

ÉDUCATION & FORMATIONS

► L'égalité entre les
filles et les garçons,
entre les femmes
et les hommes, dans
le système éducatif

Volume 4 – suite des n° 96, 97 et 98

n° 99
juillet 2019



LE POIDS DU GENRE DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE ET L'ACCÈS À L'EMPLOI

L'exemple des sortants de l'université de Strasbourg

Vanessa Boléguin

LISEC EA 3210, université de Strasbourg

Stéphane Guillon

LISEC EA 3210, université de Strasbourg

ESPE de l'Académie de Strasbourg

Jérémy Picot

BETA UMR 7522, université de Strasbourg

Chaire Unesco pratiques médiatiques et journalistiques

Étudier le parcours d'études à l'université permet d'aborder l'expérience étudiante comme une forme de socialisation pouvant participer de la production d'écarts interindividuels en termes d'intégration, de réussite académique et plus tard de qualité dans la relation formation-emploi. Cette expérience inclut l'inscription de l'étudiant dans le groupe des pairs, mais également dans la matrice disciplinaire en tant qu'elle est un contexte à l'intérieur duquel se construisent les apprentissages et le projet étudiant d'orientation et de professionnalisation. Déjà identifiée comme caractéristique intervenant dans la construction des parcours scolaires et les modalités d'accès, de stabilisation et d'évolution sur le marché du travail, l'appartenance genrée a été moins souvent interrogée en tant qu'elle produit des formes spécifiques d'intégration étudiante par les pairs, à l'intérieur des contextes d'apprentissage et dans la relation pédagogique. Nous proposons ici d'illustrer cette différenciation à partir de données tirées d'une enquête rétrospective portant sur l'expérience étudiante et l'accès à l'emploi auprès d'un échantillon d'anciens étudiants inscrits à l'université de Strasbourg en 2005-2006, analysant longitudinalement la période d'études et la séquence de primo-insertion. Le genre apparaît comme un facteur impactant, en défaveur des étudiantes, d'abord dans l'intégration dans l'enseignement supérieur du fait d'un parcours moins long dans l'espace universitaire, d'une socialisation plus faible dans le groupe des pairs et dans le contexte institutionnel, et d'un niveau de diplomation moins élevé, ensuite dans les modalités d'insertion professionnelle plus souvent marquées par le chômage, le déclassement et l'instabilité professionnelle.

Lorsque l'on étudie longitudinalement la qualité de la relation formation-emploi des sortants de l'enseignement supérieur [BÉDUWÉ, CASSETTE, LEMISTRE, 2014], le genre apparaît, après le diplôme, comme l'une des caractéristiques significatives chez les répondants dans la construction des écarts, surtout en matière de conditions salariales, de déclassement professionnel et d'accès à l'emploi stable : les femmes expérimentent en effet plus fréquemment une période d'insertion professionnelle marquée par l'instabilité et le déclassement. C'est dans le cadre plus large d'une analyse de l'expérience étudiante [DUBET, 1994] que nous souhaitons inscrire la réflexion sur l'insertion des *alumni* en mettant au jour les spécificités du parcours des étudiantes et des étudiants pendant les années d'études universitaires, en décrivant à la fois la socialisation dans le groupe des pairs, l'inscription dans la matrice disciplinaire [MILLET, 2010] (la relation pédagogique et le contexte institutionnel) et la construction du projet étudiant (redoublement, réorientation, décrochage [BEAUPÈRE, CHALUMEAU *et alii*, 2007]). Nous cherchons ainsi à participer au dévoilement de la liaison entre deux espaces sociaux, l'université et le marché du travail, en nous intéressant à la « *diversité des parcours de formation et leur effet sur l'insertion* » [GIRET, 2003], en documentant « *la complexité des stratégies étudiantes dans un environnement universitaire qui évolue rapidement* » [*Ibid.*]. Pour ce faire, nous établirons une comparaison genrée des caractéristiques individuelles des étudiants pendant et après leurs études, en formulant l'hypothèse d'une expérience étudiante relativement différenciée en défaveur des femmes expliquant pour partie leur insertion moins favorable.

CADRE THÉORIQUE

Dans la mesure où notre approche interroge le parcours de l'individu pendant ses études et dans les premières séquences de sa trajectoire professionnelle, nous distinguerons ce qui, dans la littérature, renvoie dans un premier temps à l'expérience étudiante en tant qu'elle est une socialisation dans la matrice disciplinaire à la fois par les pairs et dans les relations avec le contexte institutionnel et pédagogique [BOYER, CORIDIAN, ERLICH, 2001], mais également en tant qu'elle s'inscrit plus largement dans un parcours socio-scolaire ; dans un second temps à la relation formation-emploi et plus largement à la question de l'insertion des sortants de l'enseignement supérieur, en puisant dans les résultats d'enquêtes longitudinales sur l'insertion des diplômés du supérieur aux plans local et national.

Depuis plus d'un demi-siècle, les étudiants ont été l'objet d'un intérêt soutenu du monde académique [FAVE-BONNET et CLERC, 2001 ; ROMAINVILLE et MICHAUT, 2012], d'abord sur la question de l'impact de l'origine sociale dans la construction des parcours et des mécanismes de reproduction sociale, ensuite sur l'employabilité, sur les relations étudiants-université, et sur les mutations du groupe étudiant. Dès avant les poussées démographiques des années 1990 et 2000 dans l'enseignement supérieur, la recherche a interrogé l'hétérogénéité étudiante [BEAUD, 2002 ; MILLET, 2003] et les modalités d'intégration sociale de cette population [COULON et PAIVANDI, 2008] dans la mesure où il s'agissait d'identifier l'effet éventuel des processus de socialisation sur la construction des trajectoires étudiantes, d'abord en termes de persévérance, de rétention dans l'espace universitaire et plus largement de réussite académique [NEUVILLE, FRENEY *et alii*, 2013 ; TINTO, 1997]. Au-delà des déterminants classiques déjà identifiés de la réussite liés à l'origine sociale, au sexe et au parcours antérieur d'orientation et de formation, l'observation a porté sur les formes que prend la socialisation étudiante et son rôle dans

