

Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève

Jean-François Stassen
Observatoire de la vie étudiante
Université de Genève

Les dernières décennies ont été, dans la plupart des pays occidentaux, marquées par un accroissement sans précédent de la population étudiante. La Suisse n'a pas échappé à la règle, ses universités ayant vu leurs effectifs doubler entre les rentrées 1980 et 2008 (de 61'373 à 121'009). Contrairement à d'autres pays, où cet accroissement semble s'être arrêté (Felouzis, 2003; Coulon, 2005), le processus de massification de l'enseignement supérieur est encore en marche dans le système helvétique. On y prévoit que les effectifs devraient continuer à grossir et certaines simulations permettent de penser que la population étudiante y atteindra entre 215'000 et 230'000 individus dans une dizaine d'années. (OFS, 2009)

Cette mutation s'accompagne d'autres changements qui, peut-être plus encore, déterminent la formation dans l'enseignement tertiaire. D'une part, les universités sont aujourd'hui sommées de prendre leur autonomie organisationnelle mais, dans le même temps, elles sont soumises à des contraintes plus fortes sur les outputs qu'elles produisent. On leur demande de faire preuve d'efficacité et leur financement est en partie fonction de cette dernière. D'autre part, la situation du marché de l'emploi place l'enseignement supérieur face à des défis diversifiés, ajoutant celui de l'insertion professionnelle à celui de la formation. Le modèle de l'université expressive est de plus en plus concurrencé par celui de l'université instrumentale, l'équilibre entre les deux s'avérant particulièrement précaire quand il n'est pas complètement renversé au profit du second. (Kellermann, 2009)

Dans ce contexte, un autre défi émerge, logiquement concomitant à l'augmentation des effectifs. Il tient aux abandons, aux échecs, aux "départs institutionnels". Précisons que le phénomène est loin d'être neuf. Les données suisses, par exemple, nous indiquent que les taux de réussite dans les universités helvétiques n'ont évolué qu'à la marge pendant la période de fort accroissement du nombre d'étudiants. On est passé, entre les cohortes de 1983 et 1998 d'un taux de 64.8% à 68.9%. (OFS, 2009) Ainsi, cette évolution va plutôt dans le sens d'une amélioration (légère) des taux de réussite. Par contre, comme les effectifs étudiants ont nettement augmenté, le nombre de ceux qui ne terminent pas leurs études universitaires s'est aussi largement amplifié. C'est ce qui explique en partie que la lutte contre l'échec à

l'université soit devenue une évidence pour tous ceux qui conçoivent les politiques de l'enseignement supérieur. Cette problématique est aujourd'hui une préoccupation majeure de la gouvernance des universités. Certains considèrent même que "l'échec au cours des premières années d'université est une question sociale lourde." (Béduwé, 2006)

Les discours appelant à se pencher sur la question de ces taux de réussite sont multiples. D'un côté, on insiste sur les coûts importants pour la collectivité que représentent les échecs universitaires. Pour d'autres, ces échecs seraient l'indice d'une faiblesse de la réalisation de la mission de formation qui est dévolue aux universités. Dans tous les cas, ils signifient contre-temps ou retard, voire remise en cause de projets de carrière, pour les étudiants qui les subissent.

Phénomène presque aussi vieux que les universités, l'échec ou l'abandon a longtemps été simplement mesuré, grâce à diverses séries statistiques. Il a fallu attendre les années 80 pour voir émerger de véritables modèles explicatifs de la réussite, de l'abandon, de la persévérance ou de l'échec, notamment avec les études de Vincent Tinto (1993), aujourd'hui encore véritables références dans le domaine. De telles études sont nécessaires à la mise sur pied d'actions pertinentes en vue d'améliorer la persévérance et de promouvoir la réussite à l'université, parce qu'elles permettent d'avancer dans la compréhension des mécanismes sociaux.

C'est ainsi que de nombreuses mesures sont prises aujourd'hui dans l'enseignement supérieur pour lutter contre l'échec, en particulier lors des débuts dans les études tertiaires. Car l'apprentissage du "métier d'étudiant" doit se faire dès "l'entrée dans la vie universitaire." (Coulon, 2005) Le postulat qui fonde bon nombre de mesures visant la détection précoce des probabilités d'échec ou de réussite et la prise en charge rapide de leur traitement s'exprime dans ce titre d'une étude québécoise sur les facteurs de persévérance : "Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras" (Pageau et Bujold, 2000). L'idée est que, dès l'entrée à l'université, les facteurs de la réussite, de l'échec et du profil de la trajectoire académique sont en place, prêts à imposer leurs déterminations aux étudiants novices. Et la régularité des résultats empiriques permet de montrer qu'effectivement, ces facteurs sont en action très tôt, souvent même avant l'entrée à l'université. Les résultats académiques lors de la première année d'études sont ainsi considérés comme un "prédicteur" puissant de la trajectoire future de l'étudiant. En d'autres termes, le début du cheminement étudiant en détermine la forme de manière particulièrement lourde. C'est ainsi que les mesures destinées à lutter contre l'échec

universitaire s'appliquent le plus souvent dès l'entame des études et se concentrent sur cette entrée dans l'enseignement supérieur.

Le public ciblé est donc celui des nouveaux étudiants et, parmi eux, ceux qui sont les plus susceptibles de se retrouver en butte à des difficultés dans leurs études. Pourtant, on se rend compte que, bien souvent, ceux qui profitent de ces dispositifs ne sont pas toujours ceux qui sont plus spécifiquement visés. Des analyses genevoises ont par exemple montré que les modules "réussir ses études" sont souvent mis à profit par des étudiants qui ne semblent pas les plus "soumis" aux risques d'échec. (OVE-UNIGE, 2007) Pour augmenter l'efficacité de ces différents dispositifs, il est donc devenu impératif non seulement de mieux identifier les étudiants "à risque d'échec" mais aussi de mieux mettre en lumière les processus qui sont à l'œuvre derrière ces déterminations. Ce sont là deux conditions essentielles à la réalisation d'une véritable lutte contre l'échec dans l'enseignement supérieur.

La présente contribution tente de se livrer à l'exploitation exploratoire de données qui mettent en rapport ces cheminements étudiants et les "prédicteurs" de réussite (et d'échec) à l'université mais, également, elle prétend poser des jalons sur le chemin de la compréhension des processus qui sont à l'œuvre derrière ces récurrences statistiques. C'est dans cette optique que l'Observatoire de la vie étudiante de l'Université de Genève s'est penché sur ces questions, en ce qui concerne sa propre population étudiante.¹

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

Nos indicateurs

Dans ce contexte, de nombreuses recherches empiriques mettent sous la loupe les trajectoires académiques des étudiants et tentent d'identifier les déterminants de l'échec et de la réussite. Plusieurs synthèses ont permis de passer en revue les recherches sur les phénomènes de réussite, d'échec, de persévérance, de rétention à l'université. (Romainville, 2000; Tinto, 2007; Beaupière *et al.*, 2007) Certaines contributions du présent ouvrage reviennent sur ces revues de la littérature. Nous ne référons pas ici les classifications de facteurs qui en découlent mais

¹ L'Observatoire de la vie étudiante de l'Université de Genève est un dispositif de recherches appliquées mis en place par le rectorat afin de fournir du soutien à la décision en matière de politiques étudiantes. Lancé en 2005, à la suite de deux recherches sur les étudiants de l'Université de Genève (*Etudiants 2001*, sur les étudiants lors de leur première année à l'Université –recherche sur laquelle porte la présente contribution; *Etudiants 2004*, sur les étudiants proches de la fin de leurs études de base), il mène actuellement, et depuis 2006, une recherche longitudinale permettant de suivre annuellement un échantillon de l'ensemble de la population de l'Université, de l'entrée en première année jusqu'à l'obtention du diplôme et lors des deux premières années qui suivent la sortie de l'université.

nous reprendrons brièvement ce qui nous permet de mieux cerner le design de notre enquête.

Retenons d'abord qu'il existe deux grandes dimensions le long desquelles, simultanément, s'établissent ces facteurs : la dimension temporelle (reprenant les phases du processus : avant l'entrée, l'entrée, la première année, la poursuite, la fin des études) et la différenciation des niveaux sociaux (selon que les caractéristiques sont individuelles, collectives et groupales, sociales, institutionnelles ou qu'elles portent sur les relations entre ces divers niveaux).

Notre contribution n'échappe pas à cette règle. D'une part, elle se place résolument dans une perspective processuelle. La reconstitution et l'analyse de la trajectoire étudiante fondent notre démarche. Nous avons ainsi, dans un autre domaine, pu montrer que les mécanismes produisant inégalités sociales (*versus* démocratisation) dans l'enseignement universitaire sont à l'œuvre lors de moments ou phases que l'analyse peut isoler : l'accès à l'enseignement supérieur, le choix de la filière, l'entrée à l'université, la vie à l'université, la sortie vers le marché de l'emploi. (Stassen *et al.*, 2009) C'est également le cas pour la thématique qui nous occupe ici.

D'autre part, le long de la seconde différenciation, nous disposerons un certain nombre de variables, qui seront individuelles, sociales, institutionnelles, relationnelles. Ces dernières sont considérées comme des déterminants potentiels de la forme des trajectoires étudiantes. Elles se retrouvent dans la littérature comme les "facteurs d'abandon" (ou de réussite) ou les "causes d'échec" (ou de persévérance). Reprenons ces facteurs ici afin de leur faire correspondre les indicateurs que nous avons retenus pour notre analyse.

Les **caractéristiques sociodémographiques** font partie des facteurs les plus fréquemment identifiés. Variables indépendantes classiques, elles jouent la plupart du temps un rôle très clivant des populations étudiées. Le sexe de l'étudiant est un facteur qui est souvent mis en avant, les étudiantes étant plus persévérantes, présentant des taux de réussite plus élevés.² Il faut pourtant préciser que, dans certains cas, cet effet apparent disparaît dès qu'on intègre aux modèles d'explication d'autres variables. (Gruel, 2002; Pageau et Bujold, 2000) L'effet du sexe serait donc médiatisé par d'autres caractéristiques. L'âge est également particulièrement mis en évidence dans certaines enquêtes. (Romainville 2000; Cam et Molinari, 1998) Les étudiants les plus jeunes à l'entrée à l'université ont de meilleures probabilités de réussite. En

² Cela se vérifie pour "la plupart des pays développés" (Rosenwald, 2006) mais ce n'est pas tout-à-fait le cas en Suisse, les femmes y connaissant des taux de réussite moins élevés que les hommes. (OFS, 2009) Cela est dû en grande partie au fait que le domaine où le taux de réussite est le moins élevé (sciences humaines et sociales) est nettement plus peuplé d'étudiantes que d'étudiants.

d'autres termes, la position dans le cycle de vie au moment d'entamer l'enseignement supérieur est particulièrement déterminante pour la trajectoire étudiante. L'origine ethnique et/ou nationale est un autre déterminant sociodémographique de la réussite. En effet, les étudiants d'origine étrangère connaissent de façon très récurrente de moins bons taux de réussite.³ Divers facteurs de réussite ou d'échec à l'université entrent sous la catégorie de l'origine sociale. Quel que soit l'indicateur retenu, le taux de réussite varie en fonction de cette dernière. C'est vrai autant pour le niveau d'instruction des parents (Diem et Meyer, 1999),⁴ pour leur catégorie socioprofessionnelle (Levy *et al.*, 1997), pour leur statut d'occupation, en particulier en ce qui concerne le chômage de longue durée (Duée, 2006).

