

INTRODUCTION

Richard GAILLARD et Franck REXAND-GALAIS

La vie quotidienne de la population étudiante française se compose de multiples facettes dont la visibilité est variable. Les travaux en sciences humaines et sociales concernant cette population ou ses conditions d'existence souffrent parfois d'une d'hémiplégie laissant de côté certains aspects pour en valoriser d'autres (Felouzis, 2001). Par exemple, la « vie étudiante » est généralement associée à une démarche de formation post-baccalauréat impliquant une inscription dans un établissement de l'enseignement supérieur du territoire français. Son quotidien est assimilé au suivi d'enseignements journaliers ponctués de stages professionnels, d'évaluations continues ou terminales permettant de valider les unités d'un diplôme de DUT ou de licence, de licence professionnelle ou encore de master ou de doctorat. La finalité de ce quotidien studieux vise habituellement l'obtention d'une qualification en cohérence avec un projet personnel et professionnel à moyen terme. Ce visage de la « vie étudiante », caractérisé par des apprentissages et un ensemble de diplômes, sésames possibles d'une intégration professionnelle future, est le plus visible et le plus facilement rattaché au « statut d'étudiant ».

Une autre facette, moins souvent éclairée, jouxte pourtant les éléments précédemment posés. S'inscrire dans une formation mise en œuvre dans un établissement de l'enseignement supérieur français, c'est régulièrement faire également l'expérience d'une séparation du milieu familial, découvrir de nouvelles temporalités, changer de vie sociale. L'inscription au sein d'un cursus d'un établissement de l'enseignement supérieur peut ainsi impliquer un ensemble de changements personnels, sociaux, psychologiques, juridiques et économiques. Les personnes, parfois jeunes majeures et nouvellement étudiantes, se voient alors confrontées à une vie quotidienne différente au cours de laquelle les questions liées à l'alimentation, le budget, les rythmes de sommeil ou encore la santé leur reviennent désormais sans qu'elles y soient toujours préparées. De nouvelles relations sociales se construisent au sein de temporalités variées, suivant le cycle des semestres et, qu'ils s'agissent des déplacements entre le lieu

de « vie étudiante » et le domicile parental, du budget mensuel, des activités salariées possibles ou « jobs étudiants », des loisirs ou des activités sportives, les configurations spatiales, sociales, psychologiques et économiques sont fréquemment très différentes de la période du lycée. Cette liste, évidemment non exhaustive, indique combien être étudiant rime en parallèle des enseignements avec des nouveautés et des incertitudes liées au statut social d'étudiant. Cette nouvelle vie implique souvent, dans un sens commun, une « autonomie » (Durler, 2015) à construire à côté des enseignements et des unités à valider.

Ces faces d'un quotidien étudiant sont inséparables. Comprendre leur articulation est nécessaire pour comprendre les conditions de vie des étudiants français. La manière dont les changements quotidiens sont vécus participe de la réussite du projet professionnel d'une personne inscrite dans l'enseignement supérieur (avec son triptyque de succès : succès dans les apprentissages, dans la qualification et dans l'intégration professionnelle). Les séparations familiales ou les incertitudes liées au devenir étudiant sont d'autant plus acceptables que le parcours de formation et de qualification se déroule avec succès et en correspondance avec ce qui était souhaité et imaginé. Le quotidien étudiant et les changements impliqués peuvent fragiliser la réussite du parcours de formation, s'ils ne sont pas appropriés progressivement par les personnes dans le cadre d'une autonomie en construction. En cela, les éléments que nous définirons progressivement comme les conditions de vie étudiante vont apparaître déterminants pour comprendre la complexité du quotidien des personnes s'inscrivant dans un établissement de l'enseignement supérieur en France aujourd'hui.

En cohérence avec notre attention à l'égard de cette complexité et aux différents registres qui la composent (Morin, 2008), la première partie de cet ouvrage va s'arrêter sur les principaux résultats d'un cycle d'enquêtes pluridisciplinaire concernant les conditions de vie de cette population d'un territoire spécifique. Réalisées à l'université d'Angers entre 2008 et 2012 et assorties d'explorations complémentaires (2009-2015), ces enquêtes quantitatives de grande envergure furent mises en œuvre afin d'observer, sur plusieurs années et plusieurs niveaux de qualification, les conditions de vie des étudiantes et des étudiants. Différents thèmes structurent donc ces explorations. Les questions de temporalité et d'espace vécus par la population étudiante sont par exemple envisagées à la lumière des enjeux que constituent les déplacements, le logement ou les budgets-temps attribués aux différentes activités. La santé au cours des études occupe également une place importante dans les observations retenues, tant en termes de bien-être que de conduites à risques potentiels. Les difficultés sociales ou la précarité des populations étudiantes et leurs prises en compte dans les dispositifs de l'enseignement supérieur sont en outre appréhendées afin de saisir les enjeux constitués par les ressources et les supports de solidarité caractérisant la condition sociale étudiante.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, une illustration de l'intérêt que représente l'étude des conditions de vie étudiantes pour saisir différemment les situations d'abandon précoce d'études est présentée. La part sociale de ces conditions s'avère tout à fait déterminante pour comprendre ces processus de décrochage. Par ailleurs, cette seconde partie est aussi l'occasion de nous arrêter sur les conditions institutionnelles et scientifiques de la réalisation des enquêtes (assorties de leurs prolongements). Cet arrêt constitue plus qu'un rappel du contexte favorable à la compréhension des résultats présentés. Il s'agit tant de revenir sur les effets des changements portés par ce type d'enquêtes que sur la structuration scientifique de celles-ci. Revenir sur les conditions de mise en œuvre de ce programme de recherche permet ainsi de révéler des pistes méthodologiques possibles concernant les travaux scientifiques sur les conditions de vie des étudiants à une époque où leur statut comme celui des universités se modifient. Les travaux en sciences sociales doivent se garder d'être séparés d'un monde qui change (Castel et Martin, 2012) et les universités françaises parfois considérées comme en crise (Bodin et Orange, 2013) traversent une période de forte transformation impliquant de prendre en compte les changements qui les concernent. Cette partie est complétée par une présentation exhaustive des tris à plat issus des enquêtes, donnant aux lecteurs la possibilité de se déplacer entre les données globales et les analyses spécifiques des différentes thématiques.

Si de grands thèmes d'observation du quotidien étudiant angevin sur deux périodes récentes seront au cœur des écrits qui vont suivre, une explicitation concernant la construction commune et pluridisciplinaire de l'objet de recherche que constituent « les conditions de vie étudiante » est nécessaire. L'intérêt de cette explicitation réside dans le fait de rappeler le fil rouge problématique de l'ensemble des contributions. Elle permet également de saisir la manière dont l'ensemble de ces travaux peut participer de la première étape d'une démarche programmatique plus large sur cet objet. Étant donné le choix de type monographique (Dufour, Fortin et Hamel, 1991) impliquant un terrain géographique et institutionnel unique centré sur l'université d'Angers, les caractéristiques de cet établissement, son cadre économique et spatial se doivent d'être en outre décrits.

