

ETUDIANTS 2006

Jean-François STASSEN
Jean-Marc RINALDI
Piera DELL'AMBROGIO



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

OBSERVATOIRE
DE LA VIE ÉTUDIANTE

Remerciements

Nous remercions très chaleureusement toutes les personnes

femme

homme

« étranger »

« suisse »

- Appartenant aux corps universitaires

étudiant

intermédiaire

PAT

enseignant

- qui ont collaboré

un petit peu

un peu

pas mal

beaucoup

- à l'élaboration de ce rapport.

Un merci très particulier à **Jean KELLERHALS**, à qui on doit la création de l'OVE.

*Nous remercions également nos lectrices et nos lecteurs de prendre note que **les références aux personnes s'entendent aussi bien au féminin qu'au masculin.***

Avant propos

Mais quel est donc le vécu et quelles sont les attentes et les représentations des étudiant-es aujourd'hui ? Pour fonctionner, pour décider en connaissance de cause, l'Université doit pouvoir cerner et suivre l'évolution de ces étudiants : *Qui sont-ils, d'où viennent-ils, qu'attendent-ils de leurs études, vers quoi s'orientent-ils ? En d'autres termes, quels sont leurs trajectoires, leurs attentes, leurs aspirations, leurs projets ? De quelle manière et avec quelles préoccupations s'insèrent-ils dans le monde universitaire ? Comment s'y adaptent-ils ? Quels problèmes y rencontrent-ils ?* (ETUDIANTS 90, RAPPORT N° 1, INTRODUCTION).

Les enquêtes issues du programme de recherche résultant des travaux de la Commission de l'Enseignement du *Rectorat-Favez* - poursuivi pendant le *Rectorat-Bourquin* par le vice-recteur Jean Kellerhals et formalisé dans la création de la structure de l'OVE par le *Rectorat-Hurst* - ont été riches en résultats quantitatifs et qualitatifs et ont permis d'établir les bases d'une meilleure connaissance de la condition d'étudiant au sein de notre Université.

Par la mise sur pied de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) en janvier 2005, l'UNIGE a voulu se doter d'un outil permanent qui favorise la connaissance des multiples facettes du monde étudiantin, portant une attention particulière à recueillir des informations *indispensables à la mise en œuvre d'une politique d'enseignement raisonnée et à l'élaboration d'un cadre de vie universitaire adapté (...)* Avec la richesse des informations dont il dispose maintenant, l'Observatoire nouvellement créé fait de l'Université de Genève la haute école la mieux équipée en Suisse pour mesurer les effets sur les étudiant-es des réformes liées au processus de Bologne. (COMMUNIQUÉ DE PRESSE DU RECTORAT DU 16.02.05)

Les activités de l'OVE ne se limitent pas à mesurer les effets liés à l'introduction de la nouvelle maturité gymnasiale ou du processus de Bologne, mais inclut l'ensemble des aspects de la condition étudiante. Ces analyses sont réalisées dans le double but d'approfondir la connaissance et l'évolution du monde étudiantin universitaire genevois et d'en tirer des propositions concrètes d'action, de définir des priorités ou de revoir la pertinence des modalités des politiques académiques en cours.

«L'Université serait un lieu très agréable s'il n'y avait pas d'étudiants !». Le clin d'oeil facétieux d'il y a bientôt un siècle du recteur de Harvard Charles Haskins lors de l'ouverture d'une conférence dédiée à la figure de l'étudiant au Moyen Age, résume le peu d'intérêt que semble parfois manifester le monde académique pour l'identité propre au monde étudiantin, duquel il est pourtant issu et grâce auquel il professe. Les spécialistes du Musée Européen des Etudiants de l'Université de Bologne – l'anecdote est citée sur leur site – ont pu constater au fil de leurs recherches de vastes lacunes historiographiques dans les nombreux répertoires d'histoire universitaire et font état de la difficulté qu'ils ont rencontrée à tenter de cerner l'évolution du profil schématique de l'identité étudiante (juridiquement définie par l'Empereur Frédéric I dès 1158). Pourtant, l'étudiant est une composante essentielle du monde universitaire, dont il fut pendant des siècles le *rector*, l'autorité prééminente du *Studium*.

Les caractéristiques fondamentales de l'identité étudiante semblent avoir évolué sous l'œil presque indifférent des historiens des coutumes et de la société au cours des neuf siècles passés, tout comme s'est progressivement modulée l'institution universitaire et sa place dans la cité. L'étudiant qui s'autogouvernait dans l'*Alma Mater studiorum*, ne s'est-il pas métamorphosé en *client* dans l'imaginaire fruste et pragmatique du *new public management* ?

C'est à l'Université en mutation de prendre en mains les choses et de définir tant la place réelle que la place symbolique qu'elle accorde à ses quatre *corps*, parmi lesquels son *corps* étudiantin. Ceci est d'autant plus important qu'elle se restructure en négociant une *convention d'objectifs* avec la Cité et que l'enseignement est l'une des missions fondamentales dont elle doit rendre compte à ses mandataires. Pour légitimer ses choix à la fois politiques, économiques et structurels,

l'Université ne peut pas faire abstraction de la connaissance des conditions de vie et d'études de ses étudiants.

Il est plus ou moins évident que la figure iconoclaste de l'étudiant transgresseur (*town and gown*), révolutionnaire (*Die Weisse Rose* en Allemagne, *la classe potentiellement dangereuse* en France, *gli studenti garibaldini e mazziniani* en Italie, etc.), soumis aux rites d'initiation (*depositio bean*), ou au bizutage, est loin derrière nous. Si l'étudiant universitaire du Moyen âge ou de la Renaissance était un homme, les universités accueillent aujourd'hui une majorité de femmes. S'il fut une époque où la *peregrinatio academica* faisait que l'étudiant était souvent un immigré, à notre époque motorisée (et malgré tous les projets Erasmus) la majorité de nos étudiants rechignent souvent à suivre un cours dispensé dans l'une des autres universités du Triangle azur. Et si, autrefois, les étudiants se disputaient les places dans les universités, nous vivons désormais une époque où les établissements d'enseignement tertiaire se disputent les étudiants.

Table des matières

1.	Introduction.....	11
1.1.	ETUDIANTS 2006, point de départ d'une enquête longitudinale.....	11
1.2.	Un panorama thématique pour un rapport descriptif	13
1.3.	Contribution cumulative à un modèle d'analyse.....	14
2.	Structure de la population étudiée.....	17
2.1.	Population d'enquête, population répondante et représentativité statistique.....	17
2.2.	Représentativité de la population répondante	17
2.3.	Poids relatif par origine géographique	18
2.4.	Composition structurelle de la population	19
2.5.	Sexe.....	19
2.5.1.	Sexe et faculté	19
2.5.2.	Sexe et âge	19
2.5.3.	Sexe et nationalité	20
2.6.	Age.....	20
2.6.1.	Age et faculté	20
2.6.2.	Age et origine géographique	21
2.7.	Origine géographique	22
2.7.1.	Faculté et origine géographique	22
2.8.	Origine sociale	23
2.8.1.	Faculté et origine sociale	24
2.8.2.	Sexe et origine sociale.....	24
2.8.3.	Origine sociale et origine géographique.....	24
2.8.4.	Origine sociale et âge	25
2.9.	Ancienneté dans le cursus.....	25
2.9.1.	Ancienneté dans le cursus et âge	25
2.9.2.	Ancienneté dans le cursus et faculté	26
2.9.3.	Ancienneté dans le cursus et sexe	27
2.9.4.	Ancienneté dans le cursus et origine sociale.....	27
2.9.5.	Ancienneté dans le cursus et origine géographique	27
3.	Université et représentations.....	Erreur ! Signet non défini. 29
3.1.	Les motivations du choix universitaire. La confirmation d'une typologie.....	29
3.1.1.	Un classement des motivations	29
3.1.2.	La typologie des motivations.....	30

3.2.	Quelle vision de l'UNIGE?.....	35
3.2.1.	Critères de choix pour venir étudier à l'UNIGE	35
3.2.2.	Evaluation globale de l'UNIGE	36
3.3.	Formation et recherche : deux missions en concurrence	39
4.	La vie à l'UNIGE	43
4.1.	Le temps et l'université	43
4.1.1.	L'assiduité aux cours.....	44
4.1.2.	Organisation du temps en fonction des activités universitaires ou non universitaires	44
4.1.3.	Les durées consacrées aux divers types d'activités	45
4.1.4.	La diversité des activités et des insertions étudiantes	48
4.1.5.	Gestion du temps.....	48
4.2.	L'université et l'espace.....	50
4.2.1.	Des étudiants qui bougent ? Autre faculté, autre ville, autre pays... ..	50
4.2.2.	Lieu de travail.....	52
4.3.	L'étudiant et l'administration de l'Université	54
4.4.	Et si on parlait de Bologne ?	56
4.5.	Annexe.....	60
5.	Evaluation de la formation	63
5.1.	Etat d'esprit global par rapport à la formation	63
5.2.	Evaluation de la construction des filières en termes d'enseignements.....	65
5.3.	Evaluation des situations d'enseignements	67
5.4.	Evaluation des formations sous l'angle des compétences acquises	70
5.5.	Evaluation des étudiants sous l'angle des compétences souhaitées	73
5.6.	Adéquation entre l'offre et la demande de compétences.....	76
5.7.	Evaluation des modes d'évaluation.....	80
6.	Vie quotidienne et conditions matérielles	83
6.1.	L'activité rémunérée.....	83
6.1.1.	Degré d'activité rémunérée	83
6.1.2.	Activité rémunérée et avancement dans le cursus	83
6.1.3.	Activité rémunérée et origine sociale	86
6.1.4.	Activité rémunérée et nécessité de cette activité	87
6.1.5.	Activité rémunérée et participation parentales aux dépenses.....	88
6.1.6.	Aide parentale et données sociodémographiques	89
6.2.	Heures hebdomadaires dédiées à l'activité rémunérée	91
6.2.1.	Nombres d'heures hebdomadaires	92
6.2.2.	Moyennes du nombre d'heures travaillées en fonction de l'âge et du genre	93
6.3.	Le logement	95

6.3.1.	Type de logement en fonction de l'âge et du genre	95
6.4.	Evaluation du niveau de vie	99
6.5.	Annexe: Régression logistique	103
7.	Projets	105
7.1.	Mobilité verticale	105
7.2.	Mobilité horizontale	107
7.2.1.	Destination choisie en fonction de la faculté	110
7.3.	Insertion professionnelle	111
7.3.1.	Domaine professionnel projeté	111
7.3.2.	Projection professionnelle et genre	113
7.3.3.	Caractéristiques de l'emploi projeté	113
7.3.4.	Difficulté et rapidité de l'insertion professionnelle	114
7.3.5.	Croyance en l'égalité des chances à l'intérieur d'une filière de formation	118
8.	Conclusions générales	119
9.	Annexe : Questionnaire « Etudiants 2006 »	125

1.Introduction

« Pour pouvoir promouvoir de manière ciblée et efficace la relève universitaire, il faut disposer de données fiables sur tous les aspects du système de la formation tertiaire » (p.13). «La place que la formation tertiaire occupera demain en Suisse est une question qui doit être analysée aussi du point de vue des étudiants. **On ne sait presque rien des attentes, des motivations et des positions des jeunes adultes, à l'aube de leurs études. Le point de vue des étudiants devrait être au cœur d'autres projets de recherche** » (p.14). « (...) les étudiants, en tant qu'acteurs majeurs du Paysage suisse des hautes écoles, ont une influence directe sur les résultats et, plus concrètement, sur la réussite de multiples projets de réforme de la formation tertiaire. Dans les débats sur la Suisse de demain, la politique scientifique ne peut se passer de mener une recherche concrète sur la population estudiantine » (p.15). (Document CSST 4/2006)

C'est en citant en exemple - à côté de ses propres études - les études déjà entreprises à l'UNIGE et notamment par l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE), que le Conseil Suisse de la Science et de la Technologie (CSST) recommande que « les efforts déjà entrepris dans ce domaine scientifique spécifique doivent être poursuivis » (p.15) puisque « (...) les données actuellement disponibles (Suisse) concernant la condition estudiantine présentent des lacunes fondamentales pour ce qui est de tous les facteurs déterminants de la situation des étudiants (...) » (p. 25).

Après ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004, ETUDIANTS 2006 propose un regard essentiellement panoramique, faisant le tour des problématiques estudiantines explorées par notre questionnaire. Ce document est le relevé plus systématique d'un ensemble de données, dont certaines ont déjà été exploitées (souvent de façon plus approfondie par le biais des Feuilles d'information de l'OVE) au fil de diverses demandes spécifiques qui nous ont été soumises lors des derniers mois.

1.1. ETUDIANTS 2006, point de départ d'une enquête longitudinale

Parmi les diverses missions de l'OVE, nous trouvons en bonne position **la constitution d'une base de données quantitative** provenant d'enquêtes par questionnaire réalisées auprès des étudiants de l'UNIGE. Le présent rapport s'attache à un volet de cette base de données, à savoir la vague d'interrogation que nous avons appelée ETUDIANTS 2006. Commençons par mettre rapidement cette dernière en perspective historique et méthodologique.

L'histoire récente des enquêtes sur les étudiants à l'UNIGE remonte à la fin des années 80. Les travaux de la *Commission de l'Enseignement du Rectorat* donnent alors naissance à l'enquête connue sous le nom d'**ETUDIANTS 90**. Elle consistait en deux vagues d'interrogations auprès d'un échantillon de la population étudiante entrée à l'UNIGE en octobre 1986 : la première allant à la rencontre d'étudiants en première année (début 1987), la seconde retrouvant les mêmes étudiants deux ans plus tard (printemps 1989). Il s'agissait déjà là d'une première approche de type longitudinal.

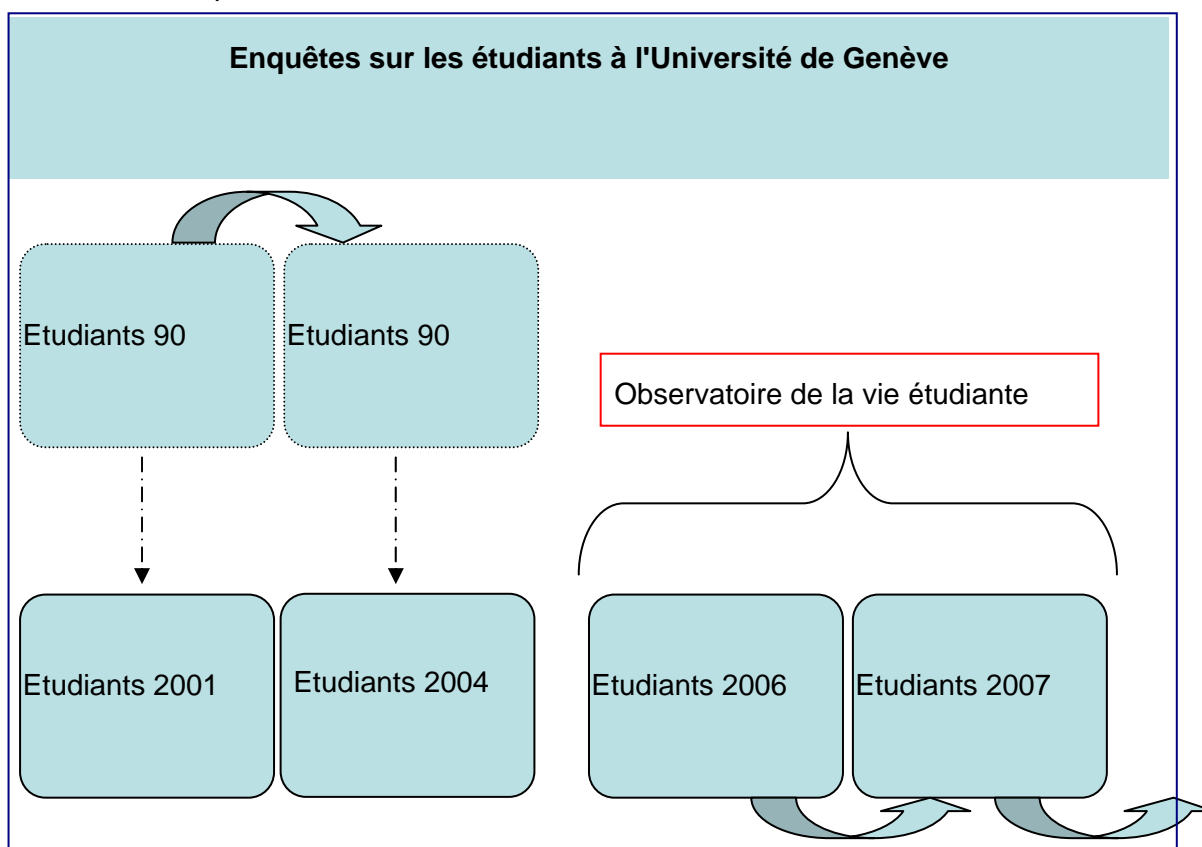
Les deux rapports issus de cette enquête ont fourni de nombreux renseignements utiles à la gestion de l'UNIGE. Mais ETUDIANTS 90 va également inspirer, au début des années 2000, deux nouvelles enquêtes, mandatées cette fois par la *Commission sociale du Rectorat* au Département de sociologie de l'UNIGE (ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004, ainsi nommées pour faire écho à l'enquête menée à la fin des années 80.)

ETUDIANTS 2001 a permis d'envoyer un questionnaire à l'ensemble des étudiants¹ ayant entamé des études à l'UNIGE en octobre 2001. **ETUDIANTS 2004** concernait les étudiants qui étaient, au printemps 2004, proches de la fin de leurs études de base.

La réalisation, le suivi de ces enquêtes et les résultats qui en ont été tirés ont permis de convaincre les Rectorats – notamment grâce à l'impulsion du vice-recteur Jean Kellerhals – de l'importance pour l'UNIGE de se doter d'une structure permanente récoltant des données et produisant une connaissance "chiffrée" des multiples facettes des réalités étudiantes (vécus, expériences, attentes, aspirations, espoirs, craintes, jugements, évaluations, représentations, caractéristiques sociodémographiques...). Cette structure était portée officiellement sur les fonds baptismaux en janvier 2005 et recevait le nom d'*Observatoire de la Vie Etudiante* (OVE).

La première mission de l'OVE fut d'exploiter les données des enquêtes ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004. Mais son premier grand chantier fut l'élaboration et la mise sur pied d'une enquête longitudinale, c'est-à-dire d'une enquête interrogeant à intervalles réguliers (en l'occurrence chaque année) les mêmes étudiants sur les mêmes réalités (en l'occurrence la vie étudiante). C'est ainsi qu'**au printemps 2006, un questionnaire a été envoyé à un échantillon représentatif de la population étudiante de l'UNIGE** (doctorants exceptés). Ce questionnaire correspondait donc à la première vague de l'interrogation longitudinale. Les étudiants ayant répondu à ce premier questionnaire ont reçu au printemps 2007 celui correspondant à la deuxième vague, qui consacrera véritablement le caractère longitudinal de notre enquête.

Le schéma ci-dessous permet d'embrasser en un seul regard l'histoire des enchaînements entre les diverses enquêtes « Etudiants » au sein de l'UNIGE.



¹ Nous parlons bien de l'ensemble de la population et non d'un échantillon. ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004 sont toutes deux dans ce cas. Les autres enquêtes dont nous parlons ici se fondent sur des échantillons représentatifs de la population ciblée.

1.2. Un panorama thématique pour un rapport descriptif

En faisant référence à Etudiants 2007, nous avons fait une incursion dans l'avenir puisque dans le présent rapport, il n'est question que des données relatives à ETUDIANTS 2006. Les premiers résultats longitudinaux feront l'objet d'une prochaine publication. En elles-mêmes, les données d'ETUDIANTS 2006 méritent bien un rapport. Elles recèlent un grand nombre d'intérêts, à la fois par la variété des thèmes abordés et par le fait qu'elles recouvrent toutes les années du cursus universitaire, ce qui n'avait pas été le cas des enquêtes ETUDIANTS 1990, ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004.

Le questionnaire ETUDIANTS 2006 abordait les thèmes suivants :

- parcours (scolaire et/ou professionnel) précédant l'entrée à l'Université;
- motivations à l'entrée à l'Université;
- vision des rôles de l'Université;
- organisation du temps (universitaire et autres temps sociaux);
- connaissance et utilisation des services de soutien aux étudiants existant à l'UNIGE;
- représentations et informations reçues sur la réforme de Bologne;
- évaluation de l'encadrement administratif, pédagogique et du contenu de la formation;
- outputs de la formation (en termes de compétences et d'opportunités développées);
- jugement sur la qualité pédagogique et les modes d'évaluation (types d'exams...);
- problèmes rencontrés à l'UNIGE;
- lieux et espaces d'étude;
- utilisation des ressources mise à disposition des étudiants par l'UNIGE (bibliothèques, salles informatiques);
- logement et dépendance vis-à-vis des parents;
- activité rémunérée et niveau de vie;
- intégration sociale (réseaux sociaux, participation associative, rapport à la lecture et à l'information);
- projets académiques et professionnels, mobilité interuniversitaire;
- variables sociodémographiques (sexe, âge, nationalité, état-civil, niveau d'instruction et catégorie socioprofessionnelle des parents)...

Le présent rapport va passer en revue ces différents thèmes et nous exposerons ici des **résultats établis dans un but principalement descriptif**. Ce choix est déterminé par le mandat que l'OVE a reçu. La première demande du Rectorat est en effet d'établir des "données" et des "corrélations"². La résolution des questions de causalité, d'explication et d'interprétation - quoiqu'intéressantes en elles-mêmes et utiles à l'élaboration de politiques universitaires - ne sont pas celles qui doivent apparaître prioritairement dans un rapport tel que celui-ci, mais faire l'objet d'analyses ultérieures plus spécifiques.

Nous y fournissons donc un panorama de données relatives à des thématiques propres à la réalité étudiante. Nous établissons aussi un **certain nombre de corrélations** (techniquement, on devrait plutôt parler d'*associations*) entre ces multiples thématiques et un certain nombre de variables indépendantes transversales, se rapportant à chacune des facettes de notre objet d'étude. Ces variables classiques sont : le **sexe** (le genre), l'**âge**, l'année d'**ancienneté à l'UNIGE** dans la filière d'études, l'**appartenance facultaire**, l'**origine géographique**, l'**origine sociale**.

Pour systématique qu'il puisse apparaître, cet examen descriptif n'en est pas moins instructif. Ces variables établissent des clivages dans notre population étudiante qui indiquent, entre autres, où se situent les différences, voire les inégalités entre les étudiants. Et on sait, en particulier à la suite de

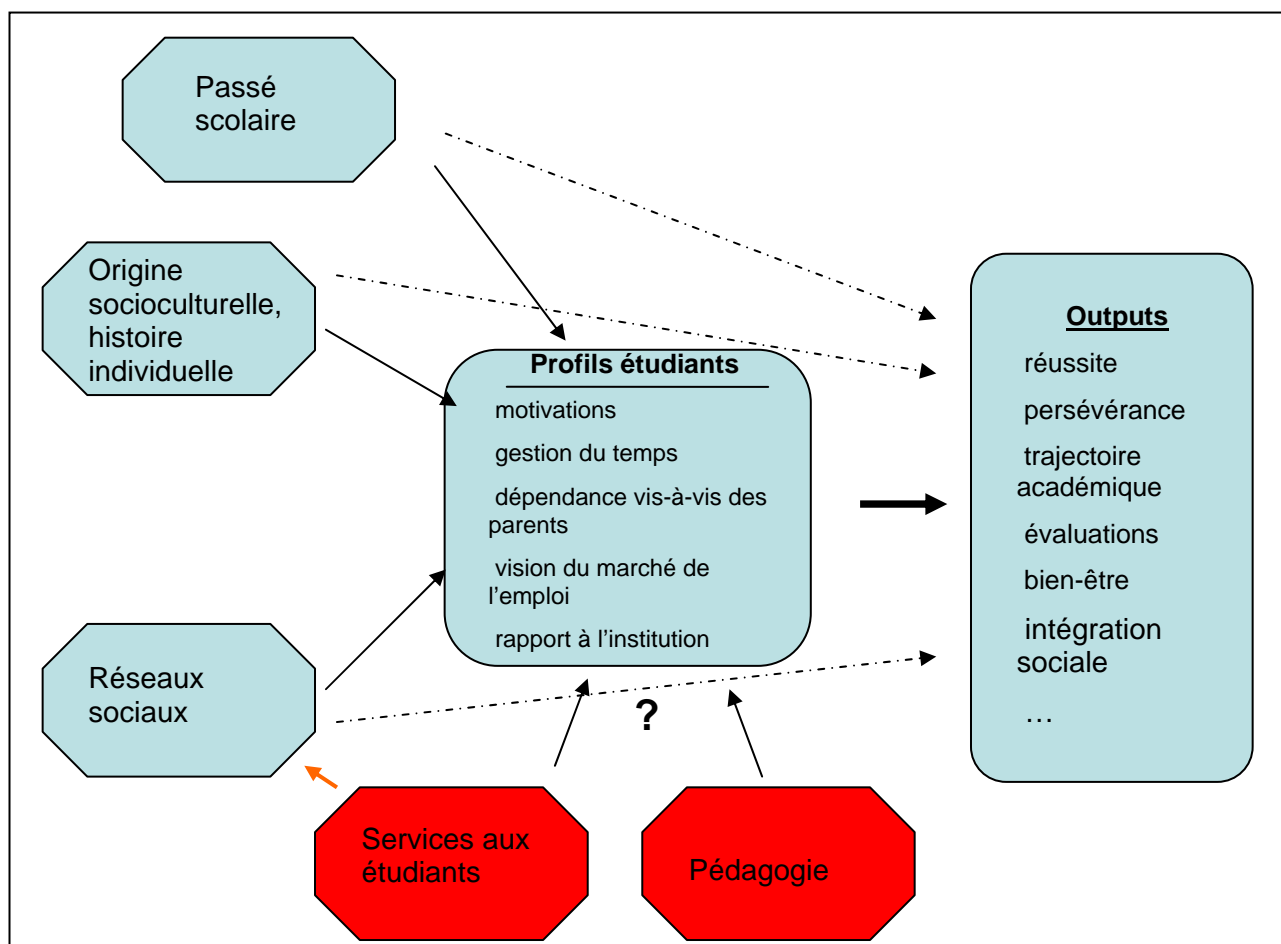
² Rapport du groupe de travail Proposition de consolidation de l'Observatoire de la vie étudiante, Université de Genève, avril 2007, p 2

l'enquête ETUDIANTS 2004, qu'une caractéristique de plus en plus importante de la population étudiante est **son irréductible diversité**.

1.3. Contribution cumulative à un modèle d'analyse

Car, ainsi que nous le retrouvons très régulièrement aussi dans nos analyses, certaines catégories d'étudiants cumulent les difficultés alors que d'autres multiplient les ressources et les avantages. Certains étudiants doivent faire face à plus de contraintes que d'autres pour atteindre les mêmes objectifs. Et les variables sociodémographiques générales dont nous parlons ici ont une influence particulièrement marquante dans l'établissement de ces clivages, dans la construction de ces inégalités.

C'est en quelque sorte dans la mise en lumière de ces corrélations que se situe le premier pas vers une approche plus analytique, vers des tentatives d'explication, de compréhension ou d'interprétation des inégalités. Dans cette optique, ces variables "lourdes" prennent place dans un modèle d'analyse qui a émergé de nos précédents travaux, et qui peut être schématisé comme suit.



Nos objets de travail principaux, nos variables dépendantes, sont les éléments que nous trouvons à droite de ce schéma et que nous appelons "outputs". Ceux-ci sont déterminés par les variables sociodémographiques lourdes dont nous venons de parler (sexe, âge...) et qu'on retrouve sur la gauche du tableau où elles se trouvent en compagnie de variables explicatives plus liées à notre problématique (passé scolaire et réseaux sociaux). Nous y ajoutons un certain nombre de variables intermédiaires, qui sont autant de **typologies que nous avons construites** à partir de nos

données ETUDIANTS 2004.³ Les services aux étudiants et les ajustements ou améliorations pédagogiques, qu'on trouve au bas du schéma, font moins partie du modèle d'analyse mais constituent deux éléments vraisemblablement cruciaux permettant de modifier le déterminisme des influences à l'œuvre dans la réalité universitaire étudiante. Ce sont deux éléments sur lesquels il est vraisemblable d'avoir une action qui pourraient être bénéfique pour les processus de formation et d'intégration des étudiants.

Les typologies étudiantes nous ont amenés à établir un certain nombre de profils, une **galerie de portraits-type** qui définissent divers rapports généraux aux études universitaires.⁴ Elles se trouvent au centre du schéma. C'est sans doute à ce niveau-là que se jouent les mécanismes qui produisent les outputs et qui, le plus souvent, restent très peu appréhendés. L'existence de ces processus est en fait au cœur de la plupart des réalités reflétées par les résultats que nous trouvons dans ce rapport.

Ayant comme fonction première de faire le tour des résultats d'ETUDIANTS 2006 et d'en proposer un relevé systématique, ce rapport ne fera pas explicitement référence à ce modèle de compréhension de la réalité étudiante. Nous ne nous livrerons donc pas ici à l'établissement, la confirmation ou la mise à l'épreuve d'un modèle d'analyse. Mais, si les tableaux, les graphiques, les résultats qui vont être recensés dans ce document peuvent parfois apparaître un peu isolés et donner l'impression d'un manque de synthèse, nous ne devons pas perdre de vue que **chaque croisement, chaque corrélation repérée peut s'intégrer dans ce schéma plus général.**

Ce rapport, s'il a une cohérence qui lui est propre et s'il peut se suffire à lui-même, s'inscrit ainsi dans le travail plus large de l'OVE. Mais il correspond aussi et surtout à l'aboutissement du processus d'élaboration de la **première vague de notre enquête longitudinale**. Les données qui en découlent et qui sont présentées ici vont rejoindre celles déjà recueillies par ETUDIANTS 90, ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004. Toutes ces données sont stockées, prêtes à être remobilisées lors d'analyses thématiques que l'OVE ou ses partenaires peuvent réaliser, en attendant voir arriver les données de l'enquête ETUDIANTS 2007, avec lesquelles, dès l'année prochaine, elles formeront la première transition de nos analyses longitudinales.

³ Stassen J.-F., Atzamba H., Joos N., Rinaldi J.-M. (2005), *Etudiants2004*, Université de Genève

⁴ Stassen J.-F. (2007), *A la rencontre de la diversité étudiante. Profils d'étudiants à l'Université de Genève*, Genève, Institut National Genevois.

2. Structure de la population étudiée

Par rapport à ETUDIANTS 2004 et ETUDIANTS 2001, la vague 2006 de l'enquête ETUDIANTS se caractérise par une population étudiée embrassant l'ensemble des degrés d'études présents à l'UNIGE : de l'étudiant en première année de baccalauréat jusqu'à celui qui s'apprête à terminer une maîtrise ou un diplôme⁵. Seuls les étudiants en doctorat ou en thèse - de même que les étudiants en formation continue - n'ont pas été inclus dans la population d'étude.

L'autre caractéristique principale de cette vague d'enquête réside dans le fait qu'elle **pose la base du dispositif longitudinal**. En effet, ETUDIANTS 2006 marque la constitution du noyau dur de la population que nous allons suivre tout au long des années à venir.

Il est donc nécessaire de connaître au mieux la composition de cette population et de s'assurer de sa représentativité par rapport à l'ensemble des étudiants de l'UNIGE.

2.1. Population d'enquête, population répondante et représentativité statistique

D'après les chiffres recueillis auprès du fichier administratif central de l'UNIGE, la population totale des étudiants enregistrés et répondant à nos critères de sélection s'élevait, pour l'année 2006, à **12'822 étudiants**. Parmi ceux-ci, **3298 ont été tirés au sort** en suivant un protocole de tirage aléatoire simple. Au final, parmi les 3298 étudiants interrogés via l'envoi d'un questionnaire papier au domicile, **1653 ont retourné un questionnaire** entre fin février et fin juin 2006. Le **taux de réponse** brut moyen se situe à **50.1%**.

Les variables qui structurent notre population sont le **sexe**, la « **faculté** » lato sensu, puisqu'il s'agit parfois de sections (Psychologie et Sciences de l'éducation), d'école (ETI) ou de départements (Sciences économiques et Sciences sociales) et la « **nationalité** »...*sensu dato* (origine géographique). Ces variables ont été choisies car l'information qu'elles transcrivent est disponible aussi bien au sein de notre base de données (composée à partir des réponses au questionnaire) qu'au sein de la base de données administrative des étudiants de l'UNIGE (reprenant les informations administratives de chaque étudiant).

2.2. Représentativité de la population répondante

La **faculté** est la variable qui pourrait donner lieu aux plus gros problèmes de représentativité, parce qu'il y a un plus grand nombre de modalités que pour les autres variables structurelles.

⁵ Rappelons ici qu' ETUDIANTS 2001 s'était concentré sur les étudiants débutant leur cursus à l'UNIGE, alors que l'enquête ETUDIANTS 2004 s'était intéressée aux étudiants proches de la fin de leurs études de bases.

Figure 1. Poids relatif des facultés (en %) et effectifs totaux

	Dans la population d'enquête	Dans l'échantillon	Dans la population répondante	Dans la population répondante corrigée ⁶
Droit	9.3	9.2	8.7	9.1
ETI	3.2	3.5	3.9	4.1
FAPSE	15.9	16.1	19	19.9
Architecture	1.8	1.5	1	-
IUED	1.4	1.4	1.4	-
IUHEI	6.3	5.7	8.8	9.2
Lettres	16.6	17.9	16.6	17.4
Médecine	8.4	8.2	8.8	9.2
Science	10.4	10.1	10	10.5
SES	21.8	21.2	19.8	20.6
Effectifs (n)	12822	3298	1653	1583

On s'aperçoit cependant que la représentativité est globalement bonne. La population des répondants reprend quasiment parfaitement les proportions relatives aux facultés présentes dans la population d'enquête.

Figure 2. Poids relatif par sexe

	Dans la population d'enquête	Dans l'échantillon	Dans la population répondante
Femmes	60.6	58.9	67.7
Hommes	39.4	41.1	32.3

On constate que les **femmes** ont répondu plus volontiers à l'enquête, ce qui aboutit à une surreprésentation féminine dans la population répondante, même si l'échantillon des répondants reste représentatif par rapport au sexe.

2.3. Poids relatif par origine géographique

Etant donné sa nature fortement cosmopolite, il avait été remarqué lors des enquêtes précédentes -ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004- une forte proportion d'étudiants de nationalité étrangère, mais vivant depuis de nombreuses années dans le canton de Genève.

Pour remédier à un possible biais, l'option méthodologique de substituer le lieu de scolarisation secondaire à la nationalité administrative officielle avait été retenue. Ce choix se justifiait grandement par le fait qu'à travers le concept de nationalité c'était la plus ou moins grande proximité avec la culture et les institutions genevoises qui voulait être cernée.

Tout au long du rapport, lorsqu'il sera question de la nationalité de l'étudiant, il faudra entendre le **lieu d'obtention du diplôme** secondaire (ou canton d'obtention pour les étudiants suisses).

	Dans la population d'enquête	Dans l'échantillon	Dans la population répondante
Suisse	69.1	68.4	73.6
Etrangers	30.9	31.6	26.4

⁶ Pour des raisons d'effectifs insuffisants, nous avons été obligés de retirer les facultés de Théologie, du Développement et l'Institut d'architecture quand nous utilisons cette variable facultaire dans les analyses à venir.

On constate un penchant à répondre davantage chez les étudiants « suisses » que chez les étudiants « étrangers », ce qui aboutit à une légère sous-représentation de ces derniers. Mais l'échantillon reste globalement représentatif.

2.4. Composition structurelle de la population

Nous allons à présent passer en revue la composition de notre population d'étude –c'est-à-dire celle des étudiants qui ont renvoyé un questionnaire dûment complété- par rapport aux variables structurelles qui nous serviront de **variables explicatives principales** dans les chapitres à venir⁷. Ces variables sont la **faculté d'appartenance**, la **nationalité**, l'**âge**, l'**avancement dans le cursus**, le **sexe** et l'**origine sociale**.

2.5. Sexe

2.5.1. Sexe et faculté

Dans la population répondante, le taux moyen de présence féminine est d'environ 68%, contre 32% pour les hommes. On s'empressera de noter que ce taux varie significativement selon la Faculté même si, au final, **les femmes sont majoritaires dans l'ensemble des facultés**, à l'exception des Sciences économiques.

Figure 3. Proportion de femmes au sein des facultés (en %)

Psychologie	86.4%
Sciences de l'éducation	82.6%
ETI	80.0%
Lettres	76.4%
Médecine	64.8%
Sciences sociales	64.8%
IUHEI	61.6%
Droit	56.9%
Science	56.6%
Sciences économiques	38.7%
Moyenne	67.7%

2.5.2. Sexe et âge

Les femmes sont aussi tendanciellement plus jeunes que les hommes. Largement majoritaires chez les 18-23 ans (70%), la proportion de femmes diminue régulièrement pour atteindre 60,8% chez les étudiants âgés de 30 ans et plus.

Figure 4. Proportion de femmes par classe d'âges (en %)

18 à 23 ans	70.0%
24 à 26 ans	65.1%
27 à 29 ans	62.1%
30 ans et plus	60.8%

⁷ Cependant, nous serons parfois amenés à utiliser d'autres variables explicatives, plus spécifiques à la thématique des analyses menées dans les différents chapitres.

2.5.3. Sexe et nationalité

Il n'y a pas d'association significative entre l'origine géographique d'obtention du diplôme secondaire et la composition de notre population selon le sexe. En d'autres termes, la répartition homme-femme demeure inchangée quel que soit le lieu considéré.

2.6. Age

La population d'enquête de la vague ETUDIANTS 2006 - bien qu'elle embrasse pour la première fois l'ensemble des degrés d'études - demeure cependant **majoritairement jeune** puisque plus des deux tiers des étudiants sont âgés de moins de 25 ans.

Figure 5. Répartition des étudiants selon l'âge (en %)

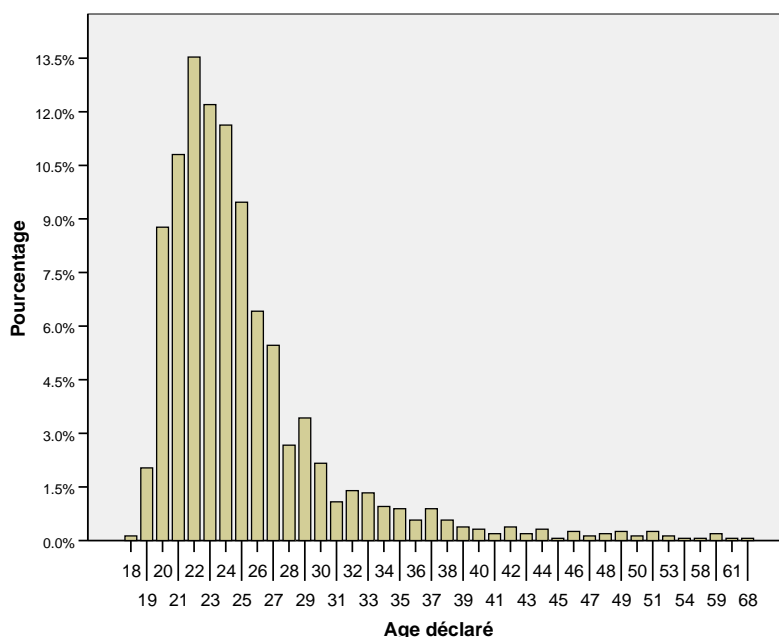


Figure 6. Répartition des étudiants par classe d'âge

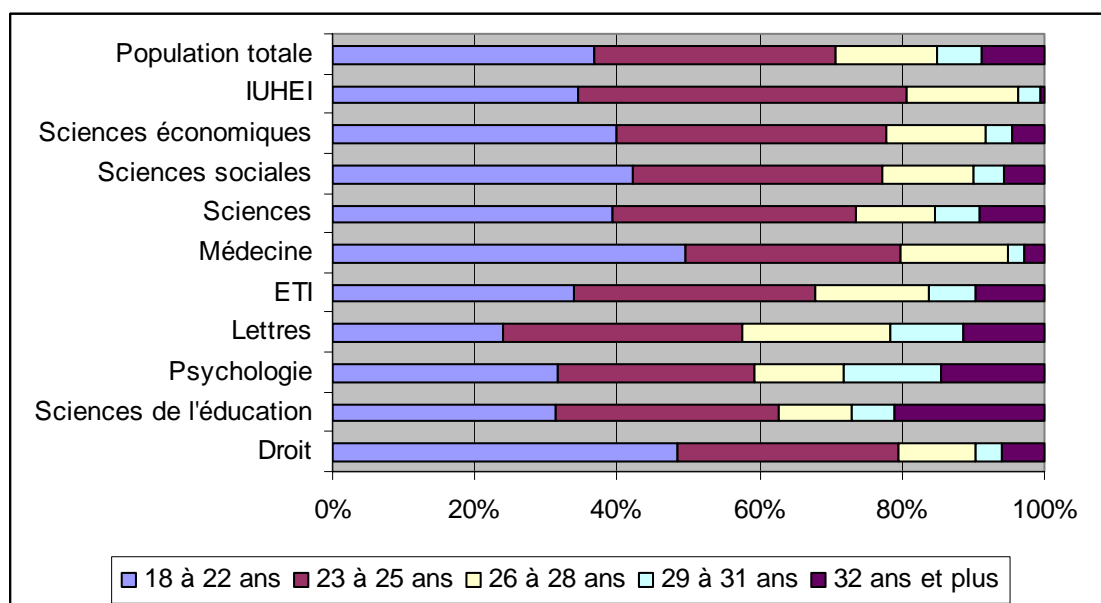
18 à 22 ans	35.3%
23 à 25 ans	33.3%
26 à 28 ans	14.5%
29 à 31 ans	6.7%
32 ans et plus	10.2%

2.6.1. Age et faculté

La structure de la population en fonction de **l'âge varie également significativement d'une faculté à l'autre**, comme le montre le graphique suivant.

Ainsi, les facultés de **Droit**, **IUHEI** et **Médecine** présentent les proportions les plus importantes de très jeunes étudiants tandis que la faculté de **Lettres** est celle où on trouve les moins grandes proportions d'étudiants les plus jeunes et les plus grandes proportions d'étudiants d'âge intermédiaire. Les **Sciences de l'éducation** et la **Psychologie** présentent les plus grandes proportions d'étudiants âgés de 30 ans et plus.

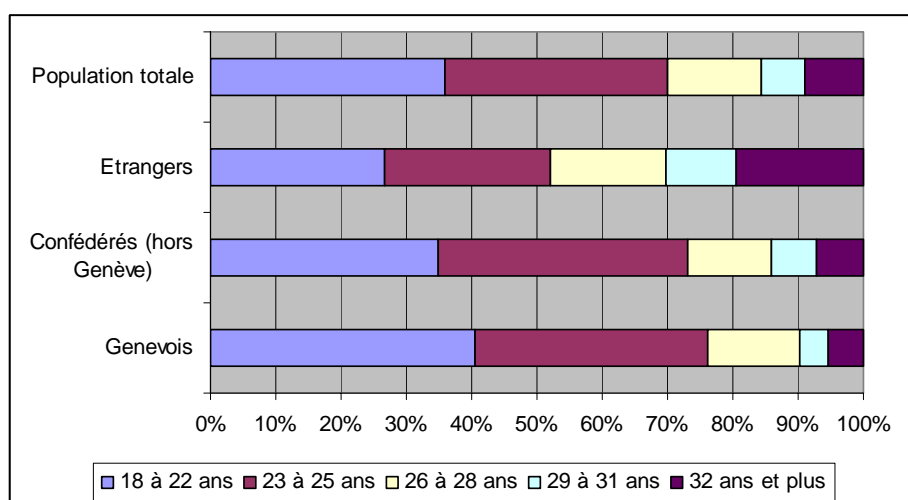
Figure 7. Composition des facultés en fonction de l'âge (en %)



2.6.2. Age et origine géographique

On s'aperçoit que c'est la population « étrangère » qui diffère le plus en termes de structure d'âge. Les populations d'étudiants « genevoises » et « confédérées » (nous rappelons une fois encore qu'il s'agit des étudiants ayant obtenu leur diplôme secondaire en Suisse, mais hors Genève) sont relativement proches, même si ces derniers sont légèrement plus âgés. **La population « étrangère » est significativement plus âgée** que les deux populations de comparaison, puisqu'elle ne comporte que 27% d'étudiants âgés de 18 à 22 ans et plus de 19% d'étudiants âgés de 32 ans ou plus (contre 9,1% en population globale).

Figure 8. Composition de la population en fonction de l'âge et de l'origine géographique (en%)



2.7. Origine géographique

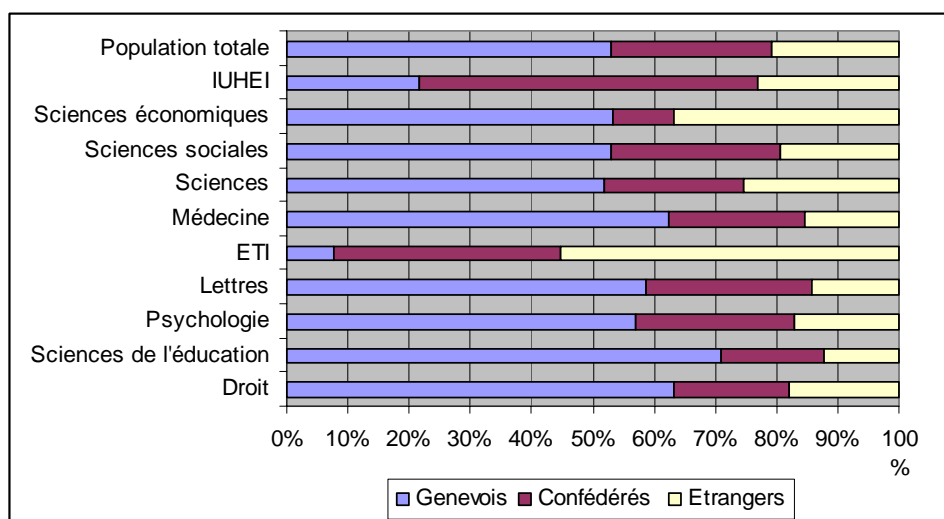
L'origine géographique, dont nous trouvons la composition dans le tableau ci-dessous, est une autre variable qui structure de façon forte notre population. Dans les résultats que l'on trouve dans ce rapport, les catégories de cette variable seront ramenées au nombre de deux (« suisses » et « étrangers ») ou de trois (« suisses », « confédérés » et « étrangers »).

Figure 9. Composition de la population en fonction du lieu de scolarisation secondaire

Suisses	1240 dont	Genevois	830
		Autres romands	268
		Alémaniques	109
		Suisses italiens	33
Etrangers	366 dont	Europe Occidentale	180
		Europe Orientale	53
		Amérique du Nord	17
		Amérique du Sud	44
		Asie et Océanie	18
		Afrique	54
Manquants	47		

2.7.1. Faculté et origine géographique

Figure 10. Composition des facultés en fonction de l'origine géographique (en %)



En ce qui concerne la composition des facultés en fonction de l'origine géographique du diplôme secondaire obtenu, il apparaît que **l'ETI** est la faculté qui attire la proportion la plus importante d'étudiants « étrangers ». Cette Faculté attire également un nombre important d'étudiants « confédérés ». Les **Sciences économiques** se démarquent également des autres facultés par une proportion importante d'étudiants « étrangers ». L'appartenance facultaire pour laquelle on trouve le plus de confédérés est **l'IUHEI**, rejoignant ainsi quasiment **l'ETI** comme faculté rassemblant le moins d'étudiants genevois. Ces deux filières étant très spécifiques à l'UNIGE et ne se retrouvant pas ailleurs en Suisse, leur aire de recrutement dépasse très largement les frontières du canton. On notera encore que les **Sciences de l'éducation** comportent plus de 70% d'étudiants « genevois », devant le **Droit** et la **Médecine**. Les autres facultés présentent des profils relativement similaires entre elles.

2.8. Origine sociale

L'origine sociale est généralement abordée à l'aide de la profession du père. Dans le cadre de cette étude, il a été décidé de l'aborder via **le degré de scolarisation du père**.

Plusieurs éléments motivent ce choix. La raison principale en est la volonté de cerner, à travers ce concept d'origine sociale, autant les conditions matérielles sur lesquelles peuvent compter les étudiants que la **proximité culturelle** avec le monde de l'enseignement tertiaire. Ce choix est également conforté par les associations fortes décelées entre diverses variables (association entre le degré de formation du père et la profession exercée, association entre le degré de formation du père et de la mère), qui permettent de se concentrer sur le degré de formation du père comme indicateur de l'origine sociale des étudiants⁸.

