

- Page 2 : Une population plus hétérogène
- Page 9 : Des parcours plus complexes
- Page 15 : Quels environnements propices à la réussite ? ● Page 24 : Étudiants et enseignants : des décalages ?
- Page 30 : Quelles implications pour la réussite étudiante ? ● Page 33 : Bibliographie

LES NOUVEAUX ÉTUDIANTS, D'HIER À AUJOURD'HUI

Dans un ouvrage publié en 1998, Valérie Erlich soulignait, en évoquant les « nouveaux étudiants » arrivés en masse dans les universités au début des années 1990, l'importance de ne pas prendre au comptant le discours commun sur l'inadéquation de ces publics : « *L'université n'est pas inadaptée ou archaïque et les étudiants ne constituent pas une simple collection d'individus isolés ou un milieu sans consistance sociale* » (Erlich, 1998) ●. Elle montrait que les niveaux de qualification progressaient et que les diplômes constituaient encore le meilleur rempart contre le chômage, malgré les taux d'abandon et de réorientation et malgré une insertion professionnelle déjà précarisée. Elle invitait enfin à considérer le passage à l'université comme une propédeutique à la vie d'adulte, soulignant le caractère structurant et émancipatoire de l'expérience d'études.

Dix-sept ans plus tard, on peut s'interroger sur la contemporanéité de ces analyses. Des réformes majeures ont été déployées dans cette période en France, à commencer par l'alignement des formations sur le schéma LMD (3+2+3 ans) après la signature du Processus de Bologne. Puis il convient aussi d'évoquer l'autonomie des universités (loi LRU) et le développement des politiques de site (PRES puis COMUE) ●. La démocratisation de l'informatique personnelle et des outils nomades d'accès à internet est un autre



Par Laure Endrizzi et Florence Sibut

Chargées d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

changement majeur intervenu dans cette période.

Si avec Lahire (1997), l'étudiant moyen peut être considéré comme une figure fantasmée, qu'en est-il aujourd'hui de l'existence des « nouveaux étudiants » décrits par Erlich ? Qui sont les étudiants aujourd'hui, comment

- Toutes les références bibliographiques citées dans ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).
- Schéma LMD : licence-master-doctorat ; loi LRU : loi relative aux libertés et responsabilités des universités ; PRES : pôle de recherche et d'enseignement supérieur ; COMUE : communauté d'universités et d'établissements.

leurs conditions d'études et leurs pratiques d'études ont-elles évolué ? Sont-ils plus en difficulté, voire moins motivés que dans les années 1990 ? Ont-ils un rapport au savoir plus utilitariste ? Réussissent-ils moins bien que leurs aînés ? Faire des études supérieures les aide-t-il à entrer dans l'âge adulte et à s'insérer professionnellement ?

Pour tenter d'appréhender cette population étudiante d'aujourd'hui dans ce qui la caractérise voire la distingue, il s'agira en premier lieu de s'affranchir de la rhétorique de l'échec en premier cycle. Le fait qu'environ un étudiant sur deux passe en 2^e année de licence ne peut juste être assimilé à une défaillance individuelle, ni être imputable à une institution elle-même défaillante, et il y a comme une certaine indécence à toujours considérer la non-réinscription comme un échec. Ne serait-ce que parce que les chiffres évoluent peu, indépendamment des dispositifs d'aide mis en place depuis près de 30 ans, qui soit ne touchent pas les étudiants qui en auraient le plus besoin, soit promeuvent des changements trop superficiels (Annot, 2012 ; Endrizzi, 2010 ; Perret, 2015).

Faire le portrait des étudiants d'aujourd'hui est en tout état de cause un exercice périlleux qui excède très largement le cadre de ce *Dossier de veille* ●. Le terme « étudiant » réfère à des profils hétérogènes dans des contextes extrêmement différenciés, en particulier en France, avec la survivance de cette distinction entre universités et grandes écoles qui n'existe nulle part ailleurs, et la coexistence de formations en libre accès et de filières sélectives, qui joue en France au détriment de l'université. Les origines sociales des étudiants se sont diversifiées, les études et les carrières aussi. Dix ans d'enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante en attestent, 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 (Gruel *et al.*, 2009 ; MENESR, 2015b).

Nous ne parviendrons sans doute pas à savoir si les étudiants peuvent être consi-

dérés comme un groupe social distinct, rassemblés par une gestion du temps et un rapport à l'espace spécifiques, qui les différencieraient des autres groupes sociaux. Nous tenterons d'identifier quelques caractéristiques de ces populations étudiantes, à partir des apports récents de la recherche, essentiellement françaises, en nous focalisant plutôt sur les premiers cycles. La première partie examine les évolutions sociodémographiques, la deuxième appréhende la complexification des parcours d'études, la troisième s'intéresse aux environnements d'études et la quatrième interroge les décalages entre étudiants et enseignants.

UNE POPULATION PLUS HÉTÉROGÈNE

Les effectifs dans l'enseignement supérieur français ont été multipliés par 8 en 50 ans, en raison à la fois de la forte croissance démographique de l'après-guerre et de l'élargissement de l'accès au baccalauréat : 77 % d'une génération sont bacheliers en 2013, contre 10 % au début des années 1960, et les trois quarts d'entre eux s'inscrivent dans l'enseignement supérieur à l'issue de leurs études secondaires (hors alternance).

Le statut étudiant est ainsi devenu une condition commune de la jeunesse. La continuité entre secondaire et supérieur, dont les termes du débat en France, centrés sur le « -3+3 », n'en sont qu'à leurs balbutiements (AFAE, 2012 ; Bréhier, 2015 ; Chevaillier *et al.*, 2009 ; Pietryk & Allal, 2013), est désormais considérée comme une question vive par de nombreux États (Endrizzi, 2013b).

Le bac +5 s'ancre peu à peu comme un horizon de référence dans les perspectives d'études. La dernière enquête de l'OVE (Observatoire de la vie étudiante, [données 2013](#)) signale une élévation du niveau d'études envisagé, avec désormais 86 % des étudiants du supérieur souhaitant aller jusqu'au master et plus d'un tiers, essentiellement parmi les enfants de cadres, envisageant une poursuite d'études, soit par un doctorat, soit par

Ce dossier est réalisé à l'occasion d'une [conférence de consensus](#) organisée conjointement par l'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon) et la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), à Paris les 16 et 17/12/2015, sur le thème « Réussite et échec dans l'enseignement supérieur ».

un cumul de masters (OVE, 2014). Si les ambitions progressent, les carrières scolaires s'allongent également. De fait, en 30 ans, le nombre d'étudiants inscrits en master (+70 %) et en doctorat (+90 %) a davantage augmenté qu'en cycle licence (+40 %) (MENESR, 2015a).

Cette massification s'accompagne d'une forte progression des effectifs dans l'enseignement supérieur privé et d'une diversification à l'œuvre, à la fois en termes de publics accueillis et de parcours d'études.

DES SOUS-POPULATIONS ENCORE MAL CONNUES

Après deux grandes vagues de démocratisation (dans les années 1960, puis dans les années 1990) et avec plus récemment l'ouverture à de nouveaux publics, la population étudiante n'a jamais été aussi hétérogène, tant en termes de capitaux (social, culturel économique) que d'âge et de nationalité (Gruel *et al.*, 2009).

Des publics nouveaux, jeunes et moins captifs

Cette diversification se traduit en France par plus de bacheliers professionnels, plus d'étudiants étrangers, plus de publics adultes ou en formation continue. Certains étudient à temps partiel, d'autres travaillent, d'autres encore sont en alternance ou suivent des enseignements à distance. Le fait qu'on ne puisse pas statutairement être étudiant à temps partiel ni étudiant à distance, le fait que la comptabilisation des étudiants en mobilité courte ou hors programme d'échanges pose problème fragilisent la connaissance de ces sous-populations. Quand les catégories statistiques existent, peu de travaux traitent de la prise en charge pédagogique de ces étudiants, tout se passe comme si cela allait de soi. C'est par exemple le cas des apprentis, dont le nombre a progressé de 92 % depuis 2005 (MENESR, 2015a). L'allongement des parcours d'études touche toutes les catégories de bacheliers, mais plus particulièrement les bacheliers professionnels qui, bien que plus enclins à rejoindre le marché du travail, accèdent de plus en plus à l'enseigne-

ment supérieur, notamment par le biais de l'alternance : en 2013, presque un bachelier professionnel sur deux est concerné. Parallèlement, la quasi-totalité des bacheliers généraux et les trois quarts des lauréats d'un baccalauréat technologique poursuivent des études supérieures à l'issue de leurs études secondaires.

La population étudiante en France, avec un âge moyen de 22 ans, est la plus jeune d'Europe (OVE, 2014). Cette tendance s'explique à la fois par un accès à l'enseignement supérieur dans l'immédiate continuité de l'enseignement secondaire et par un moindre investissement des universités dans la formation continue ●. Si cette sous-population est appelée à évoluer, notamment dans le cadre de la [loi formation professionnelle, emploi et démocratie sociale](#) du 5 mars 2014, on observe déjà une progression des effectifs dans les IUT (institut universitaire de technologie) qui comptabilisent approximativement un tiers des inscriptions. Cette sous-population inscrite en formation continue n'est pas homogène : les plus nombreux sont salariés stagiaires bénéficiant d'un dispositif de soutien, un tiers sont des stagiaires payants inscrits de leur propre initiative, les autres sont demandeurs d'emploi (MENESR, 2015a).

À la rentrée 2013, 12 % des inscrits dans l'enseignement supérieur français sont étrangers. Ils étudient en premier lieu dans les écoles de commerce et les écoles d'ingénieurs ; à l'université, elle touche 11 % des étudiants en licence, 18 % en master et 41 % en doctorat (MENESR, 2015a) ●. Si près de la moitié de ces étudiants viennent d'Afrique et un quart d'un pays signataire de Bologne, les Asiatiques sont de plus en plus nombreux : les Chinois, comptables de 10 % des effectifs, sont la deuxième nationalité la plus représentée en France. Certaines filières accueillent plus d'étudiants étrangers que d'autres : ils sont par exemple 20 % d'étrangers dans la filière AES (administration économique et sociale) ; les étudiants en provenance du Maghreb s'orientent plutôt vers les filières de santé et les sciences alors que les étudiants américains préfèrent les filières lettres, sciences humaines et sociales.

Si la France dépasse l'objectif des 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 30-34 ans, elle est très éloignée des 15 % d'adultes devant participer annuellement à une formation d'au moins quatre semaines, fixés par la Stratégie Europe 2020 (à peine 6 % des adultes en âge de travailler sont concernés). En 2012, 10 % des diplômes délivrés par les universités l'ont été au titre de la formation continue.

Les étudiants domiciliés en France sont spontanément peu mobiles, si l'on exclut les stages obligatoires. 30 % des inscrits en master à l'université ont effectué au moins un séjour à l'étranger en relation avec leurs études ; ce sont les inscrits en sciences et en santé qui sont les moins mobiles. Les élèves des écoles sont plus mobiles que les étudiants universitaires, ceux des écoles d'ingénieurs partent plus souvent par leurs propres moyens alors que ceux des écoles de management profitent davantage des programmes d'échanges (OVE, 2014).



Des conditions de vie jugées difficiles

D'après l'enquête 2013 de l'OVE, la moitié des étudiants perçoivent leur situation économique et financière comme problématique et jugent les difficultés rencontrées importantes ou très importantes. Ce sentiment de difficulté, comparable à celui mis en évidence dans l'enquête 2010, domine donc et tend à s'accroître au fur et à mesure que les étudiants s'émancipent. La famille n'est plus la seule source d'appui financier : les revenus de l'emploi et les aides de la famille constituent leurs principales sources de revenus, suivis par les aides publiques. Les prêts, avec 1 % des étudiants concernés, restent une modalité ultra-minoritaire en France, contrairement à d'autres pays (OVE, 2014).

Sur l'ensemble de la population étudiante, plus de 40 % possèdent leur propre logement mais sont économiquement dépendants (et rattachés fiscalement à leurs parents), tandis que 25 % environ exercent une activité rémunérée concurrente aux études et/ou effectuent leur propre déclaration de revenus ●. L'aide apportée par la famille prend de multiples formes : un tiers de ceux qui ont quitté le domicile familial y reviennent plusieurs fois par mois, plus des deux tiers reçoivent régulièrement des provisions alimentaires de la part de leur famille.

Plus d'un tiers des étudiants inscrits dans une formation ouvrant droit à une bourse ou une aide d'urgence, sont aidés. Cette proportion a progressé depuis 2008, date à laquelle les plafonds de revenus pour l'attribution d'une bourse sur critères sociaux ont été abaissés, pour qu'un plus grand nombre d'étudiants en bénéficie. Ces aides, indépendamment des allocations de logement et des aides fiscales, touchent environ 35 % des étudiants inscrits à l'université, 28 % des élèves de CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) et 45 % des STS (section de technicien supérieur) (MENESR, 2015a).

Les modes de résidence ont peu évolué entre 2010 et 2013 : un tiers des étudiants vit chez ses parents, un autre tiers est en location, seul(e) ou en couple. Les colocations et les résidences universitaires accueillent dans une proportion équivalente le troisième tiers. Cette répartition est à moduler en fonction de la taille de la ville et de l'âge

des étudiants. En région parisienne et dans les villes de moins de 100 000 habitants, environ un étudiant de licence sur deux vit chez ses parents, alors que cette proportion est nettement plus faible dans les moyennes et grandes villes de province, tendance qui souligne les logiques de proximité géographique dans le choix d'études (OVE, 2014).

Plus de six étudiants sur dix s'estiment globalement en bonne santé, mais cette proportion est en nette diminution depuis 2010, comme le montre le différentiel entre les enquêtes 2010 et 2013 de l'OVE, les fragilités psychologiques en particulier semblant plus prononcées. Ce sentiment d'être en bonne santé est plus faible chez les femmes et tend à diminuer également chez les étudiants plus âgés qui ne sont plus protégés par la sécurité sociale de leurs parents. Ces perceptions, différenciées selon le sexe, l'âge et l'indépendance résidentielle sont une constante dans le domaine de la santé étudiante. Épuisement, stress et problèmes de sommeil varient également selon les emplois du temps des étudiants : ils sont fréquents chez les étudiants de CPGE et chez ceux qui exercent une activité salariée au moins à mi-temps et au moins 6 mois dans l'année ; les étudiants étrangers tendent aussi à se déclarer moins souvent en bonne santé (MENESR, 2015a ; OVE, 2014) ●.

Des étudiants travailleurs aux profils composites

Dans les années 1990, l'expérience du travail salarié était déjà inscrite dans la condition étudiante (Erllich, 1998). Mais le phénomène était sans commune mesure avec ce que l'on observe aujourd'hui : la nature et le volume de ce travail salarié a en effet considérablement changé.

Le travail salarié pendant les études (stages inclus, emplois d'été exclus) concerne presque un étudiant sur deux, une proportion qui connaît un léger recul depuis 2010, sans doute en raison de la conjoncture économique. La nécessité financière reste bien évidemment la première motivation de cette activité rémunérée, suivie par le souhait d'acquérir une expérience professionnelle, très largement cité par les étudiants. Cette activité recouvre cependant des réalités très

Pour Gruel (in Gruel *et al.*, 2009), ces données invitent à relativiser la thèse d'une paupérisation du monde étudiant, tout en soulignant une tension budgétaire croissante chez une minorité d'entre eux, principalement parmi les « décohabitants émancipés » (ceux qui ne vivent plus chez leurs parents et déclarent des revenus indépendants).

Ce mal-être peut s'avérer ambivalent. L'enquête de Paquelin (2015) montre qu'il n'est pas incompatible avec un sentiment d'appartenance à l'établissement. Cette même ambivalence est observée entre le fait d'éprouver du plaisir aux études et de se sentir anxieux.

différentes et en France les emplois occasionnels peu ou pas liés aux études sont nombreux, comparativement aux autres pays européens : un tiers des étudiants travailleurs exercent en effet un « job ». Ils sont 17 % à déclarer une activité directement liée aux études (autre que les stages et l'alternance, estimés à 29 %) alors qu'un étudiant sur cinq déclare une activité équivalente à au moins un mi-temps et plus ou moins concurrente des études.

Cette proportion de 20 % d'étudiants occupant un emploi salarié régulier a fortement augmenté entre 1990 et 2002 mais reste relativement stable depuis. La moitié des étudiants travailleurs estime que l'activité rémunérée qu'ils exercent leur est indispensable et ils sont 20 % à déclarer qu'elle a un impact négatif sur leurs études. Les étudiants de droit-économie l'associent plus fréquemment à une amélioration de leur niveau de vie alors qu'elle est plutôt liée à l'acquisition d'une expérience professionnelle dans les filières universitaires de santé notamment. C'est en lettres et sciences humaines que les situations de concurrence avec les études sont les plus fréquentes, alors que les stages et formations en alternance (29 % au total) sont la modalité dominante en écoles d'ingénieurs (OVE, 2014).

