

Le passage aux études supérieures II

Rapport relatif à un projet de la
Conférence des directeurs de Gymnases
suisse (CDGS) et de la Conférence des
recteurs des universités suisse (CRUS)

Philipp Notter
Claudia Arnold

***Traduction provisoire
non révisée du texte
original allemand***



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'intérieur DFI
Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

Dans sa collection « Dossiers SER », le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER publie des études prospectives, des résultats de recherche, des rapports sur des thèmes d'actualité dans les domaines de l'éducation et de la recherche. Mis ainsi à la disposition d'un large public, ces textes participeront au débat sur ces questions..

Les textes publiés n'engagent pas nécessairement le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche.

© 2006 Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER
ISSN 1424-3350



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'intérieur DFI
Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER
Education générale

Hallwylstrasse 4
CH - 3003 Berne
T +41 31 322 96 69
F +41 31 322 78 54
info@sbf.admin.ch
www.sbf.admin.ch



Le passage aux études supérieures II

Rapport relatif à un projet de la
Conférence des directeurs de Gymnases
suisses (CDGS) et de la Conférence des
recteurs des universités suisses (CRUS)

Philipp Notter
Claudia Arnold

Centre de compétences en évaluation des formations
et des acquis à l'Université de Zurich (CEA)

***Traduction provisoire
non révisée du texte
original allemand***

Table des matières

Table des matières	4
Avant-propos	5
Synthèse	7
1. Introduction	9
1.1 Les données du problème	9
1.2 Structure du questionnaire	10
1.3 Réalisation de l'enquête	11
1.4 Remarques méthodologiques sur l'analyse	12
2. Coup de projecteur sur l'enseignement secondaire	15
2.1 Distribution des options spécifiques selon la région linguistique et le sexe	15
2.2 Auto-évaluation des connaissances spécialisées possédées	16
2.3 Auto-évaluation des compétences transversales	29
2.4 Auto-évaluation des compétences d'apprentissage	33
2.5 Appréciation des principales qualités des enseignants du secondaire et satisfaction éprouvée à l'égard de l'école secondaire	37
3. Les exigences des deux premiers semestres d'études supérieures	43
3.1 Distribution des domaines d'études selon la région linguistique, le sexe et le type de maturité	43
3.2 Appréciation des connaissances spécifiques requises au cours des premiers semestres d'études supérieures	47
3.3 Appréciation de l'importance des compétences transversales dans les deux premiers semestres d'études supérieures	49
3.4 Appréciation de l'importance de certaines compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des deux premiers semestres d'études supérieures	52
3.4 Satisfaction ressentie à l'égard de la première année d'études supérieures	56
4. Comparaison entre l'auto-évaluation des connaissances et des compétences et les exigences des deux premiers semestres d'études supérieures	57
4.1 Comparaison entre l'auto-évaluation des connaissances spécialisées et les exigences des deux premiers semestres d'études supérieures	57
4.2 Comparaison entre l'auto-évaluation du degré d'acquisition de compétences transversales et les exigences des premiers semestres d'études supérieures	65
4.3 Comparaison entre l'auto-évaluation des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et les exigences des deux premiers semestres d'études supérieures	69
5. Conseils d'orientation, choix des études et de l'université	75
5.1 Utilisation et importance de diverses formes de conseils d'orientation	75
5.2 Les possibilités de conseils étaient-elles suffisantes ?	80
5.3 Raisons ayant fondé le choix de l'université	82
5.5 Raisons fondant le choix d'un domaine d'études	86
6. Passage dans l'enseignement supérieur et changements de domaine d'études au cours des premiers semestres	89
6.1 Temps écoulé entre la maturité et le début des (premières) études	90
6.2 Changement de domaine d'études	93
6.3 Raisons fondant le changement d'études	96
Références bibliographiques	101
Liste des figures	102
Liste des tableaux	106

Avant-propos

La présente étude prend le relais d'une première enquête menée en 2002, et clôt le projet commun « Passage aux études supérieures » de la Conférence des directeurs de gymnases suisses (CDGS) et de la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS). Dans un cas comme dans l'autre, il s'agissait de déterminer dans quelle mesure les gymnases préparent bien leurs élèves aux études supérieures. La seconde enquête a d'autre part permis de comparer l'ancien régime de maturité (ORM 68) et le nouveau (RRM 95). Du fait que les gymnases comme les universités traversent actuellement de profonds changements, ou a procédé à la seconde enquête aussi rapidement que possible, de sorte que la comparaison soit possible, c'est-à-dire au semestre d'hiver 2004-2005 – une majorité d'étudiants de troisième semestre étant alors titulaires d'une maturité selon le RRM 95.

Cette fois, le groupe de travail a pu se borner surtout à apporter au questionnaire les ajustements nécessités par le passage de l'ancien au nouveau régime de maturité et par les changements structurels intervenus dans les universités. Le gros du travail a été assuré avec beaucoup de professionnalisme par Philipp Notter et sa collaboratrice Claudia Arnold du Centre de compétence en évaluation des formations et des acquis (CEA) de l'université de Zurich. On s' imagine mal les difficultés que suscite notre système fédéral lorsqu'il s'agit d'enquêter auprès de tous les étudiants d'un semestre donné dans toutes les hautes écoles universitaires.

Le jeu en valait la chandelle. La deuxième enquête nous a apporté une riche moisson de données, dont l'analyse pourra être encore poursuivie plus avant. En ce qui concerne la question principale de savoir si les gymnases préparent convenablement leurs élèves à l'université, la réponse que fournit la seconde enquête est tout à fait encourageante. On relève surtout que la nouvelle maturité RRM ne s'est pas traduite, aux yeux des étudiants, par la baisse de niveau crainte, voire déjà déplorée. Au contraire, l'étude fait ressortir de nettes améliorations.

Sans anticiper sur d'autres résultats, je voudrais souligner ici un aspect de l'étude. La nouvelle maturité a élargi les possibilités de choix pour les élèves et leur a permis de mieux personnaliser leur formation. Le rapport montre son impact positif chez les étudiants qui ont choisi les études supérieures sur lesquelles débouche normalement leur option spécifique. Chez les étudiants ayant choisi une autre option spécifique, on observe un décalage entre le jugement nettement moins favorable qu'ils portent sur leurs connaissances dans de grandes matières et l'importance qu'ils leur attribuent dans leurs études supérieures. On le voit particulièrement bien en sciences exactes et naturelles, en médecine et pharmacie, en sciences techniques, en sciences économiques, mais surtout en physique et en chimie – un peu moins nettement aussi en mathématiques et en biologie. La formation dispensée dans les gymnases dans les matières de base est dans certains cas à peine suffisante, voire insuffisante.

D'une certaine façon, la nouvelle maturité prépare donc mieux les élèves à leur faculté ou à leurs études futures. Initialement, le but envisagé était l'accès général à l'université. Un certificat de maturité suisse doit permettre à son titulaire de s'orienter vers toutes les formations supérieures. Il conviendra de se demander si, à l'occasion de la légère révision du RRM qui s'annonce, il ne conviendrait pas renforcer encore certaines matières de base pour améliorer l'accès général à l'université et les compétences de base des étudiants.

La clôture du projet ne ferme pas définitivement le dossier de l'interface entre l'enseignement secondaire et supérieur, qui conserve toute son importance. Il faudra intensifier à l'avenir le dialogue entre le gymnase et l'université. À Zurich, l'EPF, l'université et les gymnases ont lancé cette année un projet consacré à l'accès et à l'aptitude aux études supérieures (« rencontres à l'interface »).

Bien du chemin a été fait depuis que l'idée de ce projet a été lancée en 1997, sur le Monte Verità, à l'occasion d'une rencontre entre la CDGS et la CRUS. C'est pourquoi je tiens à remercier les personnes suivantes : les recteurs Konrad Osterwalder de l'EPF de Zurich et Hans Weder de l'université de Zurich de leur inlassable soutien, de leur indéfectible confiance et du mode peu conventionnel de préfinancement qui a permis de mener à temps la seconde enquête ; les présidents de la CDGS, Willi Eugster, ainsi que Jean-Jacques Forney, Constantin Gyr et Arno Noger de leur actif soutien et de leur aide à la réalisation du projet – Constantin Gyr mérite d'ailleurs une mention spéciale, pour s'être associé au

groupe de travail depuis sa nomination à la présidence et pour avoir déployé des trésors d'imagination et de diplomatie pour obtenir les crédits nécessaires. Les organismes suivants ont eu aussi une part importante au succès de l'entreprise : l'OFES, le Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (SER), la CDIP, la CUS, la CRUS et la CDGS. Je remercie tout spécialement les membres du groupe de travail des nombreuses réunions et des passionnantes discussions qu'ils ont eues et du temps qu'ils leur ont consacré.

Robert Gsell †
Président du groupe de travail

Zurich, juillet 2006

Membres du groupe de travail

Josef Arnold, Recteur de l'école cantonale d'Uri, Altdorf
Bruno Colpi, Recteur de l'école cantonale de Hardwald, Olten
Robert Gsell †, Ecole cantonale de Küsnacht, formation continue HLM, université de Zurich
Constantin Gyr, Recteur de l'école cantonale d'Obwald, Sarnen
Thomas Hildbrand, Vice-rectorat enseignement, université de Zurich
Leonard Lutz, Chef du centre de didactique de l'EPF de Zurich
Philipp Notter, CEA, Université de Zurich, Chef de projet
Professeur Alan Rüegg, EPF de Lausanne (première enquête)
Professeur Hans-Jörg Ruppen, EPF de Lausanne (seconde enquête)

Synthèse

La présente enquête, qui fait suite à une première menée en 2002 (Notter & Arnold, 2003), examine dans quelle mesure les écoles secondaires parviennent à préparer bien leurs élèves à des études supérieures sous le nouveau régime de maturité, et si l'on peut observer des différences entre les titulaires d'une ancienne et ceux d'une nouvelle maturité. Des questionnaires ont été adressés par écrit en janvier 2005 aux étudiants de troisième semestre des universités suisses. Il leur était demandé d'apprécier, d'une part, rétrospectivement les connaissances et les compétences qu'ils avaient acquises au gymnase, et, d'autre part, l'importance de l'université. Le sondage ces connaissances et de ces compétences au cours de leur première année à portait non seulement sur leurs connaissances spécialisées, mais aussi sur des compétences transversales et des méthodes d'apprentissage et de travail. Ils ont par ailleurs été interrogés sur le choix des études pour lesquelles ils avaient opté, ainsi que sur les conseils qu'ils avaient reçus à ce sujet. D'autres questions, enfin, portaient sur le délai de passage du secondaire au degré supérieur, et sur un éventuel changement de domaine d'études dans les premiers semestres.

Le taux de retour brut a été de 47,8 %, ce qui a permis d'analyser au total 5 127 questionnaires d'étudiants d'universités alémaniques, 2 073 d'étudiants d'universités romandes, et 178 d'étudiants de l'Université de Suisse italienne. Sur ce total, il y avait 4 630 titulaires d'une maturité nouveau régime (RRM).

Nous donnons ci-dessous une brève synthèse, essentiellement descriptive, des principaux résultats.

- Dans l'ensemble, les gymnases semblent toujours réussir bien, sous le nouveau régime de la maturité, à donner à leurs élèves une culture générale large tout en leur transmettant des connaissances spécifiques les préparant à leurs études universitaires.
- Les étudiants jugent bonnes, voire très bonnes, les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises au gymnase dans leur langue maternelle (grammaire, orthographe, littérature, etc.). Ce sont les connaissances et compétences qui reçoivent la meilleure appréciation, quelles que soient l'option spécifique et la région linguistique. Dans de nombreux domaines d'études, elles sont aussi perçues comme assez importantes pour les études suivies.
- Qu'ils soient titulaires d'une ancienne ou d'une nouvelle maturité, les étudiants portent des appréciations très similaires sur leurs connaissances spécialisées dans la plupart des disciplines. Il n'y a que pour la connaissance des applications informatiques que les titulaires d'une nouvelle maturité jugent leurs connaissances nettement supérieures, mais inférieures en langues anciennes ainsi que, dans une moindre mesure, en physique.
- Les titulaires d'une nouvelle maturité jugent pour la plupart plus favorablement leurs compétences transversales que leurs camarades de l'ancien régime, ce qui correspond à un objectif pédagogique de la réforme de la maturité.
- Ils estiment aussi en majorité mieux maîtriser que sous le régime précédent certaines méthodes d'apprentissage et de travail – surtout pour ce qui est des travaux autonomes de longue durée (travail de maturité).
- Comme leurs prédécesseurs, ils sont en moyenne satisfaits ou très satisfaits de la façon dont « leur » gymnase les a préparés à leurs études supérieures. Leur satisfaction semble toutefois un peu supérieure pour ce qui est de leur développement personnel, ce qui est sans doute imputable à une plus grande liberté de choix.
- En général, les connaissances et compétences acquises au gymnase semblent bien adaptées aux exigences de l'université. Pour ce qui est des connaissances spécialisées, cela vaut surtout pour les options spécifiques conduisant normalement aux études choisies. Lorsque ce n'est pas le cas, on observe en revanche un écart entre l'appréciation des connaissances et compétences possédées au moment de la maturité et celle de l'importance de ces matières dans le domaine d'études choisi.

- On constate aussi certains écarts si l'on compare l'appréciation des compétences possédées au moment de la maturité et celle de leur importance dans la première année d'études supérieures. Dans la plupart des domaines, la connaissance des applications informatiques, et parfois aussi de la programmation, apparaît comme relativement nécessaire ; or les étudiants portent toujours une appréciation nettement moins bonne sur leur niveau de formation sur ce plan au moment de leur maturité, même s'ils le voient sous un jour plus favorable que les titulaires de l'ancienne maturité.
- Enfin, cette enquête montre une fois encore à quel point la Suisse exploite peu les ressources de son multilinguisme. Rares sont les étudiants qui choisissent de faire leurs études supérieures dans une autre région linguistique. La langue est même en général le premier critère de sélection d'une université. La connaissance de langues étrangères (hormis l'anglais) ne tient d'ailleurs une large place dans aucun des domaines d'études.

1. Introduction

1.1 Les données du problème

La présente enquête est centrée sur la transition gymnase-université. Il s'agissait surtout de déterminer dans quelle mesure les gymnases préparent convenablement leurs élèves à des études supérieures. Mais il y avait aussi, en toile de fond, la question converse : comment les étudiants jugent-ils rétrospectivement la formation qu'ils ont reçue dans les gymnases ?

L'enquête s'intéressait aussi à l'impact de la réforme du régime de la maturité intervenue ces dernières années. Le nouveau règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité (RRM) a introduit un éventail élargi et assoupli de matières, qui permet aux élèves de mieux suivre leurs intérêts et leurs inclinations, ce qui doit améliorer l'enseignement, la motivation, la perception de la qualité des enseignements et le succès dans les études. Outre des questions d'organisation et de réglementation, la réforme de la maturité gymnasiale présente un volet plus pédagogique au sens strict : introduction du travail de maturité, développement de l'enseignement de disciplines transversales et encouragement des compétences transversales notamment (Ramseier, Allraum, Stalder et al., 2005). La présente étude fait suite à une enquête effectuée en 2002 (Notter & Arnold, 2003), dans laquelle presque tous les étudiants avaient obtenu leur maturité sous le régime de l'ancienne ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM). Au moment de l'enquête de 2005, en revanche, une majorité (70 % environ) des étudiants de troisième semestre interrogés étaient titulaires d'une nouvelle maturité RRM, contre 30 % d'anciennes maturités ORM. Il est donc possible de comparer les résultats des deux régimes. On s'est ainsi demandé ce qui avait changé chez les étudiants titulaires d'une nouvelle maturité, et si la réforme avait bien rempli ses buts.

Une évaluation de la réforme de la maturité est en cours : il s'agit du projet EVAMAR (www.evamar.ch), que dirigent le Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (anciennement Office fédéral de l'éducation et de la science) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Sa première phase est achevée (Ramseier, Allraum, Stalder et al., 2005), on en est actuellement à la phase II. La phase I comportait trois modules : parcours et réussite, objectifs pédagogiques transversaux, et organisations et développements des établissements. Elle ne prévoyait pas de comparaison entre l'ancien et le nouveau régime de maturité, ce qui signifie que la présente étude représente la seule occasion de comparer à l'échelle nationale les titulaires d'une ancienne et d'une nouvelle maturité. La phase II, dans laquelle s'inscrit la présente enquête, se concentre maintenant sur le niveau de formation de son public et ses aptitudes aux études supérieures. Notre travail englobe dans ce contexte l'auto-évaluation des compétences techniques et transversales, la satisfaction ressentie à l'égard du gymnase et de l'université, ainsi que d'autres aspects de la comparaison entre l'ancien le nouveau régime. Ce qui doit faire ressortir dans quelle mesure certains buts de la réforme ont été atteints aux yeux des étudiants d'aujourd'hui.

L'année 2005 marque aussi le plein déploiement du système de Bologne, plus ou moins avancé selon les universités et les domaines d'études. Sur l'échantillon interrogé en 2005, une moitié environ des étudiants étaient inscrits dans un cursus de Bologne. Même si les proportions varient considérablement d'une branche à l'autre (les sciences humaines et sociales représentant la moitié des filières non encore converties au système de Bologne), les données recueillies permettent une comparaison entre les étudiants en cursus de Bologne et en filières traditionnelles.

Par sa nature, ce sondage constitue une « enquête auprès de nouveaux diplômés ». Dans la même catégorie, sont particulièrement connues en Suisse depuis 1977 les enquêtes menées auprès de nouveaux diplômés des hautes écoles universitaires (Diem, 2000 ; Schmidlin, 2003 ; Schmidlin & Schönfisch, 2005) et plus récemment l'enquête auprès de nouveaux diplômés des hautes écoles spécialisées (Spiess Huldi, 2000) : deux études surtout consacrées au passage à la vie active. Il n'existe pratiquement pas, en Suisse, d'enquête publiée sur les diplômés des gymnases. Bien que diverses enquêtes aient été menées auprès d'anciens élèves des gymnases, elles ont été effectuées par des départements cantonaux de l'éducation ou des écoles elles-mêmes, et n'ont pas été publiées.

Une étude est par ailleurs en cours depuis 2002 à l'institut Max Planck de recherche sur la formation ; elle comporte plusieurs vagues d'enquêtes sur le passage du gymnase à l'éducation supérieure dans le land de Bade-Wurtemberg (Köller et al., 2004 ; <http://www.tosca.mpg.de/>). Ce projet, baptisé TOSCA (*Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren*), se penche en particulier sur l'aptitude aux études supérieures, un aspect qui le rapproche beaucoup de notre enquête. D'autres études ont récemment été menées concernant les étudiants des universités en Suisse, mais elles se concentraient sur des questions relatives au déroulement des études, comme le changement de domaine d'études (Spiess, 1997) ou l'interruption des études (Meyer et al., 1999), ainsi qu'en Allemagne (Rindermann & Wagner, 2003 ; Bornmann & Daniel, 2003).

1.2 Structure du questionnaire

En ce qui concerne l'objet principal de cette enquête, on a distingué trois catégories de compétences : les connaissances transmises dans des disciplines spécifiques par le gymnase ; des compétences transversales non liées à une discipline spécifique, et enfin des compétences liées à diverses méthodes d'apprentissage et de travail. Le but étant d'obtenir des informations sur l'adéquation de la formation secondaire aux exigences des études supérieures, l'enquête a été menée auprès d'étudiants de troisième semestre sur ces trois aspects de leur formation. Il leur était demandé d'évaluer les diverses connaissances et compétences acquises au moment de la maturité, mais aussi l'importance qu'elles ont eue au cours des premiers semestres de leurs études en cours. L'hypothèse était qu'en comparant l'appréciation des connaissances et des compétences et l'évaluation de leur importance dans la première année d'études, on pourrait déterminer dans quelle mesure la formation secondaire prépare convenablement aux exigences de la première année d'études supérieures.

Pour ce qui est des connaissances et des compétences disciplinaires, on s'est fondé sur la liste des disciplines figurant dans l'ancienne ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM). Il avait été initialement envisagé de ne faire figurer que certaines disciplines dans le questionnaire ; mais au cours de sa préparation, la sélection a été constamment étendue pour finalement englober toutes les matières. Dans la seconde enquête, les questions sont restées inchangées, afin qu'il soit possible de comparer les résultats, malgré les nouvelles options introduites dans le nouveau régime. Le questionnaire couvrait donc : connaissances en allemand ; connaissances en français ; connaissances en italien ; connaissances en anglais ; connaissances en mathématiques ; connaissances en biologie ; connaissances en chimie ; connaissances en physique ; connaissances en informatique (connaissance des applications ; concepts et programmation) ; connaissances en histoire, civisme ; connaissances en géographie ; connaissance de la grammaire et de l'orthographe de la langue d'enseignement ; connaissance de la littérature de la langue d'enseignement ; arts visuels et musique ; connaissances en latin ; connaissances en grec ; connaissances en économie et en droit.

Pour les compétences transversales, il n'existe pas de liste type comparable à celle des disciplines. Même si elles sont très en vogue actuellement, et parfois qualifiées de « compétences clés », la question de leur nature exacte n'a pas encore été clarifiée et elles n'ont toujours pas été répertoriées (sur l'état de la question, voir : Weinert, 2001 ; Gonon, 1996, Grob & Maag-Merki, 2001 ; Bieri Buschor & Forrer, 2005 ; Maag Merki, 2006). Dans la présente étude, les questions couvraient les compétences transversales suivantes (l'ordre est celui du questionnaire et ne donne aucune indication de priorité) : gérer les problèmes, les identifier, rechercher et élaborer des solutions ; penser de manière critique : capacité d'évaluer quelque chose à partir de perspectives différentes ; capacité d'expression orale ; compréhension de texte (savoir comprendre et interpréter) ; autonomie dans le travail ; faire un exposé en public ; capacité de s'exprimer par écrit ; développer de nouvelles idées ; apprendre de manière autonome ; aborder des questions d'un point de vue éthique ; gérer son stress ; gérer son temps ; responsabilité dans le déroulement de ses études ; compétences dans les relations sociales.