Figure 11. Répartition des étudiants selon le niveau de formation atteint par leurs parents (en %)

	Père	Mère
Université	45.2	34.7
Maturité, apprentissage	40.4	47.7
Ecole obligatoire, pas scolarisé	14.4	17.6

Figure 12. Tableau d'homogamie-hétérogamie Père-Mère (% totaux dans la population)⁹

		Formation mère			Total
		Pas ou obligatoire	Maturité, Apprentissage	Université	
Formation du père	Pas ou obligatoire	9.0% 143	3.9% 61	1.3% 21	14.2% 225
	Maturité, Apprentissage	6.1% 96	27.8% 440	6.5% 103	40.4% 639
	Université	2.2% 35	16.0% 254	27.2% 430	45.4% 719
Total		17.3% 274	47.7% 755	35.0% 554	100.0% 1583

⁸ Nous aurions pu également opter pour le degré d'instruction de la mère, souvent présenté comme l'indicateur le plus pertinent pour cerner l'origine sociale. On a préféré choisir le degré d'instruction du père au vu de la proportion importante d'étudiants « étrangers » dans l'effectif. Parmi les pays de provenance de ces étudiants, beaucoup présentent un modèle de répartition des tâches entre hommes et femmes plus traditionnel. Le degré d'instruction du père est dès lors plus pertinent pour cerner l'origine sociale dans ces cas. A titre de vérification, les analyses présentées ont été refaites en utilisant le degré d'instruction de la mère. Même si quelques variations se présentaient, les tendances observées demeuraient presque toujours identiques.

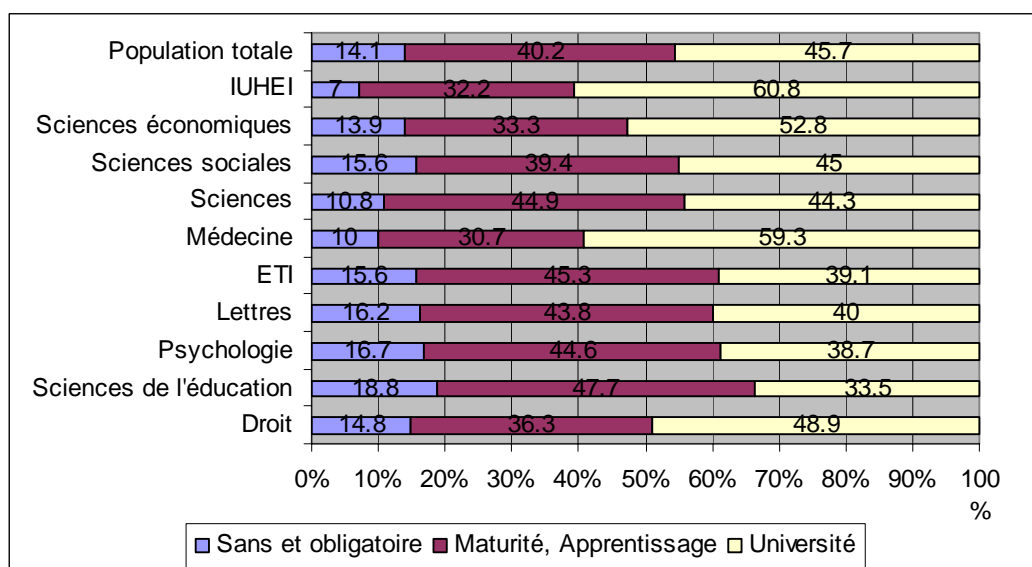
⁹ Les proportions marginales peuvent être différentes de celles, en principe similaires, du tableau précédent. Ces petites différences sont dues aux non-réponses à l'une des deux variables de niveau d'instruction.

2.8.1. Faculté et origine sociale

Comme le montre le graphique ci-dessous, **la composition sociale des facultés varie passablement**, mais dans l'ensemble, les variations ne sont pas très fortement significatives.

On notera que c'est à **l'IUHEI (60,8%)**, en **Médecine (59,3%)** et en **Sciences économiques (52,8%)** que l'on trouve les proportions les plus importantes d'étudiants ayant un père universitaire. Les étudiants dont le père n'a pas été scolarisé ou dont la scolarité s'est arrêtée au niveau obligatoire, sont plus nombreux en **Sciences de l'éducation (18,8%)**, en **Psychologie (16,7%)** et en **Lettres (16,2%)**.

Figure 13. Composition des facultés en fonction de l'origine sociale (en %)



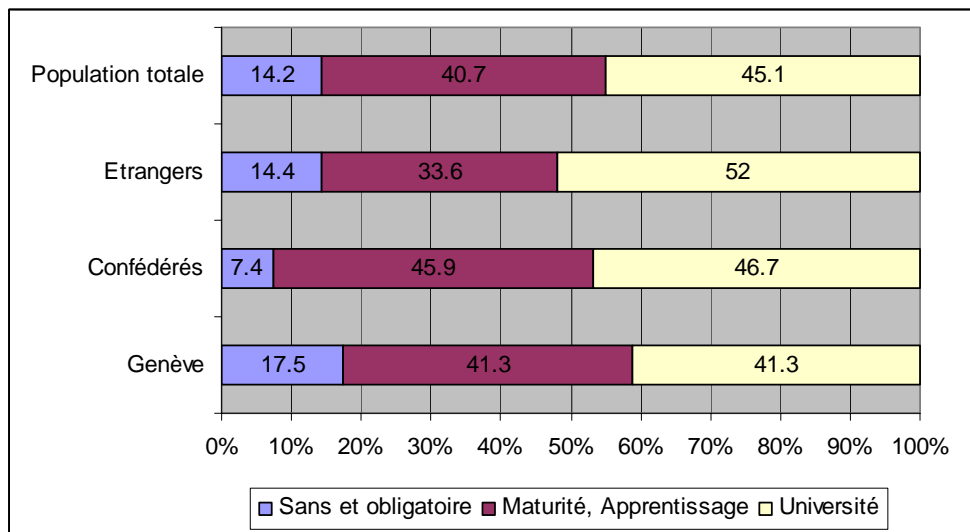
2.8.2. Sexe et origine sociale

Il n'y a pas d'association significative entre le sexe et l'origine sociale des étudiants. Ainsi, quelle que soit l'origine sociale considérée, la répartition entre hommes et femmes est semblable.

2.8.3. Origine sociale et origine géographique

Il y a une forte association entre l'origine sociale et l'origine géographique des étudiants, et cela même si **les étudiants ayant un parent universitaire sont les plus nombreux quelle que soit l'origine géographique considérée**.

Figure 14. Origine géographique et origine sociale (en %) n=1552



C'est parmi les étudiants « genevois » que l'on compte le plus d'étudiants issus des couches sociales les plus basses. Les étudiants « confédérés » se caractérisent par la proportion la plus importante d'individus issus des couches moyennes, avec près de 46% d'étudiants dont le père possède un titre d'études secondaires. Cette même population présente cependant une proportion très basse (7,4%) d'étudiants ayant un père sans titre de scolarité ou s'étant arrêté à la scolarité obligatoire.

Comme on peut le voir, la population des étudiants « **étrangers** » présente la proportion la plus importante d'individus issus d'une haute couche sociale (52%) et elle comporte également une proportion importante (14.4%) d'étudiants issus des classes les plus basses.

2.8.4. Origine sociale et âge

Il existe une association statistique entre l'origine sociale et l'âge, mais elle est faible. Globalement, **les étudiants issus des couches sociales les plus basses sont tendanciellement plus âgés** que leurs homologues ayant un père universitaire (31.8%, respectivement 22.2%, sont âgés de 27 ans et plus). Les étudiants issus des classes moyennes ne présentent que très peu de variations par rapport à la composition en âge de la population générale.

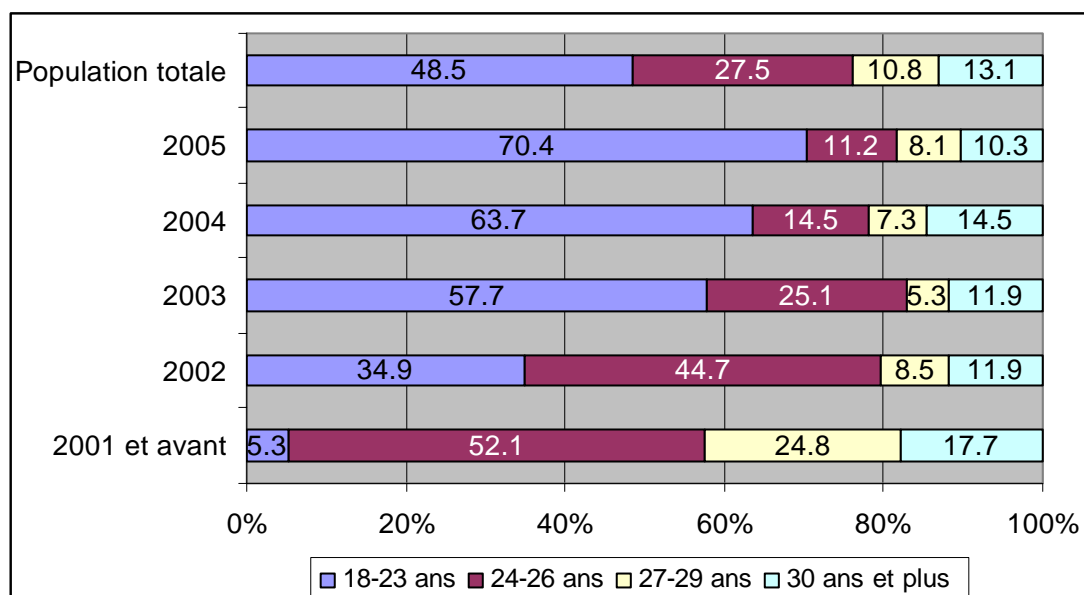
2.9. Ancienneté dans le cursus

L'ancienneté dans le cursus a été mesurée à partir de la date d'inscription dans la filière d'étude actuellement poursuivie par l'étudiant répondant. Elle a par la suite été recodée en trois catégories afin de garder des effectifs suffisants. Cette variable a pour but d'observer si certains comportements et attitudes des étudiants diffèrent entre les étudiants nouvellement entrés à l'UNIGE et les étudiants ayant déjà quelques années d'université derrière eux. C'est également un indicateur de progression dans le cursus d'étude, qui cherche à mettre au jour des variations qui seraient propres aux étudiants proches de la fin de leurs études.

2.9.1. Ancienneté dans le cursus et âge

Il y a une **association très forte entre l'ancienneté dans le cursus et l'âge.**

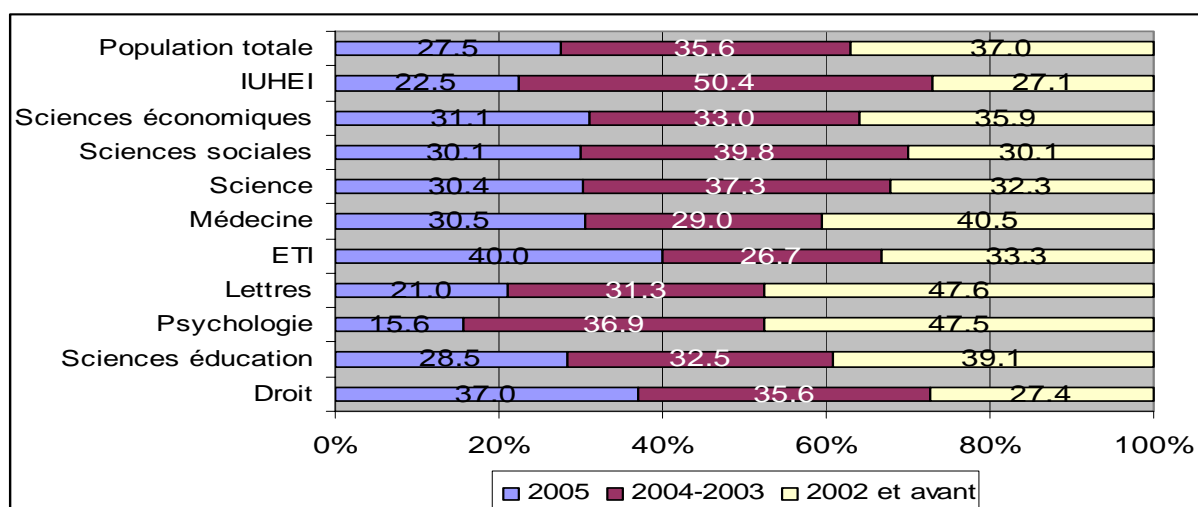
Figure 15. Structure d'âge en fonction de l'ancienneté dans la filière d'étude (en %)



Cette association très forte est logique, car l'évolution des deux variables est conjointe, l'étudiant vieillissant...d'année en année. On remarque ainsi l'effritement de la proportion d'étudiants âgés de 18 à 23 ans entre 2005 et 2001, et l'importance croissante de la catégorie des 24-26 ans. La proportion d'étudiants âgés plus de 30 ans demeure stable, alimentée par les inscriptions d'adultes. Malgré cette association forte, nous verrons dans le courant de ce rapport que ces deux variables sont loin de recouvrir exactement la même réalité. Ainsi, pour certaines analyses, on constatera que l'influence de l'ancienneté disparaît dans celle due à l'âge alors qu'à d'autres reprises, ce sera bien l'avancement dans le cursus qui sera déterminant pour expliquer certains effets.

2.9.2. Ancienneté dans le cursus et faculté

Figure 16. Composition des facultés en fonction de l'ancienneté dans la filière d'étude (en %)



On note des différences significatives quant à la composition des facultés par rapport à l'ancienneté dans le cursus. **Lettres**, **Psychologies** et **Médecine** comportent les proportions les plus importantes d'étudiants immatriculés depuis 2002 ou avant. Cette spécificité renvoie à une organisation des études spécifiques à ces facultés. A l'inverse, ce sont les facultés de l'**ETI** et de **Droit** qui comportent les plus grandes proportions d'étudiants immatriculés depuis une année dans la filière d'études.

2.9.3. Ancienneté dans le cursus et sexe

Il n'y a **pas d'association significative** entre l'ancienneté dans le cursus d'étude et le sexe de l'étudiant.

2.9.4. Ancienneté dans le cursus et origine sociale

Il n'y a **pas d'association significative** entre l'ancienneté dans le cursus d'étude et l'origine sociale des étudiants.

2.9.5. Ancienneté dans le cursus et origine géographique

Il n'y a **pas d'association significative** entre l'ancienneté dans le cursus d'étude et la l'origine géographique des étudiants (comprise comme la nationalité).

3. Université et représentations

Dans notre questionnaire, le rapport à l'UNIGE a été abordé par l'intermédiaire de trois grandes dimensions : d'abord la vision et les représentations de l'université, ensuite le vécu et les pratiques à l'UNIGE, enfin l'évaluation de la formation.

Dans cette section, nous passerons en revue les résultats principaux qui touchent à la première de ces trois dimensions, à savoir le rapport subjectif que les étudiants développent avec l'université en général et avec l'UNIGE en particulier. Nous nous intéresserons ainsi **aux motivations qui les ont amenés à choisir la voie universitaire**, aux **critères de leur choix de venir étudier à l'UNIGE**, à leur **évaluation** de cette Université et à leur vision de deux des trois grandes missions qui sont assignées à cette institution : la **formation** et la **recherche**.

3.1. Les motivations du choix universitaire. La confirmation d'une typologie

L'enquête ETUDIANTS 2004 nous avait indiqué à quel point la question des **motivations** est primordiale pour cerner les profils des étudiants.¹⁰ Nous avons ainsi repris la même question, afin de voir à quel point ces conclusions se confirment et, surtout, de disposer d'un outil typologique indispensable pour comprendre les processus à l'œuvre dans la réalité étudiante.

3.1.1. Un classement des motivations

La question traitée ici demandait aux étudiants-répondants : "*Pourquoi avez-vous décidé, au moment où vous l'avez fait, d'aller à l'Université ?*" Les 17 items ci-dessous se classent dans l'ordre suivant, du plus fréquemment choisi au moins souvent cité pour expliquer les raisons du choix de la voie universitaire.

Figure 17. Critères du choix d'aller à l'Université

68.5 %	par intérêt pour le domaine choisi
58.7 %	parce que c'était la suite logique de mon cursus scolaire
38.8 %	par choix professionnel
36.0 %	pour avoir de nombreux débouchés
34.1 %	pour élargir l'éventail de mes choix
28.7 %	pour accéder à des professions bien rémunérées
20.1 %	pour réaliser un rêve
18.5 %	pour la vie estudiantine
13.9 %	pour accéder à des professions de grand prestige
13.5 %	parce que l'Université m'apparaissant comme un monde fascinant
7.9 %	parce que je ne savais quoi faire d'autre
7.4 %	parce que j'ai été poussé par ma famille
5.8 %	pour remettre à plus tard certaines échéances
5.3 %	par tradition familiale
5.0 %	parce que mes amis ont aussi entrepris des études universitaires
4.9 %	pour bénéficier du statut d'étudiant
2.8 %	je ne me l'explique pas bien

¹⁰ Stassen J.-F. (2007), *A la rencontre de la diversité étudiante. Profils d'étudiants à l'Université de Genève*, Genève, ING, à paraître. Voir aussi "Etudiants 2004" pour l'élaboration de la typologie.

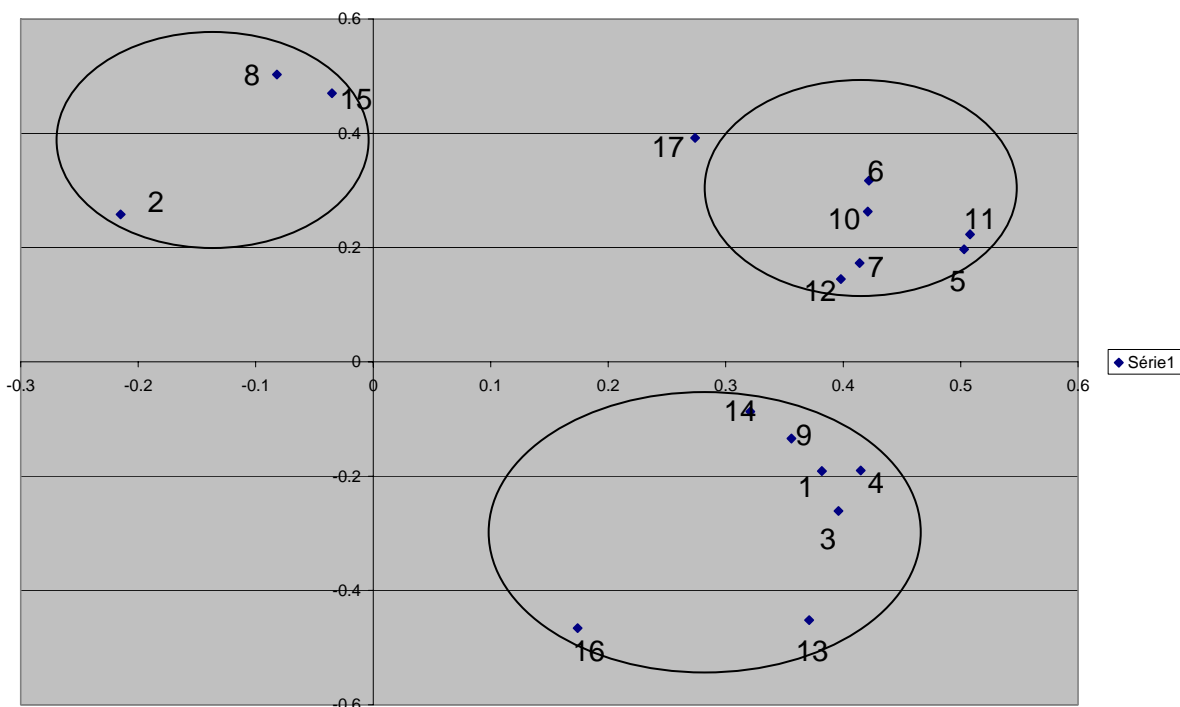
Ce tableau **confirme les résultats que nous avons obtenus lors de notre enquête ETUDIANTS 2004**. On voit ainsi que, de nouveau, les deux mêmes motifs se dégagent nettement : *l'intérêt pour le domaine choisi* et le fait que le choix de l'université apparaît comme *la suite logique du cursus scolaire*, à savoir d'une part un motif très téléologique et d'autre part une raison que nous qualifierons plus de « par défaut ». Les « **motifs professionnels** » sont groupés juste derrière et, cumulés, occupent une place presque aussi importante que les deux premiers. Remarquons également que les items qui valorisent une **idéalisation de l'université** (« *pour réaliser un rêve* » et « *parce que l'université apparaît comme un monde fascinant* ») sont loin d'occuper une position négligeable (avec respectivement 20.1 % et 13.5 % des répondants qui les ont désignés). Les « motivations externes » (liées à la famille ou aux groupes d'amis) semblent par contre plus nettement cantonnées à la marge.

3.1.2. La typologie des motivations

Il est, par ailleurs, intéressant de revenir sur la variable typologique que nous avons dégagée lors de notre dernière enquête, autant pour la confirmer (à tout le moins pour la tester) que pour se doter d'une **variable synthétique** qui est particulièrement pertinente pour l'analyse de la plupart des outputs proprement universitaires que nous traitons dans ce travail. Nous avons choisi, cette fois-ci, de tester les associations entre les différents items en utilisant l'analyse factorielle des correspondances (AFC).

Le principe de cette analyse est de synthétiser en quelques facteurs unidimensionnels significatifs l'ensemble des informations contenues dans les relations entre les 17 items. Nous abordons ici les trois premiers facteurs, c'est-à-dire les trois plus significatifs. En nous limitant aux deux premiers facteurs, nous obtenons le schéma suivant.

Figure 18. Les facteurs 1 et 2 de l'AFC



Voici la numérotation des différents items, telle qu'elle est reprise dans le schéma :

- 1 c'était la suite logique de mon cursus scolaire
- 2 par choix professionnel
- 3 parce que j'ai été poussé par ma famille
- 4 parce que mes amis ont aussi entrepris des études universitaires
- 5 pour accéder à des professions bien rémunérées
- 6 pour accéder à des professions de grand prestige
- 7 pour élargir l'éventail de mes choix
- 8 parce que j'étais très intéressé par le domaine choisi
- 9 pour remettre à plus tard certaines échéances (recherche d'emploi, quitter le domicile familial...)
- 10 pour avoir de nombreux débouchés
- 11 pour la vie estudiantine
- 12 pour bénéficier du statut d'étudiant
- 13 parce que je ne savais quoi faire d'autre
- 14 par tradition familiale
- 15 pour réaliser un rêve
- 16 je ne me l'explique pas bien
- 17 parce que l'Université m'apparaissait comme un monde fascinant

Nous y voyons se dégager trois groupes d'items qui sont associés à autant de types de configurations de **motivations** :

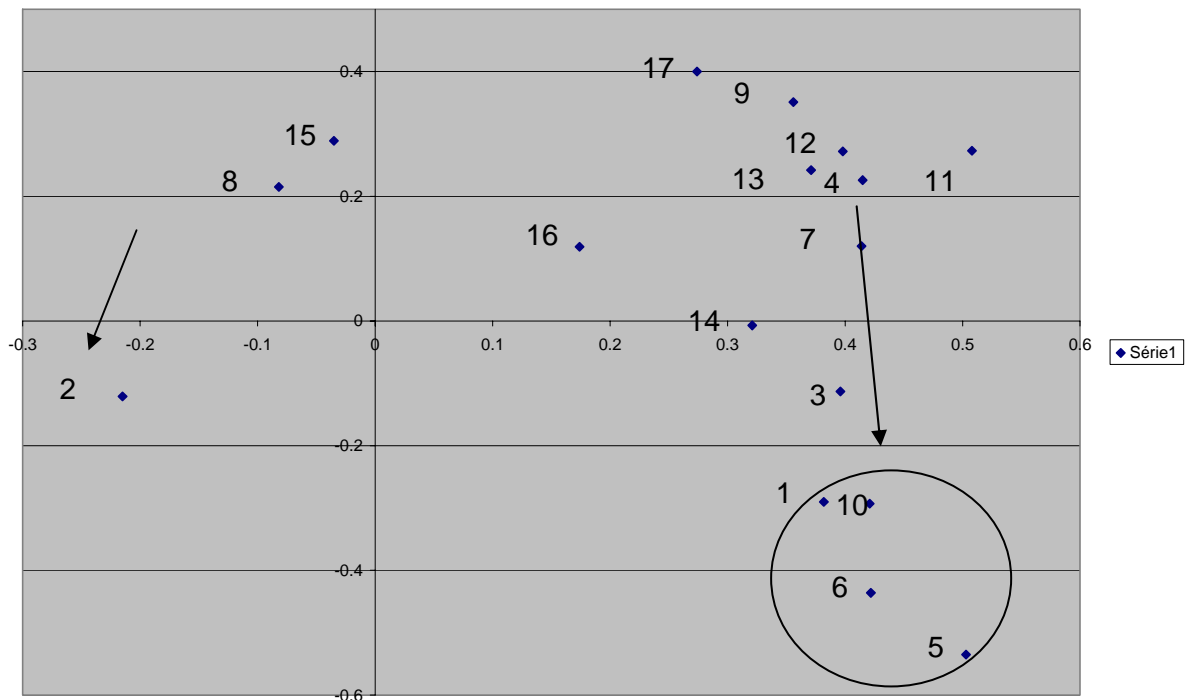
- les motivations **par intérêt**, qui se détachent nettement des autres, dans le cadran supérieur gauche (2, 8, 15);
- les motivations **par défaut**, qu'on retrouve dans le cadran inférieur droit et qui semblent s'opposer le plus aux motivations par intérêt (1, 3, 4, 9, 13, 14, 16). Notons qu'on y retrouve très clairement des motivations externes (venant de la famille et des amis);
- les motivations que nous appellerons ici **instrumentales**, dans lesquelles nous retrouvons à la fois celles que nous avons rassemblées sous l'étiquette « par ambition » et celles liées à la position d'étudiant (à la fois vie estudiantine et statut d'étudiant).

Avec l'émergence de ces trois types (dont deux sont les mêmes que deux types d'ETUDIANTS 2004 et le troisième regroupe les deux autres types trouvés à l'époque), on peut dire que la **typologie des motivations est ici en grande partie confirmée**. Il reste à voir si la distinction entre motivations par ambition et celles par attrait pour la condition étudiante se retrouve également dans nos résultats de cette année.

Il nous suffit pour cela d'intégrer le troisième facteur de notre analyse pour voir diverger les items caractéristiques de ces deux types de motivations... **et achever de confirmer notre typologie des motivations** au choix de l'Université.

Cela est bien repérable dans le schéma qui se trouve à la page suivante.

Figure 19. Les facteurs 1 et 3 de l'AFC



Entre autres modifications par rapport au premier schéma, deux modifications sont remarquablement mises en évidence par ce deuxième graphe. Il s'agit du glissement vers le bas du schéma de quatre items reliés à l'**anticipation professionnelle**, aussi bien celui qui se situe du côté des motivations par intérêt (2. *par choix professionnel*) que ceux qui se trouvent du côté des motivations instrumentales (10. *pour bénéficier de nombreux débouchés*, 6. *pour accéder à des professions bien rémunérées* et 5. *pour accéder à des professions de grand prestige*). Leur translation vers le bas du schéma permet de terminer de confirmer notre typologie de 2004.

La superposition des lectures de ces deux graphiques nous apporte une confirmation et nous apprend un certain nombre de choses supplémentaires concernant ces variables motivationnelles.

- Nous pouvons d'abord identifier trois axes de différenciation de ces variables : le premier opposerait des **motivations téléologiques** à des **motivations par opportunité** (que nous pourrions aussi qualifier d'instrumentales); le deuxième semble à la fois se fonder sur la force de la motivation et sur sa source (externe ou interne); le troisième établit une distinction entre les motivations d'anticipation professionnelle et celles **d'épanouissement** à la fois de type idéaliste et de type hédoniste. Ajoutons encore que ces trois facteurs sont hiérarchisés, le premier étant plus puissant que le deuxième, lui-même plus fort que le troisième, cela même si la hiérarchie qui se dessine n'est pas très appuyée.
- Les significations de nos types de motivations découlent de l'association des items. Les **motivations par intérêt** se structurent autour des trois items suivants : « *par intérêt pour le domaine choisi* », « *pour réaliser un rêve* », « *par choix professionnel.* » L'analyse factorielle rapproche ce dernier item des motivations par intérêt et l'éloigne assez nettement des motivations plus statutaires. Cela n'était pas apparu clairement en 2004 et permet d'éviter une erreur qui fut parfois faite, celle de faire participer le choix professionnel aux motivations instrumentales ou utilitaristes. **Ce choix relève en fait bien plus d'une logique de l'intérêt-**

affinité que de la logique de l'intéressement.¹¹ Dès le premier coup d'œil, on perçoit la distance entre ces motivations et celles qui marquent l'ambition, qu'on retrouve dans la partie du schéma où les motivations sont opportunistes et/ou instrumentales.

- Les **motivations par défaut** sont celles qui sont les plus lointaines de celles par intérêt. Elles se retrouvent en effet à leur exact opposé dans le premier schéma. Il est à remarquer que cette opposition se structure autour des deux items les plus fréquemment cités (choix de l'université par « *suite logique du cursus* » et par « *intérêt pour le domaine* »). Les items caractéristiques de ce type de motivations sont les choix de l'université *parce que c'est la suite* « *logique du cursus scolaire* », « *parce que poussé par la famille* », « *pour suivre des amis* », « *pour remettre à plus tard certaines échéances* », « *parce qu'on ne savait pas quoi faire d'autre* », « *par tradition familial* », ou on « *ne s'explique pas bien pourquoi* ».
- Les **motivations statutaires** ont des caractéristiques communes avec les motivations par défaut (elles sont plutôt opportunistes ou instrumentales) et avec les motivations par intérêt (elles sont plutôt fortes et internes). Parmi elles, on trouve les **motivations par ambition**, autour des items « *pour accéder à des professions bien rémunérées* » et « *à des professions de grand prestige* » ainsi que « *pour avoir de nombreux débouchés* ». D'autres motivations statutaires sont plus liées à la vie étudiante et à l'épanouissement individuel. Ce sont les motivations que nous avons qualifiées en 2004 de « **par attrait pour la condition étudiante** ».
- Une distinction qui nous était passée inaperçue lors de l'analyse des résultats de l'enquête ETUDIANTS 2004 nous apparaît ici grâce à la distinction entre deux items statutaires : « *pour élargir l'éventail de mes choix* » et « *pour avoir de nombreux débouchés* ». Dans certaines lectures, ces deux items sont très proches. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on les retrouve intimement liés dans les deux premiers facteurs (cf. schéma n°1). Mais, à la lecture du troisième facteur (cf. schéma n°2), on constate une différenciation entre les deux, le second se rangeant du côté des motivations par ambition alors que le premier reste proche des items de condition étudiante. Cette nouvelle constatation nous permet de donner une autre signification à notre ancien type de motivations par attrait de la condition étudiante. Nous les qualifierions ainsi plutôt de **motivations pour l'épanouissement**, dans la mesure où elles convergent toutes vers l'établissement de marges de manœuvre et de recherche de libertés.
- Une autre constatation qui avait été dissimulée derrière la première de nos typologies est la signification de **l'influence familiale**. Les influences externes (familles et amis) se retrouvent assez logiquement ensemble du côté des motivations externes et de plus faible intensité. C'est ce fait qu'on peut lire le long des deux premiers axes dans le schéma n°1. Par contre, l'introduction du troisième facteur montre une **distanciation entre l'influence de la famille et celle des amis**. Cette différenciation se fait donc sur l'axe de la visée professionnelle. Quand la famille a une influence explicite,¹² celle-ci se joue plutôt dans le domaine de l'anticipation professionnelle, alors que l'influence des amis entre plutôt dans le domaine de l'épanouissement.

Cette analyse typologique des motivations nous permet donc à la fois de confirmer nos résultats de la précédente enquête en les précisant de manière importante et de disposer d'une variable typologique à l'influence avérée sur les outputs académiques, institutionnels et d'attitudes vis-à-vis

¹¹ Précisons bien que nous ne parlons pas ici de l'intérêt en tant qu'il s'oppose aux valeurs. Nous parlons ici d'intérêt sous le modèle de "l'intérêt pour un domaine d'étude". Nous sommes donc loin de l'intéressement. Nous en serions en fait quasiment à l'opposé.

¹² Nous ne parlons pas ici de l'influence de la famille par socialisation, qui est très forte chez tous les individus. Nous faisons référence à un type d'influence beaucoup plus manifeste, à un tel point que les étudiants y font référence comme élément ayant dicté leur choix d'orientation d'étude.

de l'université. Cette variable typologique établit quatre modalités principales et laisse en une catégorie séparée, un peu hybride, les items concernant **l'influence externe**, qu'elle soit familiale ou amicale (on a vu que ces items, selon les axes concernés, *voyagent* d'une catégorie à l'autre à l'intérieur de la typologie).

Par ailleurs, on s'aperçoit que nos **variables sociodémographiques** permettent de dessiner des profils d'étudiants différenciés selon le type de motivations au choix de l'université. C'est d'abord le cas du sexe.

Figure 20. Motivations à l'entrée à l'université en fonction du sexe

Type de motivations	Critère de choix pour la voie universitaire	femmes	hommes
Motivations par intérêt	par intérêt pour le domaine choisi	71	64
	par choix professionnel	39	38
	pour réaliser un rêve	23	15
Motivations par défaut	parce que c'était la suite logique de mon cursus scolaire	57	62
	parce que je ne savais quoi faire d'autre	8	9
	pour remettre à plus tard certaines échéances	5	7
	je ne me l'explique pas bien	2	4
Motivations par ambition	pour avoir de nombreux débouchés	34	40
	pour accéder à des professions bien rémunérées	26	34
	pour accéder à des professions de grand prestige	12	22
Motivations par épanouissement	pour élargir l'éventail de mes choix	34	35
	pour la vie estudiantine	16	23
	parce que l'Université m'apparaissant comme un monde fascinant	13	15
	pour bénéficier du statut d'étudiant	4	7
Motivations par influence externe	parce que mes amis ont aussi entrepris des études universitaires	4	7
	parce que j'ai été poussé par ma famille	7	8
	par tradition familiale	5	6

Note : Pour la lecture de ce tableau, il faut savoir que, plus les cellules d'une ligne sont grisées plus forte est la significativité de la distinction entre les sexes concernant la motivation en question.

Clairement, **ces motivations se distribuent différemment selon qu'on est étudiant ou étudiante**. Les femmes sont plus souvent motivées par l'intérêt; les hommes le sont plus souvent par ambition et, dans une moindre mesure, par défaut. Les motivations familiales ne sont pas dépendantes du sexe, alors que les influences amicales sont plus fortes pour les hommes, qui sont également plus motivés par attrait pour la condition étudiante.

Les enseignements principaux pour ce qui concerne les classes d'âges, pour les facultés et pour le lieu de scolarisation secondaire sont repris rapidement ci-dessous.

En fonction de **l'âge**, les plus jeunes sont plus souvent motivés par l'ambition, par défaut et par une vision idéalisée de l'Université. Les motivations par intérêt ne se distribuent pas différemment selon l'âge.

En ce qui concerne la variable **d'appartenance facultaire**, qui est très fortement liée à la distribution des motivations, on peut globalement tirer les conclusions suivantes :

- les étudiants de **Droit**, de **Sciences économiques** et de **HEI** sont ceux qui sont le plus souvent motivés par l'ambition;
- ceux de **Médecine**, de **Sciences de l'éducation** et de **Lettres** sont ceux qui le sont le moins;
- les étudiants de **Sciences sociales** et de **Sciences économiques** sont ceux parmi lesquels on retrouve le plus de motivés par défaut;
- les étudiants de **IUHEI**, **Sciences économiques** et **Sciences sociales** sont ceux qui choisissent le plus souvent l'université motivés pour des raisons d'épanouissement;
- les étudiants en **Médecine**, en **Psychologie**, en **Sciences** et à **l'ETI** sont ceux qui le sont le moins;
- c'est en **Droit**, en **Sciences économiques** et en **IUHEI** qu'on retrouve le plus d'étudiants motivés par des raisons extérieures (familiales voire amicales);
- les étudiants en **Médecine**, en **Psychologie**, en **Sciences** et à **l'ETI** sont ceux qui le sont le moins...

De manière générale, la distribution des motivations par faculté est très diversifiée. Nous trouvons souvent, selon les facultés, des proportions variant du simple au double.

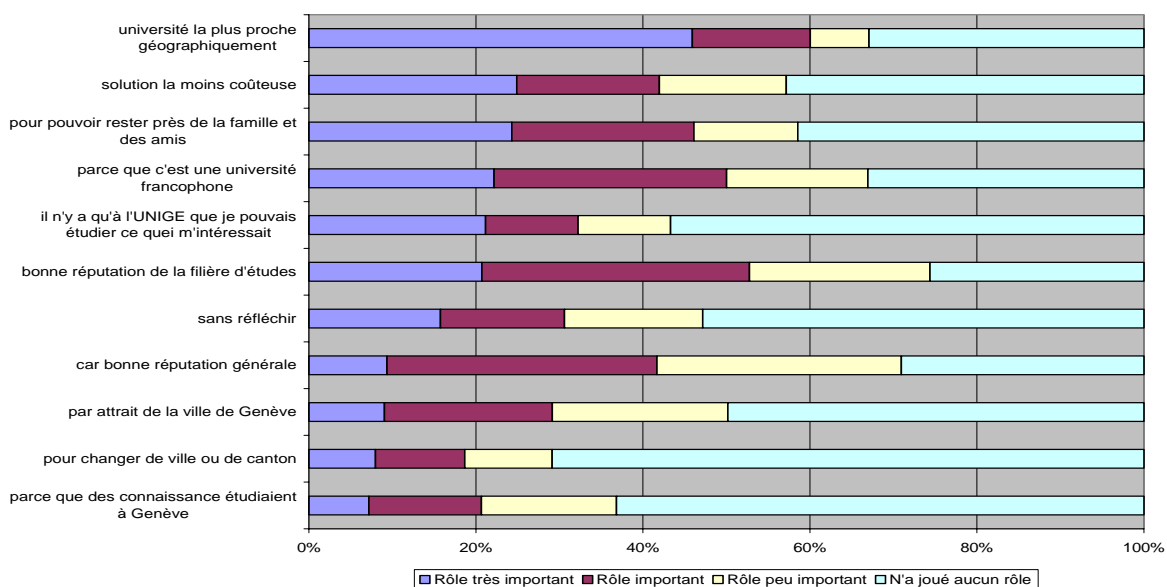
Pour ce qui est du **lieu de scolarisation secondaire** (en Suisse ou à l'étranger), on constate assez peu d'associations avec les divers types de motivations. La grosse différence est que les étudiants venant de l'étranger sont moins souvent motivés par défaut que ceux venant de Suisse. Même si nous restons dans des marges inférieures, ils disent également être plus souvent à l'université par tradition familiale. Pour le reste, à l'exception notable de la motivation pour de nombreux débouchés, beaucoup plus présente chez les étudiants venus de Suisse, l'origine géographique ne semble pas jouer de rôle sur le type de motivation.

3.2. Quelle vision de l'UNIGE?

3.2.1. Critères de choix pour venir étudier à l'UNIGE

De façon plus concrète encore que les motivations que nous venons de décrire, il était demandé aux répondants de nous dire pourquoi c'est l'UNIGE en particulier qu'ils avaient choisie. Dans le graphique suivant, nous pouvons voir les taux globaux de réponse à cette question.

Figure 21. Critères de choix de l'UNIGE¹³



On y perçoit donc que la raison de la **proximité géographique** est celle qui joue le rôle le plus important dans le choix de l'UNIGE. Les deux autres raisons les plus souvent citées (« *la solution la moins coûteuse* » et « *le fait de rester près des connaissances* ») sont implicitement liées à cette proximité physique. Au premier coup d'œil, les raisons qui permettent de placer le choix de l'UNIGE dans un contexte global de **concurrence entre les universités** occupent une place en retrait. Elles ne sont pas pour autant négligeables. Au moins un étudiant sur cinq nous signale que la **bonne réputation de sa filière d'études** et le fait que cette filière n'était proposée qu'à Genève ont joué un rôle très important de son choix de venir étudier à l'UNIGE. Mieux, si on considère aussi les étudiants qui désignent ces critères comme ayant aussi joué un rôle important, on voit

¹³ Les critères de choix sont ici classés selon le taux de réponses "rôle très important". Mais on perçoit également que ce classement pourrait être sensiblement différent si on s'intéressait à ceux qui ont également répondu "rôle important". C'est, en particulier, très net pour la **bonne réputation de la filière suivie**.

très nettement la bonne réputation de la filière d'études remonter dans le classement des critères de choix les plus importants et prendre la deuxième position.

Comme on s'en doute, l'appartenance facultaire est très fortement associée à ces critères de choix. Ainsi les étudiants de **IUHEI** et de **l'ETI** (deux filières très spécifiques à l'UNIGE) sont ceux qui, loin devant les autres, citent les raisons de comparaison entre l'UNIGE et les autres ("*bonne réputation de la filière d'études*", "*il n'y a qu'à Genève qu'on peut étudier ce qui me plaisait*"). Ce sont également ces mêmes étudiants qui disent le plus souvent choisir notre université pour "*pouvoir changer de ville et/ou de canton*". A contrario, ce sont eux aussi qui, de très loin, désignent le moins les critères qui sont globalement les plus fréquemment cités (proximité géographique, proximité des connaissances, solution moins coûteuse). Nous n'aborderons pas ici les autres petites variations facultaires que vous pourrez trouver dans les tableaux en annexe.

L'**âge** et le **sexe** de l'étudiant ne semblent pas jouer un grand rôle, à quelques exceptions près :

- les hommes citent plus souvent les raisons de **bonne réputation**;
- les raisons liées aux **réseaux de relations** reçoivent des accents différents selon le sexe, les hommes choisissant l'université de Genève plus souvent parce que des **amis** y étudient alors que les femmes optent plus souvent pour elle dans le but de rester proches de la **famille**;¹⁴
- les plus **jeunes** choisissent nettement plus souvent l'UNIGE sans réfléchir;
- les plus **âgés** choisissent moins souvent l'UNIGE sans réfléchir...

3.2.2. Evaluation globale de l'UNIGE

Dans notre questionnaire, nous avons également proposé aux étudiants de juger l'UNIGE sur un certain nombre d'affirmations. Voici les distributions de ces réponses.

Figure 22. Jugements généraux sur l'UNIGE

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
Dans ma filière, l'UNIGE est à la pointe de la recherche scientifique	13	33.3	14.2	3.8	35.7
L'UNIGE offre des formations non-disponibles ailleurs	14.1	25.4	24.9	8.7	26.9
L'UNIGE encourage la mobilité internationale de ses étudiants	15.8	40.5	20.4	6.9	16.4
Contenu des enseignements de qualité	19.3	67.6	9.4	1	2.7
L'UNIGE œuvre pour l'égalité hommes/femmes	20.2	37.6	9.5	2.2	30.5
Les diplômés de ma filière sont bien perçus par le monde professionnel	21.6	39.7	10.8	3.7	24.2
En tant qu'étudiant, je bénéficie de l'ouverture internat. de Genève	22.7	37.7	21.8	6.6	11.2
UNIGE a une réputation de qualité	25	60	5.7	1.1	8.2
L'UNIGE met à la disposition des étudiants de nombreux services	25.3	53	12.3	2.3	7.1
Ma filière d'études a une réputation de qualité	28	46.1	10.6	3.1	12.2
UNIGE possède un rayonnement international	29.3	46.3	11.7	1.8	10.9
Professeurs comme spécialistes reconnus dans leurs domaines	30	55.7	6.2	0.7	7.4
L'UNIGE offre de bonnes infrastructures	31.3	54.1	10.2	2.3	2.1

¹⁴ Nous retrouvons ici une dichotomie traditionnelle des orientations masculines et féminines. Les hommes sont plus tournés vers l'extérieur de la sphère domestique alors que les femmes sont les spécialistes de l'intérieur (physique et symbolique) de cette sphère. Cette remarque n'est pas simplement de convention ou anecdotique. Elle permet de poser des jalons pour la prise en compte de **l'analyse de genre du monde étudiant**. De nombreuses recherches sur les étudiants peinent à trouver parmi eux des distinctions entre hommes et femmes. Or, on sait que **l'excellence académique** (qui est plutôt l'apanage des femmes) connaît, à la sortie de l'université, un curieux retournement vers **l'excellence professionnelle** (qui devient alors le domaine des hommes). Nous pensons que le domaine des représentations, des visions et des attitudes vis-à-vis de l'université est un de ceux où seront trouvées les explications de ces processus encore largement méconnus qui transposent au monde étudiant l'inégalité de genre transversale aux différents champs sociaux.

Deux grandes constatations s'imposent si on veut tirer des résultats globaux de cette question. D'abord, la modalité « plutôt d'accord » est, de loin, la plus fréquemment cochée. Elle l'est pour quasiment chacun de ces items. Cela signifie que, malgré les variations, on peut dire que ces questions reçoivent une évaluation positive « molle ». Cette première constatation est plutôt convergente.

Elle s'applique en effet à tous les items, surtout si on retire de la distribution les étudiants qui ont répondu qu'ils ne savaient pas se prononcer. Elle dépasse alors quasiment toujours la réponse majoritaire.¹⁵

La seconde constatation globale que nous tirons de ce tableau, s'appliquant surtout à certains critères de choix de l'UNIGE, est moins transversale que la première. Il s'agit ici de l'importance pour quelques items de la modalité « **ne sais pas** ».

En d'autres termes, les différents aspects de l'évaluation de l'UNIGE se distinguent entre eux non pas d'abord parce que certains seraient bien évalués et d'autres mal mais plutôt parce que, sur certains d'entre eux, les étudiants ont beaucoup moins l'occasion de se faire une opinion.

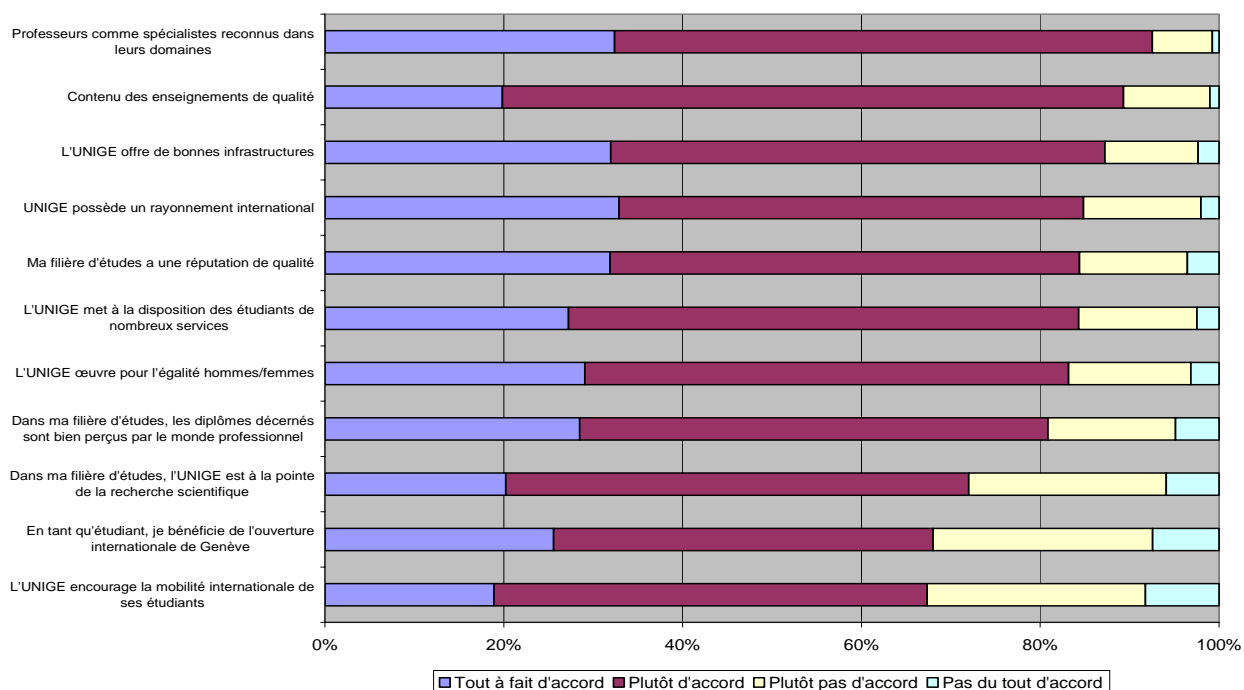
Ces quatre items à propos desquels les étudiants disent plus fréquemment ne pas pouvoir juger leur université sont, dans l'ordre d'importance : la **qualité de la recherche**, le **travail en faveur de l'égalité entre hommes et femmes**, l'**offre de formations non disponibles ailleurs**, la **perception positive des diplômés de leur formation dans le monde du travail**.