En première année de licence universitaire, les profils des étudiants travailleurs semblent plus homogènes : Body, dans sa thèse, montre que ce sont les jeunes de milieu favorisés qui ont plus fréquemment accès à un emploi ; sont concernés à la fois les étudiants vivant seuls en appartement (pour financer leur indépendance) et ceux qui vivent encore chez leurs parents (pour financer leurs loisirs). Les étudiants dont le premier choix portait sur une STS ou un IUT, peut-être moins motivés pour les études à l'université, ont également une probabilité plus forte de travailler en L1 (Body *et al.*, 2015).

La thèse de Pinto soutenue en 2009 (cf. Pinto, 2014) offre une vision plus contrastée et incarnée du travail étudiant, qui invite à relativiser à la fois la représentation du travail étudiant comme handicap aux études et comme expérience professionnelle bénéfique, soulignant sa contribution à un « devenir adulte » socialement différencié. Ces emplois dépourvus de liens avec les études et souvent peu qualifiés s'organisent autour de deux pôles : un pôle « culturel » (animation notamment) et un pôle commercial (restauration rapide et centres d'appels par ex.). Ces pôles n'impliquent pas la mobilisation des mêmes dispositions sociales (esprit de compétition, capacités relationnelles...), les étudiants s'ajustent à ce marché en fonction de leurs propres dispositions. La place de ces expériences dans les trajectoires varie, un même emploi pouvant être vécu très différemment selon les personnes :

- « logique du provisoire » : un présent qui n'engage à rien (activité rémunérée détachée des études et occasionnelle dans le temps) ;
- « logique de l'anticipation » : un avenir inscrit dans le présent (activité considérée en lien avec les études, pour préparer au métier) ;
- « logique de l'éternisation » : un présent sans avenir (avec un emploi provisoire qui dure et devient un vecteur d'intégration, au risque de prendre le pas sur les études).

Ces expériences, au final, loin de simplement faciliter l'insertion professionnelle ou de réduire les inégalités économiques, participent à renforcer les inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur en les inscrivant dans des trajectoires socialement différenciées (Pinto, 2014).

Les travaux analysant l'impact du travail salarié sur les études montrent que les boursiers et ceux qui sont aidés par leur famille ont un risque de décrochage plus faible que ceux qui cumulent emploi et études. Deux facteurs clés sont identifiés : un effet de seuil lié au nombre d'heures hebdomadaires et dans une moindre mesure le type d'emploi (MENESR, 2015a). Befy *et al.* (2009) montrent ainsi que l'occupation d'un emploi régulier, au-delà d'un certain volume horaire hebdoma-



daire (ici 16h) réduit significativement les chances de réussite à l'examen de fin d'années, mais n'a pas d'incidence sur sa réinscription : autrement dit la probabilité pour qu'un étudiant qui cumule emploi et études se réinscrive l'année suivante n'est pas plus faible ni plus forte qu'un étudiant non salarié, quels que soient la filière et le niveau d'études (Beffy *et al.*, 2009). De même, pour Body *et al.* (2015), plus le temps consacré à l'activité salariée est important, plus les chances d'échouer ou d'abandonner sont fortes. Le lien avec l'acquisition d'une expérience professionnelle s'opère plutôt avec les emplois réguliers en lien avec la formation suivie. Dans le cas d'activités rémunérées concurrentielles, celles basées sur le campus ou dans la fonction publique ne semblent pas impacter négativement la réussite.

L'analyse des effets sur les parcours des étudiants de L1 met en évidence une plus forte probabilité d'abandonner les études en cours d'année et une plus faible probabilité de valider l'année, et confirme le caractère endogène de l'emploi salarié : si les étudiants concernés décidaient de ne pas travailler, leurs chances de valider leur année serait supérieure à celles des étudiants qui ne travaillent pas. Un résultat qui laisse supposer que ceux qui travaillent auraient des aptitudes et/ou une motivation plus forte que les autres (Body *et al.*, 2015).

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DÉPEND DE LA FILIÈRE

L'hétérogénéité des populations étudiantes est plus ou moins prononcée selon les secteurs d'études (sélectif, professionnalisant ou universitaire) et à l'intérieur du secteur d'études selon les disciplines. Autrement dit, ce sont à la fois les modes de recrutement et les caractéristiques propres des cursus qui influent sur la composition sociale des groupes et consécutivement sur les parcours de réussite ou d'échec (Verley & Zilloniz, 2010).

Homogénéité et réussite ?

La massification des effectifs s'est appuyée sur une différenciation progressive

et une hiérarchisation forte des filières d'études, à la fois au lycée et dans le supérieur, double mouvement contribuant largement au creusement des inégalités (Bodin & Millet, 2011).

Elle s'opère au détriment des universités publiques, dont l'attractivité a diminué au cours des dix dernières années. Même si une légère hausse est observée récemment, la proportion d'étudiants accueillis représente aujourd'hui à peine un étudiant sur deux si l'on exclut les disciplines de santé (9 %) et les IUT (5 %) ●. Cette baisse d'attractivité ne touche pas les formations de santé et de droit, de loin les plus demandées, où le nombre d'inscrits a considérablement augmenté depuis 10 ans. Elle s'accompagne en revanche d'un essor spectaculaire des inscriptions dans les établissements privés : en 2013, un étudiant sur six (soit 18 %) est inscrit dans une formation privée. Ces formations accueillent tous les étudiants des écoles de commerce et de management, environ un tiers des effectifs des écoles d'ingénieurs et de STS et un sixième des étudiants en CPGE (MENESR, 2015a). Parallèlement, les politiques en faveur de la professionnalisation de l'enseignement supérieur ont conduit à une multiplication des cursus professionnalisants (Reverdy, 2014) et permis en particulier l'essor de la formation en alternance. Le nombre d'apprentis a considérablement augmenté depuis 2005 : en 2013, ils représentent 5,5 % des effectifs de l'enseignement supérieur ; près d'un apprenti sur deux prépare un BTS, et un sur dix un diplôme d'ingénieur ou une licence (MENESR, 2015a).

Les disparités d'accès aux filières sont liées à la fois aux pratiques de recrutement et à la discipline même. À l'université, la PACES (première année commune aux études de santé) est la filière qui recrute le plus et qui a la population la plus homogène, composée quasi exclusivement de bacheliers S – scientifiques – (qui a contrario sont relativement peu représentés dans les autres formations scientifiques). L'hétérogénéité est également plus forte en STS qu'en IUT, mais plus faible dans les CPGE qu'en IUT. Certaines filières déficitaires sont moins regardantes que d'autres sur l'origine

Les écoles d'ingénieurs accueillent pour leur part 6 % des étudiants et les écoles de management et de commerce 6 % également. Enfin, 10 % des étudiants sont inscrits en STS et 3 % en CPGE.

des bacheliers, parce que leur existence est en quelque sorte conditionnée par le nombre d'étudiants inscrits... La population dans ces filières est plus hétérogène et moins captive, les motivations des étudiants inscrits sont également plus fragiles (Sarfati, 2013).

La population étudiante en histoire est plus homogène que celle de sociologie, tant en termes de capitaux hérités que de parcours antérieur, parce que les projets de carrière convergent vers l'enseignement. En sociologie, sont rassemblés à la fois les bacheliers généraux qui visent une promotion sociale, les bacheliers technologiques pour qui les perspectives professionnelles restent floues, les étudiants qui veulent passer le concours de professeur des écoles et ceux qui envisagent une carrière dans la recherche (Jobard, 2014).

Dans les filières caractérisées par un recrutement hétérogène (peu ou pas sélectives socialement), le passé scolaire détermine fortement la réussite. Ainsi dans les formations universitaires générales, en STS et en IUT, les bacheliers généraux, en particulier ceux qui n'ont aucun retard scolaire et surtout ceux qui sont titulaires d'une mention, réussissent mieux que les autres. Le taux d'obtention d'une licence générale reste particulièrement bas : moins d'un étudiant sur deux obtient sa licence en trois, quatre ou cinq ans, alors que les taux d'obtention d'un DUT ou d'un BTS en deux ans sont de l'ordre de 70 % et 60 % respectivement (MENESR, 2015a).

Par contre le bac obtenu a peu d'influence sur la réussite en licence professionnelle, (près de 90 % des inscrits recrutés en 3^e année obtiennent leur licence), ni sur celle en classes préparatoires, les recrutements y étant également mieux contrôlés. Les meilleurs parcours de réussite concernent les élèves des classes pré-

paratoires scientifiques et commerciales qui rejoignent à plus de 80 % une école menant à un diplôme de bac +5 après deux ou trois ans d'études, contre un tiers pour les classes préparatoires littéraires, les autres se dirigeant vers l'université, en raison du nombre limité de places offertes au concours (MENESR, 2015a).

Des orientations subies à l'université et en STS

Les orientations subies signalées par les données 2013 de l'OVE sont inégalement réparties entre les filières d'études. Plus de trois étudiants sur quatre (78 %) déclarent être entrés dans la filière de leur (premier) choix lors de leur première inscription dans l'enseignement supérieur. C'est dans la filière santé que l'on recense la plus faible proportion d'étudiants par défaut et en STS qu'elle est la plus forte : un étudiant sur trois de STS est concerné (OVE, 2014).

L'examen croisé des vœux et des résultats d'admission sur [APB](#) (admission post-bac) en 2012 permet d'affiner le diagnostic d'inégalité des chances, laissant apparaître certains décalages (Henriet & Pietryk, 2012) :

- 30 % des demandes des bacheliers généraux (surtout S et ES) portent sur une filière courte (IUT ou STS), 21 % l'obtiennent ;
- les bacheliers technologiques optent massivement pour une poursuite d'études en STS (60 %), seuls 51 % sont admis ;
- 15 % des bacheliers technologiques demandent une filière universitaire, au final ils sont 28 % à l'obtenir ;
- 87 % des demandes émises par les bacheliers professionnels portent sur les STS, 67 % sont admis ;
- 7 % ont demandé une filière universitaire, ils sont 29 % à être admis en L1.

La procédure APB reste complexe et la manière dont les différents protagonistes s'en emparent (ou non) fragilise nettement la visée d'équité que ce dispositif cherche à promouvoir ●, en particulier pour les populations les plus vulnérables. Un élève de terminale professionnelle sur

La mise en œuvre de la plateforme nationale APB visait une rationalisation des choix d'orientation, couplée à une ambition de préserver une certaine équité de traitement des demandes d'admission dans l'enseignement supérieur... Une ambition très française misant sur un outil national pour favoriser des choix rationnels de la part des élèves en amont et une procédure commune de gestion des demandes par les établissements d'enseignement supérieur en aval. Outre le fait que toutes les formations supérieures ne sont pas présentes sur APB, les algorithmes conçus pour traiter les demandes en fonction des capacités d'accueil déclarées des filières restent opaques et la transparence liée aux décisions finales peu effective, chaque établissement fixant en définitive ses propres critères (par exemple, certaines CPGE recrutent à 120 % de leur capacité d'accueil, tandis que d'autres ont un taux de remplissage bien inférieur à 80 %) (Henriet & Pietryk, 2012).



deux valide au moins un vœu sur APB, la moitié d'entre eux est admis dans le supérieur via la plateforme ; d'autres inscrits dans une formation en alternance accèdent à l'enseignement supérieur hors APB. De façon générale, on observe une très forte augmentation de la demande de la part des bacheliers professionnels en trois ans, qui va de pair avec une augmentation des effectifs.

Plusieurs raisons peuvent être avancées : un discours ambiant sur l'égalité des baccalauréats, soutenu par la réforme du bac professionnel en 2008, un environnement économique peu favorable à l'emploi des jeunes, un intérêt croissant pour les formations en alternance (qui se développent en STS), un effet d'entraînement lié à la diffusion d'APB dans les lycées professionnels (doublée d'une saisie encadrée des vœux) et des raisons endogènes à certaines filières en difficulté de recrutement qui complètent ainsi leurs effectifs.

La présence de ces bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur révèle cependant un décalage important entre les demandes pour des formations sélectives et le nombre de places qui au final leur sont offertes, les conduisant à se replier massivement sur une filière universitaire (Thibert, 2015). Leur montée en puissance en STS (où ils représentent en 2012 un étudiant sur trois) s'accompagne d'un recul net des bacheliers technologiques qui comptent désormais pour moins de 50 % des effectifs de STS, mais qui ne se reportent pas sur les IUT. Globalement, la part des bacheliers technologiques et professionnels en IUT est plutôt faible ; en valeur absolue, ils sont beaucoup plus nombreux à s'inscrire à l'université. Mais le différentiel entre les vœux et les admissions est également faible, autrement dit, bacheliers technologiques et professionnels envisagent en priorité de poursuivre leurs études en STS, pas en IUT.

Les bacheliers S se distinguent pour leur part des autres bacheliers par l'amplitude de leurs orientations. Ils se répartissent en effet de manière équilibrée entre filières sélectives et non sélectives et leur

présence est forte dans les CPGE et dans les IUT (environ 15 %). Les bacheliers L – littéraires – rejoignent eux majoritairement l'université (environ 80 %), alors que près de 30 % des bacheliers ES – économiques et sociaux – s'inscrivent dans une filière sélective courte (15 % en IUT) (Henriet & Pietryk, 2012).

Des entrées régulées par l'autosélection

L'analyse des vœux d'orientation montre que les bacheliers s'adaptent à la structure hiérarchisée de l'enseignement supérieur : ceux dont les capitaux sociaux et scolaires sont les plus faibles se dirigent vers les filières moins prestigieuses alors que les lycéens les plus privilégiés expriment des ambitions plus élevées. Les filles largement majoritaires dans les filières universitaires de lettres et de sciences humaines et dans les formations sociales et paramédicales, sont en revanche minoritaires dans les filières sélectives (IUT, CPGE) et en particulier dans les disciplines scientifiques (MENESR, 2015a).

Autrement dit, les choix ne résultent pas d'une démarche rationnelle, combinant à des degrés divers appétences disciplinaires et/ou projets professionnels, mais opèrent « *dans les limites d'espaces de projections possibles* » variables selon les lycéens (Bodin & Millet, 2011). Le travail d'Orange sur les STS (2013) ne dit pas autre chose : les bacheliers d'origine populaire se projettent essentiellement voire exclusivement en STS ; l'autocensure intervient donc ici bien en amont du recrutement dans lesdites filières sélectives. Mais l'autosélection intervient dans les deux sens : ceux qui sont issus de milieux favorisés s'interdisent aussi d'aller vers des filières non prestigieuses.

Dans un ouvrage adapté de sa thèse, Pasquali (2014) montre que ce phénomène est bien plus qu'une ambition réprimée à un niveau individuel : elle est clairement le produit des inégalités de classe et d'un système qui contribue à leur maintien. Il ne suffit pas en effet de placer les bacheliers de ZEP (zones d'éducation prioritaire) dans une classe préparatoire réservée pour qu'ils passent les frontières sociales. Les trajectoires de ces jeunes

« migrants de classe » sont marquées par des tensions fortes entre les différents espaces, et une relation le plus souvent ambiguë à la ZEP, entre volonté de se distinguer et loyauté aux origines. Au delà du cocon de la classe préparatoire, les portes des filières d'élite s'ouvrent à peine et le capital économique pèse également, certains étudiants étant rapidement confrontés à la nécessité de travailler pour assurer leur poursuite d'études, malgré les bourses. Le fait d'achever leurs études dans l'une de ces filières d'élite ne leur assure pas non plus une réussite professionnelle à la hauteur de leurs ambitions : le décalage entre réussite scolaire et réussite professionnelle reste ainsi fréquent (Pasquali, 2014).

Les politiques d'ouverture sociale institutionnalisées au milieu des années 2000, visant à soutenir l'accès de bacheliers issus de milieux défavorisés aux filières d'excellence de l'enseignement supérieur, offrent ainsi des résultats contrastés, comme l'ont bien mis en évidence les travaux de van Zanten (2010). Elles peuvent effectivement permettre d'élever les aspirations de quelques bons élèves qui ont survécu aux différentes étapes de sélection dans le système scolaire, sans toujours bénéficier de l'aide de leurs parents ou de bonnes conditions de travail dans leurs établissements. Mais en l'absence d'une redéfinition de la formation même des élites, la diversification est peu opérante et les élèves bénéficiaires de ces dispositifs, dotés d'un faible capital social, sont très vite en difficulté au vu des exigences des filières sélectives.

