

Chapitre 1

Les conditions d'études et conditions matérielles de vie des étudiants

Quels liens avec leur parcours universitaire ?

Séverine LANDRIER, Observatoire régional des métiers, PACA

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

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

En parallèle de l'enquête Conditions de vie de l'OVE, les établissements universitaires ont progressivement demandé à leurs observatoires de la vie étudiante la réalisation de travaux plus ou moins comparables à l'échelle de l'établissement. Les données recueillies leur permettent de mieux connaître leurs étudiants, leurs conditions de vie et de produire des données utiles au pilotage interne mais aussi au centre régional des œuvres universitaires et scolaires (CROUS), au rectorat, à la région, aux agences d'urbanisme, etc., quand les résultats sont diffusés. Ces connaissances produites au niveau local présentent également l'originalité d'articuler des sources de données quantitatives et qualitatives. Ce faisant, elles fournissent de la matière utile à la compréhension des grandes tendances dégagées par les enquêtes quantitatives. L'ensemble de ces productions croisées avec les travaux de l'OVE national vont généralement dans le même sens et pointent parfois des spécificités locales. De fait, on observe désormais un véritable foisonnement de littérature sur les conditions de vie étudiantes balayant parfois l'ensemble des conditions de vie ou réalisant des zooms sur le logement et le transport (travaux en lien avec les CROUS), des zooms sur les ressources financières et l'activité salariée, ou encore sur les conditions d'études.

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

Les travaux mobilisés s'inscrivent dans deux registres : ceux qui ont pour objet les conditions de vie et essaient d'en mesurer l'impact sur les parcours universitaire ; ceux qui ont pour objet l'identification de facteurs déterminant la réussite, l'échec ou l'abandon en cours d'études et intègrent certaines dimensions des conditions de vie comme élément explicatif. La focale est mise sur les étudiants entrés dans l'enseignement supérieur ; ne sont donc pas pris en considération les éléments relatifs à leur parcours antérieur, dont on sait bien qu'il joue un rôle majeur dans la réussite (Michaut, 2012 ; Lemaire, 2000).

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

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

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

Une seconde difficulté dans cet exercice est relative au fait que les différentes conditions matérielles de vie et d'études n'agissent pas unilatéralement et indépendamment les unes des autres sur les parcours universitaires, or, nombre de travaux les traitent de cette façon en mesurant des effets « toutes choses égales par ailleurs ». Ainsi, par commodité de présentation, cet article revient de manière synthétique sur le rôle de chacune des dimensions retenues dans les parcours. Ne nous y trompons pas, bien au-delà d'un impact spécifique de chacun de ces facteurs pris isolément, c'est l'ensemble des conditions de vie et d'études qui fait système, interagit et joue sur les parcours universitaires d'étudiants qui ne se ressemblent pas. De plus, les conditions de vie et d'études s'inscrivent dans un parcours d'études mais aussi dans un parcours de vie, ce qui explique qu'elles évoluent avec l'avancée des étudiants dans leur cursus universitaire et leur entrée dans la vie adulte (Cordazzo, 2016).

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

Quel rôle des conditions d'études dans les parcours universitaires ?

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

⇒ *Effet établissement ou effet de site ?*

Les travaux français portant sur l'influence du contexte d'études dans les parcours universitaires sont peu nombreux. Une partie d'entre eux s'intéresse à l'effet établissement ou à l'influence de son implantation géographique, notamment avec les antennes délocalisées. Contrairement à ce qui est observé dans l'enseignement secondaire sur l'effet établissement (Cousin, 1996 ; Le Bastard-Landrier, 2004), les différents auteurs semblent s'accorder sur le fait qu'en raison de la multiplicité des niveaux décisionnels et des situations pédagogiques à l'université, il est plus prudent de parler d'effet de site plutôt que d'effet établissement (Félouzis, 2000 ; Romainville, Michaut, 2012). Les différences de résultats observées entre universités s'expliquent largement par la composition sociale et scolaire de leur public étudiant et par leurs organisations pédagogiques (Félouzis, 2000 ; Michaut, 2000 ; Nicourd *et al.*, 2011), soulignant par exemple que la capitalisation modulaire et la semestrialisation limitent les abandons (Michaut, 2000).

