068	***	0,5 %
	Raisonnement analytique	0,106	***	0,9 %
	Travail d'équipe	0,222	***	5,5 %

Score de Valeur du Réseau		Coeff.	Sig.	R^2
Référence	**Modalité active**			
Caractéristiques sociodémographiques				
	Age	-0,192	***	1,2 %
Contexte de formation				
L1	L2	0,711	**	0,4 %
	L3	0,603	*	
	Redoublant	-0,787	*	0,3 %
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,283	ns	0,9 %
	Lettres Langues Langage	1,140	**	
	STAPS	0,636	ns	
	Sciences	1,169	***	
Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	0,762	*	0,8 %
	Effectif (Q3)	0,482	ns	
	Effectif (Q4)	-0,478	ns	
Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,373	ns	0,6 %
	Ratio CM/TD (Int.3)	-0,941	*	
	Ratio CM/TD (Int.4)	-1,022	**	
	Heures d'enseignement	0,006	**	0,4 %
	Ratio CM/TD	-0,343	**	0,4 %
Engagement académique (Buts)				
	Inscription vocationnelle	2,198	***	1,0 %
	Inscription disciplinaire	1,618	***	0,5 %
	Inscription sociale	1,124	***	1,0 %
	Inscription par défaut	-0,579	*	0,3 %
	Nb. motifs vocationnels	0,529	**	0,5 %
	Nb. motifs disciplinaires	0,815	***	1,8 %
	Nb. motifs sociaux	0,463	***	1,3 %
	Nb. motifs par défaut	-0,405	*	0,2 %
	Projet professionnel	0,565	*	0,3 %
Compétences transversales				
	Adaptabilité	0,085	***	0,8 %
	Apprentissage continu	0,118	***	1,7 %
	Communication	0,157	***	2,4 %
	Créativité	0,128	***	1,7 %
	Gestion du stress	0,177	***	4,0 %
	Initiative	0,121	***	1,9 %
	Prise de décisions	0,046	*	0,2 %
	Raisonnement analytique	0,166	***	2,6 %
	Souci d'obtenir des résultats	0,115	***	2,2 %
	Travail d'équipe	0,216	***	6,4 %
	Sentiment d'efficacité	0,047	***	3,4 %

Annexe 16 : Effets bruts sur les scores de compétences transversales

Référence	Modalité active	Coeff.	Sig.	R²
		ADAPTABILITE		
Français	Etranger	3,365	***	1,1 %
	Age	0,165	***	0,8 %
Autonomisation (Groupe 1)	Autonomisation (Gr.2)	0,023	ns	0,7 %
	Autonomisation (Gr.3)	0,708	*	
	Autonomisation (Gr.4)	1,311	**	
	Autonomisation (Gr.5)	1,514	**	
Autres bacs	Bac général	-1,244	***	0,6 %
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,162	ns	0,8 %
	Lettres Langues Langage	-0,575	ns	
	STAPS	-1,528	**	
	Sciences	-1,062	**	
		APPRENTISSAGE CONTINU		
Français	Etranger	3,975	***	1,3 %
	Age	0,172	***	0,8 %
Pas d'activité	Activité rémunérée	0,695	*	0,3 %
Autonomisation (Groupe 1)	Autonomisation (Gr.2)	-0,302	ns	1,5 %
	Autonomisation (Gr.3)	0,881	**	
	Autonomisation (Gr.4)	2,157	***	
	Autonomisation (Gr.5)	2,039	***	
Pas de mention	Mention au bac	0,757	**	0,4 %
L1	L2	0,794	**	0,6 %
	L3	1,049	***	
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,311	ns	0,8 %
	Lettres Langues Langage	0,086	ns	
	STAPS	-1,123	*	
	Sciences	-1,210	***	
		COMMUNICATION		
Fille	Garçon	0,703	**	0,4 %
Français	Etranger	2,175	***	0,5 %
Pas de mention	Mention au bac	0,653	**	0,4 %
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,202	ns	2,0 %
	Lettres Langues Langage	0,062	ns	
	STAPS	-2,039	***	
	Sciences	-1,480	***	

Référence	Modalité active	Coeff.	Sig.	R^2
		CREATIVITE		
Fille	Garçon	0,463	ns	0,2 %
Autres bacs	Bac général	-0,833	**	0,3 %
L1	L2	-0,975	***	0,6 %
	L3	-0,414	ns	
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,910	**	0,9 %
	Lettres Langues Langage	0,321	ns	
	STAPS	-1,275	**	
	Sciences	-0,422	ns	
		GESTION DU STRESS		
Fille	Garçon	2,438	***	3,7 %
Français	Etranger	2,669	***	0,6 %
Autres bacs	Bac général	-0,993	**	0,3 %
A l'heure	Retard scolaire	-0,752	*	0,3 %
		INITIATIVE		
Fille	Garçon	-0,648	*	0,3 %
Français	Etranger	3,041	***	0,8 %
	Age	0,195	***	1,0 %
Pas d'activité	Activité rémunérée	0,586	ns	0,2 %
Autonomisation (Groupe 1)	Autonomisation (Gr.2)	0,551	ns	0,6 %
	Autonomisation (Gr.3)	0,699	ns	
	Autonomisation (Gr.4)	0,935	ns	
	Autonomisation (Gr.5)	2,144	***	
Pas de mention	Mention au bac	0,734	**	0,4 %
L1	L2	1,032	***	1,4 %
	L3	1,728	***	
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-1,562	***	1,9 %
	Lettres Langues Langage	-1,414	***	
	STAPS	-3,108	***	
	Sciences	-1,075	**	
	Redoublant	-0,755	ns	0,2 %
		PRISE DE DECISIONS		
Fille	Garçon	1,213	***	1,1 %
L1	L2	-0,691	**	0,4 %
	L3	-0,767	**	
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,488	ns	0,9 %
	Lettres Langues Langage	-0,399	ns	
	STAPS	-1,461	**	
	Sciences	-0,309	ns	

Référence	Modalité active	Coeff.	Sig.	R^2
RAISONNEMENT ANALYTIQUE				
Fille	Garçon	0,653	**	0,4 %
Français	Etranger	1,697	**	0,3 %
Pas de mention	Mention au bac	0,845	***	0,7 %
L1	L2	0,199	ns	0,4 %
	L3	0,804	**	
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,196	ns	1,5 %
	Lettres Langues Langage	-0,094	ns	
	STAPS	-2,487	***	
	Sciences	-0,268	ns	
SOUCI D'OBTENIR DES RESULTATS				
Français	Etranger	4,117	***	1,1 %
CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,432	ns	0,5 %
	CSP moyenne supérieure	0,979	*	
	CSP favorisée	-0,019	ns	
Pas de mention	Mention au bac	1,646	***	1,5 %
A l'heure	Retard scolaire	-0,923	**	0,3 %
	Redoublant	-0,959	*	0,2 %
TRAVAIL D'EQUIPE				
Français	Etranger	2,551	***	0,5 %
Autres bacs	Bac général	-0,668	ns	0,1 %
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-1,554	***	1,4 %
	Lettres Langues Langage	-0,615	ns	
	STAPS	-0,744	ns	
	Sciences	-1,842	***	
SENTIMENT D'EFFICACITE				
Fille	Garçon	4,536	***	1,1 %
Français	Etranger	12,328	***	1,1 %
CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,222	ns	0,7 %
	CSP moyenne supérieure	2,784	*	
	CSP favorisée	3,447	**	
Autres bacs	Bac général	6,178	***	1,1 %
Pas de mention	Mention au bac	5,920	***	2,1 %
A l'heure	Retard scolaire	-4,373	***	0,8 %
L1	L2	8,385	***	4,8 %
	L3	9,752	***	
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-4,727	***	2,4 %
	Lettres Langues Langage	1,638	ns	
	STAPS	2,129	ns	
	Sciences	3,943	**	

Annexe 17 : Régressions linéaires multiples des scores de compétences transversales

		Modèle 3a : **Adaptabilité**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Français	Etranger	2,530	**
	Age	0,118	**
Conditions de vie et d'études			
Autonomisation (Groupe 1)	Autonomisation (Gr.2)	-0,123	ns
	Autonomisation (Gr.3)	0,587	ns
	Autonomisation (Gr.4)	1,231	**
	Autonomisation (Gr.5)	0,793	ns
Passé scolaire			
Autres bacs	Bac général	-0,454	ns
Contexte de formation			
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,003	ns
	Lettres Langues Langage	-0,566	ns
	STAPS	-1,327	**
	Sciences	-0,910	**
Constante		14,950	
R² ajusté		2,10 %	

Durbin-Watson : 2,039 ; *Variance Inflation Factor* : 1,089 à 1,803 ; Kolmogorov-Smirnov : *

		Modèle 3b : **Apprentissage continu**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Français	Etranger	3,787	***
	Age	0,133	**
Conditions de vie et d'études			
Autonomisation (Groupe 1)	Autonomisation (Gr.2)	-0,698	ns
	Autonomisation (Gr.3)	0,574	ns
	Autonomisation (Gr.4)	1,856	***
	Autonomisation (Gr.5)	1,160	ns
Passé scolaire			
Pas de mention	Mention au bac	1,115	***
Contexte de formation			
L1	L2	0,368	ns
	L3	0,533	ns
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,221	ns
	Lettres Langues Langage	-0,070	ns
	STAPS	-0,868	ns
	Sciences	-1,152	**
Constante		16,259	
R² ajusté		3,90 %	