DES PARCOURS PLUS COMPLEXES

Les parcours de ces populations étudiantes, peu linéaires au final, même si c'est cette linéarité qui imprègne les représentations liées à la réussite, ne devraient-ils pas s'apprécier sur le temps long ? Marqués par des réorientations et de plus en plus souvent aussi par des reprises d'études, ces parcours qualifiés d'« itinéraires à choix multiples » (Annoot, 2012) ne plaident-ils pas en faveur d'une maturation progressive du projet professionnel ?

INTÉRÊT POUR LES ÉTUDES OU PROJET PROFESSIONNEL ?

Le diplôme n'est pas toujours l'enjeu

On ne choisit pas nécessairement l'université pour y obtenir un diplôme. Au delà de l'orientation par défaut, la filière universitaire peut constituer une étape intermédiaire avant la réalisation d'un autre projet, ou même un moratoire pour réfléchir à son avenir (David & Melnik-Olive, 2014). Paivandi (2015), pour sa part, distingue cinq types de projets :

- projet professionnel : les étudiants souhaitent trouver un métier à l'issue de leur formation, visent un savoir utile pour leur emploi, s'intéressent à ce en quoi la formation sera bénéfique, capitalisable pour leur avenir professionnel ;
- projet intellectuel : les étudiants ont un rapport aux études plus savant, intellectuel, ils ont le souci d'approfondir leurs connaissances, ils apprécient donc les études qu'ils ont choisies pour leur intérêt propre ;
- projet en construction : les étudiants ont choisi l'université pour l'espace d'essais-erreurs qu'elle permet dans l'orientation, ils ont souvent été refusés dans des filières sélectives, ils cherchent leur voie tout en jouissant du statut d'étudiant ;
- projet pragmatique : les étudiants visent avant tout un diplôme ou un concours, ils ne sont pas concernés réellement par le contenu des cours ;
- projet personnel et social : les étudiants s'intéressent au fait d'être étudiant, d'être à l'université, hors contexte professionnel.

Ces catégorisations invitent à penser le « projet » indépendamment des formations professionnalisantes. Bien évidemment les débouchés professionnels sont davantage évoqués pour justifier le choix d'une formation professionnalisante, à l'inverse les possibilités de développement intellectuel sont plus fréquemment mises en avant par les étudiants inscrits en CPGE, à l'université ou dans les écoles de la culture. Mais en tout état de cause, les deux dimensions sont présentes dans



les réponses des étudiants (OVE, 2014). Ensuite, la professionnalisation n'appelle pas mécaniquement la vocation : le choix de filières STS en particulier se fait plutôt dans une poursuite naturelle avec le lycée, les étudiants prennent davantage en considération « d'où ils viennent » et s'intéressent moins à « où ils vont ». Enfin, les étudiants en licence universitaire ne sont pas dépourvus de projet professionnel : 44 % des entrants en 2011 déclarent avoir un projet professionnel précis (Bodin & Orange, 2013). Cela rejoint les résultats des travaux de Paivandi (2015), avec une majorité de répondants (filières lettres et sciences humaines) signalant une orientation motivée.

Le rapport au projet, complexe, permet difficilement d'établir une corrélation avec la réussite. Ni les statistiques françaises, ni celles de l'OCDE qui, à un niveau macro, nivellent encore davantage ces différences, ne peuvent rendre compte des divergences entre ceux qui prennent une inscription pour préparer un concours et ceux qui décident de s'offrir une année « sabbatique » pour réfléchir à leur avenir. Dès lors, le taux généralement annoncé de 20 % de bacheliers en France qui commencent des études supérieures et qui ne les terminent pas, apparaît difficile à interpréter... sans doute le taux de redoublement constituerait un meilleur indicateur.

Cette difficulté à analyser statistiquement les aspirations se double ainsi d'une difficulté à appréhender le nombre de « décrocheurs », dont la catégorisation, basée sur la non-réinscription, reste peu satisfaisante, du fait qu'elle ne répond pas à une définition stabilisée et qu'elle ne tient pas compte des trajectoires. Cette définition, en appliquant un mode de calcul proche de celui des sorties sans qualification du secondaire, amalgame en définitive des situations très diverses (Bodin & Millet, 2011).

Défaut de projet professionnel : un risque ?

Dès lors on peut s'interroger sur la relation trop promptement établie entre défaut de projet professionnel et décrochage ou échec. Sur cette question, les réponses des chercheurs sont partagées.

En combinant les dimensions du projet, de la vocation et de l'intégration, Dubet (1994) identifiait déjà dans les années 1990 deux profils de décrocheurs parmi les bacheliers entrés à l'université : d'une part celui qui n'a ni projet ni vocation, mais qui s'investit dans la sociabilité étudiante au détriment de ses études (par exemple ceux qui militent, très marginaux en France) et d'autre part celui qui n'a ni projet, ni vocation et qui n'est pas non plus intégré : sans goût pour les études et sans perspective, il est isolé et ne parvient pas à donner du sens à cette expérience. Pour Paivandi (2015), le projet professionnel est une des dimensions clés de l'expérience étudiante avec l'intégration sociale et l'intérêt ou sens personnel accordé aux études. Les formations universitaires représentent des espaces où le projet de l'étudiant peut se construire, car l'avenir, souvent lié au métier, est une des préoccupations récurrentes exprimées par les étudiants. Morlaix et Suchaut (2012) considèrent le projet de l'étudiant comme un facteur motivationnel important. L'étude réalisée auprès d'étudiants de première année des filières AES, psychologie et droit, sur le rôle des capacités cognitives et du niveau académique sur la réussite a aussi démontré que « *l'adéquation de l'orientation à un projet professionnel contribue pleinement à la réussite* ». Cette influence positive du choix d'étude est aussi confirmée par Neuville et Frenay (2012) sur la dimension de persévérance.

D'autres travaux montrent que l'absence de projet n'est pas en soi préjudiciable et que le fait d'avoir un projet construit à l'entrée dans le supérieur ne garantit ni un investissement effectif dans le travail universitaire, ni un intérêt intellectuel pour le contenu des cours eux-mêmes, si le lien entre la formation et la profession n'est pas perçu comme explicite (Biémar *et al.*, 2003). En outre, la formulation du projet ne va pas nécessairement de pair avec une capacité réelle à anticiper les difficultés et à rebondir, considérée comme une meilleure carte qu'un rapport aux études calqué sur le fonctionnement du secondaire ou qu'une formation qui colle mal avec un

projet professionnel trop précis, comme l'ont montré les travaux de Beaupère et Boudesseul (2009) pour l'OVE. Confrontés à leur métier d'étudiants, certains, en effet, n'en perçoivent pas les exigences et reproduisent les manières de travailler, assimilées à du bachotage solitaire, qui ont fait leurs preuves dans le secondaire ; mais la conformité au métier d'élève ici les dessert et ils ne comprennent pas leur échec. D'autres, plutôt issus des filières technologiques ou professionnelles, se sont inscrits sans trop y croire, en espérant quand même retrouver la voie « normale » ; ils s'aperçoivent rapidement qu'ils n'ont pas les connaissances suffisantes, ils se sentent exclus et n'osent pas solliciter les enseignants. D'autres encore développent des stratégies plus ou moins hasardeuses de rattrapage ou de contournement (choix des options, compensation des notes) pour aller de l'avant, malgré leurs échecs aux examens de façon à conserver leur statut étudiant...

En définitive, ceux qui sont très dépendants des verdicts scolaires (« studieux ») et ceux qui passent d'une formation à une autre sans faire aboutir leur projet professionnel (« en errance ») présentent un risque d'échec plus profond que ceux qui quittent l'université soit pour profiter d'une opportunité d'emploi (« opportunistes »), soit pour s'engager dans une formation professionnelle de niveau CAP ou baccalauréat professionnel (« raccrocheurs »), les uns et les autres gérant leurs parcours de façon plus autonome. Capables de multiplier les expériences et d'activer leur réseau, ils ne misent pas tout d'emblée sur le diplôme ou bien prennent acte de leurs difficultés et utilisent le temps passé à l'université pour mûrir un projet professionnel moins « académique » (Beaupère & Boudesseul, 2009).

Prévalence de l'intérêt pour les études dans la réussite

Le projet de l'étudiant et le sens qu'il donne à son parcours sont liés à son rapport au savoir, régulateur des motivations, des investissements. C'est un processus dynamique, qui évolue et qui doit se comprendre dans un environnement social.

Peu d'étudiants disent être intéressés par un projet intellectuel (Paivandi, 2015). Ils se retrouvent plus volontiers autour d'un savoir « utile », « concret », « pratique » ou « professionnel », « technique », « applicable » ou « capitalisable » et la relation aux études prend alors en compte une « efficacité du savoir ». Or en trouvant le sens dans ces savoirs eux-mêmes, l'étudiant, alors curieux, ouvert, fort de motivation intrinsèque, a plus de probabilité de réussir que l'étudiant privilégiant la fonction « utile » des études à travers le projet professionnel. « *Un facteur crucial de réussite serait donc d'être en phase avec la représentation du savoir qui domine dans le monde universitaire* » (Biémar *et al.*, 2003). Ainsi, l'entreprise de réussite serait bien plus du côté du projet d'études, du sens qui se construit plutôt que relevant du projet professionnel (Romainville & Michaut, 2012). Les travaux de Le Mener (2012) confirment cette prévalence de l'intérêt pour la discipline sur la motivation à étudier, par rapport au projet professionnel qui agit sur les performances mais dans une moindre mesure. Selon elle, c'est la motivation intrinsèque qui prédit le mieux la réussite.

Les attentes exprimées par les étudiants doivent cependant être nuancées. Une étude de la FREREF (Fondation des régions européennes pour la recherche, l'éducation et la formation) par exemple montre qu'au-delà du projet professionnel et donc de l'intérêt pour le savoir « utile », quasi instrumental, les prolongements sociétaux et les questions éthiques liées aux disciplines sont insuffisamment valorisées dans les formations (Fernex & Lima, 2006). D'autres enquêtes, par exemple sous l'égide de l'ESU (European Students' Union), mettent également en évidence une conception de la qualité de



l'enseignement qui excède très largement la tension entre savoir académique et savoir utile (ESU, 2013).

Dans une perspective d'insertion professionnelle, il est également intéressant de remarquer que le diplôme n'est pas considéré comme une panacée. Seuls 45 % des étudiants interrogés lors de la dernière enquête « Conditions de vie » de l'OVE le considèrent en effet comme très important pour réussir. Ce sont les efforts personnels (75 %) et les relations et réseaux (52 %) qui apparaissent comme les meilleurs prédicteurs de la réussite. Alors que le poids du diplôme sur les trajectoires en France est particulièrement fort, se dessine ainsi chez les étudiants une tendance à une vision plus individualisée de la réussite, pondérée cependant par des perspectives d'avenir mitigées : seul un étudiant de master sur deux estime que ses chances d'insertion professionnelle sont bonnes ou très bonnes. Le clivage entre les filières est ici notable : les étudiants en santé, les étudiants ingénieurs et les étudiants en sciences sont les plus optimistes ; inversement les étudiants en sciences humaines et sociales et en culture sont plus pessimistes. La croyance en une insertion meilleure à l'étranger ne semble pas non plus particulièrement forte, y compris dans des formations spécialisées telles que la médecine et l'ingénierie, à l'exception des filières de management (OVE, 2014).

Des étudiants pas toujours prêts

L'injonction au projet professionnel concerne assez peu les élèves qui réussissent : ils n'ont pas de compte à rendre, leurs choix n'ont pas besoin d'être justifiés, leur avenir repose sur leur capacité à maintenir leurs performances, les décisions d'ordre professionnel sont de fait différées (Beaupère et al., 2007).

Travailler sur le projet professionnel au moment de la transition entre secondaire et supérieur peut de surcroît s'avérer prématuré pour certains élèves peu aptes à se projeter. L'université constitue dès lors une solution d'attente, non pas parce qu'ils n'ont pas obtenu la formation qu'ils ont demandé, mais parce

qu'ils ne se sentent pas prêts à s'engager dans une voie professionnelle donnée et préfèrent prendre le temps de mûrir leur projet. Ces étudiants « *s'approprient l'offre universitaire ou, plus précisément encore, la détournent. Ils en font le lieu d'une préparation à leur avenir professionnel où l'obtention d'un diplôme n'est plus la priorité* ». L'université, en leur permettant de se construire une expérience, à travers les stages ou au sein de mouvements de jeunesse ou d'associations parascolaires par exemple, « *joue son rôle, fût-ce malgré elle, d'encadrement, de formation et d'accompagnement des nouveaux bacheliers vers un avenir professionnel* » (Bodin & Millet, 2011). David et Melnik-Olive (2014) placent aussi l'entrée à l'université comme la quête d'un nouveau statut social, qu'il soit plus ou moins exprimé. Il s'agit d'essayer, de faire des expériences, des découvertes. C'est un lieu d'itinéraires faits d'ajustements progressifs, pour construire des objectifs, un « *espace-temps d'adaptations et de réflexions* », non celui de trajectoires déterminées (Annoot, 2012).

Pour Bart et Fournet (2010), cette dimension expérientielle permet une maturation du projet professionnel et personnel, assise de leur professionnalisation : composée à la fois de leurs visées personnelles fortement socialisées, de leurs attentes à l'égard de la formation et de moyens assurés par les savoirs d'expérience acquis au préalable, l'expérience d'études conduit les étudiants à faire évoluer leur projet au fur et à mesure de l'avancée dans le parcours de formation. Ils plaident donc pour déplacer le questionnement au cours de la formation supérieure : la formalisation de cette démarche au sein même de la formation permet de « *nuancer les discours incitatifs à l'individualisation des parcours et de l'accompagnement : la mise en œuvre d'activités pédagogiques de suivi des étudiants sur un mode collectif et collaboratif semble au contraire requise pour permettre l'affermissement, l'évaluation et l'enrichissement croisés des projets "personnels"* » (Bart & Fournet, 2010).

Il distingue la conception anglaise des parcours d'études avec la métaphore de la voiture personnelle, laissant les individus libres de leur destination et de leur rythme, de la conception suédoise rapprochée d'une infrastructure collective telle que le métro où chaque individu se déplace à son gré, prenant autant de correspondances qu'il le souhaite (Charles, 2015).

Parfois la maturation du projet professionnel requiert de passer par une première expérience d'insertion difficile : 14 % des jeunes diplômés à bac +5 interrogés par l'APEC déclarent avoir changé d'orientation professionnelle dans les deux ans qui ont suivi l'obtention de leur diplôme. Cette réorientation est souvent l'occasion pour ces jeunes d'exercer véritablement un choix personnel en s'affranchissant du poids des influences familiales ; dans d'autres cas, elle s'impose d'elle-même du fait d'un manque de débouchés et d'une recherche d'emploi infructueuse. Dans tous les cas, qu'elle soit choisie ou non, que le processus soit long ou court, qu'il requiert une formation continue externe ou interne, la réorientation est une source d'espoirs et elle est vécue comme une occasion de reprendre en main leur avenir professionnel (APEC, 2015).

DES PARCOURS TOUJOURS SOCIALEMENT MARQUÉS

Les différences de parcours ne relèvent pas seulement du passé scolaire et des aspirations des bacheliers. Dans quelle mesure les logiques de filières ne surpassent-elles pas tous les autres facteurs (Bodin & Millet, 2011) ?

Légitimer les trajectoires non « rectilignes »

La notion de réussite en France reste profondément associée à une trajectoire rectiligne jusqu'au diplôme. Charles, dans l'ouvrage tiré de sa thèse (2015), en comparant la situation française à celle de l'Angleterre et de la Suède, l'assimile à un voyage en TGV ● :

« Bien choisir sa destination dès le départ est capital, car tout changement de direction s'avère délicat et coûteux en temps. Une fois monté dans le train, la trajectoire est fortement linéaire et il n'y aura guère que quelques gares avant l'arrivée. Par intermittence, il est bien possible de descendre du TGV avant d'atteindre la destination finale, mais encore faut-il en avoir le courage lorsque le train marque un court arrêt en gare, avant de repartir pour plusieurs centaines de kilomètres. En effet, une fois descendu, on a souvent peu de temps pour décider d'y remonter et on ne connaît pas nécessairement à l'avance les correspondances qui seront offertes en gare. Au cours du trajet, tout le monde est tenu de se déplacer au même rythme en vue d'arriver le plus rapidement possible à destination, sans guère d'arrêt ou retour en arrière envisageables. Symbole de vitesse et d'efficacité, le TGV impose néanmoins deux contraintes : la rigidité des horaires et la difficulté à changer de destination en cours de voyage. Détail non sans importance, pour la même destination sociale, il y a bien souvent deux niveaux de confort : en première classe, un nombre restreint de voyageurs, un service à la carte et une ambiance studieuse ; en seconde classe, des wagons surpeuplés et des conditions de voyage dégradées » (Charles, 2015).