Les **conditions de vie** sont fortement associées à cette origine sociale de l'étudiant. Mais elles ne s'y réduisent pas. Ainsi, il est intéressant de se demander quel est l'impact de la situation matérielle des étudiants sur leur trajectoire académique. Ces données ne sont pas souvent croisées avec celles de la réussite, en particulier parce qu'elles ne font pas partie des mêmes séries de données statistiques. Pourtant, quelques études sont parvenues à récolter simultanément les deux types de renseignements. C'est en particulier le cas de l'enquête, ICOPE conduite par l'Université de Québec (dont la contribution de M. Beghin dans cet ouvrage rappelle l'intérêt et le rôle primordial pour la mise en place de la démarche PROSPERE), qui a recueilli des informations sur la situation familiale (avoir un enfant ou pas), le mode d'habitation, les conditions de transport, les sources de revenus et la situation financière. Les analyses montrent que les situations familiale et financière ont un réel impact sur la diplomation, au contraire des conditions de transport et du mode d'habitation. (Pageau et Bujold, 2000, p. 26-27)

Les **liens avec le marché du travail** apparaissent également comme fortement associés à la réussite ou l'échec académique. Il s'agit là d'une dimension particulière des conditions de vie, mais qui les dépasse en partie, notamment par le fait que l'activité rémunérée est aussi un indice d'intégration sociale et symbolique particulièrement valorisé dans une société où le travail est perçu comme le "grand intégrateur." (Barel, 1990) De ce fait, ces liens avec le marché du travail reçoivent dans nombre de questionnaires sur la vie étudiante une section spécifique. Il faut bien dire que l'exercice d'une activité rémunérée caractérise une part très

³ Comme pour la majorité des autres pays, c'est également le cas pour la Suisse (par exemple, Diem et Meyer, 1999; Cappelli, 2005)

⁴ Dans le cadre de l'étude du monde étudiant, c'est l'indicateur le plus fréquemment retenu, à la fois pour des raisons méthodologiques et conceptuelles. (Pour plus de précisions, voir Dell'Ambrogio *et al.*, 2009, Rinaldi *et al.*, 2009)

nettement majoritaire des étudiants. A l'Université de Genève, par exemple, en 2006, cette proportion était de 70% pour les étudiants entrants et de plus de 85% des étudiants inscrits depuis plus de trois ans. L'exercice d'une activité professionnelle n'est généralement associé à un effet sur la réussite que s'il correspond à une charge qui dépasse un certain seuil.⁵ Par ailleurs, nos précédentes enquêtes genevoises ont montré très clairement des effets diversifiés sur la vie étudiante (moral, activités, santé, évaluation, représentations de l'université...) du degré de nécessité de l'activité professionnelle. (Stassen *et al.*, 2005, 2007) Les effets de l'exercice d'une activité rémunérée seront ainsi bien différents si cette dernière s'avère "absolument nécessaire" pour subvenir aux besoins de base ou si elle est "plus ou moins nécessaire" pour avoir la possibilité de mieux choisir ses loisirs.

Le **parcours scolaire précédant l'entrée à l'université** est sans doute le plus récurrent facteur d'explication utilisé dans les études sur la réussite académique des étudiants. Son influence n'est à aucun moment remise en question à la fois pour des raisons logiques de construction de trajectoire (le cursus tertiaire est appréhendé dans un mouvement qui embrasse l'ensemble du système d'enseignement) et des raisons empiriques de régularités statistiques (confirmant à l'envi l'influence des variables de scolarisation secondaire sur l'itinéraire dans l'enseignement supérieur).⁶ C'est ainsi que, dans quasiment toutes les enquêtes sur le monde étudiant, on réserve dans les questionnaires et dans les bases de données, une section, parfois très détaillée, à ces questions. Elles permettent de donner à la trajectoire académique une épaisseur historique sans laquelle on ne peut envisager la question de sa détermination sociale.

Depuis 1964 et les *Héritiers* de Bourdieu et Passeron, le **choix de la filière de formation** est un indice de la proximité sociale entre l'étudiant et le monde académique. Mais ce choix correspond également à des conditions d'études et des contraintes de cursus spécifiques. Oublier ce fait, ou le passer sous silence, en privilégiant l'impression qu'en parlant du monde étudiant, on s'attache à étudier une réalité suffisamment homogène pour être appréhendée en un bloc, c'est courir le risque de se lancer dans des interprétations erronées.⁷ Les conditions

⁵ Ce seuil peut varier mais il a été repéré aux alentours de 15 heures au Québec (Pageau et Bujold, 2000) ou en Suisse (Atzamba et Petroff, 2001), à 10-12 heures en Allemagne (Bargel, 2009).

⁶ Plutôt que de citer des recherches qui confirment cette influence, il serait plus marquant de repérer celles qui ne le font pas. Là, je dois bien avouer mon impuissance, n'ayant pas réussi à trouver la moindre référence qui mettrait en cause la réalité de cette détermination diachronique.

⁷ Cette diversité, à laquelle Jean-Paul Molinari a pu, dans le système français, donner le nom de "triplicité" (Molinari, 1992), nous la retrouvons dans le système apparemment moins cloisonné qui fonde l'enseignement supérieur en Suisse. Le clivage entre Ecoles polytechniques fédérales et universités cantonales, généralistes ou spécialisées, pose un certain nombre de défis aux interprétations, en particulier si on ne dispose – comme c'est

d'études et les contraintes associées dessinent ainsi des configurations de formation qui ont très souvent peu de ressemblances entre elles à l'intérieur d'une même université. C'est une évidence, mais une évidence qui a tendance à se dérober à la lecture de certains tableaux ou graphiques qui, bien souvent, agrègent la réalité étudiante. Aborder le choix de la filière d'études, voire celui de l'université, c'est également faire une place aux caractérisations de l'acte du choix en lui-même (et pas seulement aux éléments entre lesquels le candidat est amené à choisir). La décision de s'engager à l'université peut être appréhendée sous l'angle de la stabilité du choix, de son incertitude (Coenen-Huther, 1989), du moment où il est posé, de ses sources d'influence (Poglia *et al.*, 2004). Diverses dimensions de l'image de soi peuvent également orienter l'orientation des études, en particulier les compétences que les futurs étudiants s'attribuent (Vouillot, 1999), ce que Romainville appelle "la confiance de l'étudiant dans ses capacités d'apprenant" (2000, 53)

Dès nos premières enquêtes sur le monde étudiant à l'université de Genève, nous avons été frappés par l'influence que les variables d'**intégration sociale** (entendue au sens large) semblaient avoir sur les outputs académiques. (Atzamba & Petroff-Bartholdy, 2002; Stassen *et al.*, 2005, 2007) L'intégration sociale et les relations entre pairs ont été mis en évidence comme facteur de l'intention de persistance. (Schmitz *et al.*, 2007) Les étudiants ont une existence "multi-facettes", faite de nombreuses sphères, le plus souvent assez fortement interconnectées. Cette intégration est donc multiple, pouvant être socio-relationnelle ou académico-institutionnelle, ce dernier aspect permettant de s'attacher aux indicateurs de ce qu'à la suite de Coulon (1997, 2005), on appelle aujourd'hui le "métier d'étudiant". Cet auteur développe la notion d'affiliation, qui peut être considérée comme un des nombreux avatars de l'intégration. Lahire (1997) parle, lui, de "socialisation silencieuse", qui permet aux étudiants de se familiariser progressivement au rythme de travail et à l'organisation de l'emploi du temps. L'opérationnalisation de cette intégration académico-institutionnelle permet également d'approcher la notion d'engagement, de plus en plus souvent considérée comme fondamentale dans la construction d'une trajectoire de réussite, ainsi que le notent, dans le présent ouvrage, les auteurs de la contribution sur l'état de la situation au Québec (Fontaine et Peters). Le modèle de Tinto (1997) installe en bonne place "l'engagement envers l'université" qui, à son tour, influence "les interactions avec les pairs et les professeurs" (traduction selon Ménard, contribution dans cet ouvrage). Pageau et Bujold, en concluant la présentation de leurs

notre cas – que des données sur l'un de ces deux pans de l'enseignement dans les HEU. C'est une question singulièrement cruciale pour une approche fondée sur le genre, les Ecoles polytechniques fédérales ayant une population à majorité très nettement masculine.

résultats, déclarent que, "finalement, il faudra peut-être surtout retenir que les clefs de la réussite sont la volonté et l'engagement." (p. 84)

Le terme "volonté" nous fait enfin sémantiquement glisser vers un des mots-clefs les plus fréquemment utilisés aujourd'hui pour aborder la lutte contre l'échec, celui de **motivation**. On voit fleurir les programmes de formation proposant à l'étudiant de lutter contre l'échec en "vérifiant et maintenant sa motivation".⁸ "Devant l'ampleur du phénomène d'abandon à l'université, la motivation est donc devenue un facteur important dans les recherches portant sur les étudiants universitaires." (Viau et Joly, 2001) Dans l'enquête ICOPE, les motivations et l'intérêt pour le programme d'études sont structurées en trois "sous-dimensions" : les raisons ayant amené l'étudiant à s'inscrire à l'université, son intérêt pour le programme d'études, la place accordée aux études par rapport à d'autres activités de sa vie. (Pageau et Bujold, 2001, p. 7) Quand on tente d'opérationnaliser la notion de motivation, on constate rapidement la nécessité de la complexifier, et de ne plus l'utiliser qu'au pluriel. Les motivations sont effectivement diverses et variées. Des analyses typologiques ont permis de les rassembler autour de quelques configurations signifiantes : motivations "par ambition", "par attrait pour la condition étudiante", "par défaut", "par intérêt". (Stassen, 2007)⁹ Il est ensuite remarquable de constater à quel point cette variable typologique des motivations est associée à la plupart des outputs de cette enquête (vécu à l'université, évaluation de l'enseignement, intégration sociale et institutionnelle, santé, moral... sans parler ici de la réussite académique).