Durbin-Watson : 1,966 ; *Variance Inflation Factor* : 1,061 à 1,812 ; Kolmogorov-Smirnov : *

		Modèle 3c : **Communication**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	1,134	***
Français	Etranger	2,188	***
Passé scolaire			
Pas de mention	Mention au bac	0,759	***
Contexte de formation			
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,476	ns
	Lettres Langues Langage	-0,049	ns
	STAPS	-2,308	***
	Sciences	-1,807	***
Constante		19,904	
R² ajusté		3,40 %	

Durbin-Watson : 2,008 ; *Variance Inflation Factor* : 1,036 à 1,521 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

		Modèle 3d : **Créativité**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Passé scolaire			
Autres bacs	Bac général	-0,666	ns
Contexte de formation			
L1	L2	-0,979	***
	L3	-0,399	ns
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,915	**
	Lettres Langues Langage	0,355	ns
	STAPS	-1,264	**
	Sciences	-0,433	ns
Constante		22,516	
R² ajusté		1,20 %	

Durbin-Watson : 2,010 ; *Variance Inflation Factor* : 1,019 à 1,492 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

N = 1344		Modèle 3e : **Gestion du stress**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	2,463	***
Français	Etranger	1,783	ns
Passé scolaire			
Autres bacs	Bac général	-0,840	ns
A l'heure	Retard scolaire	-1,190	***
Constante		19,513	
R² ajusté		4,30 %	

Durbin-Watson : 1,884 ; *Variance Inflation Factor* : 1,004 à 1,226 ; Kolmogorov-Smirnov : **

		Modèle 3f : **Initiative**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	-0,564	ns
Français	Etranger	3,154	***
	Age	0,125	**
Conditions de vie et d'études			
Autonomisation (Groupe 1)	Autonomisation (Gr.2)	0,126	ns
	Autonomisation (Gr.3)	0,330	ns
	Autonomisation (Gr.4)	0,437	ns
	Autonomisation (Gr.5)	1,075	ns
Passé scolaire			
Pas de mention	Mention au bac	1,003	***
Contexte de formation			
L1	L2	0,712	*
	L3	1,281	***
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-1,483	***
	Lettres Langues Langage	-1,637	***
	STAPS	-2,639	***
	Sciences	-0,915	**
Constante		15,965	
R² ajusté		2,20 %	

Durbin-Watson : 2,062 ; *Variance Inflation Factor* : 1,061 à 1,812 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

		Modèle 3g : **Prise de décisions**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	1,397	***
Contexte de formation			
L1	L2	-0,706	**
	L3	-0,759	**
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,282	ns
	Lettres Langues Langage	-0,293	ns
	STAPS	-1,888	***
	Sciences	-0,643	ns
Constante		21,236	
R² ajusté		2,20 %	

Durbin-Watson : 1,901 ; *Variance Inflation Factor* : 1,069 à 1,522 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

		Modèle 3h : **Raisonnement analytique**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	0,907	***
Français	Etranger	1,810	**
Passé scolaire			
Pas de mention	Mention au bac	0,861	***
Contexte de formation			
L1	L2	0,080	ns
	L3	0,697	**
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,427	ns
	Lettres Langues Langage	-0,222	ns
	STAPS	-2,706	***
	Sciences	-0,577	ns
Constante		20,486	
R² ajusté		2,80 %	

Durbin-Watson : 1,951 ; *Variance Inflation Factor* : 1,040 à 1,528 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

N = 1323		Modèle 3i : **Souci d'obtenir des résultats**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Français	Etranger	5,066	***
CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,626	ns
	CSP moyenne supérieure	0,811	ns
	CSP favorisée	-0,559	ns
Passé scolaire			
Pas de mention	Mention au bac	1,657	***
A l'heure	Retard scolaire	-0,603	ns
Contexte de formation			
	Redoublant	-0,554	ns
Constante		16,849	
R² ajusté		2,70 %	

Durbin-Watson : 1,942 ; *Variance Inflation Factor* : 1,035 à 1,514 ; Kolmogorov-Smirnov : **

		Modèle 3j : **Travail d'équipe**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Français	Etranger	2,662	***
Contexte de formation			
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-1,627	***
	Lettres Langues Langage	-0,741	ns
	STAPS	-0,706	ns
	Sciences	-1,860	***
Constante		22,360	
R² ajusté		1,60 %	

Durbin-Watson : 1,937 ; *Variance Inflation Factor* : 1,013 à 1,480 ; Kolmogorov-Smirnov : ***

N = 1323		Modèle 3k : **Sentiment d'efficacité**	
Référence	**Modalité active**	**Coeff.**	**Sig.**
Caractéristiques sociodémographiques			
Fille	Garçon	4,870	***
Français	Etranger	21,880	***
CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-1,873	ns
	CSP moyenne supérieure	1,042	ns
	CSP favorisée	0,505	ns
Passé scolaire			
Autres bacs	Bac général	8,606	***
Pas de mention	Mention au bac	5,634	***
A l'heure	Retard scolaire	-1,613	ns
Contexte de formation			
L1	L2	6,833	***
	L3	8,136	***
Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-6,856	***
	Lettres Langues Langage	-0,029	ns
	STAPS	0,697	ns
	Sciences	1,862	ns
Constante		54,042	
R^2 ajusté		12,40 %	

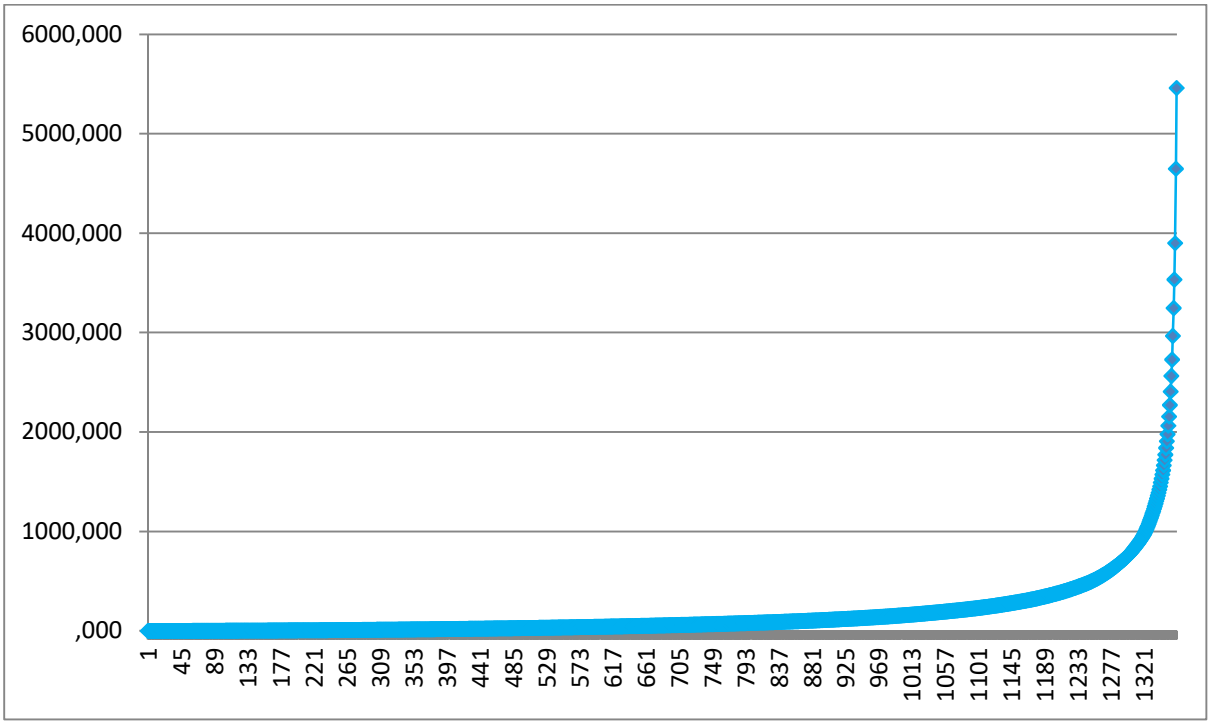
Durbin-Watson : 2,073 ; *Variance Inflation Factor* : 1,079 à 1,561 ; Kolmogorov-Smirnov : ns