la production des écarts interindividuels de réussite académique, un axe de recherche académique qui reste cependant « *peu exploré* » [BERTHAUD, 2017]. Les formes de cette intégration universitaire restent hétérogènes tout comme l'expérience étudiante qui s'inscrit dans un continuum entre d'un côté des étudiants fortement intégrés à l'espace universitaire dont l'expérience dite « *pleine* » s'ancre autour des modalités internes (les contenus) et, de l'autre, une expérience « *vide* » soumise aux contraintes externes (les conditions de vie, les déplacements, le logement, l'activité salariée) [DUBET, *op. cit.*]. Le genre n'apparaît cependant pas central dans ce modèle, qui prend en compte la nature du projet de l'étudiant, à visée plus ou moins professionnalisante, le degré d'intégration étudiante à la fois dans la filière et le groupe des pairs, mais également l'engagement académique. L'analyse de l'expérience étudiante et des caractéristiques du « *métier d'étudiant* » [COULON, 1997] inscrit l'individu en tant qu'acteur qui cherche à concilier stratégie individuelle du projet personnel et contraintes sociales liées à son passé socio-scolaire et au contexte d'études dans lequel il s'inscrit. La question du décrochage universitaire [BEAUPÈRE et BOUDESSEUL, 2009] interroge le poids du type de baccalauréat, de la filière d'inscription et du genre, mais de nouveaux facteurs pouvant intervenir dans les écarts entre étudiants en termes de réussite ont également été intégrés au modèle : conditions de vie, contexte institutionnel, en dehors du poids majeur du parcours scolaire antérieur, y compris du côté des pratiques pédagogiques des enseignants [DUGUET, 2015]. Ainsi, la concurrence plus fréquente d'une activité salariée exercée en parallèle des études impacterait le déroulement du parcours universitaire [GRUEL et TIPHAINE, 2004 ; PINTO, 2010]. Les manières d'étudier seraient relativement genrées en faveur des femmes, dans les formes que prennent l'organisation, l'assiduité et le travail universitaire [LAHIRE, 1997 ; FRICKEY et PRIMON, 2002], alors que le projet d'orientation, de poursuite d'études dans le supérieur distinguerait les étudiantes par une plus faible rétention dans le champ universitaire : dans la mesure où elles seraient moins souvent détentrices d'un baccalauréat scientifique, elles seraient moins ambitieuses en termes de poursuite d'études et s'orienteraient vers des filières moins prestigieuses, voire dominées [COULON et PAIVANDI, *op. cit.*]. Le genre influencerait ainsi négativement la durée des études et par voie de conséquence la rentabilité de l'investissement éducatif sur le marché de l'emploi, même si cet effet délétère s'affaiblit sur longue période d'une génération à l'autre [GIRET, *op. cit.*, p. 68]. Le contexte institutionnel, dans la mesure où il organise les études et intègre des pratiques d'enseignement et d'accompagnement, impacterait pour sa part la réussite étudiante à travers l'influence des dispositifs d'accueil, de soutien méthodologique, d'aide à l'intégration universitaire, de conseil à l'orientation et à l'emploi, les travaux de recherche insistant sur la nécessité de distinguer entre effets d'aubaine et plus-value réelle [DANNER, 2000] du mutualisme étudiant, du tutorat et de la solidarité étudiante informelle [ALAVA et MAYDIEU, 1999 ; JAROUSSE et MICHAUT, 2001 ; MICHAUT, 2003]. En matière de socialisation par les pairs, l'apprentissage coopératif a été défini comme étant une « *activité réalisée à plusieurs, orientée vers un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun* » [BAUDRIT, 2007, p. 151].

La question de l'orientation universitaire a d'abord été traitée à travers le filtre des inégalités sociales d'origine : pour certains bacheliers atypiques et étudiants contrariés dans leur choix d'orientation, l'expérience étudiante s'accompagnerait d'un « *refroidissement des attentes* » ou produirait un « *effet d'éviction* » [DURU-BELLAT, 2006] dans un espace universitaire français qui serait resté « *très ségrégué socialement* » [BEAUD et CONVERT, 2010], certains étudiants vivant l'expérience universitaire comme une « *impasse* » [BEAUD et PIALOUX, 2001], effectuant des choix d'inscription paradoxaux liés à leur éviction relative des filières sélectives,

produisant « *malentendus, incompréhension et au bout du compte désillusions individuelles* » [BLÖSS et ERLICH, 2000]. Dans le même temps, l'aspect « *cumulatif des inégalités d'orientation* » [LANDRIER et NAKHILI, 2010] a été identifié dans la production des inégalités de parcours chez les étudiants, liées au parcours antérieur, au genre, au baccalauréat obtenu, au territoire, en plus de l'origine sociale.

La relation formation-emploi des sortants de l'enseignement supérieur est analysée depuis plusieurs décennies à partir d'enquêtes de suivi longitudinal à fenêtre d'observation plus ou moins large portant sur l'insertion professionnelle qui peut être définie comme « *un processus qui se déroule sur une période où s'enchevêtrent des situations de recherche d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité professionnelle [...]. [Et où] la correspondance formation-emploi n'apparaît pas nécessairement comme le critère premier pour juger de la fin de la période d'insertion* » [TROTIER, LAFORCE, CLOUTIER, 1999, p. 311-313]. Notre approche comparative autour du genre interroge d'abord la rentabilité de l'investissement éducatif des étudiants en termes de position professionnelle et d'accès à l'emploi.

La recherche sur l'insertion des sortants de l'enseignement supérieur a depuis longtemps identifié le risque de déclassement subi par les diplômés et plus largement les sortants de l'université [JOSEPH, LOPEZ, RYK, 2008], un phénomène renforcé par l'inflation des titres [DURU-BELLAT, *op. cit.*]. En règle générale et sur les dernières décennies, les femmes, pourtant plus nombreuses à être diplômées que les hommes, s'insèrent plus difficilement qu'eux sur le marché du travail. Les étudiantes restent majoritaires dans les disciplines conduisant vers les métiers du secteur public, associatif et social où les conditions d'emploi sont plus dégradées que dans les autres secteurs. L'accès aux formations reste « *intrinsèquement lié aux stratifications sociales, au genre et aux cloisonnements disciplinaires issus de l'enseignement secondaire* » [GIRET, *op. cit.*, p. 9]. Pour la primo-insertion, les femmes seraient désavantagées dans la mesure où elles auraient suivi des formations davantage orientées vers des emplois liés à la fonction publique, un segment professionnel moins rémunérateur.

Le genre apparaît ainsi régulièrement comme une caractéristique individuelle significative dans les enquêtes de suivi longitudinal des diplômés de l'enseignement supérieur, surtout en ce qui concerne les conditions d'exercice de l'activité : dans les enquêtes nationales, les femmes sortant diplômées d'une licence [BORRAS, EPIPHANE *et alii*, 2012] ou d'un master [BÉDUWÉ, CASSETTE, LEMISTRE, *op. cit.*] sont défavorisées en termes de salaire ; ce qui se confirme sur le plan local à l'université de Strasbourg, où les femmes titulaires d'un diplôme universitaire technologique [BAESLÉ, MONICOLLE, CHEMINAT, 2011], d'une licence générale [CHEMINAT et GUIDAT, 2007] ou professionnelle [DIALLO et CHEMINAT, 2011] ou d'un master [DIALLO, GUIDAT, CHEMINAT, 2010] rencontrent une insertion défavorable, en termes de niveau de salaire, de déclassement professionnel et d'instabilité dans le statut d'emploi.