Pour approcher ces diverses dimensions des variables explicatives potentielles de la réussite académique, les indicateurs que nous tirons de notre questionnaire sont les suivants. On trouvera en annexe, pour les taux de promotion et de réussite développés, ces diverses variables et leurs catégories.¹⁰

caractéristiques sociodémographiques	âge, sexe, nationalité, lieu d'obtention du diplôme secondaire, origine sociale, culturelle et géographique, langue maternelle, état-civil...
---	---

⁸ Extrait d'un texte de présentation d'un module de formation de l'Université de Méditerranée (Aix-Marseille) intitulé "Réussir à l'université" qui commence en présentant la principale cause d'échec comme étant "le manque de projet, et donc de motivation". (<http://iml.univ-mrs.fr/~lafont/mias/ru.html>)

⁹ Les analyses tirées de l'enquête suivante, *Etudiants 2006*, ont permis à la fois de confirmer et de raffiner ces résultats. (Stassen *et al.*, 2007)

¹⁰ Le lecteur intéressé trouvera le questionnaire d'enquête ayant servi de base à cette étude à l'adresse suivante : http://www.unige.ch/rectorat/observatoire/pdf/etudiants2001_complet.pdf (p. 255-274)

conditions de vie	type de logement, moyens de transport, sources de financement des études, estimation du niveau de vie...
liens avec le marché du travail	exercice d'une activité rémunérée, nature de celle-ci, obligation de "gagner sa vie"...
parcours scolaire précédant l'entrée à l'université	type d'enseignement secondaire, établissement, mention, évaluation de la qualité de la préparation...
choix de la filière de formation	faculté d'appartenance, diplôme visé, solidité du choix, conviction, moment du choix...
intégration sociale	intégration socio-relationnelle (exercice d'activités diverses, sentiment d'être encouragé par diverses personnes) intégration institutionnelle à l'université (utilisation des bibliothèques, pose des questions aux enseignants, contacts avec secrétariats, utilisation des services de soutien aux étudiants, information sur les études...)
Motivations	motivations du choix de l'université, intérêts et intentions en s'engageant dans une filière d'étude

Notre dispositif empirique

Les données dont les exploitations sont présentées ici sont tirées de l'enquête *Etudiants 2001*, portant sur les étudiants entrés à l'Université de Genève à l'automne 2001. 2724 étudiants répondaient aux critères d'entrée dans la population de l'enquête. Ils ont tous reçu un questionnaire au printemps 2002,¹¹ qu'un peu plus de 60% d'entre eux ont rempli et renvoyé.

Aux **données d'enquête** recueillies grâce à l'administration de ces questionnaires, nous avons eu la possibilité d'ajouter deux autres types d'informations.

D'abord, grâce à un recensement effectué manuellement auprès de chaque faculté de l'Université de Genève, l'équipe de l'enquête a pu recueillir les **résultats académiques**

¹¹ Il ne s'agit donc pas d'un échantillon mais de l'ensemble de la population-cible.

(moyennes et sanctions) en fin de la première année d'études, soit en octobre 2002. Ce relevé a été effectué pour l'ensemble de la population, et pas uniquement pour les répondants à l'enquête. 2615 résultats (sur 2724) ont ainsi pu être repérés.

D'autre part, nous avons la possibilité de relier les données d'enquête aux **données administratives** sur les étudiants, en particulier l'inscription lors de chaque semestre et l'obtention éventuelle d'un diplôme. Nous avons effectué ce deuxième relevé à partir des données arrêtées **après la rentrée d'octobre 2008**. En choisissant cette cohorte, nous pouvons disposer de données sur la fin de leur cheminement académique de base.¹²

Effectivement, la très grande majorité de la population-cible a aujourd'hui clôturé au moins une partie de cette trajectoire, en obtenant le diplôme convoité ou en ayant quitté l'université de Genève sans l'obtenir.¹³

Ces éléments nous ont permis d'établir la trajectoire académique de chaque étudiant, celle-ci se dégageant après qu'ils aient répondu à l'enquête. Le lien fut ainsi fait entre les différents "prédicteurs" cités plus haut et des variables telles que la réussite, l'obtention du diplôme envisagé (ou d'un autre) ou le fait d'avoir quitté l'Université de Genève sans avoir obtenu de diplôme. La structure de nos données est donc la suivante.

Population de départ (tous les étudiants en première année à l'Université de Genève en octobre 2001) N=2724	
Réponses au questionnaire (printemps 2002) N=1686 (taux de réponse : 62%)	
	Relevés valides des sanctions après la 1 ^e année (octobre 2002) N=2615
Relevés des situations administratives (inscription) et académiques (diplôme obtenu) des étudiants lors de chaque rentrée entre 2002 et 2008	

¹² Nous parlons ici de diplômes tels que la licence, le diplôme de médecin ou le master, ce dernier étant encore minoritaire pour la population qui nous occupe.

¹³ Ces sept années académiques sont en effet quasiment suffisantes pour la très grande majorité des étudiants. Seuls 110 d'entre eux (soit 4%) ont été inscrits à l'Université de Genève sans interruption durant cette période. Cette césure après sept années d'études est le plus préjudiciable pour les étudiants en médecine, engagés dans une formation de douze semestres, alors que la plupart des autres menaient des études de quatre ou cinq ans.

ELÉMENTS DE TRAJECTOIRE ACADÉMIQUE

Les données de l'enquête *Etudiants 2001* offrent donc diverses possibilités de suivre les étudiants de cette cohorte dans le reste de leur histoire à l'université. Commençons par la sanction en fin de première année. Sur les 2615 relevés valables recensés, la distribution de cette variable était la suivante.

Tableau 1 : Sanction de la première année d'étude

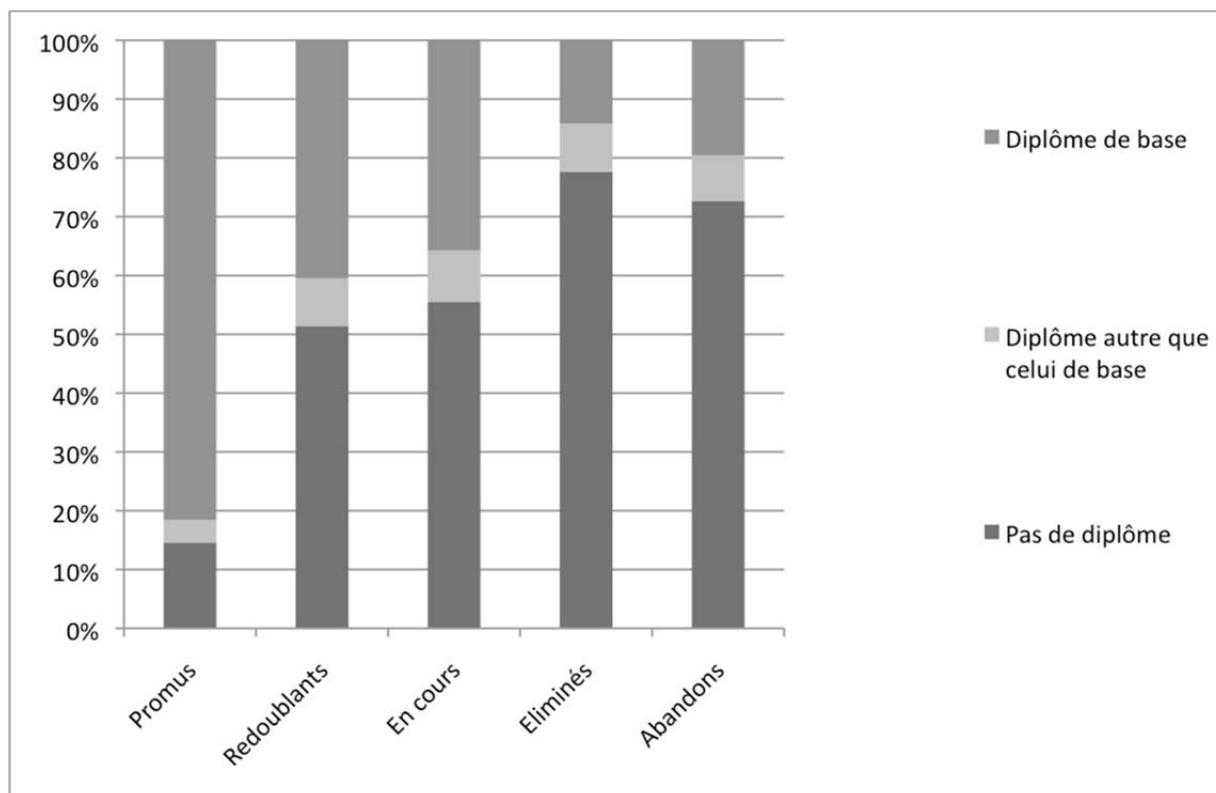
	Effectifs	Pourcentages	Taux de réponse à l'enquête ¹⁴
Promus	1458	55.8	74.8%
Redoublants	348	13.3	60.3%
Année encore en cours ¹⁵	162	6.2	57.4%
Éliminés	233	8.9	48.5%
Abandons	414	15.8	32.1%
Total	2615	100	62.7%

Ainsi que relevé *supra*, la réussite en première année est fortement associée à la persévérance et à la réussite. Nos premiers résultats confirment très clairement ces constatations. En effet, l'obtention d'un diplôme est très significativement associée à la sanction en fin de première année. Si un peu plus de 80% des étudiants promus lors de leur première année à l'Université de Genève ont obtenu en octobre 2008 un diplôme de base décerné par cette même université, cette proportion chute à un tout petit peu plus de 40% pour les étudiants ayant redoublé leur première année et descend même sous la barre des 20% pour les étudiants qui avaient abandonné ou avaient été éliminés lors du pointage d'octobre 2002.

¹⁴ Notons au passage que le taux de réponse de ces différentes catégories connaît des variations importantes. En d'autres termes, il est plus probable qu'on réponde à une enquête sur la vie étudiante quand on va être promu que si on est en route, dans l'ordre, pour redoubler, pour prolonger son année, pour être éliminé ou pour abandonner ses études. Si cet effet est bien connu, nous en obtenons ici une mesure précise grâce au codage effectué un semestre après la réponse au questionnaire. La relation est très nette. En analysant nos résultats, il ne faut jamais perdre de vue que les réponses des étudiants "les plus performants" sont surreprésentées dans ce type d'enquête.