Le suivi de cohorte pendant quatre ans de 7 000 étudiants en droit, géographie et sciences de la matière, entrés en 1992 en première année, par Georges Félouzis (2000) apporte des éléments de compréhension plus fins. Il montre notamment que les inégalités locales de réussite sont observées dans deux disciplines sur les trois étudiées (en droit et géographie, mais pas en sciences de la matière). Or, l'autonomie des enseignants-chercheurs et la diversité des modalités d'organisation pédagogique sont comparables selon les disciplines. Ce sont leurs effets qui sont différents, et cela en raison d'un public étudiant relativement homogène, d'une certaine continuité entre la formation secondaire et supérieure ou encore d'un modèle d'identification professionnelle spécifique aux acteurs des filières scientifiques de l'université. Ces constats conduisent à s'interroger sur la façon d'articuler les missions nationales de l'université (distribution de diplômes, formation, etc.) et leur réalisation concrète dans

ces différents espaces locaux. Selon Georges Félouzis (2000, p. 88), « le niveau global de sélectivité est à considérer comme un élément structurant la réflexion sur ces inégalités locales, dans la mesure où les conséquences sur les trajectoires étudiantes dépendent étroitement du niveau global de réussite. »

⇒ ***Quels effets des sites délocalisés ?***

Les résultats des travaux s'intéressant à la réussite des étudiants inscrits au sein d'antennes universitaires, dont le but était de démocratiser les études en premier cycle, ne sont pas convergents. Si une recherche ancienne conduite en Bourgogne sur la filière de droit à Dijon et à Nevers montre un effet plutôt négatif de l'antenne délocalisée de Nevers sur les parcours étudiants (Bourdon *et al.*, 1994), les travaux d'Éric Bernet (2009) sur la filière d'administration économique et sociale (AES) comparant le site du Creusot à celui de Dijon concluent à une meilleure réussite des étudiants du site délocalisé. Dans ce sens, les recherches de Georges Félouzis (2001) réalisées en Aquitaine confirment que le site d'études joue de manière significative sur la probabilité d'obtenir un DEUG en droit mais cet impact ne traduit pas un « effet délocalisation », dans la mesure où les résultats des antennes considérées sont à la fois meilleurs et moins bons qu'au sein de l'université « mère ». Il semble donc plus pertinent de parler « d'un effet de site ». Cela conduit à la conclusion selon laquelle on n'observe pas de relation mécanique entre le statut de délocalisation et la réussite universitaire, ni entre la taille du centre universitaire et la réussite : « la clé de compréhension des effets de site se trouve dans la capacité des enseignants à se mobiliser dans la réussite de leurs étudiants » (Félouzis, 2001, p. 218) et plus particulièrement de ceux qui ont en charge l'organisation du site délocalisé.

⇒ ***Quelle influence de l'organisation et des pratiques pédagogiques ?***

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

Par exemple, pour expliquer la meilleure réussite des étudiants de la filière (AES) dans l'une des deux universités parisiennes étudiées, Nicourd *et al.* (2011) avancent l'hypothèse d'une organisation pédagogique fournissant des supports de socialisation nécessaires aux étudiants d'origine populaire pour s'inscrire dans leur « carrière d'étudiant ». Cette organisation qui les encourage à travailler en groupe, leur permet de nouer des amitiés avec des étudiants issus d'un milieu plus favorisé, d'élargir

leur horizon culturel et leurs aspirations professionnelles. Elle leur permet également d'acquérir une certaine aisance au niveau de l'expression écrite, domaine dans lequel ils déclaraient éprouver des difficultés en comparaison aux étudiants les mieux dotés socialement (Nicourd *et al.*, 2011).