Annexe 18 : Mesures de discrimination des quatre facteurs de l'AFCM

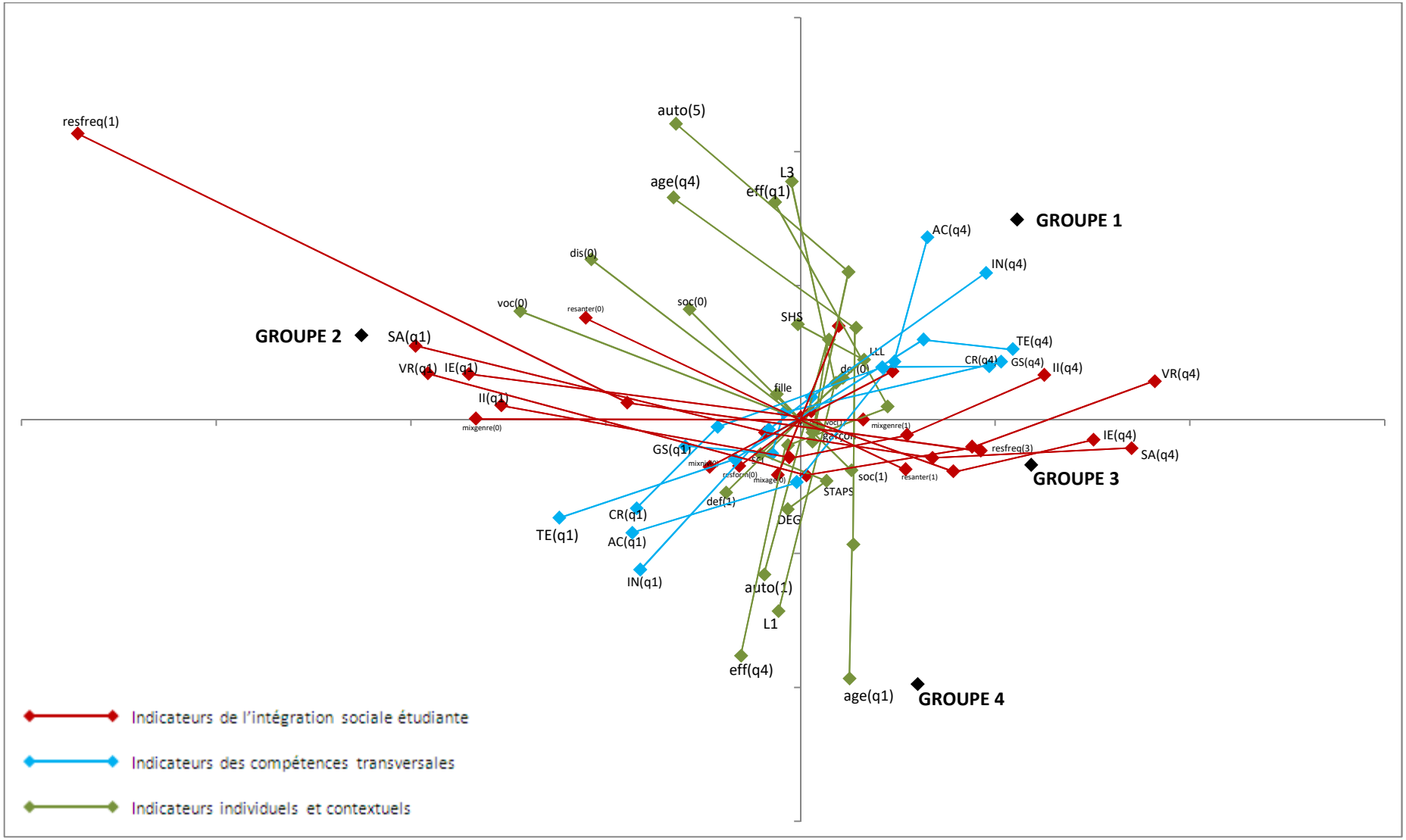
	Dimension				Moyenne
	1	2	3	4	
Contexte de formation					
Domaine disciplinaire	0,008	0,077	0,102	0,475	0,166
Niveau	0,004	0,432	0,251	0,043	0,182
Effectif (quartiles)	0,019	0,342	0,193	0,323	0,219
Caractéristiques sociodémographiques					
Age (quartiles)	0,044	0,483	0,203	0,02	0,188
Sexe	0,002	0,005	0,001	0,289	0,074
Engagement académique (Buts)					
Inscription vocationnelle	0,033	0,01	0,001	0,005	0,012
Inscription disciplinaire	0,017	0,022	0,015	0,005	0,015
Inscription sociale	0,037	0,078	0,01	0,001	0,031
Inscription par défaut	0,021	0,042	0,006	0,005	0,019
Conditions de vie et d'études					
Autonomisation	0,011	0,183	0,06	0,039	0,073
Compétences transversales					
Travail d'équipe (quartiles)	0,196	0,077	0,158	0,014	0,111
Gestion du stress (quartiles)	0,088	0,017	0,108	0,096	0,077
Créativité (quartiles)	0,123	0,05	0,267	0,03	0,117
Apprentissage continu (quartiles)	0,084	0,171	0,171	0,011	0,109
Initiative (quartiles)	0,109	0,168	0,16	0,023	0,115
Intégration sociale étudiante					
Interactions internes (quartiles)	0,263	0,013	0,04	0,03	0,087
Interactions externes (quartiles)	0,36	0,016	0,035	0,007	0,105
Soutien apporté (quartiles)	0,462	0,029	0,023	0,04	0,139
Valeur du réseau (quartiles)	0,487	0,029	0,055	0,005	0,144
Réseau mixte en genre	0,134	0,001	0,022	0,074	0,058
Réseau mixte en âge	0,006	0,072	0,026	0,029	0,033
Réseau mixte en niveau d'études	0,055	0,032	0,003	0,049	0,035
Réseau issu de la formation actuelle	0,004	0,005	0,022	0,014	0,012
Réseau issu de la scolarité antérieure	0,149	0,071	0,04	0,003	0,066
Fréquentation du réseau	0,316	0,047	0,081	0,018	0,116
Total actif	3,033	2,472	2,055	1,647	2,302
Inertie	0,121	0,099	0,082	0,066	0,092
Pourcentage de variance expliquée	12,132	9,887	8,221	6,586	9,207

Annexe 19 : Chaîne des agrégations et perte d'inertie de la CAH

Etape	Perte d'inertie
1	,002
2	,006
3	,010
4	,016
5	,022
6	,029
7	,036
…	…
1355	2272,185
1356	2407,982
1357	2563,848
1358	2728,838
1359	2967,025
1360	3247,288
1361	3533,266
1362	3899,074
1363	4648,670
1364	5460,000



Annexe 20 : Projection des groupes issus de la CAH sur le premier plan factoriel



Annexe 21 : Effets bruts sur la réussite finale (modèles binaires)

Admis semestre 1			Coeff.	Sig.	Odds	Pseudo R²
	Référence	Modalité active				
Caractéristiques des étudiants	*Français*	Etranger	-0,631	*	0,532	0,2 %
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	0,266	ns	1,305	1,0 %
		CSP moyenne supérieure	0,681	***	1,976	
		CSP favorisée	0,453	***	1,573	
	Autres bacs	Bac général	0,954	***	2,596	2,0 %
	Pas de mention	Mention au bac	1,318	***	3,734	7,2 %
	A l'heure	Retard scolaire	-1,028	***	0,358	3,4 %
Contexte de formation	*L1*	L2	0,949	***	2,584	4,7 %
		L3	1,146	***	3,147	
		Redoublant	-0,662	***	0,516	0,9 %
	Sciences humaines et sociales	Sciences	0,336	**	1,399	2,0 %
		Droit Economie Gestion	-0,497	***	0,608	
		Lettres Langues Langage	-0,430	**	0,651	
		STAPS	0,070	ns	1,072	
		Effectif	-0,001	***	0,999	1,6 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	-0,368	**	0,692	1,6 %
		Effectif (Q3)	-0,422	**	0,656	
		Effectif (Q4)	-0,870	***	0,419	
		Heures d'enseignement	0,003	***	1,003	0,5 %
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,294	*	1,342	1,5 %
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,226	ns	0,798	
		Heures d'enseignement (Q4)	0,519	***	1,680	
		Ratio CM/TD	-0,266	***	0,767	1,2 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	0,311	*	1,364	1,4 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	0,036	ns	1,037	
		Ratio CM/TD (Int.4)	-0,359	**	0,698	
Engagement académique		Inscription vocationnelle	0,499	**	1,647	0,2 %
		Nb. motifs vocationnels	0,226	***	1,254	0,4 %
		Inscription disciplinaire	0,779	***	2,180	0,6 %
		Nb. motifs par défaut	-0,282	***	0,754	0,5 %
		Investissement académique	0,023	***	1,023	1,5 %
ISE		Interactions internes	0,038	***	1,038	0,7 %
		Valeur du réseau	0,043	***	1,044	0,9 %
Compétences transversales		Apprentissage continu	0,050	***	1,051	1,5 %
		Initiative	0,053	***	1,055	1,8 %
		Souci d'obtenir des résultats	0,065	***	1,067	3,3 %
		Sentiment d'efficacité	0,040	***	1,040	9,7 %