Sur ces deux séquences temporelles du parcours étudiant : l'expérience étudiante et l'insertion, nous avons souhaité questionner les différences entre hommes et femmes en exploitant les résultats d'une enquête longitudinale rétrospective dont nous présentons les résultats les plus saillants ➤ **Encadré 1** p. 59. L'approche longitudinale rétrospective nous permettra de déterminer dans un premier temps les caractéristiques individuelles des répondants ayant influencé significativement l'expérience étudiante (test du χ^2 au seuil de significativité de 10 %), puis plus tard la qualité de l'insertion professionnelle, avant d'identifier dans un second temps toutes choses d'ailleurs les facteurs de risque d'instabilité professionnelle par l'analyse en régression logistique ➤ **Tableau 8** p. 66. Nous souhaitons ainsi « *penser et*

Encadré 1

**UNE ENQUÊTE LONGITUDINALE
RÉTROSPECTIVE DE L'EXPÉRIENCE
ÉTUDIANTE**

Cet article exploite les résultats d'un projet de recherche intitulé « Expérience étudiante et pédagogie universitaire : une approche rétrospective de cohorte », cofinancé par le conseil scientifique de l'université de Strasbourg et le LISEC Alsace (laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication EA 2310), en partenariat avec le CERIS CNRS (centre d'études et de recherches sur l'intervention sociale, laboratoire cultures et sociétés en Europe UMR 7043). Les données ont été récoltées fin 2014 à partir de la passation d'un questionnaire en ligne composé de 56 questions auprès des 19 529 anciens

étudiants, inscrits à la rentrée universitaire 2005-2006 dans l'une des trois universités de Strasbourg (Louis Pasteur, Marc Bloch et Robert Schuman, qui depuis janvier 2009 ont fusionné pour devenir l'université de Strasbourg), possédant un courriel, sur un total de 52 222 inscriptions, toutes filières et niveaux de diplôme confondus, interrogés huit ans après leur inscription, qu'ils aient été diplômés ou non. Au final, seules 7 576 adresses étant encore actives, nous avons obtenu un taux de réponse de 11,1 %, soit 839 questionnaires exploitables retournés. Nous interrogeons pour les étudiantes et les étudiants quatre dimensions de l'expérience étudiante : la relation formation-emploi, la construction du parcours d'études, l'inscription dans la matrice disciplinaire et la socialisation dans le groupe des pairs.

mesurer la structure » de notre échantillon [DES NÉTUMIÈRES, 1997] pour circonscrire le poids du genre dans la production des écarts interindividuels [MONCEL, 2012 ; TROTTIER, LAFORCE, CLOUTIER, *op. cit.*] dans le processus de socialisation étudiante et de primo-insertion professionnelle.

NOS RÉSULTATS

Nos répondants ($n = 839$) se distinguent structurellement de la population-mère de notre étude (l'ensemble des inscrits en 2005-2006 à l'université de Strasbourg) sur certaines caractéristiques : les femmes y sont d'abord légèrement surreprésentées (60,8 % contre 56,7 %) ainsi que le niveau licence (48,0 % contre 39,8 %) et, dans une moindre mesure, les niveaux master (24,9 % contre 21,3 %) et doctorat (13,2 % contre 8,8 %). Les boursiers sont plus fortement représentés (27,1 % contre 20,2 %) ainsi que les titulaires d'un baccalauréat général (89,0 % contre 68,8 %).

La passation de notre questionnaire nous a permis d'entrer en contact avec d'anciens étudiants qui étaient, pour une très large part au moment de l'enquête, positionnés sur le marché du travail et principalement en emploi. En premier lieu, leur situation, huit ans après l'inscription, permet d'identifier des écarts significatifs dans la situation des anciens étudiants : les femmes sont ainsi plus fréquemment en inactivité (7,7 % contre 2,5 %) et moins souvent en formation (10,1 % contre 13,9 %, $p\text{-value} < 1\%$) ↘ **Tableau 1** p. 60. Pour les répondants actifs, la différenciation genrée se fait sur la stabilité du lien salarial, les anciennes étudiantes étant surreprésentées parmi les répondants en situation d'emploi instable (20,6 % contre 13,3 %, $p\text{-value} < 5\%$), et, dans une moindre mesure, sur le sentiment de déclassement professionnel (27,5 % contre 22,7 %, peu significatif). Néanmoins, pour l'ensemble de notre échantillon, le scénario principal de la relation formation-emploi est celui de l'activité stable (pour 76,2 % d'entre eux), sans déclassement (dans 74,4 % des cas) et sans désajustement (76,7 %, non

significatif). Cette situation s'accompagne d'un très fort degré de satisfaction en termes de relation formation-emploi : près des trois quarts des répondants se déclarent très satisfaits de leur situation (écarts genrés non significatifs). Ensuite, le croisement entre le niveau de diplôme préparé pendant les études et les caractéristiques liées à l'activité distingue très clairement le niveau de licence comme étant défavorable : 9,2 % des étudiants ayant préparé une licence étaient au chômage huit années plus tard (contre 4,7 % pour le niveau master, 3,2 % pour le niveau doctorat, $p\text{-value} < 5\%$) et 19,6 % d'entre eux étaient en emploi instable (écart négatif de 2 points à la moyenne) ➤ **Tableau 2** p. 61. Cette tendance va dans le sens de la majorité des enquêtes longitudinales de suivi des diplômés.

La description rétrospective du parcours d'études de nos répondants permet d'ailleurs de montrer que les étudiantes, bien qu'elles aient été plus nombreuses dans les effectifs, sortent plus fréquemment de l'enseignement supérieur avec un niveau licence (50,0 % contre 44,7 %, $p\text{-value} < 10\%$) ou infra (15,1 % contre 12,0 %) et investissent moins dans la poursuite d'études (elles sont 23,3 % en master contre 27,5 % chez les hommes et 11,6 % en thèse contre 15,7 % parmi les étudiants) ➤ **Tableau 3** p. 61. En dehors du niveau de diplôme