LES CONDITIONS DE VIE ÉTUDIANTE COMME OBJET D'UN PROGRAMME DE RECHERCHE

Puisque les lignes qui précèdent et le titre de l'ouvrage énoncent un objet général portant sur la vie quotidienne des étudiants au sein d'une université sur un territoire donné, il nous semble nécessaire de préciser les contours et le type de problématisation dont les contributions vont rendre compte afin de pouvoir les appréhender.

Présenter une recherche est une démarche complexe car le type de construction logico-cognitive impliqué n'est jamais linéaire et sa forme est toujours relative à l'état de l'avancement de la réflexion. Les différentes étapes de la construction de la connaissance scientifique ne s'ordonnent pas sans recouplement ou interaction. Certes organisée à partir d'une méthodologie et d'un cadre conceptuel et épistémologique, la stabilité de ces étapes est toujours dépendante du modèle cognitif (Khun, 1962). L'histoire des sciences en général, et celle des sciences sociales en particulier, décrit plutôt des modalités de construction où l'incertitude et l'hésitation sont de mise et peuvent même représenter une vertu (Berthelot, 1996) quant à la formulation et la construction de la recherche. Faire retour sur la recherche pluridisciplinaire de cet ouvrage afin d'en montrer l'orientation théorique générale et la cohérence d'ensemble peut donc passer, au-delà des résultats et des hésitations rencontrées, par l'explicitation de son objet de recherche progressivement construit.

La construction de l'objet de recherche en sciences sociales est importante car elle constitue un acte scientifique fondamental (Bourdieu, Passeron et Chamboredon, 1968) permettant de différencier la connaissance scientifique de la connaissance spontanée, même s'il est cependant parfois difficile de rendre compte de la complexité de cette construction¹. Construire notre objet de recherche fut donc particulièrement important pour les travaux qui nous concernent, car le champ d'étude qu'est l'enseignement supérieur implique l'observation d'une forme d'action publique inscrite dans un cadre politique, juridique, administratif produisant et usant d'un ensemble de notions et de catégories d'action. Celles-ci ne sont pas descriptives comme nous le développerons plus loin et ce champ d'action publique étayé sur des niveaux institutionnels stratifiés (ministère, administration, services, établissements, syndicats enseignants et étudiants...) se structure sur un vaste ensemble de notions préconstruites nécessitant un effort de problématisation. De ce point de vue, la construction d'un objet de recherche représentait le moyen de nous prémunir de notions préconstruites « qui s'imposent comme objets scientifiques » (Bourdieu, Passeron et Chamboredon, 1968, p. VIII) alors qu'elles n'en sont pas. La démarche est d'autant plus importante que nos travaux ont l'ambition de s'intéresser à une forme d'action de l'État, objet sociologique impossible ou impensable (Bourdieu, 2012) et que notre place d'observateurs participants à l'égard de ce champ d'étude peut se rapprocher de la tentative de réaliser « un livre à brûler » (Bourdieu, 1984).

1. Les enseignants-chercheurs en savent quelque chose quand il s'agit d'accompagner l'apprentissage de la recherche au sein des formations de master ou de doctorat. La démarche de recherche est ainsi déroutante, car elle implique des activités cognitives particulières et réversibles (DEVEUREUX, 1998; GIORDANO et JOLIBERT, 2012) : « Tout enseignant sait que rien n'est plus difficile à enseigner. Les recettes, les techniques, le calcul peuvent être appris, évalués, estimés [...]. Mais ils ne signifient pas. La signification vient d'ailleurs : de la lente maturation historique, de la longue et difficile constitution des pouvoirs analytiques et herméneutiques de l'esprit humain » (BERTHELOT, 1996, p. 8).

Trois points participèrent de la construction progressive de notre objet d'étude. Tout d'abord, si nos travaux s'accordent avec le fait social et historique de considérer que l'éducation est un moyen de socialisation (Durkheim, 1922), ils partagent également une distance à l'égard d'une forme de positivisme éducatif en considérant ce champ structuré par des enjeux de reproductions sociales/émancipations sociales (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968). Notre problématique de travail sur les conditions de vie des étudiants est ainsi conjointe de celles en sciences sociales s'intéressant aux processus éducatifs, mais intégrant les perspectives critiques développées dès les années 1970 en France et en Europe venant à contre-courant d'une idéalisation des systèmes d'enseignement. Chercher à repérer la façon dont les systèmes d'enseignement supérieur participent ou non au maintien d'une structuration sociale au risque des effets sociaux de domination et d'inégalités fut en toile de fond de notre problématisation collective.

Notre problématique de recherche s'est voulue en outre prudente à l'égard de l'usage des catégories « jeunesse étudiante » ou « population étudiante » qui s'avèrent peu pertinentes sans une certaine retenue. La recherche et l'usage d'une définition commune et unifiée sur cette « population étudiante » posent problème et impliquent de ne pas envisager les « étudiants » comme un groupe d'individus identiques. Ce point participa au fait d'entrer par les conditions de vie de manière problématisée et sans considérer que la situation sociale est d'emblée homogène. « Le logement étudiant », « le budget étudiant », « le bien-être étudiant », « le travail étudiant » ou encore « le quartier étudiant » ne constituent donc pas des réalités tangibles d'une même population, mais des axes de recherche disciplinaires, supports d'hypothèses qu'il s'agissait de vérifier et de descriptions qu'il s'agissait de produire. Si la production de descriptions globales permettant de rendre compte de nos données et de les comparer était bien évidemment à réaliser, l'observation des variations potentielles des conditions matérielles de vie quotidienne apparaît ainsi comme un moyen pertinent pour repérer les disparités à l'intérieur de ce groupe construit que serait la population étudiante, groupe tout autant hétérogène qu'évolutif.

La « jeunesse étudiante » est d'ailleurs une notion sociologiquement problématique. Les travaux sociologiques impliquent en effet une distance à l'égard des notions ou catégories utilisées dans la mise en œuvre des politiques publiques (Bourdieu, 2012), comme évoqué précédemment. Celles qui sont en direction de la « jeunesse étudiante » ne font pas exception. La notion de jeunesse, en premier lieu, est problématique car elle n'est pas descriptive (Bourdieu, 1984). Son usage fait courir le risque de la validation implicite d'un ordre social sous-jacent et de négation des disparités entre groupes d'âge. L'existence supposée de jeunes (ou de vieux) appelle la vision trompeuse d'une société organisée par groupes objectivement distribués, alors que des rapports de force sont à l'œuvre. Les répartitions au sein des classes d'âges et, plus généralement, les frontières

posées entre les jeunes et les plus vieux, sont donc l'objet de luttes de pouvoir. La légitimation de ces notions par des critères biologiques masque le fait qu'elles relèvent de constructions sociales et non de données sans conflictualité.