Tout se passe comme si ces différents domaines leur paraissaient étrangers. Par opposition, on se rend compte qu'ils ont très peu de difficultés à juger de la réputation de l'UNIGE ou de ses filières ainsi que, mais cela était très prévisible, de la qualité l'enseignement qui leur est dispensé et des services qui leur sont fournis.

Sachant cela, et afin de rendre plus comparables le sens (positif ou négatif) de ces évaluations, il était utile de retirer des distributions apparaissant dans le tableau à la page suivante, les étudiants ayant coché "ne sais pas". Cela nous donne les résultats suivants :

¹⁵ Pour faire cette remarque, nous retirons des items celui de l'offre des formations non-disponibles ailleurs, qui porte beaucoup sur un jugement subjectif que les autres et qui correspond donc moins à une évaluation subjective de l'UNIGE.

Figure 23. Jugements généraux sur l'UNIGE (sans tenir compte des étudiants n'ayant su se prononcer)¹⁶



Trois items sont clairement moins bien évalués que les autres (tous trois clairement en-dessous des trois quarts d'évaluation positive). Les deux aspects qui semblent les moins bien notés touchent au caractère international (**mobilité des étudiants et bénéfices retirés du rayonnement international de Genève et de son université**).¹⁷ La **réputation de l'UNIGE en matière de recherche scientifique**, sans être déplorable (20% d'étudiants ayant répondu "tout-à-fait d'accord" et 50% "plutôt d'accord"), semble également à la traîne.

Une autre différence permet de distinguer les **hommes** et les **femmes**. Ces dernières sont plus enclines à déclarer qu'elles n'en savent pas suffisamment pour juger. C'est aussi le cas des plus **jeunes** par rapport aux plus **vieux**.

Mais, pour ces questions d'évaluation globale de l'UNIGE, plus que l'âge, c'est **l'ancienneté** à l'Université qui influence les taux de réponses. Il nous semble important de relever quelques conclusions saillantes à leur propos.

Avec l'ancienneté, deux résultats progressent : d'une part, **les jugements se font plus sévères** - ou moins cléments et, d'autre part, la réponse "ne sais pas" se fait moins fréquente. Ainsi, la **qualité des enseignements** est mieux évaluée par les étudiants en début de parcours; on considère un peu moins les **professeurs comme des spécialistes** en leur domaine quand on est un étudiant plus ancien; plus on est ancien, moins on pense profiter du **rayonnement international**; plus on est nouveau, plus on pense que l'UNIGE œuvre pour **l'égalité entre les sexes** et plus on pense également que sa filière d'étude a une **bonne réputation**; de même, avec

¹⁶ Les items sont ici classés par ordre de proportions d'étudiants ayant répondu "tout à fait d'accord" ou "plutôt d'accord" à la question.

¹⁷ Il est à noter que, selon ces résultats, les étudiants sont beaucoup plus convaincus par le fait que l'UNIGE bénéficie d'un rayonnement international que par celui qu'ils en bénéficient eux-mêmes, un peu comme si les bénéfices de l'Institution sont loin d'être nécessairement les leurs.

l'ancienneté, on voit grimper le scepticisme par rapport à la manière dont est perçu **le diplôme sur le marché de l'emploi...**

Avec l'ancienneté également, on va constater **une meilleure connaissance de l'université**, qui permet aussi de moins souvent répondre qu'on n'en sait pas suffisamment pour évaluer l'UNIGE. C'est vrai en particulier pour **la recherche scientifique**, qui semble bien méconnue pour près de 45% d'étudiants en première année contre un étudiant sur trois pour le reste de notre population.¹⁸

3.3. Formation et recherche : deux missions en concurrence

Ce dernier résultat vient confirmer certaines conclusions que nous avons tirées de nos précédentes enquêtes, à savoir que la recherche semble être soit inconnue soit négligée par les étudiants. Soucieux d'avancer dans l'appréhension de cette constatation, nous avons une fois encore aménagé dans notre questionnaire une place non négligeable à cette question.

Les résultats que nous venons d'épingler à propos de l'évaluation globale faite de l'UNIGE par ses étudiants nous le confirment, **la recherche est largement méconnue**. Le fait qu'elle soit également plus sévèrement jugée par les étudiants les plus anciens, qui ont donc eu plus souvent l'occasion de s'y frotter, pourrait nous faire penser à la recherche comme à une mal-aimée. Mais un premier autre résultat doit nous empêcher d'aller jusque là. Si, quand on met en concurrence la formation et la recherche, les étudiants optent prioritairement et sans surprise en faveur de l'enseignement, trois sur cinq d'entre eux pensent toutefois que l'Université doit accorder la même importance à la recherche et à la formation, ainsi que nous l'indique le tableau suivant.

Figure 24. Comparaison de l'importance accordée aux fonctions d'enseignement et de recherche en fonction du sexe et de l'âge

L'université doit...	Total	Femmes	Hommes	18-23	24-26	27-28	30 et +
...être d'abord un lieu de formation	37	38	33	36	36	32	27
...être d'abord un lieu de recherche	2	2	4	2	2	4	4
...accorder autant d'importance aux deux	61	60	63	62	62	64	69

L'effet du **sexe** est faible, les femmes se déclarant moins souvent en faveur de la polyvalence. Celui de **l'âge** est plus marqué, les plus jeunes étant plus attachés que leurs aînés à la fonction de formation. Cette attitude envers l'enseignement et la recherche est différente selon les facultés. En **Sciences économiques** et en **Psychologie**, on est particulièrement attaché à l'enseignement (resp. 53% et 49% d'étudiants estimant que l'université est avant tout un lieu de formation)... alors qu'en **Sciences** et en **Lettres**, on tient plus nettement à lui adjoindre la recherche (resp. 69% et 66% d'étudiants estimant que l'université doit accorder autant d'importance aux deux fonctions contre respectivement 28% et 32% accordant la priorité à l'enseignement).

Afin de nous pencher sur les rôles que les étudiants attribuent à la **formation à l'université**, nous leur avons proposé d'ordonner trois fonctions - que nous leur formulions - selon ce que les étudiants considéraient comme important pour la mission de formation de l'université.¹⁹

¹⁸ Si cette "socialisation à la recherche" est sans aucun doute une chose rassurante, on peut par contre s'inquiéter du fait que la familiarisation à la recherche ne semble pas continuer à progresser une fois passé le cap de la première année. Ainsi, les étudiants "avancés" ne paraissent pas mieux au fait des choses de la recherche que ceux qui se trouvent en deuxième année.

¹⁹ Nous les avons sélectionnées à partir des résultats antérieurs parce qu'ils nous montraient que c'étaient les fonctions les plus pertinentes à aborder en matière de formation.

Figure 25. Classement selon leur importance des rôles de la formation

Former les étudiants...	1e position	2e position	3e position
... pour leur développement personnel	39	39	22
... en vue de faciliter leur insertion professionnelle	34	36	30
... pour en faire les spécialistes dont la société a besoin	28	24	48

Pour cette mission de formation, le rôle perçu comme primordial par les étudiants est celui du **développement personnel**, devançant de très peu celui de **l'insertion professionnelle**. Le rôle de **formation de spécialistes** étant plus nettement en retrait. Les **femmes** ont tendance à un peu plus souvent privilégier la facilitation de l'insertion professionnelle alors que les **hommes** classent un peu mieux que les femmes les deux autres rôles de la formation.

La variable d'appartenance facultaire a de nouveau un impact important dans les distributions de ces réponses. Ainsi, nous trouvons des facultés où les étudiants proposent majoritairement le classement global (1. développement personnel; 2. insertion professionnelle; 3. formation de spécialistes). Il s'agit des **Lettres**, des **Sciences sociales** et de **HEI**. D'autres facultés proposent un classement dans lequel les deux premières fonctions ont interverti leur place (1. insertion professionnelle; 2. développement personnel; 3. formation de spécialistes). Nous avons parmi elles le **Droit**, les **Sciences de l'éducation** et les **Sciences économiques**. Enfin, pour un troisième groupe de facultés, les trois fonctions sont beaucoup plus difficiles à départager. Nous avons là les étudiants en **Médecine**, en **Psychologie**, en **Sciences** et à **l'ETI**, lesquels valorisent plus que les autres la fonction de formation de spécialistes dont la société a besoin et pour lesquels les trois fonctions proposées se trouvent globalement à égalité.

Les fonctions de la recherche ont également été proposées à l'évaluation des répondants. Le classement est beaucoup plus clair que pour les fonctions de la formation. Cela confirme d'autre part les tendances déjà constatées dans les résultats de nos autres enquêtes.

Figure 26. Classement selon leur importance des fonctions de la recherche

Fonctions de la recherche	1e position	2e position	3e position
- développer la connaissance pure	30	59	11
- aboutir à des résultats socialement utiles	48	29	23
- aboutir à des résultats économiquement rentables	22	13	65

Très clairement, le classement se dégage, hiérarchisant les fonctions de la recherche selon l'opinion des étudiants : 1. **produire des résultats socialement utiles**; 2. **développer la connaissance pure**; 3. **produire des résultats économiquement rentables**.²⁰

²⁰ Cette hiérarchie semble confirmer une constatation qui affleure à différents endroits de notre questionnaire. Les étudiants ont vis-à-vis de l'université une exigence que nous serions tentés de qualifier d'**humaniste**. Nous la repérons à la fois dans les fonctions de la formation et celles de la recherche, mais également en ce qui concerne les motivations, les exigences en matière d'enseignement. Le constat est intéressant et il vaut la peine de s'y attarder un moment pour poser des pistes de recherche ultérieures.

Il semble bien à la fois que **l'image utilitariste** de l'étudiant soit concurrencée par celle de l'étudiant humaniste et que ce penchant soit dû en partie au fait que le monde social, étant vu comme hostile et l'université étant perçue de moins en moins comme pourvoyeuse d'une garantie d'insertion professionnelle réussie, se développent d'autres types d'exigences de la part des étudiants, qui ne seraient plus venus à l'université nécessairement en priorité pour recevoir une formation spécialisée ou un viatique pour le marché du travail mais aussi pour développer des compétences qui permettent de mieux se débrouiller dans la vie sociale et se sentir "bien dans sa peau". Centrer la fonction de l'enseignement académique sur le **développement personnel** de l'étudiant – qui va au-delà du développement de la cognition strictu senso – c'est redécouvrir un peu l'image de l'étudiant au Moyen Age. C'est attribuer au passage par l'Université la certification de l'intelligence de celle et de celui qui a acquis un diplôme et la garantie de son aptitude à faire face aux défis intellectuels. Donc, si les Ecoles professionnelles préparent à une profession spécifique,

Il est remarquable de constater que cette hiérarchie se confirme quelle que soit la faculté concernée, même si les écarts entre les fonctions sont plus marqués en **Sciences de l'éducation**, en **Psychologie** ou en **Médecine** et que les positions sont plus resserrées en **Sciences**, en **Droit** ou en **Sciences économiques**.

Notons aussi que les **femmes** sont encore plus sensibles que les **hommes** à l'importance de la production de résultats socialement utiles, ces derniers étant plus enclins à bien classer les deux autres fonctions, cela même si la tendance globale ne se dément ni pour un sexe ni pour l'autre.

Remarquons enfin que **l'âge**, aussi bien pour la formation que pour la recherche, ne semble pas jouer de rôle sur la hiérarchisation des fonctions.

Après avoir déterminé ce que les étudiants considèrent comme important que l'université développe comme fonctions de recherche et de formation, nous leur avons aussi demandé s'ils considèrent que l'UNIGE **répond à leurs priorités** relatives à ces deux grandes missions.

Figure 27. *Evaluation de la façon dont l'Université de Genève répond aux priorités des étudiants en matière de formation et de recherche*

Estimez que l'UNIGE réponde à vos priorités en termes...	Elle y répond...			Ne peux juger
	...entièrement	...en partie	...pas du tout	
- de formation	21	56	5	18
- de recherche	12	30	5	53

Ainsi que nous l'avons déjà remarqué lors de l'évaluation globale de l'UNIGE, on peut ici insister sur deux faits : d'une part, le nombre très élevé d'étudiants s'estimant incapables de juger la recherche à l'UNIGE et, d'autre part, la satisfaction relative (un peu « molle ») qui caractérise la nette majorité des étudiants dans leur évaluation à la fois de la recherche et de la formation.

Le **sexe** ne semble jouer un (petit) effet que sur le sentiment d'être peu capable de juger l'adéquation entre les priorités de l'étudiant et la mission de recherche effective que remplit notre université. **L'âge** joue aussi le même type de rôle, les plus jeunes²¹ et les plus âgés se sentant moins capables de juger l'université en matière de formation, alors que seuls les plus jeunes ont plus de mal que les autres à juger l'université pour ce qui concerne la recherche.

L'appartenance facultaire, comme dans tout ce chapitre, permet de nouveau de voir les distributions se différencier nettement. Ainsi, les étudiants de **Médecine** et **l'ETI** sont ceux qui considèrent le plus souvent que leurs priorités en matière d'enseignement sont bien rencontrées par l'UNIGE, les étudiants de Droit étant caractérisés par une distribution plus bimodale, avec de plus fortes proportions qu'ailleurs d'étudiants à la fois très convaincus et se sentant incapables d'évaluer la capacité de l'institution à répondre à leurs priorités en matière de formation. Si on s'attache aux priorités en termes de recherche, ce sont les étudiants en **Médecine**, en **Sciences** et en **Psychologie** qui produiront les évaluations les meilleures, les étudiants en **Droit** se démarquant à nouveau par une importante proportion de répondants ne se sentant pas capables de se prononcer.

l'Université prépare – à quelques exceptions près - essentiellement à la mobilité intellectuelle, indispensable tant au fonctionnement et au développement social qu'au **marché de l'emploi**.

²¹ Remarquons également que, quand ces derniers évaluent une mission de l'université, les étudiants les plus jeunes sont plus indulgents que leurs aînés. Nous avons déjà repéré cette tendance en nous penchant, dans la section précédente, sur l'évaluation globale de l'UNIGE.

4. La vie à l'UNIGE

Après avoir exploré les dimensions des représentations de l'Université, nous allons ici nous intéresser à celles du vécu, des pratiques, des comportements. Cela signifie également que nous aborderons les contraintes qui parsèment le monde des étudiants à l'université. Quand on aborde ces contraintes avec les étudiants, celles qui arrivent en tête s'articulent autour du temps.

L'**organisation du temps** – des temps, serions-nous tentés d'écrire- est un enjeu crucial dans la vie d'étudiant. Nous aborderons ensuite très rapidement des questions d'**espace étudiant**.

L'espace sera envisagé ici plutôt comme une ressource que comme une contrainte, entre autres comme une ressource mise à la disposition des étudiants par l'institution. Nous aborderons ici les questions de **mobilité inter universitaire** et d'**espace de travail** (espace d'étude). La vie à l'université est également constituée par un ensemble de **rapports avec l'administration**. Nous en verrons quelques aspects.

Enfin, dans une perspective qui touche à la fois la formation et sa mise en place administrative, nous nous pencherons sur la question de la **réforme de Bologne**. Nous verrons comment les étudiants de l'UNIGE appréhendent son arrivée, à la fois annonciatrice d'espoirs et porteuse de craintes, dans le scepticisme, l'indifférence ou l'optimisme.

4.1. Le temps et l'université

Une typologie issue de notre précédente enquête ("ETUDIANTS 2004") nous avait permis de classer les étudiants en fonction de quelques variables touchant à leur organisation du temps. Certains l'organisaient en fonction de leurs activités universitaires alors que d'autres le faisaient prioritairement en fonction de leur travail non-universitaire.

Les problèmes de gestion du temps les plus fréquents pour nos étudiants ne concernent pas celui qui est nécessaire pour leurs études. Ils viennent très clairement de la difficulté d'articuler l'ensemble de leurs temps sociaux.

L'existence des étudiants est multifacettes. Ils combinent vie à l'université, études, loisirs, activité rémunérée, relations amicales, famille (souvent celle dont ils sont issus et, parfois, celle qu'ils ont fondée)... sans oublier le temps libre. On a d'ailleurs vu à quel point il était nécessaire de prendre en compte l'ensemble de ces sphères d'activités pour comprendre la vie à l'université. Les difficultés d'organisation temporelle proviennent des tensions entre les différents temps sociaux.

L'**assiduité aux cours** permet de prendre une première mesure de la façon dont les étudiants parviennent à organiser leur temps d'études. Les **priorités** (accordées aux activités universitaires et non universitaires) permettent d'appréhender l'articulation de ces domaines temporels.

Le **temps consacré** (ici hebdomadairement) à chacun des cinq grands types d'activités que nous avons retenus (**suivre les enseignements, étudier en dehors des cours, travail rémunéré, loisirs, famille**) nous permet de donner un sens plus concret aux priorités déclarées, mesurées en durées. Enfin, les **activités de sociabilité et de loisirs** nous permettent également de prendre une mesure du temps utilisé par nos étudiants dans leur vie en dehors de l'université. Nous verrons ainsi se dessiner des profils temporels différenciés des étudiants de l'UNIGE en 2006.

4.1.1. L'assiduité aux cours

L'assiduité au cours est un premier indicateur²² de la priorité accordée à l'université dans la vie des étudiants. Le tableau ci-dessous nous en donne les mesures brutes.

Figure 28. Assiduité aux cours en fonction du sexe, de l'âge et de l'ancienneté dans la filière

	Assiste à tous les cours	Manque des cours de temps en temps	Manque souvent les cours	Assiste peu au cours
Total	47	44	7	2
Femmes	46	46	6	2
Hommes	48	41	9	2
18-23 ans	49	44	6	1
24-26 ans	43	47	9	1
27-29 ans	46	45	7	2
30 ans et +	51	41	4	4
1 année d'ancienneté	57	38	4	1
2 années d'ancienneté	47	46	5	2
3 années d'ancienneté	46	45	8	1
4 années d'ancienneté	39	50	9	2

En ce qui concerne les différences entre les **sexes**, on constate que les hommes sont un petit peu moins assidus que les femmes. Les plus **jeunes** et les plus **âgés** sont les plus assidus. Les moins **anciens** sont les plus assidus. Il est intéressant de noter ici que l'effet de l'âge et celui de l'ancienneté ne sont pas similaires. Si on s'intéresse à l'âge, on se rendra compte que l'assiduité baisse aux âges intermédiaires, étant plus élevée pour les plus jeunes et les plus âgés. L'effet de l'ancienneté est, par contre, plus linéaire, l'assiduité baissant régulièrement avec le nombre d'années passées dans la filière d'études.²³

Enfin, la variable de l'appartenance facultaire permet de nouveau de repérer de grandes différences, faisant fortement varier, par exemple, les proportions d'étudiants déclarant assister à tous les cours : des 68% des étudiants en **Médecine** aux 36% des étudiants en **Psychologie**, nous passons quasiment du double au simple.

4.1.2. Organisation du temps en fonction des activités universitaires ou non universitaires

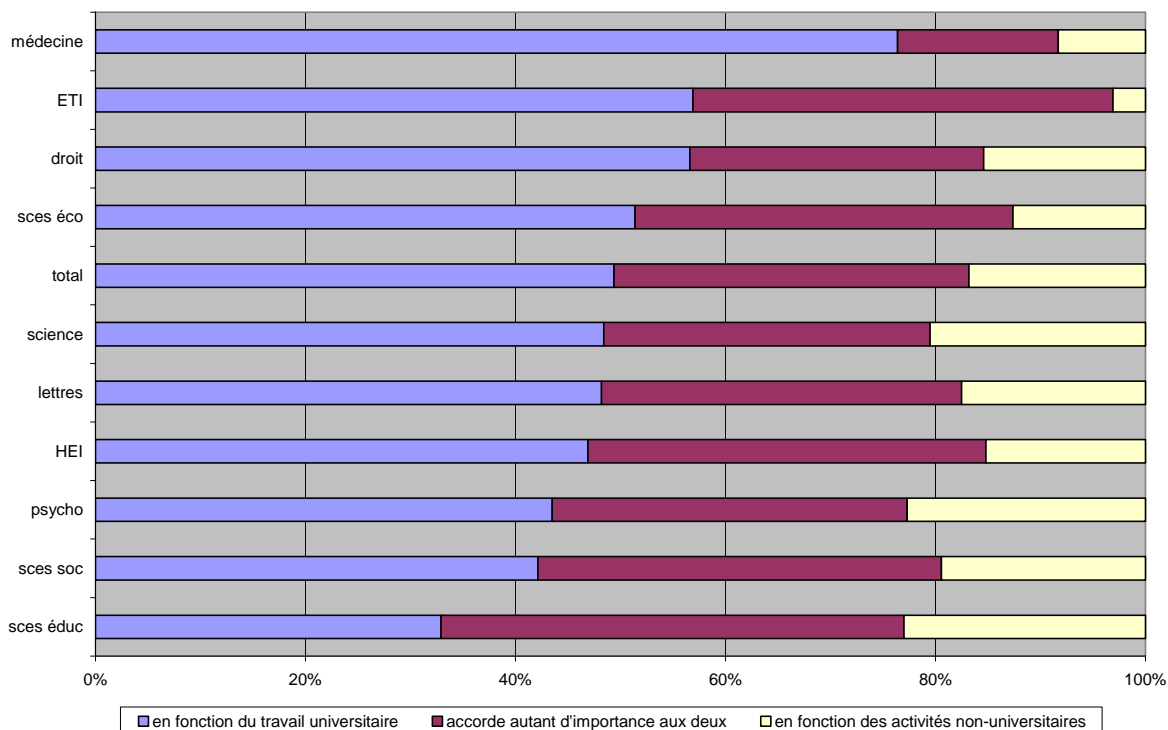
Un autre indicateur de la priorité accordée à l'université apparaît de façon plus subjective quand on interroge l'étudiant sur ce qui oriente l'organisation de son temps et qu'on lui demande de se prononcer sur une **hiérarchie entre le temps universitaire** et le reste de ses occupations. Un étudiant sur deux déclare ainsi organiser son temps en fonction de son travail universitaire, alors qu'un étudiant sur six prétend l'organiser en fonction de ses activités non-universitaires. Un étudiant sur trois disant accorder autant d'importance aux deux.

²² Précisons, s'il en est besoin, qu'un indicateur ne prétend quasiment jamais subsumer l'ensemble du concept. Il n'est souvent qu'un révélateur partiel d'une des dimensions de la notion en question. Ici, l'assiduité, même si elle est avérée, ne peut en aucun cas être considérée comme la preuve que la priorité est accordée à l'université. C'en est par contre un élément totalement pertinent.

²³ Notons que nous avons retiré de ce tableau les étudiants étant depuis plus de quatre ans dans leur filière. Ils composent, en effet, une sous-population un peu hétéroclite, avec des « étudiants attardés », des étudiants de 3^e cycle, des étudiants suivant une formation complémentaire, des étudiants aux prises uniquement avec la rédaction de leur mémoire ainsi que des étudiants terminant leur cycle d'études de base. Cette hétérogénéité rend peu pertinente la prise en compte des réponses à la question à laquelle il est fait référence ici.

Les variables de **sexe**, d'**âge** et d'**ancienneté** ne jouent pas de rôle dans cette distribution, au contraire de la variable facultaire, ainsi que le montre le graphique ci-dessous.

Figure 29. Organisation du temps orientée par la travail universitaire ou non-universitaire en fonction de l'appartenance facultaire



Les étudiants les plus tournés vers le travail universitaire sont ceux en **Médecine**. Les plus polyvalents sont ceux en **Sciences de l'éducation**, en **Sciences sociales** et en **Psychologie**. On ne peut pas dire qu'il existe une faculté où les étudiants sont majoritairement tournés vers leurs activités non-universitaires.

4.1.3. Les durées consacrées aux divers types d'activités

L'indicateur qui s'était imposé comme le plus important dans l'établissement d'un profil d'investissement en temps, indicateur marquant de la priorité accordée aux études, était la **durée consacrée à l'activité d'études universitaires**, à savoir concernant à la fois le temps passé durant les enseignements et celui passé à étudier en dehors des cours. Nous avons demandé aux répondants d'estimer le temps qu'ils consacraient par semaine aux cinq grands secteurs d'activités ci-dessous. Nous indiquons ici les moyennes globales pour chacun d'entre eux :

- suivre les enseignements : 17 h 38 min
- étudier en dehors des cours : 12 h 52 min
- travail rémunéré : 9 h 10 min
- loisirs : 10 h 42 min
- famille : 9 h 31 min

Ces moyennes ne nous informent que très peu sur la réalité d'occupation du temps de nos étudiants. C'est ainsi que nous pouvons nous interroger sur les différences entre ces moyennes selon nos variables indépendantes.

Pour ce qui est du temps passé à **suivre les enseignements**, nous constatons que le **sexe** ne produit pas d'effet sur la durée moyenne, alors que l'**âge** joue un rôle clair, la faisant passer de 20 h 30 min pour les étudiants âgés de moins de 23 ans à 13 h 54 min pour les étudiants autour de la trentaine. L'effet de l'**ancienneté** est quasi totalement intégré dans celui de l'âge. Les moyennes

par faculté sont également très différentes, répartissant les facultés le long d'un spectre qui va des étudiants en **Sciences** (26 h 36 min) et en **Médecine** (24 h 09 min) à ceux en **IUHEI** (14 h 58 min) et en **Lettres** (12 h 29 min).

Le temps passé à **étudier en dehors des cours** connaît aussi des fluctuations selon cette même variable d'appartenance facultaire, mais uniquement selon celle-là. En effet, ni le **sexe** ni l'**âge** ni l'**ancienneté** ne joue un rôle sur la durée consacrée à l'étude en dehors des cours. Par contre, comme on pouvait s'y attendre, l'influence de la faculté est très nette. Entre, d'une part, les 9 h 03 min des étudiants en **Sciences de l'éducation** ou les 9 h 51 min de ceux en **Sciences sociales** et, d'autre part, les 22 h 02 min des étudiants en **Médecine**, on a plus que doublé le temps consacré à l'étude en dehors des cours.

La **durée moyenne consacrée au travail rémunéré** est, elle, soumise à variations en fonction de l'**âge** du répondant (de 5 h 50 min chez les plus jeunes à 16 h 48 min chez les plus âgés). Les différences selon l'**ancienneté** à l'université existent également mais elles sont dues aux différences d'âge plutôt qu'à l'avancement dans le cursus. Les étudiants consacrent à l'activité rémunérée des durées fort variées selon la faculté (passant de plus de 10 heures pour les **Sciences de l'éducation**, qui vont jusqu'à 13 h 19 min, les **Lettres** et la **Psychologie** à moins de 6 heures pour la **Médecine**, 6 h 30 min pour l'**ETI** et à peine plus de 7 heures pour le **Droit**).

Les différences de **temps consacré aux loisirs et à la famille** suivent d'autres lignes de clivage. Ici, le **sexe** de l'étudiant intervient à nouveau. De façon prévisible, les femmes consacrent plus de temps que les hommes à leur famille (10 h 09 min contre 8 h 14 min) alors que les hommes passent plus de temps dans leurs loisirs (12 h 22 min contre 9 h 54 min). Les plus **jeunes** consacrent beaucoup plus de temps à leurs loisirs alors que les plus âgés s'affairent plus longtemps auprès de leur famille.²⁴

Nos analyses statistiques effectuées lors de l'enquête ETUDIANTS 2004 avaient montré clairement que ces durées étaient liées à la dépendance ou à l'**autonomie vis-à-vis des parents**. C'est ainsi qu'il peut être intéressant de voir ici à quel point les durées que nous observons peuvent varier selon la dépendance (ou la protection²⁵) parentale qu'on subit (ou dont on bénéficie). C'est ce que nous donne à lire le graphique à la page suivante.

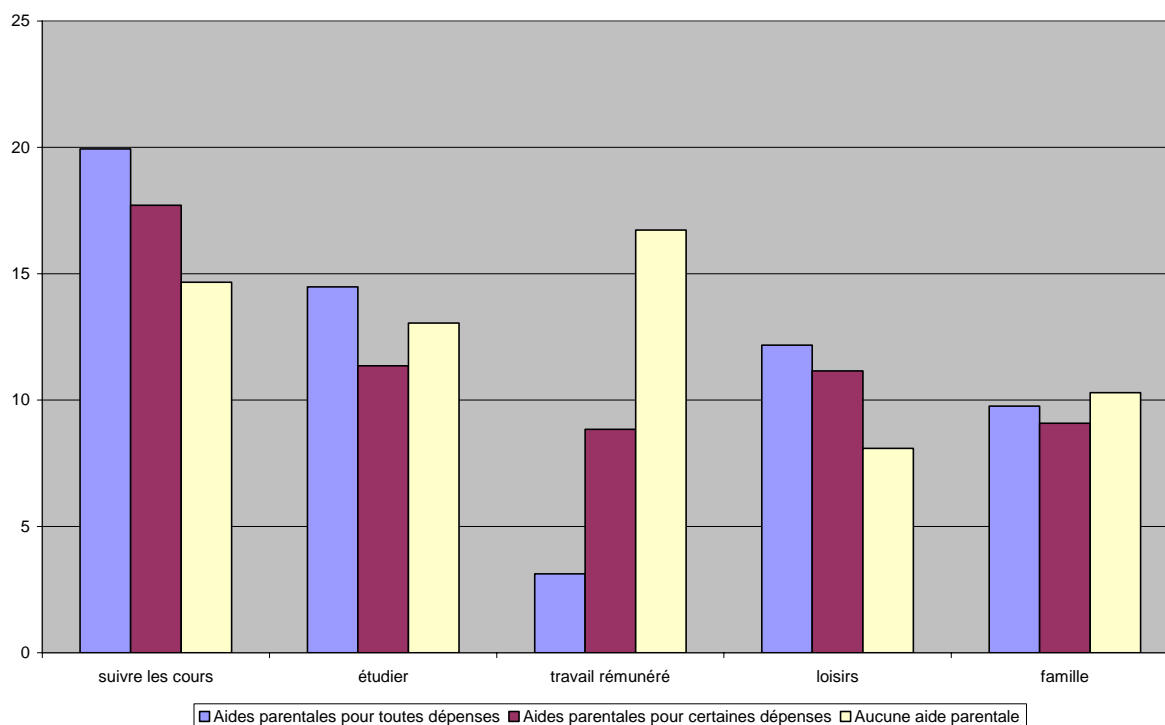
²⁴ Remarquons ici que la moyenne, selon l'âge, du temps consacré à sa famille chute d'abord assez légèrement des plus jeunes jusqu'aux étudiants âgés de trente ans, âge auquel on assiste à une remontée très nette de l'assiduité familiale.

	18-22 ans	23-25 ans	26-28 ans	29-31 ans	32 ans et +
Temps consacré à la famille (durée moyenne)	9 h 37 min	9 h 14 min	8 h 04 min	7 h 47 min	13 h 47 min

Ce mouvement à deux moments vient assurément du fait que la famille dont on parle plus souvent quand on est plus jeune est celle dont on est issu, alors que, plus tard dans le cycle de vie, la probabilité augmente que ce même terme prenne une autre signification, à savoir celle de la famille qu'on a créée.

²⁵ Alors que la recherche de l'indépendance (le plus souvent relative) vis-à-vis des parents est une constante du discours étudiant ainsi qu'une motivation très récurrente de l'exercice d'une activité rémunérée, on avait constaté très clairement que la dépendance par rapport à ses parents est, pour un étudiant, associée à un certain nombre d'outputs positifs (en termes de résultats académiques, de bien-être, de conditions d'études, d'intégration sociale, d'évaluation globale...). C'est ainsi qu'à de nombreux égards, nous avons montré qu'il était bien plus judicieux de parler de "protection" plutôt que de "dépendance" parentale, faisant de ce qui est souvent négativement connoté (puisqu'on recherche l'indépendance) un atout non négligeable...

Figure 30. Temps moyen consacré à cinq domaines d'activités en fonction des aides parentales reçues



La relation est claire et linéaire en ce qui concerne le temps passé à **suivre les cours**, celui consacré aux **loisirs** ainsi que celui que prend le **travail rémunéré**. Le temps consacré à la **famille** ne semble pas varier en fonction de la dépendance parentale.²⁶ La protection que constitue la tutelle des parents est donc bien un amortisseur des contraintes temporelles. Permettant de passer beaucoup moins de temps dans une activité rémunérée, elle dégage plus de temps pour suivre les cours et pour s'adonner à des loisirs.

Il est, par contre, remarquable que cette tendance n'existe apparemment pas pour ce qui concerne l'étude en dehors des cours. En d'autres termes, ce temps d'études pouvant s'organiser de manière plus flexible, ceux qui **ne bénéficient pas de la protection parentale** sont plus à même, dans ce domaine-là plus que dans celui de l'assistance au cours, de contourner l'obstacle de contraintes temporelles plus lourdes.

Remarquons enfin que la **protection parentale "relative"** (*i.e.* celle qui caractérise ceux qui ont répondu "*aides parentales pour certaines dépenses*") est associée à un peu plus de temps consacré au travail rémunéré mais quasiment le même temps consacré aux loisirs (un tout petit peu moins que ceux qui bénéficient de l'aide parentale pour toutes leurs dépenses), ainsi que le temps moyen le plus bas en termes d'étude en dehors des cours. On voit là un effet qui se maintient de la protection parentale, même euphémisée.

²⁶ Il manque ici la précision sur le type de famille ("famille dont on est issu" ou "famille qu'on a engendrée"). C'est en l'occurrence d'autant plus important à préciser ici que ce type de famille joue aussi un rôle important sur le temps qu'on passe auprès d'elle.

4.1.4. La diversité des activités et des insertions étudiantes

Des informations sur les **activités non-universitaires** sont également glanées à d'autres endroits du questionnaire. Elles concernent l'activité rémunérée (voir chapitre sur les conditions matérielles), les activités de sociabilité et la participation associative, voire le fait de d'avoir dû renoncer à certaines activités en raison des études universitaires.

Nous n'allons pas ici les passer en revue mais nous pouvons simplement prendre une mesure du temps accordé à des activités en dehors des études et de l'activité rémunérée. Contentons-nous de constater que :

- les étudiants pratiquent plusieurs fois par mois les activités de sociabilité suivantes : aller au **cinéma** (16 %), au **café** (68%), à un **concert** (8%), aller **manger chez des amis** (45%), **recevoir des amis à manger** (30%);
-
- que trois étudiants sur dix font partie d'une **association** et que, parmi eux, près de 30% y consacrent plus de trois heures par semaine, 35% entre une et trois heures et 37% moins d'une heure;
-
- que les **associations étudiantes** sont celles qui connaissent la meilleure participation de la part de nos répondants;
-
- et que plus d'un étudiant sur deux déclare qu'il a dû renoncer à une activité en raison de ces études...

Ces quelques données nous permettent de constater à la fois que les étudiants ont une vie faite d'activités très variées mais que l'université reste indéniablement un centre important de cette existence.

4.1.5. Gestion du temps

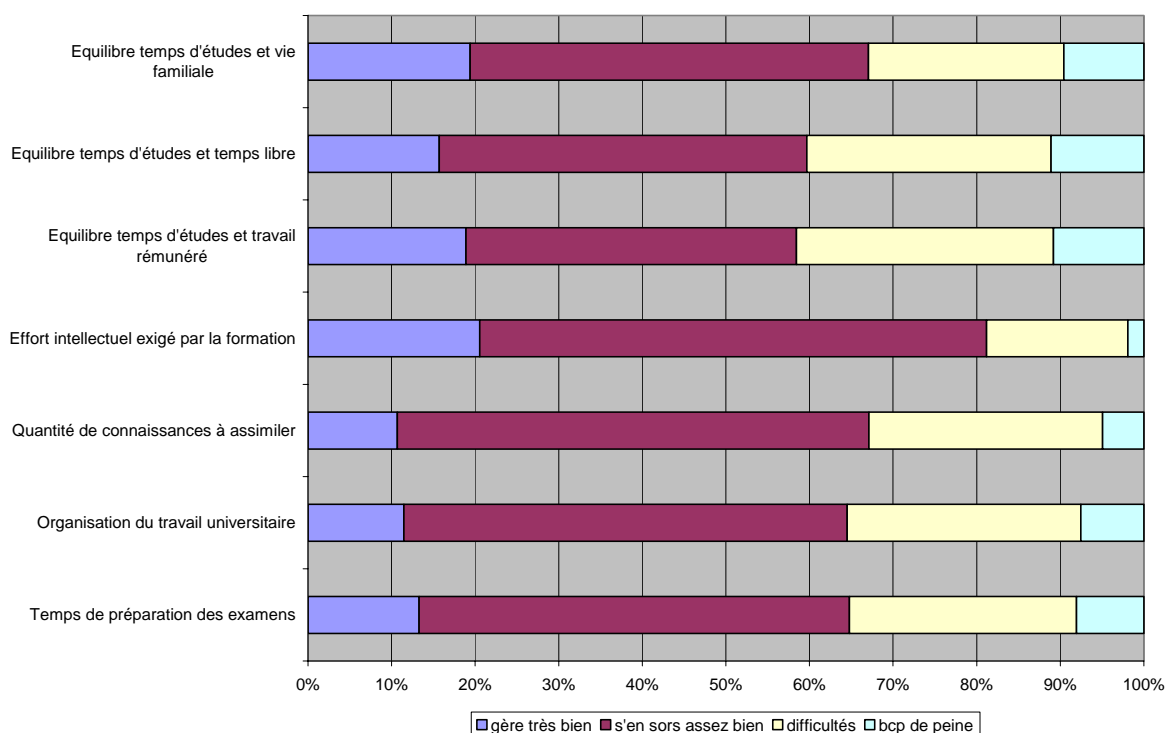
Ainsi, c'est bien la variété et le foisonnement d'activités qui caractérisent la vie des étudiants. On peut donc se demander si leur problème principal en matière de gestion du temps, concerne l'articulation des multiples contraintes temporelles qui façonnent leur existence ou l'organisation proprement dite du temps universitaire. Une question de notre questionnaire faisait explicitement référence à cette gestion temporelle. Il nous est ainsi possible de vérifier ce que les étudiants eux-mêmes considèrent comme plus **problématique dans la gestion de leur temps**.

La question ("Actuellement, comment évaluez-vous votre gestion ?") permettait d'évaluer trois types d'items, représentant sept problèmes potentiels de gestion :

- des items d'**articulation** des divers temps sociaux (articulation entre, d'une part, le temps d'études et, d'autre part, la famille, le temps libre et le travail rémunéré);
-
- des items d'**organisation** proprement universitaire (préparation des examens, organisation du travail universitaire et quantité de connaissances à assimiler);
-
- un item de contrôle, peu lié à l'organisation ou à l'articulation des temps sociaux mais pouvant tout aussi bien donner lieu à des "problèmes de gestion" (**effort intellectuel**).

Ces différents items se distribuent globalement de la façon suivante.

Figure 31. Evaluation de la gestion en matière d'organisation temporelle



A la lecture de ce graphique, on voit se détacher un domaine dans lequel les étudiants évaluent nettement mieux leur gestion. C'est celui de l'**effort intellectuel** exigé par leur formation. C'est également, comme précisé ci-dessus, le seul item de la liste qui ne concerne pas l'organisation temporelle. Par contraste, il permet donc d'insister sur la difficulté de l'organisation par rapport à celle liée au contenu des études.

Parmi les problèmes de gestion du temps, deux semblent nettement plus problématiques que les autres. Il s'agit de l'équilibre entre, d'une part, le temps d'études et, d'autre part, le temps libre et le travail rémunéré.²⁷ Ce sont là des items indiquant des **difficultés d'articulation entre les divers temps sociaux**.

Dans une position intermédiaire (*i.e.* situation plus problématique qu'en ce qui concerne les difficultés intellectuelles mais moins problématique que pour ce qui est de l'articulation des temps sociaux), nous trouvons des problèmes d'organisation à l'intérieur du seul temps universitaire, ce qui établit une hiérarchie claire dans les difficultés de gestion temporelle : les problèmes d'articulation entre les diverses temporalités sont plus importants que les problèmes d'organisation à l'intérieur du temps uniquement universitaire.

²⁷ Remarquons que le troisième équilibre proposé à l'évaluation des étudiants, celui entre temps d'études et vie familiale devrait être scindée. Les étudiants qui ont fondé une famille (couple et/ou enfants) ont répondu que cet équilibre posait des problèmes, parfois importants. Alors que les étudiants pour lesquels la réalité familiale se limite aux ascendants et aux frères et sœurs n'ont généralement que très peu de problèmes d'organisation dans ce domaine. Les valeurs moyennes qui représentent l'évaluation de l'équilibre entre temps d'études et vie familiale cachent en fait deux extrêmes : d'un côté, ceux qui ont fondé une famille et qui ont beaucoup de problèmes; de l'autre ceux qui n'en sont pas encore là dans leur cycle de vie et qui n'ont quasi pas de problèmes d'équilibre entre temps familial et autres temps sociaux. Ainsi, ceux qui ont un ou des enfants, déclarent avoir des difficultés à gérer cet équilibre dans une proportion de 56%, contre 28% seulement pour ceux qui n'ont pas d'enfants.

Mais, quelque soit le problème abordé, on peut aussi remarquer que toujours **plus de la moitié des étudiants indiquent qu'ils n'ont pas de difficultés de gestion de temps.**

4.2. L'université et l'espace

L'espace à l'université a également reçu une certaine attention dans notre questionnaire, même si cette dernière est moins marquée que celle portée aux problèmes de temps. La raison en est que les contraintes inhérentes à la dimension spatiale sont beaucoup moins souvent mises en avant par les critiques vis-à-vis de l'université²⁸.

Pourtant, tout comme le temps, l'espace peut être considéré à la fois comme une ressource et comme une contrainte. On a l'impression générale que cette double signification est plus facilement reconnue à l'espace qu'au temps, plus souvent cantonné à l'acceptation de contrainte. C'est ainsi que les indicateurs de la dimension spatiale sont plus éparpillés. Ce n'est en fait pas une dimension que nous explorons de façon complète.

Nous aborderons dans cette section 1. la **mobilité inter facultaire et inter universitaire**, à savoir le fait de suivre des cours ailleurs que dans sa faculté et ailleurs qu'à Genève; 2. le **lieu de prédilection pour travailler lorsqu'on étudie** et 3. les bibliothèques.

4.2.1. Des étudiants qui bougent ? Autre faculté, autre ville, autre pays...

Les possibilités de **mobilité** font partie des arguments que les universités, les facultés, les départements utilisent pour attirer l'étudiant. Il ne s'agit pas uniquement d'un argument de **marketing**, c'est aussi d'abord une vraie opportunité de diversification de la formation en la complétant d'une expérience qu'on espère enrichissante et profitable pour le futur (que celui-ci soit académique, professionnel ou "simplement" personnel).

Nous avons voulu vérifier ce qu'il en est de la mobilité effective, avant d'envisager les souhaits ou les projets. Nous avons ainsi la possibilité de mesurer le degré de mobilité universitaire de nos étudiants.

En ce qui concerne le fait de suivre des cours obligatoires dans une **autre université suisse**, l'énorme majorité des étudiants (89%) répond (à tort ou à raison) que cette possibilité n'existe pas dans leur filière.²⁹ Et pour ceux qui répondent que certains enseignements de leur cursus sont donnés dans une autre université, plus de la moitié ont renoncé à y assister. **Seul un étudiant sur vingt suit certains cours obligatoires ailleurs qu'à Genève.** Les cours à option reçoivent encore moins d'intérêt puisque **moins de quatre étudiants sur cent en suivent ailleurs** qu'à l'UNIGE.

La mobilité entre les facultés n'a pas l'air beaucoup plus prisée, puisque **moins de 20% des étudiants suivent des cours (même à option ou libre) dans une autre faculté.** Ce sont les étudiants les plus avancés qui profitent le plus souvent de ces opportunités, la proportion augmentant de manière assez régulière avec l'ancienneté dans les études (13 % en première année, 18% en deuxième, 21% en troisième et 26% en quatrième), l'âge et le sexe n'influençant pas ces distributions.

L'appartenance facultaire nous permet de voir que certaines sections connaissent beaucoup plus que d'autres la mobilité interfacultaire : 38% des étudiants en **Sciences économiques**, 35% de ceux en **Psychologie** et 28% de ceux en **Sciences sociales** suivent certains cours dans d'autres facultés³⁰, alors que, dans d'autres filières, moins d'un étudiant sur dix a l'occasion de pratiquer une

²⁸ C'est en tout cas une tendance générale en Suisse.

²⁹ Nous ne jugeons pas ici la véracité de cette réponse. Que cette possibilité existe ou non dans les faits est une autre question.

³⁰ Remarquons que, parfois, cette mobilité est toute relative, les cours se donnant dans les mêmes bâtiments. C'est par exemple le cas pour les facultés qui sont basées à UniMail, telles que celles qui se

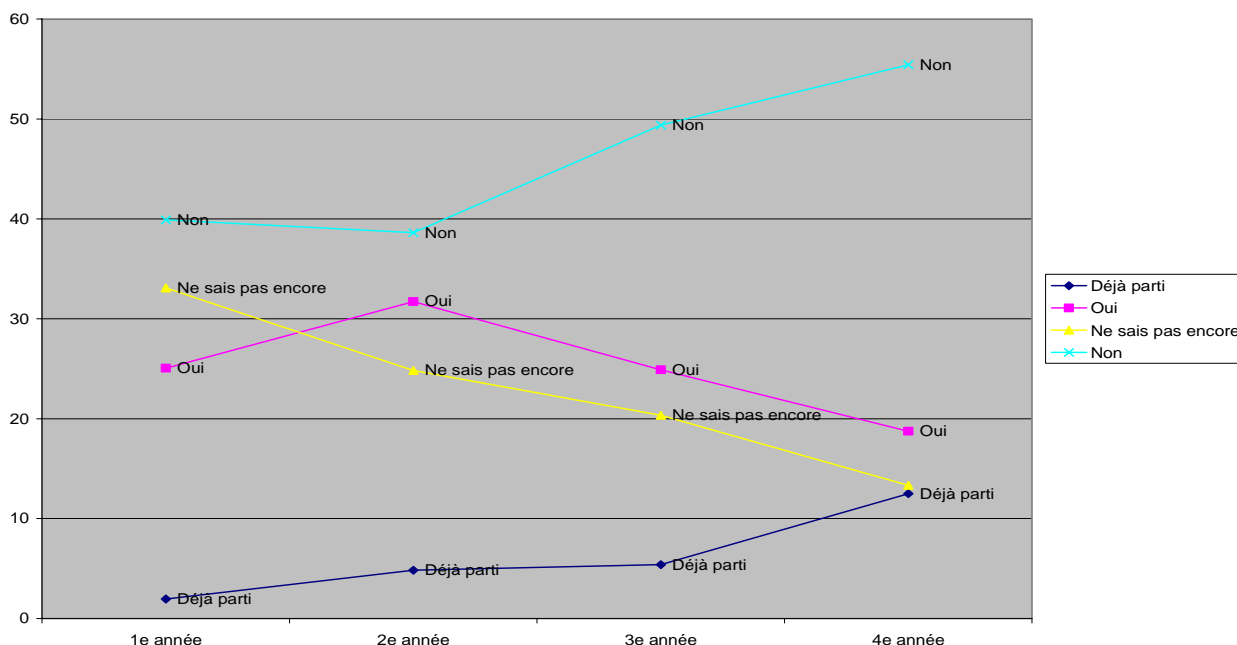
telle mobilité interfacultaire (4% en **Médecine**, 7% en **Sciences de l'éducation**, 9% à l'**ETI** et 10% en **Droit**).

Globalement, donc, cette mobilité proche ne semble pas fortement activée. En va-t-il différemment pour la **mobilité plus lointaine**, celle sur laquelle Bologne a fondé une part de son label et qui est déjà proposée depuis longtemps aux étudiants de l'UNIGE?³¹

Parmi nos répondants, **7% d'étudiants ont déjà réalisé un séjour de mobilité dans le cadre de leurs études universitaires**. 24% pensent en effectuer un d'ici la fin des études, 48% n'en ont pas le projet et 21% ne savent pas. A la lecture brute de ce résultat, on a l'impression à la fois que le nombre d'étudiants ayant expérimenté la mobilité est très faible et que cela pourrait bien être ajusté nettement à la hausse si tous ceux qui en ont le projet le mettent en œuvre. Il est possible d'en savoir un peu plus, en ventilant ces proportions selon le nombre d'années d'ancienneté à l'UNIGE. Nous pouvons ainsi avoir une meilleure idée de la mesure dans laquelle ces projets se concrétisent ou non.