➤ **Tableau 1** Expérience étudiante : relation formation emploi

	Femmes		Hommes		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Situation au moment de l'enquête (emploi, formation, inactivité)							
Chômage	26	5,1	16	4,9	42	5,1	$\chi^2 = 12,12$ ddl = 3 $p\text{-value} = 0,70 \%$
Emploi	391	77,1	255	78,7	646	77,7	
Formation	51	10,1	45	13,9	96	11,6	
Inactivité	39	7,7	8	2,5	47	5,7	
Ensemble	507	100,0	324	100,0	831	100,0	
Situation au regard de l'emploi (chômage, emploi stable, emploi instable)							
Chômage	26	6,2	16	5,9	42	6,1	$\chi^2 = 6,29$ ddl = 2 $p\text{-value} = 4,31 \%$
Emploi stable	305	73,1	219	80,8	524	76,2	
Emploi instable	86	20,6	36	13,3	122	17,7	
Ensemble	417	100,0	271	100,0	688	100,0	
Degré de satisfaction au moment de l'enquête							
Satisfaction	374	73,2	248	75,8	622	74,2	$\chi^2 = 0,75$ ddl = 2 $p\text{-value} = 68,88 \%$
Insatisfaction	105	20,5	60	18,3	165	19,7	
Non-réponse	32	6,3	19	5,8	51	6,1	
Ensemble	511	100,0	327	100,0	838	100,0	
Le déclassement professionnel							
Déclassement	139	27,5	73	22,7	212	25,6	$\chi^2 = 2,38$ ddl = 1 $p\text{-value} = 12,29 \%$
Pas de déclassement	367	72,5	249	77,3	616	74,4	
Ensemble	506	100,0	322	100,0	828	100,0	
Le désajustement professionnel							
Désajustement	120	23,7	73	22,7	193	23,3	$\chi^2 = 0,11$ ddl = 1 $p\text{-value} = 74,04 \%$
Pas de désajustement	387	76,3	249	77,3	636	76,7	
Ensemble	507	100,0	322	100,0	829	100,0	

➤ **Tableau 2** La relation formation emploi dans l'expérience étudiante : situation au regard de l'emploi et du niveau de diplôme

	DUT, DEUST et infra		Licence		Master		Doctorat		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Chômage	1	1,1	29	9,2	9	4,7	3	3,2	42	6,1	$\chi^2 = 15,75$ ddl = 6 p-value = 1,51 %
Emploi stable	73	82,0	225	71,2	146	76,4	81	85,3	525	76,0	
Emploi instable	15	16,9	62	19,6	36	18,8	11	11,6	124	17,9	
Ensemble	89	100,0	316	100,0	191	100,0	95	100,0	691	100,0	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

➤ **Tableau 3** Expérience étudiante : la construction du parcours d'études

	Femmes		Hommes		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
L'activité professionnelle pendant les études universitaires							
Oui	135	26,6	80	24,9	215	26,0	$\chi^2 = 0,3$ ddl = 1 $p\text{-value} = 58,56 \%$
Non	372	73,4	241	75,1	613	74,0	
Ensemble	507	100,0	321	100,0	828	100,0	
La diplomation							
Diplôme obtenu	451	88,4	290	89,5	741	88,8	$\chi^2 = 0,23$ ddl = 1 $p\text{-value} = 63,08 \%$
Diplôme non obtenu	59	11,6	34	10,5	93	11,2	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Le redoublement à l'université							
Redoublement	118	23,1	97	29,9	215	25,8	$\chi^2 = 4,79$ ddl = 1 $p\text{-value} = 2,86 \%$
Pas de redoublement	392	76,9	227	70,1	619	74,2	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
La réorientation à l'université							
Réorientation	125	24,5	59	18,2	184	22,1	$\chi^2 = 4,57$ ddl = 1 $p\text{-value} = 3,25 \%$
Pas de réorientation	385	75,5	265	81,8	650	77,9	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Le niveau de diplôme préparé							
DUT-DEUST et infra	77	15,1	39	12,0	116	13,9	$\chi^2 = 6,45$ ddl = 3 $p\text{-value} = 9,18 \%$
Licence	255	50,0	145	44,8	400	48,0	
Master	119	23,3	89	27,5	208	24,9	
Doctorat	59	11,6	51	15,7	110	13,2	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
L'orientation choisie							
Oui	341	67,8	220	69,0	561	68,2	$\chi^2 = 4,57$ ddl = 1 $p\text{-value} = 3,25 \%$
Non	162	32,2	99	31,0	261	31,8	
Ensemble	503	100,0	319	100,0	822	100,0	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

préparé pendant leurs études, les étudiantes se distinguent très fortement, dans la mesure où elles *redoublent moins* que les étudiants (23,1 % contre 29,9 %, $p\text{-value} < 5\%$), mais qu'elles se *réorientent davantage* (24,5 % contre 18,2 %, $p\text{-value} < 5\%$). Cette réorientation plus fréquente pendant les études universitaires ne s'explique pas par une plus fréquente orientation contrariée dans la liaison lycée-université, les étudiantes ne se différenciant pas sur ce point des étudiants. Or, nous pouvons voir que la relation entre orientation contrariée et réorientation s'avère très significative : quel que soit le sexe, les étudiants qui ont été contraints dans leur projet d'orientation se réorientent davantage en cours d'études universitaires (26,6 % contre 20,3 %, $p\text{-value} < 5\%$) ↘ **Tableau 4**. En termes de diplomation, la réussite ne différencie pas significativement notre échantillon et concerne près de neuf répondants sur dix. L'activité salariée en parallèle des études universitaires, qui concerne plus d'un quart des étudiants interrogés, ne différencie pas non plus significativement les deux sexes ↘ **Tableau 3** p. 61.

La participation aux journées de rentrée proposées par les composantes a concerné six étudiants sur dix (sans écarts genrés) ↘ **Tableau 5** p. 63. Les contacts avec l'administration sont jugés *a posteriori* positifs pour une petite majorité des répondants et relativement plus négatifs pour les femmes (44,8 % contre 41,1 %, non significatif), qui déclarent également plus fréquemment avoir rencontré des situations de conflit avec le personnel non enseignant dans les composantes (9,6 % contre 7,4 % pour les hommes, non significatif), tandis que le rapport est inversé pour les situations de conflits avec les enseignants : 17,0 % des étudiants contre 12,7 % des étudiantes ($p\text{-value} < 10\%$). Le métier d'étudiant à l'intérieur de la matrice disciplinaire distingue davantage nos répondants sur certains points, qui vont dans le sens de la littérature sur le sujet. Ainsi, l'assiduité des étudiantes est plus forte en cours magistral : 73,1 % des étudiantes y assistent systématiquement contre 58,9 % des étudiants ($p\text{-value} = 0\%$), alors que les écarts sont très faibles pour la participation aux travaux dirigés, où la présence est le plus souvent contrôlée et donc à peu près systématique pour l'ensemble (94,7 % des répondants). La fréquentation des bibliothèques universitaires est également plus féminine : 64,3 % des étudiantes s'y rendant régulièrement contre 54,9 % des étudiants ($p\text{-value} < 1\%$).