Dans ce sens, les travaux de Cathy Perret et Sophie Morlaix (2014) relevant des différences de réussite entre les étudiants de différentes filières universitaires expliquent que « les étudiants ne font pas [...] la même expérience de l'université et ne doivent pas résoudre les mêmes problèmes car les filières offrent des cadres scolaires différenciés, au regard des savoirs articulés et des conditions pédagogiques (degré d'encadrement, rythmes d'études, type d'apprentissage, validation des acquisitions de connaissance). » (Millet, 2012, cité par Perret, Morlaix, 2014, p. 182.)

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

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

⇒ *Quels effets des dispositifs d'aide aux étudiants ?*

Pour aider les étudiants à faire face aux difficultés qu'ils rencontrent, on voit émerger depuis les années 1990 dans les universités, et notamment depuis le lancement du plan réussite en licence (PRL) en 2007, un grand nombre de dispositifs censés limiter l'échec des étudiants, tels que le tutorat et des séances ou cycles de remises à niveau. Si l'objectif de faciliter l'adaptation, l'intégration et la réussite des étudiants est commun à tous, on observe dans la mise en œuvre de ces dispositifs une grande hétérogénéité (dispositif mis en place sur la base du volontariat ou au contraire rendu obligatoire, volume horaire, modalités de travail et de validation, etc.) entre les établissements d'une part, et entre les composantes d'un même établissement d'autre part, ce qui ne facilite pas leur évaluation. En effet, très peu de travaux se sont intéressés à l'influence de ces dispositifs dans les parcours d'études et les résultats semblent indiquer un impact relativement modeste sur la réussite (Michaut, 2012).

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

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

Malgré un certain nombre de limites méthodologiques, ce travail met en évidence l'absence d'effet, voire un effet négatif, du PRL sur la réussite des étudiants, tout en réaffirmant l'existence de processus de sélection différenciés selon les filières. Il montre également que les étudiants ne sont pas égaux face au PRL selon leur passé scolaire. « Seuls les étudiants issus des filières scientifiques

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

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

L'effet des conditions matérielles de vie sur les parcours

⇒ *Quelle influence des modalités de décohabitation ?*

Les modalités de décohabitation sont fortement dépendantes des liens familiaux et de la capacité des familles à accompagner financièrement leurs enfants devenus étudiants, et s'inscrivent directement dans le processus d'entrée dans la vie adulte. Elles constituent un élément de la vie universitaire, participent aux dynamiques intellectuelles et sociales entre étudiants, à leurs conditions de travail, notamment à travers leur accès aux cours, aux bibliothèques, aux équipements collectifs, à la vie culturelle et sont appréhendées comme un déterminant de la réussite en tant que tel. Elles constituent aussi une source de dépenses importante dans le budget des étudiants qui ne sont pas logés chez leurs parents ou des proches. Les travaux faisant le lien avec la réussite se répartissent sur cette triple entrée : ceux qui s'intéressent à la décohabitation en tant que déterminant ou non de la réussite ; ceux qui s'y intéressent au titre de facteur d'intégration et de lien social dans une perspective de prévention des risques d'isolement et de décrochage ; ceux qui considèrent que les dépenses liées au logement sont à l'origine de l'expression de soucis financiers, sources d'échec ou d'abandon qui seront abordés dans le paragraphe consacré à l'effet des ressources financières sur la réussite.

Les données les plus récentes de l'OVE sur les conditions de vie des étudiants (Driant, 2016) montrent que la part des étudiants ayant décohabité ne cesse de croître (64 % en 2006 contre 68 % en 2013) quel que soit leur âge. Près d'un tiers des étudiants vivent encore au domicile de leurs parents et on observe que la moitié des décohabitants vivent seuls, 18 % en colocation et 17 % en couple. La part des jeunes vivant dans une résidence universitaire du CROUS ne cesse de s'amoinrir (10,9 % en 2013 contre 12,3 % en 2006) (Driant, 2016). Les jeunes entrant à l'université décohabitent pour se rapprocher de leur lieu d'études et/ou pour devenir indépendant : les étudiants d'origine populaire, plus souvent boursiers, sont plus nombreux à être hébergés en chambre universitaire ou chez leurs parents, alors que ceux des classes moyenne et supérieure habitent davantage en location (Belghith *et al.*, 2014). Enfin, d'une manière générale, on constate que plus ils avancent dans leur cursus universitaire, plus les étudiants vivent en couple (Driant, 2016).