¹⁵ A l'époque de l'enquête, il était encore possible, et assez probable, de se retrouver au mois d'octobre sans encore avoir terminé son année (qu'elle soit réussie ou non). Certaines épreuves, dans certaines facultés, pouvaient être passées jusqu'au mois de février. C'est ce qui explique la modalité "en cours".

Graphique 1 : Obtention d'un diplôme de base en octobre 2008 en fonction de la sanction en octobre 2002



Les résultats présentés dans cette contribution porteront sur ces deux variables catégorielles (dichotomisées), la sanction après la première année et l'obtention d'un diplôme de base.

"PRÉDICTEURS" DE PROMOTION APRÈS UNE ANNÉE D'ÉTUDES

Afin de voir ce qui détermine le cheminement des étudiants, les variables recueillies lors de la première année à l'université peuvent être considérées comme des facteurs potentiels de réussite académique.¹⁶ Concentrons-nous d'abord sur le fait d'être promu après une année à l'Université de Genève.

Variables sociodémographiques

Ces variables sont clairement associées à la réussite universitaire. Ainsi, l'origine géographique de l'étudiant permet d'enregistrer des variations très fortes entre les suisses,

¹⁶ La description synthétique des effets de chacune des catégories de variables explicatives qui vont être présentées ci-dessous se fonde sur la sélection de résultats dont une présentation descriptive peut être trouvée dans la "version longue" de cette contribution. <http://www.unige.ch/rectorat/observatoire/publications-etudes.html> Sans en faire la précision à chaque occasion, les résultats retenus sont statistiquement significatifs.

parmi lesquels on trouve 60% de promus après une année d'études,¹⁷ et les étrangers (par exemple, taux de moins de 25% pour les étudiants d'origine africaine). Le sexe de l'étudiant indique également des différences nettes, les taux de promotion après un an étant de 47.9% pour les hommes contre 60.8% pour les femmes.¹⁸ Les taux de réussite évoluent aussi très clairement selon l'âge de l'étudiant, les plus jeunes présentant de nettement meilleurs taux de réussite que les plus âgés (30.9% pour les plus âgés, 68.5% pour les plus jeunes).

Conditions de vie

Les variations du taux de promotion en fonction des conditions de vie sont également particulièrement notables, qu'on parle d'évaluation du niveau de vie, de conditions de logement, de financement des études... Plus les conditions sont difficiles, moins fortes sont les probabilités de réussir. Les proportions de promotion après une année d'étude vont de près de 75% pour ceux qui jugent idéale leur situation financière à moins de 50% pour ceux qui l'évaluent comme médiocre, difficile ou très difficile. Le taux de réussite en première année atteint quasiment les 70% pour ceux dont le financement des études est assuré par les parents alors qu'il est de 55.4% pour ceux qui ne bénéficient pas de cet apport.

Notons que ces indicateurs de conditions de vie sont associés à certaines variables sociodémographiques, les plus âgés étant plus souvent ceux qui financent leurs études sans contribution de leurs parents, les étudiants étrangers –en particulier ceux d'origine africaine– expérimentant plus fréquemment des conditions de vie plus difficiles).

Liens avec le marché de l'emploi

Le fait de ne pas du tout exercer une activité rémunérée est loin de représenter une garantie de meilleures chances de réussir, les étudiants sans activité professionnelle étant un peu moins souvent promus que ceux qui en déclarent une. Par contre, si la charge correspondant à cette activité est trop lourde, elle est associée à de moins bons taux encore. Ainsi, à une activité épisodique, correspondent de meilleures probabilités de réussite qu'à une activité régulière (à temps plein ou à temps partiel); et plus les heures prestées sont nombreuses, moins les chances d'être promus sont élevées; plus la nécessité d'exercer une activité rémunérée est forte, moins la probabilité de réussir est importante. On constate également qu'une bonne

¹⁷ Cette valeur moyenne occulte le fait que les étudiants venant de Genève présentent des taux moins élevés que les étudiants helvétiques provenant d'autres cantons.

¹⁸ Cette relation se vérifie même quand on contrôle par la variable d'appartenance facultaire. Dans la plupart des facultés, les femmes sont plus souvent promues après un an que les hommes. Cette vérification s'imposait, vu la forte "sexuation" de la composition de chacune des facultés.

conciliation entre travail rémunéré et activité universitaire ("la conciliation est facile", "...est enrichissante", "...laisse de la place aux loisirs") est associée à de meilleures chances de réussite que pour ceux qui ne travaillent pas. Au contraire, c'est si l'articulation entre tâches académiques et rémunérées se passe plus difficilement ("la conciliation est difficile", "... n'est pas enrichissante", "...laisse peu de place aux loisirs") que les chances de réussite seront les plus faibles, même plus faibles que pour ceux qui n'exercent pas d'activité rémunérée.

Ainsi, l'exercice d'une activité professionnelle apparaît comme un aspect important et bénéfique de l'intégration sociale des étudiants mais elle devient un handicap si elle est trop lourde et qu'elle est exercée pour des raisons contraignantes (obligation de l'exercer, notamment pour subvenir à ses besoins). Sous un certain seuil (15 heures en l'occurrence), l'activité professionnelle reflète un engagement diversifié des étudiants. Au dessus de ce même seuil, elle devient l'indice de conditions de vie difficiles et/ou contraintes.

Parcours scolaire avant l'entrée à l'Université de Genève

A la suite de ces variables qui sont relatives à la vie en dehors de l'université, d'autres sont plus spécifiquement relatives au cheminement scolaire et universitaire.

Ainsi, de nombreux indicateurs nous informant sur le passage de l'étudiant par l'enseignement secondaire indiquent à quel point les facteurs "prédicteurs" de la réussite sont déjà en place avant l'entrée à l'université. Par exemple, selon le type de diplôme de l'enseignement secondaire obtenu par l'étudiant¹⁹, on trouvera des taux de promotion allant de plus de 70% (70.9% pour la maturité classique) à moins de 55% (52.9% pour la maturité économique et 52.2% pour la maturité artistique). En fonction de la mention obtenue en fin d'études secondaires²⁰, les écarts sont plus élevés encore (entre 92.9% et 53.1% quand on passe de ceux ayant obtenu la mention "très bien" à ceux qui n'en ont pas obtenu).

Le jugement des étudiants sur leur enseignement secondaire s'accompagne aussi de variations dans les taux de réussite. Ceux qui pensent que leurs études antérieures les ont préparés à l'université de façon "excellente" connaissent des taux proches des 75% alors que cette proportion passe sous la barre des 50% pour ceux qui considèrent que cette préparation contenait des lacunes. Il est à noter que, selon la branche concernée, on constate que le sentiment d'avoir bénéficié d'une bonne préparation en mathématiques, en latin et en grec est

¹⁹ Information valable pour les étudiants ayant suivi leurs études secondaires en Suisse

²⁰ Indicateur uniquement disponible pour les étudiants issus du canton de Genève

associé à de meilleurs taux de réussite.²¹ La bonne préparation en langues étrangères, en économie et en droit n'a pas de relation significative avec la probabilité de réussite alors que la bonne préparation en français, en histoire et en géographie est plus rapportée par des étudiants qui seront moins probablement promus en fin de première année. L'ambiance caractérisant le collège ne semble par contre pas avoir d'effet sur le taux de réussite à l'université, pas plus que les centres d'intérêt des étudiants durant leurs études secondaires.

Entre le collège et l'entrée à l'université, il y a parfois un certain temps qui s'écoule, cela pour diverses raisons (autres études, année sabbatique, autre carrière...). Nous disposons de deux variables permettant de repérer cet écart : l'année d'obtention du diplôme secondaire et la durée de l'interruption éventuelle entre la fin du secondaire et le début de l'université. Si on ne fait pas d'interruption ou qu'on n'en fait qu'une courte (quelques mois), on connaîtra de moins bonnes probabilités de réussite en première année (taux de 56.8% pour ceux qui ont obtenu leur diplôme en 2001). Si cette interruption est d'une ou deux années, elle sera associée à de bien meilleurs taux (plus de 70% pour ceux qui annoncent une interruption entre un et deux ans). Par contre, au-delà de deux ans, une interruption plus longue semble pénaliser l'étudiant, le taux chutant à 47% pour les étudiants ayant obtenu leur diplôme secondaire entre 1996 et 1998 et allant même jusqu'à 36.6% pour ceux ayant terminé leurs études secondaires avant 1996. Prendre un peu de temps de réflexion, de recul, de décompression apparaît donc plutôt comme une démarche aux conséquences positives, à condition de ne pas laisser durer cette parenthèse.

Cette vertu de la réflexion semble également à l'œuvre si on analyse le moment où le choix de filière de formation s'est effectué. S'il s'est fait "depuis toujours" ou "au dernier moment", il sera associé à de moins bonnes probabilités de réussite. Si la décision s'opère à un moment intermédiaire (pas trop tôt, comme quand on s'est fixé de longue date sur une idée peu en lien avec la réalité des études, mais pas trop tard non plus, comme quand on choisit sous la contrainte de l'urgence), elle sera plus probablement le prélude à un cheminement marqué par le succès. Ainsi, avoir des hésitations au moment de choisir sa filière est associé à des taux de réussite un peu plus élevés (69.6% pour "un peu hésité" et 67.1% pour "beaucoup hésité") que si on déclare ne pas avoir hésité du tout au moment de choisir sa filière de formation (62.9%).

²¹Parmi ceux qui se considèrent comme très bien préparés en mathématiques, on constate un taux de promotion après un an de 73.7% contre une proportion bien plus faible (54.2%) pour ceux qui se considèrent comme mal préparés dans cette branche. L'énorme majorité des étudiants ayant suivi du grec et/ou du latin lors de leurs études secondaires se considèrent comme bien préparés dans ces matières... même si ces dernières ne leur sont pas enseignées à l'université.

Par contre, une fois la décision prise, la conviction d'avoir fait le bon choix est un excellent prédicteur de réussite (quasi 75% de promotions pour ceux qui sont convaincus d'avoir fait le bon choix contre à peine 15% pour ceux qui pensent s'être trompés d'orientation).