Les items ci-dessus ont été choisis à l'issue de tests empiriques qui ont permis de s'assurer que tous les étudiants interrogés comprenaient bien la même chose. Pour des raisons de clarté aussi, le questionnaire ne parlait pas de « compétences transversales » mais de « compétences générales ».

Les compétences d'apprentissage sont en général assimilées à des compétences transversales. Là encore, il existe diverses listes et classifications (cf. par exemple Metzler, 1999 ; Metzger, Weinstein & Palmer, 1999). Dans la présente enquête, certaines de ces compétences figuraient parmi les compétences transversales. Mais d'une façon plutôt pragmatique, il a aussi été demandé aux étudiants s'ils pensaient pouvoir apprendre convenablement à l'aide d'un certain nombre de méthodes d'apprentissage et de travail couramment utilisées au gymnase et au degré supérieur : travail en équipe ou en groupe ; travaux à long terme (p.ex. travaux semestriels, ainsi que travaux de maturité dans la seconde enquête) ; enseignement dans des phases de temps prolongées (p. ex. semaines d'étude ou cours/bloc) ; travail interdisciplinaire ; travail à un projet ; enseignement frontal (exposé de l'enseignant ou cours classique) ; exposés ; exposés de camarades de classe ; travaux pratiques dans la branche ; épreuves orales et écrites, contrôle des connaissances ; recherche d'informations par ses propres moyens ; apprentissage à l'aide de manuels ou de notes.

On n'a pas demandé aux étudiants de distinguer la part des connaissances et des compétences acquises à l'école elle-même ou en dehors de l'école, comme cela avait été fait dans les enquêtes sur les diplômés de l'enseignement supérieur (Diem, 2000 ; Spiess Huldi, 2000 ; Schmidlin & Schönfisch, 2005) pour les compétences transversales. Il a été jugé que ce serait trop demander aux étudiants, même s'il est évident que certaines connaissances et compétences ont été acquises en dehors de l'école, dans une mesure variable selon le domaine d'études.

En complément aux questions portant sur les connaissances et compétences acquises au degré secondaire, les étudiants ont aussi été interrogés sur l'importance qu'ils accordaient rétrospectivement aux qualités des enseignant(e)s de gymnase, et sur la satisfaction qu'ils éprouvaient en général à l'égard de leurs études gymnasiales.

Un autre bloc de questions portait sur l'utilisation et l'importance des diverses formes de conseils d'orientation, ainsi que sur les raisons du choix de leur université et de leurs études. On a aussi cherché à savoir combien de temps s'était écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des études supérieures. On a enfin demandé aux étudiants s'ils avaient déjà changé de domaine d'études, et, dans l'affirmative pour quelles raisons. À la fin du questionnaire, un espace permettait de formuler des propositions de changement à apporter à l'enseignement gymnasial et aux premiers semestres d'études supérieures.

1.3 Réalisation de l'enquête

L'enquête a été effectuée avec l'assentiment et le soutien des recteurs des universités suisses. Elle englobait tous les étudiants en troisième semestre dans une université. Les adresses ont été fournies par les universités (sauf pour l'université de Neuchâtel, qui n'a donc pas participé à la seconde enquête). Le questionnaire a été traduit en français et en italien, et envoyé aux étudiants dans la langue d'enseignement de l'université. Le sondage a été effectué par correspondance en janvier 2005. Il était aussi possible de répondre au questionnaire sur l'Internet. Un rappel a été envoyé deux semaines après l'expédition des questionnaires pour demander aux destinataires de bien vouloir renvoyer les questionnaires remplis.

Comme dans la première enquête, le volume de retour et les réponses des étudiants au questionnaire portent à croire que beaucoup des adresses obtenues ne correspondaient pas au public visé. Le taux de retour calculé et donc nécessairement une valeur brute. Au total, 2 487 questionnaires ont été renvoyés par des étudiants d'une université alémanique, 1 170 par des étudiants d'une université romande et 104 par des étudiants de l'université de Suisse italienne. Le questionnaire a été rempli sur l'Internet par 2 640 étudiants alémaniques, 903 romands et 74 de Suisse italienne. Cela représente un taux de retour total de 47,8 %. Par région linguistique, il est de 54,4 % pour la Suisse alémanique, de 37,6 % pour la Suisse romande et de 36,8 % pour la Suisse italienne. Sur le total des questionnaires remplis, il a fallu exclure 10 % qui ne correspondaient pas au public visé, soit parce que les étudiants concernés n'étaient pas en troisième semestre de leurs études courantes, soit parce qu'ils n'avaient pas obtenu la maturité en Suisse. Sachant qu'il n'existe pas de statistique publiée des étudiants en troisième semestre de leur filière courante, la comparaison de l'échantillon avec la population totale visée doit s'appuyer sur la statistique des inscriptions en premier semestre de l'hiver 2003-2004 de l'Office fédéral de la statistique. La répartition des étudiants de l'échantillon ne s'écarte que légèrement de celle des inscriptions en premier semestre 2003-2004. L'analyse selon le sexe des étudiants montre que

les jeunes filles étaient plus enclines à remplir les questionnaires que les jeunes gens : l'échantillon comporte en moyenne 3,8 % de réponses féminines en plus que ne le laisserait attendre la statistique d'inscription en premier semestre 2003-2004. Cela dit, elles représentaient déjà une proportion de 52 % des inscriptions à ce moment, et sont donc légèrement surreprésentées dans l'enquête – ce dont il faudra peut-être tenir compte dans l'interprétation des résultats.

1.4 Remarques méthodologiques sur l'analyse

Le présent rapport s'intéresse surtout aux résultats des étudiants de troisième semestre de leur filière en cours ayant obtenu leur maturité en Suisse sous le nouveau régime (RRM). Ils constituent l'échantillon principal (4 630 étudiants). N'y figurent pas ceux qui avaient obtenu leur maturité à l'étranger, ni ceux qui avaient passé moins ou plus de trois semestres à l'université et n'ont pas indiqué qu'ils avaient changé de filière, car ils ne font pas partie de la population sondée. En ce qui concerne la comparaison entre les deux régimes de maturité, il était possible de comparer les titulaires d'une nouvelle maturité aux titulaires d'une ancienne maturité de l'échantillon 2005 (1724 étudiants) ou de l'échantillon 2002 (6135 étudiants). Même si la première solution peut paraître à première vue plus attrayante, elle n'a pas été retenue. Il est en effet apparu que l'échantillon 2005 d'étudiants titulaires d'une ancienne maturité était très peu représentatif sur des aspects importants par rapport aux autres échantillons : 32 % avaient laissé s'écouler plus d'un an entre l'obtention de leur maturité et le début de leurs études supérieures, alors que ce groupe ne représentait que 12 % dans l'échantillon 2002 (ancienne maturité), et même 6 % chez les titulaires d'une nouvelle maturité. Parmi les titulaires d'une ancienne maturité interrogés en 2005 et ayant entrepris leurs études supérieures dans un délai inférieur ou égal à un an, plus de 42 % avaient déjà changé une fois au moins d'orientation. Ce qui signifie qu'une grande partie des titulaires d'une ancienne maturité de l'échantillon 2005 n'y figurent qu'en raison d'un comportement atypique. C'est pour cela que la comparaison entre les deux régimes de maturité s'est référée à l'enquête de l'année 2002. Les résultats obtenus sur l'échantillon 2005 de titulaires d'une ancienne maturité sont donnés pour information, dans un souci d'exhaustivité.

Le nouveau régime de maturité RRM se distingue notamment par l'éventail élargi de matières et de choix. Les étudiants ont mentionné 21 options spécifiques et 31 options complémentaires. L'analyse ne pouvait les distinguer toutes, pour des raisons d'ordre pratique. Pour les ramener à un nombre gérable, on s'est donc limité aux options spécifiques en regroupant les options apparentées, ce qui a donné un groupe langues anciennes et un groupe langues modernes ; le regroupement arts visuels et musique s'explique par le petit nombre de personnes concernées.

Les données de cette enquête s'appuient exclusivement sur l'appréciation des étudiants. Les appréciations, surtout lorsqu'elles portent sur l'expérience personnelle, ont la réputation de ne pas donner la fiabilité souhaitée. Sur le plan purement technique, il serait tout à fait possible d'obtenir des données objectives sur les connaissances disciplinaires ; quelques tests ont même récemment été mis au point pour une partie des compétences transversales (comme Grob & Maag-Merki, 2001). Mais la collecte de données objectives aurait de loin dépassé le cadre de ce projet. La cohérence interne des appréciations semble en outre témoigner de la qualité des données recueillies. Pour confirmer ce résultat, on pourrait aussi s'appuyer sur l'analyse qualitative des réponses données à la question ouverte sur les améliorations proposées dans la première enquête : elles reflètent, en effet, les observations les plus fréquentes émises, qui se retrouvent dans l'analyse quantitative, comme l'intensification de l'apprentissage de l'autonomie ou le renforcement de l'enseignement de l'informatique au degré secondaire II (Betschart, Leblois & Stahel, 2003). Il n'en reste pas moins qu'une certaine circonspection est toujours de mise dans l'interprétation de données issues d'appréciations.

Ce rapport mentionne assez rarement de façon explicite les seuils de signification. En général, nous avons eu affaire à des groupes importants, voire très importants (plusieurs centaines, voire des milliers de répondants). Le seuil de signification des écarts dépend notamment de la taille des groupes comparés. Lorsque la taille est suffisante, tout devient significatif, et le seuil de signification ne peut plus servir de critère d'interprétation de la validité d'un écart (cf. Cohen, 1988b). C'est pourquoi la règle conseillée dans le cas présent est de considérer comme significatives des différences d'un demi-point sur les échelles d'évaluation. De tels écarts se sont révélés partout significatifs dans nos analyses, même lorsqu'il a fallu recourir occasionnellement à des méthodes non paramétriques en raison d'écarts très prononcés

par rapport à la distribution normale. Des différences de cet ordre de grandeur correspondaient d'ailleurs au moins à un impact statistique moyen ou faible (cf. Cohen, 1988a) et peuvent aussi avoir une certaine importance pratique. Les comparaisons portant sur le groupe relativement plus restreint d'étudiants de Suisse italienne font exception : dans leur cas, le seuil de signification est mentionné explicitement à chaque fois.

Le présent rapport doit être considéré comme une première analyse descriptive, reposant sur une grille relativement lâche. L'analyse n'est pas, par exemple, pas descendue au-dessous du niveau des domaines d'études ou des régions linguistiques ; il aurait pourtant été intéressant (et les groupes interrogés auraient présenté la taille suffisante, par exemple, dans de nombreuses disciplines) de descendre à l'échelon de la discipline. C'est pourquoi il est prévu que les données soient préservées sous forme anonyme pour d'autres recherches.

2. Coup de projecteur sur l'enseignement du degré secondaire II

2.1 Distribution des options spécifiques selon la région linguistique et le sexe

Cette section porte sur l'appréciation que portent rétrospectivement les étudiants sur le gymnase et ce qu'ils y ont appris. Il leur était demandé d'émettre un jugement de leur point de vue d'étudiants de troisième semestre de la discipline suivie à ce moment. Une série de questions leur demandait de juger rétrospectivement, de leur point de vue actuel, les connaissances et les compétences qu'ils avaient acquises au gymnase. Le cadre de référence temporel devant être identique, ils avaient à évaluer les connaissances et compétences qu'ils possédaient au moment de l'obtention de la maturité – soit entre un an et demi et deux ans avant l'administration du questionnaire pour la plupart d'entre eux.

Les questions ne portaient pas sur les connaissances et compétences spécifiquement transmises par le gymnase, mais simplement sur le niveau de leurs connaissances et de leurs compétences à ce moment. Même si l'enquête s'intéressait surtout à l'apport du gymnase, ç'aurait été trop demander. On peut toutefois faire l'hypothèse qu'en moyenne, les connaissances et compétences possédées à ce moment proviennent en majeure partie du travail effectué au gymnase, bien qu'il soit tout à fait possible dans certains cas, que d'autres facteurs aient pu entrer en jeu, comme un séjour à l'étranger ou un foyer bilingue.

Pour l'analyse du niveau des connaissances et des compétences, il a été nécessaire de regrouper les étudiants selon certains critères : option spécifique ou type de maturité, région linguistique et sexe. La distribution des combinaisons de ces critères n'étant pas homogène dans l'échantillon, il convient de commencer par la présenter.

Le tableau 2.1 donne la répartition des options spécifiques en fonction de la région linguistique. La région linguistique où a été fréquenté le gymnase a été déterminée sur le critère de la langue d'enseignement de l'établissement. On voit apparaître de clairs écarts dans le choix des options spécifiques entre les régions linguistiques : en Suisse romande et en Suisse italienne, le centrage sur les sciences expérimentales (physique & mathématiques, biologie et chimie) est plus fréquent qu'en Suisse alémanique, où les langues (modernes et anciennes) ont été plus souvent choisies que dans les autres régions. Physique & applications des mathématiques ou biologie & chimie ont attiré 39 % environ des étudiants en Suisse romande, et 49 % environ en Suisse italienne, contre 29 % environ seulement en Suisse alémanique, où 39 % des étudiants avaient choisi en option spécifique les langues anciennes ou modernes, contre 33 % environ en Suisse romande et 28 % en Suisse italienne. On retrouve ici des tendances comparables aux résultats de 2002, avec un nombre nettement supérieur de maturités à orientation linguistique et nettement inférieur de maturités C en Suisse alémanique par rapport aux autres régions.

Tableau 2.1 : Distribution des types de maturités selon la région linguistique (pourcentage)

Options spécifiques	Langue d'enseignement du gymnase			Total (%)	Total (n)
	Allemand	Français	Italien		
Langues anciennes	12,2	9,0	6,8	11,1	515
Langues modernes	27,0	23,8	20,9	25,9	1198
Physique & mathématiques	14,6	17,1	23,2	15,6	720
Biologie & chimie	14,1	22,2	25,4	16,6	767
Économie & droit	19,7	16,1	22,0	18,9	871
Pédagogie, psychologie, philosophie	4,9	7,5	0,0	5,4	249
Arts visuels & musique	7,6	4,3	1,7	6,5	300
Total (%)	100	100	100	100	
Total (n)	3248	1195	177		4620

La distribution varie également fortement en fonction du sexe, mais aussi de la région linguistique, comme le montre le tableau 2.2. Dans toutes les régions linguistiques, les jeunes gens préfèrent en général la physique et les mathématiques, surtout en Suisse italienne (37,9 %), à un degré moindre en Suisse romande (32,1 %), et moindre encore en Suisse alémanique (27,2 %). Chez les jeunes filles, en revanche, ce sont les langues modernes qui l'emportent, avec 35,9 % en Suisse alémanique, 33,6 % en Suisse romande et 37,9 % en Suisse italienne. Les langues anciennes ainsi que la biologie et la chimie semblent autant appréciées par un sexe que par l'autre comme option spécifique.

Tableau 2.2 : Distribution des options spécifiques selon le sexe et la région linguistique (%)

Options spécifiques	Allemand		Français		Italien		CH	
	f	h	f	h	f	h	f	h
Langues anciennes	13,0	11,0	11,3	6,1	6,9	6,7	12,4	9,6
Langues modernes	35,9	15,1	33,6	11,0	37,9	4,4	35,4	13,6
Physique & mathématiques	5,2	27,2	5,7	32,1	8,0	37,8	5,4	28,9
Biologie et chimie	13,8	14,5	20,1	24,7	24,1	26,7	15,7	17,6
Économie et droit	14,3	26,8	12,5	20,9	21,8	22,2	14,1	25,1
Pédagogie, psychologie, philosophie	7,0	2,1	11,3	2,5			7,9	2,1
Arts visuels et musique	10,8	3,3	5,4	2,7	1,1	2,2	9,1	3,1
Total (%)	100	100	100	100	100	100	100	100
Total (n)	1856	1390	681	511	87	90	2629	1994

Il conviendra donc de tenir compte de ces différences dans la répartition des options spécifiques selon la région linguistique et le sexe dans les analyses du niveau des connaissances et des compétences à la fin du gymnase.

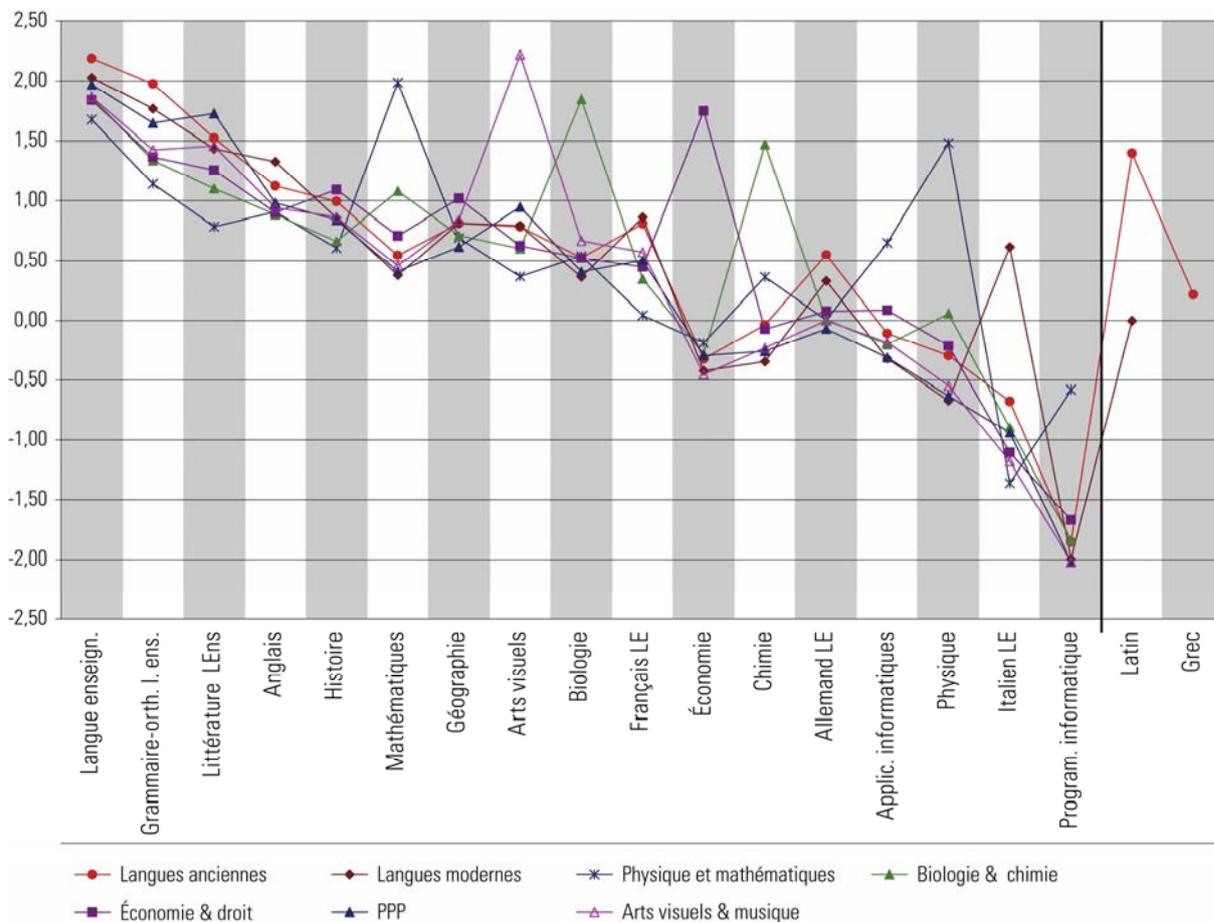
2.2 Auto-évaluation des connaissances disciplinaires possédées

La première question était : « Comment qualifieriez-vous, dans votre optique actuelle, les connaissances disciplinaires vous aviez lors de votre examen de maturité ? » Une liste de toutes les matières enseignées dans les gymnases était donnée, selon la nomenclature de l'ancienne maturité. Les étudiants pouvaient porter leur appréciation selon une échelle de sept points sur l'axe « très mauvaises », « moyennes », « très bonnes ». La figure 2.1 donne les évaluations moyennes portées par les étudiants pour toutes les options spécifiques. Les matières apparaissent dans l'ordre décroissant des appréciations, les matières communes en premier, suivies des matières qui ne figuraient pas dans toutes les options spécifiques. Les étudiants étaient invités à ne répondre que s'ils avaient suivi la matière. Beaucoup d'entre eux ont toutefois porté des appréciations sur des matières qui n'étaient pas représentatives de leur option spécifique, sans doute parce qu'ils les avaient suivies pendant un bref laps de temps. Ces appréciations n'étant dans l'ensemble pas représentatives, elles n'ont été prises en compte dans l'analyse des évaluations moyennes que si un quart au moins des personnes interrogées avaient émis un avis sur cette matière dans l'option spécifique concernée. Elles ont toutefois été prises en compte dans le calcul des évaluations moyennes sur l'ensemble de l'échantillon.