Les hommes ont davantage bénéficié d'accompagnement institutionnel, d'abord par l'accès à des cours de méthodologie en première année universitaire (26,3 % contre 21,7 %, non significatif), par un stage (9,9 % contre 8,6 %, non significatif), par des entretiens de conseil à l'orientation par les services centraux (13,8 % contre 10,7 %, non significatif) et des entretiens de conseil à l'emploi (26,5 % contre 20,3 %, $p\text{-value} < 5\%$), mais également par des échanges avec le responsable de diplôme ou d'année (70,3 % d'entre eux contre seulement 57,5 % des étudiantes, $p\text{-value} < 5\%$) ↘ **Tableau 5** p. 63.

↘ **Tableau 4** La construction du parcours d'études dans l'expérience étudiante : réorientation et orientation contrariée

	Orientation contrariée		Orientation choisie		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Réorientation	69	26,6	112	20,3	181	22,3	$\chi^2 = 4,57$ $ddl = 1$ $p\text{-value} = 3,25\%$
Pas de réorientation	190	73,4	440	79,7	630	77,7	
Ensemble	259	100,0	552	100,0	811	100,0	

📊 **Tableau 5** Expérience étudiante : l'inscription dans la matrice disciplinaire

	Femmes		Hommes		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Participation aux journées de rentrée							
Oui	304	60,3	188	59,5	492	60,0	$\chi^2 = 0,05$ ddl = 1 $p\text{-value} = 81,47 \%$
Non	200	39,7	128	40,5	328	40,0	
Ensemble	504	100,0	316	100,0	820	100,0	
Cours de méthodologie en première année universitaire							
Oui	109	21,7	83	26,3	192	23,5	$\chi^2 = 2,36$ ddl = 1 $p\text{-value} = 12,44 \%$
Non	394	78,3	232	73,7	626	76,5	
Ensemble	503	100,0	315	100,0	818	100,0	
Contacts avec le responsable de diplôme ou d'année							
Oui	292	57,5	227	70,3	519	62,5	$\chi^2 = 13,79$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,02 \%$
Non	216	42,5	96	29,7	312	37,5	
Ensemble	508	100,0	323	100,0	831	100,0	
Qualité des contacts avec l'administration							
Positifs	280	55,2	189	58,9	469	56,6	$\chi^2 = 1,07$ ddl = 1 $p\text{-value} = 30,16 \%$
Négatifs	227	44,8	132	41,1	359	43,4	
Ensemble	507	100,0	321	100,0	828	100,0	
Présence en cours magistral							
Oui	369	73,1	189	58,9	558	67,6	$\chi^2 = 18,03$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,00 \%$
Non	136	26,9	132	41,1	268	32,4	
Ensemble	505	100,0	321	100,0	826	100,0	
Présence en travaux dirigés							
Oui	486	95,3	304	93,8	790	94,7	$\chi^2 = 0,85$ ddl = 1 $p\text{-value} = 35,57 \%$
Non	24	4,7	20	6,2	44	5,3	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Conseils sur l'orientation par les services centraux							
Oui	54	10,7	44	13,8	98	11,9	$\chi^2 = 1,78$ ddl = 1 $p\text{-value} = 18,19 \%$
Non	449	89,3	274	86,2	723	88,1	
Ensemble	503	100,0	318	100,0	821	100,0	
Conseils sur l'emploi ou les stages par les services centraux							
Oui	103	20,4	85	26,5	188	22,7	$\chi^2 = 4,19$ ddl = 1 $p\text{-value} = 4,06 \%$
Non	403	79,6	236	73,5	639	77,3	
Ensemble	506	100,0	321	100,0	827	100,0	
Fréquentation de la bibliothèque universitaire							
Régulière	328	64,3	178	54,9	506	60,7	$\chi^2 = 7,30$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,69 \%$
Occasionnelle ou inexistante	182	35,7	146	45,1	328	39,3	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Stage en première année							
Oui	44	8,6	32	9,9	76	9,1	$\chi^2 = 0,37$ ddl = 1 $p\text{-value} = 54,12 \%$
Non	466	91,4	292	90,1	758	90,9	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Conflits avec les enseignants							
Oui	65	12,7	55	17,0	120	14,4	$\chi^2 = 2,88$ ddl = 1 $p\text{-value} = 8,98 \%$
Non	445	87,3	269	83,0	714	85,6	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	

L'intégration dans le groupe des pairs peut se faire d'abord dans le dispositif institutionnel du tutorat qui a concerné 18,8 % de nos répondants en première année universitaire, un dispositif qui a été davantage investi par les femmes (19,4 % contre 17,7 %, non significatif) ➤ **Tableau 6** p. 65. Pour le reste, les étudiantes apparaissent systématiquement *moins fortement intégrées dans le groupe des pairs*. Fréquentant moins souvent leurs pairs en dehors des heures de cours (45,0 % contre 54,2 %, $p\text{-value} < 1\%$), elles bénéficient moins de la solidarité mutuelle informelle entre étudiants (40,8 % contre 50,8 %, $p\text{-value} < 1\%$), ou du travail collaboratif au cours de la première année (25,2 % contre 30,3 %, $p\text{-value} < 10\%$), elles font moins souvent connaissance sur les bancs de l'université (85,3 % contre 89,8 %, $p\text{-value} < 10\%$) et, lorsqu'elles ont eu établi des liens, ces derniers perdurent moins fréquemment après la sortie de l'université (73,1 % contre 78,8 %, $p\text{-value} < 10\%$) ➤ **Tableau 6**.

Nous avons utilisé la régression logistique pour mieux comprendre la construction des écarts liés à l'accès à l'emploi chez nos étudiants sortants. Les variables qui influencent la probabilité d'obtenir un emploi stable après l'université sont pour la plupart *différentes chez les étudiantes et les étudiants* ➤ **Tableaux 7** p. 65 et **8** p. 66. Les indicateurs de sensibilité, de spécificité et le pseudo R² de Mac Fadden de notre analyse présentent des scores suffisamment élevés pour produire un modèle significatif pour les hommes et pour les femmes. Nous montrons que, pour les étudiantes, les variables présentant un lien statistique avec l'accès à un emploi stable (il ne s'agit pas ici de causalité) sont l'absence de déclassement, le fait d'être inscrites en licence (elles sortent le plus fréquemment avec ce diplôme), le redoublement à l'université, la réorientation à l'université, le fait d'avoir bénéficié d'un environnement numérique dans le cadre de la relation pédagogique, d'avoir été boursières pendant leurs études, d'avoir bénéficié d'un tutorat en première année, d'avoir vécu dans un logement Crous, d'avoir eu des contacts avec le responsable du diplôme ou d'année et d'avoir bénéficié d'une forte socialisation étudiante. Les liens statistiques pour les étudiants sont par contre moins nombreux : absence de déclassement, diplôme de licence ou de master, redoublement, stage en première année, conflits avec des non-enseignants et contacts conservés après la sortie. Le contexte institutionnel influence ainsi davantage le modèle explicatif de la différenciation pour les femmes que pour les hommes (tutorat, contacts avec le responsable, effet des pairs). Pour les deux sous-populations, la régression permet de pondérer les caractéristiques, toutes choses égales d'ailleurs.