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

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

globalement plus satisfaits de vivre dans une résidence universitaire et sont prêts à retourner vivre dans la résidence l'année universitaire suivante. Il apparaît également que le taux d'abandon des bénéficiaires du dispositif est plus faible, l'effet sur leur résultat universitaire n'ayant pas été mis en évidence (Amiard, Bonnal, 2012).

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

⇒ *Quels effets des ressources financières ?*

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

Cette enquête met en évidence que « plus d'un étudiant sur deux se déclare en difficulté financière en 2013, et 25 % jugent ces difficultés "importantes" ou "très importantes" » (Ronzeau, Van de Velde, 2014). Finalement, la situation financière des étudiants résulte largement d'un arbitrage, plus ou moins contraint, entre études et activité rémunérée : exigence d'assiduité et heures de cours trop nombreuses pour avoir une activité rémunérée ou ressources n'assurant pas le minimum vital conduisant à

l'obligation d'une activité rémunérée. Au-delà de ce clivage, plus de la moitié des étudiants dits « pauvres » qui n'ont pas eu d'activité rémunérée depuis la rentrée universitaire expliquent qu'ils ont préféré se consacrer entièrement à leurs études, ce qui illustre toute l'ambiguïté de la question des ressources des étudiants (Galland, 2016).

Philippe Cordazzo et Élise Tenret (2011) relèvent que la satisfaction mitigée des étudiants à l'égard de leurs ressources s'explique évidemment par leur niveau de ressources respectif, mais à niveau de ressources égal, celle-ci varie en fonction de la position sociale des étudiants tout autant que du type de ressources et d'aides dont ils bénéficient. « Être originaire d'un milieu aisé procure probablement un sentiment de sécurité qui atténue le sentiment de difficultés financières, même lorsque celles-ci apparaissent. » (Galland, 2016). En effet, l'analyse des liens entre la satisfaction de l'étudiant et ses conditions de vie (ressources, logement, vie sociale et rythme de vie) montre que les étudiants dont le budget est composé d'une aide collective seule ou avec une activité rémunérée ont une probabilité bien plus faible d'être très satisfaits de leurs ressources et de leurs conditions de logement. Tandis que les étudiants dont le budget est composé d'un versement familial seul ou associé et/ou à une aide collective et/ou à une activité rémunérée ont une probabilité plus forte d'être très satisfaits de leurs conditions de vie, que ce soit pour les ressources, le logement, le rythme de vie ou la vie sociale (Cordazzo, Tenret, 2011).

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

Les aides familiales

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

Cette enquête montre également que le fait que les parents aident ou n'aident pas financièrement leurs enfants dans le cadre de leurs études influence directement leur probabilité de réussir leur année universitaire 2011-2012. « En effet, toutes choses égales par ailleurs, plus les étudiants bénéficient d'un montant élevé d'aide familiale, plus leur probabilité de valider l'année universitaire est importante. » (Le Pape, Tenret, 2016, p. 42). De plus, le fait qu'un étudiant perçoive une aide de sa famille, quel que soit le montant de cette aide, diminue significativement ses probabilités d'échec. Toutefois, si l'aide familiale permet des conditions de vie et d'études très différentes parmi les jeunes interrogés, celle-ci n'est pourtant pas perçue par les étudiants comme déterminante pour la réussite au regard d'autres facteurs comme les efforts, les réseaux, ou le diplôme (Le Pape, Tenret, 2016).