Enfin, si on arrive à l'université de Genève après avoir suivi ou entamé d'autres études universitaires, le fait d'être déjà en possession d'un diplôme réduit nettement (écart d'environ 20%) la probabilité d'aller au bout des études entreprises, comme si le fait d'avoir déjà obtenu un diplôme universitaire réduisait la motivation (ou la nécessité) d'aller au bout de ses nouvelles études. Le taux de réussite de ceux qui reprennent des études après un échec ou un abandon sont, par contre, équivalents (voire meilleurs pour les anciens éliminés) à celui des étudiants qui en sont à leur première expérience universitaire.

Intégration relationnelle et institutionnelle à l'Université

Parmi les activités (autres que les études et le travail) que les étudiants mènent, celles qui relèvent du domaine artistique sont associées à de bons taux de réussite tandis que l'activisme politique produit de loin les moins bons taux (50% pour ceux qui exercent souvent ces activités contre près de 75% pour ceux qui ne les pratiquent que rarement). Il en va de même, mais avec des écarts beaucoup moins importants, pour les activités religieuses. Les activités sportives et humanitaires ne semblent par contre pas avoir d'influence sur la réussite à l'université, si ce n'est que le taux de réussite de ceux qui ne font pas du tout de sport est beaucoup plus bas (52.1% de taux de réussite en première année). Ces constatations ne confirment qu'en mode mineur le rôle bénéfique que semble jouer l'intégration sociale en favorisant la réussite universitaire.

Par contre, le soutien reçu par divers réseaux relationnels confirme plus nettement cette influence positive des indicateurs d'intégration sociale. En effet, quand on se sent soutenu dans ses études par sa famille ou ses amis, on se dirige vers de meilleures probabilités de réussite que quand on ne bénéficie pas de ces soutiens (69.1% contre 63.5% pour la famille et 69.9% contre 60.2% pour les amis).

En ce qui concerne l'intégration plus strictement universitaire, la perception par les étudiants du soutien reçu de la part des enseignants et des assistants est associée à de bien meilleurs taux de promotion (76.7% contre 59.6% et 80.5% contre 61.8% pour ceux qui ne se sentent "pas du tout" soutenus, respectivement, par les enseignants et par les assistants). Cet effet disparaît quand on se pose la même question sur le personnel administratif de l'université (y

compris conseillers et conseillères aux études). Cela tient vraisemblablement au fait que les étudiants qui ont suffisamment de contacts avec les conseillers aux études pour se sentir soutenus par eux se trouvent dans des situations problématiques qui expliquent plus sûrement des taux de réussite moins élevés.

Un certain nombre d'autres indicateurs nous permettent de mettre en lumière l'impact de ce mode d'intégration plus institutionnel. Ainsi, l'utilisation du soutien que l'université met à disposition des étudiants (matériel informatique, bibliothèques, services administratifs chargés d'informer, de guider et/ou de soutenir les étudiants...) ne se fait manifestement pas au hasard. Le recours aux bibliothèques (emprunt d'ouvrages et utilisation des ressources informatiques) et le fait de poser aux professeurs des questions sont significativement reliés à de meilleurs taux de promotion (allant respectivement de 71.9% à 60.4%, de 72.2% à 55.6% et de 78.8% à 62.5% entre ceux qui y font recours "souvent" et "jamais"). Ces pratiques entrent dans la constellation des comportements qu'on peut assimiler au "métier d'étudiant". On obtient ici confirmation que son apprentissage dès le début des études est associé à de meilleurs outputs académiques.

Dans le même ordre d'idées, disposer d'une bonne information sur les études est également associé à de meilleurs taux de réussite. Les canaux d'information associés aux meilleurs taux sont les professeurs et les assistants (respectivement 77.3% et 71.7% de taux de réussite pour ceux qui s'informent auprès d'eux). L'information recueillie dans les guides imprimés semble plus efficace que celle publiée sur Internet.²² Il est à noter que, parmi les canaux plus institutionnels, les relais d'information les plus proches sont associés à de meilleurs taux de réussite (70.3% si on s'informe auprès des secrétariats de département contre 64.5% si ce sont des secrétariats facultaires qui sont sollicités). Malgré l'inégale efficacité des différents canaux, disposer de l'information en provenance d'un d'entre eux est quasi systématiquement plus bénéfique que de ne pas en disposer.

Quant au recours aux services de soutien apporté aux étudiants (bureau de placement – emplois étudiants-, bureau des logements, informations sociales, antenne santé et consultation psychologique...), il est plutôt le fait de catégories d'étudiants dont les taux de réussite sont moins élevés. Ici, l'utilisation de ces services ne peut en effet pas, d'abord, être considérée

²² Ceci confirme les constatations faites, pour l'ensemble des Hautes écoles universitaires suisses, à propos de l'information issue du site Internet de l'université ou de brochures. Si la première source est, de loin, la plus fréquemment utilisée, elle est associée à une recherche d'informations moins efficace que celle issue des brochures papier. (Dell'Ambrogio *et al.*, pp. 186-7)

comme l'indice d'une intégration institutionnelle réussie. Elle suggère plutôt une plus difficile adaptation de certains étudiants aux contingences (matérielles et autres) de leur situation.

Motivations, intérêts, intentions, représentations de l'université

La dernière catégorie de facteurs est subjective. En arrivant à l'université, certains ont des craintes fortes vis-à-vis de la découverte de ce nouveau monde. Celles-ci ne semblent pas handicapantes si elles restent raisonnables: Elles ne sont liées à de moins bons taux de réussite que si elles sont fortes (62% contre près de 70% pour les autres). Le fait (ou non) de se réjouir à l'idée d'entamer des études universitaires est beaucoup moins lié au futur taux de réussite.

Cette appréhension est souvent associée au fait que l'arrivée à l'université s'apparente à un véritable saut dans l'inconnu. Une question nous permet de savoir quelle idée l'étudiant avait du contenu des cours de sa filière au moment où il a fait son choix. Selon la réponse à cette question, les taux de promotion se diversifient, mais dans une mesure relativement faible (variant entre 69.9% pour ceux qui avaient une idée plus ou moins précise et 63.3% pour ceux qui n'en avaient aucune idée). Il est à remarquer que la relation n'est pas linéaire entre la précision de l'idée et le taux de promotion. En effet, s'il semble avantageux d'avoir une idée assez précise, il paraît moins intéressant d'avoir une idée exacte. Ainsi qu'on l'a vu *supra* à propos du moment où on effectue le choix de filière, avoir une représentation trop précise est loin de constituer un gage de réussite, un peu comme si un faisceau de résultats transversaux venait nous informer de la supériorité de la flexibilité sur la rigidité dans le rapport aux études.

Le contenu des représentations que les étudiants ont de l'université peut concerner les fonctions que celle-ci remplit ou devrait remplir. S'il s'agit de rôles vis-à-vis de la société, les relations significatives ne sont ni nombreuses ni fortes avec les probabilités de promotion. Par contre, les relations sont plus fortes avec les représentations des missions que l'université devrait remplir vis-à-vis des étudiants. Ceux qui considèrent que les missions essentielles de l'université devraient être de "donner une formation en vue d'une profession précise" ou de "dispenser des connaissances pratiques et techniques" connaissent en moyenne de moins bons taux de réussite (écarts respectivement de 16% et de 9%) alors que ceux qui estiment que l'université doit former l'esprit critique connaissent de meilleures probabilités de promotion (écart de 15%).

Les résultats concernant les attentes des étudiants vis-à-vis de l'université rejoignent en partie

ceux relatifs à leur perception des missions. La recherche qu'on dira instrumentalisée de ressources ("bagage professionnel précis", "salaire élevé", "réussite sociale") est associée à de moins bons taux de réussite alors que les étudiants rapportant des visées de développement plus globales ("compréhension du monde", "bagage intellectuel", "plaisir d'étudier", "esprit critique et analyse") connaissent de meilleures probabilités de promotion. Les items se rapportant à l'intégration sociale des étudiants ("expérimenter la vie étudiante", "lieu de rencontre et de contact") sont aussi associés à de meilleurs taux de réussite.

Cette opposition entre les considérations utilitaires-spécifiques et globales-développementales s'observe également quant aux motivations du choix de filière. En effet, celles qui sont statutaires ("professions de grand prestige", "professions très bien rémunérées") ne sont pas associées à de bons taux de réussite au contraire des motivations globales ("intérêt pour le domaine", "polyvalence"). Les motivations pragmatiques ("correspond à mes aptitudes" voire "bonne insertion professionnelle") correspondent également à de meilleurs taux de promotion. Les motivations que nous appelons "par défaut" ("je ne me l'explique pas bien", "par élimination") et celles qui se calquent sur des influences externes ("tradition familiales", "rester avec des amis") sont associées à de moins bonnes probabilités de réussir. C'est aussi le cas de l'envie de réaliser un rêve, ce qui suggère une confirmation des résultats indiquant que les choix sont associés à de moins bons outputs académiques s'ils sont moins accompagnés de réflexion.

EVOLUTION ENTRE LA FIN DE LA PREMIÈRE ANNÉE ET L'OBTENTION DU DIPLÔME

Ces résultats permettent de voir se dessiner des profils d'étudiants qui développent des meilleures probabilités de réussite après une année d'études. Ainsi que nous l'avons observé *supra*, cette promotion à la fin de la première année est très fortement associée à l'obtention du diplôme quelques années plus tard.

Il est donc *a priori* prévisible que la plupart des indicateurs que nous venons de détailler nous livrent des résultats similaires pour l'obtention du diplôme. Mais le temps, le long de la trajectoire académique, peut avoir réduit l'influence de certains facteurs tout en maintenant - voire en augmentant- celle d'autres.

Concernant les variables extérieures à la vie universitaire (**sociodémographiques, conditions de vie et rapports au marché de l'emploi**), les liens se vérifient et restent forts, si on excepte

le sexe (on voit l'écart entre hommes et femmes se réduire de moitié, passant de 13% à 6.5%). Ce maintien de l'effet se vérifie également très nettement quant aux variables de **parcours avant l'entrée à l'université** (type de diplôme secondaire, mention au secondaire, voire sentiment d'être bien préparé²³). Les variables d'**entrée à l'université** confirment pour une large part les taux de réussite observés après un an. Il faut ici noter deux exceptions : l'effet bénéfique d'une interruption entre la fin du collège et l'entrée à l'université ne se maintient que pour les interruptions d'une année. L'analyse de la variable d'appartenance facultaire permet de voir que le peu de promotions lors de la première année en médecine est partiellement rattrapé tout au long des études (grâce à la persévérance et/ou à la réorientation) et de constater que les étudiants en lettres, s'ils connaissent très souvent un bon départ, semblent rencontrer des difficultés à clore avec un diplôme leur cursus de base.