Pour d'autres chercheurs, cette linéarité du système n'empêche pas une multiplicité de parcours qu'il serait abusif de qualifier d'accidentés : ils sont les « éléments clés d'un processus de régulation des aspirations et des choix des nouveaux bacheliers, au principe de cette pérennisation des hiérarchies dans un contexte de massification » (Bodin & Millet, 2011). Pour Bodin et Orange (2015) également, l'université, en per-

mettant les mobilités internes et externes, joue un rôle pivot dans la régulation des orientations et des parcours. Rien n'est donc joué une fois pour toutes, mais tout se passe comme si chercher sa voie dans un premier cycle universitaire devait relever de l'implicite, comme si le seul parcours de réussite acceptable correspondait à l'obtention de la licence en trois ans, voire quatre.



La persistance d'un tel décalage entre conception de la réussite et parcours est à replacer dans les débats sur la « secondarisation » des premiers cycles et sur le « -3+3 », initiés avec le plan Réussite en licence (PRL) en 2007 et réactivés lors de la consultation sur la [loi ESR](#) votée en 2013 (Béjean & Monthubert, 2015 ; Bréhier, 2015 ; Pietryk & Allal, 2013). L'objectif est de proposer des licences davantage pluridisciplinaires, de rendre la spécialisation plus progressive et de simplifier l'offre de formation supérieure. En définitive, il s'agit de miser sur une articulation plus forte entre études secondaires et supérieures, en faisant endosser une fonction d'aiguillage aux premiers cycles universitaires... sans toucher aux conditions d'admission, dont l'absence pénalise ceux qui ne sont pas prêts (et obliger ceux qui le sont à attendre le master pour se spécialiser ?). À moins qu'il ne s'agisse d'ouvrir des instituts d'enseignement supérieur qui prendraient en charge les néo-bacheliers avant leur entrée à l'université ?

Abandons, réorientations et reprises d'étude

Ainsi les phénomènes d'abandon, de réorientation ou de non-réinscription, du fait de leur constance et de leur régularité, ne peuvent s'expliquer uniquement par les aléas institutionnels, ni par les seules expériences individuelles des étudiants. C'est dans l'espace flou des premiers cycles universitaires, où se côtoient études courtes et études longues, formations professionnalisantes et formations académiques, qu'ils sont les plus marqués (Bodin & Millet, 2011).

À l'issue de la L1, grosso modo, un étudiant sur deux passe directement en L2, un sur quatre redouble, plus d'un sur quatre se réoriente ou abandonne les études supérieures.

Les abandons définitifs semblent au final assez peu nombreux et concernent d'abord ceux inscrits dans les filières déjà considérées comme les moins prestigieuses. Ce sont en effet essentiellement les bacheliers inscrits à l'université et en STS qui connaissent les taux d'abandon les plus forts, alors que les CPGE et les IUT, qui sélectionnent davantage leurs étudiants et qui proposent un encadrement plus strict des études, sont confrontés à des abandons nettement moins importants (MENESR, 2015a). Ceux qui décrochent après quelques mois ont un profil proche des bacheliers qui n'entament pas d'études supérieures. Ceux qui présentent le plus de risques en termes de non-réinscription ou de réorientation sont plus souvent issus de milieux populaires ou nés dans des familles de commerçants, d'artisans ou d'agriculteurs, moins bien dotées scolairement. Le type de baccalauréat constitue alors le meilleur prédicteur, la probabilité de sortir sans diplôme étant en effet nettement plus élevée chez les bacheliers technologiques et surtout chez les bacheliers professionnels (Bodin & Millet, 2011).

Le poids du passé scolaire (et celui de l'origine sociale) diminue au fur et à mesure de l'avancée dans les études : les étudiants se familiarisent et incorporent les manières de travailler propres à leur environnement d'études ; ils développent des routines soit liées à la charge de travail personnel, soit dans les temps de travail encadrés s'ils sont nombreux ; ils s'approprient une culture commune qui leur permet de devenir semblables avec le temps. C'est ce que Millet nomme les « matrices disciplinaires » (2003). Pour autant, cette culture commune ne garantit pas la réussite : si la poursuite d'études en master est un schéma courant (de l'ordre de 90 % des titulaires d'une licence en droit et de 80 % en sciences par exemple), les taux d'obtention, toutes disciplines confondues, sont faibles : à peine plus d'un étudiant sur deux inscrit en M1 en 2009-2010 a obtenu son master en deux ou trois ans (MENESR, 2015a).

Ceux qui se réorientent le font généralement dans une formation moins exigeante en termes de capitaux scolaires,

en STS ou dans les écoles spécialisées par exemple. Ces « réajustements vers le bas » fonctionnent par palier : un élève de CPGE qui décroche ne va pas en STS, il rejoint plutôt l'université. Les logiques inter-filières universitaires sont les mêmes : le glissement se fait du droit aux sciences humaines, de la médecine aux sciences, rarement l'inverse (Bodin & Millet, 2011). Pour Verley et Zilloniz (2010), les renoncements en STS et IUT s'opèrent principalement au sein des mêmes types de filières mais dans des établissements et/ou des disciplines différents.

Le phénomène de la reprise d'études, évoqué précédemment, est important, il a doublé en 25 ans, et ne concerne pas seulement les non-diplômés. Ainsi ce sont 16 % des diplômés de l'enseignement supérieur et près d'un tiers des sortants sans diplôme qui reprennent des études dans les trois ans qui suivent leur formation initiale. Les étudiants diplômés des filières professionnelles courtes de l'enseignement supérieur reviennent souvent en formation *via* l'alternance, après avoir rejoint quelques mois le marché du travail. Les enquêtes générations du CÉREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) montrent que l'obtention de nouveaux diplômes améliore l'insertion professionnelle ultérieure (MENESR, 2015a).

Le temps : un allié pour réussir et s'insérer

Dans un contexte généralisé d'allongement des carrières scolaires, les réorientations et interruptions temporaires freinent l'obtention du diplôme, mais ne l'empêchent pas définitivement : les niveaux de qualification sont de fait de plus en plus élevés, invitant à s'affranchir de la temporalité linéaire formatée par la scolarité secondaire. Avec un taux de diplomation de l'ordre de 44 % pour les jeunes âgés de 25 à 29 ans, la France est au dessus du benchmark de la Stratégie Europe 2020. Les femmes sont plus diplômées que les hommes : plus de 50 % d'une génération possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur (contre 40 % pour les hommes), mais leur insertion sur le marché du travail est plus précaire ou plus longue.

La réussite des étudiants dans les filières dites sélectives courtes peut s'apprécier sur un temps plus long : la cinquième année suivant leur baccalauréat, 72 % des étudiants entrés par la filière STS et 89 % des étudiants entrés par la filière IUT sont diplômés de l'enseignement supérieur, dont respectivement 22 % et 52 % détiennent un diplôme de niveau bac +3. En licence professionnelle en 2012-2013, 9 étudiants sur 10 obtiennent leur diplôme en un an, une réussite qui doit bien plus aux caractéristiques de la population recrutée (sélectionnée) qu'aux qualités mêmes de la formation.

Si la précarité des premiers emplois occupés par les diplômés de l'enseignement supérieur s'est accentuée, ils résistent mieux que les non-diplômés aux difficultés liées à la primo-accession au marché du travail. Le diplôme reste donc un atout pour l'emploi même s'il convient de nuancer selon les niveaux de diplôme, les spécialités ou les voies de formation. Trois ans après, ce sont les ingénieurs et les diplômés en santé (bac +2 ou +3) qui connaissent le chômage le plus faible. D'une façon générale, plus le diplôme est professionnalisé, moins le taux de chômage est élevé à la sortie des études (MENESR, 2015a).

QUELS ENVIRONNEMENTS PROPICES À LA RÉUSSITE ?

À son entrée à l'université, l'étudiant va devoir, pour tracer son parcours d'études, progresser à travers un monde qu'il se doit de décoder, rompant avec le cadre scolaire précédent, ordonné, défini, et largement intégré. La compréhension des codes, des fonctionnements du monde universitaire participe à la nécessaire affiliation institutionnelle (Coulon, 2005). L'ancien lycéen doit le plus rapidement possible s'approprier son « métier d'étudiant », pour s'engager dans cette transformation identitaire qu'est « devenir étudiant » et qui s'accompagne de nombreuses autres mutations : changement



des modes de vie, responsabilisation, libertés individuelles et autonomie.

Ce parcours se vit comme une lente adaptation plutôt qu'une intégration (Paivandi, 2015). Peu préparé, l'étudiant doit faire face à des exigences implicites pour faire partie de sa communauté, y être reconnu, jusqu'à développer un lien d'appartenance avec son université (Romainville & Michaut, 2012). C'est la quête d'un nouveau statut social dans un monde « atomisé » qui rend difficile les relations et rencontres.

L'UNIVERSITÉ PERMET-ELLE CETTE SOCIALISATION NOUVELLE ?

Traditionnellement, l'université n'apparaît pas comme un lieu de socialisation mais comme un lieu d'études et d'appropriation de savoirs savants.

Une dissociation des lieux d'études et de loisirs

Cette représentation de l'université peu socialisante est une constante dans les enquêtes de l'OVE (2014). Les étudiants déclarent ne pas avoir de lien fort avec leur université et éprouvent un sentiment de non-appartenance beaucoup plus fort que celui ressenti par les étudiants des écoles d'ingénieurs ou de commerce. « *Seuls 12 % des étudiants se sentent pleinement intégrés à la vie de leur établissement universitaire* ». Les analystes expliquent cette faible attractivité par différentes causes : des campus éclatés où il est difficile de créer un lieu de vie en commun, où les services aux étudiants (administratifs, pédagogiques, sociaux, etc.) sont peu connus, où les contacts utiles sont difficilement identifiables et où les enseignants et le personnel administratif apparaissent comme peu ouverts au dialogue.

L'analyse des résultats de l'OVE évoque en parallèle les questions de vie étudiante, peu prises en compte par les responsables d'établissements, ou encore la place de l'université dans la ville, en termes de transport ou d'accès à la culture. Par ailleurs, l'enquête montre que les étudiants utilisent

peu les équipements mis à leur disposition, hormis la bibliothèque et, dans une moindre mesure, les équipements sportifs. Ils sont aussi peu investis dans les associations étudiantes (73 % des étudiants universitaires déclarent n'adhérer à aucune association) (OVE, 2014). Erlich (1998) mettait déjà en évidence un dédoublement entre lieux d'études et lieux de loisirs, voire une dissociation de ces espaces pour la majorité des étudiants, alors que sur un plan temporel l'imbrication des activités était fréquente. Cette différenciation est d'autant plus prégnante aujourd'hui que s'ajoutent à ce dipytique les lieux de travail, où la socialisation s'opère encore autrement.

La majorité des étudiants déplorent une organisation de leur université qui semble plus répondre à des contraintes liées au fonctionnement de l'établissement qu'à la satisfaction de leurs besoins personnels. Il semblerait que l'université ne soit pas un lieu pensé pour eux. Ils entendent peu de structuration et d'encadrement permettant de créer des liens qui concourent à leur nouvelle reconnaissance sociale d'étudiant. Ils expérimentent alors diverses sociabilités eux-mêmes, dans les actions collectives, le développement de l'entraide ou les groupes amicaux (Coulon & Paivandi, 2008).

De façon générale, à part l'activité de recherche documentaire qui se pratique indifféremment dans et hors l'établissement, les autres activités liées à l'apprentissage s'effectuent aussi en dehors de l'établissement, et leur spatialisation dépend explicitement de la nature de l'activité : par exemple, les révisions sont réalisées à domicile, le travail de groupe se déroule alternativement chez les uns et les autres. L'usage de lieux tiers est plutôt dédié à des activités de lecture et varient selon les étudiants : ceux qui ont un sentiment d'auto-efficacité faible fréquentent par exemple davantage les lieux institutionnels tels que les bibliothèques, lieux où la coprésence passive limite la procrastination. Les temps de transport en revanche ne sont guère mobilisés par les études : ils restent des temps réservés aux interactions sociales, en présence ou à distance, et des temps de loisirs (musique, lecture) (Paquelin, 2015).

Des formes d'entraide entre pairs

L'entraide, la solidarité, parce qu'elles permettent de tisser des liens en plus de servir la relation de travail, sont des facteurs à prendre en compte pour la réussite universitaire, bien que ces relations soient peu répandues à l'université (Coulon & Paivandi, 2008). Dans une étude menée auprès de l'ensemble des étudiants de l'Université de Strasbourg, Guillon (2015) montre comment cette collaboration informelle se révèle être une des conditions favorables à un parcours réussi. Une absence ou une insuffisance de coopération au cours des études va souvent de pair avec une absence de diplomation, de même qu'elle occasionne un ressenti négatif de l'expérience étudiante, plusieurs années après la fin du parcours universitaire.

Si l'entraide peut concourir au soutien psychologique de l'étudiant ou développer l'appartenance à un groupe, elle permet, plus prosaïquement, d'échanger ses cours, ses notes, de réviser pour les examens.

Pour Monfort (2003), ces interrelations permettent, pour des étudiants peu préparés méthodologiquement, d'identifier collectivement le travail à accomplir. Mais elles sont tributaires de temps disponibles, de lieux adéquats pour se retrouver. On voit donc bien la difficulté, voire le sentiment d'exclusion, qui impacte les étudiants domiciliés loin du campus ou ayant une activité salariée. Par ailleurs, la constitution des groupes, en première année, tient bien souvent au « voisinage de la première heure » sur les bancs de l'université. Autant d'observations qui attestent que la relation entre pairs n'est pas organisée et qu'elle ne suit pas de normes, à l'instar des pratiques de travail à l'université.

Le rôle de ces interactions est notamment essentiel dans les parcours des « nouveaux étudiants », ceux de la démocratisation universitaire, issus de milieux populaires et qui n'ont pas le capital culturel ou économique d'autres étudiants. Ces étudiants sont très éloignés de la culture universitaire, et vivent de nombreux décalages par rapport à ce qu'ils imaginaient : amphithéâtres bruyants ; isolement résultant de l'autonomie qui leur est laissée dans l'organisation de leur travail ; difficile rapport à la culture écrite (apprentissage de la prise de notes) ; enseignants peu disponibles ; langage universitaire peu compréhensible (Nicourd, 2011). L'université est loin d'être le lieu de socialisation attendu.

L'insertion dans un « collectif d'alliés » (Beaud & Truong, 2015) a fonction de comprendre, entre autres, les « impératifs du travail académique ». Ces mécanismes de socialisation constituent des soutiens vers le monde universitaire et permettent des passerelles pour mieux s'intégrer. Néanmoins l'existence de ces groupes n'est pas répartie de manière homogène sur l'ensemble de l'enseignement supérieur. Là encore les divergences tiennent aux filières (de tels collectifs sont plus présents en STS, en IUT ou en CPGE qu'à l'université), à la localisation des établissements (différence entre Paris et les régions) et au genre des étudiants. Cette socialisation entre pairs est un appui fort, mais peut se révéler aléatoire, parce que basée sur des relations fragiles qui se composent et se recomposent au fur et à mesure des parcours (Nicourd, 2011) ●.

Par ailleurs, les attitudes des étudiants devant une difficulté sont relativement autocentrées : ils font plutôt appel à un pair qu'à l'enseignant et uniquement s'ils n'ont pas trouvé seuls la solution. Les logiques en matière de socialisation sont cumulatives : les étudiants qui communiquent le moins sont plus souvent en lettres et sciences humaines, sont moins assidus, ont un sentiment d'appartenance et un sentiment d'auto-efficacité plus faibles, se déclarent moins autonomes mais préfèrent se débrouiller seuls (Paquelin, 2015).

Savoir évaluer l'intégration sociale à l'aide d'indicateurs individuels et contextuels aiderait à comprendre ces différences, comme le proposent les travaux de Berthaud (2015) sur les trois dimensions de l'intégration sociale : caractéristiques du réseau étudiant, comportements à l'intérieur du réseau et qualité perçue du réseau.



Jellab (2013), dans son étude qualitative avec des entretiens menés auprès d'étudiants des filières LEA (langues étrangères appliquées), psychologie, histoire, ou sociologie, dégage trois modalités de sociabilité :

- « scolaire », le groupe fonctionne comme un soutien pour les exigences scolaires ;
- « extrascolaire » pour les activités annexes culturelles, de loisirs, ou d'engagements associatifs par exemple ;
- « mixte » prenant des aspects des deux précédentes, qui permet à l'étudiant de se retrouver, d'exister dans plusieurs groupes.