Admis semestre 2			Coeff.	Sig.	Odds	Pseudo R²
	Référence	Modalité active				
Caractéristiques des étudiants	*Fille*	Garçon	-0,380	***	0,684	0,6 %
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	0,345	**	1,413	0,6 %
		CSP moyenne supérieure	0,420	**	1,522	
		CSP favorisée	0,451	***	1,569	
	Autres bacs	Bac général	0,845	***	2,329	1,7 %
	Pas de mention	Mention au bac	1,144	***	3,141	5,5 %
	A l'heure	Retard scolaire	-0,812	***	0,444	2,2 %
Contexte de formation	*L1*	L2	0,922	***	2,515	5,1 %
		L3	1,243	***	3,465	
	Campus	Antenne universitaire	-0,705	*	0,494	0,2 %
		Redoublant	-0,939	***	0,391	1,6 %
	Sciences humaines et sociales	Sciences	-0,385	**	0,680	1,3 %
		Droit Economie Gestion	-0,741	***	0,477	
		Lettres Langues Langage	-0,547	***	0,579	
		STAPS	-0,511	*	0,600	
		Effectif	-0,001	***	0,999	1,8 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	-0,310	*	0,733	0,9 %
		Effectif (Q3)	-0,429	**	0,651	
		Effectif (Q4)	-0,648	***	0,523	
		Heures d'enseignement	-0,003	**	0,997	0,4 %
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,675	***	1,965	2,6 %
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,305	*	0,737	
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,167	ns	0,846	
		Ratio CM/TD	-0,120	*	0,887	0,3 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	0,531	***	1,700	1,6 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	0,954	***	2,596	
		Ratio CM/TD (Int.4)	0,085	ns	1,089	
Engagement académique		Inscription vocationnelle	0,676	***	1,965	0,5 %
		Nb. motifs vocationnels	0,344	***	1,410	1,0 %
		Inscription disciplinaire	0,730	***	2,075	0,6 %
		Inscription par défaut	-0,371	***	0,690	0,6 %
		Nb. motifs par défaut	-0,434	***	0,648	1,2 %
		Projet professionnel	0,235	*	1,265	0,2 %
		Investissement académique	0,024	***	1,024	1,6 %
ISE		Interactions internes	0,039	***	1,039	0,8 %
		Valeur du réseau	0,042	***	1,043	0,9 %
Compétences transversales		Apprentissage continu	0,060	***	1,062	2,2 %
		Initiative	0,068	***	1,070	2,8 %
		Souci d'obtenir des résultats	0,058	***	1,059	2,6 %
		Sentiment d'efficacité	0,039	***	1,040	9,5 %

Admis session 1			Coeff.	Sig.	Odds	Pseudo R²
	Référence	Modalité active				
Caractéristiques des étudiants	*Fille*	Garçon	-0,207	*	0,813	0,2 %
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	0,258	*	1,295	0,8 %
		CSP moyenne supérieure	0,630	***	1,877	
		CSP favorisée	0,405	**	1,499	
	Autres bacs	Bac général	0,921	***	2,513	1,9 %
	Pas de mention	Mention au bac	1,320	***	3,744	7,0 %
	A l'heure	Retard scolaire	-0,990	***	0,372	3,3 %
CVE	*Autonomisation (Groupe 1)*	Autonomisation (Gr.2)	0,456	*	1,578	0,5 %
		Autonomisation (Gr.3)	0,327	**	1,387	
		Autonomisation (Gr.4)	0,401	*	1,493	
		Autonomisation (Gr.5)	-0,127	ns	0,881	
Contexte de formation	*L1*	L2	1,054	***	2,870	6,3 %
		L3	1,380	***	3,973	
	Campus	Antenne universitaire	-0,483	*	0,617	0,2 %
		Redoublant	-0,635	***	0,530	0,9 %
	Sciences humaines et sociales	Sciences	-0,112	ns	0,894	1,7 %
		Droit Economie Gestion	-0,799	***	0,450	
		Lettres Langues Langage	-0,317	*	0,729	
		STAPS	-0,379	ns	0,684	
		Effectif	-0,002	***	0,998	2,4 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	-0,320	*	0,726	1,8 %
		Effectif (Q3)	-0,518	***	0,595	
		Effectif (Q4)	-0,913	***	0,401	
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,308	*	1,361	0,8 %
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,278	*	0,757	
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,068	ns	0,934	
		Ratio CM/TD	-0,254	***	0,776	1,1 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	0,282	*	1,325	1,7 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	0,462	**	1,587	
		Ratio CM/TD (Int.4)	-0,398	**	0,672	
Engagement académique		Inscription vocationnelle	0,425	*	1,530	0,2 %
		Nb. motifs vocationnels	0,218	***	1,244	0,4 %
		Inscription disciplinaire	0,799	***	2,224	0,6 %
		Inscription par défaut	-0,310	***	0,733	0,4 %
		Nb. motifs par défaut	-0,385	***	0,681	0,9 %
		Projet professionnel	0,189	*	1,209	0,2 %
		Investissement académique	0,030	***	1,031	2,4 %
ISE		Interactions internes	0,046	***	1,047	1,1 %
		Valeur du réseau	0,055	***	1,057	1,5 %
Compétences transversales		Adaptabilité	0,026	**	1,026	0,4 %
		Apprentissage continu	0,063	***	1,065	2,3 %
		Gestion du stress	0,017	*	1,017	0,2 %
		Initiative	0,066	***	1,068	2,6 %
		Raisonnement analytique	0,024	**	1,024	0,3 %
		Souci d'obtenir des résultats	0,067	***	1,069	3,5 %
		Travail d'équipe	0,020	**	1,020	0,3 %
		Sentiment d'efficacité	0,042	***	1,043	10,7 %

Annexe 22 : Effets bruts sur les résultats d'admission (modèles multinomiaux)

Résultat semestre 1 (réf : Admis)			Ajourné			Défaillant			Mc Fadden	Nagel.
	Référence	Modalité active	Coeff.	Odds	Sig.	Coeff.	Odds	Sig.		
Caractéristiques des étudiants	*Français*	Etranger	0,409	1,505	ns	1,323	3,753	***	0,3 %	0,7 %
		Age	-0,021	0,979	ns	0,075	1,078	***	0,6 %	1,3 %
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,274	0,760	*	0,127	1,136	ns	1,0 %	2,2 %
		CSP moyenne supérieure	-0,811	0,444	***	0,141	1,152	ns		
		CSP favorisée	-0,453	0,636	***	-0,097	0,908	ns		
	Autres bacs	Bac général	-0,890	0,411	***	-1,229	0,292	***	1,6 %	3,4 %
	Pas de mention	Mention au bac	-1,400	0,247	***	-0,960	0,383	***	5,7 %	11,7 %
	A l'heure	Retard scolaire	1,040	2,829	***	0,971	2,640	***	2,7 %	5,6 %
CVE		Boursier	0,094	1,099	ns	-0,669	0,512	***	0,5 %	1,1 %
	Autonomisation (Groupe 1)	Autonomisation (Gr.2)	-0,157	0,855	ns	-0,129	0,879	ns	0,5 %	1,2 %
		Autonomisation (Gr.3)	-0,176	0,839	ns	0,125	1,134	ns		
		Autonomisation (Gr.4)	-0,257	0,773	ns	0,381	1,464	ns		
		Autonomisation (Gr.5)	-0,039	0,962	ns	1,183	3,263	***		
Contexte de formation	*L1*	L2	-0,895	0,408	***	-1,251	0,286	***	3,8 %	7,8 %
		L3	-1,210	0,298	***	-0,894	0,409	***		
		Redoublant	0,639	1,894	***	0,770	2,160	***	0,7 %	1,5 %
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,517	1,677	***	0,360	1,433	ns	3,7 %	7,7 %
		Lettres Langues Langage	-0,039	0,962	ns	1,659	5,256	***		
		STAPS	-0,024	0,976	ns	-0,426	0,653	ns		
		Sciences	-0,320	0,726	*	-0,442	0,643	ns		
		Effectif	0,002	1,002	***	0,000	1,000	ns	2,0 %	4,1 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	0,474	1,607	**	0,103	1,108	ns	2,6 %	5,5 %
		Effectif (Q3)	0,704	2,023	***	-0,701	0,496	**		
		Effectif (Q4)	1,163	3,201	***	-0,348	0,706	ns		
		Heures d'enseignement	-0,002	0,998	*	-0,007	0,993	***	0,7 %	1,5 %
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,083	0,921	ns	-1,118	0,327	***	1,9 %	4,1 %
		Heures d'enseignement (Q3)	0,387	1,473	**	-0,312	0,732	ns		
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,277	0,758	ns	-1,569	0,208	***		
		Ratio CM/TD	0,330	1,390	***	-0,089	0,915	ns	1,5 %	3,2 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,221	0,802	ns	-0,632	0,531	**	1,7 %	3,7 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	-0,029	0,971	ns	-0,056	0,945	ns		
		Ratio CM/TD (Int.4)	0,541	1,718	***	-0,516	0,597	ns		
Engagement académique		Inscription vocationnelle	-0,557	0,573	**	-0,175	0,839	ns	0,2 %	0,5 %
		Nb. motifs vocationnels	-0,267	0,766	***	-0,025	0,975	ns	0,4 %	0,9 %
		Inscription disciplinaire	-0,571	0,565	**	-1,464	0,231	***	0,7 %	1,6 %
		Inscription par défaut	0,091	1,095	ns	0,614	1,847	***	0,4 %	0,8 %
		Nb. motifs par défaut	0,220	1,247	**	0,551	1,735	***	0,5 %	1,2 %
		Projet professionnel	-0,029	0,971	ns	-0,586	0,556	***	0,3 %	0,7 %
		Investissement académique	-0,023	0,977	***	-0,021	0,980	**	1,2 %	2,5 %
ISE		Interactions internes	-0,029	0,972	**	-0,082	0,921	***	0,8 %	1,8 %
		Valeur du réseau	-0,032	0,968	***	-0,090	0,914	***	1,1 %	2,4 %
Compétences transversales		Apprentissage continu	-0,052	0,949	***	-0,036	0,965	*	1,2 %	2,5 %
		Créativité	0,005	1,005	ns	0,054	1,056	**	0,3 %	0,7 %
		Initiative	-0,056	0,946	***	-0,040	0,960	**	1,4 %	2,9 %
		Prise de décisions	0,010	1,010	ns	0,052	1,053	**	0,3 %	0,7 %
		Souci d'obtenir des résultats	-0,066	0,936	***	-0,057	0,945	***	2,6 %	5,4 %
		Sentiment d'efficacité	-0,040	0,961	***	-0,038	0,963	***	7,5 %	15,1 %