Le graphique suivant nous montre comment évoluent, selon les années d'ancienneté dans la filière, la réponse à la question que nous traitons ici.

Figure 32. *Projet de mobilité interuniversitaire selon l'année d'ancienneté dans la filière*



Nous pouvons aisément repérer que le nombre d'étudiants qui ont fait l'expérience de la mobilité interuniversitaire augmente avec les années : nous passons de **2% en première année pour arriver à 13% en quatrième**. Cependant, cette augmentation est loin de réaliser les promesses constituées par le projet déclaré de faire un séjour de mobilité. On voit par contre, à partir de la deuxième année, un phénomène de "retour au principe de réalité". En quittant progressivement le domaine des projets, on en vient à une anticipation plus réaliste du futur. En d'autres termes, on va

retrouvent en tête du classement des facultés où on trouve le plus d'étudiants qui suivent des cours dans d'autres facultés.

³¹ Ces questions seront abordées dans le chapitre sur les projets. Nous tenterons ici de prendre une mesure de l'ampleur du phénomène de mobilité interuniversitaire dans notre population.

moins souvent penser qu'on pourrait partir, on va moins souvent se dire qu'on hésite encore et on va surtout beaucoup plus souvent oser dire qu'on n'a pas le projet de tenter l'expérience de la mobilité.

Confirmant la faible mobilité entre universités suisses et entre facultés genevoises, les proportions relatives à la mobilité internationale nous indiquent la faible propension des étudiants de l'UNIGE à bénéficier de cette possibilité.³² On peut estimer, globalement, que le penchant pour la mobilité n'est pas leur caractéristique maîtresse.

4.2.2. Lieu de travail

L'UNIGE offre aux étudiants un certain nombre d'**infrastructures** que ceux-ci peuvent utiliser, sous certaines contraintes, dans des buts divers (sociabilité, rencontres, rendez-vous, travail en groupes, travail au calme, recherche documentaire, accès aux ressources informatiques...). Nous leur avons demandé dans quel(s) l'endroit(s) ils travaillent lorsqu'ils étudient. Les réponses à cette question sont reprises dans le tableau suivant, dans lequel les items sont classés du plus souvent au plus rarement cité.

Figure 33. Lieux où l'étudiant travaille lorsqu'il étudie

Où travaillez-vous lorsque vous étudiez	le plus souvent	parfois	rarement	jamais
- chez vous	70	21	8	1
- bibliothèque UNIGE (espace commun, ordinateurs)	26	44	20	10
- bibliothèque UNIGE (salles de travail)	21	34	23	22
- ailleurs ³³	12	29	7	52
- autre bibliothèque	5	16	21	58
- dans les bâtiments universitaires (couloirs...)	4	27	27	42
- salle d'informatique	4	27	26	43
- chez quelqu'un d'autre	2	14	31	53
- au café	2	14	22	62

Leur **domicile** arrive donc largement en tête des endroits où nos répondants étudient. Les espaces mis à la disposition des étudiants par l'Université n'en sont pas négligés pour la cause. Au moins 70% d'entre eux, par exemple, utilisent assez régulièrement les **bibliothèques**. Tous les espaces mis à la disposition des étudiants par l'UNIGE (**couloirs, salles de travail, salles informatiques...**) sont, au moins de temps en temps, mis à profit pour étudier par une majorité d'entre eux. Par contre, les autres endroits extérieurs à l'UNIGE (autres bibliothèques, chez quelqu'un d'autre, au café, autres endroits...) n'atteignent jamais cette proportion.

Les **conditions matérielles** qui caractérisent l'existence des étudiants sont particulièrement associées aux espaces où ils travaillent. Ainsi, ceux qui évaluent le mieux leur niveau de vie sont aussi ceux qui travaillent le plus souvent chez eux et le moins souvent dans les bibliothèques universitaires. Les étudiants les moins bien lotis en matière de conditions de vie sont aussi ceux qui

³² Il est à noter également qu'on aurait pu imaginer que la mobilité de nombreux étudiants avait déjà été éprouvée par le fait qu'ils viennent de l'étranger ou d'autres cantons pour étudier à Genève et que cet effet devait réduire, pour eux, la probabilité de répondre qu'on a l'intention de faire un (autre) séjour de mobilité encore ailleurs. Cette hypothèse ne tient pas. En fait, **ce sont les étudiants « genevois »** (i.e. dont les parents habitent dans le canton) **qui ont le moins souvent bénéficié d'un séjour de mobilité** et ils sont, avec les « étrangers », ceux qui ont le moins le projet d'en bénéficier dans le futur. Ils sont, par contre, les plus nombreux de tous à ne pas savoir s'ils vont expérimenter la mobilité internationale.

³³ Généralement, les items "autres" reçoivent très peu de réponses et on peut les négliger. Ici, par contre, de nombreux répondants ont tenu à proposer un ou des endroit(s) qui ne leur avaient pas été proposés dans la liste du questionnaire. Précisons ici que de nombreux étudiants travaillent dans les **transports en commun**, en particulier dans le **train**, dans les **parcs**, au **travail** et, très rarement, **chez leurs parents** (quand ils n'y habitent plus)...

utilisent le plus fréquemment les **salles informatiques**. On repère très clairement cette distinction dans le tableau suivant.

Figure 34. *Sélection de quatre lieux où l'étudiant travaille lorsqu'il étudie en fonction de son évaluation de son niveau de vie*

Proportions d'étudiants travaillant...	Estime son niveau de vie comme...			
	idéal	assez favorable	acceptable	médiocre ou mauvais
dans les salles informatiques (parfois ou la plupart du temps)	24	29	36	42
dans les bibliothèques universitaires (la plupart du temps)	17	20	20	30
dans d'autres bibliothèques (parfois ou la plupart du temps)	29	31	35	38
Chez soi (la plupart du temps)	72	70	70	64

Même si les variations ne sont pas énormes, il est clair que les conditions d'étude sont plus contraintes pour les étudiants qui estiment leurs conditions de vie comme étant plus difficiles. Les bibliothèques et les espaces mis à la disposition des étudiants à l'UNIGE (la tendance existe aussi pour les bibliothèques hors de l'Université quoique leur utilisation est plus marginale) jouent clairement un **rôle de compensation des conditions de vie difficiles** et de leur impact sur les conditions d'études.

Un résultat plus marquant encore concerne l'utilisation des **salles informatiques**. On voit là que les différences sont très fortes, passant quasiment du simple au double. Plus encore que les bibliothèques et l'espace de travail qu'elles fournissent, ces salles informatiques permettent vraisemblablement aux étudiants expérimentant des conditions de vie plus difficiles de réduire un peu l'impact des inégalités de ressources sur les inégales conditions d'étude.

Dans ces conditions, il apparaît crucial de savoir comment sont utilisées et évaluées ces ressources spatiales mises à la disposition des étudiants. Nous avons, pour ce faire, posé un certain nombre de questions sur l'**accessibilité des bibliothèques**. A la question de savoir s'il leur arrive de ne pas pouvoir y travailler, les étudiants ont répondu comme suit :

Figure 35. *Réponses à la question "Vous est-il arrivé de ne pas pouvoir travailler en bibliothèque?" selon que les étudiants travaillent ou non la plupart du temps en bibliothèque*

	Total	Etudiants travaillant la plupart du temps en bibliothèque	Etudiants ne travaillant pas la plupart du temps en bibliothèque
Non, jamais	44%	36%	48%
Oui, par manque de place	33%	41%	29%
Oui, par manque de calme	31%	39%	27%
Oui, par manque d'ouvrages à disposition	10%	12%	10%
Oui, pour autre raison	9%	10%	9%

Nous constatons à la lecture de ce tableau que plus de la moitié des étudiants ont répondu qu'ils avaient rencontré des difficultés de travailler en bibliothèque. Les **manques de place et de calme** en sont les raisons les plus fréquemment, plus encore par ceux qui utilisent plus souvent les bibliothèques. Il s'agit là de deux conditions importantes pour la qualité des conditions de travail et d'étude. Par contre, il est intéressant de noter que le **manque d'ouvrages** n'a pas été significativement plus cité par l'un ou l'autre type d'étudiant. Cela nous permet de penser que les bibliothèques sont perçues de façon problématique surtout en tant qu'espace de travail et non en tant que ressource documentaire.

Si on s'arrête sur la dernière ligne du tableau, celle des "autres raisons", on remarquera d'abord que le nombre de réponses à cet item est assez élevé.³⁴ Ensuite, en analysant les précisions

³⁴ Il faut savoir que, dans ce type d'enquête, les items "autres, préciser" ne remporte généralement pas un grand succès, les répondants préférant s'en tenir aux items qui leur sont proposés. Dans cette perspective,

données quant à ces autres raisons, on constate que les proportions égales pour les deux types d'étudiants dissimulent en fait une différence entre ceux qui utilisent souvent les bibliothèques et ceux qui les utilisent moins. En effet, les premiers fustigent très fréquemment les **horaires restreints d'ouverture** des bibliothèques alors que les seconds en critiquent plutôt le **confort** (« *c'est trop chaud en été* », « *trop froid en hiver* », « *lugubre, triste* », « *on y est mal assis* », « *on n'y dispose que d'un petit espace* »...).³⁵

4.3. L'étudiant et l'administration de l'Université

Un défi important de l'université consiste à soutenir ou à réaliser ce que nous avons appelé l'intégration institutionnelle des étudiants.³⁶ Pour ce faire, l'UNIGE a mis en place un certain nombre de structures administratives dont le rôle est de **soutenir l'étudiant dans ses études**. L'offre de services aux étudiants s'est développée et diversifiée au fur et à mesure que s'est imposée l'idée que la réussite académique est soumise aussi à l'influence de nombreux facteurs débordant les études elles-mêmes, en particulier ceux qui touchent les conditions de vie. De cette manière, on reconnaît l'importance de considérer l'étudiant non pas comme replié sur sa réalité estudiantine, mais comme ouvert sur une existence où les domaines se chevauchent, se complètent, se concurrencent...

Deux questions de notre questionnaire nous permettent de nous pencher sur l'usage de ces services et sur leur rapide évaluation de la part des étudiants-usagers. On sait ainsi si les étudiants ont fait appel aux services en question, à quelle fréquence ils l'ont fait et comment ils évaluent l'aide que ceux-ci leur ont apportée. Nous trouvons sur le dessus du tableau suivant les services dédiés à organiser les études et à soutenir les étudiants dans ce domaine. La partie inférieure du tableau reprend par contre les services qui offrent un autre type de soutien que celui qui est directement lié à l'organisation des études.

un nombre important de réponses à un de ces items mérite souvent qu'on s'y arrête, même si son interprétation est parfois difficile.

³⁵ Une remarque peut-être intéressante peut déjà être faite à propos des données **Etudiants 2007**. Nous sommes actuellement dans la saisie des données de cette vague d'enquête et nous n'avons donc pas encore de résultats mais une nouveauté faisant partie de ce questionnaire nous a permis de nous interroger au sujet des bibliothèques. Nous avons laissé la possibilité au répondant de d'émettre un avis, une critique, des éloges sur l'Université de Genève et nous lui laissons quelques lignes où il a carte blanche. Nous avons été frappés dès la saisie des données de voir à quel point **certaines critiques concernant les horaires des bibliothèques reviennent** et surtout à quel point elles semblent orienter une bonne partie de la vision globale que l'étudiant a de l'Université de Genève. Ces étudiants ne sont pas les plus nombreux, loin s'en faut (leur nombre est même plutôt marginal), par contre cette problématique est très importante pour eux. Il est également intéressant de noter que, souvent, ces critiques s'accompagnent de comparaisons avec l'étranger ou avec d'autres institutions universitaires suisses (par exemple, l'EPFL), là où les horaires des bibliothèques semblent moins serrés.

³⁶ ETUDIANTS 2001, ETUDIANTS 2004

Figure 36. Utilisation et évaluation par les étudiants des services mis en place à leur attention à l'Université de Genève

	Avez-vous déjà fait appel à ces services ?				Comment jugez-vous leurs prestations ?			
	Souvent	Parfois	Jamais eu besoin	Jamais entendu parler	Très bien	Satis.	Ca dépend	Insatis.
Espace administratif des étudiants	6	57	31	6	16	64	10	10
Secrétariat de faculté, de section	25	67	8	0	20	50	11	19
Conseiller(ère) aux études	6	50	42	2	20	40	11	29
Bureau de placement	12	30	51	7	28	56	8	8
Bureau des logements	5	14	77	4	23	37	14	26
Bureau des sports	6	30	58	6	33	58	4	5
Activités culturelles	3	17	69	11	31	56	7	6
Antenne santé	0	5	81	14	22	46	22	10
Bureau d'informations sociales	3	13	49	35	26	39	14	21
Centre de conseil psychologique	1	5	76	18	23	45	20	12
Centre uni-emploi	3	19	68	10	18	59	13	10
Aumônerie ³⁷	0	1	67	32	17	25	41	17
Crèches	0	1	76	23	6	35	38	21
Programme "réussir ses études"	1	7	69	23	23	47	20	10

Il ne s'agit évidemment pas ici d'établir un classement entre les différents services ni, encore moins, de tenter de voir lesquels fonctionnent bien et lesquels ont plus de difficultés. Il est, par contre possible de prendre une mesure de l'importance qu'ont ces différents services dans la vie à l'Université d'abord, dans la vie de l'étudiant ensuite.

A première vue, le nombre d'étudiants qui ne sont pas **informés de l'existence de ces services** semble faible... au contraire de celui de ceux qui ne les ont jamais utilisés (toujours au moins la moitié des étudiants pour les services se trouvant dans la partie inférieure du tableau).

Les **profils des utilisateurs** se différencient dans les sens suivants :

- les **femmes** sont quasi toujours mieux informées de l'existence de ces services;
- elles font appel plus souvent que les hommes aux conseillères aux études (60% des étudiantes contre 50% des étudiants y recourent), au bureau de placement (14 % contre 9% y recourent souvent), au service des affaires culturelles (23% contre 15% y recourent)... les autres différences, même significatives, sont faibles et systématiquement à l'avantage des femmes;
- les plus **anciens** utilisent (ou ont utilisé) systématiquement plus souvent les services de soutien à l'organisation des études (partie supérieure du tableau);
- les étudiants d'âge intermédiaire utilisent plus souvent que les autres les services qualifiés de développement personnel (sports, activités culturelles...) et le centre **Uni-Emploi**;
- l'utilisation du centre **Uni-emploi** grimpe avec l'**ancienneté** dans la filière;
- plus les étudiants sont **âgés**, plus ils utilisent les services tels que le **BUIS**, l'**Antenne-santé** ou le **Centre de Conseil Psychologique**;
- les plus **anciens** sont systématiquement mieux informés de l'existence de ces services...

³⁷ L'aumônerie n'est pas à proprement parler un service de l'Université mais c'est un service aux étudiants dont la présence à l'UNIGE est reconnue et institutionnalisée. Les étudiants n'ont pas nécessairement conscience de ces nuances institutionnelles... et ce n'est d'ailleurs pas ici l'intérêt de la question.

Ces données sur les structures administratives de soutien aux étudiants peuvent être, service par service, passées en revue. Il n'est sans doute pas de la vocation du présent document de procéder à ce type de tâche. On pourra simplement lire, dans l'encadré en annexe du chapitre, un exemple de fact sheet (feuillet de résultats), qui constitue un soutien que l'Observatoire de la vie étudiante peut fournir à ceux qui organisent ces services et qui décident des procédures et de l'allocation des ressources. Il s'agit en l'occurrence d'une note concernant le **Bureau des sports**. On aura compris qu'elle figure ici à titre d'exemple.³⁸

4.4. Et si on parlait de Bologne ?

L'enquête ETUDIANTS 2006 est la première que nous ayons entreprise depuis l'entrée en vigueur de la réforme dite de Bologne. Ce processus d'harmonisation internationale des études tertiaires a suscité de nombreuses réactions en tous sens, appelant qui à formuler des espoirs fous qui à prédire une catastrophe pour le monde universitaire. Il est évidemment trop tôt pour juger d'une quelconque réussite du processus de Bologne. Il est par contre possible, par l'intermédiaire de notre questionnaire, de **recueillir les sentiments des étudiants** à propos de ce que leur apporte(ra) cette réforme, les **espoirs** qu'elle suscite ou les **craintes** qu'elle provoque. Il ne s'agit pas ici d'évaluer le processus de Bologne, mais plutôt de prendre la température auprès des étudiants qui en vivent la mise en œuvre. Cette opération ne saurait être inutile tant il est vrai que, pour mener une réforme (quelle que soit son ampleur), il est toujours souhaitable de connaître l'attitude de la population-cible principale, en l'occurrence le monde étudiant. Posons ici quelques premiers jalons vers l'exploration de leurs réponses.

Certains étudiants sont entrés à l'UNIGE alors que la réforme était **déjà enclenchée** et n'auront finalement connu que le "système de Bologne" pendant leurs études universitaires. D'autres ont entamé leur cursus sous l'ancien système et connaissent actuellement la **transition**. Certains enfin vont quitter l'Université et ne se seront jamais véritablement frottés à cette réforme. Pourtant, tous les étudiants ont entendu parler de Bologne et pratiquement tous ont un avis à son propos. C'est ce sur quoi nous allons rapidement nous pencher.

La première question relative à la réforme de Bologne que nous allons traiter ici se formulait de la sorte : "Comment appréhendez-vous les nouveautés promises par cette réforme ?" Nos répondants semblent, dans leur grande majorité, ne pouvoir donner une évaluation tranchée.

Figure 37. Réponses à la question "Comment appréhendez-vous les nouveautés promises par cette réforme?"

3.9%	Je suis plein(e) d'espoir.
15.2%	Je suis confiant(e).
40.9%	J'attends de voir.
26.5%	Je suis sceptique.
4.0 %	Je n'y crois pas.
9.5%	Je ne suis pas au courant.

L'optimisme n'est donc pas dominant dans la population des étudiants de l'UNIGE. C'est plutôt le **scepticisme** qui est de mise ou, au mieux, la **circonspection**.

Une des raisons de cette méfiance pourrait être le manque d'information. Malgré le grand nombre de séances qui ont été organisées à l'UNIGE depuis de nombreux mois, malgré les structures

³⁸ Cette note a effectivement été demandée à l'OVE par l'administration de l'université afin de soutenir la réflexion et l'évaluation de l'offre que fournit l'UNIGE en matière de services sportifs. L'OVE est régulièrement sollicité afin de rédiger ce type de notes, qui ont récemment porté sur des thèmes aussi divers que le moral et la santé, l'e-learning, l'orientation et la réorientation, l'origine sociale des étudiants... Le lecteur intéressé pourra trouver ces feuillets d'information sur notre site Internet.

prêtes à donner des informations ou les lieux où on peut en obtenir, les étudiants sont loin de se considérer comme bien informés. Jugeons plutôt.

Figure 38. Sentiment d'avoir été informés sur la réforme de Bologne par les autorités universitaires

Avez-vous le sentiment que les autorités universitaires vous ont suffisamment informé...	Oui, largement	Oui, plus ou moins	Non
...sur les grands principes de la réforme de Bologne?	8.7%	41.2%	50.1%
...sur votre plan d'études?	12.5%	41.8%	45.7%

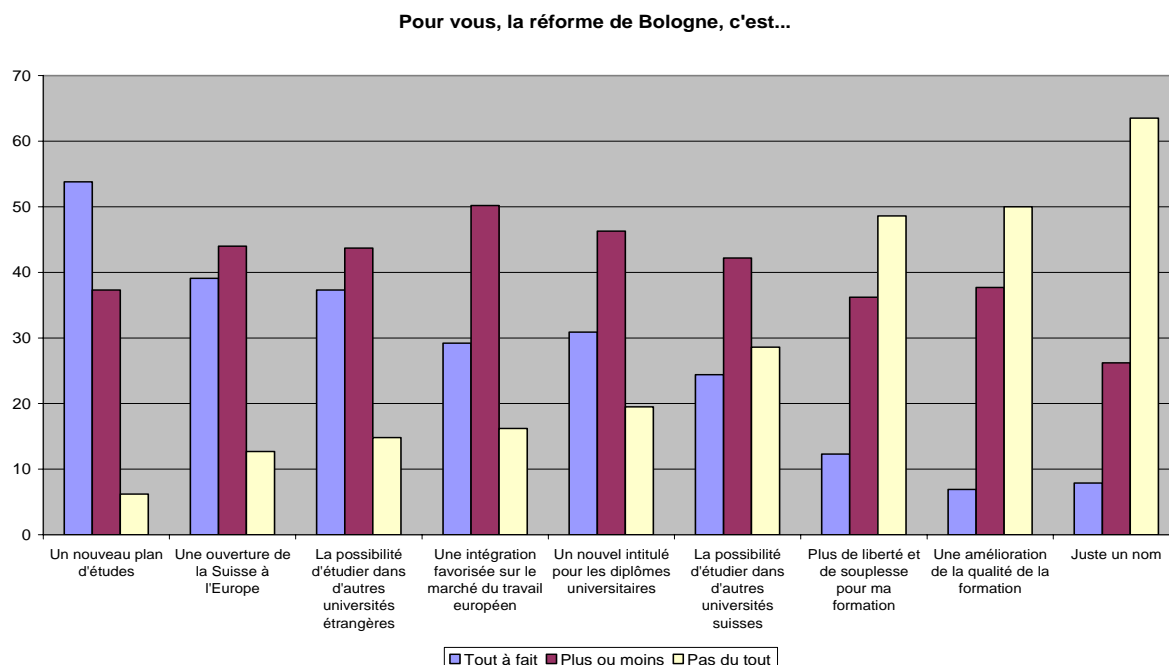
Figure 39. Evaluation de la connaissance concernant la réforme de Bologne

Comment évaluez-vous votre connaissance...	Excellente	Bonne	Suffisante	Lacunaire	Insuffisante
...des grands principes de la réforme de Bologne	1.1%	15.0%	34.0%	38.4%	11.5%
...des changements qui pourraient vous concerner	2.6%	16.3%	30.0%	34.9%	16.2%

Le niveau d'**information** et de **connaissances** ne semble donc pas très élevé... même si, manifestement, les étudiants ont entendu parler de Bologne et en connaissent approximativement les tenants et les aboutissants. Une majorité d'entre eux (près de 70%) déclare avoir cherché des renseignements. Parmi ces 70%, près des deux tiers (65.2%) ont, selon leurs estimations, "plus ou moins" obtenu les réponses à leurs questions, plus d'un sur cinq (22.2%) n'a pas obtenu ces réponses alors qu'un peu plus d'un sur dix dit les avoir obtenues.

Une autre question nous permet de savoir **quel contenu** ils attribuent à cette réforme. La question qui leur était posée se formulait comme suit : "*Pour vous, la réforme de Bologne, c'est...*" Neuf propositions leur étaient alors listées. Voici comment nos répondants se situent par rapport à ces items.

Figure 40. Distribution des réponses à la question : "Pour vous la réforme de Bologne, c'est..."



En lisant le graphique de gauche à droite, on passe des propositions qui rencontrent le mieux l'accord des étudiants à celles avec lesquelles ils sont le plus en désaccord. Ainsi, ce qui les marque le plus, c'est bien la modification du plan d'études. "**Master**" et "**Bachelor**" sont deux termes qu'ils ont aujourd'hui clairement assimilés. Ensuite, parmi les items pour lesquels le "*plus ou*

moins" est la réponse modale, on trouve les propositions qui associent réforme de Bologne et **ouverture sur l'étranger** (sur l'Europe en particulier). Certaines propositions ont été globalement rejetées par les étudiants. Ces derniers ne pensent pas que Bologne rimera avec **liberté** ou **souplesse** pour la formation et encore moins avec amélioration de la **qualité de l'enseignement**. Cela nous amène à tenter de voir comment les plus critiques d'entre eux jugent la réforme qui leur est imposée.

Les avis critiques de ceux qui ont tenu à s'exprimer un peu plus explicitement

La question précédente offrait la possibilité de donner quelques mots d'explicitation de leur avis. Cette petite opportunité a permis à 183 étudiants (soit plus de 10% de nos répondants³⁹) de préciser un peu leur pensée. Une rapide analyse thématique nous permet de voir que leur perception de la réforme de Bologne est structurée par quelques grandes lignes.

Plus de contraintes...

Globalement, les étudiants perçoivent la réforme de Bologne comme leur promettant plus de contraintes, à savoir **plus de sélection, plus de travail à fournir, plus d'exigences, plus de stress** et... **moins de libertés**. La contrainte la plus présente dans leur esprit est clairement celle de **l'allongement des études**, avec l'obligation de les étendre, souvent d'au moins un an. Il leur reste l'impression qu'ils doivent **en faire plus** pour rester compétitifs.

... mais moins de qualité

Mais, alors qu'on pouvait s'attendre à voir cette augmentation des contraintes correspondre à une amélioration de la qualité de la formation, c'est tout le contraire qui semble se passer (ainsi qu'on le voit déjà dans les graphiques ci-dessus). La crainte pour la qualité de l'enseignement ne se dissimule pas. Selon les étudiants qui ont précisé leur opinion sur la réforme de Bologne, « **l'indépendance du savoir serait menacée** », « **les études selon Bologne sont des études au rabais** », on va assister à un « **nivellement par le bas** », la « **baisse de la qualité** » allant de pair avec une « **perte de la créativité** »...⁴⁰

Pour certains d'entre eux, la réforme de Bologne est même "une grosse erreur", "une aberration", "une mauvaise idée"...

On pourrait dire, si on tentait de résumer la position de nos répondants les plus critiques, que la réforme de Bologne n'**offre rien de plus que ce qu'ils ont déjà** (parfois même peut-être offre-t-elle moins) mais, par contre, elle demande ou exige plus.

Une philosophie différente

Les étudiants qui ont ajouté un commentaire à leurs autres réponses, étant les plus critiques, font aussi partie de ceux qui ont le plus réfléchi à la signification de la réforme de Bologne pour leurs études universitaires. Un d'entre eux nous dit que cette réforme correspond à "une **philosophie toute différente** de l'enseignement universitaire". D'autres réponses tentent de donner un contenu à cette philosophie. La « **standardisation** », le « **conformisme** » de la réforme et le « **suivisme** »

³⁹ Ce qui est beaucoup pour ce genre de question ouverte qui, généralement, ne pousse pas à la créativité. Les répondants (c'est valable pour toute enquête par questionnaire standardisé) prennent très vite le pli de cocher des cases et se conforment assez aisément au format de l'enquête. Par contre, il est important de garder à l'esprit que ceux qui ont saisi cette occasion de donner leur avis l'ont souvent fait parce qu'ils ont un avis tranché sur la question. Leurs positions ne sont pas celles de l'ensemble de la population... ce qui n'en fait pourtant pas un avis négligeable ni quantitativement ni, encore moins, qualitativement.

⁴⁰ Ces formules sont placées entre guillemets car ce sont des citations des remarques que les étudiants ont consignées dans leur questionnaire. Ce ne sont pas là des interprétations du chercheur.

des autorités sont fustigés. On craint « la **marchandisation** des études », on a peur d'assister à « un premier pas vers la **privatisation** de l'Université », on perçoit le risque d'un « alignement sur les besoins économiques », on regrette qu'on mette l'accent sur « la **rentabilité** au détriment de la qualité ». Un parmi nos répondants résume cela en parlant « **d'instrument du capitalisme néolibéral** ».

Ce qui est également certain, c'est que la réforme ne semble ni venir des étudiants ni faite pour eux. Un des reproches les plus nets est celui selon lequel **peu de place a été ou est laissée à l'expression étudiante** dans ce dossier. Selon certains, « l'intérêt politique et économique passe avant l'intérêt étudiant ».

Une génération sacrifiée

Mais les critiques les plus virulentes proviennent des étudiants qui **vivent la transition** entre l'ancien système et le nouveau, ceux qui ont commencé leurs études en prévoyant une licence et se voient rattraper par des cursus de bachelor et de master, de baccalauréat ou de maîtrise universitaires. Pour ces étudiants-là surtout, le « passage à Bologne » revêt les allures d'un salmigondis invraisemblable où les incertitudes administratives et le flou sur le futur semblent régner en maîtres. On stigmatise la « **mauvaise organisation** » (de très nombreux étudiants en parlent) - que celle-ci porte sur les horaires de cours, sur leur contenu, sur le futur des filières et des diplômes, sur les modalités d'évaluation...- et l'incertitude semble à son comble en ce qui concerne l'**équivalence** entre la licence et le master.

Si une partie de la population étudiante exprime des critiques assez virulentes à l'égard de la réforme de Bologne, il n'en va pas de même pour tous nos répondants. L'indifférence est ainsi particulièrement forte chez les étudiants les plus récents (ceux qui ont directement entamé leurs études universitaires dans le système de Bologne) et chez ceux dont le cursus n'est que peu modifié par la réforme. En quelque sorte, nous disposons donc d'étudiants **critiques et d'étudiants indifférents**. Il reste à la politique de l'Université à tenter de « fabriquer » des étudiants **satisfaits et impliqués**.

L'enjeu est de taille car on imagine difficilement une vraie réussite de la réforme sans l'adhésion de la population étudiante. La position exposée dans les lignes ci-dessus, si elle n'est sûrement pas un gage de réussite, n'est nullement implacable ou irréversible. Après tout, la réforme n'a pas encore eu l'occasion d'instiller ses effets. Et nous n'avons actuellement entre les mains que des anticipations d'un avenir en construction (à l'exception notable des étudiants basculants, ceux qui expérimentent comme contexte d'étude un bouleversement de repères académiques).

4.5. Annexe

Fact-Sheet Sports universitaires

Pour le questionnaire « ETUDIANTS 2006 », les données disponibles renvoient à la notoriété, la fréquence d'utilisation et la satisfaction à l'encontre du bureau des sports. Il n'y a pas de données sur la pratique sportive des étudiants (même si le recours au bureau des sports peut être compris comme un indicateur d'intérêt pour les activités sportives proposées par l'UNIGE, si ce n'est de pratique sportive). En revanche, l'enquête étudiants 2004 possède des données plus complètes sur cette thématique.⁴¹

1. Notoriété / utilisation du BDS (à partir de l'enquête étudiants 2006)

36% des étudiants ont déjà fait appel au bureau des sports (BDS), 6% l'ont fait souvent. Sur les 64% déclarant n'avoir jamais fait appel au BDS, presque 6% déclarent ignorer son existence (fig 1) :

Fig 1 : A fait appel au bureau des sports/activité culturelles

	Bureau des sports	Activité culturelles
Oui	35.9	20.7
dont "souvent"	6.0	3.4
Non	64.1	79.3
dont "jamais entendu parler"	5.7	10.5

Nous sommes ici dans une situation de loisirs, nous comparons donc à l'autre bureau en charge des loisirs, à savoir les activités culturelles. Comparer à d'autres bureaux de la DASE ou des facultés ne ferait pas grand sens étant donné la nature différente du rapport avec l'étudiant.

Pas de différences dues au sexe ou au système d'étude (licence/bachelor) dans le fait d'avoir fait appel au BDS ou pas.

Par contre, lien fort avec la faculté d'appartenance (fig2)

Fig 2 : A fait appel au BDS par faculté (n :1574)

	A déjà fait appel (souvent ou parfois) %	N'en a pas entendu parler %
IUHEI	50.6	2.7
Sciences sociales	40.0	4.7
Sciences économiques	40.0	9.1
ETI	38.5	3.1
Lettres	37.5	6.3
Médecine	36.2	7.6
Psychologie	32.4	4.5
Sciences	30.9	6.7
Droit	30.7	4.2
Sciences de l'éducation	24.4	5.6
Total :	36.0	5.5

⁴¹ Nous avons retiré de cet encadré les résultats qui portent sur ETUDIANTS 2004, ce document-ci portant sur la présentation de ceux d' ETUDIANTS 2006. Vous trouverez l'ensemble de ce feuillet sur notre site Internet.

Lien avec l'ancienneté dans la filière d'étude, mais pas toujours linéaire (fig 3), même si, de façon générale, plus on est ancien à l'université, plus on a fait -au moins une fois- appel au BDS. Ceux ayant débuté en 2005 ont été particulièrement bien informés (hypothèse), car la proportion de répondants n'ayant jamais entendu parler du BDS est plus basse que chez les étudiants présents à l'Université depuis plus longtemps.

Fig3 : A fait appel au BDS en fonction de l'année d'inscription dans la filière d'étude

	2005	2004-2003	2002 et avant
Oui	31%	38.1%	39.8%
dont « souvent »	6.2%	4.6%	7.9%
Non	69%	61.9%	60.2%
dont « jamais entendu parler »	5.5%	6.7%	5.7%

Lien avec l'âge également, mais faible (fig4). Les plus jeunes et les plus âgés sont ceux qui utilisent le moins le BDS (également ceux qui en ont le moins entendu parler).

Fig4 : A fait appel au bureau des sports en fonction de la classe d'âge

	18 à 23 ans	24 à 26 ans	27 à 29 ans	30 ans et plus
Oui	34.9%	42.8%	37.2%	22%
dont « souvent »	5.1%	8.3%	8.9%	2.0%
Non	65.1%	57.2%	62.8%	78%
dont « jamais entendu parler »	6.4%	4.2%	2.8%	9.3%

2. Evaluation du BDS

(à partir de l'enquête étudiants 2006)

Uniquement pour les étudiants ayant déclaré avoir utilisé au moins une fois le BDS, la réponse à la question « comment jugez-vous l'aide apportée par le [bureau des sports] ? » (en %) est la suivante :

N: 600

Très bien	33.0%
Bien	57.8%
Ça dépend	4.0%
Insatisfaisant	5.2%

Si l'on entre dans le détail, on s'aperçoit que la satisfaction vis-à-vis du bureau des sports augmente en même temps que la fréquentation. Ainsi, les étudiants qui déclarent utiliser souvent le BDS, le jugent à 61% « très bien » et à 36% « bien ». Les étudiants qui l'utilisent parfois sont 27% à le juger « très bien » et 60% à le juger « bien », sans qu'il soit toutefois possible de dire dans quelle mesure c'est parce qu'on juge le BDS positivement qu'on y a davantage recours, ou si c'est parce qu'on a y a souvent recours qu'on a tendance à le juger positivement.

Par ailleurs, le croisement entre le recours au BDS et l'évaluation faite de l'étudiant vis-à-vis de différents domaines de sa vie (familiale, loisirs, études, etc) ne montre pas de lien significatif, à l'exception notable du niveau de satisfaction vis-à-vis de la vie à l'UNIGE. Les deux variables sont corrélées : alors que pour l'ensemble de la population, la proportion d'étudiants se déclarant "très satisfait" de leur vie à l'UNIGE s'élève à 14%, cette proportion s'élève à 24% parmi les étudiants déclarant faire "souvent" appel au BDS. Il semblerait donc bien que le BDS participe à l'intégration des étudiants à l'université.

5. Evaluation de la formation

Vivre l'université c'est aussi - et bien sûr - vivre une période de formation. Dans cette partie du rapport, nous avons voulu nous pencher plus en détail sur l'évaluation faite par les étudiants des formations qu'ils suivent à l'UNIGE.

On peut distinguer plusieurs dimensions composant ce que l'on nomme les *études universitaires*. La première, et la plus intuitive, réside dans le **corpus de savoirs et de compétences** qui sont transmises aux étudiants via les cours et les enseignements qu'ils suivent.

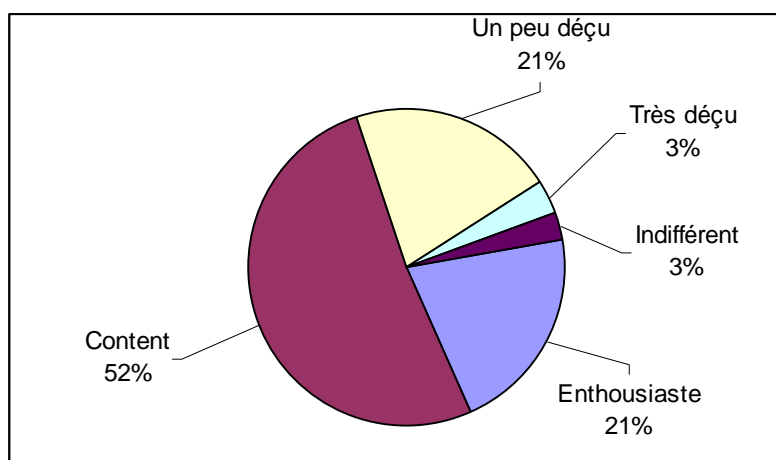
L'acquisition de ces compétences renvoie à une **organisation pédagogique** de l'Université, qui englobe autant la **composition des filières d'études** que les outils et les **situations de transmission des savoirs**.

L'évaluation de ces dimensions par l'étudiant permettra de mettre au jour leur vécu, mais aussi leurs attentes et attitudes par rapport à ce qu'est la formation à l'UNIGE aujourd'hui.

5.1. Etat d'esprit global par rapport à la formation

Les étudiants sont **globalement positifs** quant à la qualité de leur formation, puisque plus de 70% d'entre eux se déclarent contents ou enthousiastes vis-à-vis de la formation qu'ils suivent à l'UNIGE. Un étudiant sur quatre se déclare un peu voire très déçu.

Figure 41. Etat d'esprit global par rapport à la formation (n=1642)

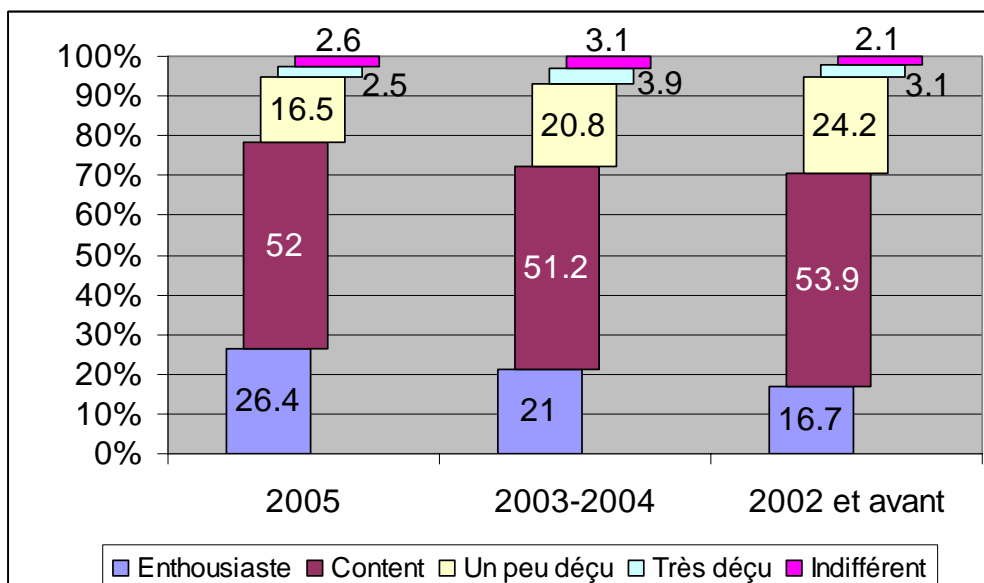


De manière générale, les étudiants ayant débuté dans leur filière d'études en 2002 ou avant, ont **tendance au fil du temps à modérer** leur enthousiasme. La proportion d'enthousiastes passe de 26% à 16% entre ceux entrés dans leur filière d'étude en 2005 et ceux entrés en 2002.

Pour ces deux mêmes groupes, la proportion d'étudiants se déclarant "*un peu déçu(e)*" passe de 16% pour ceux ayant débuté leur filière en 2005 (soit après un an d'étude) à 24% de ceux présents dans leur filière depuis en tout cas 2002. Mais, même chez ces derniers, ils sont **70% à se déclarer enthousiastes ou contents vis-à-vis de leur formation**.

On notera cependant que la proportion de très déçus et d'indifférents tend à rester relativement stable.

Figure 42.Etat d'esprit par rapport à la formation en fonction de l'ancienneté dans le cursus (n=1506)



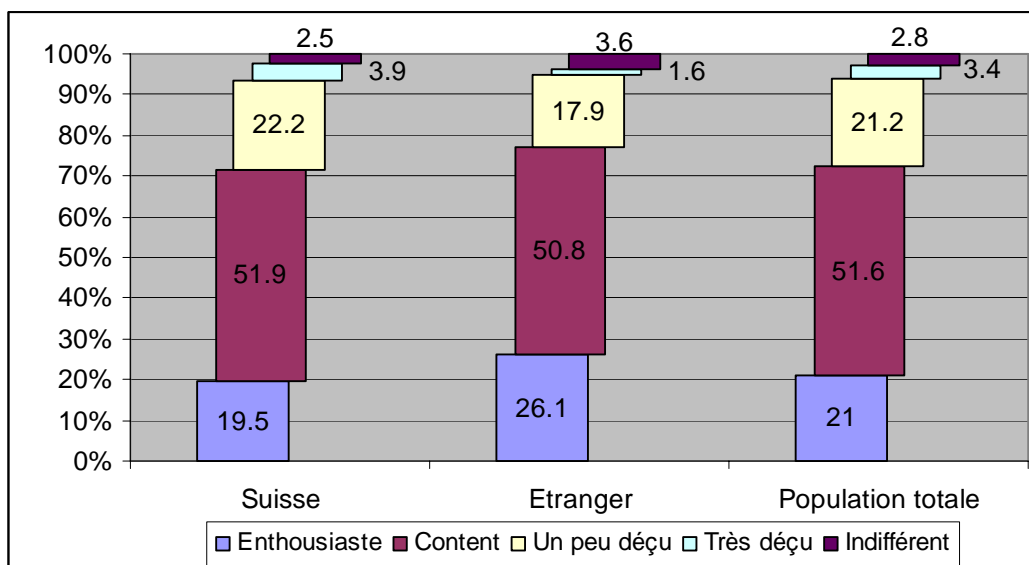
L'âge, tout comme le sexe, ne présente aucun lien significatif avec le contentement vis-à-vis de la formation. Il en va différemment en ce qui concerne la faculté d'appartenance.

Figure 43.Proportion d'étudiants satisfaits de la formation au sein de chaque faculté (en%)

ETI :	88%
Droit :	85%
Médecine :	84%
Sciences :	75%
Sciences sociales :	73%
Lettres :	72%
Sciences économiques :	72%
Sciences de l'éducation :	68%
Psychologie :	66%
IUHEI :	63%

Même si les différences peuvent se révéler par moment marquées, la proportion d'étudiants globalement satisfaits de leur formation demeure majoritaire, puisqu'elle oscille de deux étudiants sur trois pour l'IUHEI à plus de 4 étudiants sur 5 pour l'ETI.

Figure 44. Etat d'esprit par rapport à la formation en fonction de l'origine géographique (n=1596)



Le lien entre satisfaction et **origine géographique** (lieu d'obtention du diplôme secondaire) existe, même s'il n'est pas fort. On s'aperçoit que les étudiants « étrangers » ont tendance à être davantage satisfaits vis-à-vis de leur formation que les étudiants « suisses » (« genevois » et « confédérés » confondus). Par ailleurs, les étudiants « genevois » ont tendance à être également un peu moins satisfaits que le reste des étudiants « suisses ».

Nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments indiscutables pour expliquer cette constatation qui mériterait d'être analysée plus en profondeur. La déception ressentie vis-à-vis de la formation est difficile à expliquer, étant donné le caractère globalisant du jugement sollicité. Des éléments de différentes natures peuvent entrer en ligne de compte dans l'évaluation faite par l'étudiant. Nous ne pouvons ici que faire l'hypothèse, plausible, que les profils des étudiants genevois (notamment plus souvent « motivés par défaut ») jouent un rôle dans cette moins bonne appréciation.

Néanmoins, pour cerner plus précisément ces éléments, nous allons examiner trois dimensions primordiales de la formation : l'**organisation et la configuration des enseignements** - auxquels se rapportent également la **transmission des connaissances**, les **compétences acquises via la formation** et enfin la **valorisation perçue de la formation suivie**.

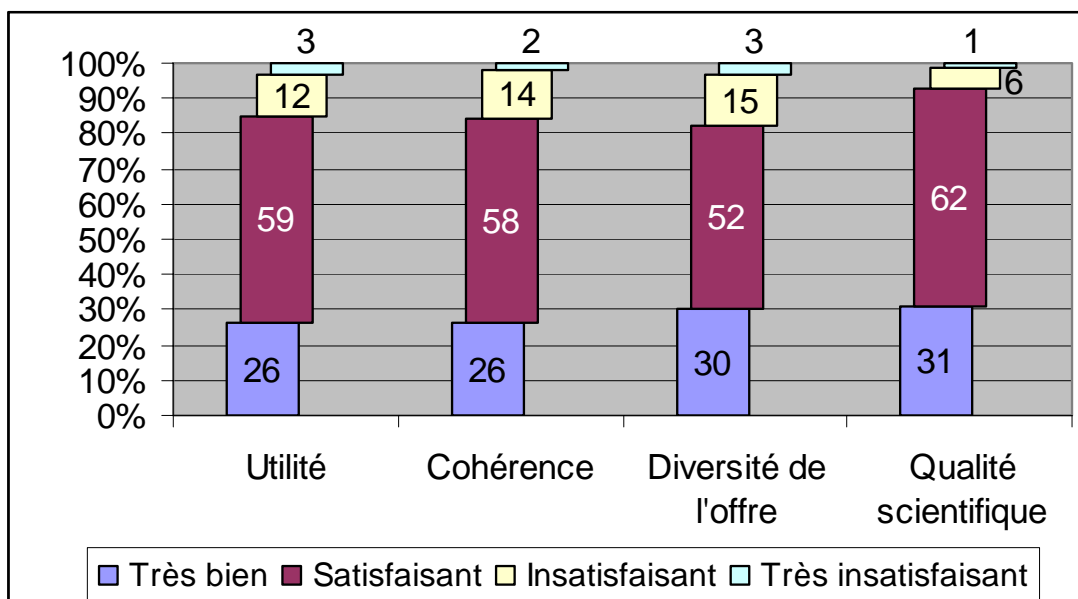
5.2. Evaluation de la construction des filières en termes d'enseignements

Une manière d'aborder le rapport de l'étudiant à sa filière de formation passe par l'analyse du jugement qu'il porte sur la **qualité et le choix des enseignements qui composent son cursus d'études**, l'enseignement (le "*cours*") étant assimilé à la plus petite unité de la filière d'enseignement.

Du point de vue de l'étudiant, la poursuite du titre universitaire se fait en suivant un certain nombre d'enseignements prévus par le plan d'étude. Ainsi, tout au long de son cursus, l'étudiant a la possibilité d'évaluer – tout en gardant à l'esprit le but final de la formation entreprise - la configuration des enseignements qu'il doit suivre pour décrocher le titre universitaire visé.

Les items suivants ont été proposés aux étudiants pour évaluer les dimensions de la composition de leurs filières d'études : la **diversité de l'offre** des enseignements, la **qualité scientifique** des enseignements, l'**utilité** des enseignements et la **cohérence** générale de l'enchaînement des enseignements. Le graphique à la page suivante présente les résultats obtenus :

Figure 45. Avis recueillis quant aux différentes dimensions des enseignements au sein de la filière d'étude (en %)



Outre la **satisfaction relative, à nouveau majoritaire**, on notera la stabilité des scores que récoltent les différents items proposés, bien qu'ils renvoient à des dimensions différentes de l'organisation des enseignements au sein d'une filière.

L'analyse selon la faculté trouve ici tout son sens :

Figure 46. Avis "très bien" et "satisfaisant" cumulés pour chaque dimension proposée, par faculté (en %)

	L'utilité des enseignements	La cohérence des enseignements	La diversité de l'offre	La qualité scientifique
Droit	94	95	91	95
Sciences de l'éducation	77	78	86	87
Psychologie	69	73	71	93
Lettres	86	80	77	95
ETI	92	86	75	90
Médecine	90	88	96	98
Science	84	83	83	98
Sciences sociales	86	90	82	90
Sciences économiques	91	90	82	90
IUHEI	87	85	76	91
TOTAL :	85	84	82	93

Une fois de plus, il convient de relever que cette **évaluation est globalement positive**. Quelques nuances apparaissent toutefois.