Dans la pratique, si certains étudiants restent isolés et peu intégrés, d'autres font une priorité de cette appartenance au groupe, et se détournent des enseignements. Autant de comportements différents qui épousent les individualités et sensibilités des étudiants. Cette dimension sociale est toujours très fortement liée aux normes et aux pratiques contextuelles, aux filières d'études elles-mêmes qui permettent, organisent, conditionnent des comportements et des façons d'être étudiant (Grignon & Gruel, 1999).

DES CONDITIONS D'ÉTUDES PLUS PROPICES À LA RÉUSSITE ?

Des filières comme facteur différenciateur

On a vu que les filières d'études sont un facteur différenciateur qui permet d'expliquer et de regrouper des manières d'être, de penser, de se comporter étudiant (Lahire, 1997). Les contraintes disciplinaires, institutionnelles ou cognitives (travail à fournir, organisation du temps, encadrement pédagogique, etc.) entraînent certaines dispositions à l'étude et au travail, une façon de travailler et d'apprendre, un certain rapport aux études, au savoir, et ce quelle que soit l'origine sociale des étudiants.

Le rôle de la matrice disciplinaire est dominant dans les différences relatives à la

socialisation des étudiants (Millet, 2003). Elle véhicule et met en œuvre des traditions intellectuelles, un ensemble de savoirs, de formes de transmission et d'exercices de connaissance. Elle constitue un univers spécifique de pratiques et d'exigences. Par exemple, les études en médecine se présentent dans un cadre où le travail est défini, explicite, limité, où les programmes sont connus, comme les modalités d'examens auxquels on prépare à l'aide d'exercices bien précis, relevant d'une technicité que l'on s'attache à acquérir. Les étudiants savent ce qu'on attend d'eux, quand et comment travailler et comment réussir. Cette structure stable, délimitée, renforce l'homogénéité des pratiques. Le travail universitaire est rythmé, constant, suivi, l'absentéisme est stratégique et peut être assimilé à un « système de travail » car ils s'opèrent pour des raisons scolaires : se libérer du temps pour du travail personnel, pour rattraper ou ne pas accumuler un retard, pour économiser du temps.

En sociologie, l'emploi du temps n'est pas structurant et sans autocontrainte, les étudiants peuvent diversifier leurs activités et centres d'intérêt et ainsi être amenés à considérer leurs études comme une de leurs nombreuses activités. C'est donc plutôt le « flou » qui domine, y compris en matière de travail universitaire. Les étudiants ont le sentiment d'être seuls et déplorent le manque de méthodes ou techniques utiles aux opérations. Si tous les étudiants ne travaillent pas uniformément, les pratiques d'études sont tout de même circonscrites aux « exigences de la matrice disciplinaire » (Millet, 2003).

Des filières comme prolongation du secondaire

Pour certains étudiants, l'intégration de telle ou telle filière s'apparente plus à une prolongation du secondaire qu'à une véritable entrée dans le supérieur. L'acculturation y semble plus aisée, mieux guidée, dans la mesure où les écarts de pratiques, de contextes sont moindres. C'est le cas de filières sélectives comme les CPGE, les IUT et les sections STS.

Les étudiants des CPGE reconnaissent le prolongement que ces filières offrent avec le modèle du lycée, un espace « rassurant » (Daverne & Dutercq, 2015), une formation « enveloppante » (Darmon, 2013) qui privilégie la relation individuelle, et qui dans sa gouvernance parvient à demander un travail exigeant avec l'assentiment des étudiants. Le travail est encadré, précis, avec des enseignants disponibles et des ambiances studieuses et motivantes. Leurs objectifs de travail sont clairs et le projet global dans lequel ils sont inscrits façonne leur manière d'être étudiant. Parallèlement, ils s'investissent pour s'ouvrir l'esprit, engranger des connaissances et combinent ainsi une visée intellectuelle et stratégique ●.

Darmon (2013) précise que cela n'empêche pas les étudiants de chercher à préserver une vie coupée de l'institution, une vie à eux, comme une résistance au pouvoir de celle-ci.

Faire une classe préparatoire, c'est faire l'apprentissage de la maîtrise du temps. La formation instaure un rapport au temps plutôt intensif, dans l'urgence, qui ne souffre pas les « temps vides », soit pour remplir un travail, soit pour s'enrichir ou se divertir dans le but de mieux réaliser et s'investir dans son travail. La ligne de conduite se lit comme « tout sauf perdre son temps », apprendre à choisir ce que l'on fait et ce que l'on délaisse. Les étudiants ne sont pas égaux devant cet apprentissage de la disposition temporelle et deux profils se distinguent :

- le « dominant temporel », qui maîtrise ce temps, donne un rythme régulier, qui est capable de lui donner la forme qu'il décide, détaché de toute contrainte, celui-là même qui aura plus de facilité à réussir ses études ;
- le « dominé temporel » qui à l'inverse souffre de ce temps contraint, se retrouve désorganisé et a du mal à le gérer.

Dans les manières d'étudier, Darmon relève aussi des distinctions au sein des classes préparatoires entre un ascétisme « régulier », extra-mondain des scientifiques (centration sur les disciplines) et un ascétisme « séculier » des classes préparatoires commerciales (centration sur la personnalité).

Les pratiques pédagogiques en STS sont tout aussi éloignées de celles de l'université, car elles n'offrent pas les conditions

d'une véritable acculturation universitaire (Orange, 2013). Les lieux n'ont pas de lien avec le campus, les attentes se cantonnent à l'obtention du diplôme, sans autre ambition ou stratégie.

En STS, la continuité avec le secondaire est à l'œuvre dans les pratiques d'études très encadrées et au niveau du recrutement. Orange y distingue le rôle très prégnant de l'établissement d'origine, lycée prescripteur des choix de ces « nouveaux étudiants ». À cela s'ajoute l'action des commissions d'étude des dossiers qui favorisent leur intégration en recrutant plus volontiers « en local ». Les futurs étudiants semblent n'envisager que des études en STS, comme une « suite logique », n'ayant que peu d'idées ainsi que peu de connaissances sur l'enseignement supérieur. Ils s'excluent par anticipation des IUT et n'espèrent pas plus l'accès à l'université, l'une et l'autre orientations étant jugées comme hors des possibles scolaires. L'influence des établissements est majeure, et non seulement oriente les choix mais fait dessiner le projet de l'étudiant quasi exclusivement dans cette orientation (Orange, 2013).

Des formations professionnalisantes motivantes ?

Au sein des formations professionnalisantes, il existe différents dispositifs pour acquérir une expérience professionnelle, comme l'alternance, ou le stage. Ce dernier prend une place quasiment incontournable de nos jours. Il représente une opportunité motivante pour expérimenter de nouveaux lieux d'apprentissage, se projeter dans un métier, comme un moyen de répondre à la préoccupation d'insertion sur le marché de l'emploi des étudiants (Jellab, 2013). Glaymann (2015) rap-



pelle que potentiellement, ils permettent d'approfondir le projet professionnel en expérimentant les activités et en « matérialisant » son orientation parfois idéalisée mais invite à la vigilance sur la qualité du stage (contenu, intérêt, apprentissage, organisation). La valeur professionnelle du stage (Giret & Issehane, 2012) est inégale : suivant les types de stage, les effets ne sont pas les mêmes sur l'insertion professionnelle à formation identique.

Les pratiques pédagogiques de terrain comme dispositif d'apprentissage engendrent une motivation chez l'étudiant. C'est ce que Paquiot-Papet (2015) a montré dans son étude comparative sur deux dispositifs de formation en IUT, un classique et un en alternance. La forme « alternance » présente des caractéristiques qui auraient un effet positif sur la motivation intrinsèque : accompagnement et feedbacks d'acteurs comme soutien à l'autonomie, activités spécifiques, nouvelles et variées sur deux lieux, double appartenance (entreprise / école), la taille du groupe. En alternance, les apprentis en deuxième année sont plus motivés intrinsèquement et moins résignés par rapport à leur première année et par rapport aux étudiants classiques.

Apprentissage d'un autre rythme

À l'université, le rapport au temps est souvent difficile : l'organisation temporelle du travail universitaire, son rythme, ce à quoi on emploie son temps imposent un style de comportement, d'existence et de rapport au monde. C'est une « socialisation silencieuse » (Lahire, 1997) qui marque les différences de réussite dans le parcours universitaire, les deux variables « temps de travail personnel » et « assiduité » étant associées à la réussite (Michaut, 2012).

Or, le temps consacré aux études est fortement clivé entre les filières universitaires peu encadrées et les formations sélectives où les étudiants bénéficient d'un suivi. La question de la gestion du temps personnel d'études ne se pose pas dans les mêmes termes pour les étudiants des STS et des CPGE que pour ceux inscrits dans une filière universitaire. Et d'une fi-

lière universitaire à l'autre, l'organisation temporelle présente aussi des variations importantes.

L'étudiant doit mettre en place une organisation du temps de travail plus ou moins autonome, autocontrainte ou imposée. L'investissement dans le travail, jugé par l'emploi du temps studieux (temps de présence en cours et de travail personnel) est plus chargé pour les élèves de CPGE, les filières de santé ou les formations d'ingénieurs : la variation est du simple au double quasiment entre filière SHS (28 heures) et CPGE (54 heures) (OVE, 2014). Plus le volume de travail personnel est important, plus les étudiants organisent rigoureusement leur temps au détriment de leur vie sociale et de leurs loisirs (Vourc'h in Gruel *et al.*, 2009).

Selon Bodin et Millet (2011), certaines habiletés comme l'exigence d'autonomie, et donc la capacité de travailler hors contrainte pédagogique, est une disposition sociale qui ne s'acquiert pas à l'école mais dépend du milieu familial. Ce sont les étudiants des classes favorisées qui en tirent avantage, car ils présentent ces « dispositions temporelles » (se projeter dans l'avenir et planifier son temps) et bénéficient d'un accompagnement de la famille, de ressources culturelles.

Tous ces changements illustrant la rupture entre le secondaire et le supérieur, les défauts d'intégration et d'acculturation dus à un fonctionnement jugé chaotique, à des conditions peu adaptées et des modalités peu explicites expliquent certainement en partie les échecs et abandons de certains étudiants (Chevaillier *et al.*, 2009). Ce défaut d'affiliation à l'institution est commun aux décrocheurs, qu'il serait plus juste de nommer comme ceux qui n'ont, en fait, « jamais accrochés » (Sarfati, 2013). Ces étudiants éloignés des attentes de l'université se sentent isolés, et la liberté nouvelle leur laisse une autonomie déroutante. Certains d'entre eux dans l'impossibilité de s'acculturer vont progressivement faire preuve de passivité, s'absenter des cours ou refuser le travail à accomplir (Paivandi, 2015).

DES PRATIQUES D'ÉTUDES SOUVENT SUPERFICIELLES

Pas de transfert des pratiques numériques privées

Les enquêtes du CRÉDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) en France mettent en évidence un taux d'équipement des 18-24 ans supérieur aux autres tranches d'âge, qu'il s'agisse de smartphones ou d'ordinateurs portables, et des usages quotidiens plus intensifs, notamment liés aux médias sociaux, à la géolocalisation et à la messagerie instantanée, facilités par le fait de posséder plusieurs appareils (Bigot & Croutte, 2014) ●. Si les néo-étudiants développent des compétences sociales et techniques du fait d'une utilisation plus ou moins intensive des technologies dans leur vie personnelle, la portée de ces compétences en lien avec les études n'a rien de naturel ni de systématique (Papi & Glickman, 2015). Autrement dit, les pratiques récréatives numériques nourrissent peu les pratiques d'études ; certains étudiants considèrent même que les deux sphères, privées et académiques, doivent rester distinctes, n'appréciant pas par exemple que l'université les contacte *via* les réseaux sociaux qu'ils utilisent avec leurs pairs (Dahlstrom & Bichsel, 2014).

Les jeunes étudiants font le plus souvent preuve d'une faible capacité à adopter des technologies nouvellement introduites, ils se comportent globalement plus comme des *followers* que comme des *leaders*. Leurs pratiques observées sont souvent peu spectaculaires, voire routinières ; ils ont une boîte à outils limitée à quelques sites généralistes (Google et Wikipédia), n'exploitent pas les fonctionnalités avancées des moteurs de recherche ni même les sites professionnels accessibles proposés par la bibliothèque (Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012 ; Thomas, 2011).

De nombreuses typologies existent, montrant que peu ou prou la moitié des étudiants ont des comportements numériques basiques et soulignant le fait que la fracture numérique n'a pas disparu, elle

s'est déplacée : l'amplitude des usages adoptés reste en effet profondément marquée par les milieux socioculturels d'appartenance. Le transfert entre loisirs et études opère davantage pour ceux qui ont déjà des usages diversifiés que pour ceux qui ont simplement développé des usages intensifs, en particulier liés aux médias sociaux. Le potentiel d'usages des technologies, en définitive, accroît les inégalités : il ne suffit pas de posséder les outils pour être agile, ce sont les valeurs et les attitudes déjà incorporées qui influencent les usages numériques, et non l'inverse. Les étudiants stéréotypés de la génération Z représentent au final une très petite minorité (Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012 ; Thomas, 2011).

Glissement du « pratique » au « moindre effort »

Les technologies numériques n'ont pas fondamentalement transformé les modes d'apprentissage des étudiants ●. D'après l'enquête de Papi et Glickman (2015), la très grande majorité d'entre eux utilise l'ordinateur dans le cadre précis d'un travail de recherche d'information et occasionnellement pour rédiger des devoirs. Seuls 20 % l'utilisent systématiquement pour leurs travaux. Ils ne sont pas non plus multitâches : 3 % réalisent leurs devoirs tout en téléphonant, chattant ou surfant. Au moment des révisions d'examens, les étudiants adoptent des stratégies traditionnelles, caractérisées par un comportement plutôt « monotâche » (Danquigny, 2012). Les usages numériques sont massivement dédiés à la recherche documentaire, aux téléchargements des cours, à la communication avec les enseignants, au dépôt de documents et à l'obtention d'information pour organiser leur emploi du temps. Les usages pédagogiques collaboratifs et plus généralement la communication entre pairs sont moins développés, le fait d'aller chercher de l'information complémentaire dans le prolongement d'un cours l'est encore moins (Paquelin, 2015).

Autrement dit, les technologies ne sont pas identifiées comme un besoin au-delà des facilités de communication,

Concernant la tranche d'âge des 18-24 ans, 81 % possèdent un smartphone (contre 67 % des 25-39 ans par exemple), 90 % disposent d'une connexion internet à domicile (contre 96 % des 12-17 ans), 96 % ont un usage quotidien d'internet (contre 89 % des 25-39 ans), 82 % bénéficient d'une connexion internet nomade sur téléphone mobile (contre 61 % des 25-39 ans).

De nombreux travaux empiriques, menés depuis la fin des années 2000, visent à décrire et comprendre les pratiques numériques des étudiants. On pourra par exemple s'intéresser aux recherches de Mark Bullen au Canada, de Chris Jones et Anoush Margaryan au Royaume-Uni, de Peter Goodyear et Gregor Kennedy en Australie.



d'accès aux cours et de recherche d'information. C'est le côté pratique, c'est-à-dire à la fois facile et rapide, qui est plébiscité et qui est attendu : ils sont critiques quand les enseignants ne répondent pas à leurs questions ou quand ils ne déposent pas leurs cours en ligne, quand la qualité des supports ne leur semble pas adéquate mais n'ont pas spécialement d'attentes pour plus de technologies dans les cours, ne souhaitent pas avoir accès à plus de ressources numériques (Fusaro & Couture, 2012 ; Raby *et al.*, 2011).

Plusieurs études empiriques mettent en lumière les comportements opportunistes des étudiants : ils savent que Google et Wikipédia sont moins fiables que les bases de données professionnelles offertes par l'université ; ils savent aussi que le plagiat, facilité par le copié-collé, est répréhensible. Mais ils continuent néanmoins à privilégier ces sites généralistes dans leurs recherches d'information et à pratiquer le copié-collé sans véritablement s'en défendre quand on leur demande ●. Pour Bullen *et al.* (2011), les usages numériques des étudiants sont motivés par un principe d'économie, basé sur un rapport entre familiarité, coût et immédiateté. Kennedy et Judd (2011) qualifient les pratiques de recherche d'information des étudiants de *satisficing*, mot valise combinant les termes *satisfying* (satisfaisant) et *sufficing* (suffisant) et signifiant que ce qui est suffisamment bien est considéré comme satisfaisant...