Résultat semestre 2 (réf : Admis)			Ajourné			Défaillant			Mc Fadden	Nagel.
	Référence	Modalité active	Coeff.	Odds	Sig.	Coeff.	Odds	Sig.		
Caractéristiques des étudiants	*Fille*	Garçon	0,312	1,366	**	0,510	1,666	***	0,5 %	1,0 %
		Age	-0,027	0,973	ns	0,038	1,039	*	0,2 %	0,5 %
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,512	0,600	***	-0,004	0,996	ns	0,7 %	1,6 %
		CSP moyenne supérieure	-0,626	0,535	***	-0,019	0,981	ns		
		CSP favorisée	-0,502	0,605	***	-0,320	0,726	ns		
	Autres bacs	Bac général	-0,802	0,449	***	-0,927	0,396	***	1,2 %	2,6 %
	Pas de mention	Mention au bac	-1,165	0,312	***	-1,105	0,331	***	4,0 %	8,4 %
	A l'heure	Retard scolaire	0,728	2,071	***	0,972	2,643	***	1,7 %	3,6 %
CVE		Boursier	0,306	1,359	**	-0,498	0,608	***	0,8 %	1,6 %
Contexte de formation	*L1*	L2	-0,900	0,407	***	-0,964	0,381	***	3,9 %	8,2 %
		L3	-1,082	0,339	***	-1,611	0,200	***		
		Redoublant	0,834	2,303	***	1,125	3,080	***	1,3 %	2,7 %
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,782	2,186	***	0,636	1,888	**	2,3 %	4,8 %
		Lettres Langues Langage	0,047	1,048	ns	1,207	3,344	***		
		STAPS	0,686	1,987	**	-0,097	0,907	ns		
		Sciences	0,284	1,329	ns	0,590	1,804	**		
		Effectif	0,002	1,002	***	0,001	1,001	ns	1,6 %	3,4 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	0,684	1,981	***	-0,251	0,778	ns	1,4 %	3,0 %
		Effectif (Q3)	0,685	1,984	***	0,106	1,112	ns		
		Effectif (Q4)	1,073	2,925	***	-0,049	0,952	ns		
		Heures d'enseignement	0,004	1,004	***	0,000	1,000	ns	0,5 %	1,1 %
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,417	0,659	*	-1,108	0,330	***	2,2 %	4,8 %
		Heures d'enseignement (Q3)	0,560	1,752	***	-,119	0,888	ns		
		Heures d'enseignement (Q4)	0,379	1,461	*	-,165	0,848	ns		
		Ratio CM/TD	0,231	1,260	***	-0,129	0,879	ns	0,8 %	1,7 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,344	0,709	*	-0,821	0,440	***	1,7 %	3,6 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	-0,869	0,419	***	-1,069	0,343	***		
		Ratio CM/TD (Int.4)	0,199	1,221	ns	-0,601	0,548	**		
Engagement académique		Inscription vocationnelle	-0,406	0,666	ns	-1,072	0,342	***	0,5 %	1,1 %
		Nb. motifs vocationnels	-0,257	0,773	**	-0,507	0,603	***	0,9 %	1,9 %
		Inscription disciplinaire	-0,177	0,837	ns	-1,386	0,250	***	1,0 %	2,2 %
		Inscription par défaut	0,170	1,185	ns	0,749	2,116	***	0,8 %	1,8 %
		Nb. motifs par défaut	0,315	1,370	***	0,651	1,917	***	1,1 %	2,4 %
		Projet professionnel	-0,129	0,879	ns	-0,439	0,645	**	0,3 %	0,6 %
		Investissement académique	-0,019	0,982	***	-0,036	0,965	***	1,4 %	3,0 %
ISE		Interactions internes	-0,025	0,975	*	-0,066	0,936	***	0,8 %	1,7 %
		Valeur du réseau	0,020	0,980	ns	-0,080	0,923	***	1,2 %	2,6 %
Compétences transversales		Apprentissage continu	-0,055	0,946	***	-0,070	0,932	***	1,6 %	3,5 %
		Initiative	-0,061	0,940	***	-0,081	0,923	***	2,1 %	4,4 %
		Souci d'obtenir des résultats	-0,051	0,950	***	-0,070	0,932	***	2,0 %	4,3 %
		Sentiment d'efficacité	-0,036	0,965	***	-0,045	0,956	***	7,1 %	14,5 %

Résultat session 1 (réf : Admis)			Ajourné			Défaillant			Mc Fadden	Nagel.
	Référence	Modalité active	Coeff.	Odds	Sig.	Coeff.	Odds	Sig.		
Caractéristiques des étudiants	*Fille*	Garçon	0,106	1,112	ns	0,406	1,501	**	0,2 %	0,5 %
		Age	-0,023	0,978	ns	0,049	1,050	**	0,3 %	0,6 %
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	-0,411	0,663	**	0,025	0,914	ns	1,0 %	2,2 %
		CSP moyenne supérieure	-0,948	0,388	***	-0,102	0,686	ns		
		CSP favorisée	-0,482	0,617	***	-0,274	0,256	ns		
	Autres bacs	Bac général	-0,886	0,412	***	-0,991	0,371	***	1,4 %	3,1 %
	Pas de mention	Mention au bac	-1,447	0,235	***	-1,080	0,340	***	5,3 %	10,9 %
	A l'heure	Retard scolaire	0,976	2,653	***	1,020	2,773	***	2,4 %	5,1 %
CVE		Boursier	0,270	1,311	**	-0,479	0,620	***	0,6 %	1,3 %
Contexte de formation	*L1*	L2	-0,958	0,384	***	-1,262	0,283	***	4,7 %	9,7 %
		L3	-1,319	0,268	***	-1,503	0,222	***		
	Campus	Antenne universitaire	0,655	1,926	**	0,013	1,014	ns	0,2 %	0,4 %
		Redoublant	0,598	1,818	***	0,710	2,034	***	0,7 %	1,4 %
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	0,783	2,188	***	0,844	2,327	***	2,4 %	5,1 %
		Lettres Langues Langage	-0,158	0,854	ns	1,048	2,851	***		
		STAPS	0,518	1,678	**	-0,169	0,844	ns		
		Sciences	-0,046	0,955	ns	0,461	1,586	*		
		Effectif	0,002	1,002	***	0,001	1,001	***	2,0 %	4,1 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	0,514	1,673	***	0,004	1,004	ns	1,7 %	3,6 %
		Effectif (Q3)	0,704	2,021	***	0,222	1,248	ns		
		Effectif (Q4)	1,202	3,326	***	0,363	1,438	ns		
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	-0,097	0,907	ns	-0,734	0,480	***	0,8 %	1,7 %
		Heures d'enseignement (Q3)	0,390	1,476	**	0,087	1,090	ns		
		Heures d'enseignement (Q4)	0,213	1,237	ns	-0,194	0,823	ns		
		Ratio CM/TD	0,346	1,413	***	0,040	1,041	ns	1,2 %	2,5 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,168	0,845	ns	-0,469	0,625	**	1,6 %	3,3 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	-0,303	0,739	ns	-0,743	0,476	**		
		Ratio CM/TD (Int.4)	0,620	1,858	***	-0,039	0,962	ns		
Engagement académique		Inscription vocationnelle	-0,162	0,850	ns	-0,832	0,435	***	0,3 %	0,6 %
		Nb. motifs vocationnels	-0,155	0,856	ns	-0,342	0,710	***	0,4 %	0,8 %
		Inscription disciplinaire	-0,347	0,707	ns	-1,401	0,246	***	0,9 %	1,9 %
		Inscription par défaut	0,137	1,146	ns	0,653	1,922	***	0,6 %	1,3 %
		Nb. motifs par défaut	0,279	1,322	**	0,587	1,799	***	0,8 %	1,8 %
		Projet professionnel	-0,051	0,950	ns	-0,467	0,627	***	0,3 %	0,7 %
		Investissement académique	-0,028	0,973	***	-0,035	0,965	***	1,8 %	3,8 %
ISE		Interactions internes	-0,037	0,964	***	-0,066	0,936	***	0,9 %	1,9 %
		Valeur du réseau	-0,039	0,961	***	-0,085	0,918	***	1,4 %	3,0 %
Compétences transversales		Adaptabilité	-0,029	0,971	**	-0,019	0,981	ns	0,0 %	0,6 %
		Apprentissage continu	-0,063	0,939	***	-0,064	0,938	***	1,7 %	3,7 %
		Initiative	-0,066	0,936	***	-0,065	0,937	***	1,9 %	4,1 %
		Raisonnement analytique	-0,031	0,970	**	-0,010	0,990	ns	0,3 %	0,5 %
		Souci d'obtenir des résultats	-0,067	0,936	***	-0,068	0,934	***	2,6 %	5,3 %
		Travail d'équipe	-0,017	0,983	*	-0,025	0,975	*	0,2 %	0,4 %
		Sentiment d'efficacité	-0,040	0,961	***	-0,047	0,954	***	8,0 %	16,0 %