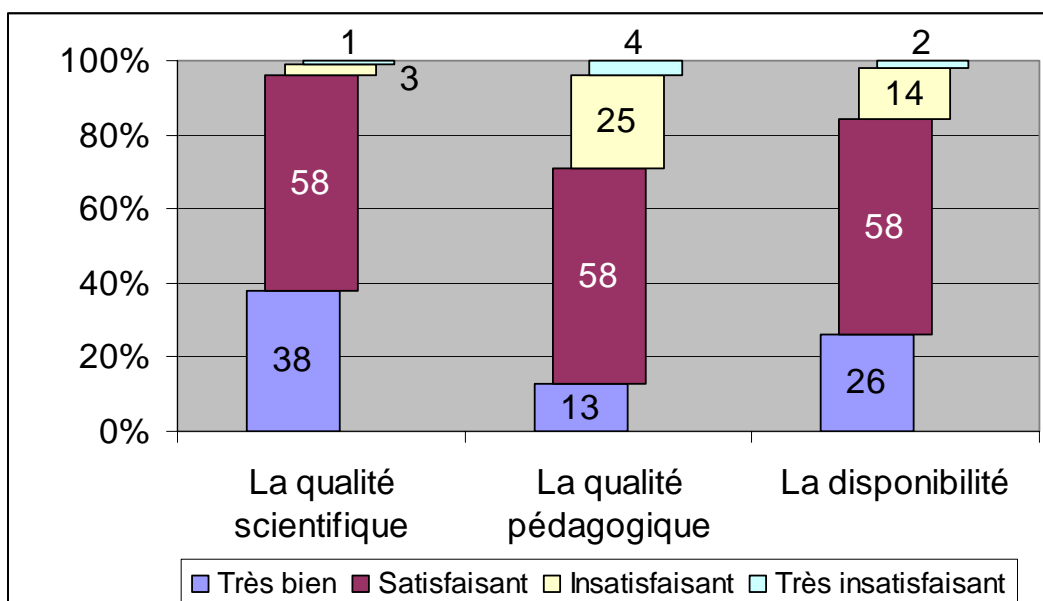
Ce sont les étudiants en **Droit** et en **Médecine** qui notent globalement le mieux leur faculté respective. Au contraire, les étudiants en **Psychologie** et en **Sciences de l'éducation** sont ceux qui portent les jugements les plus sévères vis-à-vis de leur faculté d'appartenance, pour ce qui concerne trois des quatre dimensions proposées. La qualité scientifique des enseignements est particulièrement bien cotée au sein des facultés scientifiques (98% de contentement sur ce domaine pour **Médecine** et **Sciences**), mais également au sein des facultés de **Lettres** ainsi qu'en **Droit**, avec un excellent 95% de contentement sur cette dimension.

A noter que les **femmes** et les **hommes** jugent ces quatre dimensions de manière identique, à un, voire deux centièmes près.

5.3. Evaluation des situations d'enseignements

La transmission des savoirs dans le système universitaire est organisée autour de situations d'enseignement « frontales », dans lesquelles les **aptitudes des enseignants** jouent un rôle central.

Figure 47. Avis concernant les caractéristiques relatives aux enseignants (en %)



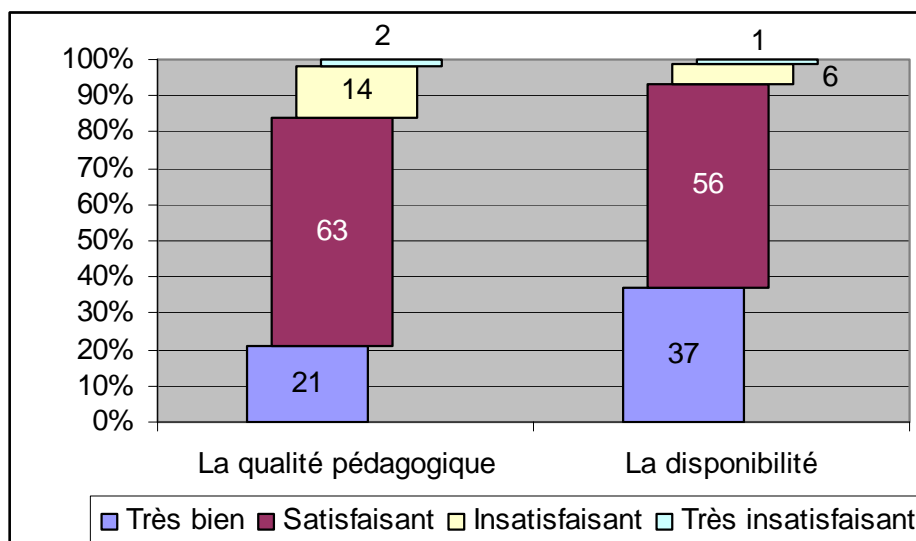
La **qualité scientifique des enseignants est plébiscitée** (96% des étudiants la considèrent au moins satisfaisante).

La **proximité entre étudiants et enseignants** semble également caractériser la culture d'apprentissage de l'UNIGE, puisque 84% des étudiants se disent globalement satisfaits de la disponibilité des enseignants.

Au final, c'est sur leur **qualité pédagogique** que les enseignants sont le plus sévèrement jugés par les étudiants, même si on n'omettra pas de noter que 71% des étudiants s'en déclarent globalement satisfaits.

Dans l'architecture du système de transmission des savoirs, **l'assistant** est amené à jouer un rôle bien déterminé en complément du rôle de l'enseignant principal. Il encadre les étudiants et fournit une aide directe à la compréhension, l'approfondissement ou la mise en pratique des savoirs dispensés au cours des enseignements. Il est ainsi un autre interlocuteur privilégié de l'étudiant et sa qualité pédagogique ainsi que sa disponibilité sont des éléments d'évaluation importants.

Figure 48. Avis concernant les caractéristiques relatives aux assistants (en %)



Sur les critères de **pédagogie** et de **disponibilité**, on notera que les assistants sont évalués plus positivement que les enseignants

La répartition des tâches entre enseignants et assistants prévue par les cahiers des charges respectifs joue peut-être un rôle en faveur de ces derniers, pour ce type d'évaluation. L'assistant est peut-être plus volontiers et facilement sollicité par l'étudiant alors que faire appel à l'enseignant comporte un caractère exceptionnel et presque solennel.

Hommes et femmes expriment des jugements très similaires vis-à-vis des enseignants et des assistants, à l'exception de celui sur la qualité pédagogique des assistants, jugée plus favorable par ces dernières (86,3% contre 78,9%). Les différences entre les Facultés sont par contre relativement sensibles.

Figure 49. Avis concernant la qualité pédagogique des enseignants et des assistants (en %)

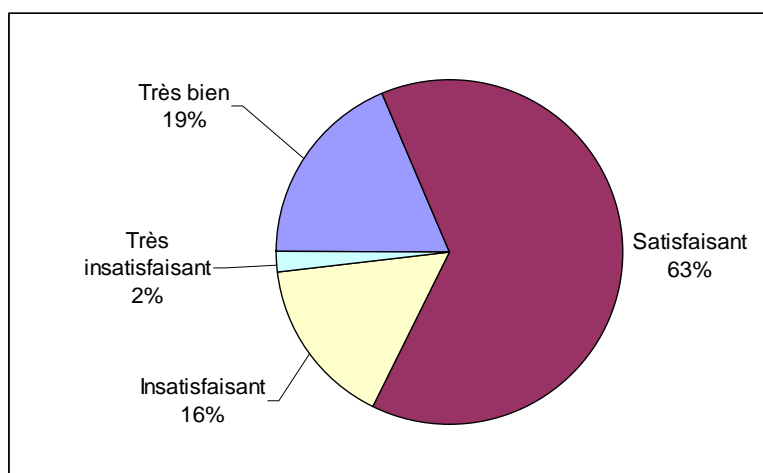
	Enseignants		Assistants	
	Très bien et satisfaisant	insatisfaisant et très insatisfaisant	Très bien et satisfaisant	insatisfaisant et très insatisfaisant
Droit	80	20	87	13
Sciences de l'éducation	77	23	86	14
Psychologie	66	34	88	12
Lettres	73	27	86	14
ETI	78	22	93	07
Médecine	75	25	86	14
Science	67	33	83	17
Sciences sociales	69	31	80	20
Sciences économiques	67	33	76	24
IUHEI	64	36	82	18
TOTAL :	71	29	84	16

Figure 50. Avis concernant la disponibilité des enseignants et des assistants (en %)

	Enseignants		Assistants	
	Très bien et satisfaisant	insatisfaisant et très insatisfaisant	Très bien et satisfaisant	insatisfaisant et très insatisfaisant
Droit	84	16	91	09
Sciences de l'éducation	88	12	95	05
Psychologie	69	31	93	07
Lettres	82	18	93	07
ETI	97	03	98	02
Médecine	90	10	88	12
Science	96	04	93	07
Sciences sociales	86	14	94	06
Sciences économiques	82	18	93	07
IUHEI	84	16	94	06
TOTAL :	85	15	93	07

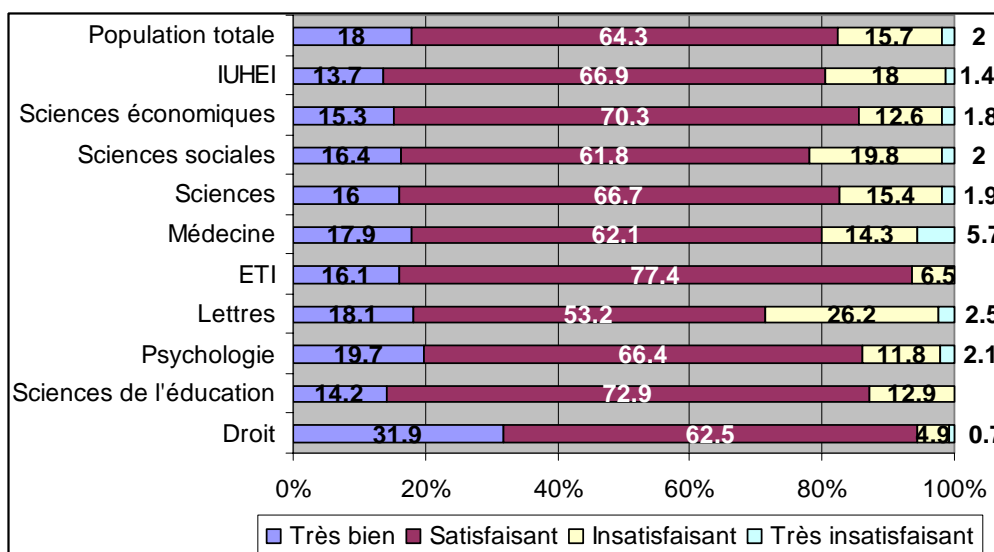
La qualité des supports de cours a été également évaluée :

Figure 51. Evaluation des supports de cours (en %)



Elle subit des variations de jugement en fonction de la **faculté d'appartenance** de l'étudiant, comme le montre le graphique à la page suivante :

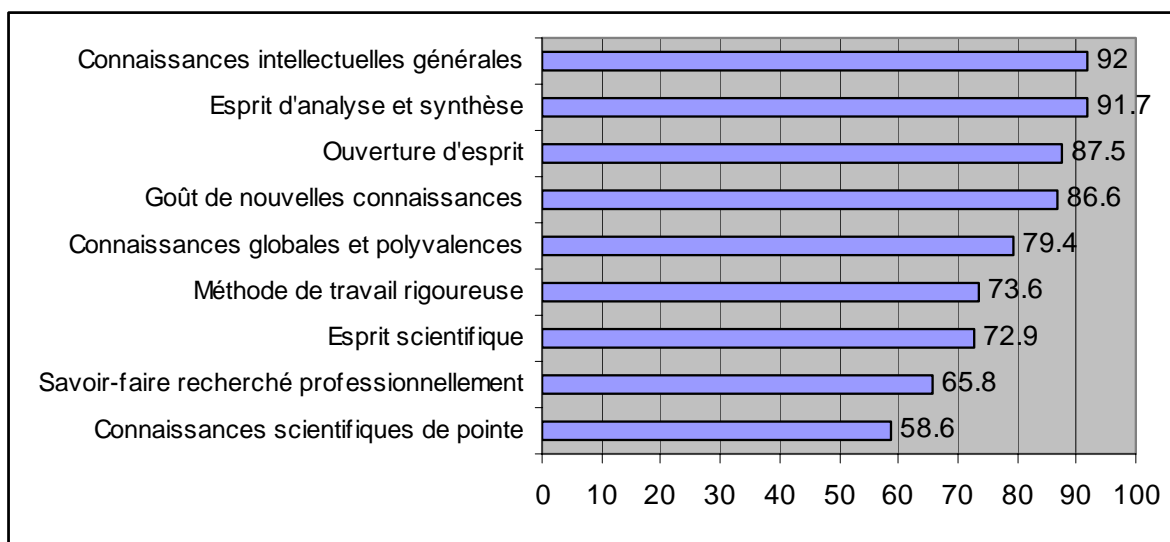
Figure 52. Jugement sur les supports de cours, par faculté (en %)



5.4. Evaluation des formations sous l'angle des compétences acquises

L'acquisition d'une grande variété de **compétences cognitives** occupe une place centrale dans les attentes des étudiants vis-à-vis de la formation suivie. Nul doute que les études universitaires ont traditionnellement pour mission, entre autres, de développer les « capacités intellectuelles » des étudiants : il convient alors d'observer quels types de compétences les étudiants estiment retirer de leur formation. Aux enseignants, facultés ou à l'Université elle-même de comparer ces résultats avec l'offre qu'on peut considérer comme étant potentiellement offerte par les plans d'études respectifs.

Figure 53. Compétences offertes par la formation suivie (en %)



Former des individus autonomes, aptes à analyser des problématiques au regard de l'information pertinente, est une des missions de formation de l'enseignement tertiaire. Développer le goût de la connaissance, par intérêt et non plus par « imposition » – comme cela est souvent reproché aux degrés d'instruction inférieurs – en est une autre.

A la lecture des résultats, selon les avis exprimés par les étudiants, il apparaît que ces missions sont largement remplies. Les quatre compétences les plus reconnues comme étant offertes par la formation à l'UNIGE renvoient en effet à **l'acquisition de savoir généraux**, au **développement de connaissances nouvelles**, à **l'ouverture d'esprit** et à la **capacité à synthétiser ou à mettre en pratique** ces connaissances acquises.

On relèvera cependant que l'acquisition de compétences dans des dimensions que l'on peut aussi considérer comme étant traditionnellement constitutives de l'identité universitaire - à savoir la **rigueur méthodologique**, la **scientificité**, le **développement de compétences pointues** - seraient, d'après l'opinion des étudiants, moins offertes.

Précisions à ce sujet que l'analyse des réponses en fonction du **type de diplôme** poursuivi (licence, baccalauréat, maîtrise/diplôme) n'est pas significative pour ce qui concerne les jugements vis-à-vis des compétences offertes, à deux exceptions près : **l'esprit scientifique** (qui est cité comme compétence offerte par 84% des étudiants en master/diplôme contre 73% en licence et 66,8% en baccalauréat) et les **connaissances de pointe** (qui sont citées par 68,6% des étudiants en master/diplôme contre 56,8% des étudiants en baccalauréat.)

On notera aussi que 65,8% des étudiants - soit près de deux étudiants sur trois - estiment que les savoirs qui leur sont transmis sont en **adéquation avec les attentes du monde professionnel**. Cependant, leur proportion décroît significativement avec l'avancement dans le cursus: citée par 76,2% des étudiants ayant débuté en 2005, elle ne l'est plus que par le 59,1% des étudiants comptant au moins quatre ans d'ancienneté à l'université.

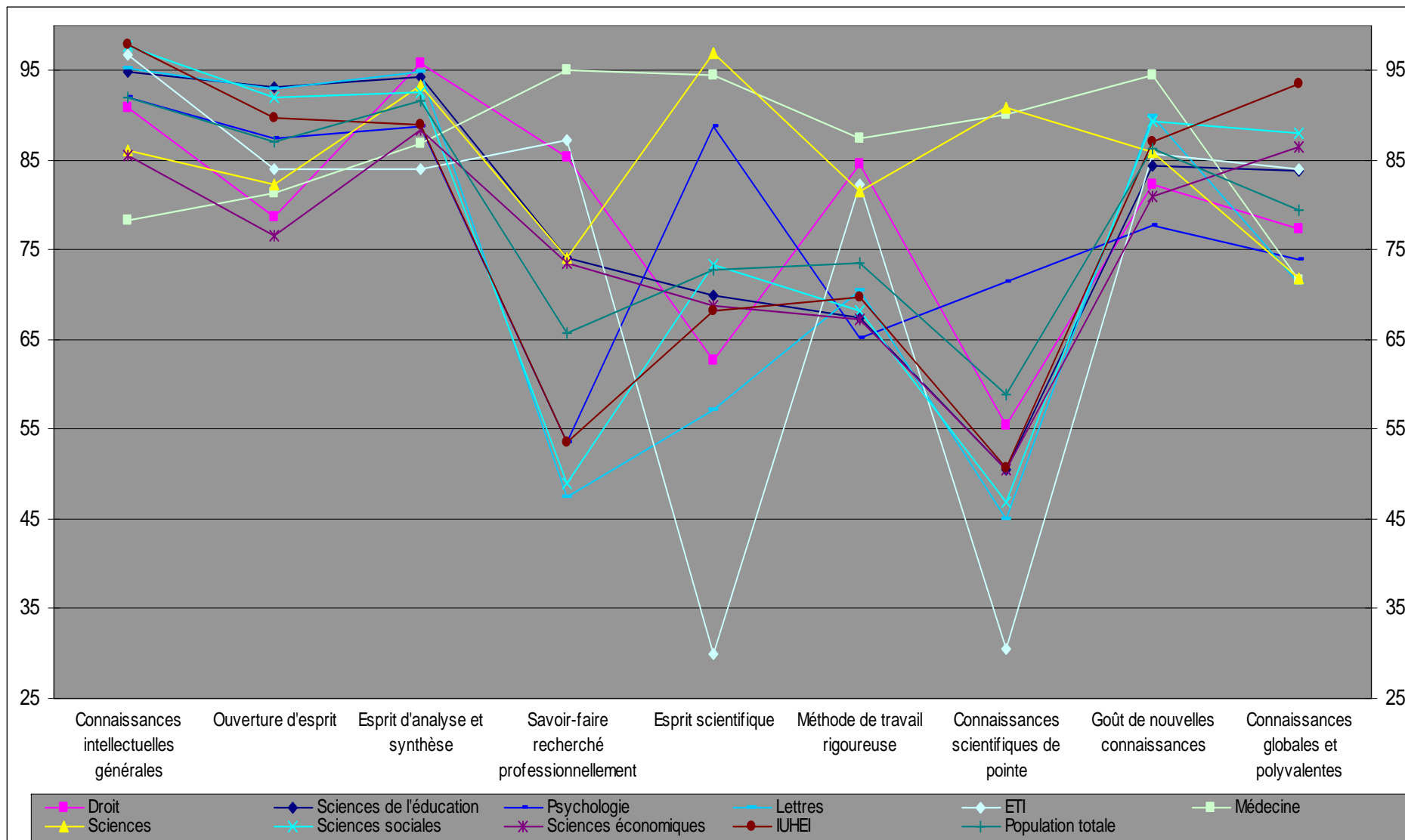
L'analyse des compétences offertes **en fonction de la faculté** trouve évidemment tout son sens dès lors que l'on postule – assez raisonnablement – qu'une formation spécifique appelle le développement de **compétences spécifiques** qui lui sont liées. C'est vers ce constat que tendent les résultats enregistrés, puisque les variations sont sensibles entre les facultés.

Cette approche n'exclut pas la prise en compte de compétences « transversales », propres à la formation tertiaire in se et qui devraient se trouver largement représentée dans l'ensemble des formations universitaires. On notera à titre d'exemple l'homogénéité des réponses enregistrées sur les items « **connaissances intellectuelles générales** » ou « **ouverture d'esprit** » par opposition à la « **scientificité** » à propos de laquelle les avis présentent des taux de variation particulièrement élevés. Ce dernier résultat nous interroge sur la variation de significations que le terme « scientifique » peut recouvrir pour les étudiants, tout comme sa relation avec la représentation de l'activité de « **recherche** » au sein de l'Université, en fonction des domaines étudiés.

Le graphique à la page suivante expose la répartition des avis sur les différentes compétences qui seraient offertes par la formation suivie, en fonction de la **faculté** d'appartenance.

Nous n'entrerons pas ici dans le détail du commentaire, laissant à chacun l'opportunité de se concentrer sur la faculté qui l'intéresse prioritairement. Contentons-nous de remarquer ce qui apparaît le plus clairement, à savoir l'importante variabilité facultaire des avis concernant les quatre items qu'on trouve au centre du graphique (« *savoir-faire recherché professionnellement* », « *esprit scientifique* », « *méthode de travail rigoureuse* », « *connaissances scientifiques de pointe* »).

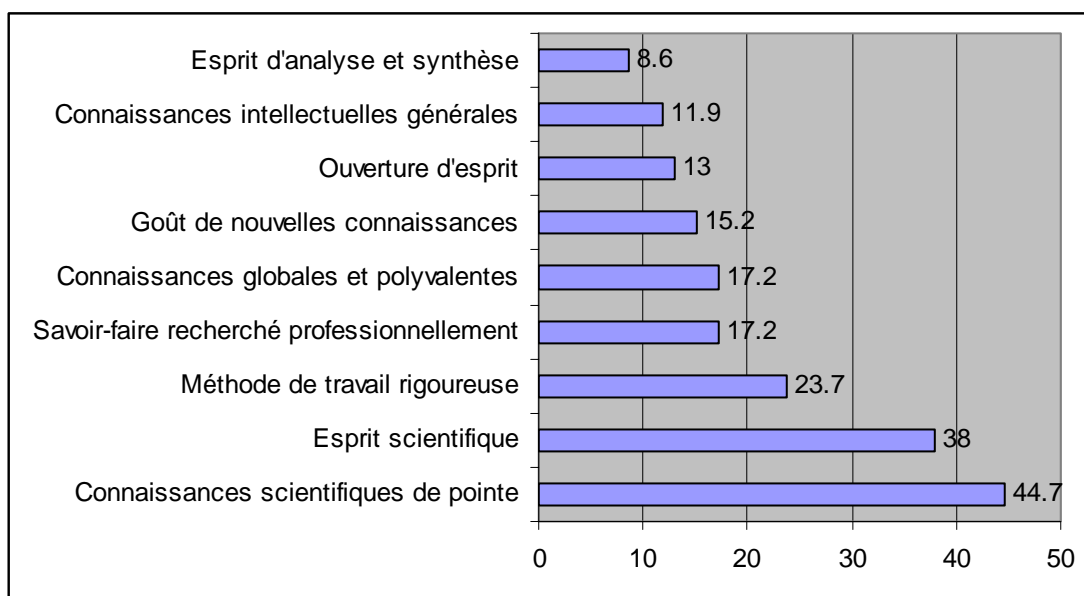
Figure 54. Compétences offertes (citées par les étudiants) par faculté (en %) :



5.5. Evaluation des étudiants sous l'angle des compétences souhaitées

Si l'université construit ses filières de formation en se donnant pour mission de développer certaines compétences à ses étudiants, ces derniers ont pour leur part des attentes – une demande – quant aux compétences qu'ils souhaitent retirer d'une formation spécifique. Après avoir adopté dans la partie précédente une optique orientée sur la perception de l'offre institutionnelle, l'objet de cette section sera de cerner la position des étudiants quant aux **compétences qu'ils recherchent**. De ce fait, nous allons également investiguer quelles sont les compétences pour lesquelles les étudiants ne sont pas demandeurs, indépendamment du fait qu'elles leurs soient offertes ou non au cours de leur formation à l'UNIGE.

Figure 55. Compétences considérées comme peu importantes (qu'elles soient offertes ou non par la formation) en %



A la lecture de ce graphique, il semble que la majorité des étudiants soit attirée par des **compétences transférables** et valorise la **polyvalence** au détriment de la spécificité de connaissances pointues. Les cinq compétences jugées comme étant les plus importantes renvoient à cette première dimension alors que l'item des **connaissances scientifiques de pointe** est jugé comme peu important par 44.7% des étudiants. Autre compétence peu prisée, la scientificité du raisonnement (**esprit scientifique**), est estimée « peu importante » par 38% des étudiants. La tendance est claire, malgré le fait qu'elles ont toutes été définies comme étant « importantes » par la majorité de la population répondante.

Une fois encore, l'analyse par type de diplôme n'apporte pas – pour la majorité des compétences citées – de changements notables dans le type de réponses. Quelques compétences font cependant exception. Ainsi, les connaissances scientifiques de pointe sont considérées comme peu importantes par 30% des étudiants en maîtrise/diplôme, contre 48,4% des étudiants en baccalauréat et 46,7% des étudiants en licence. L'esprit scientifique suit logiquement la même tendance et est cité comme peu important par 25,3% des étudiants en diplôme/master contre 39,8% des étudiants en licence et 41,4% des étudiants en baccalauréat.

Ces attentes de spécialisation s'accompagnent d'un intérêt relativement moins prononcé pour **l'ouverture d'esprit**, puisque les étudiants de master/diplôme sont 18,5% à la considérer comme une compétence peu importante, bien au-dessus des 9,7% d'étudiants en licence et 13,4% d'étudiants de baccalauréat. Le **savoir-faire recherché professionnellement** est également plus brigué par les étudiants en maîtrise/diplôme (11,1% le considère peu important) que par les étudiants en licence/baccalauréat (18,5% de moyenne).

Lorsque l'analyse porte sur **l'avancement dans le cursus**, il n'apparaît de différences significatives que pour deux compétences : l'esprit scientifique ainsi que l'esprit d'analyse et de synthèse. Pour ces deux compétences, l'importance que leur attachent les étudiants est proportionnelle à la durée passée dans le cursus d'étude.

Dès lors que l'analyse porte sur les différences entre **hommes** et **femmes**, il en ressort des variations significatives pour ce qui concerne un certain nombre de compétences. Le tableau ci-dessous expose les compétences qui sont considérées les **plus importantes** en pourcentage respectivement par les femmes et par les hommes. En ce qui concerne les compétences qui ne figurent pas dans ce tableau, on ne trouve pas de différences significatives en fonction du genre du répondant.

	Hommes	Femmes
<i>Compétences davantage demandées par les femmes</i>		
Goût pour apprentissage de nouvelles connaissances	80.7%	86.9%
Savoir-faire professionnellement recherché	78.8%	83.8%
Ouverture d'esprit	82.5%	89.2%
<i>Compétences davantage demandées par les hommes</i>		
Connaissances scientifiques de pointe	63.2%	51.6%
Esprit scientifique	68.3%	31.7%

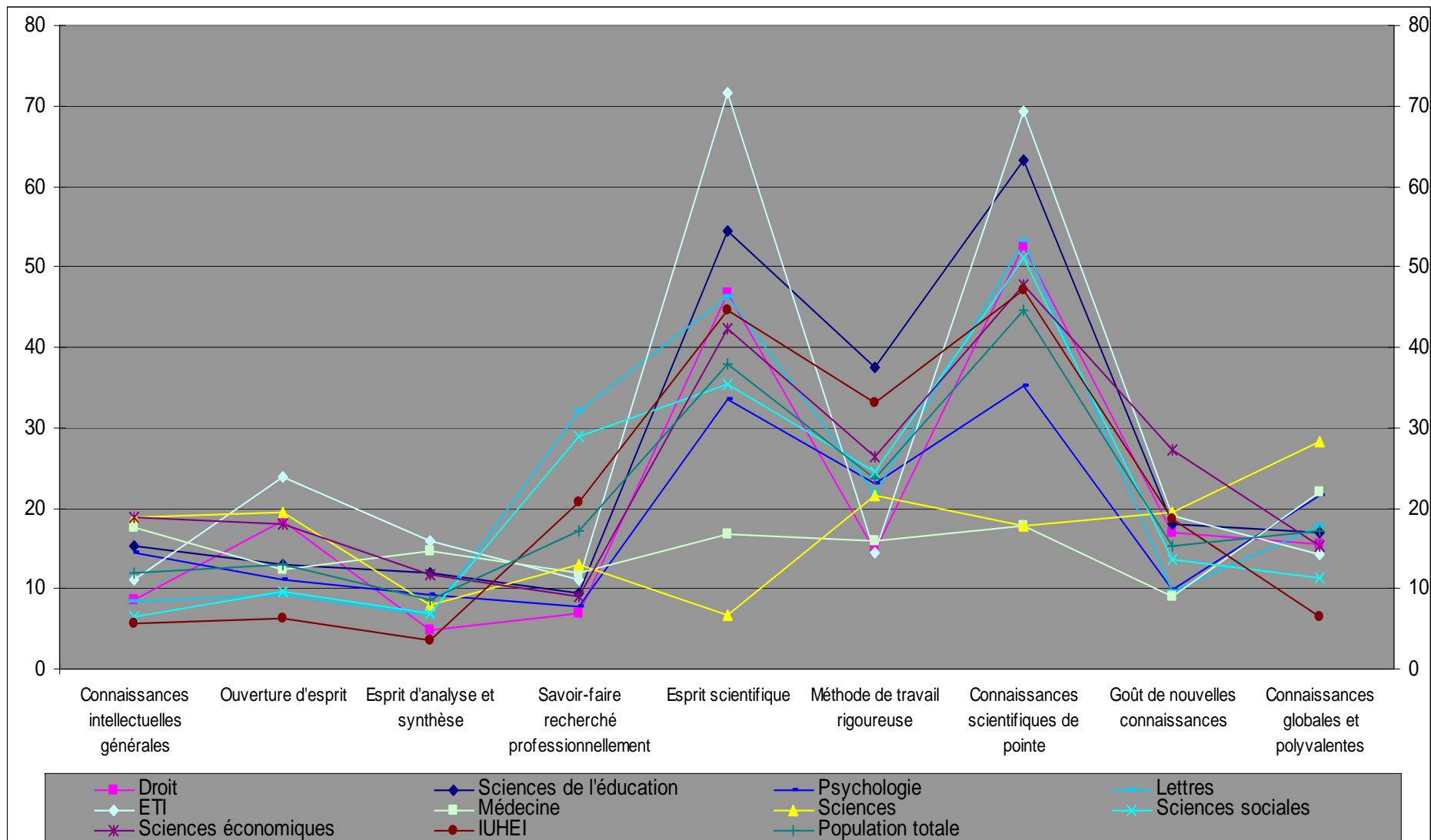
A nouveau, l'analyse des compétences considérées comme peu importantes par les étudiants **en fonction de la faculté** d'appartenance fait intuitivement sens.

Sans lui donner trop d'importance dans l'établissement des profils d'étudiants – dont la complexité est surtout étudiée dans le chapitre « vision de l'UNIGE » - le postulat sous-jacent renvoie à l'idée que l'étudiant qui s'est inscrit dans une filière d'étude déterminée (faculté d'appartenance) nourrit des **attentes spécifiques** quant aux compétences qu'il souhaite acquérir, et qu'il jugera donc comme étant plus importantes.

Reste néanmoins que des différences très sensibles se font voir et qu'elles constituent une piste pour cerner les attentes des étudiants quant aux compétences qu'ils souhaitent acquérir dans une formation donnée.

C'est ici pour les compétences explicitement scientifiques (*esprit scientifique, connaissances scientifiques de pointe*) et, dans une moindre mesure, celle qui touche à la rigueur (*méthode de travail rigoureuse*) qu'on va trouver les variations facultaires les plus importantes.

Figure 56. Proportion de citation comme "peu importantes" de la compétence considérée, selon l'appartenance facultaire (en %) :



5.6. Adéquation entre l'offre et la demande de compétences

Suivant l'approche développée dans le présent chapitre, l'**adéquation** entre les compétences demandées par les étudiants et les compétences qu'ils estiment qu'on leur offre dans leurs filières d'études se répartissent en quatre modalités.

Figure 57. Modalités de réglage de l'offre et de la demande en matière de compétences

	Compétence demandée	Compétence non-demandée
Compétence offerte	1. Compétence demandée par les étudiants et offerte par les filières de formation	2. Compétence non-demandée par les étudiants et offerte par les filières de formation
Compétence non-offerte	3. Compétence demandée par les étudiants mais non-offerte par les formations	4. Compétence non-demandée par les étudiants et non-offerte par les formations

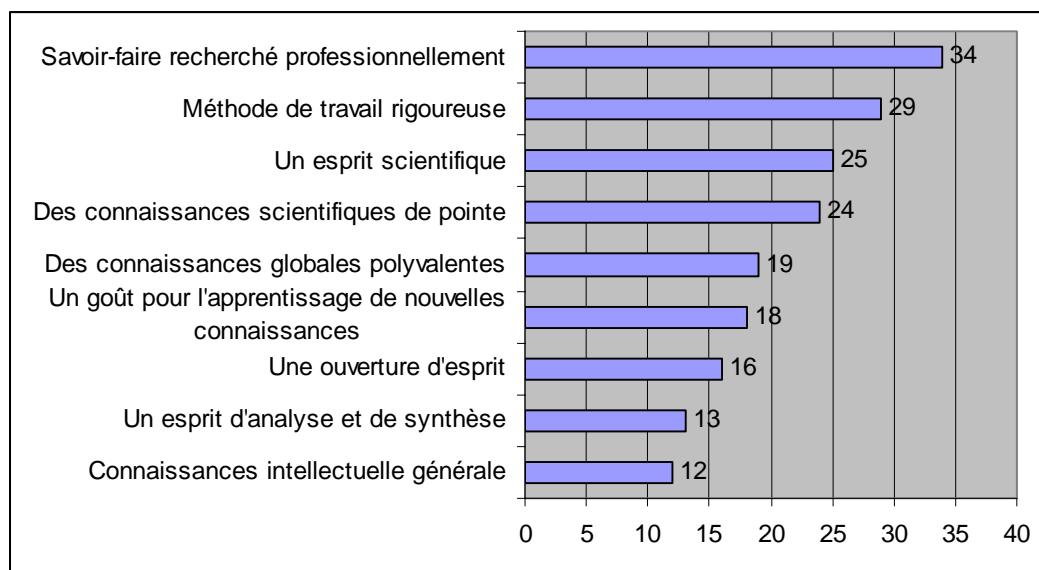
Deux modalités ne sont **pas problématiques** du point de vue des étudiants, puisqu'il y a consonance entre l'offre et la demande : compétences demandées et offertes (cas 1) et compétences non-demandées et non-offertes (cas 4). Deux **situations de frictions** peuvent par contre émerger : lorsque l'offre en matière de compétences ne correspond pas à une demande de la part des étudiants (cas 2) et lorsqu'une compétence recherchée par l'étudiant ne lui est pas offerte par la filière de formation choisie (cas 3). C'est ce dernier qui s'avère le plus problématique pour l'étudiant et risque de s'avérer déterminant quant à son jugement sur la qualité de la formation suivie. Le tableau ci-dessous permet de mesurer l'ampleur de chaque cas de figure.

Figure 58. Répartition des différentes modalités de rencontre entre offre et demande (en %)

	Cas 1 Demandée et offerte	Cas 2 Offerte mais pas demandée	Cas 3 Demandée mais pas offerte	Cas 4 Pas offerte et pas demandée
Un esprit d'analyse et de synthèse	85	6	6	2
Connaissances intellectuelle générale	84	8	4	4
Une ouverture d'esprit	79	8	8	5
Un goût pour l'apprentissage de nouvelles connaissances	77	10	8	5
Des connaissances globales permettant la polyvalence	72	8	11	9
Une méthode de travail rigoureuse	60	13	16	11
Un savoir-faire qui est recherché professionnellement	57	9	25	9
Un esprit scientifique	55	18	7	20
Des connaissances scientifiques de pointe	45	14	10	31

Il nous est ainsi possible, dans un premier temps, de définir un taux global d'inéquation entre offre et demande en fonction des compétences considérées, qui correspond au cumul en proportion des cas 2 et 3.

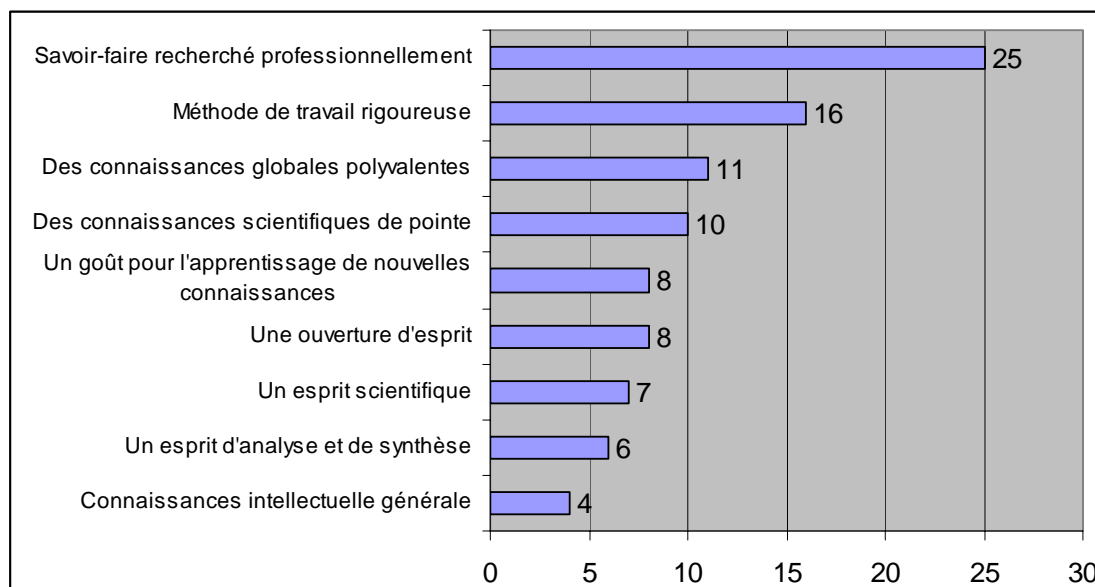
Figure 59. Taux d'inéquation entre offre et demande par compétence (en %)



De manière générale, on soulignera toutefois le **bon taux d'adéquation** entre offre et demande, qui atteint la moyenne de 78.9%.

En adoptant le point de vue de l'attractivité institutionnelle, on peut supposer que c'est lorsqu'une compétence qui est demandée par les étudiants n'est pas offerte par la filière d'étude (cas 3), que la situation se révèle plus problématique. Ce choix est relatif, mais on peut imaginer que ce qui est offert "en plus" (cas 2) est très probablement moins dommageable - dans ce cas de figure - que ce qui est considéré comme étant "manquant". Ainsi, penchons-nous un peu plus en détail sur ce cas de figure :

Figure 60. Taux de compétences demandée et non-offerte par les formations (en %)



La problématique de l'adéquation entre les savoirs acquis au cours de la formation universitaire et leur valorisation sur le marché de l'emploi est importante, puisqu'elle touche 25% des étudiants répondants, c'est-à-dire un étudiant sur quatre. La frustration par rapport au « **savoir-faire recherché professionnellement** » est davantage exprimée par les **femmes** (28.7%) que par les

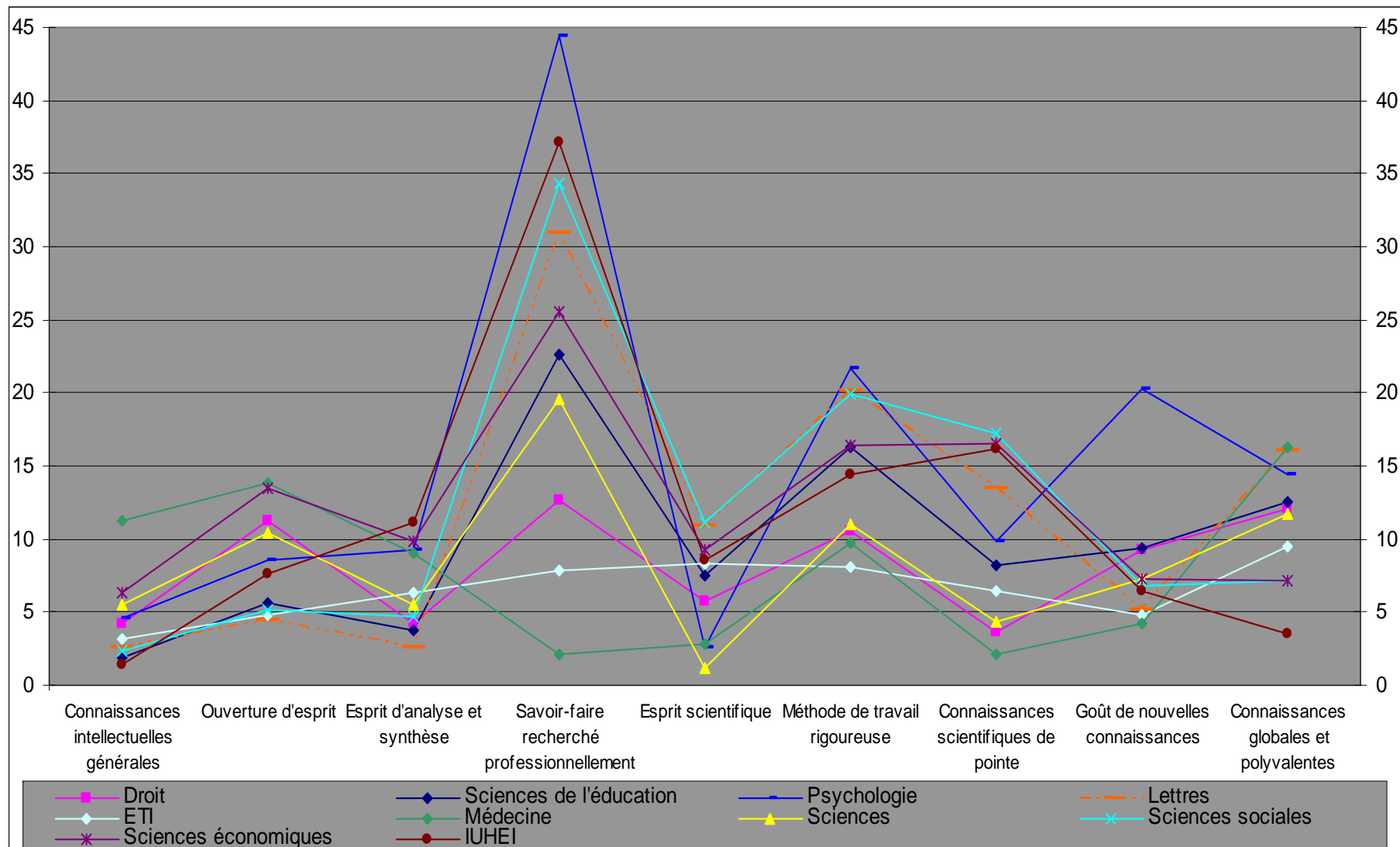
hommes (18.9%). Elle est aussi plus présente chez les étudiants **plus anciens** au sein du cursus (18.2% chez ceux ayant débuté en 2005 contre 30.6% chez ceux ayant débuté en 2002 ou avant), ceux pour qui l'entrée sur le marché du travail est plus proche.

On notera également la surprenante position de la frustration relative à une « **méthode de travail rigoureuse** » en deuxième place, puisque cette compétence était classée en 3ème place parmi celles considérées comme peu importantes par les étudiants, avec 23% de citations.

La plupart des autres relations sont non-significatives, à l'exception prévue de la mise en relation avec la **faculté** d'appartenance (voir graphique sur la page suivante).

A la lecture du graphique, on prêtera attention tant à la plus ou moins grande homogénéité des réponses relatives à chaque compétence (par exemple, la proposition « **connaissances intellectuelles générales** » voit l'ensemble des réponses varier entre 2% et 6% alors que pour le « *savoir faire recherché professionnellement* » elles varient entre 2% et 45%) qu'aux taux moyens d'inadéquation inhérents à chaque faculté.

Figure 61. Taux par faculté de demande de compétence non-satisfaite par l'offre (en %) :



5.7. Evaluation des modes d'évaluation

Il nous semblait adéquat de conclure cette partie dédiée à l'évaluation en prenant en compte la **manière dont les étudiants évaluent ...la manière dont ils sont évalués** tout au long de leur cursus.

Comment jugez-vous les modes d'évaluations suivants (% en ligne)	Me convient bien	M'est égal	Ne me convient pas
Examen écrit sous forme de dissertation	57	24	19
Examen écrit sous forme de QCM	36	27	37
Examen oral	59	20	21
Travaux personnels	74	19	6
Contrôle continu	66	22	12

L'exercice des **dissertations écrites ou orales** et les **travaux personnels** sont clairement préférés aux questionnaires à choix multiple. On peut y voir un goût pour les formes d'évaluation qui laissent à l'étudiant une plus large marge de manœuvre pour s'exprimer et construire un argumentaire, en opposition à un mode d'évaluation rigide et structuré, comme le sont les **QCM**... où il est parfois plus difficile de comprendre les énoncés des réponses proposées que de savoir choisir la bonne réponse.

Les **travaux personnels** obtiennent un score très élevé, même s'il est souvent reproché à ce mode d'évaluation d'impliquer une charge de travail supérieure aux autres types d'évaluation par rapport à la "**rémunération**" **ECTS** obtenue. Il est vrai que cette modalité d'évaluation laisse à l'étudiant une marge de manœuvre plus importante dans la gestion du temps nécessaire pour accomplir la tâche requise.

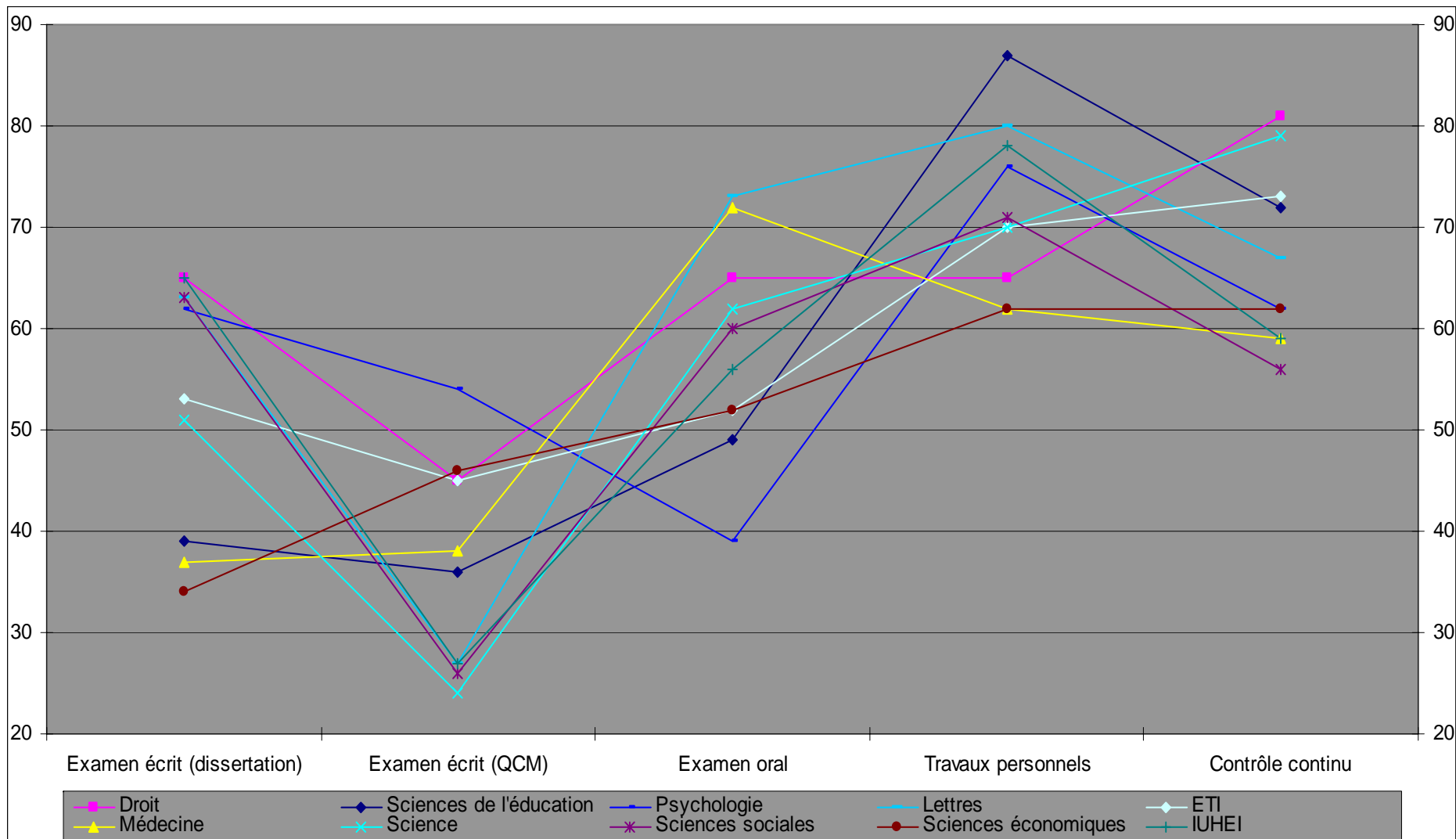
Enfin l'**examen oral**, situation d'examen communément considérée comme inconfortable par une partie des étudiants, obtient un bon score et leur convient bien, même légèrement mieux que l'examen écrit sous forme de dissertation.