Les étudiants plus âgés et inscrits en 2^e ou 3^e cycles, mieux acculturés, ont cependant des pratiques plus diversifiées et plus efficaces que les jeunes bacheliers entrant dans le supérieur, et accordent encore plus d'importance au fait de maintenir une séparation entre usages privés et usages académiques (Dahlstrom & Bichsel, 2014 ; Todorovski *et al.*, 2015).

Ces pratiques du moindre effort largement dominantes en premier cycle ● autorisent à établir un lien entre une utilisation superficielle des outils numériques et des apprentissages eux-mêmes superficiels, que les chercheurs en sciences de l'éduca-

tion qualifient d'« apprentissages de surface » (*surface learning*) (Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012 ; Thomas, 2011). Pour autant, il ne s'agit pas de stigmatiser les usages massifs d'outils tels que Google et Wikipédia, ni de déplorer l'opportunisme des étudiants. Ces constats invitent clairement à une responsabilisation renforcée des enseignants, basée en partie sur une « présomption d'incompétences », pour prendre le contrepied de la formule de Serres (2012) dans son ouvrage *Petite Poucette*.

L'auto-efficacité : une clé ?

Il existe une corrélation entre le sentiment d'auto-efficacité, les attentes et pratiques d'études et les conditions de vie des étudiants : ceux qui ont le sentiment d'une vie inconfortable et qui vivent plutôt seuls, ceux qui sont primo-entrants et donc inexpérimentés en tant qu'étudiant, ceux qui ont un emploi alimentaire sans rapport avec leur formation ont un sentiment d'auto-efficacité plus faible que les autres. Cependant le fait de se déclarer confiants et motivés et de bénéficier d'un passé scolaire satisfaisant ne protège pas des difficultés.

Selon Paquelin (2015), un étudiant sur trois déclare rencontrer des problèmes pour prendre des notes en amphithéâtre et un étudiant sur cinq pour apprendre ses cours. Les raisons avancées par les étudiants tiennent à une inexpérience du travail universitaire, à une charge de travail trop importante et à une difficulté à comprendre les consignes et y répondre de façon efficace.

Le sentiment d'auto-efficacité influe également sur les relations avec les enseignants : plus il est élevé, plus les interactions avec les enseignants sont fréquentes. Ceux qui sont en difficulté et qui parviennent à les exprimer le font

● L'enquête de l'ENSSIB (Fradet *et al.*, 2012) montre que, par exemple, plus d'un étudiant de licence sur deux déclare ouvertement s'adonner à une forme ou une autre de plagiat et que 74 % jugent cette pratique répandue chez leurs pairs, bien qu'elle soit identifiée par 90 % d'entre eux comme un abus !

● Par exemple, les néo-étudiants privilégient assez largement les sources peu fiables (commerciales, généralistes ou personnelles) dans les recherches Google par rapport aux sites ayant une orientation académique explicite (Dahlstrom & Bichsel, 2014).

d'abord auprès de leurs proches, famille et/ou pairs, et s'adressent moins spontanément aux enseignants (Paquelin, 2015). Cela rejoint les recherches sur les dispositifs d'accompagnement : les étudiants sont globalement peu au courant des dispositifs liés au PRL par exemple et n'associent pas le rôle de l'enseignant-référent comme un soutien à leur intégration (Perret, 2015). L'analyse est de même nature concernant les activités pédagogiques visant à renforcer la motivation des étudiants, elles fonctionnent auprès des étudiants déjà motivés : les effets sur la réussite sont nuls pour les étudiants les plus faibles et conséquents pour les plus forts (Morlaix & Le Mener, 2015). Ainsi les manières d'étudier sont plus variées et le travail personnel plus approfondi quand les étudiants sont motivés (Le Mener, 2012).

Au final, il semble que ce que les étudiants déclarent et apprécient des activités pédagogiques qu'on leur propose – donc leur opinion – influe davantage sur leur motivation que ce qu'ils font réellement (Duguet, 2014).

La guidance pour composer avec le facultatif...

Le besoin de guidance – accompagnement visant des résultats concrets et mesurables – n'est pas juste le fait des usages numériques... D'une façon générale, le rapport à la contrainte est une constante dans les analyses menées sur les pratiques d'étude « relâchées » qui sont observées dans les premiers cycles. Dans sa thèse, Valérie Monfort (2003) montre que ce que les enseignants considèrent comme une liberté pour organiser leur travail est interprété par les étudiants comme un encouragement à ne pas produire d'efforts. Même ceux qui ont obtenu un bac scientifique après une scolarité sans histoire en font le minimum, adoptent la norme la plus basse de l'institution : ils arrivent en retard, ne font pas systématiquement les exercices, discutent pendant les cours...

C'est aussi ce que confirment les travaux ultérieurs de Garcia (2010), montrant

comment les étudiants composent avec ce qui est obligatoire (et vérifié) et ce qui est facultatif, et soulignant le rôle clé des pairs dans la nature de l'investissement des étudiants.

L'amphithéâtre devient un lieu ludique où l'on se retrouve entre pairs pour passer de bons moments. Autrement dit, des exigences qui ne sont pas sanctionnées ne sont pas perçues comme telles par les étudiants, en particulier par ceux qui s'inscrivent, par défaut ou non, dans des filières dominées comme la sociologie (Garcia, 2010).

En définitive « l'absence d'institutionnalisation du temps des étudiants les abandonne à leurs dispositions », c'est-à-dire que l'institution, quand elle ne cadre pas, ne sanctionne pas, autorise de fait des comportements relâchés ; la faiblesse des contraintes produit chez certains étudiants, notamment ceux dotés d'un capital scolaire et social faible, des effets de « déscolarisation négative », même s'il ne s'agit pas de dédouaner l'institution en surestimant le poids de l'origine sociale (Garcia, 2010).

Pour autant, les enseignants déploient des stratégies pour « scolariser » les étudiants de premier cycle, en tentant de les contraindre à une présence en cours et à un travail régulier, en ayant recours à la dictée pendant les cours magistraux, etc. Ils sont aussi sensibles à l'équité du traitement, cherchent à motiver la participation des étudiants, à mieux les encadrer (Bourgin, 2011). D'abord développée contre l'institution à l'échelle individuelle, cette scolarisation devient aujourd'hui aussi une préoccupation de l'établissement : plus de groupes de plus petite taille, obligation d'assiduité, contrôle continu, etc. Mais globalement l'institution fournit peu de moyens pour contraindre les étudiants et donner du crédit à leurs exigences de travail (Monfort, 2003).



ÉTUDIANTS ET ENSEIGNANTS : DES DÉCALAGES ?

L'appréhension des pratiques étudiantes s'envisage difficilement en dehors de tout rapprochement avec celles des enseignants. Au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, les uns et les autres concentrent souvent implicitement des attentes qui peuvent s'avérer divergentes : les compétences numériques des étudiants sont souvent surestimées par les enseignants, le cours magistral est remis en question... Mais au final, que répondent les étudiants quand on leur demande ce qu'ils pensent de leurs cours et de leurs expériences d'études en général ?

POUR UN USAGE MODÉRÉ DU NUMÉRIQUE

Toutes les études empiriques mettent en évidence une préférence constante des étudiants et des enseignants pour un usage pédagogique modéré des technologies numériques (Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012 ; Thomas, 2011).

Dépasser le mythe de la « génération mutante »

Le discours commun, largement nourri par les médias, tend à créditer l'existence d'une génération quasi mutante, fille de la génération Y – qu'on appellerait notamment Z ou C (qui crée, communique, collabore) – largement imprégnée par le numérique, avec des jeunes considérés comme naturellement techno-compétents. Certains travaux s'attachant à qualifier cette génération la décrivent comme capable de communiquer, d'agir, et même de penser différemment ; d'autres, inspirés souvent des mauvaises neurosciences, lui prêtent des caractéristiques biologiques lui permettant d'apprendre autrement ●.

Les membres de cette génération seraient par exemple adeptes des jeux en ligne et des mondes virtuels ; ils pratiqueraient davantage le multitâche et travailleraient

plus volontiers en équipe ; parallèlement leur capacité à se concentrer serait plus faible et ils seraient plus impatients, incapables de résister à leurs pulsions et peu enclins à l'empathie. Toutes les connaissances étant désormais à portée de clics, ils apprendraient aussi autrement, procédant constamment par essai-erreur ; et ces auto-apprentissages les rendraient d'une part moins respectueux de l'autorité (notamment celles des prescripteurs que sont les enseignants) et d'autre part peu réceptifs aux apprentissages formels de type cours magistraux par exemple.

Cette logique binaire, distinguant ceux qui possèderaient des compétences numériques et ceux qui en possèderaient moins, opposant ceux nés après 1980 et ceux nés avant, ne résiste pas à la réalité (notamment Bennett *et al.*, 2008 ; Bullen *et al.*, 2011 ; Endrizzi, 2013a). Si ces approches générationnelles ne sont pas à ignorer totalement, elles se fondent sur un déterminisme comportemental qui renie la complexité du social et elles postulent sans la questionner une homogénéité largement fantasmée : les étudiants, au même titre qu'un autre groupe social, ne forment pas une cohorte homogène et unique.

En définitive, les recherches mettent en évidence des convergences intergénérationnelles et des divergences intra-générationnelles multiples, les groupes sociaux apparaissant comme hétérogènes et leurs intérêts, motivations et comportements variables selon les contextes, dès que l'on pousse l'observation un peu plus loin que les usages de base et, au-delà de l'âge, ce sont le niveau d'études et le niveau de revenus qui influent le plus sur les usages (Endrizzi, 2013a). Dans ces évolutions qui doivent s'apprécier à l'échelle de l'humanité, la « condition numérique » n'est donc pas liée à une question de génération (Fogel & Patino, 2013).

Un plébiscite pour les ENT

L'adhésion non questionnée à l'existence d'une génération techno-compétente induit des effets de surestimation et de sous-estimation, sources de malentendus entre enseignants et étudiants et poten-

Pour un [aperçu argumenté de quelques neuromythes](#), voir l'article publié sur [Éduveille](#) en 2013.

Les éditions 2014 et 2015 des enquêtes du *think tank* Educause ([Student and Faculty Technology Research Studies](#)), menées auprès de plus de 400 établissements d'enseignement supérieur nord-américains, définissent l'accompagnement des enseignants et des étudiants au numérique comme la première priorité dont les présidences doivent se saisir.

tiellement préjudiciables à la qualité des enseignements et des apprentissages. Les enseignants peuvent être tentés de surestimer les compétences numériques des étudiants, qui eux-mêmes surestiment le décalage entre leurs propres compétences et celles de leurs enseignants ●. Parallèlement, l'influence d'autres facteurs, tels que l'âge, le genre et l'origine sociale d'une part et les modalités d'enseignement d'autre part, se trouve minorée. Implicitement, presque insidieusement, ces croyances nourrissent un certain *statu quo*, maintenant les deux parties dans des rôles figés et fragilisant toute tentative de transformation pédagogique (Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012 ; Thomas, 2011). Pour autant, certaines études montrent qu'il convient aussi de relativiser le mythe des enseignants déconnectés. Une enquête québécoise lancée par la CRÉPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) en 2012 met en évidence des pratiques professionnalisées de la part des enseignants et un sentiment de compétence plutôt élevé (Fusaro & Couture, 2012). Ces résultats sont confirmés par les enquêtes nord-américaines d'Educause (Dahlstrom & Brooks, 2014).

Étudiants et enseignants s'accordent cependant sur l'idée que les technologies doivent leur permettre de gagner en efficacité, c'est-à-dire d'être plus performants avec un temps d'investissement équivalent (Pedró, 2012). Les espaces numériques de travail en particulier sont plébiscités par une majorité d'étudiants et d'enseignants, alors qu'inversement les réseaux sociaux ne sont pas du tout ancrés dans les usages académiques ni des uns ni des autres. Une piste d'explication serait que les ENT produisent de la convergence, offrent un environnement informationnel délimité qui permet aux étudiants de mieux s'orienter dans la masse d'informations numériques disponibles (Fradet *et al.*, 2012). Ces résultats de l'Observatoire numérique de l'enseignement supérieur sont convergents avec ceux des enquêtes menées annuellement depuis 2004 par ECAR (Educause Center for Analysis and Research) où figure très nettement l'adhésion des protagonistes à l'égard

des ENT. Enseignants et étudiants partagent par ailleurs le sentiment que l'exploitation qu'ils font respectivement de ces environnements pourrait être moins superficielle. Plus que les enseignants, les étudiants émettent le souhait que les ENT améliorent leurs fonctionnalités de communication et proposent des interfaces plus conviviales, plus faciles à utiliser en mobilité notamment (Dahlstrom & Brooks, 2014 ; Dahlstrom & Bichsel, 2014).

Parmi les autres points de convergence, figure le multi-équipement : étudiants et enseignants sont proportionnellement mieux équipés que la moyenne de la population en ordinateurs portables et en smartphones. Pour autant les expériences BYOD (*Bring your own device*) sont rares, démontrant pour le coup un décalage entre étudiants (utilisant leur téléphone pour chercher de l'information, photographier des contenus, accéder à des ressources pédagogiques, enregistrer les cours...) et enseignants (presque unanimes à bannir l'usage du téléphone en cours et encore très réservés sur celui de l'ordinateur portable ou de la tablette) (Dahlstrom & Brooks, 2014 ; Dahlstrom & Bichsel, 2014).

D'autres travaux (par exemple Fradet *et al.*, 2012) montrent que les étudiants de premier cycle sont sur certains points plus conservateurs que leurs enseignants : ils privilégient nettement les ressources au format papier s'ils ont le choix, alors que les enseignants sont plus enclins à utiliser les ressources numériques, plus faciles à rechercher, manipuler et archiver. En tout état de cause, le support, papier ou numérique, ne constitue pas une clé de différenciation forte des usages, c'est davantage le type de ressource pédagogique utilisé qui varie selon les filières d'études : les étudiants et enseignants des filières littéraires privilégient les ouvrages spécialisés et les encyclopédies alors que ceux des filières scientifiques ont davantage recours aux photocopiés de cours et aux livres d'exercices.



LE COURS MAGISTRAL, EST-CE VRAIMENT LE PROBLÈME ?

Le cours magistral serait devenu désuet, obsolète, inefficace pour apprendre... Il s'agirait donc d'investir dans des pédagogies plus stimulantes, capables de mettre en activité les étudiants, notamment avec du travail de groupe... De nombreuses recherches aujourd'hui montrent les bénéfices de ces pédagogies actives (approche par projet, études de cas, résolution de problèmes, etc.) et notamment leurs effets sur la motivation à apprendre des étudiants (Bédard & Viau, 2001). Considérées comme une contribution à une approche plus centrée sur l'étudiant, ces méthodes font l'objet d'injonctions diverses, tant à l'échelle nationale qu'euro-péenne, elles sont par exemple un des objectifs clés du Processus de Bologne depuis le *Communiqué de Louvain* (2009). Si la question n'est pas de remettre en cause ces recherches, il est toutefois permis de s'interroger sur ce que pensent les étudiants de ces cours magistraux et plus généralement de l'enseignement transmissif.

Un enseignement transmissif en amphithéâtre ou non ?

Les étudiants ne souhaitent pas que les cours magistraux ● disparaissent et encore moins que les cours à distance remplacent les cours en présentiel. Ils adhèrent globalement à un modèle transmissif, celui qu'ils ont connu dans leur scolarité antérieure, même s'ils n'excluent pas totalement la possibilité de pouvoir suivre une partie de leurs cours à distance, par commodité (Pedró, 2012). Si le format hybride permet une certaine flexibilité, la formule tout à distance est considérée en l'absence d'autres choix. En présentiel, les étudiants apprécient l'immédiateté des échanges et se sentent mieux accompagnés ; la présence physique diminue le risque de malentendu et d'isolement. Ils considèrent qu'écouter favorise la compréhension et la mémorisation et que les contraintes spatio-temporelles de l'activité sont bénéfiques (Papi & Glickman, 2015).

Le mode transmissif en tant que tel n'est pas remis en question, c'est le lieu « amphithéâtre » qui se prêterait en définitive mal à cet enseignement car il autorise une pluralité d'usages et facilite d'autant plus le relâchement que le fait d'assister à ces cours est facultatif à l'université. Les étudiants, encouragés au minimum, n'en font pas plus et investissent par exemple cet espace comme un lieu de retrouvailles avec leurs pairs (Garcia, 2010). Pour Loizon et Mayen (2015), le cours magistral est devenue une situation d'apprentissage saturée par des instruments apportés à la fois par les enseignants (diaporamas, vidéos...) et par les étudiants (téléphones, ordinateurs...). Cette situation est gérée de façon très diverse par les enseignants, certains rendant les supports accessibles, d'autres pas, certains avant le cours, d'autres après... plaçant les étudiants dans une position d'inconfort.