Les variables d'**intégration** nous permettent de repérer deux tendances distinctes : d'une part les variables d'**intégration sociale et relationnelle** (exercice d'activités rémunérées et politiques; encouragement par la famille et les amis; difficultés sociales, sanitaires et financières) maintiennent leurs effets, d'autre part l'effet des variables d'**intégration institutionnelle** semble s'estomper. Ainsi, les rapports avec les enseignants (et, dans une moindre mesure, les assistants), l'utilisation des ressources (informatique et bibliothèques) et les canaux d'information privilégiés ne sont plus significativement associés à de meilleurs taux de réussite en fin d'études alors qu'ils l'étaient clairement après un an.

On peut interpréter cette modération de l'effet de l'intégration institutionnelle d'au moins deux façons. D'abord, nous parlons ici de pratiques lors de la première année. Elles peuvent s'être modifiées et soit dénoter une meilleure intégration (parce qu'on apprend à mieux connaître l'institution au fil de ses études) soit découler d'une moins bonne intégration (les efforts pour s'intégrer à l'université pouvant surtout se faire lors de la première année, faisant ensuite place à une attitude plus distante). Dans cette hypothèse, les pratiques de la première année, si elles permettent de mieux comprendre les taux de promotion après un an, ne sont pas utiles pour interpréter les facteurs de l'obtention du diplôme en fin d'études. Mais cette réduction de l'effet de l'intégration institutionnelle pourrait aussi s'expliquer par l'attitude de l'université elle-même, qui peut emporter l'adhésion des étudiants quand ceux-ci la découvrent mais, ensuite, peiner à lui prouver qu'elle fait siennes les préoccupations estudiantines. Pour

²³ Quoique, pour cette variable, on observe un ajustement pour ceux qui se sentaient excellentement préparés (l'effet bénéfique s'estompe un peu) et pour ceux qui dénonçaient des lacunes à leur préparation (l'effet négatif s'estompe un peu).

trancher cette question, il nous faudrait obtenir des données d'enquête portant sur la période s'écoulant entre la première année et la sortie des études (que celle-ci se fasse après l'obtention du diplôme ou pas). Nos données ne nous permettent malheureusement pas de considérer ce laps de temps autrement que comme une boîte noire.

Enfin, quant aux variables de **motivations, d'intérêts, d'intentions et de représentations lors de l'entrée à l'université**, on observe que les étudiants dont les attentes, les attitudes et les espoirs se structuraient autour de caractéristiques plus globales/développementales (esprit critique, compréhension du monde, plaisir d'étudier, rencontre, intérêt pour le domaine, polyvalence) continuent de bénéficier de meilleurs taux de réussite. Les étudiants qui exprimaient à l'entrée des études des attentes utilitaristes/spécifiques (formation en vue d'une profession précise, dispenser connaissances pratiques, bonne insertion professionnelle, nombreux débouchés) obtiennent de meilleurs taux d'obtention de diplôme que leurs taux de promotion en fin de première année l'auraient laissé supposer. Enfin, les aspirations plus statutaires (futur salaire élevé, future réussite sociale, mener à des professions de grand prestige) restent associées à de moins bons taux, même si l'écart s'est très nettement réduit par rapport à ceux qui n'avaient pas exprimé les mêmes attentes en première année. Les motivations et les représentations à l'entrée de l'université restent donc associées à l'obtention finale d'un diplôme universitaire de base, même si cet effet semble avoir bien diminué au fil des études.

VERS UNE APPREHENSION GLOBALE DES RÉSULTATS

Une fois toutes ces informations descriptives récoltées, nous pouvons les ordonner afin de tenter d'y percevoir quelles sont les relations de causalité entre ces multiples variables. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à un certain nombre de régressions logistiques. Nous ne garderons ici que deux d'entre elles (une pour la promotion après une année et une pour l'obtention d'un diplôme de base à la fin 2008). Chacune synthétise les diverses explorations que nous avons réalisées.

Prédicteurs de base et variables intermédiaires²⁴

La promotion en fin de première année occupe un rôle central dans ces résultats.²⁵ Elle est

²⁴Cette section repose en partie sur l'illustration du modèle par la première régression logistique présentée en annexe (tableau de régression I).

²⁵ Pour les besoins de la régression logistique, nous avons choisi de travailler sur base de la variable dichotomique distinguant promotion et non-promotion en fin de première année.

principalement liée à la nationalité (le fait d'être suisse ou non, en fait), l'année de naissance, la faculté d'appartenance (à l'entrée), la conviction d'avoir fait le bon choix et l'exercice d'une activité rémunérée. Cela signifie que, pour expliquer la sanction en fin de première année, nous disposons de cinq facteurs principaux. Mais ces derniers ne permettent pas véritablement de désigner les mécanismes à l'œuvre. Ils apparaissent comme les meilleurs "prédicteurs" (nous les appellerons "prédicteurs de base") et ils jouent un rôle qui est médiatisé par d'autres variables qui leur sont reliées, et que nous appellerons ici intermédiaires. On effectue ainsi une hiérarchie entre facteurs explicatifs. Mais cette hiérarchisation n'est pas opérationnelle. Elle n'est que probabiliste. Les variables que nous avons nommées "prédicteurs de base" sont celles dont la présence à l'entrée sont associées aux probabilités de promotion après un an, mais aussi de réussite après sept années d'études. A l'exception de la conviction d'avoir fait le bon choix, on trouve à cet étage plutôt des caractéristiques structurelles. A l'opposé, ce sont des caractéristiques plutôt fonctionnelles que nous avons placées à l'étage intermédiaire. C'est à ce niveau-là du schéma que nous pouvons approcher les mécanismes qui font passer des déterminations structurelles aux outputs académiques, en l'occurrence ceux qui décrivent le cheminement étudiant. Les effets qui se dégagent de ces résultats exploratoires apparaissent dans le schéma présenté en annexe.

Ainsi, l'âge agit parce qu'il est une des caractéristiques de ceux qui reprennent des études plus tardivement, de ceux qui, le plus souvent, ont une plus lourde charge liée à une activité rémunérée, de ceux qui reprennent des études après une plus longue interruption ou de ceux qui disposent déjà d'un diplôme universitaire. Ces différentes variables, moins fortement associées au taux de réussite que l'âge, permettent par contre à celui-ci d'apparaître comme un "prédicteur" déterminant. Le même type de constatation concerne la nationalité des étudiants. Si les suisses connaissent les plus fortes probabilités de promotion, c'est aussi parce qu'ils sont moins souvent obligés de travailler pour subvenir à leurs besoins, parce qu'ils sont issus de milieux socioculturellement plus dotés, parce qu'ils disposent de réseaux familiaux et amicaux plus directement activables. Remarquons que l'exercice d'une activité professionnelle apparaît à la fois dans les variables intermédiaires (liées à la nationalité et à l'âge) et dans les "prédicteurs de base", ce qui suggère la multiplicité des rôles de cette variable (et sans doute sa force) dans l'explication des mécanismes de sélection.

La faculté d'entrée et la conviction d'avoir fait le bon choix sont des "prédicteurs" plus spécifiques à la réalité étudiante. L'appartenance facultaire permet de relever les contraintes spécifiques aux divers cursus. Ainsi, par exemple, les étudiants en Médecine connaissent de

moins bons taux de promotion, les spécificités de leur cursus et des exigences qui lui sont liées provoquant des taux d'échec plus importants. A l'inverse, les étudiants en traduction, les seuls qui ont dû se soumettre à un examen d'admission pour entrer dans leur filière, présentent des taux de promotion nettement supérieurs à ceux caractéristiques des autres facultés. De manière générale, le choix facultaire est également très fortement associé aux variables décrivant le passé scolaire des étudiants. Ce n'est pas n'importe quel collégien qui choisit n'importe quelle faculté à son entrée à l'université. Ces spécificités font de l'appartenance facultaire une variable qui participe aux mécanismes à la fois comme "prédicteur de base" et comme variable intermédiaire. Ce qui est aussi le cas, pour d'autres raisons, de la conviction d'avoir fait le bon choix. Son influence se mêle à celle de nombreuses autres variables, telles que le sentiment d'être bien préparé par l'enseignement secondaire, la mention obtenue en fin d'études secondaires²⁶, le type de diplôme secondaire, le fait d'avoir pris du temps pour choisir (sans se laisser rattraper par l'urgence d'un choix de dernière minute), celui d'avoir effectué une coupure (ni trop longue ni trop courte) entre la fin des études secondaires et l'entrée à l'université.

Deux variables fondamentales sont absentes de ces résultats exploratoires : le sexe de l'étudiant et son milieu social. L'absence de ces deux variables du modèle qui se dégage de nos premiers résultats est pour chacune d'entre elles une surprise. Pour ce qui est du sexe de l'étudiant, les taux bruts de promotion à la fin de la première année nous laissaient supposer une forte influence (47.9% pour les hommes contre 60.8% pour les femmes). Et, pourtant, au fur et à mesure qu'on ajoutait des variables au modèle, l'effet significatif du sexe disparaissait. On aurait pu penser que cette disparition était due à la composition "sexuée" des diverses facultés mais ce n'est pas ce qui s'est observé. Au contraire, l'estompement progressif de la significativité de la variable sexe semble dû à un ensemble d'autres variables processuelles. Nous avons là, en l'état actuel de l'analyse des résultats, une énigme à résoudre.

En ce qui concerne l'absence de la variable de l'origine sociale dans la grille d'interprétation qui émerge, elle ne nous étonne pas pour la même raison. En effet, les taux de promotion et de réussite ne varient que faiblement d'une origine sociale à l'autre. De ce point de vue, il n'est nullement étonnant de ne pas retrouver cette variable d'une appréhension plus globale. Ce qui constitue une surprise, par contre, c'est que nous retrouvons généralement une influence de

²⁶ Cette information n'ayant pu être recueillie que pour les étudiants genevois, elle n'a pas pu être intégrée aux diverses régressions logistiques. Elle ne disposait pas des conditions nécessaires pour figurer en bonne place dans le modèle, même si sa "puissance prédictive" apparaît comme évidente.

cette variable pour quasiment tous les indicateurs d'évaluation de la vie universitaire (état d'esprit global vis-à-vis de la formation, jugement de la qualité des services, du contenu des programmes de cours, de la satisfaction concernant la vie étudiante...). Les interprétations de cette absence peuvent au moins prendre deux directions. D'abord, on peut aussi faire référence à la sélection bien plus forte qui s'opère pour les classes moins favorisées à l'entrée à l'université.²⁷ De cette sélection précoce, découlerait un meilleur taux de réussite, neutralisé par l'influence du milieu d'origine, qui a tendance à faire baisser le niveau des outputs académiques. Ensuite, l'origine sociale est également, dans le modèle retenu, particulièrement médiatisée par la variable "exercice d'une activité rémunérée". La force de cette dernière exprime vraisemblablement une bonne part de la signification des contraintes qu'imposent l'appartenance à un milieu d'origine moins proche culturellement du monde de l'université.