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

⇒ *Les bourses d'études*

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

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

Le fait d'être boursier est souvent associé à une meilleure réussite (Lemaire, 2000). Gabrielle Fack et Julien Grenet ont étudié l'effet de ces aides sur l'accès à l'université et la réussite dans l'enseignement

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

Le travail salarié

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

L'impact du travail salarié des étudiants sur leurs études est généralement considéré en fonction de sa quantité et des relations qu'il entretient ou non aux études. L'effet du travail salarié sur l'obtention d'un diplôme est ambivalent. L'expérience professionnelle participant à leur professionnalisation peut être valorisée pour une insertion future (acquisition de savoir-faire et savoir-être valorisables sur le

marché du travail : développement de l'assurance, de la confiance en soi et de la capacité à travailler en équipe, acquisition d'expérience professionnelle, création d'un réseau professionnel, etc.) et le revenu produit peut contribuer au financement des études. Toutefois le travail constitue également pour l'étudiant une charge temporelle et psychologique susceptible de nuire au bon suivi du cursus universitaire (Prétari *et al.*, 2014). Une littérature abondante montre qu'exercer un travail rémunéré non intégré aux études et d'une durée supérieure à un certain seuil diminue la probabilité de valider l'année. Selon les travaux, ce seuil critique s'établit entre 8 et 16 heures hebdomadaires (Lemaire, 2000 ; Gruel, 2002 ; Beffy *et al.*, 2009 ; Body *et al.*, 2014).

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

Les étudiants exerçant une activité salariée importante et motivés pour leurs études intègrent souvent le fait qu'il va leur falloir un nombre d'années d'études plus important pour valider leur diplôme. Cette réflexion sur les effets du travail salarié conduit à revenir sur la notion de « réussite ». « Pour une institution universitaire, la réussite est liée à la linéarité des parcours et en particulier à l'obtention d'une licence en trois ans. Mais du point de vue étudiant, les enjeux peuvent se jouer sur une temporalité plus longue, où il s'agira – comme les étudiants salariés réguliers l'expriment tous – de “réussir sa vie” » (Froment, 2012).

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

Les travaux de l'OVE soulignent également des disparités importantes en termes d'activités salariées entre les filles et les garçons « préfigurant des disparités professionnelles à venir et témoignant de la résistance du modèle traditionnel opposant carrières masculines et travail d'appoint féminin » (Amrous, 2006) : les filles exercent une activité rémunérée parallèle aux études plus fréquemment que les garçons (51 % contre 44,3 %) et occupent un peu plus souvent un emploi concurrençant leurs études que les garçons (86 % contre 81 %). Ces derniers ont plus souvent accès à des activités s'intégrant dans leur cursus, ne compromettant pas leur réussite académique, plus rémunérateurs et préparant leur insertion professionnelle. Mais, quand les garçons se consacrent à une activité professionnelle en parallèle de leurs études, ils y consacrent plus de temps. Même si ce n'est pas pour les mêmes raisons, les activités rémunérées pénalisent finalement autant les parcours d'études des uns et des autres (Amrous, 2006).

Cependant, les travaux récents de l'observatoire de la vie étudiante de l'université Toulouse Jean-Jaurès soulignent qu'indépendamment du nombre d'heures hebdomadaires de travail et malgré les difficultés énoncées, lorsqu'ils sont présents aux examens, les étudiants salariés réussissent aussi bien que les étudiants non salariés (Goudiaby, 2016).

Qu'en est-il des emplois occupés dont le temps de travail est inférieur au seuil critique ? Lorsque le nombre d'heures hebdomadaires travaillées est faible, l'activité salariée peut être associée positivement à la réussite universitaire et faciliter l'accès à un emploi à la fin des études (Béduwé, Giret, 2004 ; Body *et al.*, 2014b). L'étude menée par l'OVE de l'université de Tours montre que si les étudiants consacrent moins de 8 heures hebdomadaires à une activité salariée en première année de licence, ils sont plus souvent diplômés en trois ans que les autres. Ceux qui travaillent davantage sont surreprésentés au sein de la population des sortants après une inscription universitaire (Froment, 2013). Mais les résultats obtenus par les différents travaux à ce sujet identifient des seuils différents. En effet, les chercheurs (Befy *et al.*, 2009, 2013 ; Body, 2014) soulignent que l'effet négatif du travail salarié perdure, tout en étant réduit de moitié lorsque la durée hebdomadaire du travail est inférieure à 16 heures. On peut alors se demander s'il existe des emplois qui ne seraient pas préjudiciables aux parcours universitaires ? Par ailleurs, le travail en cours d'études favorise-t-il l'accès à un emploi ultérieur ?