Annexe 23 : Effets bruts sur les notes finales

Note finale semestre 1			Coeff.	Sig.	R^2
	Référence	Modalité active			
Caractéristiques des étudiants	*CSP défavorisée*	CSP moyenne inférieure	0,396	*	1,5 %
		CSP moyenne supérieure	0,874	***	
		CSP favorisée	0,722	***	
	Autres bacs	Bac général	1,740	***	0,5 %
	Pas de mention	Mention au bac	2,139	***	15,8 %
	A l'heure	Retard scolaire	-1,510	***	5,7 %
Contexte de formation	*L1*	L2	1,448	***	7,8 %
		L3	1,605	***	
	Campus	Antenne universitaire	-1,696	***	0,9 %
		Redoublant	-1,280	***	2,6 %
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-0,990	***	5,4 %
		Lettres Langues Langage	0,772	***	
		STAPS	-0,191	ns	
		Sciences	0,421	*	
		Effectif	-0,003	***	6,3 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	-0,395	*	5,7 %
		Effectif (Q3)	-0,834	***	
		Effectif (Q4)	-1,761	***	
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,072	ns	3,2 %
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,886	***	
		Heures d'enseignement (Q4)	0,360	ns	
		Ratio CM/TD	-0,657	***	5,9 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	0,162	ns	5,4 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	-0,024	ns	
		Ratio CM/TD (Int.4)	-1,225	***	
Engagement académique		Inscription vocationnelle	1,104	***	0,9 %
		Nb. motifs vocationnels	0,553	***	1,9 %
		Inscription disciplinaire	1,363	***	1,3 %
		Nb. motifs disciplinaires	0,719	***	5,3 %
		Nb. motifs sociaux	-0,177	***	0,8 %
		Nb. motifs par défaut	-0,418	***	0,8 %
		Investissement académique	0,042	***	3,9 %
Intégration sociale étudiante		Interactions internes	0,032	**	0,4 %
		Interactions externes	-0,040	*	0,3 %
		Soutien apporté	-0,029	**	0,4 %
		Valeur du réseau	0,052	***	1,0 %
Compétences transversales		Adaptabilité	0,039	***	0,7 %
		Apprentissage continu	0,095	***	4,3 %
		Gestion du stress	0,023	*	0,3 %
		Initiative	0,094	***	4,3 %
		Raisonnement analytique	0,043	***	0,7 %
		Souci d'obtenir des résultats	0,119	***	0,9 %
		Sentiment d'efficacité	0,070	***	26,5 %

Note finale semestre 2			Coeff.	Sig.	R^2
	Référence	Modalité active			
Caractéristiques des étudiants	*Fille*	Garçon	-0,209	ns	0,1 %
	CSP défavorisée	CSP moyenne inférieure	0,477	**	1,6 %
		CSP moyenne supérieure	0,825	***	
		CSP favorisée	0,811	***	
	Autres bacs	Bac général	1,501	***	3,8 %
	Pas de mention	Mention au bac	1,831	***	12,1 %
	A l'heure	Retard scolaire	-1,179	***	3,4 %
CVE		Boursier	-0,562	***	1,1 %
	Logement indépendant	Logement familial	-0,467	**	0,7 %
		Logement universitaire	-0,363	*	
		Décohabitant	0,360	*	0,4 %
Contexte de formation	*L1*	L2	1,267	***	6,6 %
		L3	1,466	***	
	Campus	Antenne universitaire	-2,507	***	1,8 %
		Redoublant	-1,409	***	2,6 %
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-1,418	***	6,7 %
		Lettres Langues Langage	0,358	ns	
		STAPS	-0,632	*	
		Sciences	-0,005	ns	
		Effectif	-0,003	***	6,1 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	-0,740	***	3,8 %
		Effectif (Q3)	-0,724	***	
		Effectif (Q4)	-1,504	***	
		Heures d'enseignement	-0,003	*	0,4 %
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,394	ns	2,7 %
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,756	***	
		Heures d'enseignement (Q4)	-0,120	ns	
		Ratio CM/TD	-0,645	***	5,9 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	0,311	ns	5,9 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	0,497	ns	
		Ratio CM/TD (Int.4)	-1,060	***	
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	0,433	***	1,1 %
		Inscription disciplinaire	0,797	**	0,4 %
		Nb. motifs disciplinaires	0,445	***	2,0 %
		Nb. motifs sociaux	-0,176	***	0,8 %
		Nb. motifs par défaut	-0,370	**	0,7 %
		Investissement académique	0,033	***	2,5 %
Intégration sociale étudiante		Interactions externes	-0,053	**	0,6 %
		Soutien apporté	-0,029	**	0,4 %
		Valeur du réseau	0,033	**	0,4 %
Compétences transversales		Apprentissage continu	0,078	***	2,9 %
		Initiative	0,097	***	4,6 %
		Raisonnement analytique	0,030	*	0,3 %
		Souci d'obtenir des résultats	0,102	***	6,6 %
		Sentiment d'efficacité	0,065	***	21,2 %

Note finale session 1			Coeff.	Sig.	R^2
	Référence	Modalité active			
Caractéristiques des étudiants	*CSP défavorisée*	CSP moyenne inférieure	0,498	**	2,2 %
		CSP moyenne supérieure	0,955	***	
		CSP favorisée	0,839	***	
	Autres bacs	Bac général	1,620	***	4,9 %
	Pas de mention	Mention au bac	1,972	***	15,7 %
	A l'heure	Retard scolaire	-1,301	***	4,7 %
CVE		Boursier	-0,464	***	0,9 %
	Logement indépendant	Logement familial	-0,405	**	0,6 %
		Logement universitaire	-0,351	*	
Contexte de formation	*L1*	L2	1,184	***	6,1 %
		L3	1,309	***	
	Campus	Antenne universitaire	-1,929	***	1,3 %
		Redoublant	-1,588	***	3,5 %
	Sciences humaines et sociales	Droit Economie Gestion	-1,133	***	6,3 %
		Lettres Langues Langage	0,664	**	
		STAPS	-0,337	ns	
		Sciences	0,033	ns	
		Effectif	-0,003	***	7,0 %
	Effectif (Quartile 1)	Effectif (Q2)	-0,518	**	4,9 %
		Effectif (Q3)	-0,735	***	
		Effectif (Q4)	-1,540	***	
	Heures d'enseignement (Quartile 1)	Heures d'enseignement (Q2)	0,272	ns	2,8 %
		Heures d'enseignement (Q3)	-0,740	***	
		Heures d'enseignement (Q4)	0,172	ns	
		Ratio CM/TD	-0,638	***	6,5 %
	Ratio CM/TD (Intervalle 1)	Ratio CM/TD (Int.2)	-0,052	ns	5,8 %
		Ratio CM/TD (Int.3)	0,109	ns	
		Ratio CM/TD (Int.4)	-1,263	***	
Engagement académique		Nb. motifs vocationnels	0,456	***	1,4 %
		Inscription disciplinaire	0,841	**	0,5 %
		Nb. motifs disciplinaires	0,519	***	3,1 %
		Nb. motifs sociaux	-0,166	***	0,8 %
		Nb. motifs par défaut	-0,322	**	0,6 %
		Investissement académique	0,034	***	3,0 %
Intégration sociale étudiante		Interactions internes	0,026	*	0,3 %
		Interactions externes	-0,051	**	0,6 %
		Soutien apporté	-0,030	**	0,5 %
		Valeur du réseau	0,031	**	0,4 %
Compétences transversales		Apprentissage continu	0,080	***	3,4 %
		Gestion du stress	0,025	*	0,3 %
		Initiative	0,091	***	4,6 %
		Raisonnement analytique	0,034	**	0,5 %
		Souci d'obtenir des résultats	0,110	***	8,7 %
		Sentiment d'efficacité	0,067	***	25,4 %