Dans l'ensemble, le classement des matières suivies dans toutes les options spécifiques est très semblable. Les écarts s'expliquent en majeure partie par la nature des options spécifiques, et apparaissent dans le graphique comme des écarts de certaines options spécifiques dans les matières représentatives. En moyenne, ce sont les connaissances acquises dans la langue d'enseignement qui sont le plus appréciées – d'une façon générale ou plus spécifiquement en ce qui concerne la grammaire et l'orthographe, ou encore la littérature. À mi-chemin, on trouve l'anglais, l'histoire et les mathématiques, qui font l'objet d'une assez bonne appréciation. Arrivent en queue l'informatique (connaissance des applications), la physique et, à bonne distance derrière, l'italien langue étrangère et l'informatique (concepts et programmation).

Le profil en dents de scie du graphique est tout à fait typique, et s'explique par les écarts d'auto-évaluation des connaissances et des compétences dans chaque option spécifique ; c'est un signe de qualité des auto-évaluations. C'est donc un résultat attendu, mais son apparition ne va pas de soi, car les étudiants ont dû implicitement se comparer à un groupe de référence dans leurs auto-évaluations. S'ils avaient pris leur ancienne classe comme groupe de référence - ce qui n'était pas souhaitable -, les résultats auraient été différents : toutes les appréciations auraient été plus ou moins semblables en moyenne pour toutes les options spécifiques.

Figure 2.1 : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires possédées au moment de la maturité selon l'option spécifique



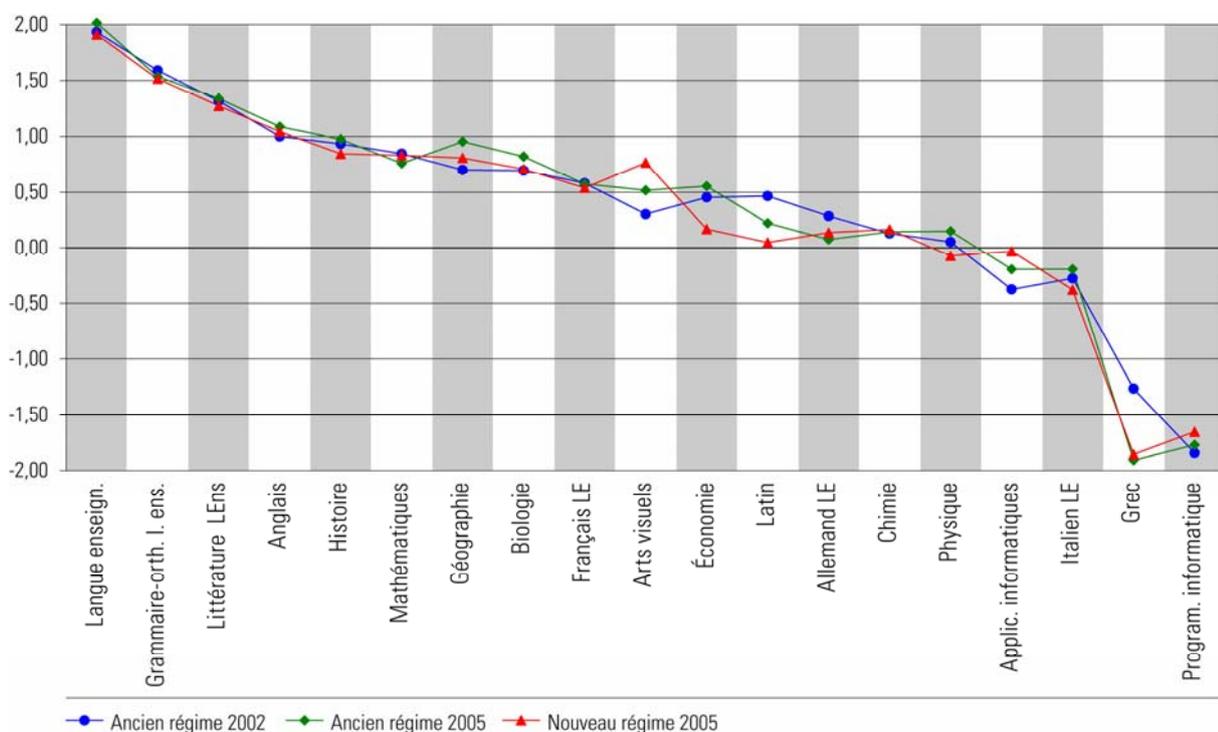
Remarque : les matières figurent par ordre décroissant d'appréciation de toutes les options spécifiques ; les matières communes apparaissent en premier, suivies (après le trait vertical) des matières qui n'ont pas été suivies par tous. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

Il convient d'aborder ici la question des différences significatives. Le seuil de signification statistique offre un critère. Pour des variables à distribution presque normale, il dépend comme on sait de l'éparpillement (variance précise) des réponses et de la taille du groupe. Dans la présente enquête, nous avons affaire dans l'ensemble à des groupes importants ou très importants. Ainsi, dans la figure 2.1 (options spécifiques langues modernes), la valeur moyenne de 1,33 pour l'anglais provient d'un groupe de 1 183 personnes. Sur le plan statistique, la « vraie » valeur moyenne se situerait dans une plage de 1,25 à 1,40 avec une certitude de 95 %. La valeur moyenne correspondante pour psychologie, pédagogie et philosophie provient d'un groupe de 242 personnes, nettement plus réduit, donc. L'intervalle de fiabilité se situe ici entre 0,82 et 1,15. Des écarts minimes sont donc statistiquement significatifs, particulièrement dans les grands groupes de cette enquête, sans pour autant avoir un quelconque impact pratique (cf. Cohen, 1988b). Ces lois s'appliquent surtout aux variables à distribution approximativement normales. Les réponses à certaines questions s'écartent de la forme idéale en cloche symétrique, surtout lorsque la valeur moyenne est très élevée ou très faible, ou quand on a réuni divers groupes très différents. Dans de tels cas, la valeur moyenne doit être interprétée avec une

certain prudence. Comme règle générale, disons que dans le présent rapport, des écarts avoisinant un demi-point de l'échelle sont considérés comme significatifs ; ils ont toujours une signification statistique, hormis dans de rares groupes très réduits ou pour les déviations extrêmes par rapport à la distribution normale, et correspondent à un effet statistique au moins faible, voire moyen (cf. Cohen, 1988a) ; ils peuvent même prétendre à un certain impact pratique.

Il y a deux façons de comparer les évaluations des étudiants ayant obtenu leur maturité sous l'ancien et le nouveau régime : soit en comparant les options spécifiques du nouveau régime avec les types de maturités comparables de l'ancien régime, soit en comparant les appréciations de l'ensemble de l'échantillon représentant les maturités du nouveau régime avec celles de l'ensemble de l'échantillon ayant obtenu la maturité sous l'ancien régime. Les deux méthodes peuvent donner des résultats intéressants, mais la comparaison porte par nécessité surtout sur l'ensemble des échantillons, en raison du plus grand nombre d'options spécifiques et de la répartition différente entre les options spécifiques dans l'appréciation générale de la réforme de la maturité. Dans la suite, les comparaisons porteront d'abord sur les échantillons des deux régimes de maturité, puis sur les diverses options spécifiques et types de maturités.

Figure 2.1a : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité selon le régime de maturité et l'année de l'enquête

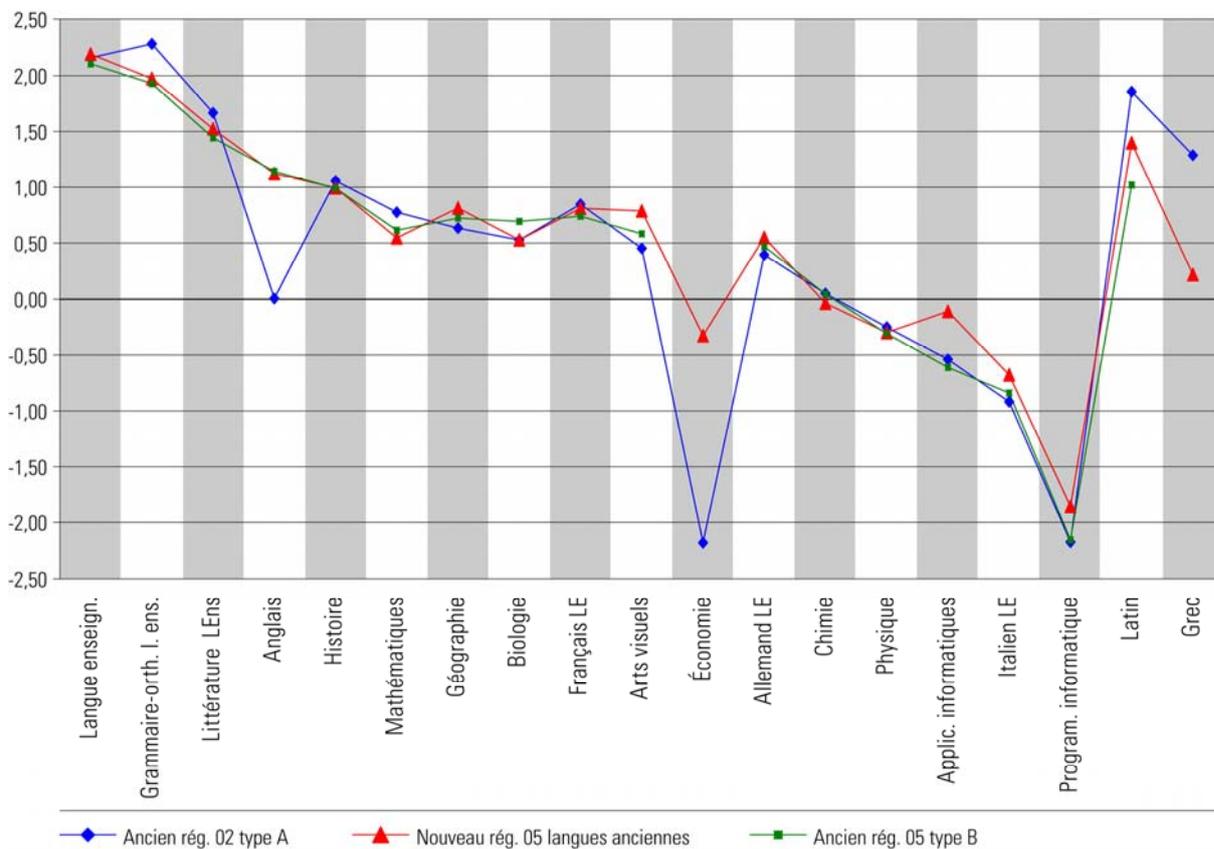


Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour tous les étudiants. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.1a présente les appréciations des étudiants relevées sous l'ancien régime de maturité (2002) et sous le nouveau (2005). Dans un seul souci d'exhaustivité, on a aussi fait figurer les appréciations des étudiants de l'enquête 2005 titulaires d'une ancienne maturité, bien qu'il s'agisse d'un groupe atypique, comme on l'a vu à la section 1. On voit apparaître de nettes différences entre l'ancien régime (2002) et le nouveau (2005) : du fait de l'introduction de deux nouvelles options spécifiques (arts visuels et musique), l'appréciation moyenne des connaissances et des compétences en arts visuels et musique est remontée d'un demi-point environ sur l'échelle dans l'échantillon correspondant au nouveau régime. En économie et droit, l'appréciation de l'échantillon du nouveau régime retombe en revanche à peu près d'autant ; cela ne reflète pas une détérioration des connaissances dans cette discipline, mais s'explique par le fait que cette matière était surtout enseignée sous l'ancien régime à des « spécialistes » (type E), ce qui veut dire qu'ils étaient seuls à apprécier leurs connaissances en la matière. Chute d'un demi-point également pour l'évaluation moyenne des connaissances en latin, et de plus d'un point pour l'appréciation moyenne des connaissances en grec

dans l'échantillon du nouveau régime. Enfin, l'appréciation moyenne des connaissances et des savoir-faire dans le domaine des applications informatiques est remontée.

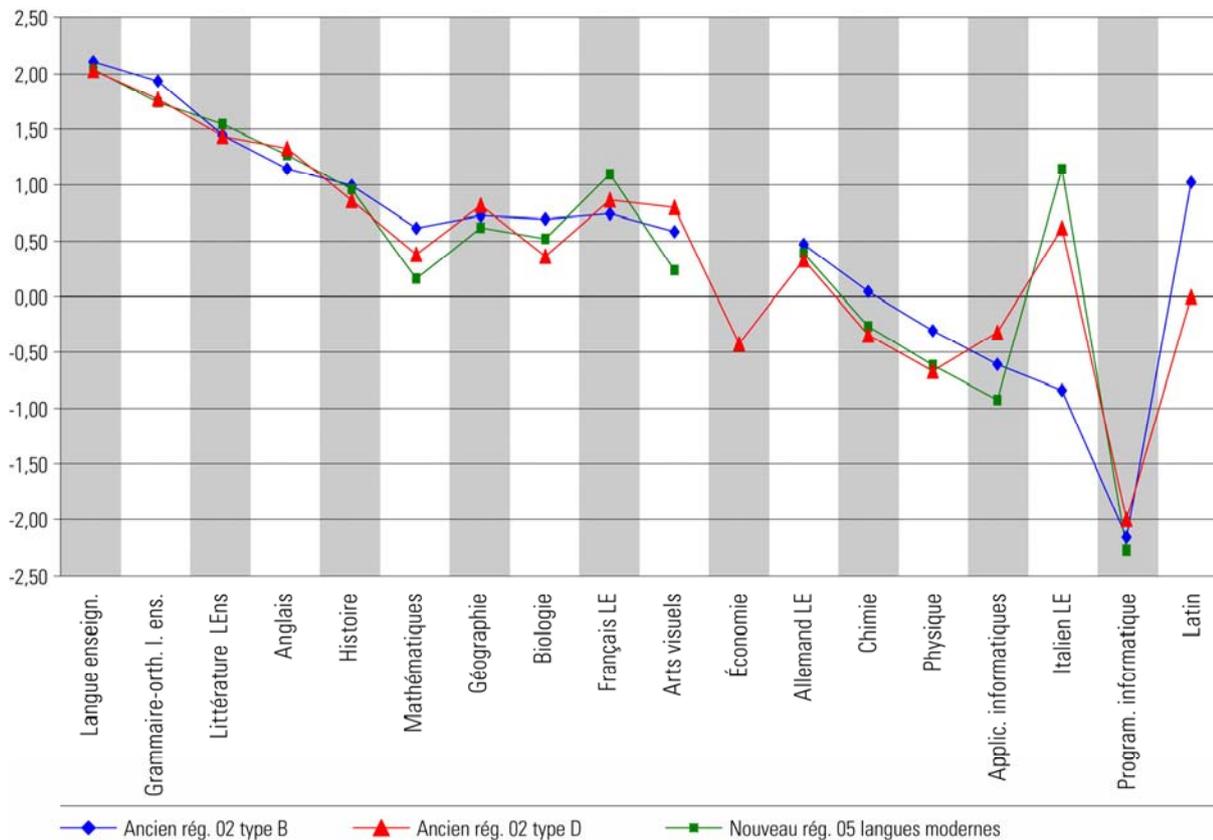
Figure 2.1b : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité, options spécifiques langues anciennes 2005 et maturités types A et B 2002



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour tous les étudiants.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.1b compare les options spécifiques de langues anciennes avec les types de maturités apparentés (A et B). Dans l'ensemble, le profil des options spécifiques langues anciennes, qui englobe pour une grande majorité le latin, correspond au profil de l'ancienne maturité B. Certains écarts sont à mentionner par rapport à ce profil en ce qui concerne l'économie et le droit (correspondant sous l'ancien régime à moins d'un quart des maturités B et à un peu plus d'un quart des maturités A) et l'informatique (applications). Par rapport à l'ancienne maturité A, l'évaluation des connaissances en anglais est en amélioration de plus d'un point pour les options spécifiques langues anciennes.

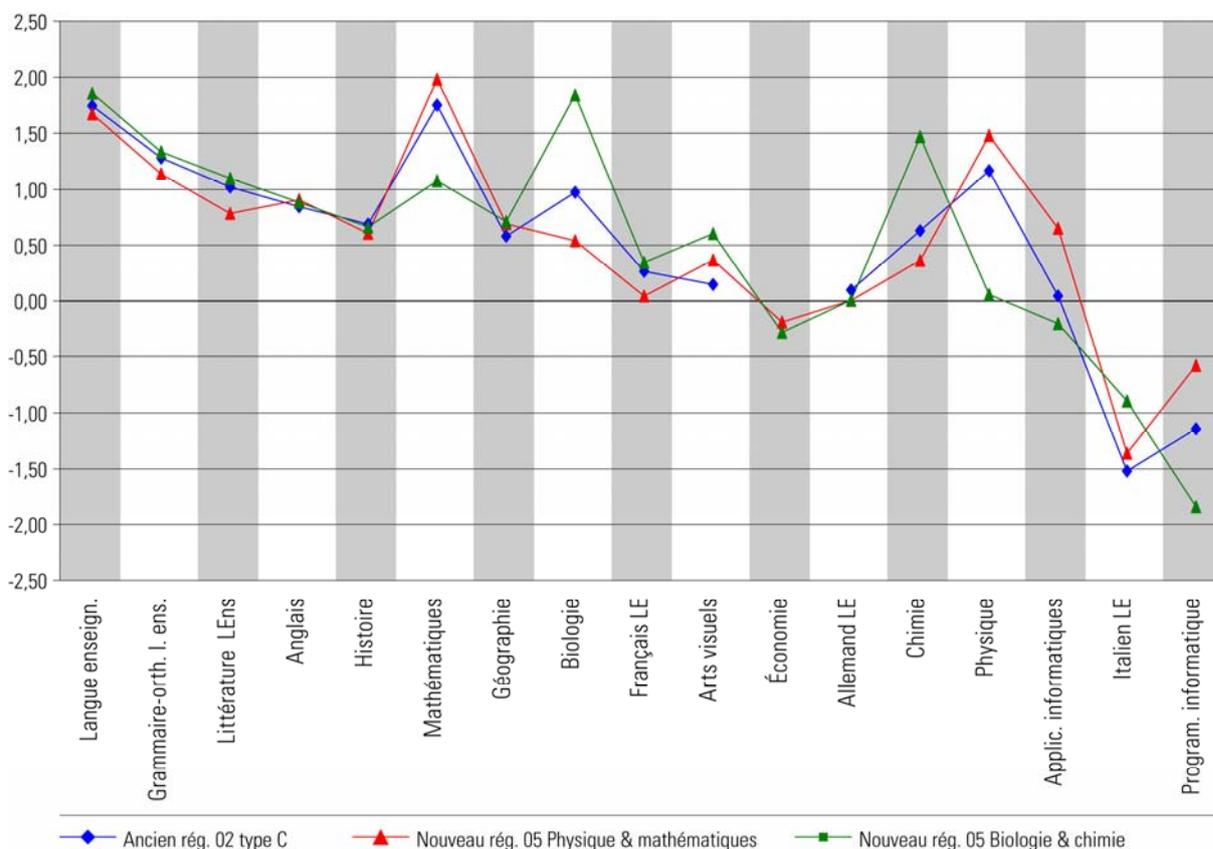
Figure 2.1c : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité, options spécifiques langues modernes 2005 et maturités types B et D 2002



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour tous les étudiants.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.1c compare les options spécifiques langues modernes avec les anciennes maturités B et D. En dehors des variations reconnaissables dans toutes les nouvelles options spécifiques concernant l'économie et le droit et les applications informatiques, les écarts observés nécessitent surtout des explications pour ce qui est de l'italien langue étrangère et du latin. Elles sont dues à des particularités de l'ancienne maturité B, qui ne contenait en général pas d'enseignement de l'italien langue étrangère, mais du latin.