L'usage de ces notions est généralement associé à deux principaux enjeux : affirmer une souveraineté des plus anciens sur la population des plus jeunes et saisir les « jeunes » ou les « vieux » comme des groupes homogènes à qui il serait possible de faire une réponse politique et sociale unique. Or, si la majorité issue du Code civil s'obtient en France à partir de 18 ans ou si la tranche d'âge 18-25 ans est couramment utilisée pour classer les « jeunes », les personnes concernées peuvent être dans des situations sociales hétérogènes et incomparables. Qu'il s'agisse du rapport à la scolarisation, à la formation ou au salariat, ces catégories d'âge agrègent des situations sociales diverses. Par exemple, une part importante des personnes de plus de 18 ans quitte l'école pour tenter d'accéder directement au salariat sous des formes contractuelles diverses, alors que les autres poursuivent des études supérieures avec plus ou moins de réussite (Cereq, 2009 et 2013). Ces différences, parfois nivelées par des effets sémantiques qui les associent à une diversité, autre notion générale ambiguë (Brahy et Dumont, 2015), peuvent être reliées à une polarité historique qui ne se dément pas. D'une « jeunesse célébrée pour ses vertus et plus encore pour ses potentialités à une jeunesse redoutée pour ses déviances et sa non-conformité » (Bantigny, 2008, p. 1), l'ambivalence est souvent de mise.

Ce type de notions qui masquent de manière globale les processus de domination entre groupes sociaux (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2013) ou ceux de passage à l'âge adulte (Van de Velde, 2008) est pleinement d'actualité dans les discours récents justifiant les politiques publiques à l'égard de cette « jeunesse ». Revendiquée comme l'objet d'une écoute primordiale par les Républicains ou comme une priorité répétée du Parti socialiste, cette « jeunesse française » semble représenter un axe central pour les récents gouvernements. Le bilan politique à trois ans réalisé en 2015 par le gouvernement de François Hollande illustre cette tendance en saluant « le dynamisme et la diversité » de ce groupe social².

Souligner l'hétérogénéité sociale et les inégalités afférentes des groupes sociaux rassemblés sous « la jeunesse » est important, car le nivellement des différences au sein de « la jeunesse » en général est particulièrement fort dans le cas qui nous occupe. Sous-groupe d'une population plus large, les personnes inscrites dans un établissement de l'enseignement supérieur et assimilées aux

2. Le 6 mai 2015, le président François Hollande avait choisi de venir proposer un bilan de ses trois années à la présidence en discutant avec des « jeunes » invités au conseil économique et social lors d'un colloque sur « les politiques publiques en faveur des jeunes », co-organisé avec le Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques de Sciences Po (LIEPP). Non sans ironie eu égard aux enjeux de cette initiative, le journal *Libération* titre alors « L'homme aux petits soins du "jeune" », 6 mai 2015, [http://www.liberation.fr/politiques/2015/05/06/hollande-aux-petits-soins-du-jeune_1294842] (consulté le 11 avril 2016).

« étudiants » n'échappent pas aux inégalités qui caractérisent la « jeunesse française ». Identifiés il y a plus de cinquante ans, les « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) étaient symptomatiques de ces inégalités. Le contexte et les formes sociales se sont modifiés, mais la disparition de ces héritiers ne serait pas d'actualité (Jaoule-Grammare et Nakhili, 2010 ; Nicourd, Samuel et Vilter, 2011). L'idéal-type de « l'étudiant moyen » construit pour comprendre ce que serait cette « nouvelle condition sociale » est tout autant trompeur (Gruel, 2009). C'était déjà le cas quand les effectifs de l'enseignement supérieur représentaient 300 000 personnes à la fin des années 1960, c'est encore plus vrai depuis la multiplication par sept des inscriptions dans les établissements post-baccalauréat (Gruel, 2009) et leur forte croissance depuis 2013 (150 000 inscriptions supplémentaires pour les années 2014-2015).

Dans la logique où notre objet de recherche implique donc une problématique moins populationnelle que situationnelle, il est en outre requis de ne pas considérer les conditions de vie comme les éléments d'un contexte périphérique mais comme des déterminants majeurs des parcours dans l'enseignement supérieur, bien que parfois peu visibles. Les types d'observation mis en œuvre, les disciplines convoquées et les résultats obtenus ont ainsi cet objet de recherche commun que sont les conditions de vie de la population étudiante au regard d'une théorisation plus générale des conditions sociales d'un champ donné. Appréhender des phénomènes sociaux en partant des conditionnalités déterminant les individus ou les groupes s'inscrit dans un courant de pensée philosophique et scientifique qui vient faire rupture avec une forme de naturalisme des rapports sociaux. Si la notion de « condition de vie » ne constitue pas un concept stable en sociologie et dans les autres sciences sociales, car se situant dans une histoire ayant pour bornes un matérialisme historique et un niveau d'entrée plus ouvert l'utilisant pour aborder d'autres processus sociaux (condition ouvrière, condition des femmes...), elle a néanmoins une portée épistémologique et de philosophie politique forte. D'un point de vue épistémologique, la notion de condition convoque « ce sans quoi un phénomène ne se produirait pas » (Morfeau et Lefranc, 2005, p. 93). Si la distinction entre cause et condition fait débat, ce n'est pas pour exclure la seconde, mais les hiérarchiser dans les processus de connaissance.

Dans le champ de la philosophie, la notion « tend à se substituer à celle de nature humaine, considérée, dans la philosophie classique comme universelle et éternelle malgré la différence de temps et de lieux et désigne la situation singulière et unique de chaque homme dans le monde aussi bien social, historique, que physique » (*idem*). Qu'ils s'agissent des travaux considérant que « les hommes sont des êtres conditionnés parce que tout ce qu'ils rencontrent se change immédiatement en condition de leur existence » (Arendt, 1983 [1958], p. 43) ou de recherches sur les formes d'oppression sociale explicitant l'importance de l'expérience vécue comme détour nécessaire pour comprendre les

conditions (Weil, 1951), les usages de la notion de condition de vie insistent sur le fait synthétique que l'existence est fondatrice de tensions structurantes (vie/mort, solitude/solidarité, individu/social...) et que ses conditions sont heuristiques pour saisir l'état de l'homme moderne.