Annexe 24 : Liens entre intégration sociale étudiante et passé scolaire

	IMPLICATION		PERCEPTION	
	Interactions internes	Interactions externes	Soutien apporté	Valeur réseau
Passé scolaire				
Bac général	**	ns	***	***
Mention au bac	ns	ns	ns(*)	***
Retard scolaire	**	ns(*)	***	***

<u>Note :</u> le signe entre parenthèses indique le résultat du test non paramétrique lorsque celui-ci diffère du test paramétrique

Profils	**Type de bac**		**Mention**		**Retard scolaire**	
	Autres	**Général**	**Non**	**Oui**	**Non**	**Oui**
Matures	12,3 %	87,7 %	51,3 %	48,7 %	75,7 %	24,3 %
Restreints	20,9 %	79,1 %	62,8 %	37,2 %	64,6 %	35,4 %
Affectifs	7,8 %	92,2 %	44,9 %	55,1 %	86,2 %	13,8 %
Juvéniles	13,4 %	86,6 %	51,1 %	48,9 %	83,1 %	16,9 %
Total	14,4 %	85,6 %	53,6 %	46,4 %	76,2 %	23,8 %
Chi-deux	***		***		***	

INDEX

Liste des tableaux

- Tableau 1 : Dimensions et indicateurs de l'intégration sociale étudiante..... 68
- Tableau 2 : Dimensions et indicateurs des facteurs individuels et contextuels 187
- Tableau 3 : Liste des compétences du référentiel Passeport Avenir (2011) 201
- Tableau 4 : Taux de réponse à l'enquête..... 212
- Tableau 5 : Description des caractéristiques sociodémographiques des étudiants 217
- Tableau 6 : Indices de dispersion de l'âge des étudiants 218
- Tableau 7 : Indices de dispersion du budget "libre" des étudiants..... 222
- Tableau 8 : Indices de dispersion de l'indicateur hiérarchique d'activité rémunérée..... 225
- Tableau 9 : Description du contexte de formation des étudiants 228
- Tableau 10 : Indices de dispersion du volume horaire annuel et de l'effectif étudiant 229
- Tableau 11 : Description de l'engagement académique (buts et investissements) des étudiants 231
- Tableau 12 : Indices de dispersion du temps de travail personnel des étudiants 235
- Tableau 13 : Description des résultats d'admission par semestre et pour l'année des étudiants 237
- Tableau 14: Indices de dispersion des notes obtenues par les étudiants en 1ère session par semestre et pour l'année 238
- Tableau 15 : Indices de dispersion et de fiabilité des scores de compétences transversales.. 244
- Tableau 16 : Indices de dispersion du score de sentiment d'efficacité..... 245
- Tableau 17 : Indices de dispersion de l'étendue du réseau étudiant..... 248
- Tableau 18 : Description des caractéristiques du réseau étudiant..... 249
- Tableau 19 : Description des caractéristiques du réseau étudiant (suite)..... 250
- Tableau 20 : Description du soutien apporté par le réseau étudiant 256
- Tableau 21 : Description de la valeur du réseau étudiant 257
- Tableau 22 : Indices de dispersion des scores d'implication de l'intégration sociale étudiante 261
- Tableau 23 : Indices de dispersion des scores de perception de l'intégration sociale étudiante 261
- Tableau 24 : Matrice corrélationnelle des scores d'intégration sociale étudiante 261

- Tableau 25 : Tests du Chi-Deux de contingence sur les caractéristiques du réseau étudiant (partie 1) 270
- Tableau 26 : Comparaisons de moyennes des scores d'intégration sociale étudiante (partie 1) 276
- Tableau 27 : Corrélations des scores d'intégration sociale étudiante (partie 1) 278
- Tableau 28 : Régression du score d'interactions internes (partie 1) 283
- Tableau 29 : Régression du score d'interactions externes (partie 1) 286
- Tableau 30 : Régression du score de soutien apporté (partie 1) 288
- Tableau 31 : Régression du score de valeur du réseau (partie 1) 290
- Tableau 32 : Tests du Chi-Deux de contingence sur les caractéristiques du réseau étudiant (partie 2) 294
- Tableau 33 : Corrélations des scores d'intégration sociale étudiante (partie 2) 295
- Tableau 34 : Régression du score d'interactions internes (partie 2) 297
- Tableau 35 : Régression du score d'interactions externes (partie 2) 298
- Tableau 36 : Régression du score de soutien apporté (partie 2) 299
- Tableau 37 : Régression du score de valeur du réseau (partie 2) 300
- Tableau 38 : Comparaisons de moyennes des scores de compétences transversales 305
- Tableau 39 : Corrélations des scores de compétences transversales 305
- Tableau 40 : Synthèse des régressions des scores de compétences transversales 310
- Tableau 41 : Régression du score d'interactions internes (partie 3) 313
- Tableau 42 : Régression du score d'interactions externes (partie 3) 315
- Tableau 43 : Régression du score de soutien apporté (partie 3) 317
- Tableau 44 : Régression du score de valeur du réseau (partie 3) 319
- Tableau 45 : Description de la typologie de l'intégration sociale étudiante 330
- Tableau 46 : Description de la typologie de l'intégration sociale étudiante (suite) 331
- Tableau 47 : Profils d'intégration sociale étudiante et résultats d'admission 339
- Tableau 48 : Profils d'intégration sociale étudiante et notes finales 340
- Tableau 49 : Régression de la réussite finale au 1er semestre (partie 1) 344
- Tableau 50 : Régression de la réussite finale au 2nd semestre (partie 1) 344
- Tableau 51 : Régression de la réussite finale à la 1ère session (partie 1) 344
- Tableau 52 : Régression du résultat d'admission au 1er semestre (partie 1) 346
- Tableau 53 : Régression du résultat d'admission au 2nd semestre (partie 1) 346
- Tableau 54 : Régression du résultat d'admission à la 1ère session (partie 1) 347
- Tableau 55 : Régression de la note finale au 1er semestre, au 2nd semestre et à la 1ère session (partie 1) 348
- Tableau 56 : Comparaisons de moyennes selon la réussite finale 352

- Tableau 57 : Tests du Chi-Deux de contingence sur la réussite finale 354
- Tableau 58 : Régression de la réussite finale au 1er semestre (partie 2)..... 356
- Tableau 59 : Régression de la réussite finale au 2nd semestre (partie 2)..... 357
- Tableau 60 : Régression de la réussite finale à la 1ère session (partie 2)..... 358
- Tableau 61 : Régression de la réussite finale au 1er semestre (partie 3)..... 362
- Tableau 62 : Régression de la réussite finale au 2nd semestre (partie 3)..... 363
- Tableau 63 : Régression de la réussite finale à la 1ère session (partie 3)..... 364
- Tableau 64 : Comparaisons de moyennes selon les résultats d'admission 367
- Tableau 65 : Tests du Chi-Deux de contingence sur les résultats d'admission 369
- Tableau 66 : Régression du résultat d'admission au 1er semestre (partie 2) 371
- Tableau 67 : Régression du résultat d'admission au 2nd semestre (partie 2)..... 372
- Tableau 68 : Régression du résultat d'admission à la 1ère session (partie 2)..... 373
- Tableau 69 : Régression du résultat d'admission au 1er semestre (partie 3) 377
- Tableau 70 : Régression du résultat d'admission au 2nd semestre (partie 3)..... 378
- Tableau 71 : Régression du résultat d'admission à la 1ère session (partie 3)..... 379
- Tableau 72 : Corrélations des notes finales 383
- Tableau 73 : Comparaisons de moyennes des notes finales 384
- Tableau 74 : Régression de la note finale au 1er semestre (partie 2)..... 386
- Tableau 75 : Régression de la note finale au 2nd semestre (partie 2) 387
- Tableau 76 : Régression de la note finale à la 1ère session (partie 2) 387
- Tableau 77 : Régression de la note finale au 1er semestre (partie 3)..... 392
- Tableau 78 : Régression de la note finale au 2nd semestre (partie 3) 393
- Tableau 79 : Régression de la note finale à la 1ère session (partie 3) 394
- Tableau 80 : Récapitulatif des variables exerçant un effet significatif sur l'intégration sociale étudiante et la réussite académique 399

Liste des figures

- Figure 1 : Représentation du processus d'intégration à l'université..... 36
- Figure 2 : Les dimensions de l'intégration sociale étudiante 64
- Figure 3 : Modèle explicatif de l'intégration sociale étudiante 115
- Figure 4 : Extrait de la fiche filière de la L1 Psychologie de l'Université de Bourgogne..... 139
- Figure 5 : Modèle I-E-O d'Astin (1970) 154
- Figure 6 : Modèle de Tinto (1993) 155
- Figure 7 : Modèle de Cabrera *et al.* (1992) 157