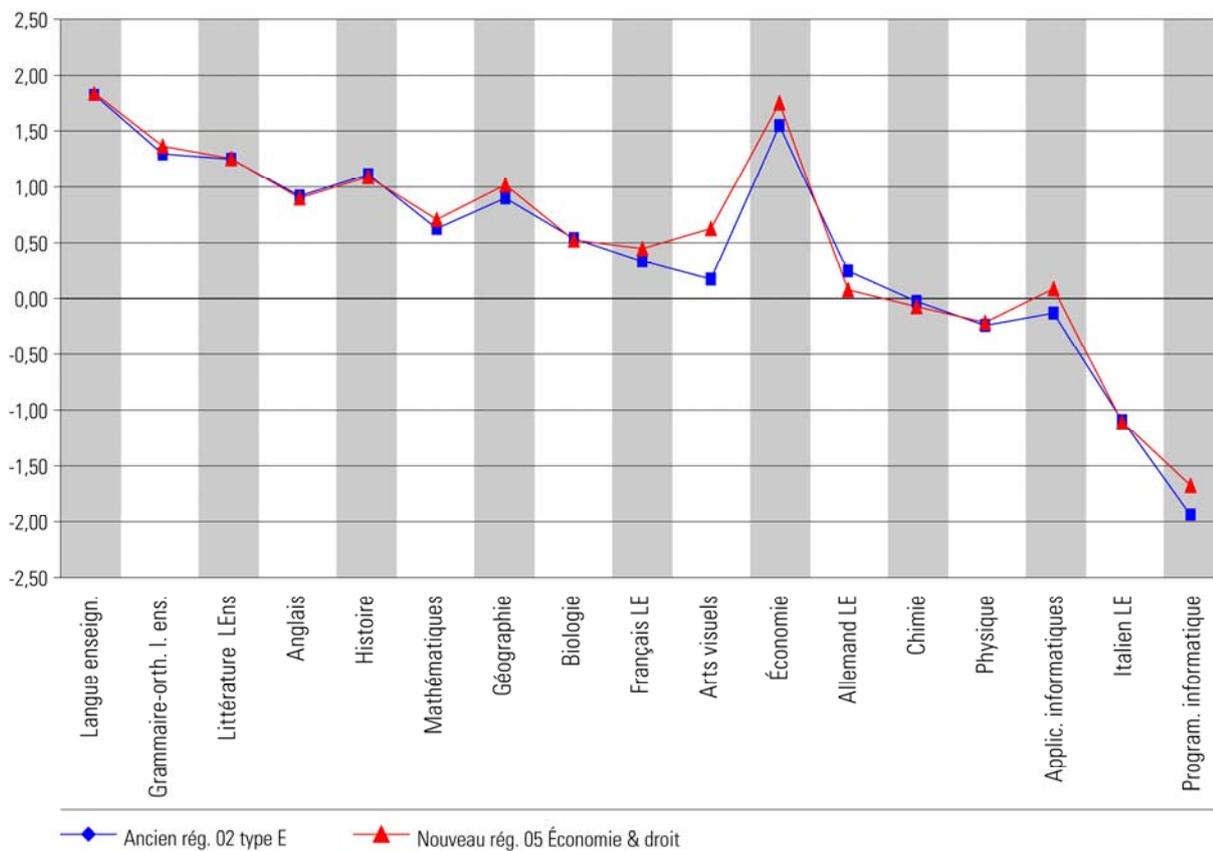
Figure 2.1d : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité : options spécifiques physique & mathématiques, biologie & chimie 2005, maturité type C 2002



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour tous les étudiants.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.1d compare les options spécifiques physique & mathématiques et biologie & chimie avec la maturité C qui leur correspondait. En mathématiques, physique et informatique (concepts et programmation), les évaluations moyennes sont nettement inférieures dans les options spécifiques biologie & chimie, mais du coup nettement supérieures en ce qui concerne la biologie et la chimie. Dans l'option spécifique physique & mathématiques, les appréciations sont légèrement meilleures (d'une façon statistiquement significative), d'un quart de point environ, en ce qui concerne les connaissances de mathématiques et de physiques que dans l'ancienne maturité C, qu'elles dépassent également d'un demi-point en ce qui concerne la connaissance des applications informatiques ainsi que des concepts informatiques et de la programmation.

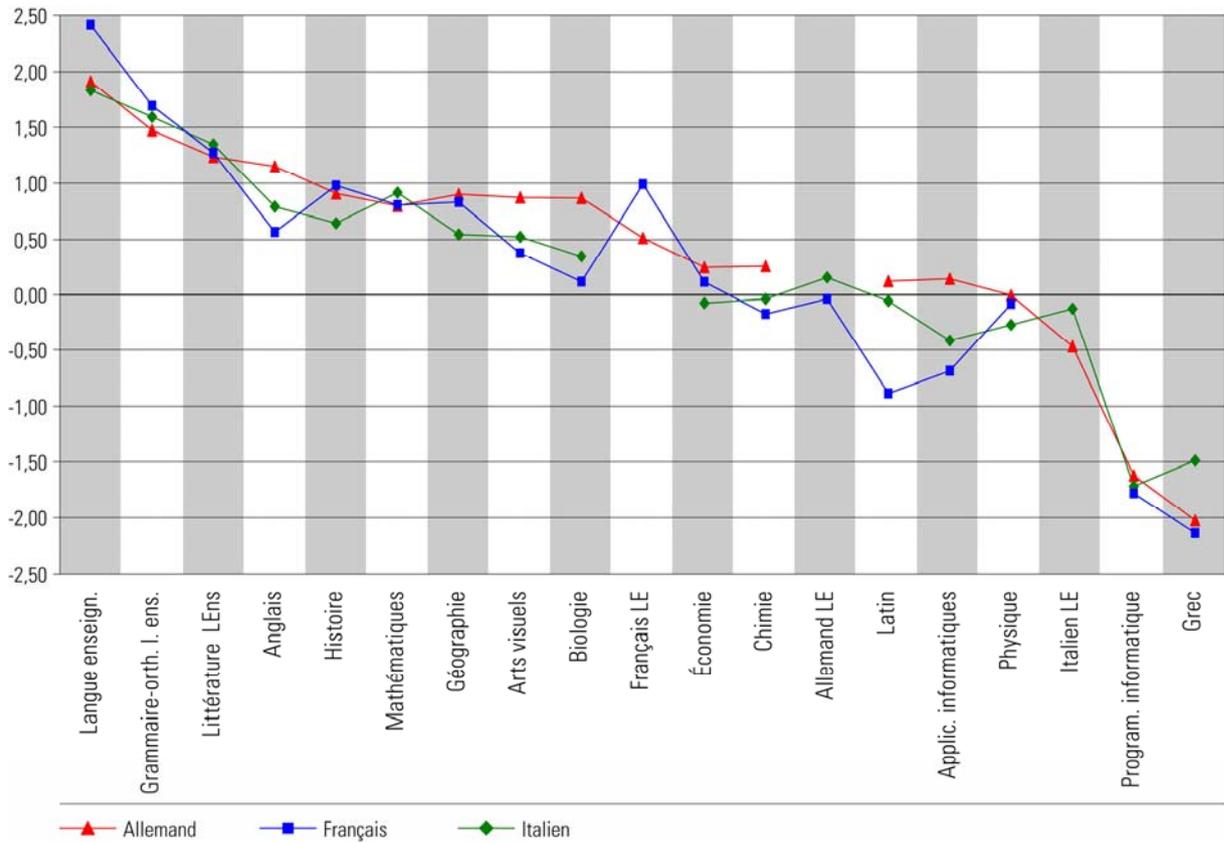
Figure 2.1e : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité : option spécifique économie & droit 2005 et type de maturité E 2002



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour tous les étudiants.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

Enfin, la comparaison entre l'option spécifique économie & droit et l'ancienne maturité E (figure 2.1e) révèle que les deux profils sont presque identiques. Le seul écart notable porte sur les arts visuels et la musique, dans lesquels les titulaires de la nouvelle maturité jugent leurs connaissances meilleures d'un demi-point environ. Pour les autres options spécifiques, il n'existait pas de type de maturité comparable sous l'ancien régime.

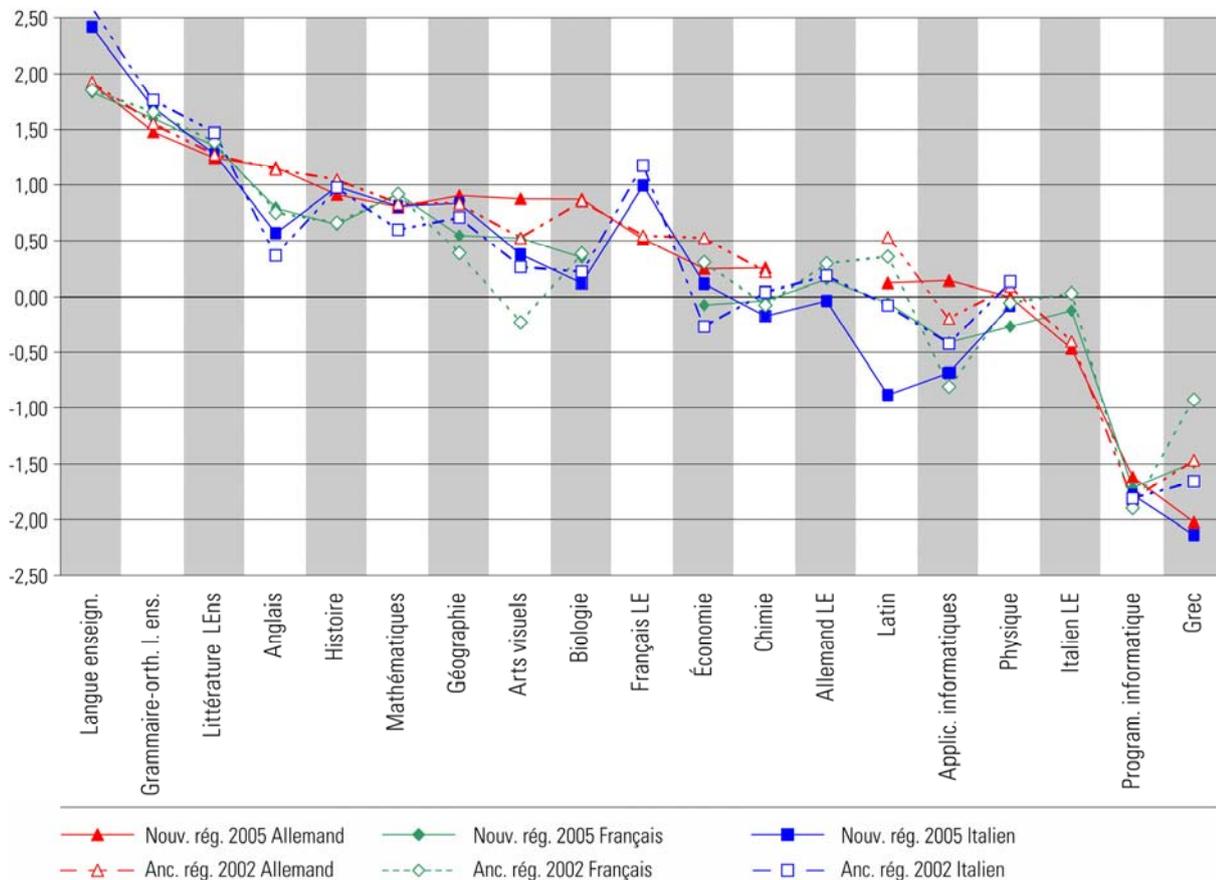
Figure 2.2 : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité selon la région linguistique



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour tous les étudiants.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.2 présente maintenant les évaluations portées sur les compétences spécialisées en fonction de la région linguistique. Les appréciations sont partout très semblables dans de nombreuses disciplines. Mais on observe aussi de nettes différences. La Suisse alémanique donne un avis nettement plus favorable sur l'anglais, les arts visuels et la musique, la biologie et les applications informatiques, la Suisse italienne sur la langue d'enseignement et le français langue étrangère, avec une opinion nettement moins élogieuse pour le latin. Les écarts sont statistiquement significatifs, malgré la taille réduite du groupe italo-phonique.

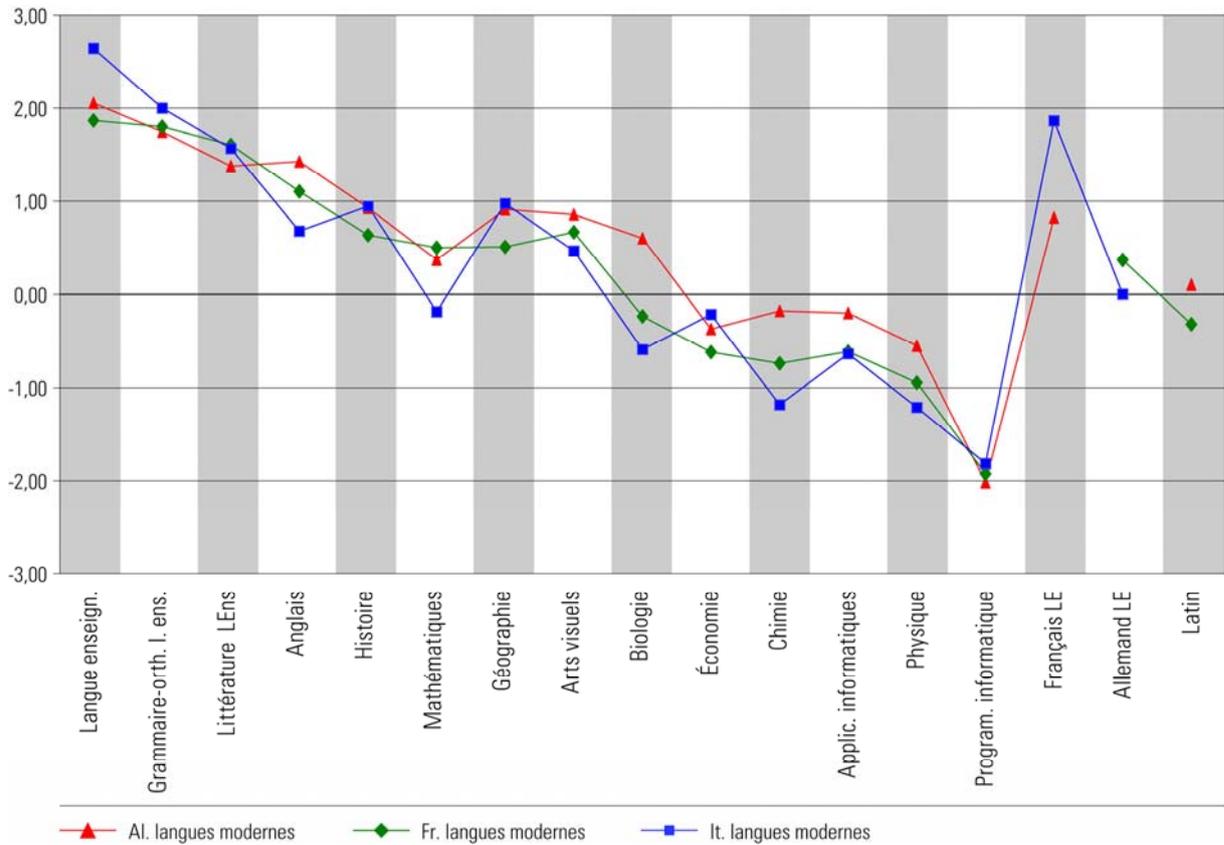
Figure 2.2a : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité en fonction de la région linguistique et du régime de maturité



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour l'ensemble des titulaires d'une nouvelle maturité.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La comparaison par régions linguistiques entre l'ancien et le nouveau régime (figure 2.2a) montre que les différences sont relativement faibles au sein des régions. N'apparaissent nettement que les écarts représentatifs du nouveau régime. Les connaissances et savoir-faire en arts visuels & musique sont jugés nettement plus favorablement en Suisse alémanique et en Suisse romande (il n'y avait pas d'étudiants ayant suivi ces options spécifiques en Suisse italienne), du fait de la présence de ces nouvelles options spécifiques. En revanche, l'appréciation moyenne de la maîtrise du grec et du latin est sensiblement retombée. Nette amélioration aussi pour les applications informatiques en Suisse alémanique et romande ; en Suisse italienne, la variation n'est en revanche pas statistiquement significative.

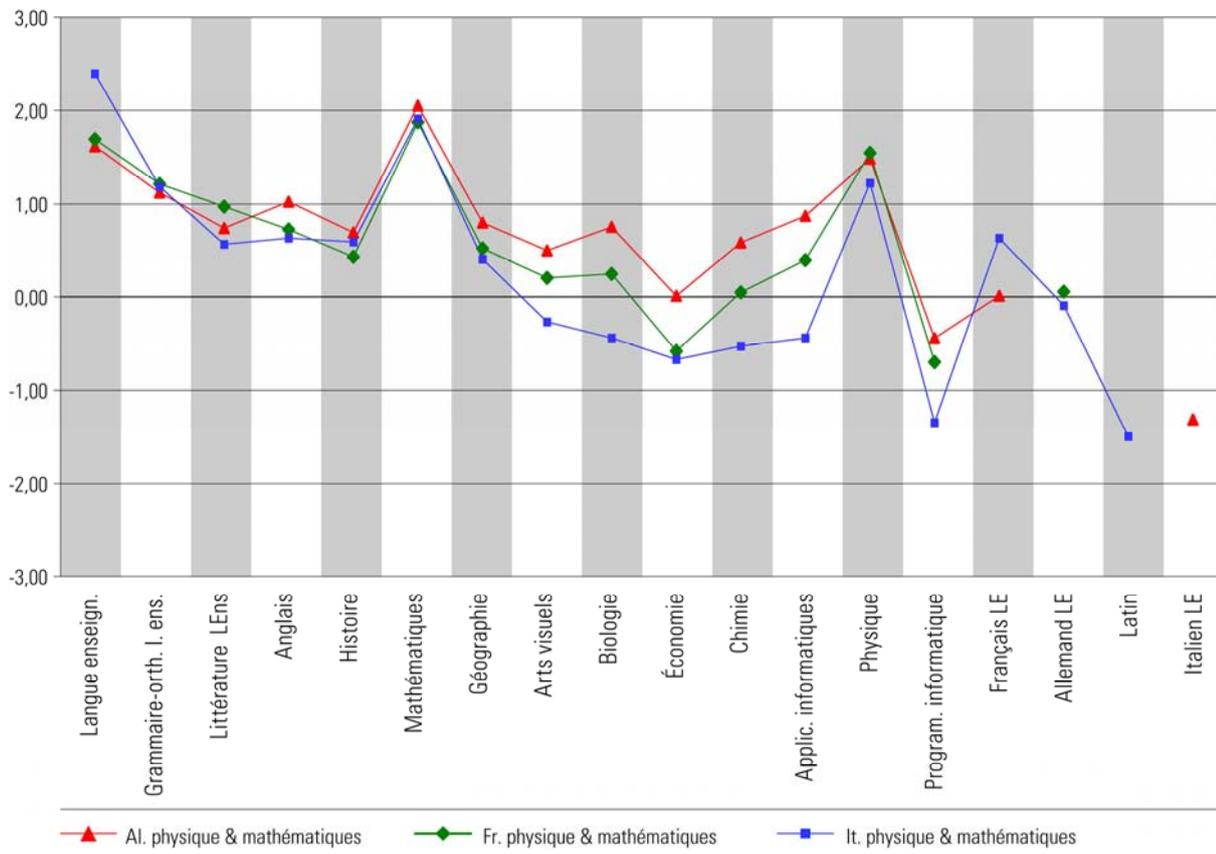
Figure 2.3 : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité selon la région linguistique pour l'option spécifique langues modernes



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour tous les types de maturités.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

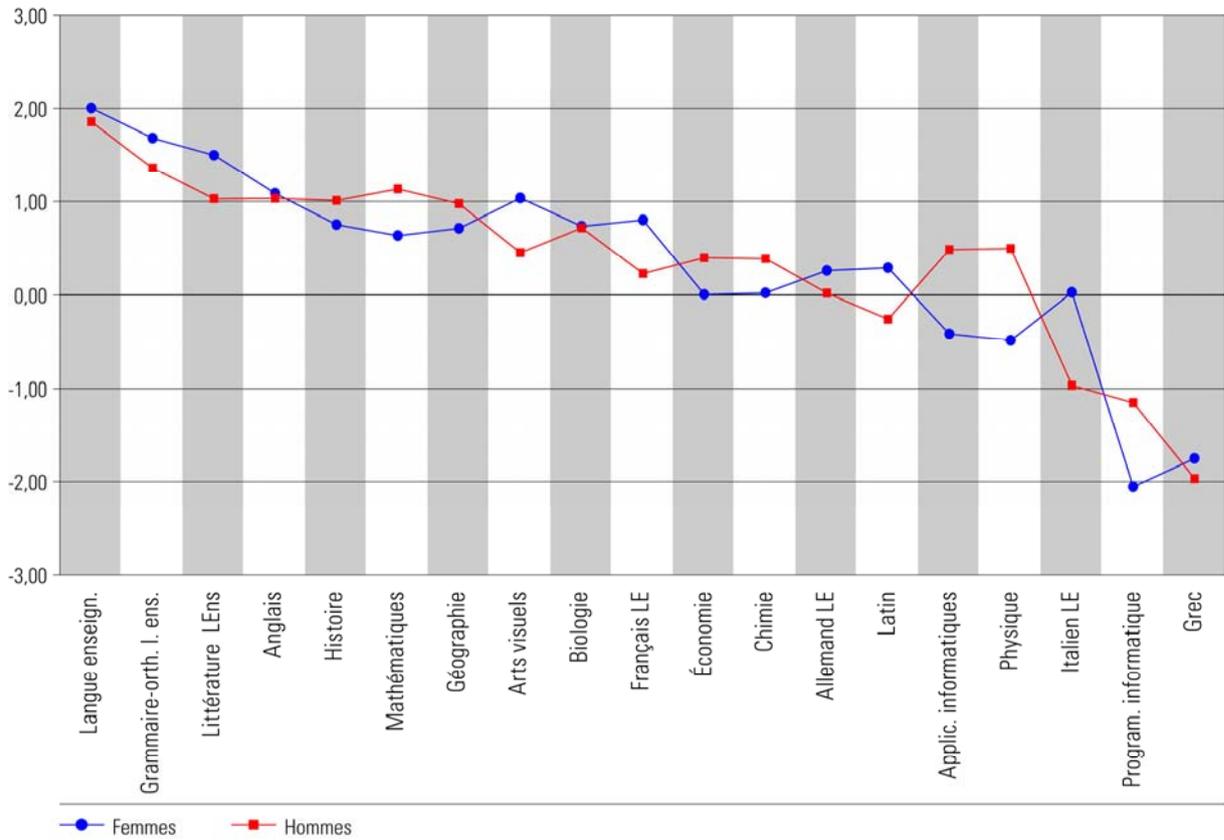
Il faut tenir compte dans la comparaison entre régions linguistiques du fait que les diverses options spécifiques y sont représentées avec une fréquence variable. La figure 2.3 présente donc les évaluations des étudiants ayant choisi des options spécifiques de langues modernes, et la figure 2.4 celles des étudiants ayant opté pour physique & mathématiques par régions linguistiques. Ces deux groupes d'options spécifiques représentent sur l'ensemble des régions linguistiques plus de 40 % des étudiants et figurent l'un comme l'autre parmi les options spécifiques préférées des deux sexes. L'appréciation flatteuse portée en Suisse alémanique sur les connaissances d'anglais et de biologie est également significative sur le plan statistique pour ces deux options spécifiques. En raison de la taille réduite des groupes pour les langues modernes en Suisse italienne, la différence entre la Suisse alémanique et la Suisse italienne concernant les applications informatiques dans les options langues modernes perd sa signification, mais la conserve en ce qui concerne la Suisse romande pour l'option physique & mathématiques. La meilleure appréciation portée en Suisse alémanique sur les arts visuels et la musique n'est pas significative dans ces deux options. La meilleure appréciation portée en Suisse italienne sur l'enseignement de la langue et du français langue étrangère est statistiquement significative dans ces deux options, malgré la taille réduite du groupe.