En ce qui concerne les sciences sociales, un état des lieux sur l'usage de la notion de condition de vie confirme ce qui précède et fait apparaître différentes directions de recherche (Beaulieu, 2004). Style de vie et condition de vie s'articulent par exemple en sciences sociales, où « le concept de styles de vie semble particulièrement utile pour décrire et analyser les conditions de vie à l'intérieur de trois champs d'étude : la sociologie des classes sociales et de la consommation, la sociologie de la santé ainsi que la sociologie des loisirs et de l'utilisation du temps » (*ibid.*, p. 13). Passer par les styles de vie « semble présenter l'avantage de permettre une théorisation des conditions de vie articulée à des théories plus générales du social » (*idem*). Articuler « habitus et consommation – vie quotidienne et vie publique », offre la possibilité de mettre en lien les rapports sociaux, les expériences individuelles et les institutions sociales. Ainsi, pour les questions de santé, l'entrée par les conditions de vie est l'occasion de développer des problématiques sur les choix rationnels et leurs déterminations en s'interrogeant sur la liberté effective dans les options de soin possibles ou l'impact des structures sociales sur la prise en charge de la santé. Ce type d'articulation a ouvert des débats, notamment sur leur part « respective dans la détermination du niveau de bien-être des personnes [entre] l'importance des conditions matérielles (richesse) comme déterminants du bien-être, [et] les perceptions des personnes comme déterminant leurs attitudes et leur niveau de bien-être » (*ibid.*, p. 15). De nombreux travaux utilisant la notion de condition de vie inscrivent également son utilisation dans des problématiques de qualité de vie et de son évaluation.

Un autre axe de recherche pense les conditions de vie, versus qualité de vie, sous l'angle des changements sociaux et s'intéresse à l'impact des seconds sur les premières. Approché sur la base des notions d'amélioration ou de détérioration, le cadre social est consubstantiel des conditions matérielles des populations. Les comparaisons internationales sont ici très parlantes (*ibid.*). À partir de l'exploration des conditions de vie dans les pays industrialisés, « on examine les conséquences des transformations des politiques sociales et économiques et de l'État providence, ainsi que de la libéralisation des marchés et le constat général est une détérioration de la qualité de la vie attribuée à l'instabilité politique, aux réformes économiques et aux privatisations » (*ibid.*, p. 21). Dans cette optique, une partie des travaux répertoriés s'intéresse à la place du temps dans l'étude des conditions de vie, celles des femmes notamment. La littérature étudiée indique enfin des déclinaisons autour de deux derniers axes : condition de vie et innovations sociales, soit un axe centré sur l'individu ainsi que condition de vie et innovations sociales, soit cette fois un axe centré sur le milieu.

En conclusion, il ressort de cet état des lieux concernant les sciences sociales que la notion de condition de vie, bien que parfois confondue avec la notion plus ambiguë de qualité de vie, est souvent rattachée à une théorie du changement social. Cet état des lieux appelle de ses vœux une théorisation plus poussée de la notion qui, au regard du panel présenté et de son usage ancien et transversal au sein des sciences sociales, permet d'en montrer la force analytique en terme de détermination sociale.

Traiter une question sociale à partir des conditions qui marquent les populations concernées, c'est interroger une forme de hiérarchie implicite des causalités sociales. Prendre pour objet de recherche les conditions de vie des populations étudiantes, c'est également rompre avec l'hémiplégie évoquée précédemment, impliquant une séparation entre le suivi des enseignements ou la réussite scolaire et les situations sociales, matérielles, spatiales, psychologiques ou économiques. Cette perspective de recherche paraît d'autant plus intéressante qu'elle permet de travailler l'identification des conditions favorables, au sens d'un « socle d'affiliation » (Castel, 1995), aux parcours d'études supérieures (en amont et tout au long des années de formations suivies) et leurs conflictualités potentielles.

Revenir sur le rapport de chaque discipline à la question des conditions de vie étudiante est en outre nécessaire pour comprendre les topos disciplinaires de référence et saisir tant leur originalité que leur complémentarité dans cet ouvrage.

Comme nous le soulignons précédemment, les travaux sociologiques sur la vie étudiante, et l'enseignement supérieur en général, sont anciens et leur contenu a évolué dans le temps. Entre les travaux fondateurs sur la fonction sociale de l'éducation, ceux s'intéressant aux corrélations entre contenus des études, fonctionnement des établissements et catégories sociales d'origine des étudiants (faisant émerger par exemple la figure des « héritiers ») et ceux s'attachant aux rapports sociaux des différents protagonistes de l'enseignement supérieur, les travaux sociologiques sur les conditions de vie étudiantes ne prennent pas toujours le même angle d'analyse.

Les travaux sociologiques de cet ouvrage se distribuent autour de trois axes d'étude distincts mais complémentaires et constitutifs de la recherche sociologique sur ces questions. Il est possible de considérer un premier axe qui porte sur les places et rôle des étudiants dans l'ensemble social. Qu'il s'agisse de l'étude des processus de reproduction sociale (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968) ou des enjeux contemporains d'intégration sociale et professionnelle (Pinto, 2014), nos analyses sur les formes de solidarité et sur les ressources s'inscrivent dans cette orientation. L'actualité des mouvements sociaux portés par les syndicats étudiants, au moment de l'écriture de cette préface, en réaction à la modification à venir du Code du travail avec le projet de loi alors dénommé « loi El Khomri³ » situe au grand jour l'importance de ce niveau social. La recherche

3. Loi qui fut finalement promulguée en août 2016 et qui porta le nom de « loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation

d'identification et de définition progressive des conditions de vie étudiante constitue un deuxième axe important dans les travaux sociologiques produits depuis plus de 50 ans. Le rôle des équipes de recherche de l'Observatoire national de la vie étudiante, créée en 1989, fut majeur (Grignon, Gruel et Bensoussan, 1996) et les travaux sociologiques présentés ici entendent contribuer à cet axe. Un troisième axe prend en compte les rapports aux études et les processus de différenciation à l'œuvre dans les cursus de l'enseignement supérieur. Cet axe est complémentaire avec les précédents dans le sens où les conditions de vie s'agrègent nécessairement aux conditions de suivis des études. Les contributions sociologiques de cet ouvrage partagent la volonté d'articuler une sociologie des étudiants de façon conjointe avec une sociologie des universités (Felouzis, 2001 ; Granger, 2015).

L'entrée des géographes dans la recherche relative aux conditions de vie étudiante est historiquement passée par l'analyse du rôle des universités en lien avec les créations des établissements de province et de la périphérie parisienne, c'est-à-dire à partir des années 1960. C'est principalement autour des questions d'aménagement des campus et de la place de l'enseignement supérieur dans le changement spatial que leurs contributions sont les plus nombreuses. Longtemps, elles sont demeurées largement empiriques et sous la forme de rapports aux tutelles à destination des instances d'aménagement comme la Datar. Citons par exemple les travaux de Michel Phipponneau qui, à Rennes, participa à la création et au fonctionnement des universités bretonnes à la fois comme responsable universitaire et comme maire adjoint de Rennes. C'est avec la croissance des effectifs étudiants et avec l'affirmation du courant de la géographie sociale que les modes de vie et les comportements étudiants commencent à être approfondis par les géographes. Le plan « Université 2000 » mis en œuvre par Lionel Jospin à la fin des années 1980 est à l'origine de nombreux travaux empiriques et de plus en plus théoriques. Dès ces années, des responsabilités majeures dans l'université sont confiées à des géographes, caennais notamment. Armand Frémont est recteur de Caen, Robert Hérin est vice-président de l'université et Jacques Joly est alors un des conseillers de Lionel Jospin. De cette coopération naîtra l'*Atlas de la France universitaire* (Frémont, Hérin et Joly, 1992). Deux ans plus tard, sur un plan plus théorique, est publié sous la direction de Raymonde Séchet aux Presses universitaires de Rennes l'ouvrage *Université, droit de cité* (1994). Il aborde des thématiques jusqu'alors peu présentes chez les géographes comme les sociabilités étudiantes, notamment de loisirs (Philippe Violier), l'inscription régionale des étudiants, les parcours étudiants (Robert Hérin) ou encore l'existence de quartiers universitaires dans la ville (Christian Pihet). La même année, Robert Hérin publie dans les *Annales de la recherche urbaine* un article interrogatif sur les universités parisiennes et

des parcours professionnels ». Consultable en ligne, [<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2016/8/8/ETSX1604461L/jo>] (consultée le 2 septembre 2016).