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

valorisable sur le marché du travail alors que pour la troisième, cet emploi initialement provisoire est progressivement devenu un emploi durable.

Pour apporter un éclairage à ces questions, l'université du Maine a installé à titre expérimental une plateforme de mise à disposition d'offres d'emploi à destination des étudiants de licence pendant deux années universitaires (de 2010 à 2012). L'évaluation réalisée dans le cadre d'un appel à projet du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (Arnoult *et al.*, 2013) compare l'impact de ce dispositif sur un groupe d'étudiants bénéficiaires au regard d'un groupe d'étudiants témoins. Les résultats montrent que le dispositif a dans un premier temps accru les chances d'accès des étudiants à un travail salarié. Les étudiants du groupe de bénéficiaires ont eu accès plus fréquemment à une activité salariée (pour environ 65 % d'entre eux, contre 54 % dans le groupe témoin) et ont signé plus fréquemment un contrat de travail. Par ailleurs, les emplois pourvus consistent plus souvent dans des missions ponctuelles, contractualisées, exercées durant la semaine et en journée (plutôt que le soir et le week-end), avec des horaires compatibles avec l'emploi du temps universitaire et une conciliation beaucoup plus facile entre études et travail. Ces emplois conduisent à une rémunération horaire un peu plus élevée mais également une durée hebdomadaire plus courte, si bien que les revenus qu'ils procurent sont dans l'ensemble plus faibles. Le dispositif n'a pas affecté les résultats des bénéficiaires. Ainsi, il semble qu'un « bon emploi » étudiant ne réside pas tant dans la complémentarité thématique du travail et du champ d'étude mais plutôt dans l'adéquation temporelle de l'emploi et de la vie universitaire. Il serait donc envisageable d'améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants et d'atténuer les effets négatifs d'un travail salarié sur la réussite à l'université (Arnoult *et al.*, 2013).

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

Conclusion

Les conditions de vie et parcours à l'université : quelles perspectives de recherche ?

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

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

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

De plus, les différentes dimensions des conditions de vie et d'études sont abordées une à une et rarement dans leur globalité, or, seule une approche systémique permettrait de mesurer l'ampleur de leur influence sur les parcours, les effets de cumul, de compensation voire d'interaction. Cela contribuerait à clarifier les rôles respectifs des différents facteurs considérés. Les travaux existants ne permettent pas non plus de savoir dans quelles mesures les conditions de vie et d'études interviennent sur les parcours de façon uniforme selon les filières et le niveau de formation, selon les caractéristiques individuelles des étudiants, leur parcours scolaire antérieur ou encore selon les territoires. Par exemple, on dispose à présent d'éléments de connaissance sur les conditions de vie spécifiques des étudiants étrangers (Agulhon, Ennaffaa, 2016 ; Paivandi, Ennaffaa, 2008) mais peu de choses sur les liens éventuels entre ces conditions de vie et d'études et les parcours de formation de ces étudiants en comparaison des autres. Dans ce sens, il apparaît essentiel de développer des travaux de nature quantitative sur les conditions de vie et d'études de façon à identifier des liens de cause à effet avec les parcours, mais aussi de nature qualitative de manière à apporter des éléments de compréhension aux tendances statistiques dégagées, d'éclairer les différents mécanismes à l'œuvre et mieux saisir leur dimension systémique.