Les étudiants semblent également être demandeurs d'une **périodicité régulière** des contrôles, qui les aide probablement à structurer la planification de l'apprentissage et les rassure (ou les alerte) quant à leur progression. Dans de nombreux cas aussi, les contrôles continus – qui portent sur une partie restreinte de la matière enseignée - permettent à l'étudiant d'obtenir des "bonus" ou des notes pondérées qui sont comptabilisés dans le calcul de la note finale. Ils permettent donc de diminuer l'importance relative du résultat à l'examen final, réduisant par la même occasion le stress ou l'enjeu lié à ce mode d'évaluation.

S'il n'y a pas de différence marquée par rapport au **sexe** quant à l'appréciation globale des différents modes d'évaluation, des différences se font ici aussi sentir quant à la **faculté** d'appartenance : à chaque type de formation semble convenir un type d'évaluation particulier.

Il serait tout aussi intéressant de mettre en relation le mode d'évaluation privilégié avec les typologies étudiantes et avec le taux de réussite.

Figure 62. Pourcentage d'étudiants jugeant les modes d'évaluations suivants comme leur convenant bien, par faculté (en%) :



6. Vie quotidienne et conditions matérielles

Comme tout un chacun, l'étudiant est confronté aux réalités matérielles et à la gestion d'un budget personnel. Le fait d'étudier ne le dispense pas d'avoir des dépenses courantes pour mener à bien ses activités quotidiennes et, par conséquent, de devoir **trouver des sources de financement**. La spécificité de la situation des étudiants réside dans une disponibilité en temps réduite – étant donné le temps mobilisé pour les études – contrecarrée par une possibilité de financements par une entité tierce potentiellement plus étendue. Dans cette configuration, deux instances de financement émergent en importance : l'activité rémunérée et la famille. Les articulations entre ces instances de financement et les multiples aspects qui constituent les conditions de vie des étudiants seront étudiées dans ce chapitre. Car loin d'être coupées des réalités matérielles, il apparaît que **les conditions d'études sont grandement influencées par les conditions de vie**.

6.1. L'activité rémunérée

6.1.1. Degré d'activité rémunérée

De nombreuses études ont montré que la pratique d'une activité rémunérée conjointement aux études était désormais largement répandue chez les étudiants de niveau tertiaire en Suisse⁴². C'est également le cas dans notre population, puisque **80,9% des étudiants déclarent exercer une activité rémunérée en marge de leurs études**. Parmi eux, 18,2% sont concernés par une activité rémunérée épisodique, faite de missions ponctuelles. 39,5% des répondants exercent une activité rémunérée régulière, à laquelle ils déclarent cependant consacrer « peu de temps ».

Figure 63. Temps consacré à l'activité rémunérée (n=1635)

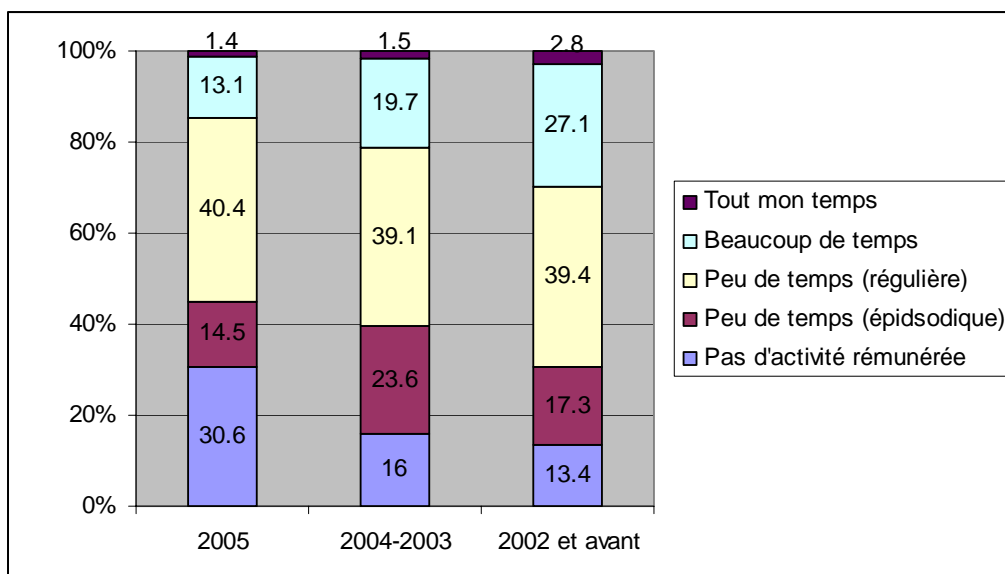
Pas d'activité rémunérée	19.1%
Peu de temps (activité épisodique)	18.2%
Peu de temps (activité régulière)	39.5%
Beaucoup de temps	21.0%
Tout mon temps	2.2%

6.1.2. Activité rémunérée et avancement dans le cursus

Globalement, l'implication dans une activité rémunérée est fortement liée à l'avancement dans le cursus universitaire. Au fur et à mesure que la fin des études approche, l'**importance de l'activité rémunérée** croît. Ainsi, près d'un étudiant sur trois ayant débuté ses études en 2005 n'exerce pas d'activité rémunérée, contre 13% parmi les étudiants comptant au moins 4 ans à l'Université. On voit en parallèle que l'activité rémunérée occupe une part plus importante du temps des étudiants les plus anciens.

⁴² On se référera aux études *Etudiants 2001*, *Etudiants 2004* (UNIGE) ainsi qu'à l'enquête de l'OFS sur la condition de vie des étudiants : Laurence Boegli *et al.* (2007), *Conditions de vie et d'étude dans les hautes écoles suisses*, OFS, Neuchâtel.

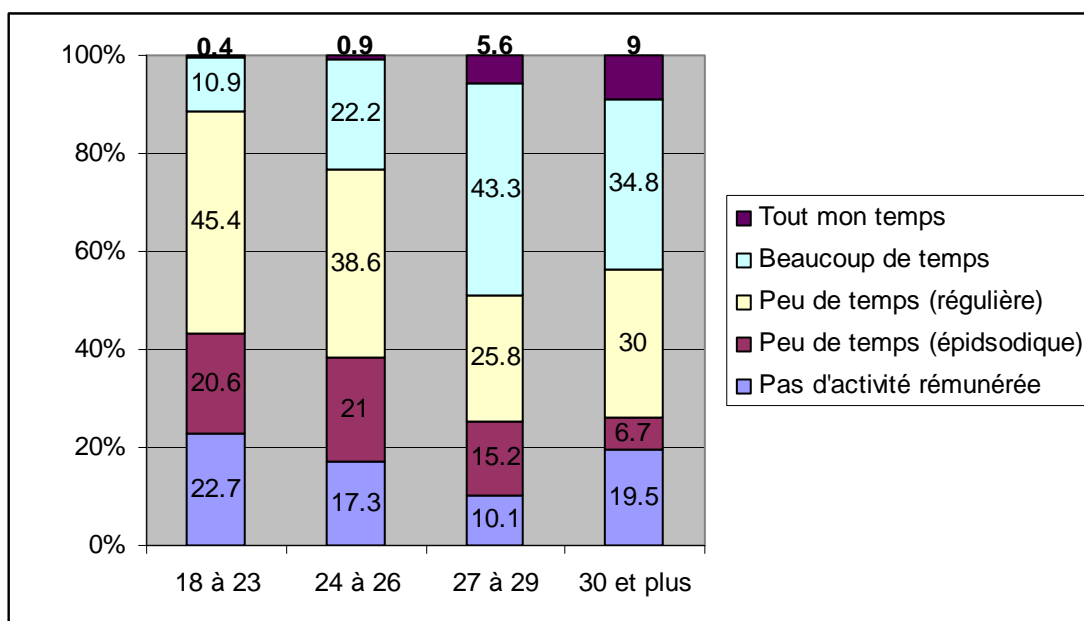
Figure 64. Activité rémunérée et date d'inscription dans le cursus (en %)



Parmi les étudiants inscrits depuis au moins 4 ans dans leur filière d'études actuelle, on peut voir qu'une plus grande proportion travaille et que, d'autre part, ils ont tendance à travailler davantage.

Cependant, on peut relever que le pourcentage d'étudiants qui exercent une activité régulière occupant peu de temps **reste stable** autour du 40%, quelle que soit l'année de début des études.

Figure 65. Activité rémunérée et âge



Le même genre d'association se fait voir si l'on considère l'âge des étudiants. Plus l'étudiant est **âgé**, plus il aura tendance à être impliqué dans une activité rémunérée régulière, et plus cette activité rémunérée aura tendance à occuper une part importante de son temps. Remarquons que, pour les étudiants âgés de 30 ans et plus, on est face à, d'une part, une assez importante proportion d'étudiants sans activité rémunérée et, d'autre part, la plus grosse proportion d'étudiants déclarant que leur activité professionnelle leur prend tout leur temps.

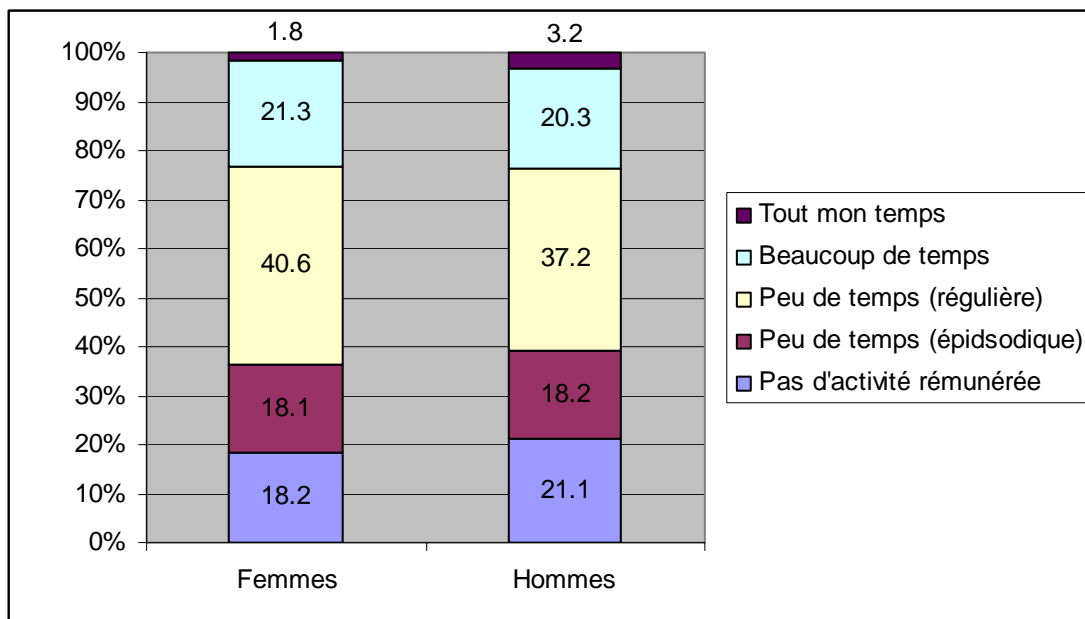
Bien entendu, les deux variables étudiées (l'ancienneté dans le cursus et l'âge de l'étudiant) sont fortement corrélées, expliquant partiellement une concordance des résultats. Mais **même contrôlée par l'ancienneté dans le cursus, la relation entre le recours à l'activité rémunérée et l'âge reste significative.**

On conçoit aisément qu'avec l'âge, le besoin (réel ou souhaité) de ressources financières augmente, alors que la possibilité d'obtenir des ressources via une entité tierce (la famille notamment) diminue. C'est d'ailleurs ce que l'on observe dès lors que l'âge est mis en lien avec le degré de nécessité de l'activité rémunérée. Si 50% des 18-23 ans déclarent que l'activité rémunérée est "absolument nécessaire", ce sont 82,5% des étudiants âgés de 30 ans et plus qui portent ce jugement sur leur activité rémunérée.

De fait, l'étudiant plus âgé est confronté à des besoins différents et plus importants par rapport à son cadet, comme par exemple le type de logement souhaité (appartement plutôt que chambre), l'envie de disposer de plus de moyens pour les loisirs et les dépenses personnelles, le souhait ou l'obligation de financer lui-même ses études, la charge éventuelle d'une famille propre... Ces besoins accrus justifieraient la nécessité d'avoir recours à une activité rémunérée plus importante.

Il ne faut cependant pas oublier que l'exercice d'une activité rémunérée peut également trouver sa source dans des motivations choisies, comme par exemple la volonté de **préparer la transition** professionnelle post-universitaire, ou encore la capacité à obtenir une activité rémunérée s'intégrant directement avec le projet professionnel visé.

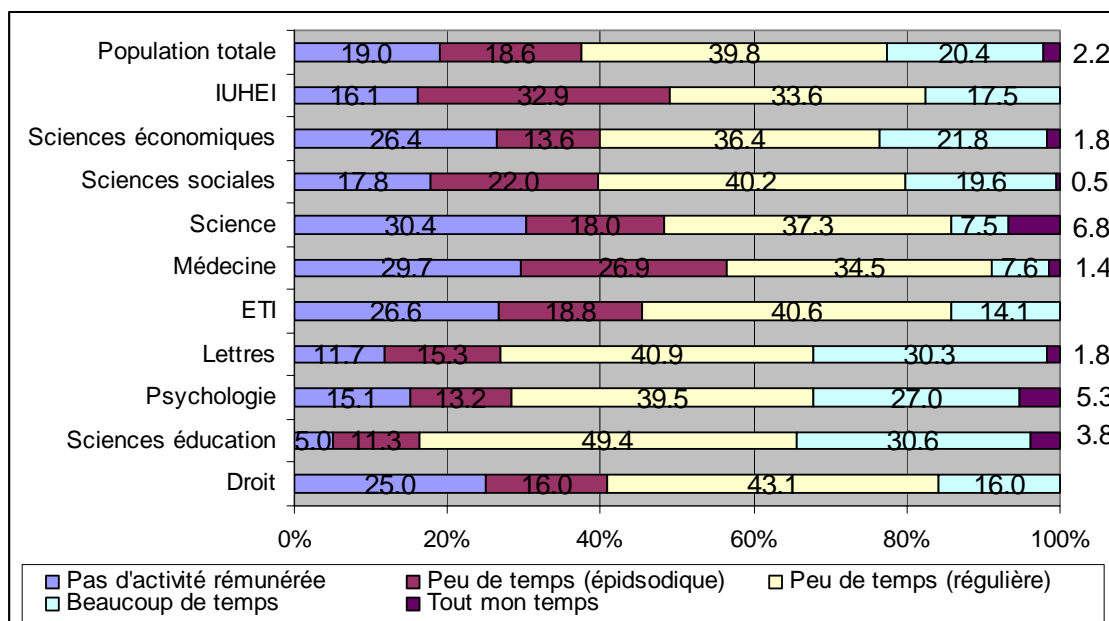
Figure 66. *Activité rémunérée et sexe*



Le **sexe** n'a que peu d'implication dans l'exercice d'une activité rémunérée durant les études. Rappelons ici que la population répondante comprend des étudiants poursuivant un titre d'étude « de base » (licence, baccalauréat, maîtrise). Les effets de carrières différenciées, s'appliquant traditionnellement aux comparaisons hommes-femmes dans leur rapport à l'emploi, sont ici atténués.

Notons toutefois que les hommes sont un peu plus satisfaits que les femmes (58,2% contre 52%) quant à la répartition du temps entre études et travail et que ces dernières sont légèrement plus nombreuses (24,4% contre 20%) que les hommes à souhaiter plus de temps à dédier aux loisirs et à la famille.

Figure 67. Activité rémunérée et faculté



Plutôt qu'un classement strict, il se dessine des groupes de facultés présentant des proportions assez semblables d'étudiants déclarant ne pas exercer d'activité rémunérée ou en exerçant une de façon épisodique. On peut relever un groupe composé de la faculté de **Médecine**, de l'**IUHEI**, de l'**ETI**, des **Sciences économiques** et du **Droit**, qui présente les proportions les plus importantes d'étudiants dans cette situation.

A l'autre extrême, l'on trouve le groupe composé des facultés de **Lettres**, **Psychologie** et **Sciences de l'éducation**, qui comptent le plus d'étudiants impliqués dans une activité rémunérée prenant "beaucoup" ou "tout" leur temps. La faculté des **Sciences** présente la particularité d'avoir les extrêmes les plus fournies, puisque 30,4% des étudiants déclarent ne pas exercer d'activité rémunérée alors que, dans le même temps, ils sont 6,8% à déclarer consacrer "tout" leur temps à une activité rémunérée.

6.1.3. Activité rémunérée et origine sociale

Figure 68. Type d'activité rémunérée et origine sociale (en %, n=1581)

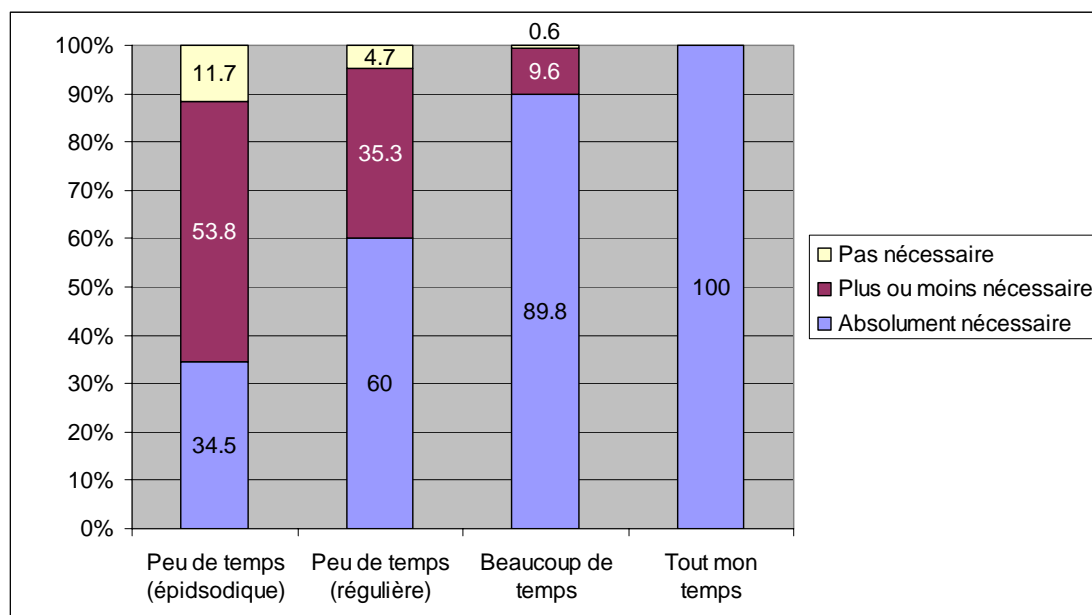
	Pas scolarisé ou scolarité obligatoire	Maturité+Apprentissage	Université, Haute école	Total
Pas d'activité rémunérée	14.1	17.7	20.9	18.7
Activité épisodique	18.9	16.3	19.8	18.3
Activité régulière (peu de temps)	38.4	43.1	37.9	40.0
Activité régulière (beaucoup de temps)	28.6	22.9	21.4	23.0

L'origine sociale de l'étudiant (mesurée par le degré de scolarisation du père) entretient un lien avec l'investissement dans l'activité rémunérée, mais ce lien n'est pas très fort. Il est surtout parlant dès lors que l'on observe les extrêmes. Ainsi, la proportion d'étudiants n'exerçant pas d'activité rémunérée parmi les enfants de pères non-scolarisés ou scolarisés uniquement jusqu'au niveau obligatoire est de 14,1%, alors que la proportion d'étudiants impliqués dans une activité rémunérée régulière et prenant beaucoup de temps est de 28,6%. Chez les étudiants enfants de pères universitaires, la proportion d'étudiants ne travaillant pas est de 20,9% (soit significativement plus) alors que la proportion d'étudiants travaillant beaucoup est de 21,4% (soit significativement moins).

Pour les échelons intermédiaires, la relation est moins claire. Il apparaît que les étudiants issus des couches moyennes (pères ayant une maturité ou un apprentissage) sont les plus nombreux à être impliqués dans une activité rémunérée régulière de moyenne à faible intensité.

6.1.4. Activité rémunérée et nécessité de cette activité

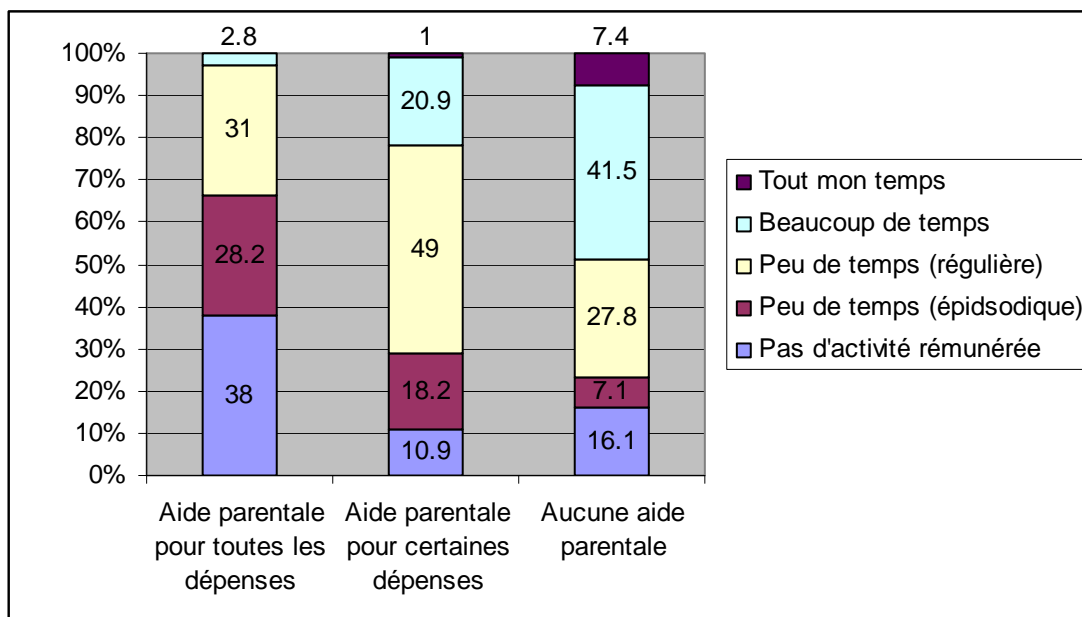
Figure 69. Jugement sur la nécessité de l'activité rémunérée en fonction de son importance (en %)



Un lien très fort apparaît entre le temps consacré à l'activité rémunérée et la nécessité ressentie de cette activité. L'activité rémunérée épisodique ou de faible quantité est reconnue comme ne répondant pas à une nécessité absolue. A contrario, la quasi-totalité des étudiants qui déclarent travailler beaucoup voire tout leur temps le font parce que cette activité répond à une nécessité absolue. Cependant, il est impossible de désigner la primauté de la relation. En d'autres termes, à ce stade, il nous est impossible de savoir si l'étudiant consacre une grande partie de son temps à l'activité rémunérée parce qu'il la considère nécessaire ou si c'est la nécessité qui le pousse à s'impliquer de façon importante dans l'activité rémunérée. L'étude de l'aide financière fournie par les parents aide à mieux cerner cette question.

6.1.5. Activité rémunérée et participation parentales aux dépenses

Figure 70. Type d'aide parentale et implication dans l'activité rémunérée (en %)



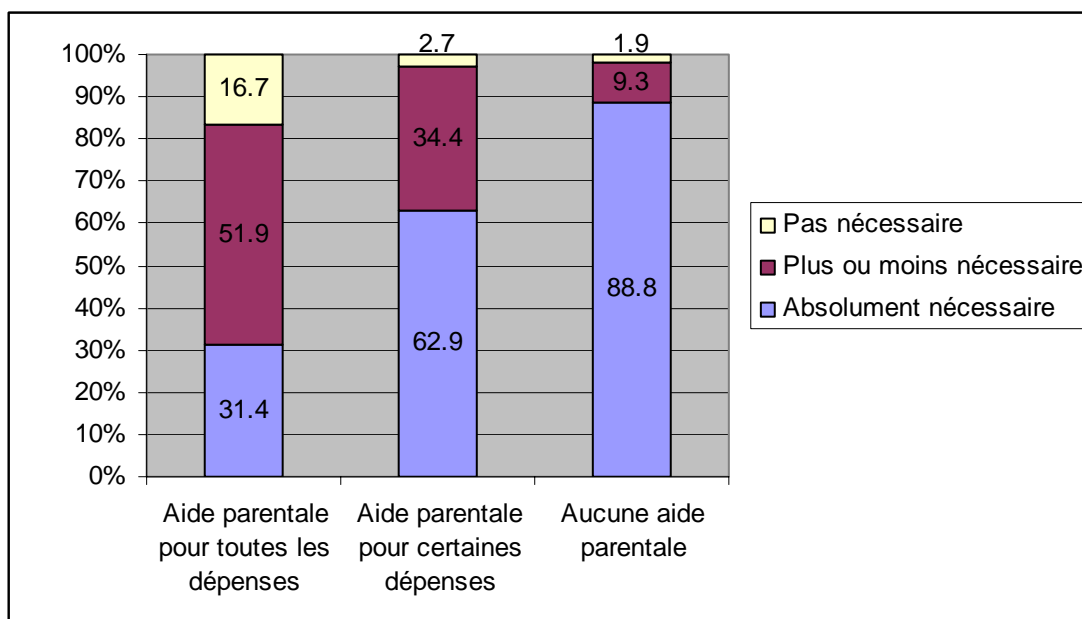
Comme le montre le graphique ci-dessus, la possibilité ou non de transférer une partie des charges de la vie quotidienne et des études vers les **parents** a un impact direct sur l'exercice d'une activité rémunérée et sur le degré d'implication dans celle-ci.

Parmi les étudiants qui bénéficient de l'aide parentale pour toutes les dépenses, 38% n'exercent pas d'activité rémunérée et ils sont néanmoins 31% à exercer une activité régulière, à laquelle ils consacrent peu de temps. La majorité (49%) des étudiants bénéficiant d'une aide partielle provenant de leurs parents exerce une activité régulière, mais peu contraignante. Enfin, un étudiant sur deux ne bénéficiant d'aucune aide parentale est impliqué dans une activité rémunérée prenant beaucoup voire tout son temps. Au fur et à mesure que l'aide parentale se fait plus rare, l'activité rémunérée prend de l'importance dans la vie de l'étudiant⁴³.

Globalement, l'analyse des réponses semble souligner le **rôle prépondérant de la famille d'origine de l'étudiant comme instance de financement**. Si, comme nous l'avons vu, l'activité rémunérée peut recouvrir différentes fonctions, c'est ici sa dimension économique qui est mise en lumière. Autrement dit, bien que le recours à l'activité rémunérée ne peut s'expliquer dans tous les cas de figure comme un simple apport pécuniaire, dès lors que le soutien économique familial se restreint, la fonction économique semble prendre une importance grandissante.

⁴³ On remarque cependant que 16.1% des étudiants déclarant ne recevoir aucune aide parentale n'exercent aucune activité rémunérée (3,7% des étudiants totaux). Il s'avère que cette situation concerne une population d'étudiants assez spécifique puisque ce sont principalement des femmes (78.8%) tendanciellement plus âgées (57.1% ayant plus de 30 ans) et mariées (44.3%).

Figure 71. Aide parentale et nécessité de l'activité rémunérée



L'analyse de la relation entre la nécessité ressentie de l'activité rémunérée et le degré d'aide parentale semble confirmer la fonction palliative de l'activité rémunérée au soutien financier parental.

En effet, le graphique montre le lien très fort entre le degré de prise en charge par les parents des dépenses de l'étudiant et le jugement que porte l'étudiant sur la nécessité de l'activité rémunérée. De manière générale, **plus l'aide parentale est réduite, plus la nécessité ressentie de l'activité rémunérée est importante.**

Etant donné l'importance explicative de l'aide parentale, attardons-nous à l'étudier un peu plus en détails.

6.1.6. Aide parentale et données sociodémographiques

Sexe et aide parentale : Il convient de relever que l'aide parentale ne varie pas que l'on soit **homme** ou **femme**.

Âge et aide parentale : Par contre, elle est **très fortement liée à l'âge de l'étudiant** : chez les 18-23 ans, ils sont 37% à bénéficier d'une aide totale des parents alors que cette proportion tombe à 3,3% chez les plus de 30 ans. Dans cette dernière tranche d'âge, presque 8 étudiants sur 10 (77,6%) ne bénéficient d'aucune aide parentale alors que la moyenne pour l'ensemble de la population se situe à 23,2%.

Indépendamment de l'âge, il ne demeure qu'un lien partiel entre l'aide parentale et l'**avancement dans le cursus**. Il convient toutefois de noter que, chez les étudiants ayant débuté en 2005 leurs études, la proportion d'étudiants ne comptant aucune aide parentale est plus importante que chez les étudiants plus anciens.

Origine géographique : L'aide parentale **pour toutes les dépenses** diffère peu que l'étudiant ait été scolarisé ou non à Genève au niveau secondaire (respectivement 27.1% et 23.8%). Par contre, 44,9% des étudiants « étrangers » contre 15.8% des étudiants « suisses » ne bénéficient d'aucune aide parentale.

Faculté : Pareillement, l'aide parentale diffère selon la faculté d'appartenance. **Médecine** (44,8%), **Droit** (38,9%), **Science** (33,1%) et **IUHEI** (32,2%) sont les facultés à présenter les proportions les plus importantes d'étudiants bénéficiant d'une aide parentale totale ainsi que les proportions les moins élevées d'étudiants ne bénéficiant d'aucune aide parentale. **Sciences de l'éducation** (10,6%), **Lettres** (18,6%) **ETI** (20%) et **Psychologie** (23,5%) présentent au contraire les proportions les plus basses d'étudiants bénéficiant d'une aide parentale totale et les proportions les plus hautes d'étudiants ne bénéficiant d'aucune aide parentale. Il est cependant à relever que **l'aide parentale partielle concerne de 44,8% à 58,8% des étudiants quelle que soit la faculté d'appartenance.**

Aide parentale et origine sociale : L'absence d'aide parentale touche 29,4% des étudiants de classe sociale inférieure, alors qu'elle ne concerne que 20,8% des étudiants issus de milieux universitaires. L'aide parentale pour toutes les dépenses se répartit de façon moins linéaire car, bien qu'elle ne concerne que 24,6% des étudiants issus des couches sociales les plus basses, seuls 21,3% des étudiants de classes sociales moyennes en bénéficient. Les étudiants issus de milieu universitaires sont 30,5% à pouvoir compter sur leurs parents pour financer l'entier de leurs dépenses.

Après avoir passé en revue ces différents résultats, il apparaît que l'implication dans une activité rémunérée, la nécessité ressentie de cette activité rémunérée et la prise en charge financière par les parents construisent un **triptyque solidement lié.**

Un modèle de régression logistique portant sur ces variables et sur les principales variables sociodémographiques a été développé afin de compléter l'analyse menée⁴⁴. Il apparaît ainsi qu'un individu déclarant que l'activité rémunérée est "absolument nécessaire" possède près de 5 fois plus de chances d'être impliqué dans une activité rémunérée régulière qu'un individu considérant son activité rémunérée comme peu nécessaire. Par ailleurs, un étudiant n'ayant aucune aide parentale pour ses dépenses possède 4 fois plus de chances d'être impliqué dans une activité rémunérée qu'un étudiant dont les parents subviennent à toutes les dépenses.

Il est ainsi clair que la participation parentale influence directement l'importance de l'implication dans une activité rémunérée (que ce soit en termes de nécessité ou de quantité). Même si d'autres sources de financement existent et n'ont pas été investiguées (comme par exemple les **bourses d'études, les prêts, les emprunts, les économies propres**, etc.), des enquêtes précédentes, comme ETUDIANTS 2004, ont montré qu'elles n'enlèvent rien à la force du lien entre aide parentale et activité rémunérée. Cependant, une compréhension adéquate des modalités de financement des étudiants – ainsi que de leur influence sur la démocratisation des études tertiaires - ne peut se passer d'une prise en compte de ces éléments.

La relation entre ces deux variables, couplée au nombre élevé d'étudiants s'adonnant à une activité rémunérée, nous amène à nous questionner sur **la marge de manœuvre des étudiants** dans la gestion de l'exercice d'une activité rémunérée pendant leurs études, ainsi que sur les déterminants de celle-ci.

Dès lors que près de 80% des étudiants en viennent à exercer une activité rémunérée durant leurs études, l'attention doit se porter d'avantage sur les modalités d'aménagement de cette activité rémunérée **pendant le cursus d'études** que sur la seule présence ou absence d'une activité rémunérée. C'est un point important qu'il convient de souligner et un champ d'explorations qui s'ouvre pour les futures enquêtes.

Cette réflexion appelle en effet des questionnements complémentaires et d'orientation plus qualitative. Dans quelle mesure l'activité rémunérée représente-t-elle un avantage - ou en vient-elle

⁴⁴ Pour le détail, voir les tableaux en fin de chapitre.

à représenter un handicap - sur la réussite et la durée des études, ainsi que sur la future insertion professionnelle de l'étudiant ? Quels éléments président au degré de résonance entre l'activité rémunérée, le cursus suivi et le domaine professionnel visé ? Quels éléments influencent la capacité ou la possibilité de choisir la nature de l'activité en fonction d'une plus-value stratégique dans le projet professionnel ? Comment les stages professionnels (inclus de manière plus ou moins systématique au sein des différents cursus) s'intègrent-ils dans cette réalité et quels en sont les effets décelables ?

Ces éléments sont autant de questionnements à approfondir, tout en continuant à les mettre en perspective avec le degré de présence d'une entité tierce de financement (notamment la famille, le/la conjoint/e, les politiques cantonales et universitaires d'aide sociale) et la capacité de recours à ces entités, de même qu'avec la capacité de l'étudiant à infiltrer le milieu professionnel visé (réseau, connaissances familiales, etc.).

6.2. Heures hebdomadaires dédiées à l'activité rémunérée

L'implication ou non dans une **activité rémunérée régulière** est une première indication des conditions de vie matérielles des étudiants. Le nombre d'heures dédiées hebdomadairement à cette activité permet d'affiner la compréhension de la problématique, d'autant plus que de grandes variations se font sentir.

Il convient de rappeler ici que le **nombre d'heures** dédiées à l'activité rémunérée n'a été mesuré qu'auprès des étudiants exerçant une activité rémunérée régulière, excluant ainsi les étudiants déclarant une activité rémunérée épisodique⁴⁵.

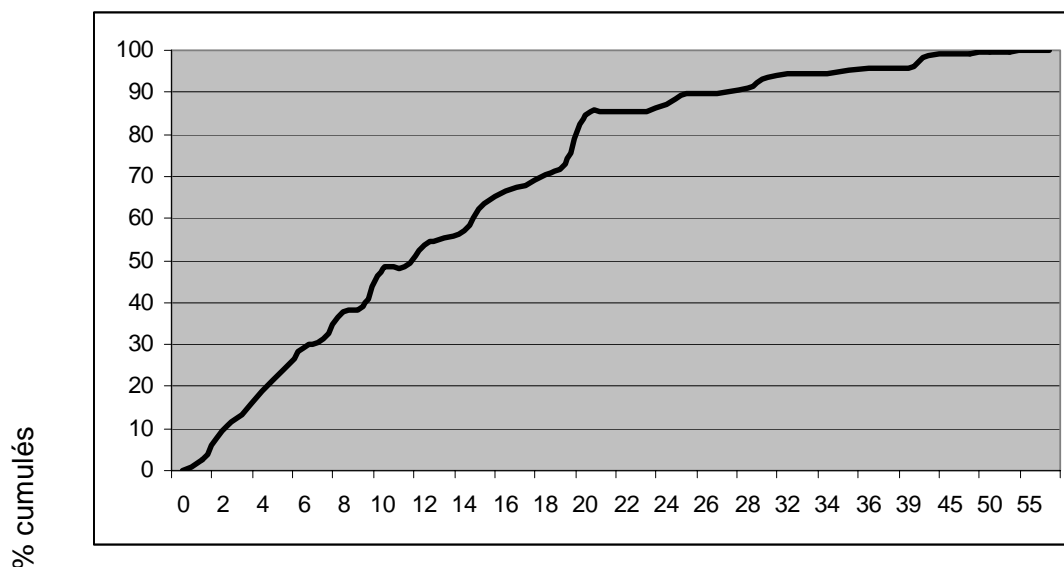
Figure 72. *Nombres d'heures dédiées hebdomadairement à l'activité rémunérée (n=1005)*

Jusqu'à 5 heures	: 24.5%
De 6 à 10 heures	: 24.1%
De 11 à 15 heures	: 14 %
De 16 à 20 heures	: 21.3%
De 21 à 30 heures	: 9.5%
De 31 à 40 heures	: 5.2%
Plus de 40 heures	: 1.2%

On note ainsi qu'un quart des étudiants travaillent moins de 5 heures par semaine et qu'un autre quart travaille entre 6 et 10 heures. Ils sont donc plus de 30% à travailler plus de 16 heures par semaine, à savoir le correspondant de deux jours par semaine.

⁴⁵ Il n'est pas exclu que, dans certains cas, le nombre d'heures annuel puisse être identique pour une activité régulière et une activité épisodique. Mais ce choix permettrait de s'assurer que les activités comparées s'exerçaient toutes pendant les semestres d'études, ce qui induit des contraintes d'organisation pour l'étudiant. D'autre part, il aurait été absurde de demander aux étudiants exerçant des activités épisodiques d'évaluer sur une base hebdomadaire régulière leur activité rémunérée.

Figure 73. Nombre d'heures hebdomadaires dédiées à l'activité rémunérée dans la population générale⁴⁶



6.2.1. Nombres d'heures hebdomadaires

La moyenne globale des heures dédiées à l'activité rémunérée se situe à **13,8 heures hebdomadaires**, soit un peu plus d'un jour et demie par semaine.

Figure 74. Nombre d'heures hebdomadaires dédiées à l'activité professionnelle

Faculté actuelle	Moyenne	N	Moyenne tronquée à 5%	Intervalle de confiance ⁴⁷
Droit	10.5	80	9.9	8.7-12.3
Sciences éducation	15.7	127	14.9	13.7-17.6
Psychologie	15.6	104	14.9	13.2-17.9
Lettres	14.5	197	13.9	13.1-15.8
ETI	12.9	36	12.7	10.5-15.3
Médecine	10.9	59	9.1	7.7-14.0
Science	12.5	79	11.3	9.7-15.3
Sciences sociales	12.8	126	12.2	11.3-14.3
Sciences économiques	13.8	64	13.0	11.4-16.1
IUHEI	11.2	71	11.2	9.7-12.7
Total	13.4	943		

Des variations se font sentir entre les facultés, mêmes si elles ne sont pas toujours très marquées. On peut néanmoins souligner que les **Sciences de l'éducation** et **Psychologie** sont les facultés où l'activité rémunérée est en moyenne significativement plus élevée. A l'inverse, les facultés de **Droit** et de **Médecine** sont celles où les moyennes d'heures dédiées à l'activité rémunérée sont les plus basses. Deux facteurs principaux peuvent expliquer ces différences : les différences dans la composition socio-économique et dans la structure d'âge des étudiants peuplant ces facultés.

⁴⁶ Le graphique présente la répartition de la population totale en fonction du nombre d'heures travaillées. Il permet de vérifier que la progression des heures travaillées sur l'ensemble de la population n'est pas linéaire: certaines plages d'heures (par exemple de 19 à 21 heures par semaine) concentrent des proportions importantes d'étudiants. Ces informations s'obtiennent en observant la pente de la droite.

⁴⁷ Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne tronquée à 5%.

6.2.2. Moyennes du nombre d'heures travaillées en fonction de l'âge et du genre

Une fois encore, il n'y a pas de différences significatives entre **hommes et femmes** quant au nombre d'heures travaillées.

En ce qui concerne **l'âge**, le nombre d'heures dédiées à l'activité rémunérée augmente significativement avec celui-ci. On retrouve ici chiffré le lien mis en lumière à la section précédente, à savoir que plus l'étudiant est âgé, plus il a tendance à être impliqué dans une activité rémunérée régulière, et plus cette activité à tendance à l'occuper un nombre d'heures important. L'effet de l'âge semble néanmoins s'estomper entre les catégories les plus élevées (les classes d'âge "27-29 ans" et "30 ans et plus").

	Moyenne	Intervalle de confiance	n
18-23 ans	9.2	8.46-9.93	408
24-26 ans	13.37	12.31-14.42	257
27-29 ans	20.36	18.41-22.31	132
30 ans et plus	21.82	19.99-23.66	142
Total	13.82	13.15-14.49	939

Figure 75. Moyennes du nombre d'heures travaillées en fonction du lien de scolarisation secondaire

	Moyenne	Intervalle de confiance	n
Suisse	12.817	12.1-13.54	763
Etranger	17.208	15.83-18.59	195
Total	13.711	13.05-14.37	958

Les étudiants « **étrangers** » ont tendance à exercer une activité rémunérée plus importante en nombre d'heures que les étudiants scolarisés en Suisse. Mais il convient de rappeler ici que les étudiants « étrangers » sont également significativement plus âgés que les étudiants « suisses » et qu'ils proviennent de milieux moins aisés.

Une analyse un peu plus détaillée montre que ce sont principalement les « étrangers » de moins de 26 ans qui travaillent davantage que leurs homologues « suisses » (16,6 heures en moyenne contre 12,7 pour les étudiants « suisses » âgés de 24 à 26 ans). Cette différence s'estompe dès lors que l'âge avance et finit par s'inverser chez les étudiants âgés de plus de 26 ans. Ainsi les étudiants « suisses » âgés de plus de 30 ans travaillent en moyenne 23,3 heures par semaine alors que leurs homologues « étrangers » 21,1 heures⁴⁸.

Par ailleurs, si le pourcentage d'étudiants dont les parents assument la totalité de l'aide n'est pas trop différent pour ce qui concerne les étudiants « suisses » - 27,1% - et « étrangers » - 23,8% -, le pourcentage d'étudiants ne bénéficiant d'aucune aide parentale est nettement plus important pour les « étrangers » (44,9% contre 15,8%).

Figure 76. Nombre d'heures travaillées en fonction de l'origine sociale

	Moyenne	Moyenne tronquée à 5%	Intervalle de confiance	n
Pas scolarisé ou scolarité obligatoire	15.94	15.48	14.28-17.6	142
Maturité + Apprentissage	12.88	12.01	11.94-13.84	413
Université, Haute école	13.84	12.85	12.8-14.88	409
Total	13.74		13.8-14.4	964

Le nombre d'heures prestées hebdomadairement est le plus élevé pour les étudiants issus des **couches sociales les plus basses**. Par contre, il apparaît que les étudiants issus d'un milieu

⁴⁸ Pour les étrangers devant bénéficier d'une autorisation décernée par l'Office cantonal de la population, le nombre d'heures pouvant être dédié à l'activité rémunérée est plafonné légalement à 20 heures par semaine.

universitaire travaillent légèrement plus que les étudiants issus des couches intermédiaires, ce qui se retrouve aussi bien au niveau de la moyenne que de la moyenne pondérée à 5%. Cette indication va à l'encontre des différentes tendances relevées ailleurs dans le rapport. Cependant, les intervalles de confiance se recoupant largement pour ces deux catégories, il est impossible de nourrir des explications trop poussées. Par ailleurs, une investigation plus poussée montre une plus grande proportion de cas extrêmes (personnes travaillant plus de 40 heures par semaine) chez les étudiants issus de milieu universitaire, "tirant" ainsi les valeurs de la moyenne vers le haut.

Figure 77. Nombre d'heures travaillées en fonction de l'aide parentale

	Moyenne	Intervalle de confiance	n
Aide parentale pour toutes les dépenses	7.14	6.0-8.28	141
Aide parentale pour certaines dépenses	11.57	10.9-12.24	569
Aucune aide parentale	21.83	20.5-23.16	276
Total	13.80	13.15-14.45	986

Le lien entre l'importance de l'implication dans l'activité rémunérée et l'**aide parentale** financière directe est logiquement très marqué. Les chiffres soulignent une fois de plus le rôle prépondérant que jouent les parents dans le financement du budget de l'étudiant.

Lorsque celui-ci ne peut pas compter sur ses parents pour financer son budget, il aura tendance à s'investir de manière plus importante dans l'activité rémunérée. Ceci reste valable même si les effets des autres sources de financements possibles (bourses, conjoints, autres) ne sont pas ici étudiés.

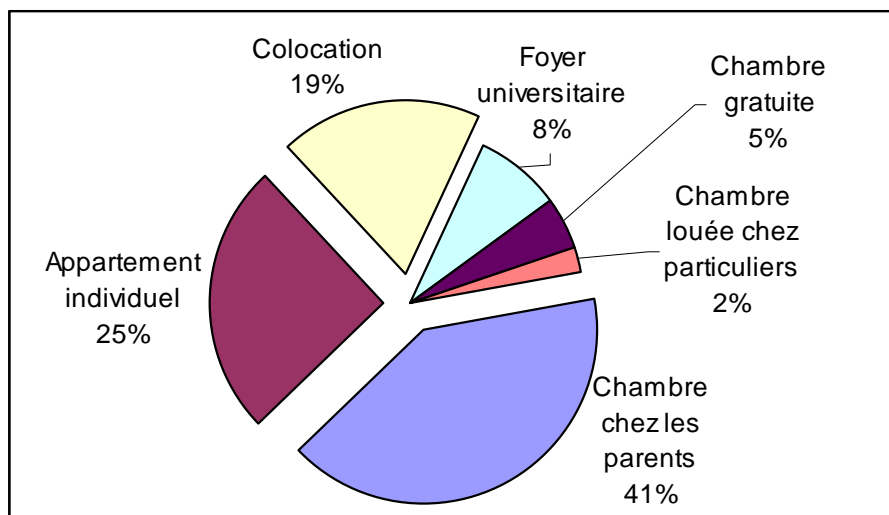
Figure 78. Nombre d'heures travaillées en fonction de la nécessité ressentie de l'activité rémunérée

	Moyenne	Intervalle de confiance	n
Absolument nécessaire	16.11	15.33-16.89	702
Plus ou moins nécessaire	8.64	7.76-9.51	252
Pas nécessaire	4.70	2.89-6.50	33
Total	13.82	13.18-14.46	987

A nouveau, on trouve ici une association très forte entre la nécessité ressentie de l'activité rémunérée et l'importance du nombre d'heures dédiées à celle-ci. Le nombre d'heures prestées progresse linéairement et de façon marquée au fur et à mesure que la nécessité est plus importante.

6.3. Le logement

Figure 79. Type de logement (en %, n=1642)



Une **chambre chez les parents** demeure la modalité de logement la plus répandue auprès de la population étudiante, avant le logement individuel ou partagé. Les foyers universitaires hébergent un peu moins d'un étudiant sur dix. Les étudiants logés dans un squat (n=9) ne présentant pas d'effectifs suffisants, ils n'ont pas été pris en compte dans les analyses.

Comme on a déjà pu le constater au cours des enquêtes ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004, l'âge et l'avancement dans le cursus universitaire se révèlent être des facteurs de variation importants du type de logement.

6.3.1. Type de logement en fonction de l'âge et du genre

Il n'y a pas de différences significatives entre le type de logement habité par rapport au sexe de l'étudiant. Une exception concerne les femmes en appartements individuels, qui y sont légèrement plus nombreuses que les hommes.