l'excellence : « Les universités parisiennes ont-elles l'attribut de l'excellence ? » (Hérin, 1994). Il faut également souligner l'importance des recherches de Rémi Rouault sur les parcours universitaires en Normandie. Cependant, la question concrète des conditions de vie n'est abordée qu'en tant qu'objet dans la mosaïque universitaire et pas en tant « qu'objet en soi ». À cet égard, les contributions à cet ouvrage de Jérôme Prugneau et de Christian Pihet s'inscrivent à la fois dans la continuité de ce courant socio-spatial tout en étant désormais pleinement centrées sur les fonctionnements territoriaux d'un groupe d'âge et de formation – les étudiants – reconnu comme composante spécifique de la communauté universitaire et aussi urbaine.

En ce qui concerne les travaux réalisés en économie, et plus précisément en économétrie, ceux-ci sont relativement récents et visent à analyser les relations entre des consommations licites ou illicites de produits et des variables socio-économiques des personnes ou des groupes. Les comportements sont ainsi expliqués par un ensemble de facteurs socio-économiques, même si les relations causales ne sont pas avérées. La perspective de recherche envisage l'identification de lois causales entre des phénomènes, où les conditions de vie participent des comportements de santé ou des comportements au contraire à risque (Kinard et Webster, 2010).

Psychologie et éducation sont, pour leur part, liées depuis une époque bien plus ancienne et au moins depuis les travaux d'Edward Lee Thorndike (1913). Il a fallu attendre Charles Hubbard Judd pour voir clairement se dessiner un intérêt pour la prise en compte de questions sociales et pour ce qui désigné en France comme l'enseignement du second degré (Judd, 1927), avant que ne s'opère une extension de l'intérêt scientifique à d'autres formes de situation éducative, et notamment à l'enseignement supérieur (Judd, 1939). Historiquement, l'étude psychologique diversifiée du fait éducatif, scolaire avant d'être universitaire, trouve ses racines dans une approche connexionniste des processus d'apprentissage et dans le regard explicatif de la psychologie sociale alors naissante. Cette double exploration a été rapidement relayée par différentes approches théoriques au fur et à mesure de leur émergence : théories cognitives, développementales, sociales... Elle a bénéficié d'un développement pluri-référencé et rapide au sein des pays anglo-saxons. En France, l'importance concédée aux théories sociales et le poids culturel concomitant de la sociologie n'ont certainement pas favorisé son plein essor en dehors du champ florissant de l'orientation (Henri Piéron) et avant le déploiement des sciences cognitives. Ces dernières y ont permis de refonder la légitimité et l'intérêt de la psychologie à s'occuper de questions éducatives et à se donner des objets qui avaient été peu explorés par d'autres, contribuant à étendre l'intérêt de la recherche sur les conditions d'apprentissage à un champ plus large recouvrant les conditions d'études et de vie. Récemment, la question du temps qui a notamment été l'objet d'un débat public en France en ce qui concerne l'école compte parmi ces objets

émergents. En parallèle du développement des sciences cognitives, le déploiement dans les années 1980 de la psychologie de la santé a lui aussi contribué à rénover l'association de la psychologie et de l'éducation, tout particulièrement en ce qui concerne l'enseignement supérieur. En effet, largement utilisatrice d'outils d'évaluation (par exemple en ce qui concerne l'estimation du stress, du bien-être ou encore des consommations addictives), la psychologie de la santé a le plus souvent testé et étalonné ses outils sur le monde étudiant. Ce faisant, elle a tout particulièrement permis le renforcement des savoirs en matière de santé et de conditions de vie étudiante en apportant des modalités exploratoires et des objets d'études eux aussi nouveaux. Au-delà de la volonté politique, l'extension des missions des Services universitaires de médecine préventive et de promotion de la santé (décret n° 2008-1026 du 7 octobre 2008) repose pour une grande part sur ces acquis et sur les prises de conscience qui en ont découlé : connaissance du stress étudiant, des idées suicidaires et autres manifestations de mal-être, etc.

Ce tour d'horizon éclaire à la fois notre ambition pluridisciplinaire et les spécificités épistémologiques de nos démarches scientifiques singulières. Une manière de donner une perspective supplémentaire à cette pluridisciplinarité, en complément de la construction de notre objet d'étude, passe également par la volonté programmatique dans laquelle elle vise à s'inscrire. En effet, notre intention problématique et la construction de l'objet de recherche qui en découle peuvent être saisies à l'aide d'une clarification de l'intention programmatique de nos travaux de recherche. En référence aux propositions épistémologiques considérant l'intérêt de l'usage de la théorie des programmes de recherche en sciences sociales (Berthelot, 2001), approche programmatique qui répond aux enjeux de l'assemblage de théories multiples, ces travaux sur les conditions de vie étudiantes constituent potentiellement un ensemble ontologique et épistémologique de ce type. Dans l'approche programmatique, « les théories peuvent être considérées comme des formes d'application à un domaine déterminé de la réalité, de programmes construits indépendamment et antérieurement à elles [...] Le point central est que cette axiomatique (des programmes) met en œuvre une posture ontologique et des schèmes épistémologiques coordonnés » (*ibid.*, p. 474). Ce n'est cependant pas tout : « La méthodologie des programmes de recherche en sciences sociales contraint à se situer à un niveau où les notions d'œuvre, d'auteur, voire de courants sont, dans un premier temps, secondaires. L'emportent, à l'inverse, celles des problèmes et des dispositifs logico-cognitifs permettant la construction de l'objet, la mise en place de méthode d'analyse et l'élaboration d'explications » (*ibid.*, p. 476). Nous sommes qu'au premier stade de l'élaboration de ce type de construction programmatique. En effet, il incombera ultérieurement de faire retour sur le montage logico-cognitif spécifique à chaque discipline afin d'en identifier les apports et les limites dans la poursuite de la construction de l'objet de recherche. Le présent ouvrage rend clairement compte de cette première étape.