Enfin, nombre d'établissements considèrent les informations qu'ils détiennent sur la réussite et les parcours étudiants comme des données de gestion mobilisées uniquement dans une perspective d'aide

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

Bibliographie

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

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

Amrous N., « Une préfiguration des disparités professionnelles ? », *OVE Info*, n° 15, mars 2006, Numéro spécial à l'occasion de la Journée internationale des droits des femmes, 2006.

Arnoult E., Dmitrijeva J., L'Horty Y., Petit P., *Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants (AQ3E). Rapport d'évaluation*, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (AP1 336), mars 2013.

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

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

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

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

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

Ben Abid-Zarrouk S., Weisser M., « Efficacité du tutorat et étude des profils efficaces des tutorés », *Recherches en éducation*, n° 16, 2013, p. 90-104.

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

Body K. M.D., « Étude micro-économétrique de l'impact du travail salarié étudiant sur la réussite à l'université », Thèse sciences économiques. Poitiers : université de Poitiers, 2014. Disponible sur Internet <http://theses.univ-poitiers.fr>

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

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

Bourdon J., Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Peyron C., Rapiou M.-T., « Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers », *Annales de la recherche urbaine*, n° 62-63, 1994, p. 99-112.

Cam P., Molinari JP., *Les parcours des étudiants*, La Documentation française, Les cahiers de l'OVE, n° 5, Paris, 1998.

Cannard C., Entenmann F., Paris S., Delmas F., Graff C., « Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 2, vol. 28, 2012, p. 1-17.

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

Cordazzo P., Tenret E., « L'économie étudiante », in Galland O. et al. (dir.), *Les mondes étudiants. Enquête Condition de vie 2010*, La Documentation française, Paris, 2011.

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

Cousin O., « Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges », *Revue française de pédagogie*, vol. 115, n° 1, 1996, p. 59-75.

Danner M., « À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 1, 2000, p. 25-41.

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

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

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

Eicher JC., Gruel L., *Le financement de la vie étudiante*, La Documentation française, Les cahiers de l'OVE, n° 3, Paris, 1996.

Fack G., Grenet J., « Improving college access and success for low-income students : evidence from a large need-based grant program », PSE Working Paper, n°2013-33, 2013.

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

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

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

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

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

Froment B., « Une activité salariés en marge du premier cycle universitaire ? Temps de travail, type d'activité et impact sur le parcours d'études », *OVE Tours Actu'*, n° 13, mai 2013.

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

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

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

Galland O., « Le budget étudiant », in Giret J.-F. et al. (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, La Documentation française, Paris, 2016.

Goudiaby P., « L'activité salariée et les études universitaires, la situation des étudiants de l'UT2J inscrits en 2014-2015 », *INFOVE*, n° 1, 2016.

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

Grelet Y., « Au fil des parcours, de l'orientation à l'insertion... », *Bref n° 287, CEREQ*, 2011.

Grignon C., Gruel L., Bensoussan B., « Les conditions de vie des étudiants », La Documentation française, Paris, *Les cahiers de l'OVE*, n° 1, 1994.

Grignon C., « La vie matérielle des étudiants », La documentation française, Paris, *Les cahiers de l'OVE*, n° 4, 1998.

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

Gruel L., « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », *OVE Infos*, n° 2, avril 2002.

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

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

Landrier S., « L'évaluation qualitative d'une expérimentation sociale à l'épreuve du temps », in Berthet T., et al. (dir.), *À l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique. XX^{es} Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Bordeaux, 25-26 juin 2013, CEREQ, coll. « Relief », n° 42, Marseille, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

Nicourd S., Samuel O., Vilter S., « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie*, n° 176, 2011, p. 27-40.

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

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

Pinto V., « A l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots », Paris, Presses universitaires de France, coll. « Le lien social », 2014.

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

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

Ronzeau M., Van de Velde C. « Panorama 2013, Conditions de vie des étudiants » OVE INFOS, n°29, décembre 2014.

En ligne sur le site de l'OVE : <http://www.ove-national.education.fr/index.php>