Figure 2.4 : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité par régions linguistiques pour l'option spécifique physique & mathématiques



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour tous les types de maturités.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

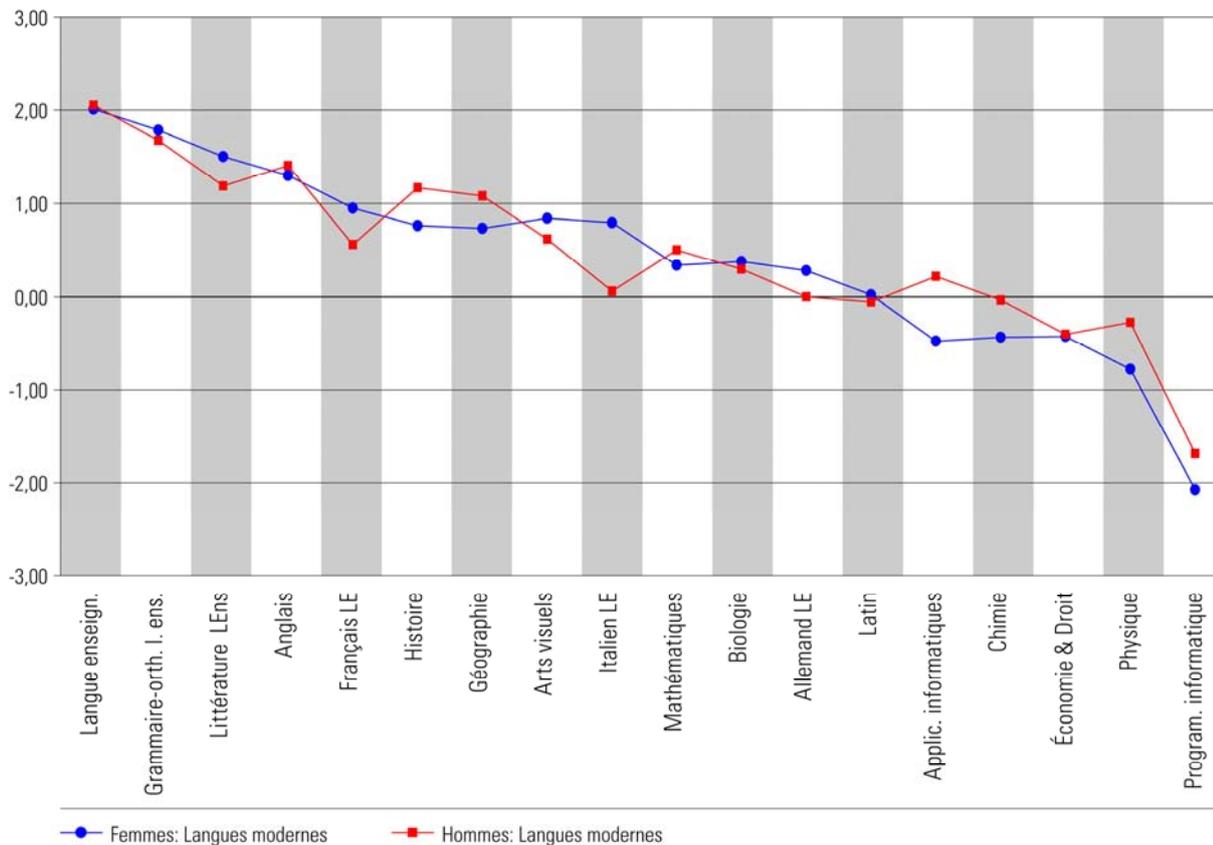
Figure 2.5 : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité en fonction du sexe



Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour les deux sexes. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

Il convient enfin d'envisager les différences entre les jeunes gens et les jeunes filles pour ce qui est de l'opinion qu'ils ont de leurs connaissances et compétences respectives. La figure 2.5 présente donc les réponses en fonction du sexe. Conformément à l'opinion courante, les jeunes filles ont le plus souvent une perception plus favorable de leurs compétences dans les langues, les jeunes gens de leurs compétences en mathématiques, en sciences expérimentales et dans les matières techniques. L'écart est particulièrement net en français et italien langues étrangères ainsi qu'en physique, en applications informatiques et en concepts informatiques et programmation. Compte tenu du nombre élevé de répondants, seuls les écarts en anglais, biologie et grec ne sont pas statistiquement significatifs.

Figure 2.6 : Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité en fonction du sexe pour les options spécifiques de langues modernes

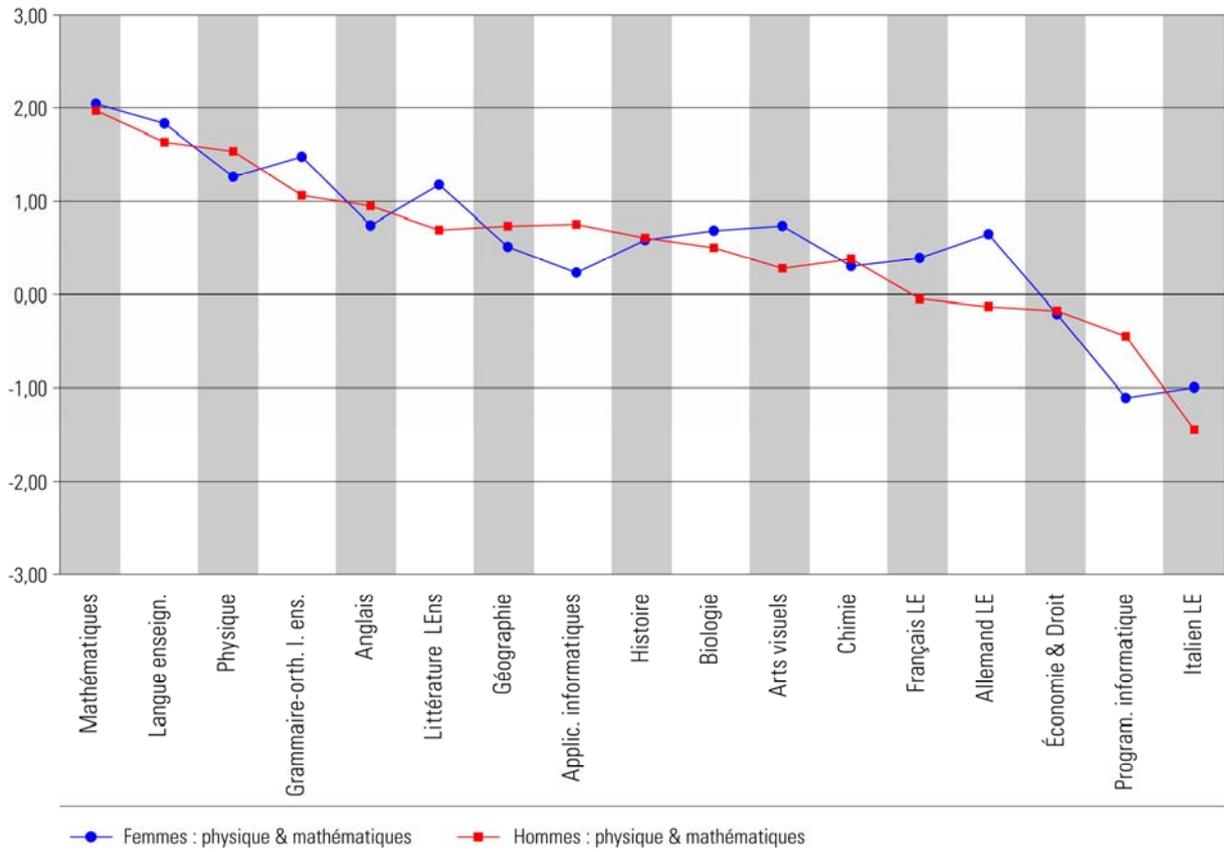


Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour les deux sexes.
Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

Mais les différences relevées au paragraphe précédent peuvent aussi s'expliquer par les variations de fréquence de choix des options spécifiques entre les deux sexes. Les figures 2.6 et 2.7 présentent donc les évaluations moyennes séparément pour les langues modernes et la physique & mathématiques. Pour les langues modernes (figure 2.6), les différences semblent faibles pour la langue d'enseignement, et ne deviennent statistiquement significatives que pour la littérature ; en langues étrangères, elles restent toutefois notables. En revanche, les écarts ne sont que légers en mathématiques, sans impact statistique, mais restent importants et statistiquement significatifs pour l'histoire, la géographie, la physique, la chimie et l'informatique. S'agissant de l'option spécifique physique & mathématiques (figure 2.7), l'écart se résorbe en mathématiques et dans la plupart des sciences expérimentales ; mais en physique et en informatique, les jeunes filles continuent de s'estimer moins bonnes, d'une façon statistiquement significative. Dans la plupart des disciplines linguistiques, elles se jugent toutefois plus favorablement que les hommes.

Là encore, ce sont les variations de fréquence de choix des options entre les sexes qui peuvent en partie expliquer ces écarts d'appréciation des connaissances. Il ne faut cependant pas oublier que le choix d'une option spécifique est le résultat d'un processus de socialisation à l'œuvre depuis des années déjà. On ne saurait donc voir dans ce résultat ni la confirmation ni l'infirmité d'une quelconque différence « biologique ».

Figure 2.7 : Auto-évaluation moyenne des compétences disciplinaires au moment de la maturité selon le sexe pour l'option spécifique physique & mathématiques

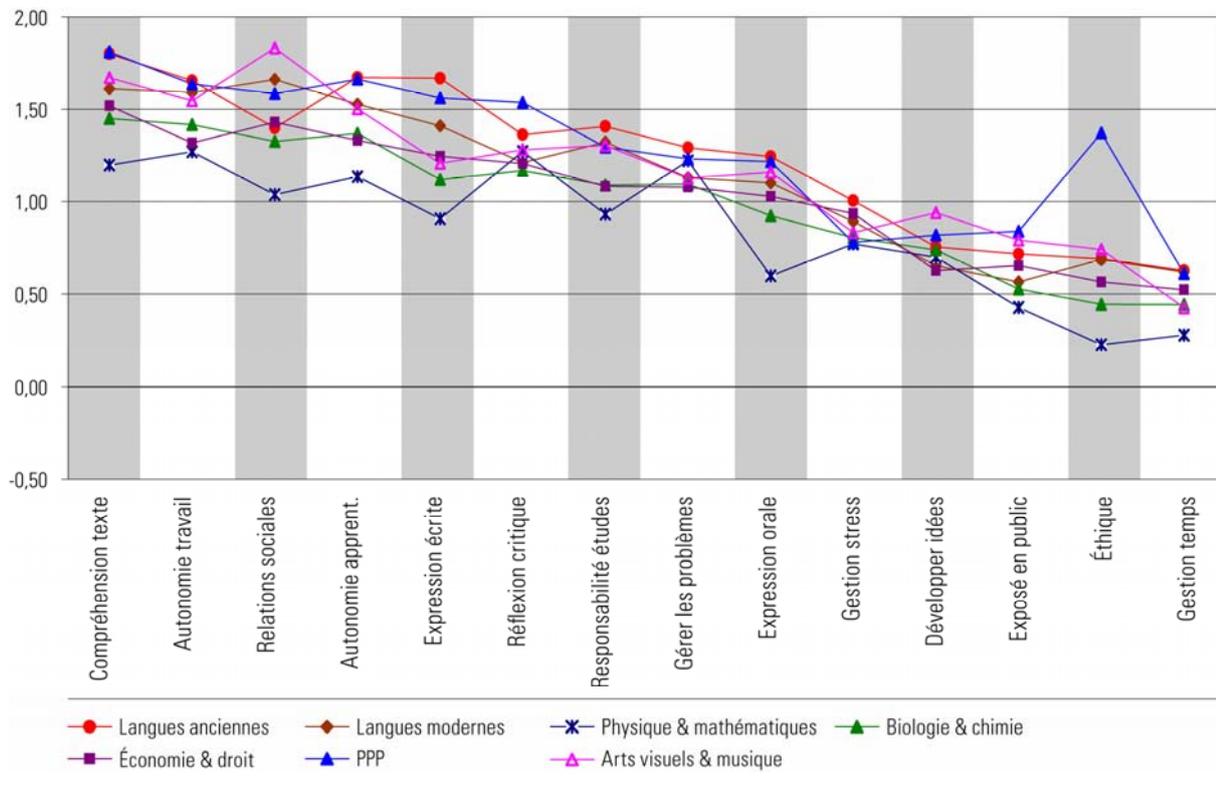


Remarque : les matières apparaissent en ordre décroissant d'appréciation pour les deux sexes. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

2.3 Auto-évaluation des compétences transversales

Une autre série de questions portait sur les compétences transversales qu'avaient acquises les élèves au moment de leur maturité. Comme il était apparu en phase pilote que la notion de « compétences transversales » n'était pas toujours comprise, la question était précédée d'une brève explication et formulée comme suit : « Comment qualifieriez-vous, dans votre optique actuelle, les compétences générales que vous aviez lors de votre examen de maturité ? » Les étudiants pouvaient répondre selon la même échelle d'appréciation que pour les connaissances et compétences disciplinaires

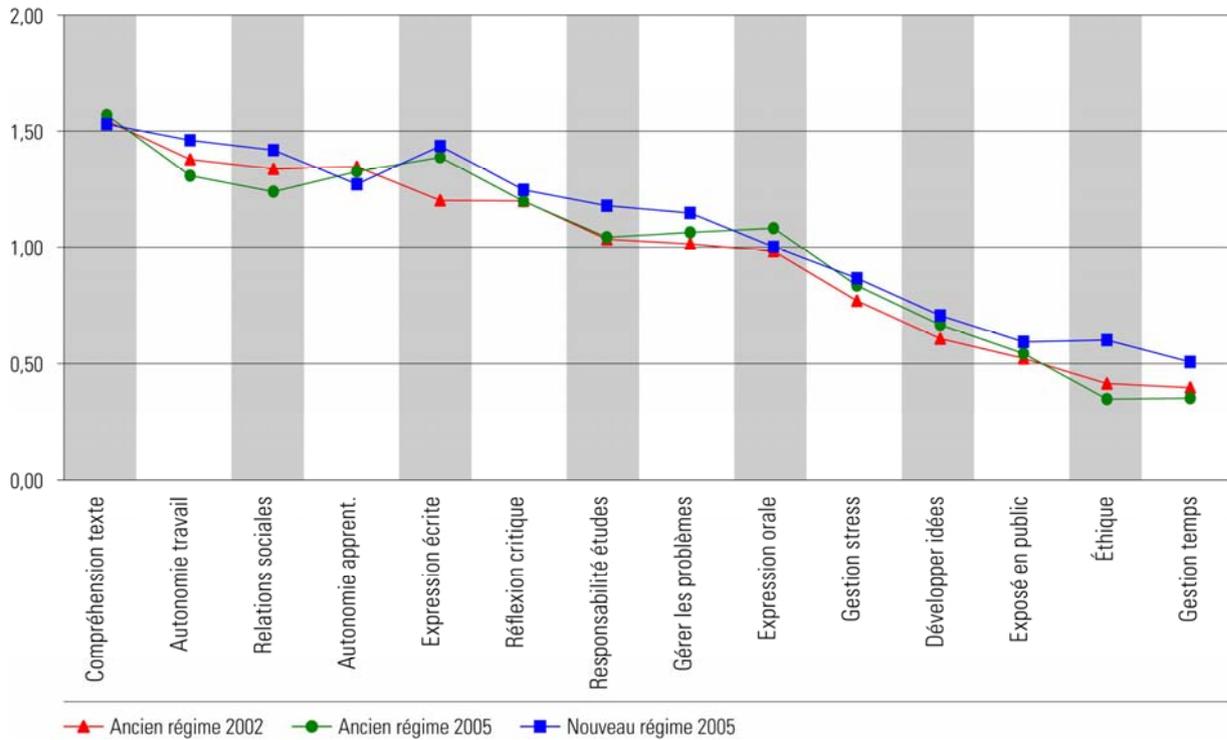
Figure 2.8 : Auto-évaluation moyenne des compétences transversales au moment de l'obtention de la maturité selon l'option spécifique



Remarque : les compétences générales apparaissent dans l'ordre décroissant des compétences évaluées pour tous les types de maturités. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.8 présente l'évaluation moyenne des compétences transversales par option spécifique. La comparaison avec la figure 2.1 (évaluation des compétences disciplinaires), qui présentait comme on pouvait s'y attendre quelques divergences importantes entre options spécifiques, fait ressortir nettement que nous avons affaire ici à des évaluations nettement plus homogènes. Les valeurs moyennes se situent aussi toutes dans une plage de un point et demi de l'échelle seulement. Viennent en tête de classement général la « compréhension de texte (savoir comprendre et interpréter) », l'« autonomie dans le travail », les « compétences dans les relations sociales », « apprendre de manière autonome » et la « capacité de s'exprimer par écrit ». Arrivent en revanche en queue de peloton « faire un exposé en public », « aborder des questions d'un point de vue éthique » et « gérer son temps ». De plus, on constate que c'est dans les options psychologie, pédagogie, philosophie et langues anciennes que ces compétences générales font souvent l'objet des meilleures évaluations, alors que nombre d'entre elles sont jugées le moins bien par les personnes ayant suivi une option physique & mathématiques, avec un écart souvent très marqué par rapport aux meilleures appréciations.

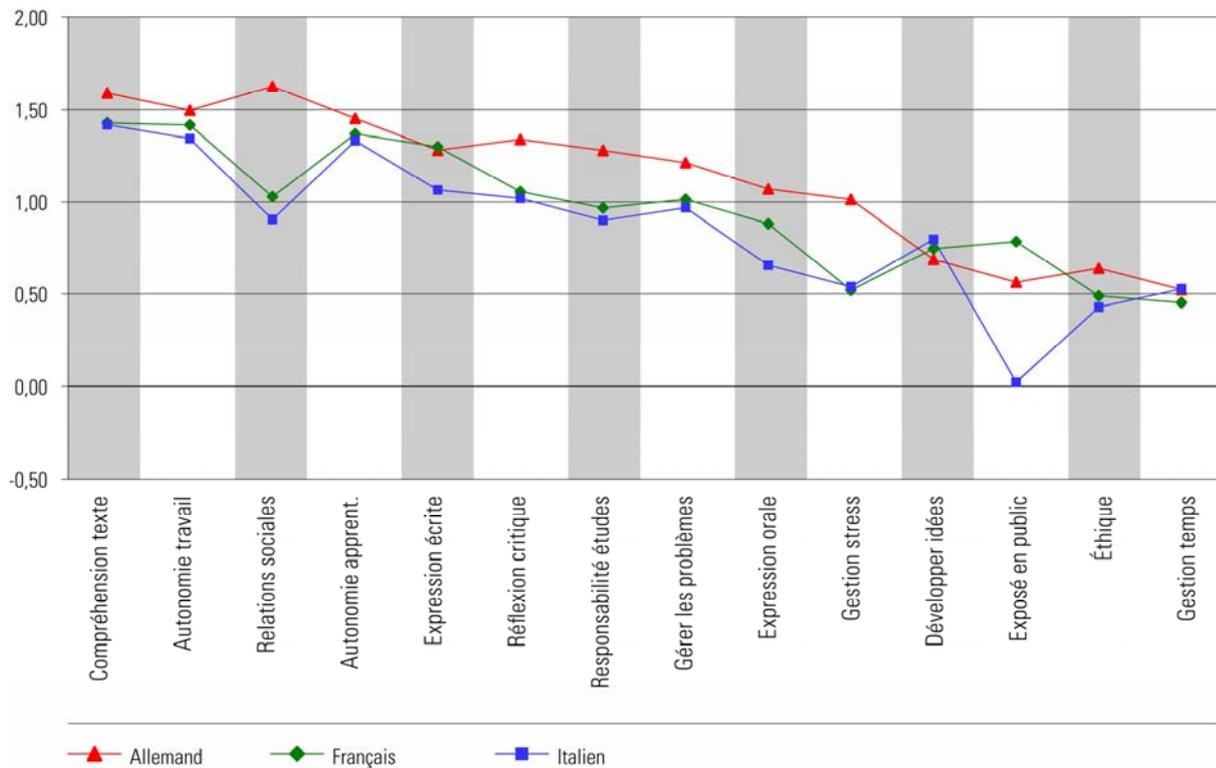
Figure 2.8a : Auto-évaluation moyenne des compétences transversales au moment de l'obtention de la maturité selon le régime de maturité



Remarque : les compétences générales apparaissent dans l'ordre décroissant des compétences évaluées pour le nouveau régime de maturité. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.8a présente l'évaluation moyenne des compétences transversales selon le régime de maturité. La comparaison entre l'ancien (échantillon 2002) et le nouveau révèle que le nouveau donne presque partout de meilleurs résultats. Les écarts sont la plupart du temps faibles, mais statistiquement significatifs, si ce n'est pour la compréhension du texte, penser de manière critique et la capacité d'expression orale. La consolidation des compétences transversales étant l'un des objectifs de la réforme, c'est un résultat modeste, mais appréciable.