Figure 80. Type de logement et âge (n=1556)

	18-23 ans	24-26 ans	27-29 ans	30 ans et plus	Population totale
Chambre chez les parents	61.1	36.7	14.0	3.4	41.4
Chambre chez des particuliers	2.7	3.0	0.6	2.9	2.6
Foyer universitaire	7.0	8.6	9.6	8.8	8.0
Appartement individuel	9.3	24.8	44.3	66.7	25.1
Colocation	15.3	22.7	26.4	11.8	18.2
Chambre gratuite	4.6	4.2	5.1	6.4	4.7
Total	100	100	100	100	100

En ce qui concerne l'âge, les tendances mises en lumière au sein des enquêtes ETUDIANTS 2001 et ETUDIANTS 2004 sont ici retrouvées. C'est au sein des plus jeunes que l'on trouve la plus grande

proportion d'étudiants logeant chez leurs parents (61,1%). A mesure que l'âge augmente, ce mode de logement diminue en faveur du **logement individuel** (qui concerne 66,7% des étudiants de 30 ans ou plus).

La **colocation** augmente aussi régulièrement entre 18 et 30 ans, avant de décliner au-delà de cet âge.

Les autres formes de logement, dont notamment le **foyer universitaire**, concernent une proportion relativement constante d'étudiants (entre 7 et 9,6%) quelle que soit la tranche d'âge considérée.

Figure 81. Type de logement en fonction de l'avancement dans le cursus (n=1498)

	2005	2004-2003	2002 et avant	Total
Chambre chez les parents	50.2	41.7	33.0	40.9
Chambre louée chez particuliers	3.8	2.2	1.9	2.5
Foyer universitaire	9.6	9.8	5.4	8.2
Appartement individuel	16.0	21.9	33.5	24.4
Colocation	14.1	19.8	22.2	19.1
Chambre gratuite	6.3	4.6	4.0	4.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

On retrouve pour le type de logement en fonction de **l'avancement dans le cursus** universitaire les mêmes tendances que celles relatives à l'âge de l'étudiant. La propension à habiter chez les parents diminue au cours du temps, alors que la propension à disposer d'un logement individuel croît simultanément. La colocation augmente également en fonction de l'avancement dans le cursus, invitant à considérer que l'entrée en colocation trouve dans la période des "années d'université" un terreau propice à la concrétisation, par étapes, de l'indépendance vis-à-vis de la famille.

Figure 82. Type de logement en fonction de l'origine géographique des étudiants (n=1586)

	Genève	Suisse romande	Suisse alémanique	Suisse italienne	Etranger	Total
Chambre chez les parents	64.0	23.9	3.7	6.1	15.9	41.2
Chambre louée chez particuliers	1.0	2.3	9.3	6.1	3.6	2.5
Foyer universitaire	0.6	5.7	19.4	21.2	22.6	8.1
Appartement individuel	19.6	31.8	16.7	30.3	33.8	24.8
Colocation	11.3	32.6	50.9	33.3	14.5	18.7
Chambre gratuite	3.5	3.7	0	3.0	9.6	4.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Selon que les études secondaires ont été faites à Genève, en Suisse ou à l'étranger, les étudiants ne disposent évidemment pas des mêmes possibilités pour se loger et s'orientent donc vers des solutions de natures différentes.

Ainsi, les étudiants ayant effectué leurs études secondaires à **Genève** bénéficient pour la plupart (63,8%) d'une chambre chez leurs parents.

Les étudiants qui proviennent de **Suisse romande**, comme leurs homologues « suisses italiens », habitent plus souvent que les « genevois » dans un appartement individuel ou en colocation. Une proportion importante d'étudiants « suisses italiens » privilégie la vie dans les foyers universitaires, alors que les étudiants originaires de Suisse alémanique sont les plus nombreux à vivre en colocation (50%). Un étudiant « étranger » sur trois habite en logement individuel, alors qu'un sur cinq a recours aux foyers universitaires.

Figure 83. Type de logement et faculté (en %, n=1564)

	Droit	Sciences de l'éducation	Psychologie	Lettres	ETI	Médecine	Sciences	Sciences sociales	Sciences économiques	IUHEI	Total
Chambre chez les parents	49.0	50.9	39.2	38.0	13.8	59.7	43.6	38.9	50.0	26.9	41.9
Chambre louée chez particuliers	2.1	1.9	1.3	1.1	9.2	1.4	2.4	1.4	0.9	6.2	2.3
Foyer universitaire	7.0	1.3	3.9	8.1	15.4	4.2	7.9	10.4	7.4	12.4	7.5
Appartement individuel	19.6	27.7	35.3	28.8	35.4	16.0	25.5	22.3	24.1	17.2	24.9
Colocation	17.5	12.6	15.0	19.2	23.1	15.3	15.8	20.9	10.2	36.6	18.6
Chambre gratuite	4.8	5.6	5.3	4.8	3.1	3.4	4.8	6.1	7.4	0.7	4.8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Le type de logement est également en relation avec la faculté d'étude. On relève une proportion significativement plus importante d'étudiants en **Droit**, en **Sciences de l'éducation**, en **Médecine** et en **Sciences économiques** vivant au domicile parental.

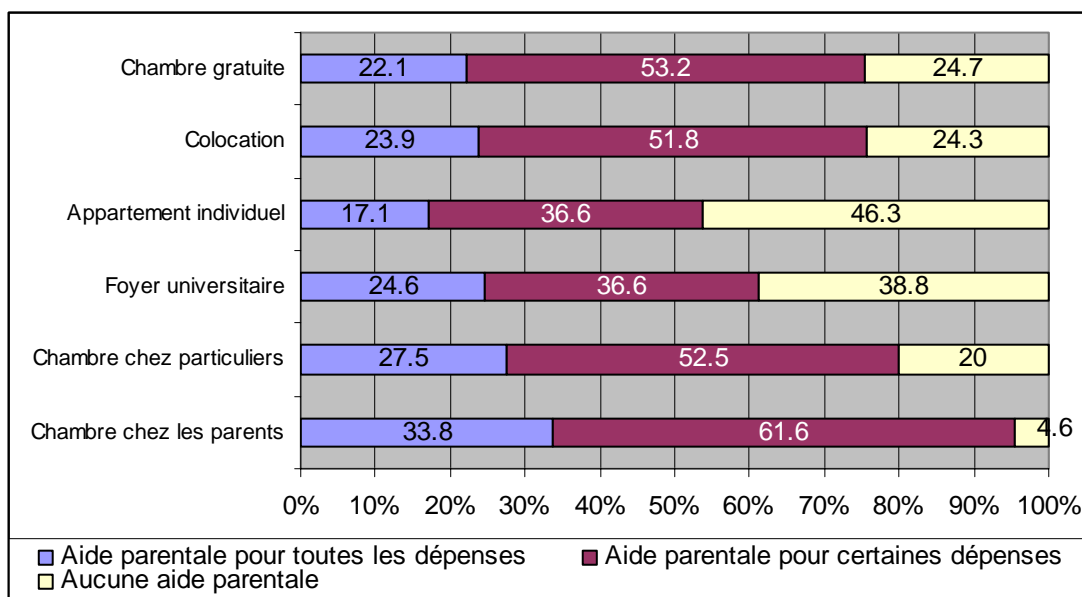
En parallèle, une proportion plus importante des étudiants en **Sciences de l'éducation**, en **Psychologie** et à **l'ETI** vivent en appartement individuel. La colocation est par contre le moyen de logement qui est sollicité par une proportion plus importante d'étudiants à **l'IUHEI**, en **Sciences sociales** et à **l'ETI**.

Figure 84. Type de logement et origine sociale

N=1587	Pas scolarisé ou scolarité obligatoire	Maturité, Apprentissage	Université, Haute école	Total
Chambre chez les parents	49.1	41.9	35.9	40.2
Chambre louée chez particuliers	3.5	2.5	2.0	2.4
Foyer universitaire	5.8	7.8	9.7	8.4
Appartement individuel	25.7	25.5	25.4	25.5
Colocation	11.5	18.2	21.9	18.9
Chambre gratuite	4.4	4.1	5.1	4.6
Total	100	100	100	100

Différents points sont à mettre en exergue ici. Tout d'abord, la proportion d'étudiants logeant chez leurs parents diminue au fur et à mesure que le niveau de formation s'élève, passant de 49,1% à 35,9%. L'usage d'une chambre louée chez des particuliers suit la même tendance. A l'inverse, la proportion d'étudiants logeant en foyer universitaire ou en colocation progresse au fur et à mesure que le niveau de formation du père s'élève. Cette tendance est particulièrement marquée pour la colocation puisque les taux passent de 11,5% à 21,9% au fur et à mesure de la progression dans les échelons sociaux. Enfin, on notera que le logement en appartement individuel concerne la même proportion d'étudiants (25,5%) quel que soit le niveau social considéré.

Figure 85. Type de logement et aide parentale (en%, n=1630)



L'aide parentale peut s'exprimer par des biais différents, directs ou indirects, comme par exemple l'aide financière ou par la mise à disposition d'un logement.

Les données montrent qu'un étudiant sur sept peut compter sur un logement gratuit dans le domicile familial ainsi que sur la prise en charge financière totale de la part de ses parents. D'autres étudiants doivent prendre en charge aussi bien leur logement que les autres dépenses, ne pouvant compter sur leur parents que dans une moindre mesure, voire pas du tout. Ainsi, presque un étudiant sur deux (46,3%) qui vit dans un appartement individuel ne reçoit aucune aide parentale.

C'est entre ces deux extrêmes que se dessine le vaste prisme des modalités de soutien que l'étudiant peut attendre de ses parents.

Figure 86. Type de logement et activité rémunérée (n=1616)

	Pas d'activité	Activité épisodique	Peu de temps	Beaucoup de temps	Tout le temps
Chambre chez les parents	17.5	19.2	50.7	12.3	0.3
Chambre louée chez particuliers	31.6	15.7	31.6	21.1	0
Foyer universitaire	29.3	21.8	33.1	15.0	0.8
Appartement individuel	18.6	14.4	28.9	31.5	6.6
Colocation	15.9	21.2	32.8	28.1	2.0
Chambre gratuite	28.6	16.8	39.0	15.6	0
Population totale	19.3	18.4	39.4	20.7	2.2

Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, la proportion d'étudiants sans activité rémunérée ou travaillant de manière épisodique n'est pas plus élevée parmi les étudiants disposant d'un **logement auprès des parents**. Cette catégorie d'étudiants présente même une des plus importantes proportions d'individus travaillant régulièrement.

Néanmoins, il ressort que leur l'investissement temporel dans une activité rémunérée est moindre par rapport aux étudiants disposant d'autres modalités de logement. Ainsi - s'ils ne sont pas plus nombreux que les autres à ne pas travailler ou à ne travailler que de manière épisodique – leur investissement dans l'activité rémunérée reste globalement moins contraignant que pour les

étudiants vivant dans les autres modes de logement. La preuve en est fournie par la sous-représentation marquée des étudiants vivant chez leurs parents dans les catégories les plus élevées de l'activité rémunérée (celles prenant "beaucoup" et "tout" le temps). L'approche chiffrée confirme aussi cet état de fait.

Figure 87. Nombre d'heures travaillées hebdomadairement en fonction du logement habité

	Moyenne	Moyenne tronquée à 5%	Intervalle de confiance	n
Chambre chez les parents	9.18	8.49	8.46-9.9	401
Chambre louée chez particuliers	13.69	12.5	8.74-18.64	20
Foyer universitaire	14.02	14.09	12.14-15.89	60
Appartement individuel	19.99	19.38	18.55-21.44	267
Colocation	14.84	14.27	13.48-16.2	186
Chambre gratuite	12.76	11.94	10.14-15.37	41
Total	13.78		13.13-14.43	983

Les étudiants vivant dans un **appartement individuel** travaillent significativement plus que les autres étudiants. Ils sont également plus âgés et, comme nous l'avons vu, sont beaucoup plus nombreux à ne recevoir aucune aide financière de leur parents.

Les étudiants disposant d'autres modes de logement occupent des positions intermédiaires. Ceux qui louent une chambre en **foyer universitaire** ou **chez des particuliers**, qui disposent d'une **chambre gratuite** chez des amis ou vivent en **colocation**, exercent en moyenne une activité rémunérée qui les occupe un nombre comparable d'heures hebdomadaires.

Les différences les plus marquées se font sentir entre le logement individuel et le logement chez les parents. Comme cela a été observé tout au long du chapitre, ce sont deux populations d'étudiants distinctes auxquels renvoient ces deux types de logements. Ce sont principalement des étudiants jeunes, « genevois », au début de leur cursus universitaires et issus de parents prenant en charge l'intégralité de leurs dépenses qui habitent chez leurs parents. L'appartement individuel est un mode de logement qui touche davantage une population plus âgée, « confédérée » ou « étrangère », ne pouvant compter que sur une aide réduite de leurs parents. Tous ces facteurs, comme nous l'avons vu, influent sur le nombre d'heures travaillées.

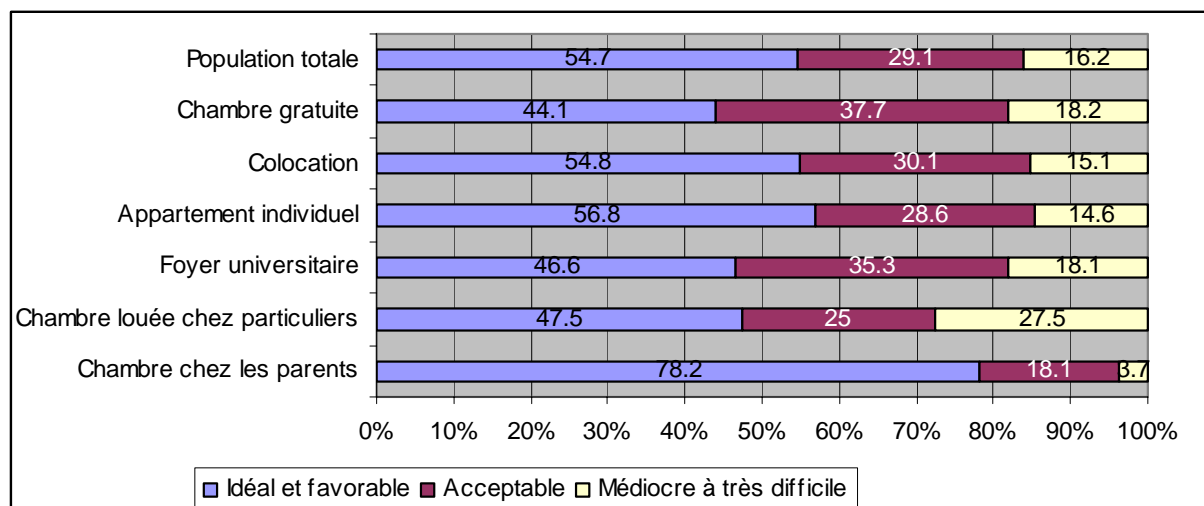
6.4. Evaluation du niveau de vie

L'évaluation globale de leur propre niveau de vie, telle que ressentie par l'étudiant, permet de mettre en perspective les différents éléments passés en revue jusqu'ici. Il permet également de cerner l'état de difficulté ou de satisfaction que l'étudiant éprouve vis-à-vis de sa situation matérielle.

Figure 88. Evaluation globale du niveau de vie personnel

Idéal ou assez favorable	63%	(idéal : 20 %)
Acceptable	25%	
Médiocre	6%	
Difficile ou très difficile	6%	(très difficile : 1%)

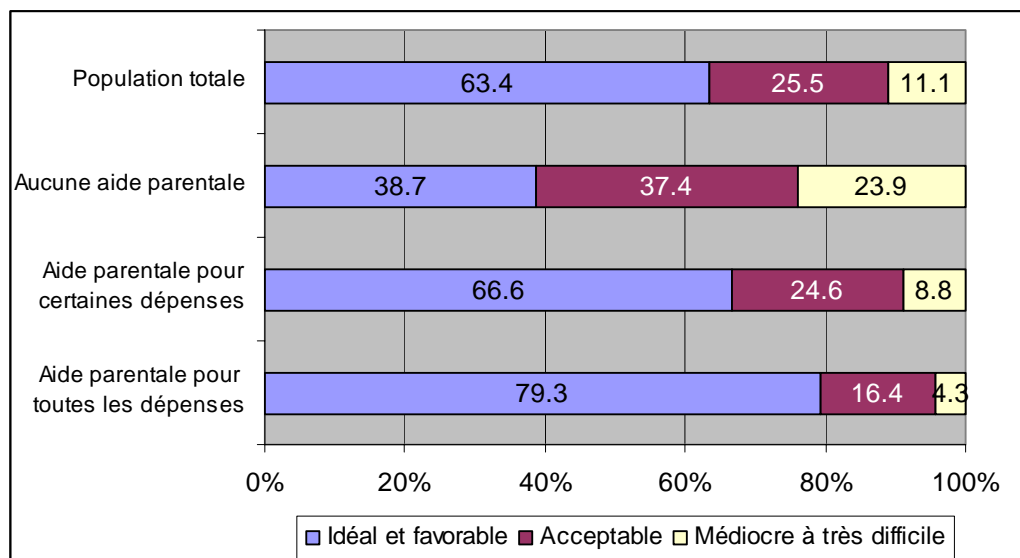
Figure 89. Evaluation du niveau de vie et logement (en %, n=1621)



L'évaluation du niveau de vie varie de manière significative en fonction du type de logement.

Les étudiants logeant **chez leurs parents** sont plus nombreux (78,2%) à juger positivement leur niveau de vie global. A l'opposé, les étudiants qui disposent d'une **chambre louée chez des particuliers** sont 27,5% à juger leur niveau de vie médiocre ou très difficile. Les étudiants en foyer universitaire comme les étudiants disposant d'une **chambre gratuite chez des particuliers** évaluent également significativement moins positivement leur niveau de vie.

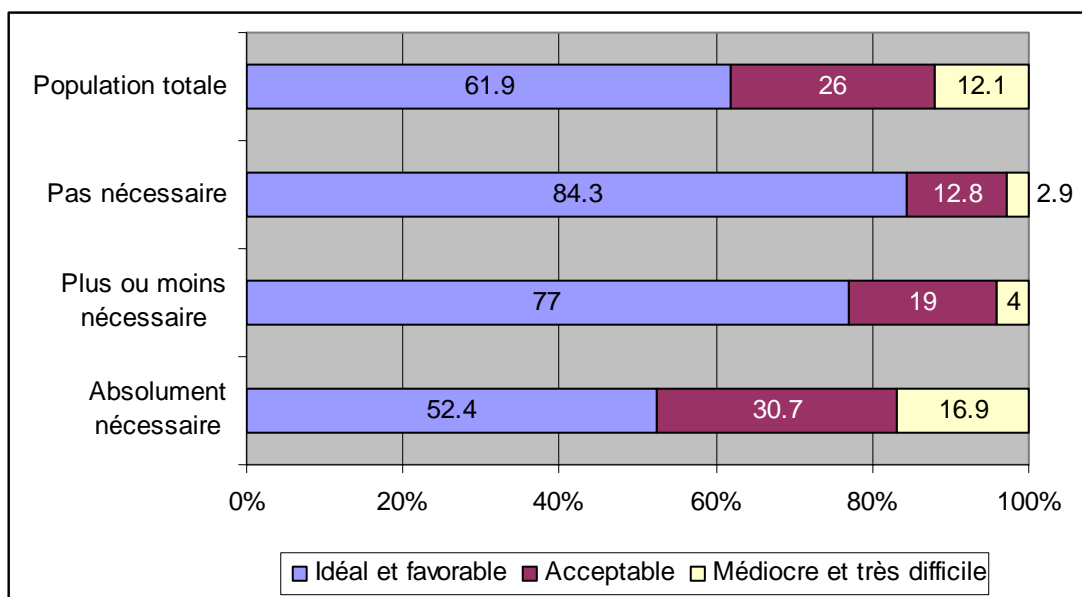
Figure 90. Evaluation niveau de vie global et aide parentale (n=1634)



Une fois de plus, le **lien entre l'évaluation du niveau de vie et l'aide parentale financière est très fort**. Moins l'aide parentale existe, plus l'évaluation du niveau de vie tend à être perçue comme mauvaise par l'étudiant. De même, plus les parents prennent en charge les dépenses de l'étudiant, plus celui-ci aura tendance à évaluer positivement son niveau de vie.

Ce tableau souligne à nouveau que l'aide parentale se profile comme un facteur jouant un rôle très important dans la qualité des conditions de vie des étudiants.

Figure 91. Evaluation du niveau de vie et nécessité de l'activité rémunérée (n=1319)



Le lien entre la nécessité de l'activité rémunérée et l'évaluation du niveau de vie est linéaire : plus l'activité rémunérée est considérée comme absolument nécessaire, plus l'évaluation du niveau de vie aura tendance à être négative et vice versa.

Deux pôles extrêmes émergent et appellent à des analyses plus en profondeur : d'une part, une activité rémunérée importante liée à des conditions de vie jugées problématiques ; d'autre part, une activité rémunérée peu importante couplée à une évaluation du niveau de vie globalement positive.

Cette situation rappelle bien la nécessité de considérer la **marge de manœuvre** différenciée dont disposent les étudiants quant à la nécessité, l'opportunité, la difficulté et l'intérêt d'exercer une activité rémunérée en parallèle de leur cursus universitaire.

Figure 92. Evaluation niveau de vie global et importance de l'activité rémunérée

Nombre d'heures hebdomadaires	Evaluation du niveau de vie			Total
	Idéal et favorable	Acceptable	Médiocre à très difficile	
0 - 5	75.7	19.0	5.3	100%
6 - 10	68.8	24.8	6.4	100%
11 - 15	55.5	32.1	12.4	100%
16 - 20	42.2	37.9	19.9	100%
21 - 25	52.0	28.0	20.0	100%
26 - 30	40.0	37.5	22.5	100%
31 - 35	53.3	13.4	33.3	100%
36 - 40	61.1	22.2	16.7	100%
40 et plus	66.7	25.0	8.3	100%

Le lien entre le **nombre d'heures dédiées à l'exercice d'une activité rémunérée** et le jugement porté sur le niveau de vie n'est pas linéaire, mais présente des évolutions spécifiques.

Par exemple, les étudiants qui portent un jugement idéal ou favorable sur leurs conditions de vie diminuent au fur et à mesure que le nombre d'heures travaillées augmente et ce jusqu'à la limite des 26-30 heures par semaine (exception faite pour la tranche des 21-25 heures). Au-delà de ces valeurs, la proportion d'étudiants portant un jugement idéal ou favorable augmente à nouveau.

En parallèle, le pourcentage d'étudiants qui considèrent leur niveau de vie comme médiocre ou très difficile suit une courbe ascendante parallèlement au nombre d'heures travaillées qui culmine avec la tranche 31-35 heures hebdomadaires. Par la suite, les proportions déclinent rapidement.

Ces distributions inégales résultent probablement de l'existence d'une population étudiante spécifique. Les étudiants qui travaillent plus de 36 heures par semaine ne sont pas plus des étudiants à temps plein. On peut supposer qu'ils sont bien intégrés par ailleurs et que cela produit un effet positif sur l'évaluation de leur conditions de vie.

Rappelons que les facteurs individuels qui peuvent intervenir pour influencer le jugement porté par l'étudiant sur sa situation de vie ne sont pas seulement concrets ou objectifs, mais dépendent également de ses attentes et de facteurs subjectifs et personnels.

En définitive, ces résultats appellent le recours à des informations complémentaires – pouvant être plus facilement décelées par le biais d'entretiens – pour tenter d'éclaircir la nature des relations objectives et subjectives que les étudiants entretiennent avec l'exercice d'une activité rémunérée, ainsi que sa plus ou moins grande compatibilité avec l'accomplissement d'études universitaires.

Il serait aussi intéressant de comparer les résultats obtenus au sein de notre population avec ceux issus d'autres populations de jeunes en formation, par exemple en cours d'apprentissage ou suivant une formation professionnelle autre.

6.5. Annexe: Régression logistique

Codages des variables nominales

		Fréquence	Codage des paramètres		
			(1)	(2)	(3)
AGECLASS4 age recodé en 4 classes	1 18 à 23	531	.000	.000	.000
	2 24 à 26	321	1.000	.000	.000
	3 27 à 29	133	.000	1.000	.000
	4 30 et plus	131	.000	.000	1.000
GeCHETR nationalité Ge-CH-Etranger	1 Genève	628	.000	.000	
	2 Suisse sans Ge	267	1.000	.000	
	3 Etranger	221	.000	1.000	
E49 49. parents aident financièrement	1 Aide parentale pour toutes dépenses	225	.000	.000	
	2 Aide parentale pour certaines dépenses	636	1.000	.000	
	3 Aucune aide parentale	255	.000	1.000	
b8rec2 année début filière en 3 positions	1 2005	276	.000	.000	
	2 2004-2003	411	1.000	.000	
	3 2002 et avant	429	.000	1.000	
E51 51. degré de nécessité activité rémunérée	1 Absolument nécessaire	692	1.000	.000	
	2 Plus ou moins nécessaire	361	.000	1.000	
	3 Pas nécessaire	63	.000	.000	
H69 69. Sexe	1 femmes	770	1.000		
	2 hommes	346	.000		

Tests de spécification du modèle

		Khi-deux	ddl	Signif.
Etape 1	Etape	192.828	12	.000
	Bloc	192.828	12	.000
	Modèle	192.828	12	.000

Récapitulatif du modèle

Etape	-2log-vraisemblance	R-deux de Cox & Snell	R-deux de Nagelkerke
1	1025.909 ^a	.159	.239

a. L'estimation a été interrompue au numéro d'itération 5 parce que les estimations de paramètres ont changé de moins de .001.

Variables dans l'équation

		B	E.S.	Wald	ddl	Signif.	Exp(B)
Etape 1 ^a	E51			62.364	2	.000	
	E51(1)	1.562	.307	25.900	1	.000	4.768
	E51(2)	.284	.297	.914	1	.339	1.328
	E49			27.962	2	.000	
	E49(1)	.830	.183	20.575	1	.000	2.294
	E49(2)	1.412	.319	19.585	1	.000	4.104
	b8rec2			9.051	2	.011	
	b8rec2(1)	-.199	.199	1.002	1	.317	.819
	b8rec2(2)	.412	.235	3.074	1	.080	1.509
	AGECLASS4			7.856	3	.049	
	AGECLASS4(1)	-.415	.207	4.030	1	.045	.660
	AGECLASS4(2)	-.218	.320	.464	1	.496	.804
	AGECLASS4(3)	.506	.399	1.614	1	.204	1.659
	H69(1)	-.062	.171	.132	1	.717	.940
	GeCHETR			23.171	2	.000	
	GeCHETR(1)	-.843	.183	21.169	1	.000	.430
GeCHETR(2)	-.624	.223	7.827	1	.005	.536	
Constante	-.050	.331	.023	1	.881	.952	

a. Variable(s) entrées à l'étape 1 : E51, E49, b8rec2, AGECLASS4, H69, GeCHETR.

7. Projets

ETUDIANTS 2006 a cherché à connaître les projets élaborés par les étudiants selon trois axes d'approche :

- les projets relatifs à la poursuite d'études universitaires au-delà du titre déjà poursuivi (mobilité verticale)
- les projets relatifs à un séjour de mobilité universitaire, en Suisse ou à l'étranger (mobilité horizontale)
- les projets relatifs à l'entrée dans la vie active (insertion professionnelle)

7.1. Mobilité verticale

L'un des premiers choix qui s'impose à l'étudiant est de savoir s'il va arrêter ses études une fois que le titre actuellement poursuivi sera atteint (baccalauréat universitaire, respectivement licence) ou s'il va entreprendre des études complémentaires.

A cette question, six étudiants sur dix répondent vouloir compléter leurs études universitaires au-delà du titre actuellement poursuivi.

	Oui	Non	Ne sais pas
Après l'obtention de votre baccalauréat universitaire ou de votre licence, avez-vous l'intention de compléter vos études ? (n=1608)	62 %	14 %	24 %

Lorsqu'on demande aux étudiants déclarant vouloir poursuivre leurs études quel est le **diplôme** visé, près de 30% ne savent pas encore se déterminer. La maîtrise universitaire (master) est cependant citée par plus de 40% et le doctorat par environ 16% d'entre eux. Un nombre très importants d'étudiants en **Psychologie** (34.5%) envisage l'obtention d'un master (9.7% en moyenne pour l'ensemble des autres facultés), alors qu'un nombre très important d'étudiants en **Médecine** (53.9%) et en **Sciences** (25%, contre une moyenne pour l'ensemble des autres facultés de seulement 8,1%) envisage de poursuivre les études jusqu'au niveau du doctorat. Le score concernant la faculté de **Médecine** est relativisé par le degré de difficulté moindre pour l'obtention du doctorat et l'existence d'autres titres mieux comparables à un doctorat dans les autres disciplines universitaires.

Figure 93. Titre visé au-delà du titre actuellement poursuivi (n=1358)

Ne sais pas	30.3%
Jusqu'à la maîtrise (master)	41.7%
Jusqu'au DESS	12.1%
Jusqu'au doctorat	15.9%

Le **sexe** ne joue pas de rôle significatif sur l'intention de poursuivre des études, mais une différence sensible existe quant au niveau d'études complémentaire visé : les femmes sont plus nombreuses à viser un diplôme, un master ou un MAS (57% contre 46%), alors qu'une plus grande proportion d'hommes vise le doctorat (21% contre 13%). Les hommes sont également plus nombreux à vouloir devenir assistants (23% contre 17%).

On note que plus **l'origine sociale** est élevée, plus la tendance à vouloir acquérir des titres d'études complémentaires est importante. Cependant, le même pourcentage d'étudiants dont le père n'a pas été scolarisé (20,8%) et d'étudiants dont le père a obtenu un titre dans une haute école (20,3%) visent le doctorat, contre environ seulement 12% des étudiants dont le père a obtenu une des formations intermédiaires (école obligatoire, apprentissage, maturité).

L'**assistantat** – globalement envisagé par 19% des étudiants (avec 35% d'indécis) – est, tout comme le doctorat, souhaité par les étudiants d'origine sociale très basse et très élevée. La moitié des étudiants dont le père a obtenu une des formations intermédiaires déclarent ne pas souhaiter devenir assistant.

Il est intéressant de relever que les étudiants **en début de cursus** sont plus enclins à vouloir poursuivre plus loin les études que ceux qui ont déjà passé 3 ans ou plus à l'université, quel que soit le type de système (avant ou après Bologne) dans lequel ils sont inscrits.

L'intention de compléter les études varie significativement selon la **faculté** dans laquelle l'étudiant est inscrit :

% d'étudiants déclarant vouloir compléter leurs études, par faculté	%
Droit	72.2
Sciences de l'éducation	35.4
Psychologie	74.8
Lettres	58.3
ETI	50.8
Médecine	69.9
Sciences	79.4
Sciences sociales	62.6
Sciences économiques	66.1
IUHEI	57.4
Total :	63.0

L'explication des différences enregistrées est vraisemblablement à rechercher à la fois dans les spécificités des cursus d'études, dans les pré-requis à l'insertion dans la vie professionnelle souhaitée et enfin dans les raisons qui ont motivé le choix de la filière.

Dans certaines formations, la spécialisation pratique n'intervient que dans un second temps dans la cursus. Dans d'autres, les titres complémentaires représentent un véritable atout pour de futurs accomplissements professionnels. Enfin, si les étudiants en **Sciences de l'éducation** sont nettement moins nombreux en pourcentage à exprimer l'intention de compléter les études déjà entrepris, ils sont également nettement les plus nombreux à ne pas avoir encore pris de décision à ce sujet (34,8%). Par ailleurs, pour nombre d'entre eux, le titre qu'ils obtiendront à la fin de leurs études est totalement qualifiant.

Pour ce qui a trait aux effets - toutes facultés confondues - de la **réforme de Bologne**, les étudiants en **baccalauréat universitaire** sont près de 76% à déclarer vouloir poursuivre leurs études, contre 48% pour les étudiants inscrits en **licence**. La proportion d'indécis est toutefois plus importante en licence (32%) qu'en baccalauréat universitaire (18%). Les incertitudes quant aux reconnaissances futures des différents titres acquis sont très probablement à l'origine de l'incertitude des étudiants qui ont suivi des études lors de la phase de « transition » dans la mise en place du processus de Bologne.

C'est aussi très probablement parce que le master fait partie intégrante de la « formation de base » que ce titre universitaire est visé par un grand nombre d'étudiants. On peut alors considérer à cet égard que, pour le moment, la **réforme de Bologne prolonge d'une année le temps aux études**, contrairement au souhait d'une partie du monde économique de voir les jeunes universitaires faire une première entrée dans la vie professionnelle dès le baccalauréat en poche. La possibilité de bénéficier d'équivalences pendant la phase de transition facilite aussi la décision pour les étudiants concernés de basculer du système licence dans le système master.

On relèvera enfin que seul un étudiant sur dix envisage de **changer de branche d'enseignement** entre le baccalauréat/licence et le titre visé ultérieurement. Cette proportion n'évolue d'ailleurs guère, quel que soit le titre visé ultérieurement. Par ailleurs, il ressort que seuls 19% des étudiants envisagent de poursuivre leurs études complémentaires **dans une université autre** que l'UNIGE.

7.2. Mobilité horizontale

La mobilité horizontale appréhende les mouvements de mobilité des étudiants entre les facultés ou entre les universités au sein du cursus d'étude. Ici, nous nous concentrerons principalement sur la mobilité interuniversitaire.

Cette **mobilité universitaire** – c'est-à-dire la possibilité d'effectuer une partie du cursus d'études au sein d'une ou plusieurs autres universités suisses ou étrangères – est l'un des objectifs déclarés de la réforme de Bologne et, tout comme de nombreuses autres universités, l'UNIGE œuvre depuis de longues années à encourager la mobilité de ses étudiants.

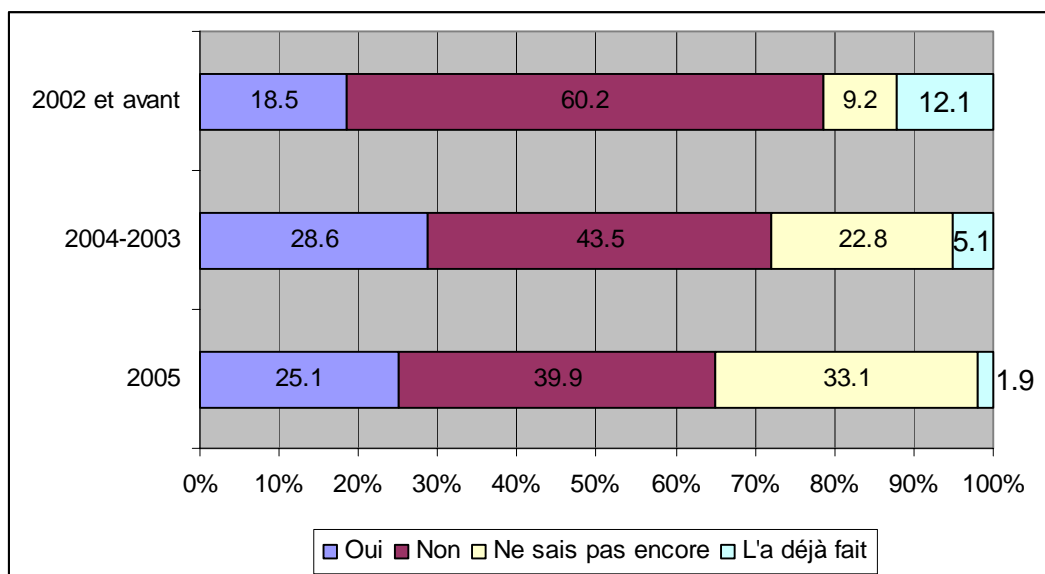
Le tableau suivant présente la situation de nos répondants quant à leur mobilité déjà effective ou à venir :

Avez-vous le projet d'effectuer une partie de votre plan d'études hors de l'Université de Genève ? (n=1596)	%
Oui	24.3
Non	48.1
Ne sais pas encore	21.1
L'a déjà fait	6.6
Total	100

Une fois de plus, la mobilité n'est pas corrélée au sexe de l'étudiant, mais elle l'est avec **l'origine sociale**. Plus l'origine sociale de celui-ci est élevée, plus l'étudiant aura tendance à (vouloir) effectuer une partie de son cursus universitaire dans une autre université et notamment à l'étranger.

La propension à partir ailleurs varie de manière significative en fonction de l'avancement dans le cursus. Ce sont les étudiants au **milieu de leurs études** qui envisagent le plus volontiers la mobilité universitaire. Les étudiants en début d'études sont les plus indécis, alors que les étudiants les plus anciens sont proportionnellement plus nombreux à l'avoir déjà fait ou à dire clairement ne pas souhaiter partir.

Figure 94. *Projet d'effectuer une partie du plan d'études hors de l'Université de Genève en fonction de l'ancienneté à l'Université (n=1596)*



Une explication renvoie au processus de maturation du projet de mobilité et au temps d'acclimatation à l'Université-mère. Les nouveaux étudiants souhaitent vraisemblablement appréhender le monde universitaire en tant que tel avant d'élaborer un projet de mobilité. ETUDIANTS 2001 avait déjà montré que la période d'acclimatation mobilise une partie non-négligeable des ressources des étudiants et qu'avant de pouvoir se projeter ailleurs, ceux-ci doivent apprendre à maîtriser leur nouvel environnement direct.

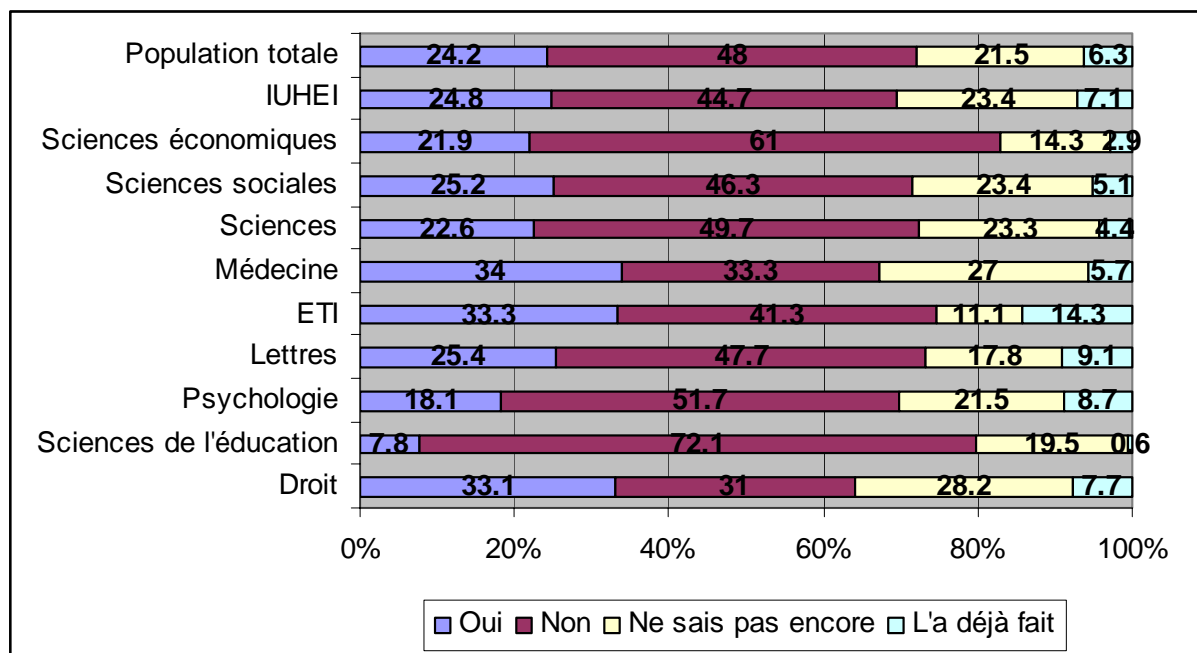
Les étudiants les plus anciens ont une idée bien arrêtée quant à la mobilité : certains ont déjà fait un séjour dans une autre université et les autres déclarent ne pas envisager de partir.

La **réforme de Bologne** a peut-être négligé cet état de fait, en découpant le cursus d'études en deux cycles distincts (3 ans + 2 ans). En effet, l'étudiant semble peu apte à partir dès la première année, parce qu'il prend ses marques au sein de l'Université dans laquelle il s'est inscrit et construit son projet de formation. En dernière année, on peut estimer qu'il rassemble ses crédits pour terminer son diplôme (baccalauréat ou maîtrise), travaille sur son mémoire ou prépare déjà la phase post-universitaire. S'il ne souhaite pas prendre le risque de doubler un semestre ou une année, l'option qui semble la plus adéquate est dès lors de partir en deuxième année de baccalauréat. Mais ce n'est qu'une hypothèse de notre part, car les raisons à l'origine de ce genre de choix sont multiples et personnelles.

ETUDIANTS 2006 ne pose pas directement la question du pourquoi, mais le croisement des données nous permet de tracer le **profil de l'étudiant-type ayant effectué un séjour de mobilité**. Les principales caractéristiques sont les suivantes : plutôt une femme (66%), enfant de père universitaire (56%), immatriculé depuis au moins 2002 (64%), tendant à évaluer comme « idéal » son niveau de vie (66%). Notre étudiant(e)-type ayant déjà effectué un séjour de mobilité étudie plutôt en **Lettres** (24%), en **Psychologie** (13%), voire en **Droit** ou en **Sciences sociales** (11%).

La propension à la mobilité varie en effet fortement en fonction de la faculté d'appartenance de l'étudiant. Sept étudiants sur dix en **Sciences de l'éducation** et six étudiants sur dix en **Sciences économiques** déclarent ne pas envisager de séjour de mobilité au cours de leur cursus. A l'inverse, c'est à l'**ETI** (pour des raisons facilement compréhensibles) que l'on dénombre la proportion la plus importante d'étudiants mobiles (avec 33% d'étudiant projetant de faire un séjour et 14% l'ayant déjà fait), ainsi qu'en **Droit** et en **Médecine**.

Figure 95. Volonté d'effectuer un séjour de mobilité en fonction de la faculté d'appartenance (%)
(n=1532)



La durée moyenne du séjour de mobilité oscille entre 1 semestre (24%) et 2 semestres (58%). Les séjours de la durée de 3 ou 4 semestres ne concernent que 18% des étudiants partis étudier ailleurs. Il est intéressant de remarquer que ces proportions sont identiques tant chez les étudiants projetant de faire un séjour de mobilité que chez ceux ayant déjà effectué un tel séjour.

Les étudiants qui envisagent un séjour de mobilité choisissent prioritairement une **université dans un pays étranger**. Seuls 14% des étudiants prévoyant la mobilité et 19% de ceux l'ayant déjà pratiquée, restent à l'intérieur des frontières suisses.

Figure 96. Lieu de destination en fonction du projet de mobilité universitaire (n=490)

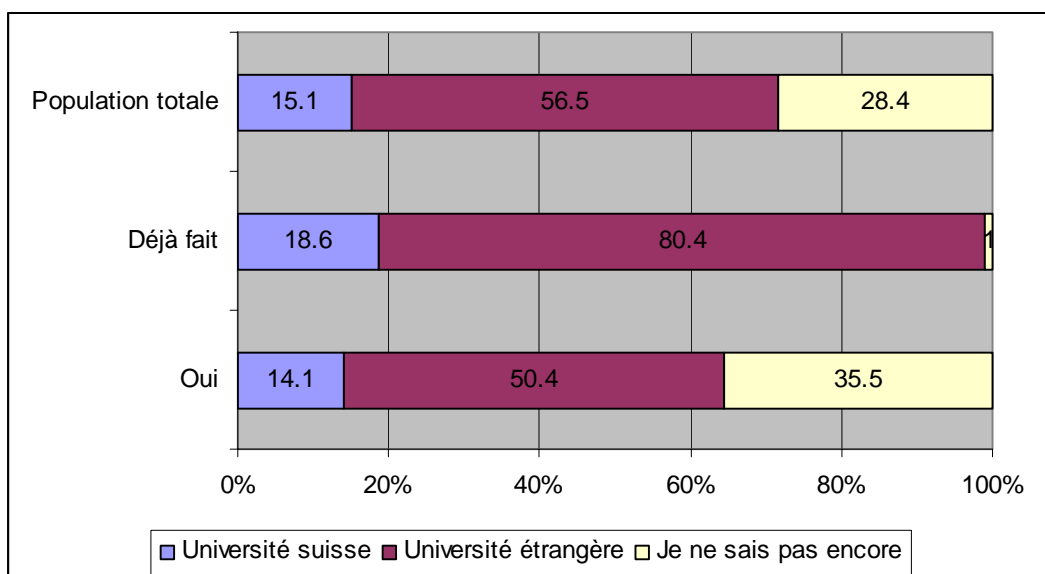


Figure 97. Université de destination parmi les universités suisses :

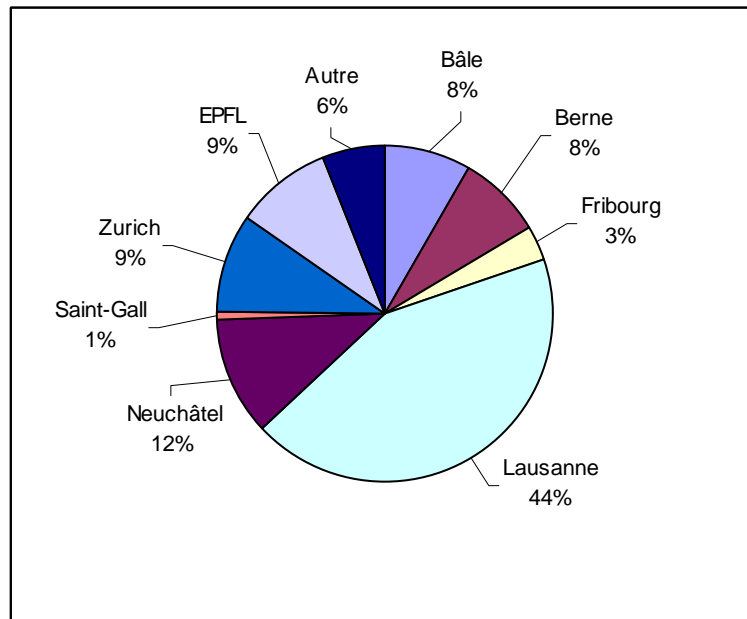
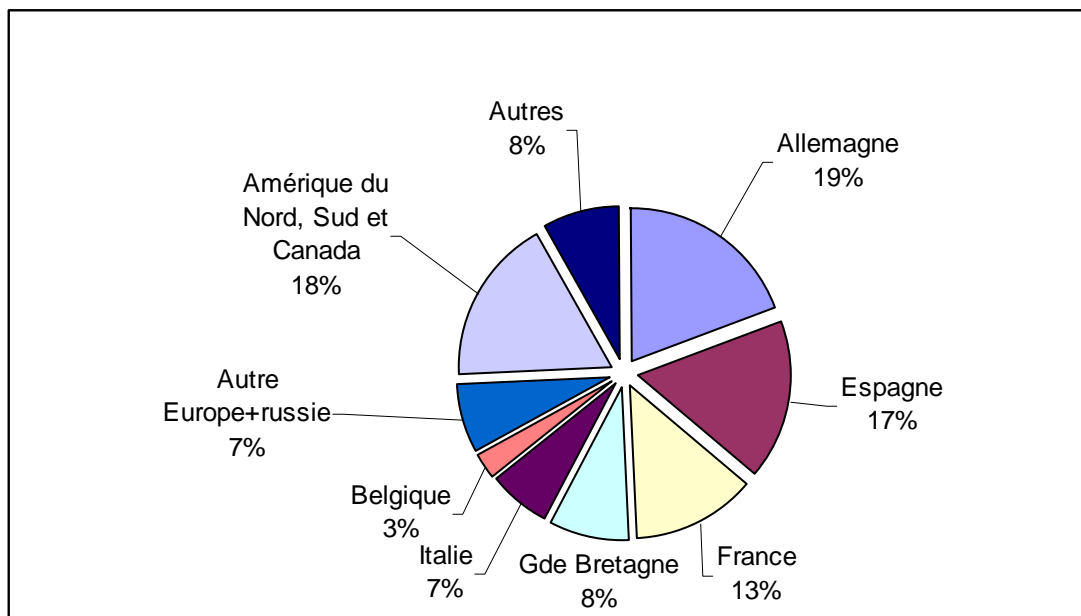


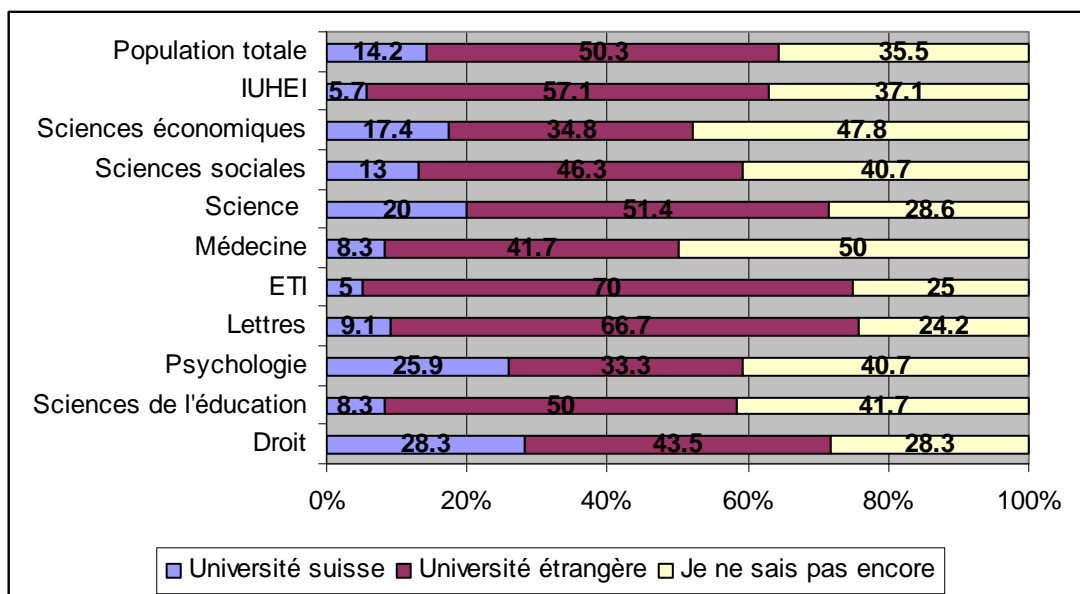
Figure 98. Pays de destination parmi les séjours à l'étranger :



7.2.1. Destination choisie en fonction de la faculté

Le tableau ci-dessous concerne les différences inter facultaires quant à la destination, mais il n'est livré qu'à titre indicatif, le nombre d'effectifs étant insuffisant pour se livrer à une véritable analyse statistique.