Pour autant, les étudiants apprécient la parole « incarnée et adressée » de l'enseignant en cours magistral : une parole fluide et claire, avec une réelle maîtrise du contenu et une plus-value par rapport au diaporama, de la part d'un enseignant capable de donner son point de vue, d'introduire des anecdotes, de faire appel à des expériences vécues ; capable aussi ponctuellement de se libérer du diaporama pour réinvestir le tableau, « à l'ancienne ». C'est donc la capacité de l'enseignant à intéresser son auditoire qui compte (Loizon & Mayen, 2015).

Mais les enjeux autour du cours magistral ne relèvent pas simplement de la transmission de connaissances ni du charisme de l'enseignant : ils touchent aussi à une forme de rituel académique qui légitime les postures enseignantes et étudiantes et qui varient selon les disciplines. D'après Boyer et Coridian (2002), les historiens adoptent une posture plus distante que les sociologues par exemple, pouvant en partie s'expliquer par un enseignement plus académique, basé sur un « programme » à suivre, et par le refus d'endosser un rôle de contrôle et de régulation des comportements étudiants dans les amphithéâtres. Les sociologues en revanche sont moins protocolaires et ont

Pour des réflexions complémentaires sur le cours magistral, voir le numéro 9 de la revue *Distances et médiations des savoirs* publié en mars 2015, sous la direction de Laurent Petit et intitulé « [Le cours magistral a-t-il un avenir ?](#) ».

une posture plus interventionniste face à l'auditoire. La thèse récente de Duguet (2014) signale également une variété de pratiques pédagogiques dans les cours magistraux, bien que l'approche reste considérée comme « traditionnelle ».

Cette pratique de la *lecture*, ancrée dans la culture universitaire depuis le Moyen-Âge, ne serait donc pas vraiment le problème. Pour preuve, certains enseignants deviennent stars du web en dispensant des conférences en ligne.

Savoir utile ou savoir abstrait : faut-il choisir ?

Derrière ces débats autour des méthodes pédagogiques, c'est le lien entre théorie et pratique qui est aussi questionné, et qui moins prosaïquement met en tension la mission de l'université et le rapport au savoir des étudiants. Avec d'un côté une université qui distingue théorie et pratique, qui privilégie l'autonomie et la distanciation, qui s'applique à être une tour d'ivoire en tant qu'institution dont le principal objet est la recherche de la vérité (Husén, 1994, cité par Fernex & Lima, 2006) et de l'autre côté des étudiants attachés au concret et à l'utile, peu enclins à apprécier les savoirs abstraits et travaillant dans la logique de l'examen (Paivandi, 2015).

Ces tensions sont particulièrement fortes en premier cycle, du fait de la multiplicité des projets d'études qu'ils concentrent. Les travaux déjà anciens de Bourgin (2011) sur les DEUG (diplôme d'études universitaires générales), ont bien mis en évidence comment le premier cycle apparaît, à la fois du point de vue du rapport aux enseignés et dans le traitement du savoir, « comme un temps d'hésitation, d'attente, une phase de latence ». L'arrivée des nouveaux étudiants à la fin des années 1990 n'a pas conduit à une redéfinition des objectifs pédagogiques : la tendance observée à la « scolarisation » intervient comme un mode d'ajustement immédiat, lié au face-à-face pédagogique, qui reste superficielle.

Le décalage est manifeste entre les attentes des enseignants et les pratiques étudiantes : les enseignants considèrent qu'ils œuvrent davantage pour sensibiliser à une posture intellectuelle ou encourager une vocation de chercheur que pour transmettre véritablement des connaissances ; les incitations au travail personnel, sous prétexte d'entraînement à l'autonomie, sont quasi nulles ; les pratiques qui étaient vertueuses dans le secondaire sont en quelque sorte minorées au profit d'autres qualités associées à la conception humboldtienne de formation à la recherche par la recherche et de liberté d'apprendre qui nourrit l'université française depuis le XIXe siècle. Ces tensions entre une « scolarisation croissante des modes d'enseignement » et une « universitarisation persistante du traitement des savoirs » génèrent une contradiction plus ou moins marquée selon les disciplines entre formes scolaire et universitaire (Bourgin, 2011).

Selon Garcia (2010), elles questionnent fortement la pertinence des dispositifs de lutte contre l'échec à l'université, qui n'appréhendent pas les relations d'interdépendance entre origine sociale, réussite et institution.

Pour autant, quand on leur demande ce qu'ils pensent de leur formation, des étudiants européens apportent une réponse plus nuancée. Ceux de l'ESU d'abord ne se positionnent pas en clients que l'institution doit satisfaire, ils apprécient de se sentir membres de la communauté universitaire et estiment que leurs années d'études doivent constituer une étape essentielle dans leur développement personnel et citoyen (ESU, 2013). Ceux interrogés par la FREREF renvoient l'image d'un enseignement qui met beaucoup plus l'accent sur les connaissances disciplinaires



que sur leur propre travail : ils estiment que la formation leur apporte les fondamentaux et qu'elle développe leur capacité d'analyse, mais que l'application des connaissances est insuffisante et que les possibilités de développer leurs centres d'intérêt et de participer à des débats dans le cadre de la formation sont pauvres. Sur un plan plus transversal, ils pensent aussi que les prolongements sociétaux et les questions éthiques liées aux disciplines sont peu valorisés (Fernex & Lima, 2006). Savoir utile ou quête de sens ?

Pas d'attentes réelles pour des pédagogies innovantes

La qualité d'un cours pour les étudiants n'est pas intrinsèquement liée à son degré d'intégration des technologies. Leurs attentes sont plus influencées par leur expérience antérieure de l'enseignement que par leurs pratiques numériques. Il n'y a pas de demande pour des classes inversées, pour des SPOC (*small private online course*), ni pour tout autre dispositif dont l'absence pourrait justifier la faible motivation des étudiants. Leurs usages de l'internet sont plutôt passifs, ils se comportent massivement comme des usagers peu entreprenants. Ils ne sont pas demandeurs de travaux d'écriture en ligne, ni globalement d'activités collaboratives en ligne ou en présentiel. La flexibilité offerte par la mise à disposition de ressources en ligne n'est ainsi pas spontanément exploitée, c'est la *just in time* qui domine les pratiques d'études. Autrement dit, elles ne se développent pas par rapport à un ensemble de potentialités offertes dans un environnement donné, mais sont des réponses directes aux exigences des enseignants dans les cours : si les enseignants n'explicitent pas clairement leurs exigences en matière de travail personnel par exemple ou s'ils adoptent des modes d'enseignement conventionnels, plutôt transmissifs, il est peu probable que les étudiants se montrent proactifs dans leur travail personnel (Fusaro & Couture, 2012 ; Margaryan *et al.*, 2011 ; Pedró, 2012).

Les étudiants n'ont pas non plus de demande pour des apprentissages « individualisés » : l'enseignement doit fournir un cadre avec des objectifs communs,

des dispositifs pédagogiques communs et des évaluations communes : c'est la cohérence curriculaire qui importe à leurs yeux. Les neurosciences invitent à questionner les théories des styles d'apprentissage, très controversées, et dénoncent un neuromythe : aucune recherche indépendante ne permet aujourd'hui d'affirmer que l'efficacité des apprentissages est subordonnée à un enseignement qui tienne compte des préférences auditives, visuelles ou kinesthésiques des étudiants (Coffield *et al.*, 2004).

Pour autant, la question n'est pas tellement de savoir si telle ou telle méthode pédagogique est suffisamment active ou pas. Pour les associations étudiantes membres de l'ESU (European Students' Union), il s'agit davantage de considérer ces méthodes comme une contribution à une approche prônant une véritable centration des apprentissages sur l'étudiant (*student centred learning*, SCL). Au-delà de la méthode donc, c'est la culture de l'établissement qui est en jeu, mobilisé en faveur d'un processus continu d'amélioration des expériences d'études. Dans son ambition de sensibiliser le monde universitaire à cette question, la fédération étudiante s'est investie dans la conception d'une grille qui servira à labelliser les établissements « SCL » (Todorovski *et al.*, 2015, [projet PASCL](#)).

DE LA QUALITÉ DU COURS À CELLE DES APPRENTISSAGES

Au cœur de la qualité du cours, les contenus et la cohérence

Si les étudiants expriment certaines réticences à l'égard de méthodes trop innovantes, trop expérimentales et dont la valeur ajoutée ne leur apparaît pas évidente, ils ne sont pas pour autant fermés au changement : ils réagissent positivement quand le cours offre des défis intellectuels intéressants, quand les exposés magistraux sont utilisés à bon escient, quand les ressources proposés sont pertinentes, quand l'évaluation fait sens par rapport aux savoirs et aux compétences sollicités pendant le cours... (Fusaro & Couture, 2012).

Le CEQ est articulé avec deux autres enquêtes, GDS (*Graduate Destination Survey*) et PREQ (*Postgraduate Research Experience Questionnaire*), visant respectivement à rendre compte de l'orientation prise à l'issue du premier cycle (poursuite d'études ou insertion professionnelle) et à évaluer l'expérience des étudiants ayant achevé des études doctorales.

En mobilisant les recherches sur l'EEE (évaluation des enseignements par les étudiants), on s'aperçoit que les étudiants ne plébiscitent pas un enseignant parce qu'il est sympathique, parce qu'il donne peu de travail ou parce qu'il note large. Au contraire, ce sont les enseignants les plus exigeants qui obtiennent les meilleurs scores. Si la personnalité de l'étudiant intervient peu dans les évaluations, en revanche, il est établi que l'intérêt pour la matière influence de façon significative les résultats de l'EEE ; un enseignant qui sait susciter l'intérêt de ses étudiants obtient donc de meilleurs résultats aux évaluations. Ces résultats sont également relativement stables dans le temps, indiquant une certaine permanence de la posture des enseignants... et du jugement des étudiants. Autrement dit, un enseignant décrit comme bien organisé mais peu enthousiaste tend à l'être toute sa carrière durant (Endrizzi, 2014).

La qualité est donc ailleurs, dans la cohérence interne du cours (articulation cours et travaux dirigés, qualité des supports, pertinence des évaluations) et dans l'expérience vécue en classe (Fusaro & Couture, 2012 ; Margaryan *et al.*, 2011 ; Paquelin, 2015). En définitive, il semblerait que ce qui compte dans l'expérience étudiante, ce sont d'abord les activités pédagogiques et les contenus d'enseignement, avant les relations interpersonnelles avec les enseignants et les autres étudiants (Ménard, 2012).

Les dimensions de l'expérience étudiante

Pour appréhender la qualité des expériences d'études de façon plus systémique, l'examen de quelques initiatives faisant entendre la *student voice* semble utile.

Pour les associations membres de l'ESU, mobilisées dans la conception d'une charte, la qualité de la formation ne s'apprécie en effet pas seulement à l'échelle d'un cours donné. Quatre dimensions sont estimées déterminantes par les étudiants interrogés : un curriculum équilibré entre connaissances et compétences, des modalités d'enseignement qui les rendent ac-

teurs, un environnement d'apprentissage qui réponde à leurs besoins et des équipements et services qui soutiennent efficacement leur vie d'étudiant (ESU, 2013, [projet QUEST](#)).

En Australie, le [CEQ](#) (*Course Experience Questionnaire*) ●, mesure depuis plus de vingt ans la perception qu'ont les diplômés de leur expérience d'études à l'issue de leur premier cycle universitaire. Le protocole d'enquête, basé sur une recherche de Ramsden et Entwistle en Grande-Bretagne (1981), distingue dix dimensions susceptibles de favoriser des apprentissages en profondeur : satisfaction générale, qualité des enseignements et développement d'habiletés génériques constituent le corps de l'enquête ; les sept autres dimensions sont facultatives : clarté des objectifs, charge de travail appropriée, méthodes d'évaluation appropriées, motivation intellectuelle, services d'accompagnement, qualités des niveaux supérieurs, ressources pédagogiques et communauté d'apprentissage. Si les étudiants estiment que leur expérience d'études est globalement satisfaisante, que les cours étaient stimulants et que ce qu'ils ont appris leur sera utile, une part significative d'entre eux déclare ressentir une forte pression en raison d'une charge de travail importante. Les résultats sont cependant à nuancer selon les profils d'inscription : les étudiants internationaux ont des scores d'insatisfaction significativement plus élevés pour ce qui concerne la charge de travail et l'évaluation, alors que les étudiants à temps partiel et les étudiants à distance expriment beaucoup moins d'insatisfaction sur ces deux dimensions que les étudiants présents sur le campus.

S'agissant des facteurs internes, la variable la plus significative est l'âge : quelle que soit la discipline d'études, les étudiants les plus âgés expriment une satisfaction supérieure sur une majorité de dimensions, tandis que les plus jeunes apprécient davantage la présence de services d'accompagnement et la dimension communautaire (Carroll, 2015).

Une autre enquête nationale, la [NSSE](#) (*National Survey of Student Engagement*),



développée par l'université d'Indiana, s'est répandue depuis le début des années 2000, aux États-Unis mais aussi au Canada, avec pour objectif d'évaluer le degré d'engagement des étudiants dans leurs études et ce qu'ils perçoivent des efforts déployés par l'institution qui les accueille pour les aider à réussir ●. Elle est administrée à la fin des première et dernière années académiques du premier cycle dans les *colleges* participants. Quatre dimensions structurent le questionnaire : participation à des activités éducatives multiples ; exigences institutionnelles et nature stimulante des cours ; perception de l'environnement d'études ; estimation de leur développement individuel, en tant qu'étudiant et que personne, depuis le début du *college* ●. Cette entrée par l'engagement des étudiants est assez originale ●. Qu'il s'agisse de mesurer le niveau de défi intellectuel offert par les cours, la part d'apprentissage actif et collaboratif ou bien la quantité et qualité des interactions entre enseignants et étudiants, tous ces critères constituent une mesure fiable de l'engagement des étudiants dans leurs études et corrélativement de leur réussite, caractérisée par des indicateurs de performance mais aussi de « gain » (ce qui a changé pendant la formation) ●. Les résultats de l'édition 2015 mettent en évidence le caractère insuffisamment stimulant des cours pour la moitié des étudiants de première année, observé dans une moindre mesure chez les étudiants plus âgés, notamment inscrits à distance ; la motivation des étudiants apparaît en contrepartie plus forte quand les cours encouragent la créativité. L'écart entre le niveau de sélection à l'entrée (fort) et le niveau d'exigences dans les cours (faible) est cependant largement souligné et influence les appréciations des étudiants sur la qualité globale de la formation reçue (NSSE, 2015).

Ces enquêtes mettent ainsi en évidence avec une certaine constance des écarts de perception sur le travail à fournir en dehors des cours, tant en termes de travail personnel que de révision pour les examens.

QUELLES IMPLICATIONS POUR LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE ?

Les lectures exploitées dans ce dossier soulignent, en creux, la faible capacité du système éducatif français à gérer l'hétérogénéité de la population étudiante et son manque de flexibilité à l'égard de trajectoires qui ne seraient pas linéaires. Tout concourt en effet à légitimer leur irréversibilité : un système basé sur des articulations faibles entre des formations secondaires déjà spécialisées et un enseignement supérieur extrêmement morcelé, pas de cadre juridique permettant de combiner officiellement les études avec une activité salariée, des dispositifs de formation continue qui encouragent insuffisamment l'accès à des formations diplômantes (Charles, 2015). Tout se passe comme si la réussite des études supérieures en France s'obtenait malgré le système éducatif. Les étudiants composent avec cet espace contraint, dans et en dehors duquel ils évoluent, pour façonner leur projet professionnel.

À l'issue de ce dossier, force est de constater que peu de travaux panoramiques permettent de caractériser cette population étudiante et d'en apprécier les évolutions dans le temps. L'ouvrage de Lahire, *Les manières d'étudier*, date de 1997 ; celui de Gruel *et al.* (2009) s'intéresse davantage aux conditions de vie et d'études. Comment dépasser les analyses sociologiques focalisées sur les inégalités d'accès et de parcours pour appréhender le travail étudiant à la lumière des différences contextuelles liées aux établissements, aux filières et aux cycles d'études, facteurs clés de différenciation ? Entre les enquêtes de l'OVE, concentrées sur les conditions de vie et d'études, et celles du CÉREQ, qui mesurent l'insertion professionnelle des jeunes, n'y aurait-il pas la place pour une enquête permettant de mieux connaître et de comprendre les expériences d'études ?

Un facsimilé de la version canadienne en langue française est consultable à cette adresse : [NSSE 2015](#).

La NSSE est composée de dix indicateurs clés regroupés en quatre thèmes (défi intellectuel, apprendre avec les autres étudiants, expériences avec les enseignants et environnement d'études), traduits en 47 questions.