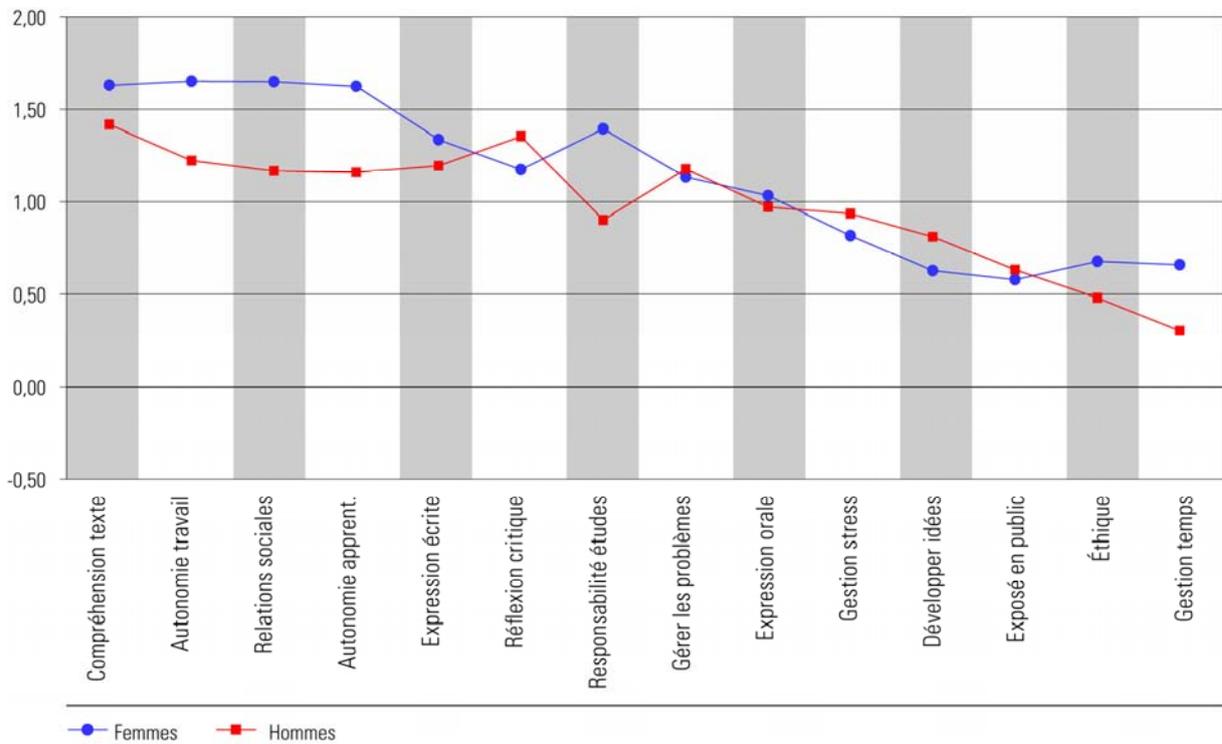
Figure 2.9 : Auto-évaluation moyenne des compétences transversales au moment de la maturité en fonction de la région linguistique



Remarque : les compétences générales apparaissent dans l'ordre décroissant des compétences évaluées pour toutes les régions linguistiques. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.9 présente l'évaluation des compétences transversales par région linguistique. Les profils sont très semblables pour la Suisse romande et la Suisse italienne, alors que les étudiants de Suisse alémanique portent le plus souvent une appréciation plus favorable sur leurs compétences. C'est surtout le cas des « compétences dans les relations sociales », de « penser de manière critique : capacité d'évaluer quelque chose à partir de perspectives différentes », de « responsabilité dans le déroulement de ses études » et de « gérer son stress ». Les francophones, en revanche, jugent nettement mieux leur capacité à « faire un exposé en public », pour laquelle les italophones s'estiment sensiblement moins compétents. Tous ces écarts sont statistiquement significatifs.

Figure 2.10 : Auto-évaluation moyenne des compétences générales au moment de l'obtention de la maturité selon le sexe



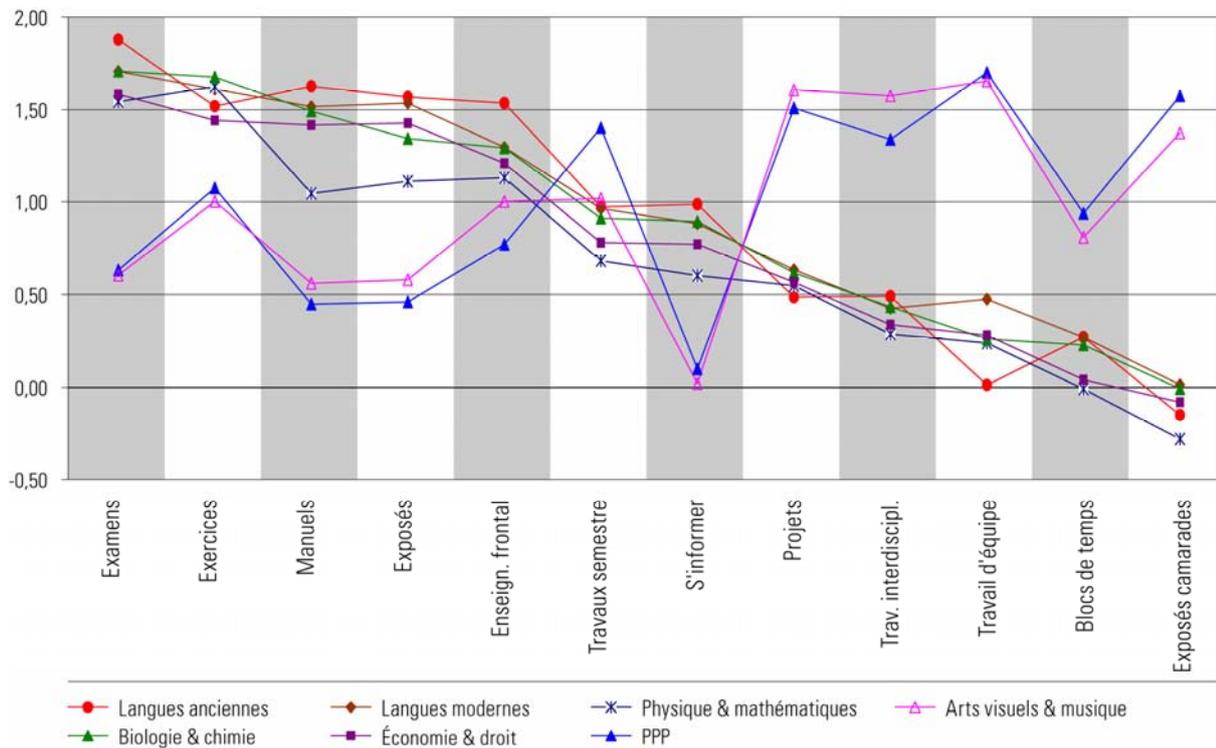
Remarque : les compétences générales apparaissent dans l'ordre décroissant des compétences évaluées pour les deux sexes. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

La figure 2.10, enfin, présente l'évaluation des compétences transversales selon le sexe. Les seuls écarts statistiquement non significatifs concernent la gestion des problèmes, l'expression orale et l'intervention en public. Pour les autres compétences transversales, les jeunes filles se jugent en général plus favorablement, sauf pour la pensée critique, la gestion du stress et le développement de nouvelles idées. L'écart est particulièrement net en ce qui concerne l'autonomie dans le travail, la compétence dans les relations sociales, apprendre de manière autonome, la responsabilité dans le déroulement de ses études et gérer son temps.

2.4 Auto-évaluation des compétences d'apprentissage

Une autre série de questions invitait les étudiants à s'interroger sur leurs compétences d'apprentissage au moment de la maturité. Il s'agit en fait d'une catégorie particulière de compétences transversales. Ces questions visaient en partie à déterminer dans quelle mesure les étudiants avaient bénéficié de certaines méthodes pédagogiques et de travail. La question était la suivante : « Comment avez-vous pu, dans votre optique actuelle, apprendre avec les méthodes d'apprentissage et de travail suivantes lors de votre examen de maturité ? »

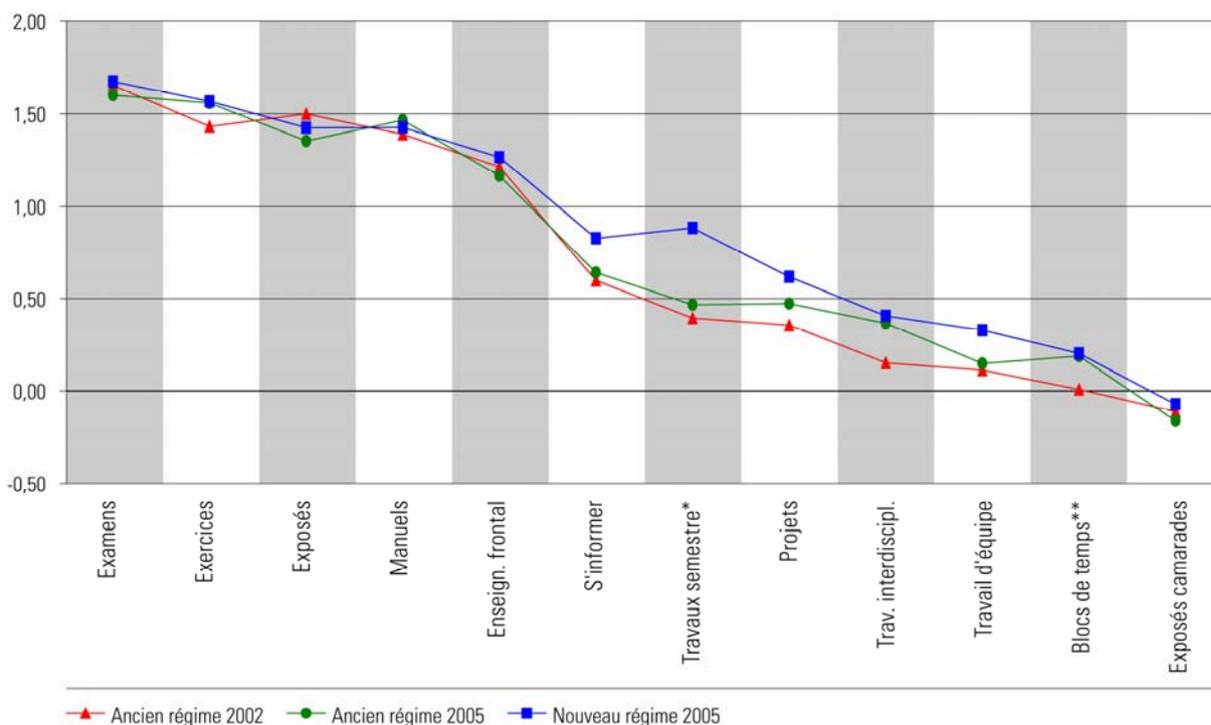
Figure 2.11 : Auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au moment de l'obtention de la maturité, selon l'option spécifique



Remarque : les compétences d'apprentissage apparaissent dans l'ordre décroissant des compétences évaluées pour toutes les catégories. Échelle : -3 = très mal ; 0 = moyennement ; 3 = très bien. * Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels) ; ** Enseignement dans des blocs de temps prolongé (par exemple semaine d'études ou cours/bloc).

La figure 2.11 présente l'évaluation moyenne des compétences d'apprentissage au moment de l'obtention de la maturité en fonction de l'option spécifique. On remarquera immédiatement les deux groupes de profils bien distincts qui se dégagent : d'une part, la psychologie, pédagogie & philosophie, les arts visuels & musique, et, de l'autre, toutes les autres options. Dans chaque groupe, les profils sont très similaires pour chaque option. Mais chaque groupe présente aussi un profil inverse de l'autre : les points forts de l'un deviennent les points faibles de l'autre. Les étudiants qui avaient opté pour psychologie, pédagogie & philosophie, ou arts visuels & musique se débrouillent plutôt bien avec des méthodes de travail non conventionnelles (travail dans un projet, travail interdisciplinaire, travail en équipe ou en groupe, etc.), mais estiment moins bien maîtriser les méthodes plus traditionnelles. Dans les autres options, c'est exactement l'inverse. Dans ce groupe, on remarquera par ailleurs que l'option physique & mathématiques arrive souvent dans le peloton de queue, comme on l'avait déjà constaté dans les compétences transversales. On notera enfin à quel point les étudiants ayant opté pour psychologie, pédagogie & philosophie ou arts visuels & musique se jugent mal formés à la recherche d'informations par ses propres moyens.

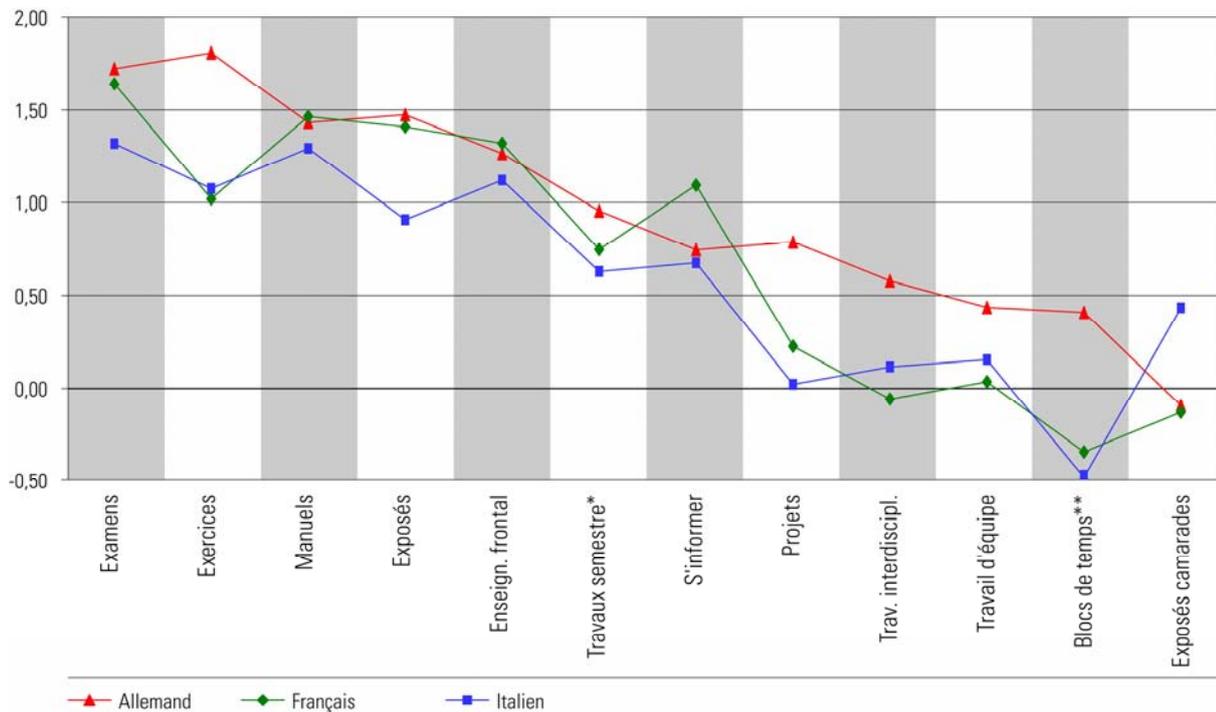
Figure 2.11a : Auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au moment de l'obtention de la maturité selon le régime de maturité



Remarque : les compétences d'apprentissage apparaissent dans l'ordre décroissant des compétences évaluées pour toutes les catégories. Échelle : -3 = très mal ; 0 = moyennement ; 3 = très bien. * « Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels) » ; ** « Enseignement dans des blocs de temps prolongé (par exemple semaine d'études ou cours/bloc) ».

La figure 2.11a présente l'évaluation des compétences d'apprentissage en fonction du régime de maturité pour diverses méthodes d'apprentissage et de travail. Hormis l'apprentissage par les exposés personnels, les étudiants ayant obtenu leur maturité sous le nouveau régime (échantillon 2005) se jugent partout mieux armés que ceux qui l'ont obtenue sous l'ancien régime (échantillon 2002). Les seuls écarts statistiquement non significatifs portent sur les examens (épreuves orales et écrites, contrôle des connaissances acquises), l'apprentissage à l'aide de manuels ou de notes, l'enseignement frontal et les exposés de camarades de classe. La différence est particulièrement marquée en ce qui concerne les travaux à long terme (travaux de maturité ou travaux semestriels), le travail dans un projet et le travail interdisciplinaire - toutes ces catégories correspondant à des objectifs de la réforme de la maturité, qui a atteint ses objectifs, au moins partiellement, à cet égard.

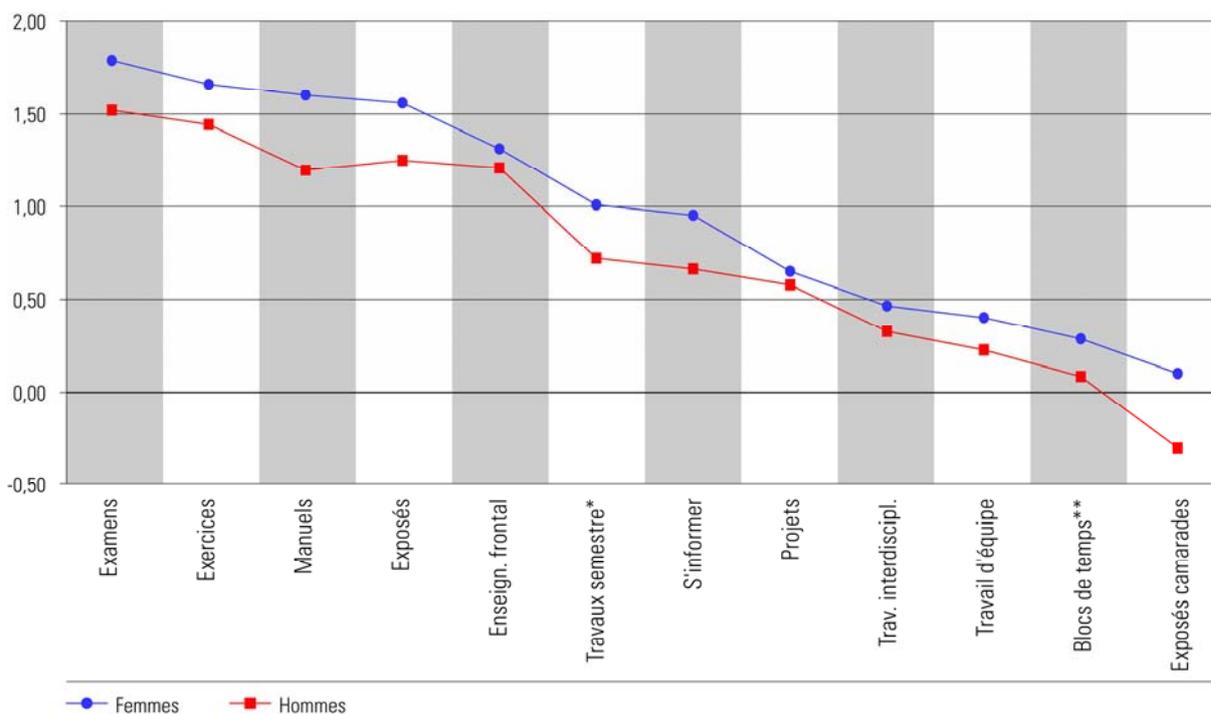
Figure 2.12 : Auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'enseignement et de travail au moment de l'obtention de la maturité selon la région linguistique



Remarque : les compétences d'apprentissage apparaissent dans l'ordre décroissant des compétences évaluées pour toutes les régions linguistiques. Échelle : -3 = très mal ; 0 = moyennement ; 3 = très bien. * « Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels) » ; ** « Enseignement dans des blocs de temps prolongé (par exemple semaine d'études ou cours/bloc) ».

La figure 2.12 présente l'évaluation moyenne des compétences d'apprentissage en ce qui concerne l'utilisation des méthodes d'enseignement et de travail selon la région linguistique. On observe ici quelques différences importantes. Les germanophones portent une appréciation nettement plus favorable, et statistiquement significative, sur leurs compétences dans les catégories « travaux pratiques dans la branche », « travail sur des projets », « travail interdisciplinaire » et « enseignement dans des blocs de temps prolongés (semaine d'études ou cours/blocs) », mais les francophones sur leur capacité à rechercher des informations par leurs propres moyens. Chez les italophones, on observe un résultat quelque peu paradoxal : ils apprécient nettement moins favorablement que les autres les compétences acquises par leurs propres exposés et nettement plus favorablement celles qu'ils ont retirées des exposés de camarades de classe, d'une façon statistiquement significative. On peut faire l'hypothèse que ces écarts reflètent des différences de méthodes pédagogiques dans les régions linguistiques, d'autant qu'on en discernait déjà les signes généraux dans l'enquête de 2002.