- Figure 8 : Modèle de Pascarella (1985) 158
- Figure 9 : Modèle de Berger et Milem (1999) 159
- Figure 10 : Modèle de Schmitz et Frenay (2013) 161
- Figure 11 : Modèle de Neuville *et al.* (2013) 162
- Figure 12 : Modèle théorique de l'intégration sociale étudiante 166
- Figure 13 : Appréhension du concept d'intégration sociale étudiante 177
- Figure 14 : Sources et conditions de l'intégration sociale étudiante 178
- Figure 15 : Les compétences transversales au sein des sources et conditions de l'intégration sociale étudiante 180
- Figure 16 : Effets directs et indirects de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite académique 184
- Figure 17 : Cartographie de l'intégration sociale étudiante en Licence 327
- Figure 18 : Analyse en pistes causales mettant en relation les interactions internes, l'investissement académique et la note finale à la 1ère session 405
- Figure 19 : Analyse en pistes causales mettant en relation les interactions externes, l'investissement académique et la note finale à la 1ère session 406
- Figure 20 : Analyse en pistes causales mettant en relation le soutien apporté, l'investissement académique et la note finale à la 1ère session 406
- Figure 21 : Analyse en pistes causales mettant en relation la valeur du réseau, l'investissement académique et la note finale à la 1ère session 407

Liste des graphiques

- Graphique 1 : Répartition des étudiants selon le type de baccalauréat 218
- Graphique 2 : Répartition des étudiants selon la mention obtenue au baccalauréat 219
- Graphique 3 : Répartition des étudiants selon le mode d'hébergement 220
- Graphique 4 : Répartition des étudiants selon le niveau d'études 225
- Graphique 5 : Répartition des étudiants selon le domaine disciplinaire 226
- Graphique 6 : Répartition des étudiants selon la discipline universitaire 227
- Graphique 7 : Description des pratiques d'études des étudiants 233
- Graphique 8 : Description des interactions internes étudiantes 252
- Graphique 9 : Description des interactions externes étudiantes 253
- Graphique 10 : Récapitulatif de la variance expliquée des scores d'intégration sociale étudiante (partie 1) 291

- Graphique 11 : Récapitulatif de la variance expliquée des scores d'intégration sociale étudiante (partie 2) 302
- Graphique 12 : Récapitulatif de la variance expliquée de la réussite finale 365
- Graphique 13 : Récapitulatif de la variance expliquée des résultats d'admission 380
- Graphique 14 : Récapitulatif de la variance expliquée des notes finales 396

Liste des encadrés

- Encadré 1 : Représentativité de l'échantillon 239
- Encadré 2 : Mise en relation de variables qualitatives 267
- Encadré 3 : Distribution et normalité des scores d'intégration sociale étudiante 272
- Encadré 4 : Comparaisons de moyennes 273
- Encadré 5 : Corrélation entre des variables continues 277
- Encadré 6 : Modélisations linéaires 279
- Encadré 7 : Normalité des scores de compétences transversales 306
- Encadré 8 : L'analyse factorielle des correspondances multiples 323
- Encadré 9 : La classification ascendante hiérarchique 328
- Encadré 10 : La régression logistique 342
- Encadré 11 : L'analyse en pistes causales 404

Liste des synthèses

- Synthèse 1 : Les déterminants de l'intégration sociale étudiante en Licence 320
- Synthèse 2 : L'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes parmi les déterminants de la réussite académique en Licence 396

Liste des annexes

- Annexe 1 : Questionnaire 447
- Annexe 2 : Traduction et version originale de l'ISSB 457
- Annexe 3 : Référentiel Passeport Avenir 460
- Annexe 4 : Messages de lancement et de relance de l'enquête 474
- Annexe 5 : Indicateur hiérarchique de la catégorie socioprofessionnelle 476
- Annexe 6 : Indicateur d'autonomisation des étudiants 477

- Annexe 7 : Description de l'activité rémunérée des étudiants 478
- Annexe 8 : Indicateur hiérarchique de l'activité rémunérée des étudiants 480
- Annexe 9 : Etapes d'inscription des étudiants 481
- Annexe 10 : Description des motifs d'inscription des étudiants 484
- Annexe 11 : Score d'investissement académique des étudiants 485
- Annexe 12 : Comparaison des caractéristiques de l'échantillon et de la population d'origine 486
- Annexe 13 : Description des niveaux de compétences transversales des étudiants 487
- Annexe 14 : Matrice corrélationnelle des scores de compétences transversales étudiantes .. 489
- Annexe 15 : Effets bruts sur les scores d'intégration sociale étudiante 490
- Annexe 16 : Effets bruts sur les scores de compétences transversales 494
- Annexe 17 : Régressions linéaires multiples des scores de compétences transversales 497
- Annexe 18 : Mesures de discrimination des quatre facteurs de l'AFCM 502
- Annexe 19 : Chaîne des agrégations et perte d'inertie de la CAH 503
- Annexe 20 : Projection des groupes issus de la CAH sur le premier plan factoriel 504
- Annexe 21 : Effets bruts sur la réussite finale (modèles binaires) 505
- Annexe 22 : Effets bruts sur les résultats d'admission (modèles multinomiaux) 508
- Annexe 23 : Effets bruts sur les notes finales 511
- Annexe 24 : Liens entre intégration sociale étudiante et passé scolaire 514

L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence

Résumé

Depuis les années 70-80, avec les travaux de Tinto (1975) notamment, la recherche en éducation révèle l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants, démontrant l'influence significative de l'intégration sociale sur la persévérance à l'université. Les effets sur la réussite académique des étudiants sont à l'inverse peu explorés. De plus, la conceptualisation de ce facteur explicatif ne fait pas consensus, donnant à voir différentes dimensions de l'intégration sociale. A partir d'une collecte de données réalisée auprès de 1365 étudiants inscrits en 1ère, 2ème et 3ème année de Licences généralistes, cette recherche propose ainsi, dans un premier temps, une mesure affinée de l'intégration sociale étudiante rendant compte de son caractère multidimensionnel. Puis, dans un deuxième temps, les sources et conditions de cette intégration sont interrogées à travers l'influence de facteurs contextuels, institutionnels et individuels, parmi lesquels sont considérées les compétences transversales qui illustrent, entre autres, les aptitudes sociales des étudiants. Les analyses montrent ainsi que des besoins différents en matière de sociabilité étudiante s'expriment notamment en fonction de l'âge, du genre et des raisons d'étudier, alors que le contexte de formation détermine en premier lieu les opportunités offertes aux étudiants pour s'intégrer socialement. Il apparaît en outre que certaines compétences relatives à la gestion des émotions et à la collaboration constituent des ressources favorisant l'intégration sociale. Nos résultats permettent ainsi de dégager quatre profils distincts de la sociabilité étudiante en Licence. En dernier lieu, la place occupée par l'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes au sein des parcours étudiants et des déterminants de leur réussite académique est questionnée. Les analyses révèlent à ce titre que l'intégration sociale étudiante présente des effets bruts et positifs sur la probabilité de réussir les examens et sur les notes obtenues par les étudiants, au travers des interactions studieuses et du sentiment d'intégration. En tenant compte des déterminants classiques de la réussite étudiante, l'influence « toutes choses égales par ailleurs » de ce facteur apparaît en revanche faible sur la réussite académique, bien que le sentiment d'intégration diminue les risques d'abandon chez les étudiants. A l'inverse, les compétences transversales renvoyant au goût de l'effort et à la confiance en soi se révèlent être de puissants prédicteurs de la réussite et des performances des étudiants. Si l'intégration sociale étudiante ne semble pas être un facteur clé et médiateur de la réussite académique, elle s'ajoute néanmoins, sous certaines formes, aux facteurs caractérisant les profils de réussite à l'université. En outre, elle influe de manière indirecte sur les performances des étudiants au travers de leur investissement académique.

Mots-clés : étudiants, intégration sociale, réussite universitaire, compétences transversales

Social integration of college students: links and effects within "Licence" course achievement

Abstract

Since 1970's and 1980's, educational research reveals the importance of interactional process in the explanation of student careers, especially with Tinto's work (1975), by demonstrating the significant influence of social integration on student persistence in university. However, the effects on students' academic success are rarely explored. Moreover, there is no consensus on the conceptualization of this explanatory factor since it shows different dimensions of social integration. From data collected from 1365 students enrolled in 1st, 2nd and 3rd grade of common "Licence", this research proposes firstly to improve measurement of student social integration as a multidimensional concept. Then the sources and conditions of social integration are examined through the influence of contextual, institutional and individual factors. In this context, the transversal skills are considered as an illustration of student social abilities, among others. Statistical analyses show that students have different needs for social integration, depending on their age, gender and reasons for study. First, the academic context defines the opportunities offered to students for social integration. Moreover, it appears that some skills related to emotional management and collaboration turn into resources that promote social integration. Results lead to identify four different profiles of student social integration in "Licence" course. Lastly, questions arise about the role of social integration and transversal skills in student careers and factors of student achievement. Our results reveal that student social integration has a raw and positive effect on the probability of success and performances, through academic interactions and feeling of integrating. When the classical factors of student achievement are taking into account, the influence of social integration appears to be weak or lost. Only the feeling of integrating reduces the risk of student drop-outs. On the other hand, the transversal skills including the taste for work and the self-confidence prove to be powerful predictors of students' success and performances. While student social integration doesn't seem to be a key factor with mediating effects on academic achievement, it appears to be another feature of student success profiles. Moreover, student social integration produces indirect effect on performances through academic commitment.

Keywords: students, social integration, academic achievement, transversal skills