Ainsi, globalement et quel que soit le sexe, le redoublement à l'université diminue la probabilité d'être stable professionnellement, tout en étant *moins défavorable aux hommes* (cette probabilité est divisée par 1,6 pour les femmes et par 2,9 pour les hommes). La réorientation est également défavorable mais uniquement pour les femmes (augmentation du risque multiplié par 1,6). Ensuite, le fait de préparer au moment de l'enquête une licence divise par 2,7 la probabilité d'avoir un emploi stable, pour les femmes, alors qu'il multiplie cette probabilité par 2,7 chez les hommes, dans la mesure où la poursuite d'études concerne davantage les hommes et le fait de poursuivre en master multiplie par 6,9 la probabilité de se stabiliser professionnellement ➤ **Tableau 8**. Au moment de l'enquête, les hommes ont logiquement plus fréquemment exprimé (8,3 fois plus) le sentiment de ne pas être déclassés, contrairement aux femmes (2,3 fois moins). L'instabilité professionnelle ultérieure pour les femmes est significativement corrélée à certains profils d'étudiantes : sont défavorisées celles qui ont suivi un tutorat en première année (probabilité divisée par 1,7), celles qui ont eu des contacts fréquents avec les enseignants (probabilité divisée par 2), qui utilisaient fréquemment l'environnement numérique de travail (probabilité divisée par 1,8) ou suivaient

➤ **Tableau 6** Expérience étudiante : la socialisation dans le groupe des pairs

	Femmes		Hommes		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Tutorat en première année universitaire							
Oui	98	19,4	57	17,8	155	18,8	$\chi^2 = 0,35$ ddl = 1 $p\text{-value} = 55,41 \%$
Non	407	80,6	264	82,2	671	81,2	
Ensemble	505	100,0	321	100,0	826	100,0	
Solidarité mutuelle entre étudiants							
Fréquente	205	40,8	162	50,8	367	44,7	$\chi^2 = 7,81$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,52 \%$
Peu fréquente ou absente	297	59,2	157	49,2	454	55,3	
Ensemble	502	100,0	319	100,0	821	100,0	
Contacts réguliers avec les pairs en dehors des cours							
Oui	228	45,0	175	54,2	403	48,6	$\chi^2 = 6,70$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,96 \%$
Non	279	55,0	148	45,8	427	51,4	
Ensemble	507	100,0	323	100,0	830	100,0	
Travail en groupe en première année							
Oui	126	25,3	98	30,3	224	27,3	$\chi^2 = 2,56$ ddl = 1 $p\text{-value} = 10,94 \%$
Non	373	74,7	225	69,7	598	72,7	
Ensemble	499	100,0	323	100,0	822	100,0	
Connaissances sur les bancs de l'université							
Oui	434	85,3	290	89,8	724	87,0	$\chi^2 = 3,57$ ddl = 1 $p\text{-value} = 5,88 \%$
Non	75	14,7	33	10,2	108	13,0	
Ensemble	509	100,0	323	100,0	832	100,0	
Persistance des contacts avec les pairs huit ans après l'inscription							
Oui	373	73,1	255	78,7	628	75,3	$\chi^2 = 3,3$ ddl = 1 $p\text{-value} = 6,92 \%$
Non	137	26,9	69	21,3	206	24,7	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

➤ **Tableau 7** Caractéristiques des régressions logistiques sur la stabilité de l'emploi.

Matrices de classement (en %)

	Emploi stable pour les femmes			Emploi stable pour les hommes		
Bien classé	50	84,7	71,6	47,1	89,6	75,9
Mal classé	50	15,3	28,4	52,9	10,4	24,1
Sensibilité (taux de vrai positif)	84,7			89,6		
Fallout (taux de faux positif)	50			52,9		
Spécificité (taux de vrais négatifs)	50			47,1		
Pseudo R2 de McFadden	0,169			0,239		

Éducation & formations n° 99 © DEPP

► **Tableau 8 Régressions logistiques sur la stabilité de l'emploi. Coefficients des variables estimées par maximum de vraisemblance**