On peut néanmoins relever la forte proportion d'étudiants encore indécis, alors même qu'ils déclarent vouloir suivre une partie de leur formation ailleurs qu'à l'UNIGE. L'expérience de mobilité universitaire est donc **valorisée en tant que telle**, indépendamment de l'université d'accueil qui aura été choisie.



7.3. Insertion professionnelle

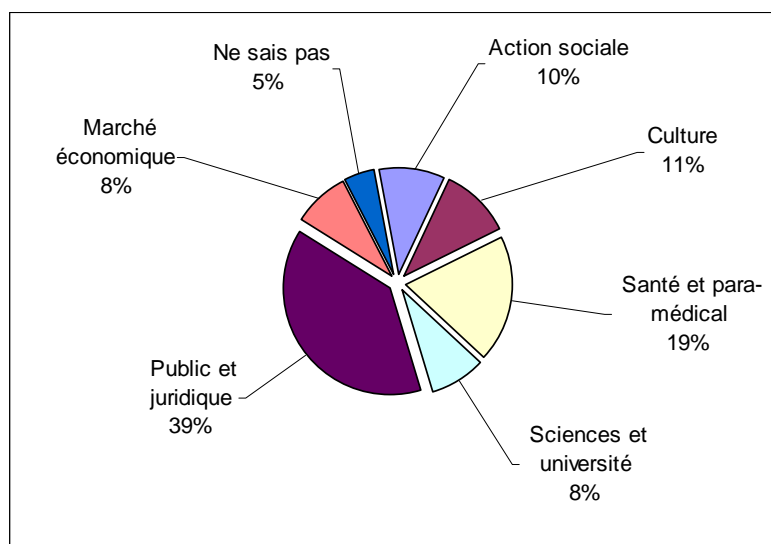
ETUDIANTS 2004 avait montré que les étudiants élaborent **différents projets** en vue de la sortie du monde universitaire, dont l'insertion professionnelle n'est qu'une des modalités.

Si, pour une partie non-négligeable des étudiants, les projets immédiats après l'obtention du diplôme concernent les **voyages**, le souhait de **fonder une famille** ou l'accomplissement des **obligations militaires**, ETUDIANTS 2006 concentre son analyse exclusivement sur les projets d'insertion sur le marché de l'emploi.

Notons cependant à ce propos que les étudiants en Sciences sont les moins nombreux (3.4%) à envisager une pause après la fin des études, contre 30.9% des étudiants en IUHEI et 20,8% des étudiants en Sciences sociales. Aucun (0,0%) étudiant dont le père n'a pas été scolarisé entend prendre une pause, contre environ 12% des étudiants issus des autres classes sociales. Le sexe n'est par contre pas particulièrement discriminant, les hommes étant cependant sensiblement plus indécis que les femmes à ce sujet. Enfin, ce sont surtout les étudiants **en fin d'études** (14,8%) qui déclarent vouloir prendre une pause, contre le 9,7% des étudiants en début de parcours dans la filière prise en compte.

7.3.1. Domaine professionnel projeté

Notre premier axe d'analyse pour appréhender les projets professionnels est l'analyse du **domaine professionnel** pris en compte par les étudiants comme domaine possible pour exercer sa future activité professionnelle :



Une fois de plus, c'est l'analyse par appartenance à une **faculté** déterminée qui permet de mettre en lumière une cohérence globale entre le titre universitaire poursuivi et le domaine professionnel envisagé. Cette cohérence sous-tend la projection stéréotypée de la perception des débouchés qui sont offerts collectivement aux personnes incluses dans une filière de formation sur le projet individuel. Il n'est dès lors pas possible de déterminer jusqu'à quel point le domaine professionnel envisagé résulte d'un phénomène identitaire (les étudiants en psychologie deviennent des psychologues) ou d'une orientation claire de l'individu par rapport à son futur professionnel propre.

On remarque également - et c'était prévisible - une grande différenciation entre les formations **qualifiantes** en termes d'emploi (définissant d'emblée une probabilité d'emploi dans un domaine déterminé) et les formations offrant des débouchés possible plus hétéroclites.

Figure 99. Domaines professionnels préférés en fonction de la faculté d'appartenance (n=1394)

	1er choix	2ème choix	3ème choix
Droit	Public et juridique (84%)	Marché économique (8%)	-
Sciences de l'éducation	Public et juridique (84%)	Action sociale (6.9%)	-
Psychologie	Santé (72.7%)	Action sociale (11.2%)	NSP (7.0%)
Lettres	Public et juridique (52.7%)	Culture (26.4%)	NSP (7.1%)
ETI	Culture (79,4%)	-	-
Médecine	Santé (89.5%)	-	-
Science	Science et université (45.7%)	Santé (27.2%)	Public et juridique (16.6%)
Sciences sociales	Public et juridique (44.0%)	Action sociale (20.3%)	NSP (9.3%)
Sciences économiques	Marché économique (73.0%)	Public et juridique (7.9%)	Sciences et université (6.7%)
IUHEI	Public et juridique (49.2%)	Action sociale (21.0%)	Marché économique (11.3%)

7.3.2. Projection professionnelle et genre

Alors que les réponses des hommes et des femmes sont rarement discriminantes tout au long du questionnaire, on retrouve une certaine permanence de la **dimension « sexuée »** dans la projection professionnelle.

Si la proportion d'étudiants déclarant "je ne sais pas" est remarquablement stable pour les deux sexes, les domaines professionnels envisagés par les hommes et par les femmes se différencient de manière intéressante, puisque connotés traditionnellement comme domaines plutôt masculins (sciences et uni, marché économique) ou plutôt féminins (action sociale, culture, santé).

Figure 100. *Pourcentage de femmes par domaine professionnel projeté, n=1455*

Domaine	%
Action sociale	74.5
Culture	77.1
Santé	77.9
Science et université	47.9
Domaine public et juridique	69.0
Marché économique	46.3
Ne sais pas	68.1

Figure 101. *Lieu d'insertion professionnel projeté*

Où imaginez-vous travailler au terme de vos études universitaires ? (% de oui)	%	effectifs
A Genève	61%	999
En Suisse	30%	485
En France voisine	6%	93
En Europe	30%	484
Ailleurs dans le monde	16%	262
Ne sais pas encore	41%	653

Note : Les répondants ayant la possibilité de cocher plus d'une réponse, les totaux dépassent les 100%.

On remarque tout d'abord que la majorité des répondants projettent différentes destinations pour exercer leur activité professionnelle, envisageant ainsi la **mobilité professionnelle** (voulue ou imposée par les règles du marché). On note aussi que plus d'un étudiant sur trois formé à l'UNIGE ne projette pas d'exercer sa future activité professionnelle dans ce canton tout comme plus d'un étudiant sur trois semble envisager au moins un épisode professionnel dans un pays de l'espace européen.

L'analyse du choix du futur domicile professionnel envisagé est néanmoins affaiblie par la grande proportion d'étudiants ayant coché en parallèle l'item d'indécision.

7.3.3. Caractéristiques de l'emploi projeté

L'Université à pour mission, parmi d'autres, de préparer au mieux les étudiants à leur futur professionnel et on peut s'attendre à ce que les étudiants considèrent globalement le titre universitaire comme un **atout professionnel** facilitant l'accès à des emplois de "bonne qualité", que ce soit en termes d'intérêt, d'épanouissement, de prestige ou de rémunération.

Or, l'analyse des réponses des étudiants a mis en lumière des **différences sensibles** - en fonction de la faculté d'appartenance de l'étudiant interrogé et de la nature du titre universitaire poursuivi -

quant à la perception de la probabilité que l'emploi futur sera nanti des caractéristiques recherchées.

Figure 102. Pourcentage d'individus ayant répondu "certainement" à la chance d'obtenir un poste possédant la caractéristique citée, par faculté

	Poste à responsabilité	Emploi stable	Emploi épanouissant	Emploi bien payé	Laissant temps libre	Utile à la collectivité
Droit	61	52	41	57	4	42
Sciences de l'éducation	55	61	65	40	30	73
Psychologie	23	19	39	11	7	72
Lettres	23	32	38	18	20	45
ETI	29	22	42	27	14	38
Médecine	70	62	60	47	5	85
Science	38	42	44	27	12	57
Sciences sociales	34	31	39	20	6	49
Sciences économiques	53	43	33	50	4	22
IUHEI	45	24	32	21	4	37
Total :	42	39	43	30	11	53

Le tableau montre l'évaluation faite par les étudiants des avantages pratiques qu'ils peuvent espérer retirer de la valorisation de leur titre universitaire sur le marché de l'emploi. Il révèle également les certitudes et les appréhensions différenciées, liées au type de formation poursuivie.

Notons au passage les anticipations contrastantes quant aux **avantages personnels** attendus de leur futur emploi de la part de l'ensemble des étudiants issus des trois formations (**Sciences de l'éducation**, **Psychologie** et **Médecine**) perçues par eux-mêmes comme étant utiles à la collectivité.

7.3.4. Difficulté et rapidité de l'insertion professionnelle

Pour la cohérence de l'analyse, nous ne prenons pas en compte ici les réponses des étudiants qui exercent déjà une activité professionnelle considérée comme principale, c'est-à-dire qui sont insérés de manière régulière dans le monde professionnel ou qui possèdent déjà une longue expérience professionnelle. (= 4% des répondants)

La durée projetée entre la sortie de l'université et le **début d'une activité professionnelle** est assez variable. Plus de la moitié des étudiants interrogés estiment qu'ils trouveront un emploi l'année même de leur sortie de l'université, environ un sur trois estime qu'une année de temps d'attente sera nécessaire et un peu plus de 10% que plusieurs années s'écouleront avant leur entrée dans la vie active.

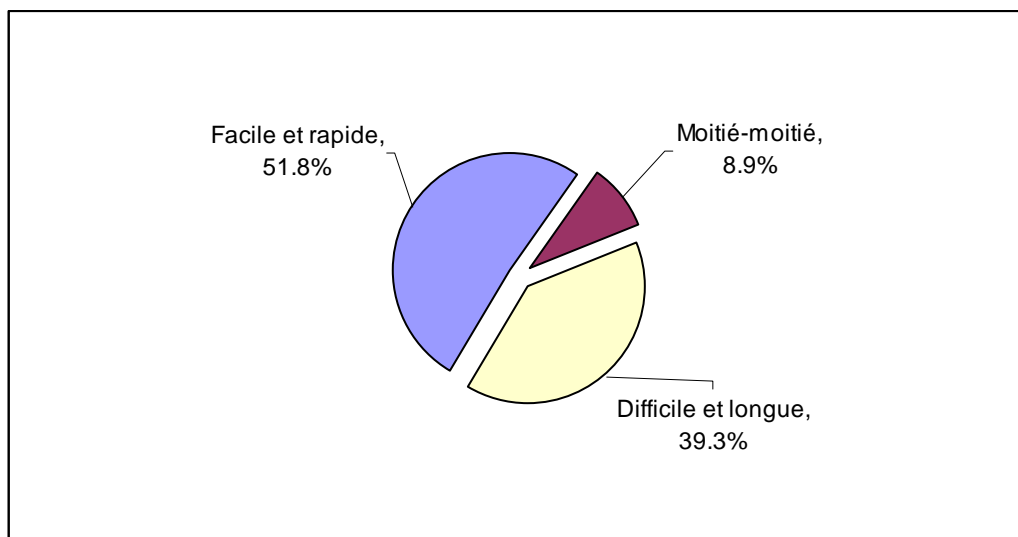
Figure 103. Nombre d'années projetées entre la sortie de l'uni et le premier emploi trouvé

0	56%
1	33%
2	8%
3	2%
4 et plus	1%

Cette indication seule ne nous permet cependant pas de savoir dans quelle mesure les délais exprimés relèvent de la difficulté projetée à trouver un emploi et dans quelle mesure ils sont imputables à l'existence de projets qui ne sont pas professionnels (p.ex. une pause sabbatique, un voyage).

Pour cela, nous avons croisé deux indicateurs : l'un relatif à la difficulté estimée pour l'obtention d'un futur emploi, l'autre à la rapidité estimée pour l'obtention d'un emploi. On a ainsi obtenu une échelle de projection de l'insertion en quatre positions oscillant entre une **insertion facile et rapide** et une **insertion difficile et longue**.

Figure 104. Typologie de la projection professionnelle projetée et proportions correspondantes (n=1431)



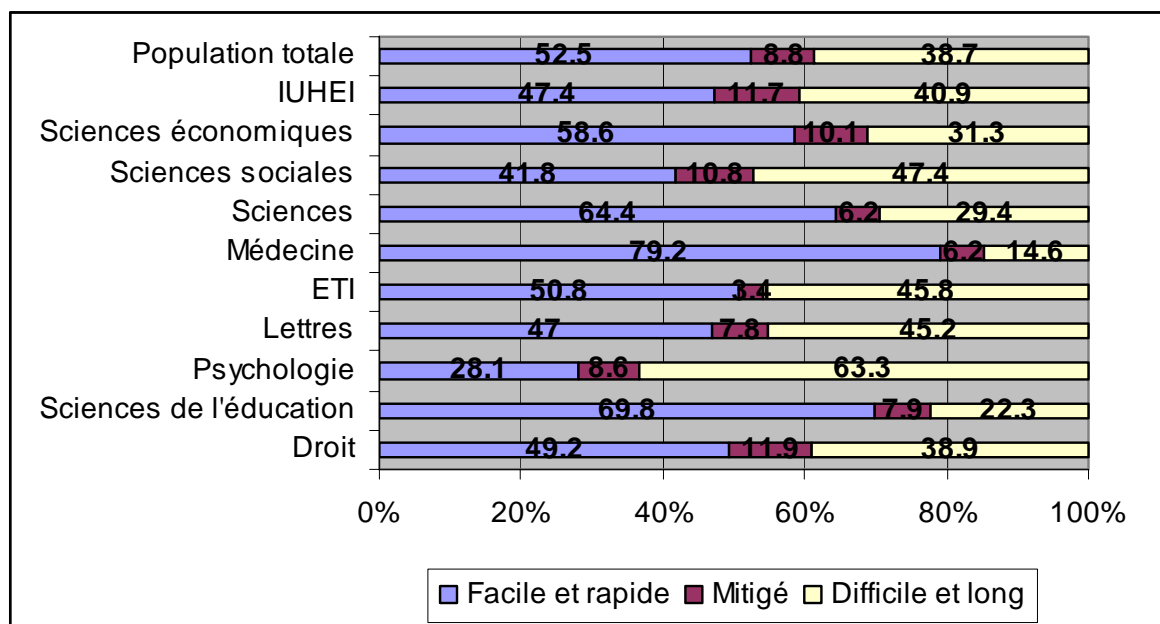
Un peu plus de la moitié des étudiants pris en considération se montre **résolument optimiste** et prévoit sa future intégration sur le marché professionnelle rapide et relativement facile (ce résultat est en adéquation avec la proportion de 56% d'étudiants projetant leur insertion sans délai relevée supra).

A contrario, près de 40% des étudiants se révèlent **doublement pessimistes** quant à leur insertion professionnelle future, l'envisageant a priori longue et difficile.

Une fois encore, l'appréhension quant à la future insertion professionnelle entretient un lien significatif et une association forte avec la faculté d'appartenance.

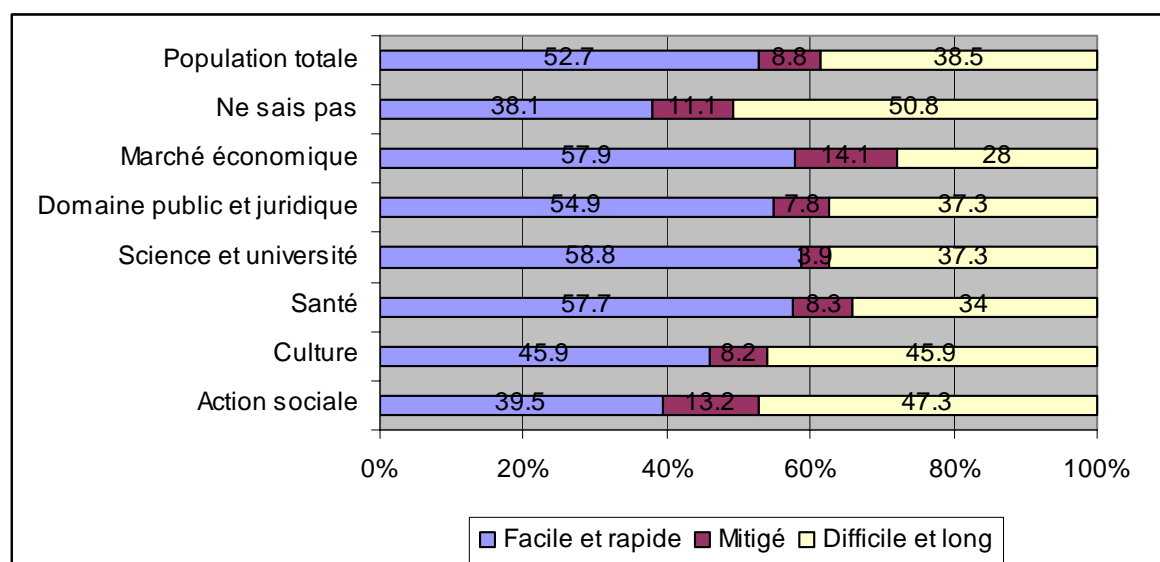
Le tableau à la page suivante montre que les étudiants en **Psychologie**, suivis de loin par ceux en **Lettres** et à **l'ETI**, se démarquent de leurs congénères par un pessimisme certain. A l'autre extrémité, les étudiants les plus optimistes quant à leur insertion professionnelle se trouvent en **Médecine** (79%), en **Sciences de l'éducation** (70%) et en **Sciences** (64%).

Figure 105. Type d'insertion professionnelle projetée en fonction de la faculté d'appartenance (en %, n=1386)



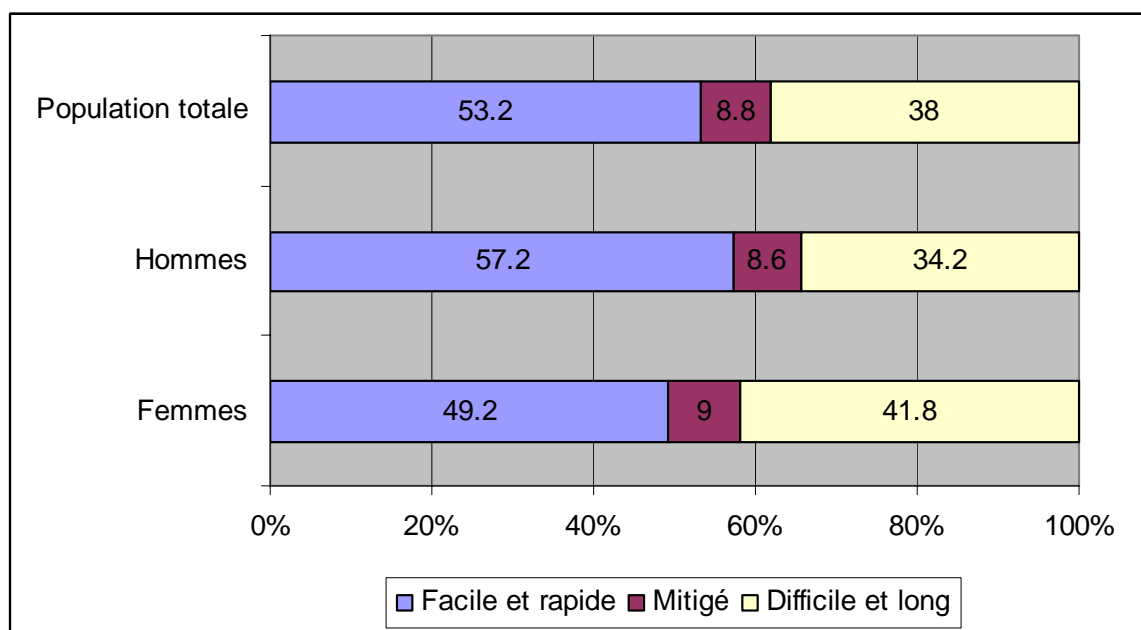
Nous venons de voir que le **domaine facultaire** d'études est fortement corrélé à l'anticipation de la facilité ou de la difficulté de la future insertion professionnelle. Or, on retrouve la même forte association entre le **domaine d'insertion professionnelle** projeté et l'appréhension des modalités de l'insertion professionnelle future :

Figure 106. Type d'insertion professionnelle projetée en fonction du domaine d'insertion professionnelle projeté (en %, n=1279)



Si une légère différenciation par **sexe** apparaît semblant montrer que les femmes sont moins nombreuses à projeter une insertion facile et rapide que les hommes et plus nombreuses à projeter une insertion difficile et longue, cette différenciation s'avère beaucoup moins forte que celle liée à la faculté ou au domaine d'insertion.

Figure 107. Répartition genrée de l'appréhension de l'insertion professionnelle (en %, n=1431)

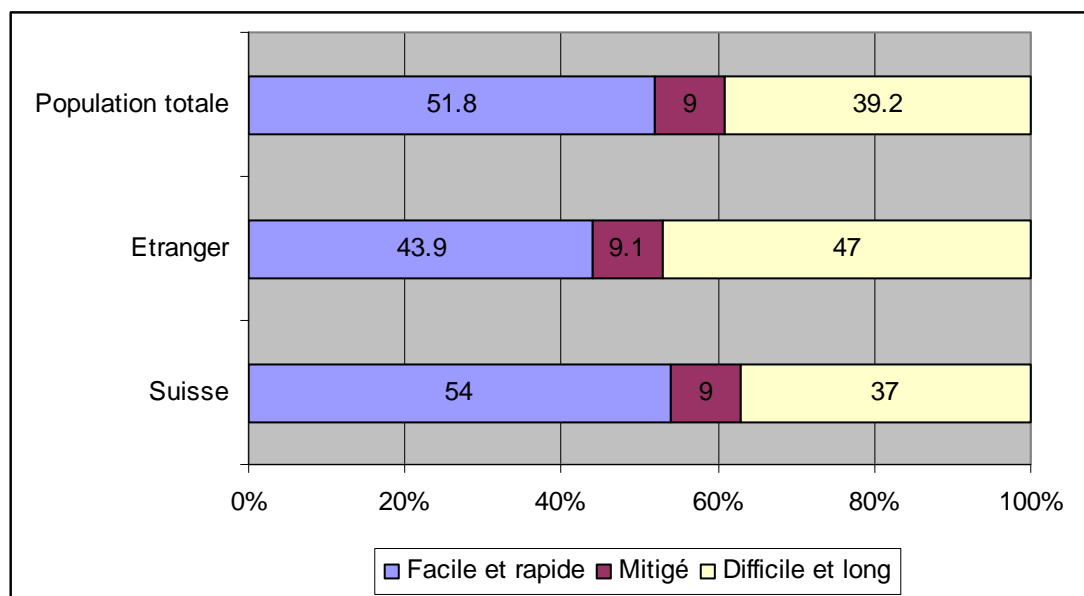


D'ailleurs, une fois contrôlé par la faculté d'appartenance, il s'avère que le lien entre sexe et type de projection ne soit plus significatif.

Cette relation initiale serait donc davantage le fait d'une composition différente des facultés en termes de genre et confirme le poids de la faculté d'appartenance, c'est-à-dire de la formation suivie, sur la projection de l'insertion professionnelle.

Une différenciation existe également dès lors que l'on considère la nationalité de l'étudiant. C'est principalement pour **l'anticipation doublement pessimiste** qu'une différence se fait sentir : 47% des étudiants "étrangers" anticipent une insertion longue et difficile, contre 37% des étudiants "suisses".

Figure 108. Répartition en fonction de l'origine géographique de l'appréhension de l'insertion professionnelle (en %, n=1397)



On notera encore – et c'est intéressant - que **l'année de début** dans la filière d'étude actuellement poursuivie ne joue pas de rôle significatif dans la projection de la facilité ou de la difficulté de la future insertion professionnelle.

Plus surprenant à certains égards, **l'origine sociale** - appréhendée de manière classique par le niveau de formation du père - ne montre pas non plus de lien significatif avec la manière dont l'étudiant anticipe son insertion professionnelle future. Cette analyse tendrait à valider l'hypothèse de l'existence d'une « conscience de destin collectif » liée à la filière de formation.

7.3.5. Croyance en l'égalité des chances à l'intérieur d'une filière de formation

L'adhésion à la perception d'une « destinée commune » liée à la filière de formation (***l'esprit de corps*** se substituant à ***l'esprit de caste***) semble attester que la majeure partie des étudiants aurait assimilé le principe d'équité dans une progression sociale promis par l'acquisition d'un titre universitaire donné. En d'autres termes, selon cette croyance, quel que soit le background social, **tous les étudiants issus d'une même filière de formation auraient les mêmes chances d'insertion professionnelle**, avec, comme corollaire direct, que le type de formation serait le principal moteur de progression sociale, gommant l'effet du genre comme celui de l'origine sociale dans l'appréhension de l'insertion professionnelle.

Ce résultat ouvre un champ d'études intéressant, qui invite à **vérifier** si cette croyance exprimée par les étudiants - selon laquelle quiconque décroche un titre universitaire donné décrocherait en parallèle les mêmes chances d'insertion professionnelle - trouve sa concrétisation dans la réalité du marché de l'emploi. En d'autres termes, il conviendrait de mettre à l'épreuve l'anticipation d'un traitement égalitaire des étudiants sortants par le marché de l'emploi, en analysant la difficulté et la rapidité avec laquelle les diverses catégories d'anciens étudiants ont pu s'insérer dans une activité professionnelle.

8. Conclusions générales

Après ce tour d'horizon des résultats qui émergent de la vague 2006 de notre enquête ETUDIANTS, le temps est venu de tenter de dégager de ces premières analyses des tendances, des convergences, des résultats marquants. Nous allons donc essayer, dans cette conclusion, de synthétiser cette masse d'informations en quelques lignes d'analyse saillantes. Il est évident que nous devons passer sous silence de nombreux détails et les nuances qu'ils apportent souvent utilement. Nous ne pouvons que conseiller au lecteur de retourner, le cas échéant, aux différents chapitres de ce rapport.

Globalement, on peut d'abord constater que les étudiants sont **particulièrement satisfaits du passage qu'ils font à l'UNIGE**. Cela ne signifie évidemment pas qu'ils considèrent que tout est rose et parfait dans leur université. En effet, à côté de la tendance générale de satisfaction, on trouve un certain nombre d'éléments qui sont perçus de façon critique par notre population. Il est important ici de distinguer deux façons de développer ces critiques : d'une part, on peut les présenter de manière globale, c'est-à-dire comme provenant de l'ensemble de la population étudiante; d'autre part, on peut les analyser comme étant surtout le fait de certaines catégories d'étudiants.

Souvent, ces deux façons de faire sont complémentaires. On ne dira donc pas **qu'il y a des critiques générales et des critiques venant de certains étudiants en particulier**. On tentera plutôt de prendre une mesure générale de la critique avant de repérer qui sont les étudiants les plus "virulents" ou les plus "indulgents" à ce propos. L'exemple de l'enseignement à distance est ici particulièrement parlant. Dans un premier temps, on a pu montrer que les étudiants, de façon générale, avait vis-à-vis de cette innovation une attitude peu favorable (en particulier si on la compare avec d'autres éléments qui peuvent également être considérés comme visant à l'amélioration de la formation). Cette constatation générale ne prend toute sa signification que si on se demande qui, parmi les étudiants, est plutôt sévère, plutôt indifférent, plutôt indulgent, plutôt favorable à **l'enseignement à distance**. On percevra alors très rapidement que, pour certaines catégories d'entre eux, l'e-learning est particulièrement intéressant, voire attractif.

Ce qui est important pour nous est, ici, de voir quels sont les facteurs qui influencent cette attitude, c'est-à-dire ceux qui font varier les niveaux de satisfaction autour de la tendance générale initialement repérée. On peut ainsi constater que le sexe n'a pas une grande influence, pas plus que l'année d'ancienneté à l'UNIGE. Par contre, l'appartenance facultaire ainsi que l'âge de l'étudiant semblent jouer un rôle important sur la manière dont on considère l'apprentissage à distance. On constate que, pour les étudiants qui connaissent des contraintes plus fortes (entre autres pour ceux qui ont une activité rémunérée importante), ce type d'enseignement constitue une réelle opportunité.

Précisons encore que le cas de l'enseignement à distance nous fournit un exemple de la façon dont nos bases de données peuvent être utilisées et sollicitées. En l'occurrence, cette question a été rapidement abordée dans ce rapport. Mais il existe à l'UNIGE une commission sur l'e-learning qui s'est montrée particulièrement intéressée par nos résultats et qui a demandé des renseignements supplémentaires. Nous avons pu pousser un peu plus loin nos analyses et dépasser les résultats exposés dans ce rapport. Ainsi, au-delà des croisements avec les variables structurelles (sexe, âge, ancienneté, nationalité, appartenance facultaire...), nous avons pu nous interroger sur les liens entre l'attitude vis-à-vis de l'enseignement à distance et d'autres variables explicatives, plus spécifiques. Nous avons, par exemple, trouvé que les motivations à l'entrée à l'université sont liées à cette attitude. Nous avons pu repérer, en analysant les corrélations avec les

autres items "d'amélioration de la formation", que les étudiants n'opposent pas en fait relation technologique et relation humaine...⁴⁹

Par rapport à chacun des outputs que nous observons, **la population étudiante est donc bien faite d'une irréductible diversité**. Nous avons là un trait caractéristique majeur de nos résultats, confirmant ceux qui avaient déjà été mis en évidence en particulier par l'enquête ETUDIANTS 2004. Cette diversité se mesure à l'aune de critères aussi variés que les motivations à l'entrée à l'UNIGE, la gestion du temps, la dépendance vis-à-vis des parents et les conditions de vie, l'activité rémunérée, les attitudes face au marché de l'emploi, celles vis-à-vis de l'Université en tant qu'institution et en tant qu'espace de vie ou d'intégration administrative... Cette diversité de la population étudiante nous permet également de **voir très clairement de multiples ressources et handicaps se distribuer de façon très inégale**. La grande majorité des résultats présentés dans ce rapport nous rappelle cet état de fait.

Les grandes lignes de clivage sont relatives aux diverses variables que nous avons utilisées de manière quasi systématique tout au long de ce rapport. Nous allons, dans cette conclusion, les reprendre une à une. Le découpage repris dans cette section n'est donc plus celui du questionnaire, qui avait déterminé la composition et même l'ordre des chapitres du présent rapport.

Le **sexe** d'un individu est un facteur dont l'influence est générale dans le monde social. Notre population et nos analyses confirment la "sexuation" de la société. Le monde étudiant n'est pourtant, a priori, pas celui où les différences entre les sexes sont les plus marquées. Et, d'ailleurs, si on s'en tient à une première vision, ces différences semblent en effet presque marginales. C'est également un résultat que les études sur le monde étudiant remarquent souvent. Et l'UNIGE ne fait pas exception à la règle. Les étudiantes et les étudiants ne se distinguent pas nettement sur un nombre important d'indicateurs : les jugements concernant l'UNIGE, la mobilité, l'activité rémunérée, les conditions de vie, l'évaluation de la formation...

Et pourtant, on sait que l'insertion professionnelle des étudiantes après leurs études est plus contrainte et moins aisée que celle des étudiants (alors que la réussite académique des étudiantes est plutôt un peu meilleure que celle de leurs homologues masculins). Ce hiatus entre cette inégalité avérée et cette apparente similitude des outputs universitaires doit nous pousser à rechercher plus profondément les facteurs explicatifs de la différenciation sexuelle des étudiants. Et, effectivement, si on s'intéresse à des variables plus fines, plus latentes, plus difficilement appréhendables, on commence à repérer des distinctions qui pourraient être cruciales. Nous rejoignons ainsi certains résultats obtenus sur des données françaises montrant qu'entre étudiants et étudiantes, on trouve des façons différentes d'étudier, de travailler, de se distraire... permettant même de faire l'hypothèse qu'on est là en présence de **préfigurations des disparités professionnelles**.⁵⁰

Selon nos résultats présentés dans le présent rapport, les étudiantes et les étudiants connaissent d'abord des motivations différentes. Elles choisissent moins souvent l'université par ambition ou par défaut, et sont plus fréquemment guidées par l'intérêt pour la matière. De façon générale, les contraintes familiales (qu'elles soient relatives aux parents, au partenaire, aux enfants...) sont plus fortes pour les femmes, à la fois dans l'organisation du quotidien et dans la projection dans le futur. Les étudiantes considèrent plus souvent que les étudiants que la recherche doit mener à des résultats socialement utiles, les étudiants valorisant plus souvent les objectifs de rentabilité

⁴⁹ Une note détaillée a été rédigée à propos de cette question de l'enseignement à distance. Elle est aisément consultable sur notre site internet (<http://www.unige.ch/rectorat/observatoire>). Nous tenions surtout à mettre en évidence ici le fait que ce type de processus fait partie des objectifs et des souhaits de l'OVE. Dans le but de travailler au plus près des préoccupations de l'Université, nous nous tenons à la disposition de ces instances, services, entités, facultés, départements pour produire des résultats qui constituent des réponses aux demandes de ceux qui sont, aux différents niveaux, en charge de la bonne marche de l'UNIGE.

⁵⁰ Amrous Nadia (2006), Préfigurations des disparités professionnelles ?, OVE-infos, n°15, pp 6-7

économique. Quand ils ont l'intention de poursuivre leurs études après le master, les hommes visent plus souvent le doctorat alors que les femmes envisagent plus volontiers une formation complémentaire. Les étudiantes souhaitent moins souvent que les étudiants devenir assistants. Les domaines professionnels envisagés par les étudiantes (action sociale, culture, santé...) sont clairement opposés à ceux pour lesquels optent les étudiants (sciences et université, marché...). Les femmes sont également un peu moins optimistes que les hommes en ce qui concerne leur insertion sur le marché de l'emploi à leur sortie de l'Université.

Ces diverses caractéristiques "genrées" convergent donc pour nous informer de ce que les étudiantes adhèrent, globalement, à des profils différents de ceux qui sont plus caractéristiques des étudiants. Là, doit se trouver une bonne part des processus qui déterminent pour les étudiantes des carrières nettement distinctes de celles des étudiants.

L'âge est un autre déterminant transversal (i.e. actif dans tous les domaines de la vie sociale). Son influence se marque donc également sur notre population. Les profils d'étudiants sont ainsi très différenciés selon l'âge. Pour les étudiants à l'Université, l'effet de l'âge inclut, au moins, deux grandes dimensions : d'une part, l'insertion à une étape du cycle de vie (expérience professionnelle, mise en couple, enfants...) et, d'autre part, la position dans le cursus (en première, deuxième, troisième... année d'études). Au fil de ce rapport, nous avons constaté que, très fréquemment, l'effet principal est celui de l'avancée dans le cycle de vie. Le plus souvent, ce n'est pas l'ancienneté dans le cursus ou le nombre d'années depuis l'entrée à l'université qui est la plus significative. En d'autres termes, on a pu montrer que **l'âge est un facteur plus important que l'année d'études** pour expliquer la plupart des résultats que nous avons exposés dans ce rapport (une exception notable étant l'évaluation de l'UNIGE et de la formation qu'on y suit, cette évaluation se faisant plus sévère et mieux documentée avec l'avancement dans le cursus).

De nouveau, cette variable dessine des profils d'étudiants clairement différenciés. Nous avons là des étudiants plus âgés, qui ont commencé leurs études actuelles après avoir connu d'autres expériences (souvent professionnelles mais aussi familiales et conjugales), qui reviennent aux études en ayant un emploi du temps plus contraint... mais qu'ils remplissent souvent de façon plus "rigoureuse", utilisant beaucoup moins de leur temps pour les loisirs et parvenant à en consacrer une bonne part à leur travail universitaire. Leur situation particulière en fait des étudiants ayant mieux déterminé leurs motivations et leurs buts à l'université. Les étudiants plus jeunes sont, de leur côté, à la fois au début de leur trajectoire académique et dans une phase de leur cycle de vie qui précède les grands changements que la sociologie de la jeunesse identifie comme les passages vers l'âge adulte. Cela en fait également des individus au profil particulier, plus optimistes, plus ambitieux, moins stables, moins en proie aux doutes. Nos résultats le confirment très fréquemment. Entre les deux, nous avons une catégorie d'âge intermédiaire, là où nous trouvons les étudiants avancés, ceux qu'on qualifierait d'attardés, ceux qui subissent le "syndrome Tanguy", ceux qui mènent de front études universitaires et début de vie autonome...

Cette variable de l'âge et la diversification des profils qui en découle nous permettent, entre autres, de placer nos données dans un contexte historique qui donne tout son sens à la récolte répétée de données sur le monde étudiant. Si nous retournons aux résultats de l'enquête ETUDIANTS 90, c'est-à-dire si nous faisons **un retour de vingt années en arrière sur la population étudiante de l'UNIGE**, nous constaterons des évolutions notoires.

Traditionnellement, la fin des études universitaires était considérée comme un des moments-charnières entre la jeunesse et l'âge adulte. Plutôt rapprochés dans le temps, quatre événements marquaient ce passage : la fin des études, l'entrée sur le marché de l'emploi, la sortie du domicile parental et l'installation en couple. L'hypothèse est maintenant faite que ce modèle n'est plus hégémonique, laissant la place à un modèle découplé où ces différentes transitions s'allongent et se distancient les unes des autres. Nous disposons aujourd'hui de données qui montrent que certaines choses évoluent du côté de ces indicateurs, si nous les comparons avec les résultats d'ETUDIANTS 90.

Les étudiants de l'UNIGE habitent moins souvent chez leurs parents aujourd'hui qu'à la fin des années quatre-vingts. Cela signifie qu'on assiste au découplage progressif du départ du domicile

parental et de la fin des études. Nous devons ajouter à cela le rôle de la colocation, dont on sait qu'elle est considérée comme une transition entre le logement chez les parents et le logement totalement indépendant. On ne peut pas comparer avec les chiffres du début des années 90 (dans le questionnaire d'ETUDIANTS 90, la question de la colocation n'avait pas été posée). Aujourd'hui, cette colocation apparaît très clairement comme le fait des étudiants d'un âge intermédiaire, confirmant ainsi son statut de choix transitoire vers l'indépendance, accordant un peu d'autonomie tout en prolongeant aussi la dépendance, même si c'est sous une forme plus ténue.

La tendance est claire également si on se penche sur le nombre d'étudiants exerçant **une activité rémunérée**. Il y a progression à la fois en début d'études (peut-être surtout) et à la fin de celles-ci. Il y a non seulement plus d'étudiants qui travaillent mais ceux qui le font prestent plus d'heures qu'en 1990. Le constat est clair, l'existence des étudiants est beaucoup plus souvent rythmée qu'avant par une activité rémunérée.

L'âge d'entrée à l'Université est, en moyenne, en augmentation. La durée des études s'est également étendue, à la fois par l'allongement des cursus, par les possibilités offertes de poursuivre ses études mais également par la mise entre parenthèses ou au ralentissement de plus en plus fréquent de certaines phases des études. Cet ensemble de facteurs a comme double conséquence que la **période d'études est devenue plus longue et plus extensible**.

On peut donc dire que :

- Le début du travail rémunéré s'étale tout au long de la trajectoire universitaire.
- La sortie du nid parental se fait plus souvent pendant les études, la colocation servant de plus en plus régulièrement de phase de transition.
- On repousse l'âge de fin des études.
- On observe plus ou moins fréquemment le "syndrome Tanguy".

La tendance générale serait bien que le **passage circonscrit** de la jeunesse à l'âge adulte laisserait la place à une **phase de transition** parfois assez longue. "L'ancien modèle" n'a pas disparu, pas plus que le "nouveau modèle" était inexistant en 1990. Mais il est clair que ce nouveau modèle concurrence de plus en plus le premier et que sa montée en puissance est confirmée par l'évolution des chiffres.

Il en résulte que **la population étudiante s'est modifiée ces dernières années** et que les étudiants dits "classiques" sont de moins en moins majoritaires. Nous disposons là d'un ensemble de données fondamentales pour comprendre le monde étudiant.

Une troisième variable transversale qui nous permet de distinguer des profils parmi les étudiants de l'UNIGE est, tout au long de ce rapport, systématiquement significative. Il s'agit de **l'appartenance facultaire**. Systématiquement, quoique pas toujours dans le même sens, les étudiants réagissent selon des modes très distincts en fonction de leur faculté. Cela se vérifie que nous parlions de vie à l'UNIGE, de représentations de l'université, de motivations au choix de filière, d'emploi du temps, de projets, de perceptions du monde du travail, d'évaluation de la formation, d'exigences en termes de compétences... L'influence généralisée de cette appartenance sur l'ensemble des outputs que nous avons traités provient du fait qu'elle se constitue en fonction de nombreuses autres variables qui touchent aux conditions de vie, au passé scolaire, aux valeurs sociales, aux ambitions, à la gestion des temps sociaux, à la manière de se projeter dans un futur professionnel, aux cultures facultaires...

Ces influences sont à ce point multiples, variées et entrelacées qu'il est extrêmement complexe d'en dénouer les relations de causalité. C'est pourtant une tâche qui, si elle pouvait être réalisée, offrirait des informations primordiales à la compréhension des mécanismes et des processus qui agissent dans le monde étudiant et produisent des conséquences dont nous nous contentons souvent de prendre note sans parvenir à les expliquer et, encore moins, à imaginer des moyens de les combattre (si elles sont néfastes) ou de les entretenir (si elles sont bénéfiques).

C'est à la fois un objectif raisonnable et pourtant un espoir fou pour un observatoire comme le nôtre d'arriver à repérer (voire à mesurer) les relations de causalité qui sont à l'œuvre derrière ces

résultats, qui sont cachées sous ces associations systématiques entre l'appartenance facultaire et les outputs universitaires, que ceux-ci soient académiques ou non. C'est entre autres en mettant au jour ces mécanismes que nous pourrions donner à l'UNIGE les moyens de traiter à la fois les difficultés qui peuvent se dresser devant sa population étudiante et les inégalités qui la clivent.

Les deux dernières variables transversales dont nous parlerons ici sont précisément celles qui sont le plus souvent liées à cette **distribution inégale des ressources**, des atouts, des chances et des opportunités, d'un côté; des difficultés, des problèmes, des contraintes, des handicaps, de l'autre. Nous parlerons ici de l'influence de deux variables liées aux origines de l'étudiant : ses **origines géographiques et socioculturelles** (les deux étant régulièrement liées). Globalement, de nombreux résultats nous indiquent une tendance nette : les étudiants « étrangers » et ceux dont les parents possèdent des diplômes moins élevés (voire pas diplôme) connaissent des contraintes élevées, qui sont déjà très présentes à l'entrée à l'UNIGE (allant jusqu'à rendre certains choix de filières extrêmement improbables), qui se perpétuent ou même qui se renforcent tout au long des études et, ensuite, continuent souvent à se renforcer dès ces études terminées. Ces contraintes plus fortes ont tendance à produire des conséquences négatives, qui caractérisent bien plus ces sous-populations que les autres.

Nombreux sont les exemples tout au long de notre rapport qui finissent par constituer un faisceau d'inégalités. ETUDIANTS 2004 nous avait permis de repérer les catégories d'étudiants qui connaissaient les plus gros problèmes pendant leurs études à l'UNIGE alors que, globalement, la situation est plutôt favorable pour la grande majorité de nos étudiants, dont l'existence est parsemée de petits problèmes qui n'altèrent pas leur satisfaction quant à leurs conditions d'études. A l'opposé, certains connaissent de grandes difficultés, tant au niveau de leurs conditions de vie que de leur santé, de leur moral, de leurs conditions d'étude, de leur réussite académique, de leur intégration sociale...

Si on reprend simplement l'exemple, présenté dans ce rapport, de l'espace de travail et de l'usage des infrastructures mises par l'UNIGE à la disposition des étudiants (bibliothèques, salles informatiques), on constate qu'aux inégalités en termes de ressources, s'ajoutent la **difficulté de travailler chez soi**, celle de trouver une place dans une bibliothèque, la faible probabilité d'y travailler au calme, la difficulté liée aux horaires d'ouverture restreints, celle de trouver une place dans les salles informatiques, alors même que l'utilisation de ces salles est essentielle pour ceux qui - plus souvent que les autres étudiants - ne possèdent pas d'ordinateur personnel. Toute une série de difficultés pratiques s'additionnent, alors qu'on sait que cette sous-population connaît aussi des contraintes importantes en matière d'emploi du temps, liées à la plus grande nécessité d'exercer une activité rémunérée parallèlement aux études ... Notre base de données est parsemée d'occasions de vérifier ces processus de cumuls de handicaps et/ou de ressources.

Ces dernières remarques nous ramènent à la constatation selon laquelle l'Université, dans son désir de mieux connaître et de mieux accompagner ses étudiants dans leurs difficultés, se voit confrontée à une variété de problèmes allant des plus anodins mais très fréquents et qui touchent le plus grand nombre, à une variété de problèmes qui sont plus sérieux mais qui sont, heureusement, les moins fréquents et qui ne touchent que des segments marginaux de la population étudiante. Cependant, ils sont à prendre au sérieux parce qu'ils concernent les étudiants les moins dotés et prennent une très grande place dans l'existence de ceux qui les subissent, allant à l'encontre du principe même de la **démocratisation des études universitaires**.

Ces différentes conclusions permettent, chacune à sa manière, d'indiquer l'intérêt pour une université moderne de disposer d'informations chiffrées qui dépassent les exigences de la simple procédure administrative. Les bases de données issues des enquêtes ETUDIANTS regorgent de ce type d'informations. C'est à nous (OVE, instances de l'UNIGE, groupes étudiants...) de faire en sorte qu'elles ne s'en aillent pas dormir dans un rapport une fois celui-ci rédigé, distribué et lu. C'est à nous de les transformer en outil utiles et efficaces d'aide à la décision.

Celle-ci peut se jouer à plusieurs niveaux. Elle peut être spécifique, aborder de façon approfondie des thèmes ou des problématiques qui posent des questions précises et appellent des réponses qui ne le sont pas moins. Elle peut aussi être plus globale et proposer une vision d'ensemble des

différents processus et mécanismes à l'œuvre à l'UNIGE, en particulier en ce qui concerne les étudiants. Nous disposons aujourd'hui des moyens de poursuivre ces deux types d'objectifs de façon documentée.

Les efforts de nos prédécesseurs ont permis à l'OVE de voir le jour, de constituer progressivement une banque de données originale, riche et diversifiée. Les diverses composantes de notre université sont sensibles à la conception, à la diffusion et à l'utilisation raisonnée de ces informations.

Le défi est de taille, le travail imposant et le chemin encore long mais le jeu en vaut largement la chandelle, dans l'intérêt des étudiants, dans l'intérêt de l'UNIGE, dans l'intérêt de la société.

Novembre 2007

9. Annexe : Questionnaire « Etudiants 2006 »