Evolution le long de la trajectoire académique²⁸

Une fois un peu démêlés les relations entre nos facteurs et la sanction de première année, tentons de compléter cette démarche en l'allongeant dans le temps, soit sept après l'entrée à l'université. Nous nous sommes livrés à une autre série de régressions qui nous ont donné les résultats suivants.

Il faut tout d'abord insister sur l'énorme part d'explication de la variance que prend la sanction en fin de première année. Celle-ci se voit, dans une très large part, confirmée par l'obtention du diplôme avant la fin de l'année 2008. La majeure partie des influences étant médiatisée par cette sanction de première année, il n'en reste pas moins que quelques variables connues dès l'entrée à l'université gardent un effet distinct de celui du résultat académique en octobre 2002.

Certaines spécificités facultaires gardent un effet au-delà du cap de la première sanction. Ainsi, on remarque principalement la réduction du taux de réussite pour les étudiants en Lettres, dont on avait bien remarqué la réduction entre le taux de promotion en 2002 et celui de réussite en 2008. L'âge, après avoir joué un rôle non négligeable lors de l'entrée à

²⁷ Il est difficile de savoir à quel univers de référence on peut comparer la population étudiante afin de disposer d'une mesure de l'écart entre la répartition de la population globale et celle de l'Université de Genève mais il suffit de constater que, parmi les répondants à l'enquête, 43% ont un père universitaire et 29% une mère universitaire pour se rendre compte du décalage entre cette proportion et celle qu'on obtiendrait pour la population globale. A titre indicatif, dans la population (âgée entre 45 et 64 ans) résidant en Suisse au moment de l'enquête, cette proportion était de 14% pour les hommes et de 7% pour les femmes.

²⁸ Cette section repose en partie sur l'illustration du modèle choisi par la régression logistique présentée en annexe (tableau de régression II). La variable dichotomique dépendante étant la possession ou non d'un diplôme de base sept années après l'entrée à l'Université de Genève.

l'université, continue à imposer son influence tout au long des études, orientant la trajectoire dans le même sens, à savoir que, plus on est âgé, moins on aura de chances de réussir.

Il ne faut pas perdre de vue que les variables d'enquête avec lesquelles nous travaillons ici nous viennent de questions posées lors du printemps 2002. Cela signifie qu'il nous manque des informations sur les données qui peuvent changer au fil du temps. Le cours des études (réduit ici à une petite section de trajectoire) mériterait d'être étoffé, car c'est là que se concrétisent tous ces processus. Au lieu de porter la lumière sur ces processus, les présentes données se contentent de survoler ces années d'études sans s'y arrêter.²⁹

Les données sur lesquelles nous nous basons étant exclusivement celles en possession de l'Université de Genève, les résultats se limitent aux trajectoires exclusivement internes à cette institution. Cela nous oblige à tenir compte de deux limitations principales. D'une part, nous ne disposons pas de renseignements sur les parcours des étudiants qui ont quitté l'université, que ce soit pour se lancer sur le marché de l'emploi, pour poursuivre des études ailleurs (dans une université ou pas, en Suisse ou à l'étranger), pour effectuer une interruption longue... D'autre part, nous ne disposons pas des moyens de contextualiser notre échantillon, par exemple en remontant au temps où ces étudiants poursuivaient leurs études au collège. Nous voyons arriver une population déjà très strictement sélectionnée. Il est donc difficile de relier nos variables structurelles aux indicateurs de passé scolaire, ce qui nous prive de relations qui devraient prendre place (et en nombre) dans la partie gauche de notre schéma.

Ces limites une fois posées, il nous est pourtant possible de tenter de tirer des enseignements de ces résultats.

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

Ainsi donc, entamer ses études universitaires par une promotion au bout de la première année est d'excellent augure pour la suite du cheminement étudiant. Cette constatation en forme de poncif s'impose à la lecture de nos résultats. Elle conforte empiriquement les mesures qui sont prises dès le début des études universitaires pour accompagner les étudiants et construire avec eux de meilleures chances d'accrocher directement le "bon wagon". Nos résultats nous permettent de dégager un certain nombre de traits qui expliquent précocement la réussite et vers lesquels une politique de lutte contre l'échec à l'université pourrait être dirigée.

²⁹ C'est précisément pour pouvoir lever ce type de lacunes que l'OVE-UNIGE a entamé au printemps 2006 une enquête longitudinale dont les traitements des cheminements étudiants ne seront disponibles que dans quelques années.

Parmi nos "prédicteurs de base", la conviction d'avoir fait le bon choix apparaît comme la variable la moins structurelle. En d'autres termes, elle peut aussi être considérée comme la caractéristique la plus "malléable" parmi celles qui ont un impact sur la promotion et la réussite. On peut imaginer, en effet, qu'on tente de travailler, de forger cette conviction, en organisant des modules de formation adaptés. Permettre d'assurer un choix stable et pertinent constitue une entreprise qui, si elle est réussie, peut être très efficace en termes de promotion de la réussite. Les variables associées nous ont également indiqué à quel point la réflexion de l'étudiant est bénéfique, à la double condition qu'elle permette d'éviter les décisions trop précoces et trop tardives. D'une part, elle questionne les rêves et les aspirations qui comptent sur la passion qui les accompagne pour justifier et confirmer le bien fondé d'un choix d'orientation. D'autre part, elle évite de prendre des décisions dans l'urgence, principalement dictées par l'imminence d'une échéance. Si des outils d'accompagnement des étudiants pouvaient être mis en place afin qu'ils puissent se forger la conviction d'avoir fait le bon choix, on peut penser qu'ils constitueraient de bons moyens de mettre les étudiants dans de meilleures conditions de réussite.

En partie liées à la pertinence d'un choix d'orientation, les motivations à choisir les études universitaires et une filière particulière sont également associées à des taux variables de réussite. Ces motivations sont multiples et leurs typologies sont parfois complexes. Mais nous pouvons ici en confronter deux types principaux qui s'opposent nettement dans une dichotomie maintes fois déclinée : nous aurions d'une part les motivations utilitaristes et, d'autre part, les expressives. Les chiffres sont suffisamment nets pour nous indiquer que les étudiants qui viennent à l'université avec des aspirations plus globales et polyvalentes ("former l'esprit critique", "comprendre le monde", "plaisir d'étudier"...) présentent de meilleures probabilités de réussite que ceux qui ont des attentes plus précises et plus instrumentales ("former en vue d'une profession précise", "dispenser des connaissances pratiques et techniques", "future réussite sociale", "futur salaire élevé"...). Certains analystes ont mis en évidence l'émergence dans nos universités d'une idéologie de la pratique, qui concourt à "l'auto-élimination des étudiants les moins dotés". (Gemperle, 2006) Nos données semblent nous indiquer que les étudiants qui adhèrent le plus à ce genre de rapport à la formation sont aussi ceux qui présentent les plus fortes probabilités d'échec. Cette opposition fait écho au choc de deux modèles de l'université, d'une part celui qui est hérité de von Humboldt, celui de la *bildung* ("la culture de soi") et, d'autre part, celui de l'efficacité. Ce dernier modèle est entre autres porté par l'idée que l'université doit modifier son rapport au

monde parce que ses diplômés souffrent d'une dévalorisation sur le marché de l'emploi qui en fait des précaires. Aujourd'hui, des déclarations officielles invitent le monde académique à être responsable de la transition entre la formation et le marché du travail (pensons ici, par exemple, à la déclaration de Salzbourg, UE). Considérer que c'est là le rôle des institutions académiques indique que le modèle de la "culture de soi" est obsolète ou, au mieux, insuffisant. Face à cette tendance que d'aucuns considèrent comme lourde (Kellerman, 2009), nos résultats semblent plaider à tout le moins pour un équilibre entre les deux modèles. L'université risque de perdre plus que son âme en se lançant dans cette frénésie de l'utilitarisme, qui risquerait même d'être contre-productive en matière d'efficacité de lutte contre l'échec et en faveur de la réussite, voire de soutien à l'insertion professionnelle de ses diplômés.

Parmi les autres motivations associées aux plus hauts taux de réussite, on trouve les étudiants qui viennent chercher à l'université un "lieu de rencontre, d'amitié, de contact" (70.1%) ou "l'expérimentation de la vie étudiante" (69.8%). Ces taux élevés confirment la relation positive entre l'intégration sociale et la réussite académique, qui a été pointée à plusieurs reprises dans nos analyses. La reconnaissance de l'importance de multiples insertions socio-relationnelles (famille, amis, travail, activités de sociabilité, associations...) ainsi que du bénéfice à la fois personnel et académique qui en découle devient une évidence pour les universités. La plupart d'entre elles ont d'ailleurs pris conscience de leur rôle à ce niveau et mettent sur pied des initiatives qui permettent aux étudiants qui en auraient l'envie et/ou le besoin de mieux s'intégrer dans la région, la ville, le milieu universitaire lui-même. En soignant cette intégration, on soigne également ses propres outputs, qu'ils portent sur l'évaluation de l'université par les étudiants, sur le bien-être de ces derniers, sur leur adaptation académique et, *in fine*, sur leurs résultats universitaires.

Deux de nos "prédicteurs de base", l'exercice d'une activité professionnelle et l'âge de l'étudiant, peuvent être saisis ensemble dans cette discussion. Ces deux variables dessinent des contraintes sur lesquelles l'université a apparemment peu de prise. Plus l'existence des étudiants est contrainte, moins leurs chances de réussite seront élevées. Ici, non plus, en écrivant cela, nous ne produisons guère une conclusion particulièrement originale. En Suisse, le débat sur la flexibilité des études ou sur le système de bourses, en particulier dans le cadre de la mise en place de la réforme de Bologne, a déjà bien balisé la problématique. Les revendications des associations étudiantes helvétiques, reprises par leur fédération, l'UNES (Union nationale des étudiants suisses), portent sur des réponses à apporter à ces contraintes.