CONTEXTE SPATIAL, SOCIAL, ÉCONOMIQUE ET INSTITUTIONNEL DES ENQUÊTES : POINTS DE REPÈRE SUR LA VILLE D'ANGERS ET SON UNIVERSITÉ

Même sommaire, une présentation de la ville d'Angers et de l'université d'Angers est nécessaire à ce stade de notre introduction afin de fournir quelques points de repères, d'appréhender plus exactement les résultats qui vont être fournis et de permettre la comparaison éventuelle.

Angers est une commune importante de l'Ouest de la France dont l'histoire et le développement sont parties liées avec la Maine qui traverse la ville. Située à 3 heures de Paris en voiture (1 h 30 en TGV), à moins d'1 heure de Nantes (en voiture), à 5 heures par TGV de Lyon, Strasbourg, Marseille ou encore Bruxelles, Angers bénéficie d'axes de communication qui sont favorables à des mobilités rapides et des liens régionaux, nationaux et européens importants. Au sein du département de Maine-et-Loire dont elle est le chef-lieu, avec plus de 150 000 habitants *intra-muros* (2013), Angers est entourée de trente communes rassemblées dans la communauté urbaine Angers Loire Métropole qui constitue un ensemble totalisant désormais plus de 272 000 habitants (2016). Cet ensemble est lui-même inscrit dans une aire urbaine plus large située au 23^e rang français et rassemblant plus de 400 000 habitants (Insee, 2010). Dotée d'une population active à plus de 66 % et d'un taux de chômage de 10 %, cette 18^e ville française se caractérise par une population importante de moins de 30 ans.

En matière d'enseignement supérieur, Angers est une ville universitaire à plus d'un titre. Tout d'abord, elle se détermine par la présence de nombreux établissements de l'enseignement supérieur publics et privés multidisciplinaires, d'un centre hospitalier universitaire et de centres de formation professionnelle du supérieur. En lien avec cette présence diversifiée de l'enseignement supérieur, elle se caractérise par une population étudiante conséquente d'un peu moins de 38 000 étudiants (soit plus de 25 % de la population) dont la croissance ne faiblit pas depuis 10 ans. À Angers, la vie étudiante n'est pas une question périphérique tant du point de vue de l'organisation sociale, économique ou spatiale.

Presque 60 % des étudiants de la ville le sont au sein de l'université d'Angers. Les récents travaux d'historiens produits au sujet de l'université d'Angers permettent de considérer qu'elle fait partie des plus anciennes universités de France avec celles de Paris, Orléans, Toulouse et Montpellier (Denéchère et Matz, 2012). Sa période de création se situe au ^x^e siècle au sein de « l'école cathédrale [...] foyer d'une renaissance culturelle en lien avec les écoles monastiques de Saint Aubin et Saint Serge d'Angers » (Denéchère et Matz, 2012, p. 11). Si les siècles qui suivirent furent le temps de spécialisation vers des enseignements en droits savants (^{xiii}^e siècle), sa progressive structuration en *Universitas* (de type médiéval) et le développement de nouvelles facultés (arts libéraux, théologie, médecine) en firent une « université complète qui traversa l'Ancien Régime »

jusqu'à la Révolution française (*ibid.*, p. 12). Comme pour de nombreux autres territoires, il fallut attendre le *xx^e* siècle pour voir renaître l'université d'Angers par un décret du 3 octobre 1971, quelques années après les décrets statuant sur les universités voisines de Nantes, de Limoges ou d'Orléans et en amont des universités de Toulon, Clermont-Ferrand ou encore du Mans entre 1973 et 1977.

En 2015-2016, l'université d'Angers comptait un peu plus de 22 000 étudiants accueillis chaque année par un peu plus de 700 personnels administratifs et de 1 000 enseignants-chercheurs et enseignants⁴. Multi-campus, cet établissement est distribué géographiquement sur le département du Maine-et-Loire. Trois campus existent à Angers : « Belle-Beille », « Santé » et « Saint-Serge » (cf. carte 1 et carte 2). Deux autres campus sont situés hors du territoire angevin : l'un à Cholet⁵ et un autre à Saumur⁶. Les moyens immobiliers de l'ensemble des campus se traduisent par 168 556 m² de surfaces bâties dont 33 959 m² dédiés à la recherche. L'université d'Angers a un effectif en croissance continue depuis 2001-2002. Elle est la deuxième université publique de la région Pays de la Loire, après celle de Nantes (située à cent kilomètres). Ses domaines de formation, du DUT et de la licence au doctorat, sont pluridisciplinaires et distribués au sein de huit composantes (UFR, instituts et écoles). L'université d'Angers accueille vingt-neuf équipes de recherche réparties au sein des différentes composantes de l'établissement ainsi que huit écoles doctorales conduisant à presque cent thèses soutenues annuellement. L'enseignement s'organise principalement autour de quatre grands domaines : droit, économie et gestion ; arts, lettres et langues ; sciences humaines et sociales ; sciences, technologies et santé. L'université d'Angers propose des formations dans tous les grands secteurs fondamentaux. Au total, ce sont plus de quatre cents diplômes qui sont préparés et cinquante formations sont accessibles en alternance (apprentissage et contrats professionnels). Comme les autres établissements des régions Pays de la Loire et Bretagne, l'université d'Angers est membre de la Comue Université Bretagne Loire depuis le début de l'année 2016

4. Données au 15 janvier 2015. Ces informations sont issues du site de l'établissement et consultables en ligne, [<http://www.univ-angers.fr/fr/universite/chiffres-cles-2015-2016.html>] (consultée le 16 juin 2016).

5. Cholet est une commune proche de soixante-cinq kilomètres et comptant un peu moins de 54 000 habitants (2013). Avec ses 83 000 habitants, la communauté d'agglomération du Choletais constitue un pôle industriel et technologique réunissant 40 % de l'industrie du département.

6. Plus réduite que Cholet et située à soixante kilomètres d'Angers, Saumur rassemble 27 400 habitants (2013) et 65 000 habitants pour la communauté d'agglomération de Saumur Loire Développement. Cette ville représente un pôle touristique international, présent sur les secteurs de l'agroalimentaire et la viticulture.