Figure 2.13 : Auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'enseignement et de travail au moment de l'obtention de la maturité selon le sexe



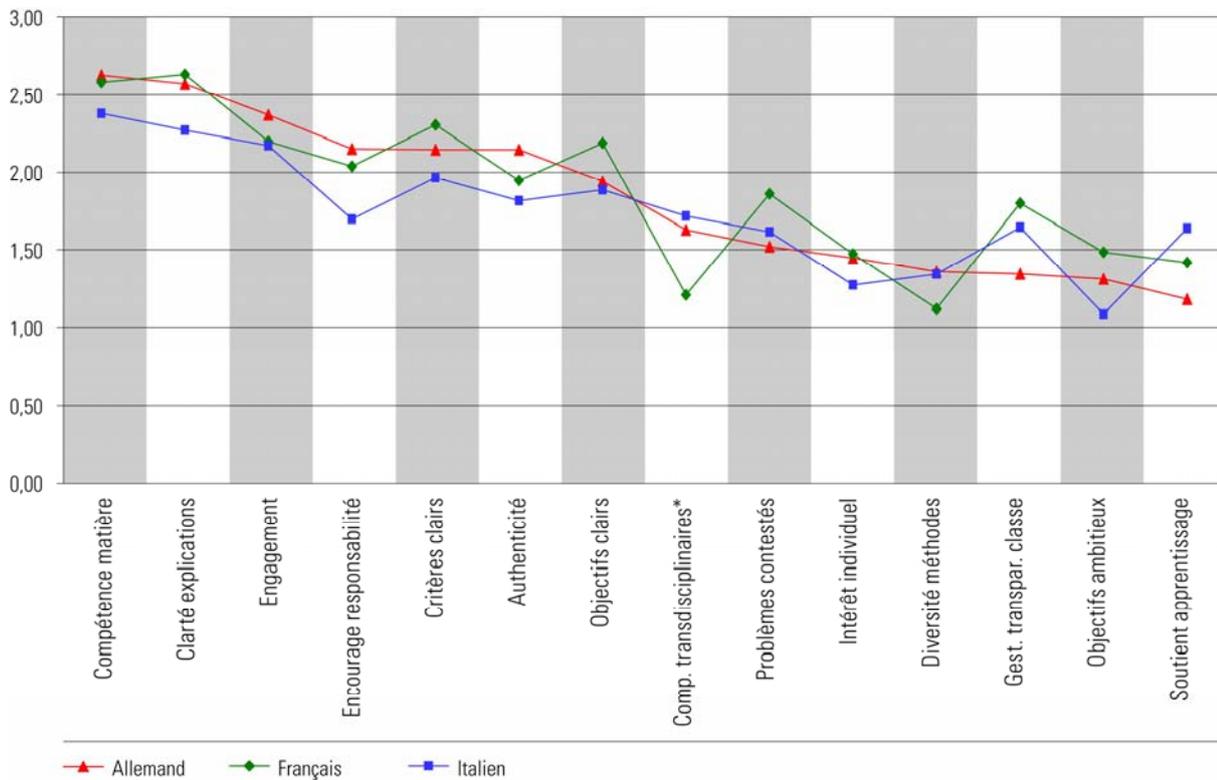
Remarque : les compétences d'apprentissage apparaissent dans l'ordre décroissant des compétences évaluées pour les deux sexes. Échelle : -3 = très mal ; 0 = moyennement ; 3 = très bien. * « Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels) » ; ** « Enseignement dans des blocs de temps prolongé (par exemple semaine d'études ou cours/bloc) ».

La figure 2.13, enfin, présente l'auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'enseignement et de travail selon le sexe. Les jeunes filles jugent mieux leurs compétences d'apprentissage que les jeunes gens, et cela d'une façon encore plus nette que pour les compétences transversales (figure 2.10). Le phénomène se retrouve pour toutes les compétences d'apprentissage examinées, avec toutefois des écarts parfois de faible ampleur. Compte tenu de la taille importante du groupe, les différences sont toutes statistiquement significatives, sauf en ce qui concerne le travail sur des projets. Ces résultats coïncident partout avec ceux de l'enquête 2002. Mais on est conduit à se demander si cela s'explique par le fait que les jeunes filles auraient tendance à apprécier leurs compétences plus favorablement – ce qui serait difficile à distinguer d'une appréciation plus favorable dûment justifiée. Les transformations possibles, comme la standardisation des réponses, se répercuteraient sur les deux possibilités.

2.5 Appréciation des principales qualités des enseignants du degré secondaire II et satisfaction éprouvée à l'égard du gymnase

Une autre section du questionnaire demandait aux étudiants : « Quelles sont rétrospectivement les qualités des enseignant(e)s de gymnase qui vous semblent particulièrement importantes ? ». Ils pouvaient ensuite donner leur appréciation sur une liste de qualités des enseignants et de leur enseignement sur une échelle à sept degrés repérés par les indications « pas du tout important », « moyennement important » et « très important ».

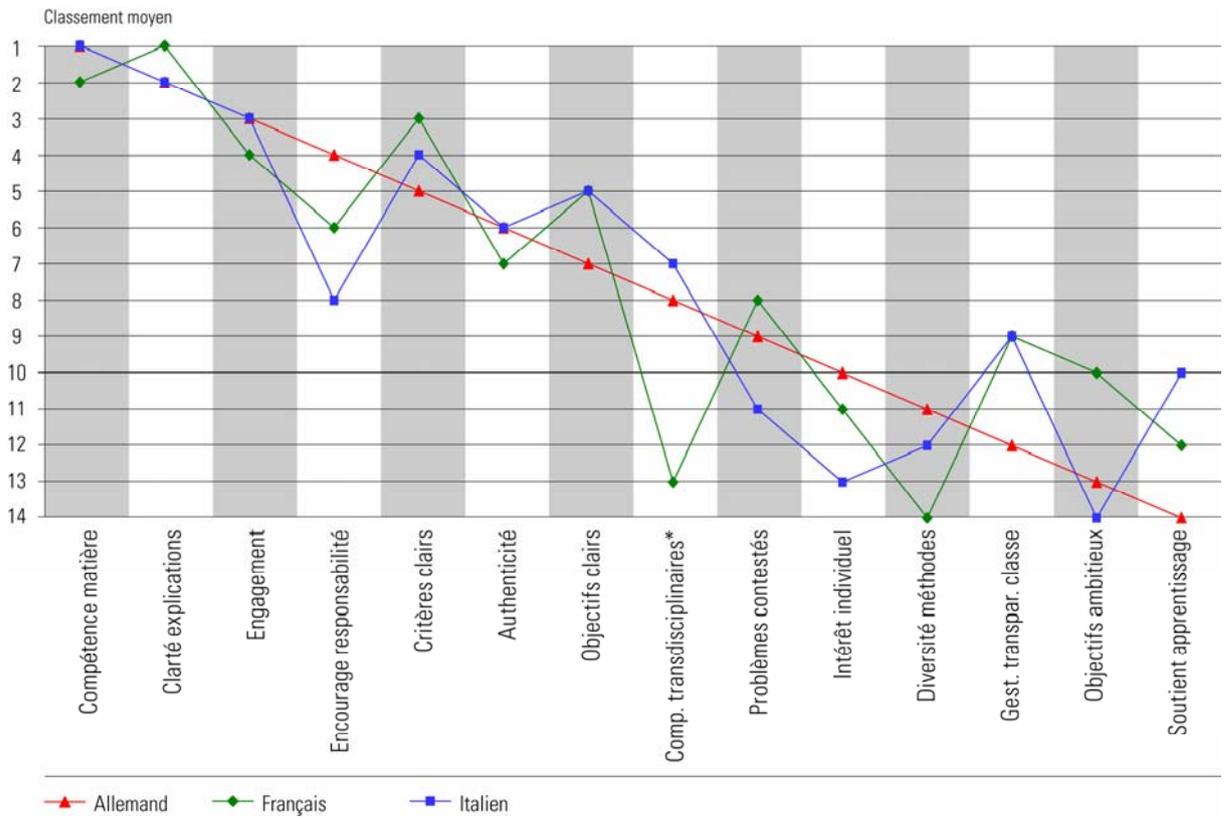
Figure 2.14 : Classement moyen de l'importance attribuée à diverses qualités des enseignants du degré secondaire II selon la région linguistique



Remarque : les qualités apparaissent dans l'ordre de classement moyen de leur importance pour la Suisse alémanique. Échelle : -3 = Pas du tout important ; 0 = Moyennement important ; 3 = Très important * Cette qualité n'a pas été prise en compte en Suisse romande en raison d'une erreur de traduction.

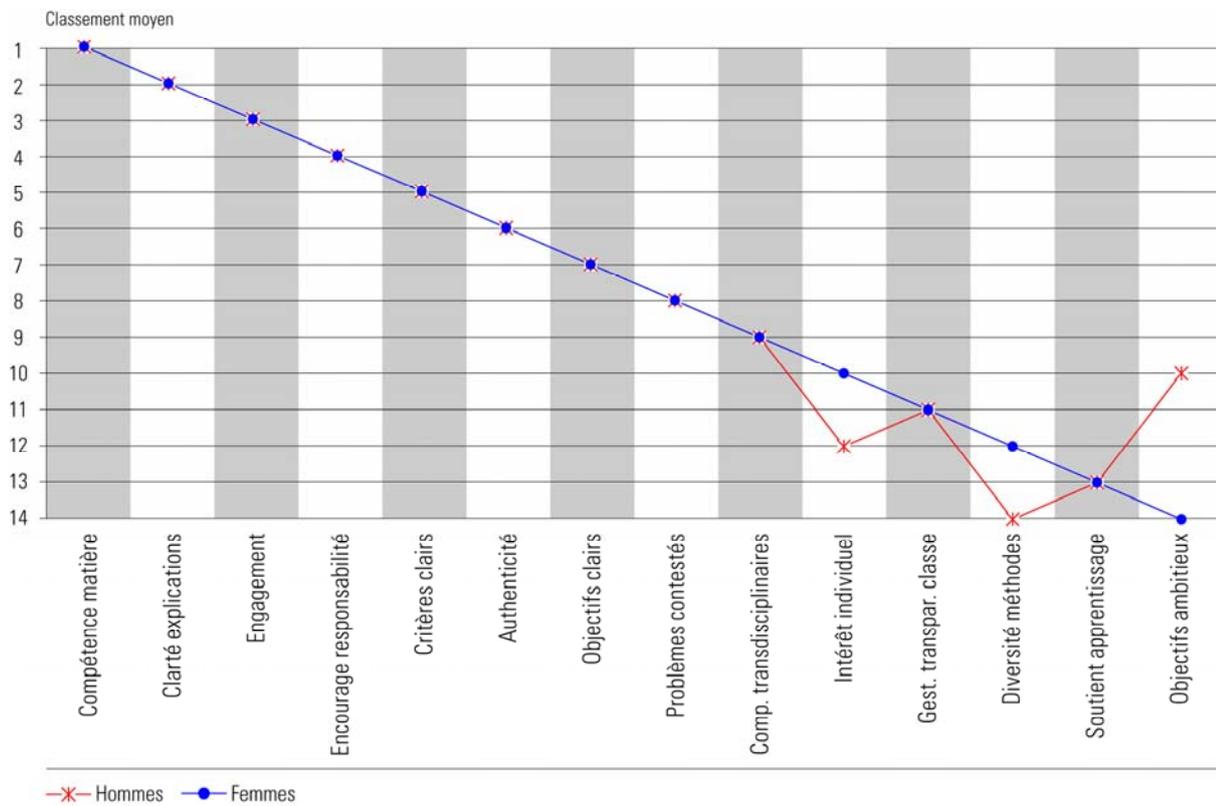
La figure 2.14 présente les appréciations portées sur l'importance des qualités figurant sur la liste selon la région linguistique. Première constatation : toutes les qualités énumérées sont en moyenne considérées comme au moins assez importantes – ce qui signifie que l'on n'avait retenu dans la conception du questionnaire que des qualités susceptibles d'être jugées importantes. Au niveau de l'interprétation, cela a pour effet que même les qualités qualifiées de moins importantes conservent une importance. Les qualités jugées les plus importantes dans toutes les régions linguistiques sont « explications claires » et « compétence dans la branche » ; elles échangent toutefois leur classement en Suisse alémanique et romande. On constate à partir de la troisième place des différences notables d'appréciation pour la plupart des qualités entre les régions linguistiques. Les différences particulièrement marquées sont toutes statistiquement significatives. Certaines ont un impact notable sur le classement des qualités. C'est pourquoi la figure 2.15 présente une comparaison de ce dernier selon la région linguistique. En Suisse alémanique et italienne, l'engagement des enseignants arrive en troisième place, alors qu'en Suisse romande c'est l'évaluation selon des critères clairs, suivie de l'engagement. « Encourager la responsabilité propre des étudiants » paraît surtout important en Suisse alémanique. On perçoit des différences régionales marquées jusque dans les qualités jugées de moindre importance.

Figure 2.15 : Classement moyen de l'importance attribuée à diverses qualités des enseignants du degré secondaire II selon la région linguistique



Remarque : les qualités apparaissent dans l'ordre de classement moyen de leur importance pour la Suisse alémanique. * Cette qualité n'a pas été prise en compte en Suisse romande en raison d'une erreur de traduction.

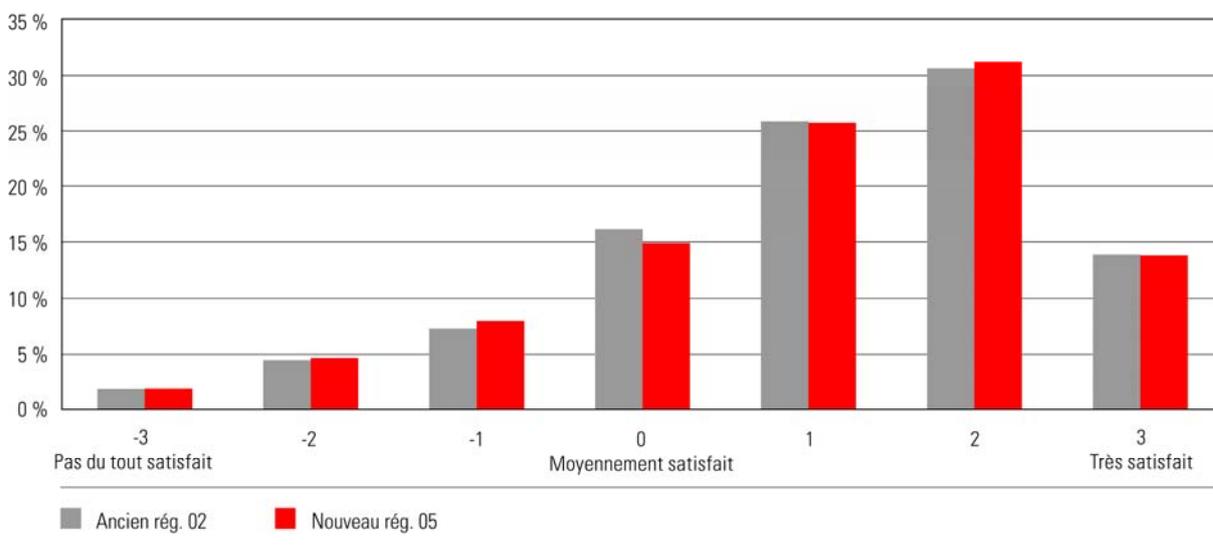
Figure 2.16 : Classement moyen des appréciations portées sur l'importance de diverses qualités des enseignants du degré secondaire II en fonction du sexe



Remarque : les qualités apparaissent dans l'ordre de classement moyen de leur importance pour les jeunes filles.

Si l'on observe le classement des qualités des enseignants du secondaire en fonction du sexe des étudiants, on est frappé au premier abord par des différences notables. Mais à y regarder de plus près, ces écarts s'expliquent par le fait que les jeunes filles attribuent dans l'ensemble à toutes les qualités davantage d'importance que leurs camarades de l'autre sexe. La figure 2.16 donne donc le classement de l'importance moyenne de ces qualités pour chaque sexe ; on voit que le classement des évaluations moyennes reste identique jusqu'au neuvième rang.

Figure 2.17a : Satisfaction ressentie à l'égard de l'enseignement gymnasial pour l'ancien régime de maturité (2002) et le nouveau (2005)



Deux autres questions invitaient les étudiants à apprécier leur degré de satisfaction à l'égard de l'enseignement gymnasial :

« Jusqu'à quel point êtes-vous rétrospectivement satisfait(e) ou insatisfait(e) de « votre » gymnase :

- du point de vue de vos études actuelles ?
- du point de vue de votre évolution personnelle ? »

Les étudiants disposaient pour répondre d'une échelle à sept degrés sur l'axe « Pas du tout satisfait(e) », « Moyennement satisfait(e) » et « Très satisfait(e) ».

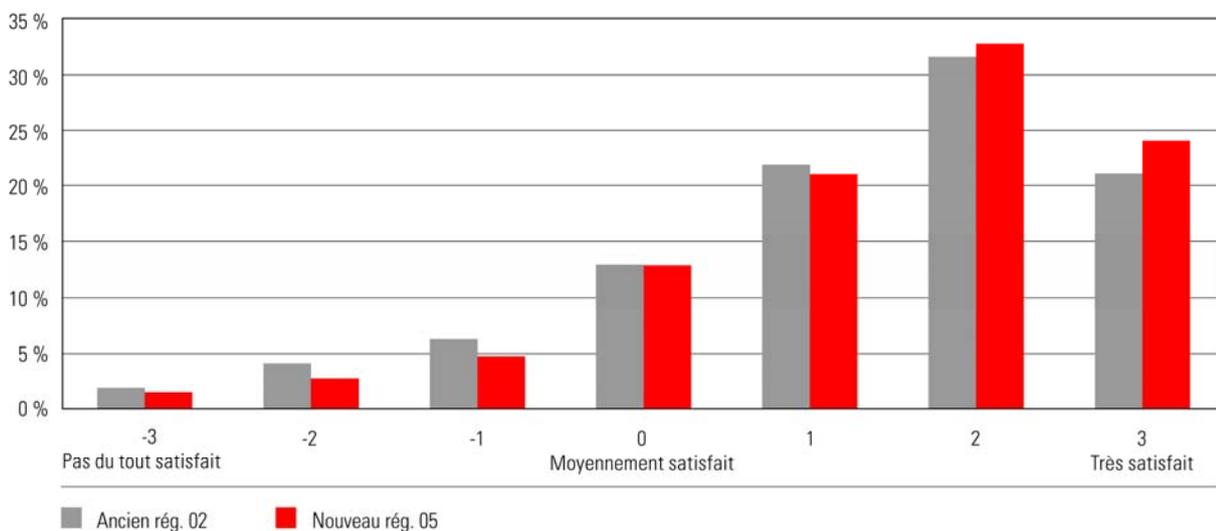
La figure 2.17a présente le profil des réponses obtenues en pourcentage en ce qui concerne la satisfaction éprouvée à l'égard de l'enseignement secondaire, selon le régime de maturité. Dans l'ensemble, les étudiants sont plutôt satisfaits de leur établissement d'enseignement au degré secondaire II dans les deux échantillons. La valeur moyenne de satisfaction ressentie est de 1,07 (écart-type : 1,41) de part et d'autre. Contrairement à ce que l'on avait observé en 2002, on constate des différences dans l'échantillon de 2005 (nouveau régime) entre régions linguistiques ainsi qu'entre groupes d'options spécifiques. Les étudiants de Suisse italienne sont moins satisfaits, avec une valeur moyenne de 0,8 (statistiquement significative) que ceux de Suisse alémanique (valeur moyenne de 1,05) et de Suisse romande (valeur moyenne de 1,14 ; écart-type de 1,4 pour les trois régions). Le tableau 2.3 fait ressortir les valeurs moyennes et l'écart-type pour les groupes d'options spécifiques. L'écart entre les groupes d'options suscitant la satisfaction la plus faible (arts visuels & musique, langues modernes) et la plus forte (biologie & chimie, physique & mathématiques, langues anciennes) est statistiquement significatif.

Tableau 2.3 : Valeurs moyennes du degré de satisfaction ressentie en ce qui concerne la préparation reçue à l'école secondaire pour les études suivies, selon les groupes d'options spécifiques

	Valeur moyenne	Écart-type	N
Arts visuels & musique	0,85	1,52	298
Langues modernes	0,95	1,43	1194
Économie & droit	1,04	1,39	867
Pédagogie, psychologie, philosophie	1,08	1,37	248
Biologie & chimie	1,16	1,45	763
Physique & mathématiques	1,17	1,46	720
Langues anciennes	1,23	1,35	515
Total	1,07	1,43	4605

La figure 2.17b présente la répartition des réponses concernant la satisfaction éprouvée pour ce qui est de l'évolution personnelle en fonction du régime de maturité (pourcentages). Parmi les titulaires d'une maturité du nouveau régime, on observe moins de personnes insatisfaites, et plus de personnes satisfaites ou très satisfaites. L'écart de valeurs moyennes entre l'ancien régime (2002, valeur moyenne : 1,29 ; écart-type : 1,46) et le nouveau (2005, valeur moyenne : 1,44 ; écart-type : 1,38) est statistiquement significatif. En revanche, il n'y a pas de différence statistiquement significative à ce niveau entre les sexes et les groupes d'options spécifiques. Seul l'écart entre les étudiants de Suisse italienne (valeur moyenne : 1,18) et ceux de Suisse alémanique (valeur moyenne : 1,47) comme de Suisse romande (valeur moyenne : 1,41 ; écart-type pour toutes les régions : 1,4) a un impact statistique. Par comparaison aux études proprement dites, il est étonnant de constater que les étudiants ayant obtenu leur maturité sous le nouveau régime sont plus satisfaits de leur gymnase en termes de développement personnel ; le phénomène pourrait s'expliquer par le fait que le nouveau régime offre un éventail plus large d'options, et que les élèves peuvent donc mieux choisir les matières qui les intéressent.

Figure 2.17b : Satisfaction ressentie à l'égard du gymnase ou du lycée fréquenté pour ce qui est du développement personnel pour l'ancien régime de maturité (2002) et le nouveau (2005)



3. Les exigences des deux premiers semestres d'études supérieures

3.1 Distribution des étudiants sur les domaines d'études selon la région linguistique, le sexe et le type de maturité

L'examen des exigences auxquelles sont confrontés les étudiants doit convenablement distinguer les domaines d'études et les branches. Le codage adopté est celui de la classification SIUS (Système d'information universitaire suisse). Les branches qualifiées d'« interdisciplinaires » ou d'« autres » n'ont pas été prises en compte dans les analyses, pour des raisons pratiques et d'ordre statistique (très petit nombre d'étudiants).