Parmi leurs prises de positions les plus marquantes, on trouve en bonne place à la fois la revendication d'un système de bourses visant à empêcher que les orientations soient faites en fonction de "questions financières" et celle d'un mode d'organisation des études qui permette de mener ces dernières à temps partiel.³⁰ Ces revendications sont des réponses possibles aux contraintes mises en évidence par nos résultats. Les étudiants qui se voient dans l'obligation d'exercer une activité professionnelle, ce qui est aussi le cas de l'énorme majorité des étudiants plus âgés, pourraient voir leurs contraintes matérielles allégées par un système renouvelé de soutiens financiers et par une plus grande flexibilité de l'organisation des cursus de formation. Nos conclusions semblent bien conforter ces positions étudiantes de lutte contre l'effet implacable des contraintes matérielles.

Ces revendications passent pourtant sous silence un élément important si on s'intéresse à la production d'inégalités par le système de formation. La flexibilité, si on ne conteste pas son utilité pour diversifier les modes d'accès à l'enseignement supérieur, contribue à reproduire et à pérenniser les inégalités sociales dans le milieu académique. (Stassen, 2006) Avec l'élargissement de l'accès à l'université, les modes de différenciation et de distinction sociales se sont diversifiés et raffinés. La maîtrise du calendrier de formation en est un élément fondamental. Et la capacité à le mener le plus rapidement possible ("la voie royale") est socialement très inéquitablement répartie. Dans cette optique, la possibilité de suivre une formation à temps partiel ne peut tout réparer. Elle permettra à certains d'obtenir un diplôme universitaire mais elle risque d'alimenter des illusions sur les promesses de démocratisation de l'enseignement tertiaire. Ceci ne remet pas en cause la nécessité d'une flexibilisation des formations mais permet d'en préciser certains enjeux, parfois cachés.

Aider l'étudiant à affirmer son choix de filière, lui permettre de développer des aspirations globales, le mettre dans des conditions d'études favorisant son intégration sociale, lui fournir des outils permettant de surmonter ses contraintes matérielles... sont autant de moyens de promouvoir la réussite à l'université. Ces caractéristiques qui pourraient être renforcées par une lutte réfléchie contre l'échec à l'université sont ici sélectionnées parce qu'on a vu à quel point elles sont "prédictrices" de meilleures chances de promotion après un an d'études. La force de la relation entre cette réussite lors de la première année et la possession d'un diplôme de base sept ans plus tard rappelle d'abord que les parcours de réussite sont le plus souvent une suite logique de passages bien négociés. Mais ils ne sont pas que cela. Le relevé des

³⁰Un rapide coup d'œil sur le site Web de l'UNES indique que, parmi leurs dossiers prioritaires, on trouve les bourses et les études à temps partiel. <http://www.vss-unes.ch/typo3/index.php?id=12&L=1>

sanctions en deuxième année indique clairement que la persévérance après un échec n'est pas vaine. Parmi les étudiants qui n'abandonnent pas à la suite d'un premier revers, on trouve ceux qui parviennent à accrocher le train de la réussite, avec simplement un peu de retard, dans une proportion "encourageante". Plus de 40% des redoublants lors de la première année sont ainsi diplômés six ans plus tard. Faire en sorte que la socialisation universitaire s'enclenche le plus tôt possible est une façon particulièrement adéquate de promouvoir les chances de réussite à l'université. Mais il n'en reste pas moins vrai que le nombre de décrochages à prévenir est plus important encore auprès des étudiants qui ont eu à affronter des échecs qu'auprès de ceux qui passent plus allègrement de réussite en réussite. En d'autres termes, et de façon un peu provocatrice, on pourrait dire que lutter contre l'échec auprès des étudiants entrants est plus aisé parce que les probabilités de réussite dans ce groupe sont plus élevées que dans le groupe des redoublants. En effet, d'après nos résultats, les taux de réussite (après sept ans) vont de 56% pour les étudiants entrants à presque 40% pour les redoublants.

Soutenir les étudiants ayant connu un échec après une première année, par exemple en travaillant à (re)construire la conviction de faire le bon choix d'orientation, en aidant à capitaliser les expériences de construction du "métier d'étudiant" ou en défendant les vertus de la réorientation (dont on a vu qu'elle était finalement peu utilisée mais qu'elle pouvait constituer un choix pertinent), c'est se fixer une mission plus risquée mais peut-être mieux adaptée à l'objectif de lutte contre l'échec. Il est symptomatique de constater que les universités, si elles prennent en charge très régulièrement les étudiants entrants, peinent à encadrer spécifiquement ceux qui connaissent l'échec.

Cette observation nous pousse à constater que la question du devenir des étudiants en échec est très peu problématisée dans nos contextes. Comment l'université considère-t-elle, traite-t-elle les étudiants qui échouent? Sont-ils soumis à un risque accru de marginalisation institutionnelle? Quelle place leur fait-on à l'université, au-delà du fait que la poursuite de leurs études représente une part de financement?... Autant de questions auxquelles les réponses sont difficiles à trouver en dehors des positions dogmatiques.

C'est ainsi par la discussion d'un autre implicite de la politique des universités que nous voudrions ici clore cette conclusion. Il est bon de lutter contre l'échec dans l'enseignement supérieur. Voici une proposition qui ne peut pas véritablement être mise en cause. Pourtant, elle peut déboucher sur certains effets pervers. Si l'objectif de lutte contre l'échec est atteint, l'université et la société dans laquelle elle évolue pourraient voir la question du devenir des

diplômés se faire de plus en plus présente. Si cette préoccupation est déjà très nette en France,³¹ elle n'émerge que très lentement en Suisse. Mais un coup d'accélérateur lui a été donné cet automne, à la suite de la publication d'un livre blanc intitulé "Une éducation pour la Suisse du futur". (Académies suisses des sciences, 2009) Ce document présentait la proportion de 70% de diplômés du tertiaire par génération comme une future réalité pour la Suisse à l'horizon 2030. Une polémique assez vive est née, s'en prenant en particulier à l'établissement de cet "objectif".³² Le monde économique y a réagi très vivement, ainsi que les responsables politiques, les institutions non universitaires de l'enseignement supérieur. Certains ont ressenti cet appel comme l'expression d'une arrogance universitaire de mauvais aloi. François Dubet a été interrogé par un quotidien suisse sur cette question. Selon lui, "vouloir augmenter massivement le nombre de diplômés relève d'un dogme... le problème réside dans l'inflation scolaire. La machine à produire des diplômes, qui crée des aspirations élevées, et la machine à produire des emplois correspondant à ces aspirations ne fonctionnent pas du tout au même rythme." Ainsi que le suggère le journaliste qui a interviewé le sociologue français de l'éducation, "il faudrait donc cesser de montrer l'université comme horizon ultime". Tout se passe comme si les tenants du discours académique pensaient qu'ils peuvent construire ce dernier selon les vieux desseins de l'université de von Humboldt alors que la société qui les entoure (et qui les finance) et les étudiants qu'ils sont chargés de former assignent à l'université la mission d'assurer la transition entre la formation et le monde du travail.

Face à ce soupçon de dogmatisme, il ne s'agit pas de remettre en cause la lutte contre l'échec universitaire mais d'indiquer que ce combat n'est une évidence que si on l'a pensé dans un système académique et une société en mutation. L'inflation des emplois occupés par des diplômés surqualifiés et le malaise qui étreint ces derniers, confrontés à l'énorme fossé qu'ils constatent entre leurs aspirations et leur situation, sont de nature à légitimer une réflexion sur le renouvellement des fondements idéologiques de l'institution universitaire, qui ne pourrait se faire sans penser l'articulation des deux modèles qui la façonnent aujourd'hui : celui de la "culture de soi" et celui de l'efficacité.

³¹ Un des indices peut en être la floraison de publications sur le devenir des diplômés qui sont produites par les divers observatoires régionaux de la vie étudiante, particulièrement attachés à cette question.

³² Ce que la plupart des contempteurs de ce livre blanc ont retenu, c'est précisément cette proportion de 70% de diplômés par génération. Les Académies suisses des sciences ont réagi précisément en disant qu'elles n'avaient pas proposé l'objectif d'amener 70% des écoliers aux études universitaires... mais qu'elles avaient postulé que "70% des élèves d'une année devraient bénéficier d'un diplôme dans le secteur tertiaire", secteur qui ne comprend pas que les universités. Il n'est pas question ici d'arbitrer cette polémique mais de montrer quelles ont été les réactions qu'elle a provoquées et de tenter d'en comprendre le sens sous-jacent.

ANNEXES

Tableau de régression I : Probabilité d'être promu en fin de première année

	Coefficient de régression	Significativité
Sexe		
femmes	---	---
hommes	-.160	.226
Année de naissance		
1983-85	1.830	.000***
1982	1.456	.000***
1981	1.235	.000***
1980	1.180	.000***
1979	.558	.092
1975-78	.546	.080
1972-74	.635	.103
avant 1972	---	
Nationalité		
Suisse	1.347	.000***
Europe occidentale	1.096	.004**
Europe orientale	.164	.719
Amérique du Nord	.817	.355
Amérique du Sud (et centrale)	.254	.652
Asie	1.164	.033*
Afrique	---	---
Exercice activité professionnelle		
aucune activité	-.505	.002**
activité régulière à temps partiel	-.331	.033*
activité régulière à temps plein	-1.428	.018*
activité épisodique	---	---
Faculté d'entrée		
médecine	-4.803	.000***
sciences	-3.041	.000***
sciences économiques	-2.728	.000***
sciences sociales	-2.352	.002**
droit	-2.970	.000***
psychologie	-2.615	.001**
sciences de l'éducation	-2.793	.000***
lettres	-1.909	.012*

ETI (traduction et interprétation)	---	---
Conviction d'avoir fait le bon choix		
tout à fait convaincu	3.316	.000***
plus ou moins convaincu	2.829	.000***
pas encore convaincu	2.204	.000***
pense s'être trompé	---	---

Tableau de régression II : Probabilité d'avoir obtenu un diplôme d'études de base en octobre 2008

	Coefficient de régression	Significativité
Année de naissance		
1983-85	1.656	.000***
1982	1.711	.000***
1981	1.586	.000***
1980	1.194	.000***
1979	1.082	.000***
1975-78	.840	.001**
1972-74	.898	.002**
avant 1972	---	---
Faculté d'entrée		
médecine	-.811	.029*
sciences	-.325	.338
sciences économiques	.204	.552
sciences sociales	.242	.457
droit	.516	.143
psychologie	-.565	.097
sciences de l'éducation	-.035	.921
lettres	-1.219	.000***
ETI (traduction et interprétation)	---	---
Sanction en première année		
promu	2.995	.000***
redoublant	.828	.000***
éliminé	-.541	.023*
abandon	---	---

Modèle exploratoire pour une appréhension globale des processus de sélection académique