	Femmes			Hommes		
	Coefficient	p-value	Odds ratio	Coefficient	p-value	Odds ratio
Constante	2,368	5,7 %		- 1,007	50,3 %	
Variables						
Ajustement professionnel	- 0,839	1,4 %	0,43	- 0,165	75,5 %	0,85
Absence de déclassement professionnel	1,360	0,0 %	3,90	2,121	0,0 %	8,34
Diplomation	0,068	87,1 %	1,07	- 0,266	62,5 %	0,77
Baccalauréat général	0,343	56,0 %	1,41	- 0,593	49,4 %	0,55
Baccalauréat professionnel	- 0,011	99,4 %	0,99	0,482	75,2 %	1,62
Baccalauréat technologique	- 0,706	42,0 %	0,49	- 0,854	44,0 %	0,43
Stage en première année	- 0,117	79,1 %	0,89	1,193	9,8 %	3,30
Expérience universitaire positive	- 0,618	13,5 %	0,54	0,404	49,4 %	1,50
Inscription en Licence	- 0,995	2,0 %	0,37	0,990	6,5 %	2,69
Inscription en Master	- 0,593	21,7 %	0,55	1,926	0,2 %	6,87
Inscription en Doctorat	- 0,203	70,6 %	0,82	0,864	17,5 %	2,37
Orientation post-bac choisie (non contrainte)	0,251	33,9 %	1,29	0,384	30,3 %	1,47
Redoublement à l'université	- 0,486	11,2 %	0,62	- 1,071	0,6 %	0,34
Réorientation à l'université	- 0,501	9,1 %	0,61	0,053	92,1 %	1,06
Outils numériques fréquents par les enseignants	- 0,908	6,5 %	0,40	0,521	44,7 %	1,68
Boursier en 2005	- 0,710	1,4 %	0,49	0,106	78,4 %	1,11
Contacts positifs avec l'administration	0,398	13,1 %	1,49	- 0,296	43,4 %	0,74
Contacts fréquents avec le responsable de diplôme	0,109	76,2 %	1,12	0,076	86,7 %	1,08
Université ressentie comme lieu de socialisation	- 0,866	4,1 %	0,42	0,922	14,5 %	2,51
Tutorat en première année	- 0,539	8,9 %	0,58	- 0,163	71,6 %	0,85
Logement étudiant en CROUS	0,672	4,1 %	1,96	- 0,675	15,6 %	0,51
Résumés projetés en cours	- 0,292	41,7 %	0,75	0,261	50,6 %	1,30
Résumés distribués en cours	0,759	11,7 %	2,14	0,344	52,3 %	1,41
Planning dématérialisé	0,228	45,1 %	1,26	- 0,507	19,7 %	0,60
Usage de Moodle	- 0,594	2,5 %	0,55	- 0,402	30,5 %	0,67
Soutien méthodologique en première année	0,094	75,3 %	1,10	- 0,661	11,7 %	0,52
Participation aux journées de rentrée	- 0,315	22,9 %	0,73	0,111	76,5 %	1,12
Rendez-vous avec un enseignant	- 0,692	5,2 %	0,50	- 0,029	95,8 %	0,97
Activité professionnelle salariée	0,409	17,4 %	1,51	0,191	65,1 %	1,21
Situation de handicap	0,195	85,9 %	1,22	0,229	84,5 %	1,26
Présence fréquente en cours magistral	0,710	28,8 %	2,04	0,267	68,9 %	1,31
Présence fréquente en travaux dirigés	- 1,524	16,8 %	0,22	- 0,189	83,9 %	0,83
Contacts fréquents avec les pairs en dehors	- 0,340	22,4 %	0,71	0,220	55,7 %	1,25
Connaissances des modalités d'évaluation	0,118	65,0 %	1,13	- 0,417	24,8 %	0,66
Conseils sur l'orientation	0,041	92,4 %	1,04	0,626	26,5 %	1,87
Conseils sur l'emploi et les stages	0,110	74,3 %	1,12	- 0,642	16,8 %	0,53
Déplacements fréquents sur le campus	0,365	14,8 %	1,44	- 0,008	98,3 %	0,99
Travail fréquent en groupe en première année	0,184	54,8 %	1,20	0,242	57,2 %	1,27
Solidarité étudiante fréquente	0,387	16,4 %	1,47	0,400	27,7 %	1,49
Usage fréquent de la bibliothèque universitaire	0,207	44,6 %	1,23	0,203	55,2 %	1,23
Enseignements à distance	0,322	54,9 %	1,38	1,748	16,8 %	5,74
Conflit avec un enseignant	0,516	21,4 %	1,68	0,375	46,4 %	1,45
Conflit avec un non-enseignant	- 0,169	70,0 %	0,85	1,732	3,3 %	0,18
Persistance des contacts avec les pairs 8 ans après	0,310	31,1 %	1,36	- 1,080	3,3 %	0,34

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Lecture : seules les variables grisées (p -value < 5 % ou 10 %) sont à interpréter et seulement pour les hommes ou les femmes lorsqu'elles ne sont grisées que pour cette partie du modèle. En effet, si les p -value dépassent les seuils de significativité, cela correspond à une absence d'influence statistiquement démontrée entre la variable concernée et l'accès à un emploi stable. Par conséquent, les comparaisons genrées ne sont à effectuer que pour les variables « absence de déclassement », « redoublement » et « inscription en licence ».

un diplôme à distance (probabilité divisée par 2,5), qui étaient boursières (probabilité divisée par 2), vivaient en logement Crous (probabilité divisée par 1,9). Pour les étudiants, un stage en première année a multiplié par 3,3 la probabilité d'obtenir un emploi stable, alors que l'existence de conflit avec un personnel non enseignant est défavorable (probabilité divisée par 5,6). Enfin, avoir gardé des contacts avec d'autres étudiants depuis 2005 divise par 2,9 la probabilité d'être stable professionnellement, comme si cette persistance dans le réseautage affinitaire était symptomatique d'une primo-insertion délicate. Mais l'on ne peut pas comparer les hommes et les femmes de ce point de vue : s'il existe une relation statistiquement significative entre le fait que l'université ait été un lieu de socialisation et la stabilité d'emploi chez les femmes, il n'y a pas de lien statistique entre ces deux variables pour les hommes. Le raisonnement est le même pour les variables liées au fait d'être boursier, d'avoir redoublé et d'utiliser des ressources numériques.

Les facteurs qui influencent la stabilité de l'emploi des femmes sont différents de ceux des hommes et ils sont plus nombreux. Le seul niveau d'étude que l'on puisse interpréter pour les deux sexes, pour lequel il y a un lien entre l'accès à un emploi stable et le niveau d'étude est le niveau licence. Le niveau master n'est statistiquement lié à l'emploi stable que pour les hommes. En d'autres termes, la préparation d'une seule licence chez les étudiantes diminue les chances d'accès à un emploi stable dans les années suivantes.

CONCLUSION

Cette approche dynamique rétrospective nous a permis de positionner la question de l'expérience étudiante comme séquence signifiante dans un parcours plus large, qui la déborde, de construction d'un projet d'études et de professionnalisation dès avant l'accès à l'enseignement supérieur. L'insertion professionnelle s'intègre au projet personnel de l'étudiant comme un horizon qui influe, en amont, le cours même de l'intégration étudiante dans la composante et la matrice disciplinaire parce que ce projet est parfois contraint, mis en question, amendé, parfois conforté. La socialisation étudiante parmi les pairs dépendra fortement du rapport de l'étudiant à sa filière, au contexte plus ou moins souhaité dans lequel se réalisent les choix d'études et la relation pédagogique. Et de son côté, lorsqu'elle est analysée isolément, la relation formation-emploi apparaît d'abord liée au niveau de diplôme préparé (la licence étant associée à un risque plus élevé de chômage, de déclassement et d'instabilité en termes de lien salarial) et au secteur visé, mais surtout, comme nous l'avons montré ailleurs pour notre échantillon [GUILLON et BOLÉGUIN, 2016] à l'obtention du diplôme préparé et questionne la capacité du système éducatif à éviter le décrochage étudiant. Dès lors que l'on rapproche la problématique de l'insertion professionnelle des sortants universitaire de celle de l'intégration étudiante, le contexte universitaire peut être lu comme espace de redéfinition, de remodelage du projet personnel. L'expérience étudiante ne recouvre plus alors uniquement la rencontre entre un capital dispositionnel marqué par le parcours socio-scolaire antérieur et un champ de socialisation à intégrer ; elle renvoie tout autant à un moment de clarification du projet de professionnalisation, de dévoilement des contraintes imposées par l'université et de réflexivité chez l'individu qui confronte son projet aux contraintes d'une discipline entendue comme filière de spécialisation, mais également comme engagement dans les études. L'analyse des interactions avec les pairs et l'institution permet alors d'identifier une série d'indices de

l'inscription de l'étudiant dans son propre projet d'études et de l'acceptation de l'effet d'orientation, d'aiguillage préprofessionnel du système éducatif. Ainsi, la présence relativement moins longue dans les filières des étudiantes (qui se réorientent davantage et poussent moins loin leur projet d'études) pourrait expliquer à la fois leur relatif isolement et le moindre bénéfice qu'elles tirent aussi bien des mesures d'accompagnement du contexte institutionnel que des interactions avec les autres étudiants. Dans les deux cas, la durée de présence dans l'espace universitaire semble prépondérante, malgré son côté *a priori* paradoxal puisque nos résultats ont donné à voir des étudiantes assidues, en réussite académique et investies au quotidien dans la relation pédagogique et le métier d'étudiant. Notre approche souhaitait positionner l'orientation des étudiants à l'intérieur de l'espace universitaire comme point nodal en termes de différenciation genrée, un écart en partie responsable des inégalités identifiées sur le marché de l'emploi après coup.