Pour une analyse critique des instruments conçus pour mesurer l'engagement étudiant et des usages institutionnels de ces données, voir le chapitre de McCormick *et al.* (2013) dans *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 28.

Du fait de sa notoriété, la NSSE a été déclinée en deux enquêtes complémentaires, la FSSE (*Faculty Survey of Student Engagement*) et la BCSSSE (*Beginning Colleges Survey of Student Engagement*), avec pour objectif de mesurer respectivement les perceptions qu'ont les enseignants de l'engagement de leurs étudiants et les attentes qu'ont les néo-étudiants à l'égard de l'institution qui les accueille.

Peut-on décemment postuler que les étudiants à temps partiel, les étudiants en formation continue et les étudiants à distance, dont le nombre est appelé à augmenter dans les prochaines années, ont les mêmes pratiques, alors que leurs objectifs varient et qu'ils s'inscrivent dans des espaces-temps très différenciés ? Comment se satisfaire de cet autre angle mort de la recherche sur la présence des étudiants internationaux dans les formations, qui nécessairement influe sur les expériences d'enseignement de tous les enseignants et d'apprentissage de tous les étudiants (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2014) ? Toutes ces questions ne relèvent bien évidemment pas seulement du niveau national. Sans doute les cadres juridiques nationaux devraient-ils permettre aux établissements d'enseignement supérieur de collecter des données sur les expériences de leurs étudiants, au-delà des formulaires de satisfaction distribués dans le cadre de l'évaluation des enseignements. Mais y aurait-il des chercheurs pour s'emparer et les exploiter ? Chaque établissement ne devrait-il pas posséder ses propres chercheurs en éducation pour analyser les forces et les faiblesses institutionnelles à l'aune des données fournies par des enquêtes nationales ?

En tout état de cause, la *student voice* est amenée à se faire davantage entendre. Les étudiants de l'ESU s'organisent déjà par exemple, en cherchant à définir un cadre pour l'attribution d'un label aux établissements prônant une véritable centration sur les étudiants ; la Commission européenne, avec la fondation Lumina, réalise pour sa part une double enquête, auprès des étudiants et des personnels, pour mesurer le degré d'introduction des approches par compétences dans l'enseignement supérieur européen et américain ([Learning outcomes / competences research project](#)).

Recherche ou pas, ces interrogations plaident au final pour un engagement plus stratégique des établissements d'enseignement supérieur en faveur de la qualité des enseignements et des apprentissages afin de fournir aux enseignants et aux étudiants des opportunités pour

travailler autrement, plus collectivement et dans une plus grande transparence (Endrizzi, 2014 ; Paivandi, 2015). Elles soulignent l'importance d'adopter une approche écologique plus globale des cours et des fonctions liées à l'enseignement, à penser les formations selon des logiques curriculaires prônant un alignement plus fort entre objectifs, activités et évaluation (Biggs, 2011). Parmi les nombreuses pistes qui apparaissent fécondes à explorer si l'on se positionne à un niveau curriculaire, deux retiennent notre attention à l'issue de cette synthèse : le rythme des apprentissages, lié notamment à la charge de travail en dehors des cours, et plus globalement à la maîtrise institutionnelle du temps personnel, et celle des modes d'évaluation des apprentissages, l'un et l'autre étant considérés avec une certaine constance comme les principaux points d'insatisfaction dans les grandes enquêtes nationales ou internationales portant sur l'expérience des étudiants (Carroll, 2015 ; NSSE, 2015). Autrement dit, si les décalages entre enseignants et étudiants concernant les pratiques numériques sont à relativiser, les écarts de perception sur le travail à fournir en dehors des cours sont en revanche bien plus marqués.

Au niveau du processus même d'enseignement et d'apprentissage, il s'agit encore de transmettre des connaissances, et à cet égard étudiants et enseignants pourraient se rejoindre, les uns en étant moins concentrés sur le diplôme, les autres en acceptant de considérer la dimension sociale de leur activité pédagogique, les uns et les autres étant d'ores et déjà d'accord sur le fait que l'essentiel réside dans les contenus. Il s'agit aussi de fournir à tous les étudiants des conditions optimales pour apprendre, en privilégiant des approches plus expérimentales et en investissant davantage dans l'ingénierie, avec des innovations moins « silencieuses » (Viaud, 2015) et une pédagogie plus « inclusive » privilégiant une diversité de méthodes. Cette « transformation pédagogique » (Bertrand, 2014) implique de miser plus franchement sur les plus-values du numérique (accès aux ressources, communication et travail collaboratif) et de privilégier des articulations in-



novantes entre modalités en présentiel et à distance, basées sur des méthodes plus actives et plus réflexives. Autrement dit, paradoxalement il s'agit de redonner de la valeur à ce qui se passe en présentiel pour favoriser l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages, tout en parvenant à un certain équilibre entre généralisation (pédagogie inversée pour tous) et personnalisation (pédagogie « adaptive » pour chacun). Une transformation qui donc requiert moins de croyance dans le bénéfice des technologies et des pédagogies actives, pour mieux considérer le développement continu de compétences numériques chez les enseignants et les étudiants, nécessaire pour fonder la « société apprenante » de demain (Béjean & Monthubert, 2015).

Faire réussir les étudiants, cela signifie bien plus que les conduire à la licence en trois ans. C'est aussi se donner les moyens de considérer l'expérience étu-

diane comme un tout, au-delà des populations fragmentées qui composent l'enseignement supérieur, comme le propose déjà le *Plan national de vie étudiante* lancé à la rentrée 2015 (MENESR, 2015b) : c'est intégrer une réflexion sur les conditions de vie, notamment sur le campus, favoriser et valoriser aussi leur engagement, par exemple avec les césures, et laisser du temps pour que les projets professionnels mûrissent. C'est d'abord former les citoyens de demain, en les rendant capables de développer leur « pouvoir d'agir » et en leur permettant de devenir des apprenants tout au long de la vie. Dans cette perspective, l'autonomie, liée au développement personnel, ne peut être considérée comme un pré-requis, c'est un enjeu, voire une des finalités. Une question qui nourrira peut-être les débats lors de la prochaine conférence AIPU 2016 consacrée opportunément aux valeurs de l'enseignement supérieur.

BIBLIOGRAPHIE

- AFAE (2012). De bac moins 3 à bac plus 3. *Administration et éducation*, vol. 133, n° 1.
- Annot Emmanuelle (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- APEC (2015). *La réorientation professionnelle en début de carrière*, n° 2015-71. Paris : Association pour l'emploi des cadres.
- Bart Daniel & Fournet Michel (2010). Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol 26, n° 1.
- Beaud Stéphane & Truong Fabien (2015). Tous dans le « supérieur » ?... *Regards croisés sur l'économie*, vol. 16, n° 1, p. 10–26.
- Beaupère Nathalie & Boudesseul Gérard (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université : Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation française.
- Beaupère Nathalie *et al.* (2007). *L'abandon des études supérieures. Panorama des savoirs*. Paris : La Documentation française.
- Befy Magali *et al.* (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Économie et statistique*, n° 422, p. 31–50.
- Béjean Sophie & Monthubert Bertrand (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bennett Sue *et al.* (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, n° 5, p. 775–786.
- Berthaud Julien (2015). Le poids et la place de l'intégration sociale étudiante parmi les déterminants de la réussite en licence : conceptualisation et opérationnalisation d'un projet de recherche. Communication présentée au 27^e colloque de l'ADMEE Europe, 28-30 janvier 2015, Liège.
- Bertrand Claude (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Biémar Sandrine *et al.* (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 32/1, p. 31–51.
- Biggs John Burville *et al.* (2011). *Teaching for quality learning at university* [4^e éd.]. Maidenhead : Open University Press.
- Bigot Régis & Croutte Patricia (2014). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, n° R317. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.
- Bodin Romuald & Millet Mathias (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, vol. 2, n° 3, p. 225–242.
- Bodin Romuald & Orange Sophie (2013). La barrière ne fera pas le niveau. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 199, n° 4, p. 102–117.
- Bodin Romuald & Orange Sophie (2015). Le réformisme conservateur. *Regards croisés sur l'économie*, vol. 16, n° 1, p. 218–232.
- Body Kady Marie-Danielle *et al.* (2015). *Travail salarié étudiant et réussite académique : le cas des étudiants de première année de licence*. Orléans : Laboratoire d'Économie d'Orléans.
- Bourgin Joëlle (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 1, p. 93–108.
- Boyer Régine & Coridian Charles (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. *Sociétés contemporaines*, vol. 48, n° 4, p. 41–61.
- Bréhier Émeric (2015). *Rapport d'information déposé par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur*, n° 2951. Paris : Assemblée nationale.
- Bullen Mark *et al.* (2011). Digital learners in Higher Education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 37, n° 1.
- Carroll David (2015). *Graduate Course Experience 2014. A report on the course experience perceptions of recent graduates*. Melbourne : Graduate Careers Australia .
- Charles Nicolas (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française.



- Chevaillier Thierry *et al.* (2009). *Du secondaire au supérieur : Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris : La Documentation française.
- Coffield Franck *et al.* (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Londres : Learning & Skills Research Centre.
- Coulon Alain (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* [2^e éd.]. Paris : Economica.
- Coulon Alain & Paivandi Saeed (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur : Rapport pour L'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris : OVE.
- Dahlstrom Eden & Bichsel Jacqueline (2014). *ECAR study of students and information technology*. Louisville : Educause Center for Applied Research.
- Dahlstrom Eden & Brooks Christopher (2014). *ECAR study of faculty and information technology*. Louisville : Educause Center for Applied Research.
- Danquigny Thierry (2012). Manifestation culturelle du numérique. Communication présentée aux *Quatrièmes rencontres des jeunes chercheurs en EIAH*, 23-24 mai 2012, Amiens.
- Darmon Muriel (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- Daverne Carole & Dutercq Yves (2014). Des bons élèves aux bons étudiants. *Agora débats/jeunesses*, vol. 67, n° 2, p. 7–20.
- David Sylvie & Melnik-Olive Ekaterina (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation emploi*, n° 128, p. 81–100.
- Dubet François (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 4, p. 511–532.
- Duguet Amélie (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- Endrizzi Laure (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Dossier d'actualité, n° 59, décembre. Lyon : INRP.
- Endrizzi Laure (2013a). Génération dite Y : quand la recherche contredit le discours commun. Communication présentée au *Congrès Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)*, 22-30 août 2013, Montpellier.
- Endrizzi Laure (2013b). *Les lycées, à la croisée de tous les parcours*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 88, décembre. Lyon : ENS de Lyon
- Endrizzi Laure (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 93, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Erlich Valérie (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- ESU (2013). *Quest for Quality for Students. Survey on Students' Perspectives. Volume II part 1*. Bruxelles : European Students' Union.
- Fernex Alain & Lima Laurent (2006). Jugements étudiants sur l'intérêt des études : quelques enseignements tirés d'une comparaison internationale. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 243–272.
- Fogel Jean-François & Patino Bruno (2013). *La condition numérique*. Paris : Grasset.
- Fradet Anthony *et al.* (2012). *Accès, usages et perception des ressources pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, n° 1101619. Lyon : ENSSIB.
- Fusaro Magda & Couture Annie (2012). *Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Rapport du Groupe de travail sur l'étude des usages des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*. Montréal : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.
- Garcia Sandrine (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, n° 3, p. 48–57.
- Giret Jean-François & Issehnane Sabina (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, n° 117, p. 29–47.
- Glaymann Dominique (2015). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? *Formation emploi*, n° 129, p. 5–22.
- Grignon Claude & Gruel Louis (1999). *La vie étudiante*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gruel Louis *et al.* (2009). *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guillon Stéphane (2015). La coopération étudiante en cours d'études : Tutorat et entraide, facteurs de réussite ? Communication présentée à la *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles (BIEF)*, 30 juin – 3 juillet 2015, Paris.

- Henriet Alain & Pietryk Gilbert (dir.) (2012). *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac*. Rapport IGEN n° 2012-123. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in Higher Education*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Jellab Aziz (2013). Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative. *L'Homme et la société*, vol. 187-188, n° 1, p. 227–250.
- Jobard Guillaume (2014). *L'éloignement de deux disciplines voisines. Étude comparative des usages sociaux de la discipline auprès d'étudiants de première année de licence d'histoire et de sociologie*. Mémoire de master 2, université de Limoges.
- Jones Christopher & Shao Binhui (2011). *The Net generation and digital natives: Implications for Higher Education*. York : Higher Education Academy.
- Kennedy Gregor & Judd Terry (2011). Beyond Google and the "satisficing" searching of digital natives. In Michael Thomas (dir.), *Deconstructing digital natives. Young people, technology, and the new literacies*. Londres : Routledge, p. 119–136.
- Lahire Bernard (1997). *Les manières d'étudier : enquête 1994*. Paris : La Documentation française.
- Le Mener Marielle (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- Loizon Anaïs & Mayen Patrick (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs*, n° 9.
- Margaryan Anoush *et al.* (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, vol. 56, n° 2, p. 429–440.
- McCormick Alexander *et al.* (2013). *Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education*. Dordrecht : Springer.
- Ménard Louise (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In Marc Romainville & Christophe Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 177–198.
- MENESR (2015a). *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 (2015b). *Plan national de vie étudiante*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Michaut Christophe (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In Marc Romainville & Christophe Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 53–68.
- Millet Mathias (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Monfort Valérie (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire : l'exemple de deux filières : Sciences et AES*. Thèse de doctorat, sociologie, École des hautes études en sciences sociales.
- Morlaix Sophie & Le Mener Marielle (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, n° 22, p. 152–167.
- Morlaix Sophie & Suchaut Bruno (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 77–94.
- Neuville Sandrine & Frenay Mariane (2012). La persévérance des étudiants de 1^{er} baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. In Marc Romainville & Christophe Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 157–175.
- Nicourd Sandrine (2011). Les processus de socialisation des étudiants de la démocratisation universitaire. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, n° 2, p. 73–87.
- NSSE (2015). *Engagement insights: Survey findings on the quality of undergraduate education*. Bloomington : Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Orange Sophie (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.



- OVE (2014). *Repères, édition 2014*. Paris : Observatoire de la vie étudiante.
- Paivandi Saeed (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Papi Cathia & Glikman Viviane (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, vol. 3, n° 9.
- Paquelin Didier (2015). *Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français*. Rapport de recherche. Bordeaux : université Bordeaux Montaigne [à paraître].
- Paquiot-Papet Jacqueline (2015). La motivation aux études et les dispositifs de formation : une comparaison dispositif alternance et dispositif classique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 1.
- Pasquali Paul (2014). *Passer les frontières sociales : comment les filières d'élite entrouvrent leurs portes*. Paris : Fayard.
- Pedró Francesc (2012). *Connected minds. Technology and today's learners*. Paris : OCDE.
- Perret Cathy (dir.) (2015). *Le Plan Réussite en Licence : Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon : Éd. universitaires de Dijon.
- Pietryk Gilbert & Allal Patrick (Dir.) (2013). *Évaluation des expériences de rapprochement des formations entre lycées et universités*, Rapport IGAENR n° 2013-50. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Pinto Vanessa (2014). *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots »*. Paris : Presses universitaires de France.
- Raby Carole et al. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, n° 3.
- Ramsden Paul & Entwistle Noel J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 51, n° 3, p. 368–383.
- Reverdy Catherine (2014). *De l'université à la vie active*. Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 91, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Romainville Marc & Michaut Christophe (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Sarfati François (2013). Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesses*, vol. 63, n° 1, p. 7–21.
- Serres Michel (2012). *Petite poucette*. Paris : Éd. du Pommier.
- Thibert Rémi (2015). *Voie professionnelle, alternance, apprentissage : quelles articulations ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 99, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Thomas Michael (dir.) (2011). *Desconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies*. Londres : Routledge.
- Todorovski Blazhe et al. (2015). *Overview on student-centred learning in Higher Education in Europe. Research study*. Bruxelles : European Students' Union.
- van Zanten Agnès (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, vol. 79, n° 3, p. 69–95.
- Verley Elise & Zilloniz Sandra (2010). L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. *Formation emploi*, n° 110, p. 5–18.
- Viaud Marie-Laure (2015). *Les innovateurs silencieux : histoire des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 à 2010*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.



► Pour citer ce dossier :

Endrizzi Laure & Sibut Florence (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 106, Décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>

► Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :

● Feyfant Annie (2015). *La résolution de problèmes mathématiques au primaire*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 105, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=105&lang=fr>

● Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=104&lang=fr>

● Endrizzi Laure (2015). *Le développement de compétences en milieu professionnel*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=103&lang=fr>

► Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774