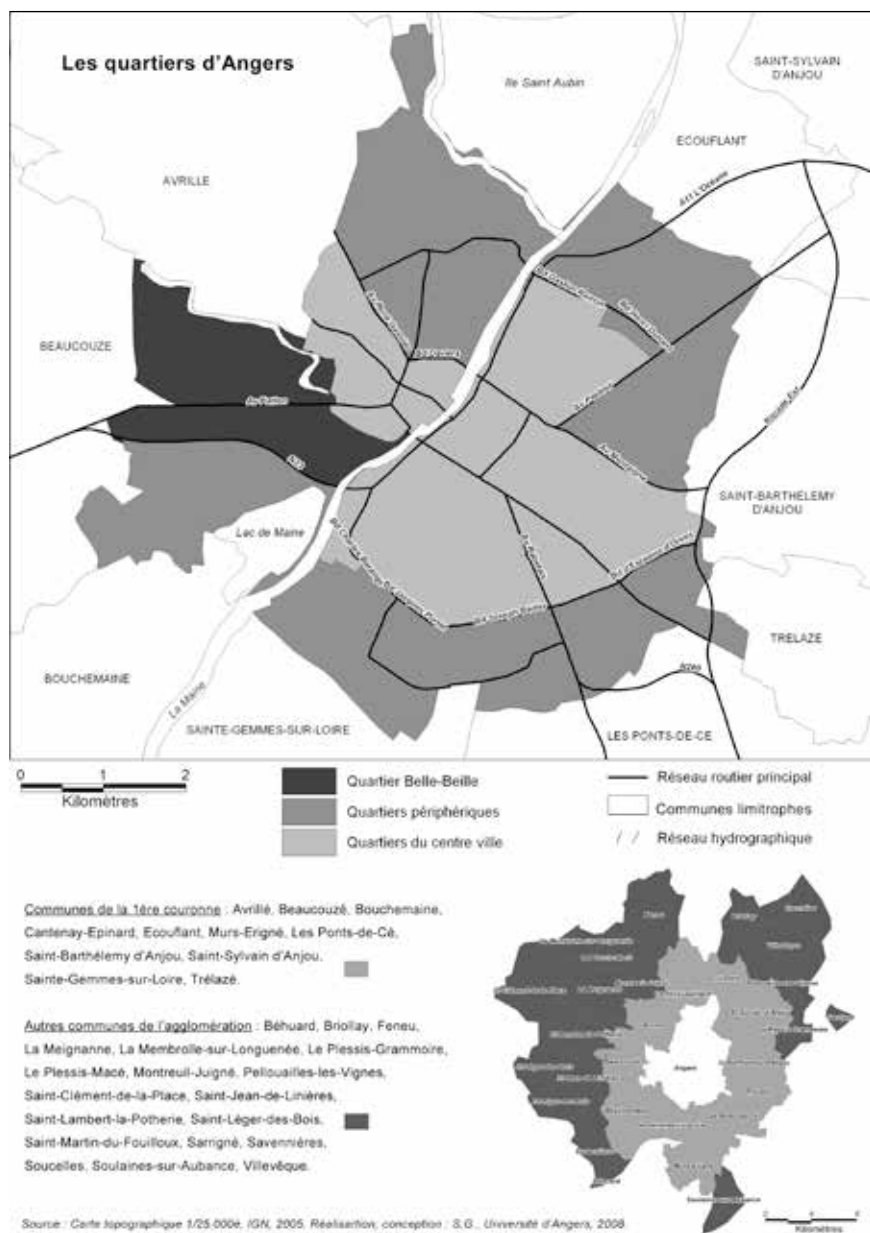
L'ORIGINE DES ENQUÊTES ET LEUR STRUCTURE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

Si nous reviendrons plus longuement sur l'histoire de ces enquêtes et leur contexte d'apparition à la fin de cet ouvrage, il est intéressant d'en connaître quelques points de manière introductive. C'est à l'été 2008, à la demande de deux services communs de l'université – le Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (Sumpps) et le Service universitaire des activités physiques et sportives (Suaps) – que la présidence de l'université d'Angers, sous l'impulsion de son premier vice-président le professeur Gérard Moguedet, a envisagé le lancement d'une vaste enquête sur échantillon. Son objectif global était de mieux saisir la vie étudiante quotidienne au sein de l'établissement afin d'y apporter des améliorations éventuelles. Ce projet a recueilli l'intérêt et l'assentiment de la région des Pays de la Loire et, à l'automne 2008, un groupe de travail associant praticiens et chercheurs a finalement élaboré et testé un questionnaire détaillé (trois cent dix-neuf items)⁷.

Le questionnaire était destiné à être passé auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants de deux années particulièrement importantes dans le cursus académique, à savoir la première année d'entrée dans l'enseignement supérieur et la troisième. La passation et l'exploitation du questionnaire furent confiées à une équipe pluridisciplinaire de chercheurs, comprenant des géographes, un psychologue, un sociologue et deux économistes, issus de trois laboratoires de sciences humaines et sociales : les UMR ESO 6590, le GRANEM-UMR-Ma n° 49 et le Laboratoire de psychologie des Pays de la Loire (actuelle UPRES EA 4638).

Concernant la passation proprement dite, il a semblé opportun méthodologiquement et épistémologiquement de réunir une équipe de personnes, étudiantes dans l'établissement, inscrites au sein de formations les ayant préalablement initiés à l'usage des questionnaires en sciences sociales et en lien avec les différents chercheurs organisant cette enquête. Cette équipe fut constituée de personnes volontaires qui furent réparties en deux ensembles : des « encadreurs » appartenant au master « Dynamiques et actions sociales territoriales », chargés de l'organisation (des passations avec les étudiants, du contrôle de la validité par quota ainsi que de la supervision des saisies) et des « passeurs », issus de la L2 de géographie, qui administraient directement les questionnaires dans les amphis et dans les salles de TD. Les personnes en charge de la passation étaient en outre munies d'une nomenclature des catégories socio-professionnelles et d'une carte des quartiers d'Angers (carte 1) et des campus (carte 2) afin d'aider les personnes enquêtées à se situer.

7. La version 2011-2012 de ce questionnaire figure en annexe de cet ouvrage. Sur les variations entre le questionnaire de 2008-2009 et celui de 2011-2012, cf. l'introduction de « Les enquêtes Vie étudiante de l'université d'Angers : tris à plat » dans la seconde partie du présent volume.



Carte 1. – L'agglomération d'Angers et les quartiers d'Angers

Une première passation a eu lieu au cours de l'hiver et du printemps 2008-2009, une seconde passation a eu lieu à la même époque en 2011-2012. La passation globale s'est donc déroulée de décembre 2008 au début de l'année 2012 sur les différents campus (carte 2) pour l'ensemble des enquêtes réalisées sur la base de ce seul questionnaire. La population observée au cours des deux enquêtes rassemble 2 400 étudiants ayant répondu au questionnaire d'une façon exploitable. Plus précisément, 1 178 réponses en 2008-2009 et 1 222 réponses en 2011-2012, pour un total de 19,6 % de la population des différentes premières années et de L3 (= échantillon au cinquième) ; cet échantillon comprenant un ensemble représentatif d'étudiants issus des différentes licences professionnelles.

Les critères de représentativité choisis étaient au nombre de quatre : niveau d'études, composante, statut boursier et genre. Si la structure de cette double enquête a évolué légèrement entre les deux passations, ces variations ont été prises en compte au cours des différentes études qui suivent. De même, a bien évidemment été intégré le très important travail complémentaire réalisé entre 2009 et 2015 qui est partie prenante de ces enquêtes : une cinquantaine d'entretiens individuels ont été conduits portant sur les enquêtes elles-mêmes, des observations ont été menées relatives à l'utilisation du temps et de l'espace par les étudiants, une mise à plat des budget-temps entre composantes a été opérée, une exploration relative aux conditions de stress étudiant et une enquête systématique des conditions du décrochage universitaire précoce ont été réalisées. Pour toutes ces études associées, de nouveau plus d'une centaine d'entretiens ont été menés.