Pour les femmes, plus souvent, l'université apparaît ainsi davantage comme le lieu de la recomposition du projet étudiant que comme un espace d'intégration et de collaboration étudiante.

De nouveaux questionnements se font jour qui permettraient de mieux appréhender les phénomènes de réussite et d'insertion chez les sortants de l'université : alors même qu'elles ne sont pas plus fréquemment contrariées dans leurs choix d'orientation post-baccalauréat, comment expliquer pourtant que l'effort de reformulation du projet d'études se réalise plus difficilement chez les femmes et conduise davantage à une réorientation qui obère les chances de prolongation d'études au-delà de la licence ? L'intensification institutionnelle de l'accompagnement au projet et de la coopération étudiante permettrait-elle de réduire le risque de sortie précoce, voire de décrochage ? La possession plus fréquente par les étudiantes d'un baccalauréat scientifique au moment où elles s'inscriraient en première année entraînerait-elle des parcours plus stables et prolongés ?

BIBLIOGRAPHIE

ALAVA S., MAYDIEU M., 1999, *Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG*, Observation de la Vie Étudiante et Centre de recherche en Éducation, Formation, Insertion, Université de Toulouse Mirail.

BAUDRIT A., 2007, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Paris, De Boeck Supérieur.

BAESLÉ M.-L., MONICOLLE C., CHEMINAT A., 2011, « Le devenir des titulaires de DUT 2007 des Universités d'Alsace », *Les Dossiers de l'Observatoire*, n° 11, ORESIPE.

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

BEAUD S., CONVERT B., 2010, « 30 % de boursiers en grande école... et après ? », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 183, p. 5-14.

BEAUD S., PIALOUX M., 2001, « Les "bac pro" à l'université. Récit d'une impasse », *Revue Française de pédagogie*, n° 136, p. 87-95.

BEAUPÈRE N., BOUDESSEUL G., 2009, « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Bref*, n° 265, Céreq.

BEAUPÈRE N., CHALUMEAU L., GURY N., HUGRÉE C., 2007, *L'abandon des études supérieures*, Paris, La Documentation Française.

BÉDUWÉ C., CASSETTE M., LEMISTRE P. (dir.), 2014, *Parcours de formation des étudiants de master*, Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), coll. « Relief », n° 46, Céreq.

BERTHAUD J., 2017, *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence*, thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne Franche-Comté.

BLÖSS T., ERLICH V., 2000, « Les "nouveaux acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue Française de Sociologie*, vol. 41, n° 4, p. 747-775.

BORRAS I., EPIPHANE D., LEMISTRE P., RYK G. (dir.) 2012, *Étudier en licence : parcours et insertion*, coll. « Relief », n° 36, Céreq.

BOYER R., CORIDIAN C., ERLICH V., 2001, « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 97-105.

CHEMINAT A., GUIDAT É., 2007, « Insertion et parcours des sortants de licence 2001 », *Les Dossiers de l'Observatoire*, n° 1, ORESIPE.

COULON A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

COULON A., PAIVANDI S., 2008, *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*, Paris, Observatoire de la Vie Étudiante.

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

DES NÉTUMIÈRES F., 1997, « Méthodes de régression et analyse factorielle », *Histoire et mesure*, vol. 12, n° 3-4, p. 271-297.

DIALLO C. T., CHEMINAT A., 2011, « Le devenir des diplômés 2007 de licence professionnelle des Universités d'Alsace », *Les Dossiers de l'Observatoire*, n° 12, ORESIPE.

DIALLO C. T., GUIDAT É., CHEMINAT A., 2010, « Le devenir des diplômés de master 2007 de l'Université de Strasbourg », *Les Dossiers de l'Observatoire*, n° 8, ORESIPE.

DUBET F., 1994, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue Française de Sociologie*, n°XXXV, p. 511-532.

DUGUET A., 2015, « Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral », *Recherche et formation*, n° 79, p. 9-26.

DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil.

FAVE-BONNET M.-F., CLERC N., 2001, « Des "Héritiers" aux "nouveaux étudiants" : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 9-19.

FRICKEY A., PRIMON J.-L., 2002, « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université », *Société Contemporaines*, n° 48, p. 63-85.

GIRET J.-F., 2003, *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*, coll. « Relief », n° 1, Céreq.

GRUEL L., THIPHAINE B., 2004, « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée », *Éducation & formations*, n° 67, p. 51-60.

GUILLON S., BOLÉGUIN V., 2016, « Parcours à l'Université et employabilité : une approche longitudinale rétrospective de l'expérience étudiante », in ROSE J., BIARNÈS J. (dir.), *Les portefeuilles d'expériences et de compétences : approche pluridisciplinaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 217-234.

JAROUSSE J.-P., MICHAUT C., 2001, « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 41-51.

JOSEPH O., LOPEZ A., RYK F., 2008, « Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture », *Bref*, n° 248, Céreq.

LAHIRE B., 1997, *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française.

LANDRIER S., NAKHILI N., 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, n° 109, p. 23-36.

MICHAUT C., 2003, « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche et formation*, n° 43, p. 101-113.

MILLET M., 2010, « La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires », in NEYRAT Y. (dir.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, L'Harmattan, p. 13-26.

MILLET M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

MONCEL N., 2012, « Quelle qualité d'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur ? » *Formation Emploi*, n° 117, p. 69-87.

NEUVILLE S., FRENAY M., NOEL B., WERTZ V., 2013, « La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle d'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield », in NEUVILLE S., FRENAY M., WERTZ V. (dir.), *Persévérer et réussir à l'université*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 107-134.

PINTO V., 2010, « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 58-71.

ROMAINVILLE M., MICHAUT C. (dir.), 2012, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

TINTO V., 1997, "Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence", *Journal of Higher Education*, n° 68, p. 599-623.

TROTTIER C., LAFORCE L., CLOUTIER R., 1999, « Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université », in CHARLOT B., GLASMAN D. (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses Universitaires de France.