Au final, la double passation du questionnaire et les études complémentaires font de ces enquêtes sur les conditions de vie de la population étudiantes de l'université d'Angers la plus vaste observation d'envergure jamais conduite dans le temps sur le territoire d'une université française.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDRT Hannah, 1983 [1958], *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calman-Levy.
- BANTIGNY Ludivine, 2008, « Les jeunes, sujets et enjeux politiques (France, XX^e siècle) », *Histoire@politique*, vol. 1, n° 4, p. 1-5, [<http://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/53r60a8s3kup1vc9k34a900hp>] (consultée le 17 mars 2016).
- BEAULIEU Elsa, 2004, *La notion de condition de vie en sciences sociales : une exploration de la littérature*, Les cahiers du CRISE, Laval, Université de Laval, coll. « Études théoriques ».
- BERTHELOT Jean-Michel, 1996, *Les vertus de l'incertitude*, Paris, PUF.
- BERTHELOT Jean-Michel, 2001, *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF.
- BODIN Romain et ORANGE Sophie, 2013, *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

- BOURDIEU Pierre, 2012, *Sur l'État : Cours au Collège de France (1989-1992)*, Paris, Éditions du Seuil.
- BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, 1968, *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*, Berlin, Walter de Gruyter & Co, 2005.
- BRAHY Rachel et DUMONT Élisabeth (dir.), 2015, *Dialogues sur la diversité*, Liège, Presses universitaires de Liège.
- CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Folio essais, 1999.
- CASTEL Robert et DUVOUX Nicolas, 2013, *L'avenir de la solidarité*, Paris, PUF.
- CASTEL Robert et MARTIN Claude (dir.), 2012, *Changement et pensées du changement. Échanges avec Robert Castel*, Paris, La Découverte.
- CEREQ (ROUAUD Pascale et JOSEPH Olivier [coord.]), 2014, « Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2010 », *Enquêtes 2013*, Marseille, Cereq.
- CNOUS-OVE, 2007, *Vie étudiante et territoires. État des savoirs*, Paris, Observatoire national de la vie étudiante, [http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/vie_etudiante_et_territoires.pdf] (consultée le 17 mars 2016).
- DENÉCHÈRE Yves et MATZ Jean-Michel (dir.), 2012, *Histoire de l'université d'Angers*, Rennes, PUR.
- DUFOUR Stéphane, FORTIN Dominic et HAMEL Jacques, 1991, *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*, Montréal, Les Éditions Saint-Martin, [http://classiques.uqac.ca/contemporains/hamel_jacques/enquete_de_terrain_sc_soc/enquete_sur_le_terrain.pdf] (consultée le 17 mars 2016).
- DURKHEIM Émile, 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, Félix Alcan, [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html] (consultée le 17 mars 2016).
- DURLER Héloïse, 2015, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR, coll. « Paideia ».
- FELONNEAU Marie-Line, 1997, *L'étudiant dans la ville : territorialités étudiantes et symbolique urbaine*, Paris, L'Harmattan.
- FELOUZIS Georges, 2001, *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- FREMONT Armand, HÉRIN Robert et JOLY Jacques (dir.), 1992, *Atlas de la France universitaire*, Paris, La Documentation française.
- GIORDANO Yvonne et JOLIBERT Alain, 2012, « Spécifier l'objet de la recherche », in GAVARD-PERRET Marie-Laure, GOTTELAND David, HAON Christophe et JOLIBERT Alain (dir.), *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, New York, Pearson Education, p. 47-86.
- GRANGER Christophe, 2015, *La destruction de l'université française*, Paris, La Fabrique.
- GRAWITZ Madeleine, 1981, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1986, 6^e édition.
- GRIGNON Claude, GRUEL Louis et BENSOUSSAN Bernard, 1996, *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française.
- GRUEL Louis, 2009, « Des étudiants rarement pauvres mais une indépendance plus fréquemment associée à des tensions budgétaires », in GRUEL Louis, MARCHAND Olivier et HOUZEL Guillaume (dir.), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR, coll. « Le Sens social », p. 221-238.
- GRUEL Louis, GALLAND Olivier et HOUZEL Guillaume (dir.), 2009, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR, coll. « Le Sens social ».
- HÉRIN Robert, 1994, « Les universités parisiennes ont-elles les attributs de l'excellence ? », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 62-63, p. 214-233.

- JAOL-GRAMMARE Magali et NAKHILI Nadia, 2010, *Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ?*, Net Doc. 68, Marseille, Cereq, [<http://www.cereq.fr/cereq/netdoc68.pdf>] (consultée le 17 mars 2016).
- JUDD Charles Hubard, 1927, *Psychology of Secondary Education*, Boston, Grunt.
- JUDD Charles Hubard, 1939, *Educational Psychology*, Boston/New York, Houghton Mifflin Company.
- KHUN Thomas, *La structure des révolutions scientifiques*, 1962, Paris, Flammarion, 2008.
- KINARD Brian et WEBSTER Cynthia, 2010, « The effects of advertising, social influences, and self-efficacy on adolescent tobacco use and alcohol consumption », *Journal of Consumer Affairs*, vol. 44, n° 1, p. 24-43.
- MORFEAU Louis-Marie et LEFRANC Jean, 2005, *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- MORIN Edgar, 2008, *La complexité humaine*, Paris, Flammarion.
- NICOURD Sandrine, SAMUEL Olivia et VILTER Sylvie, 2011, « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie*, n° 176, p. 27-40, [<https://rfp.revues.org/3153>] (consultée le 17 mars 2016).
- PERON Françoise, 1997, « Les territorialités étudiantes à partir de l'exemple de Brest », in BONNEMAISON Joël, CAMBRÉZY Luc et QUINTY-BOURGEOIS Laurence (éd.), *Le territoire, lien ou frontière ? Identités, conflits ethniques, enjeux et recompositions territoriales*, Paris, Publications de l'Orstom, document non paginé, [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers08-09/010014865.pdf] (consultée le 17 mars 2016).
- PINÇON Michel et PINÇON-CHARLOT Monique, 2013, *La violence des riches. Chronique d'une immense casse sociale*, Paris, Zones.
- SÉCHET Raymonde (dir.), 1994, *Université, droit de cité*, Rennes, PUR.
- THORNDIKE Edward, 1913, *Educational Psychology: The Psychology of Learning*, New York, Teachers College Press.
- VAN DE VELDE Cécile, 2008, *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF.
- WEIL Simone, 1951, *La condition ouvrière*, Paris, Gallimard.