L'analyse par domaine d'études impose de tenir compte de la distribution très irrégulière d'autres variables comme le sexe, la langue, le type de maturité et l'université. C'est pourquoi nous commencerons par présenter la distribution de diverses variables par domaine d'études dans l'échantillon de titulaires d'une nouvelle maturité.

Tableau 3.1 : Distribution des étudiants sur les domaines d'études selon la région linguistique (%)

Branches d'enseignement	Régions linguistiques			Total %	Total n
	Allemand	Français	Italien		
Sciences hum. et soc.	30,7	44,5	60,6	34,9	1508
Sciences économiques	11,3	9,7	39,4	11,1	477
Droit	16,9	8,7		14,4	621
Sciences ex. et nat.	18,2	16,7		17,6	761
Médecine et pharmacie	14,0	10,7		13,0	560
Sciences techniques	8,8	9,7		9,0	389
Total %	100	100	100	100	
Total n	3034	1249	33		4316

Remarque : * pour des raisons inexplicables, les étudiants d'architecture de l'Université de Suisse italienne ne figurent pas dans l'échantillon.

Le tableau 3.1 présente la distribution des domaines d'études selon la région linguistique parmi les titulaires d'une nouvelle maturité. Compte tenu des domaines d'études offerts à l'Université de Suisse italienne, ne sont pratiquement représentées que les sciences humaines et sociales et les sciences économiques dans cette région. Les étudiants d'architecture ne figurent pas dans l'échantillon, pour une raison inexplicée. On constate avec étonnement la dominance des sciences humaines et sociales en Suisse romande (44,5 % des effectifs étudiants). Cela dit, les étudiants de ces domaines d'études constituent aussi le premier groupe en Suisse alémanique, avec 30,7 %, mais la répartition y est plus uniforme.

Tableau 3.2: Distribution des langues d'enseignement dans les universités et les écoles de maturité (%)

Langue d'enseign. (école de maturité)	Langue d'enseignement à l'université			Total (%)	Total (n)
	Allemand	Français	Italien		
Allemand	96,7	3,2	0,1	100	3250
Français	4,7	94,8	0,5	100	1196
Italien	44,1	42,4	13,6	100	177
Total %	70,9	28,4	0,7	100	
Total n	3277	1312	34		4623

Dans ce contexte, il importe aussi de savoir combien d'étudiants ont conservé à l'université la même langue d'enseignement que dans le secondaire. Il ressort du tableau 3.2 que c'est bien le cas pour la grande majorité d'entre eux, hormis pour les étudiants qui avaient fréquentés une école en suisse italienne dans le secondaire. Il n'y a que 3 % des élèves ayant suivi leur enseignement secondaire en allemand et 5 % environ de ceux qui l'ont fait en français à être allés ensuite dans une université d'une autre région linguistique.

Tableau 3.3: Distribution des étudiants sur les domaines d'études en fonction du sexe (%)

Domaines d'études	Sexe		Total %	Total n
	Femmes	Hommes		
Sciences humaines et sociales	45,2	21,6	35,0	1507
Sciences économiques	6,0	17,6	11,1	477
Droit	16,8	11,3	14,4	620
Sciences exactes et naturelles	12,1	24,7	17,6	758
Médecine et pharmacie	15,6	9,6	13,0	560
Sciences techniques	4,3	15,2	9,0	389
Total %	100	100	100	
Total n	2438	1873		4311

Le tableau 3.3 présente la distribution des domaines d'études selon le sexe. Près de la moitié des étudiantes (45 %) suivent des filières de sciences humaines et sociales, 4 % seulement environ de sciences techniques. Chez les hommes étudiants, la répartition est plus équilibrée, avec une proportion à peu près égale en sciences exactes et naturelles (25 % environ) et en sciences humaines et sociales (22 % environ).

Tableau 3.4 : Distribution des options spécifiques entre les domaines d'études selon la langue d'enseignement dans le secondaire (n= 4137)

		Options spécifiques						
Branches		1	2	3	4	5	6	7
Allemand	Sc. hum. et soc.	42,7	42,8	6,9	15,3	25,7	64,0	51,4
	Économie	5,3	7,5	11,3	4,1	30,0	2,9	3,3
	Droit	17,1	21,4	4,7	9,1	26,8	16,2	11,2
	Sciences exactes et nat.	11,2	10,6	39,0	33,4	7,7	6,6	13,6
	Méd. et pharm.	18,1	12,6	8,4	30,5	5,9	6,6	10,3
	Sciences techn.	5,6	5,1	29,7	7,6	3,9	3,7	10,3
	Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Français	Sciences hum. et soc.	62,5	73,8	6,7	19,2	35,0	79,3	64,6
	Économie	2,9	5,5	5,7	3,8	37,2	1,1	4,2
	Droit	7,7	10,2	1,0	6,7	16,4	11,5	10,4
	Sciences exactes et nat.	11,5	4,4	44,0	32,6	6,6		4,2
	Méd. et pharm.	13,5	4,4	8,3	32,2	2,7	8,0	6,3
	Sciences techn.	1,9	1,8	34,2	5,4	2,2		10,4
	Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Légende : 1 langues anciennes ; 2 langues modernes ; 3 physique & mathématiques ; 4 biologie et chimie ; 5 économie et droit ; 6 pédagogie, psychologie, philosophie ; 7 arts visuels et musique. L'échantillon d'étudiants de Suisse italienne (n=168) est trop petit pour ce tableau.

On est enfin conduit à se demander avec quelle option spécifique les étudiants des divers domaines d'enseignement ont clos leur secondaire. Ce qui débouche sur deux questions : tout d'abord, celle de la distribution de chaque option spécifique entre les divers domaines d'études, c'est-à-dire des études sur lesquelles débouchent les différentes options (tableau 3.4) ; et deuxièmement, celle de la représentation des options spécifiques dans chaque domaine d'études (tableau 3.5). Les deux tableaux couvrent également la langue d'enseignement utilisée à l'école secondaire et à l'université ; l'Italien a toutefois dû être exclu ici, l'échantillon étant trop réduit. On est frappé de constater qu'en Suisse romande, les sciences humaines et sociales attirent davantage d'étudiants issus de toutes les options spécifiques qu'en Suisse alémanique. Le phénomène est particulièrement marqué en langues anciennes et modernes, avec respectivement plus de 60 % et de 73 % de ces étudiants inscrits dans des filières de sciences humaines et sociales en Suisse romande, alors que la proportion n'avoisine que les 43 % en Suisse alémanique. D'un autre côté, plus des deux tiers des étudiants ayant choisi une option spécifique en sciences expérimentales ont aussi opté pour des études supérieures en sciences naturelles.

Tableau 3.5 : Composition des effectifs des étudiants des différents domaines d'études selon l'option spécifique et la région linguistique de l'université (n = 5742)

Domaines d'études	Région	Option spécifique						
		1	2	3	4	5	6	7
Sciences humaines et sociales	CH al.	16,3	35,7	3,2	6,8	16,6	9,5	11,9
	CH rom.	13,7	42,0	2,9	9,7	14,1	12,3	5,4
	CH it.	5,8	17,8	15,2	6,1	52,2	1,2	1,7
Sciences économiques	CH al.	2,5	12,4	10,7	6,6	64,5	0,8	2,5
	CH rom.	13,1	33,8	4,3	7,6	32,2	4,3	4,7
	CH it.	8,3	28,4	0,9	18,3	30,3	9,2	4,6
Droit	CH al.	7,6	15,2	34,4	27,3	8,7	1,6	5,2
	CH rom.	6,3	6,7	40,4	39,9	5,8		1,0
Sciences exactes et naturelles	CH al.	16,0	24,2	9,2	33,6	9,4	2,1	5,4
	CH rom.	11,9	9,7	12,7	53,7	4,5	5,2	2,2
Méd. et pharm.	CH al.	7,8	15,7	46,6	12,7	7,8	1,9	7,5
	CH rom.	1,7	3,3	72,7	9,9	5,8		6,6

Légende : 1 langues anciennes ; 2 langues modernes ; 3 physique & mathématiques ; 4 biologie et chimie ; 5 économie et droit ; 6 pédagogie, psychologie, philosophie ; 7 arts visuels et musique. L'échantillon d'étudiants de Suisse italienne (n= 33) est trop petit pour ce tableau.

Le tableau 3.5 présente la composition des effectifs des étudiants dans les différents domaines d'études selon l'option spécifique et la région linguistique. En sciences humaines et sociales, en sciences économiques et en droit, la composition des effectifs étudiants selon l'option spécifique est très similaire en Suisse alémanique et romande. Les options spécifiques les mieux représentées sont les langues modernes en sciences humaines et sociales, l'économie et le droit en sciences économiques, les langues modernes, l'économie et le droit en droit. Dans les branches centrées sur les sciences naturelles, la dominance des options les mieux représentées est nettement plus forte en Suisse romande qu'en Suisse alémanique : en Suisse romande, 80 % des étudiants inscrits en sciences exactes et naturelles sont arrivés avec une option physique & applications des mathématiques ou biologie et chimie, alors qu'ils ne sont que 62 % environ en Suisse alémanique. En médecine et pharmacie, les étudiants romands sont 50 % à avoir pris biologie et chimie en option spécifique, contre 34 % en Suisse alémanique. En sciences techniques, on compte 73 % environ d'étudiants romands ayant opté pour physique et applications des mathématiques à la maturité, cette proportion n'étant que de 47 % environ chez les Alémaniques.

Tableau 3.6 : Pourcentage d'étudiants inscrits dans un cursus basé sur les accords de Bologne selon le domaine d'études

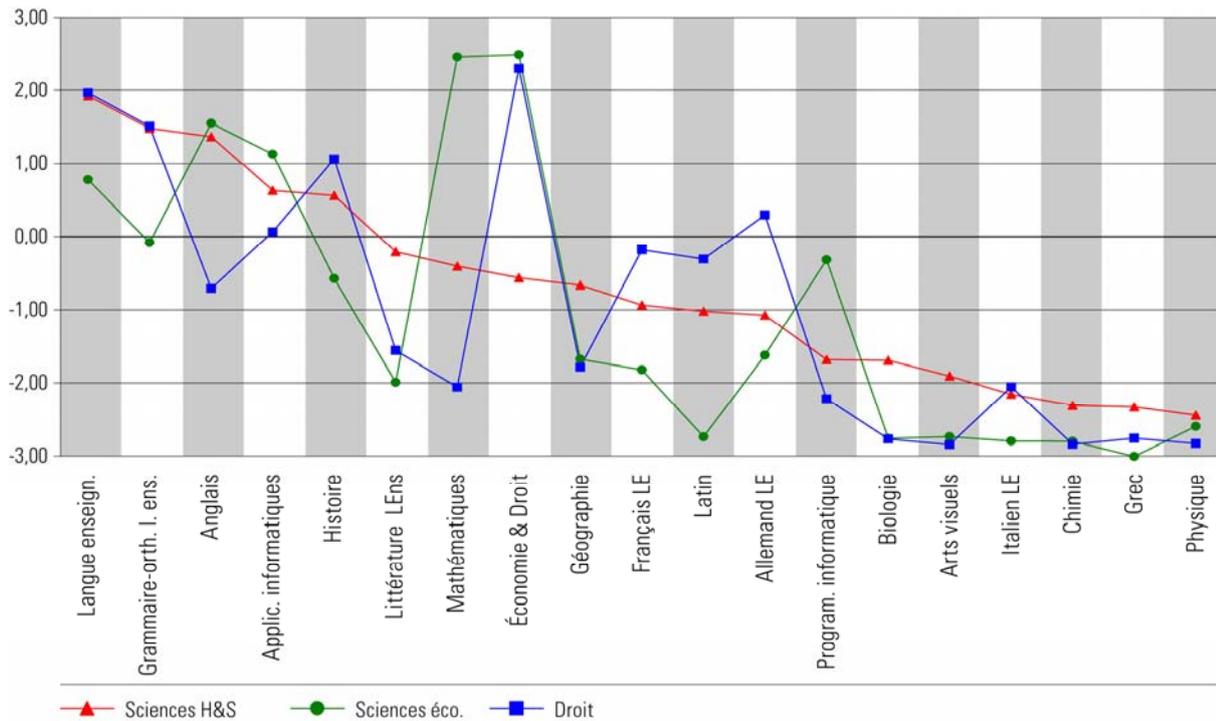
	Cursus de Bologne		Nombre
	Non %	Oui %	
Sciences humaines et sociales	71,3	28,7	1474
Sciences économiques	34,7	65,3	475
Droit	37,3	62,7	616
Sciences exactes et naturelles	26,2	73,8	748
Médecine et pharmacie	59,2	40,8	530
Sciences techniques	26,2	73,8	385
Total	48,7	51,3	4228

Le tableau 3.6, enfin, présente la proportion de titulaires d'une nouvelle maturité suivant un cursus basé sur les accords de Bologne dans les divers domaines d'études. Plus de 70 % des étudiants de sciences humaines et sociales sont encore en filière traditionnelle ; en médecine et pharmacie, ils sont 59 %. Dans les autres branches, il en reste entre un quart et un peu plus d'un tiers.

3.2 Appréciation des connaissances spécifiques requises au cours des premiers semestres d'études supérieures

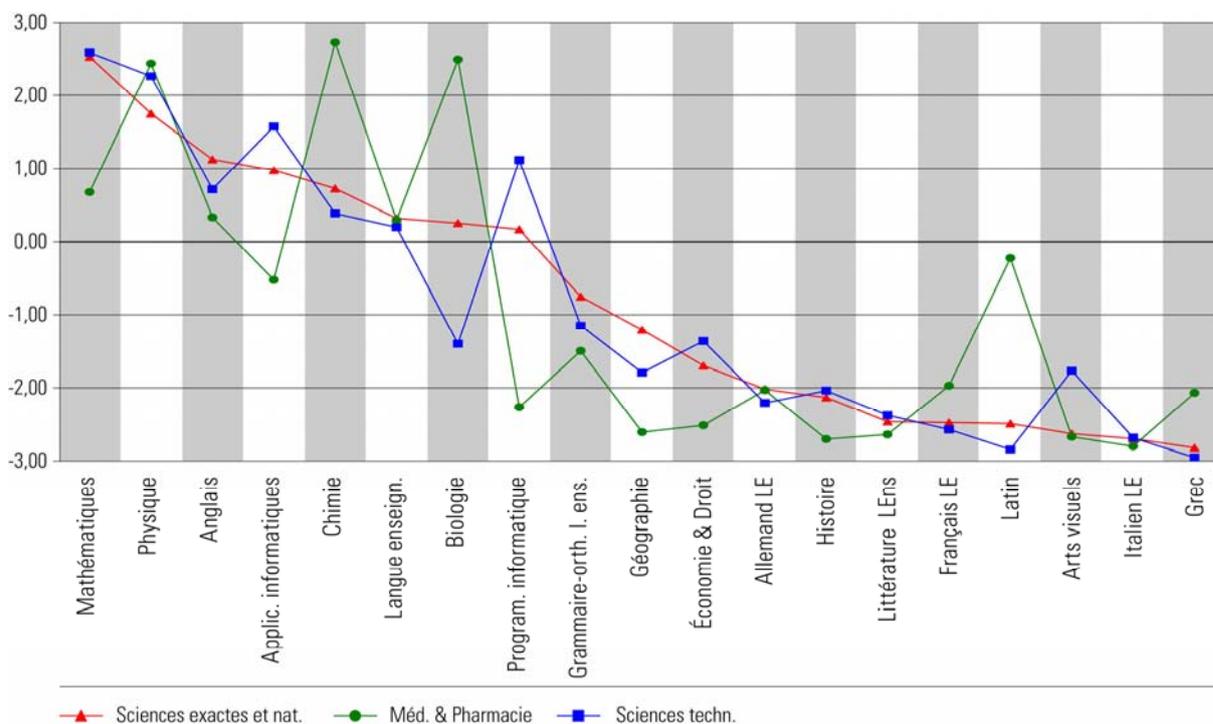
En ce qui concerne les connaissances spécifiques requises des étudiants au cours des premiers semestres d'études universitaires, on a choisi de ne pas demander directement leur avis aux étudiants, mais de les interroger sur l'importance des diverses matières dans leurs études. Il est en effet plus facile de donner une réponse en termes d'importance, et c'est un bon indicateur des exigences correspondantes. Outre les questions portant sur le niveau de connaissances dans les diverses disciplines, le questionnaire demandait : « Quelle importance ont eue, pour vos études, lors des deux derniers semestres, les connaissances spécialisées acquises lors de vos études gymnasiales ? » Les réponses pouvaient être données sur une échelle à sept degrés selon l'axe « Pas du tout important », « Moyennement important » et « Très important ».

Figure 3.1 : Appréciation moyenne de l'importance des compétences spécialisées au cours des deux premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études : sciences humaines et sociales, économie et droit



Remarque : les branches sont classées dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en sciences humaines et sociales. Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important.

Figure 3.2 : Appréciation moyenne de l'importance des compétences spécialisées au cours des deux premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études : sciences exactes et naturelles, médecine et pharmacie, sciences techniques



Remarque : les branches sont classées dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en sciences exactes et naturelles. Échelle : -3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important.

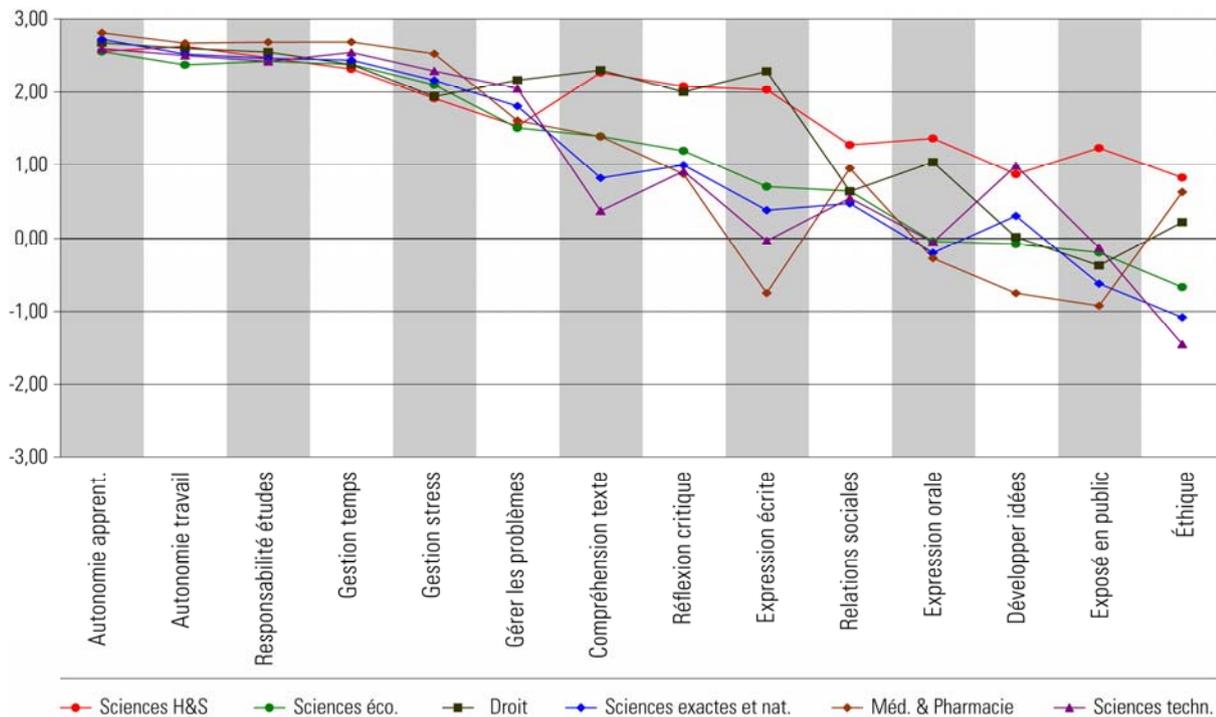
Les figures 3.1 et 3.2 donnent l'appréciation moyenne de l'importance des compétences spécialisées au cours des deux premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études. On s'aperçoit tout de suite qu'il n'y a que peu de points communs entre les domaines. Partout, les connaissances en italien langue étrangère, en arts visuels et musique et en grec ainsi que, dans la plupart des cas, en français langue étrangère sont jugées sans importance. Pour le reste, l'éparpillement des appréciations d'importance est tel que la moyenne générale ne veut plus dire grand-chose. Il n'y a que les connaissances d'anglais et d'informatique (applications) qui paraissent relativement importantes dans la première année d'études supérieures dans la plupart des domaines d'études, hormis la médecine et le droit.

Par rapport au gymnase, on perçoit dans cette hétérogénéité le passage de l'éducation générale à une formation spécialisée. L'impact du domaine d'études est tel qu'il n'a pas paru valoir la peine d'étudier dans cette section les effets d'autres variables.

3.3 Appréciation de l'importance des compétences transversales dans les deux premiers semestres d'études supérieures

Après les questions portant sur leurs compétences transversales au moment de la maturité, il était demandé aux étudiants d'apprécier l'importance de ces compétences dans leurs études supérieures : « Quelle importance ont eue, pour vos études lors des deux derniers semestres, les compétences générales acquises lors de vos études gymnasiales ? » L'échelle était la même que pour les questions portant sur l'importance des connaissances spécialisées.

Figure 3.3 : Appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études

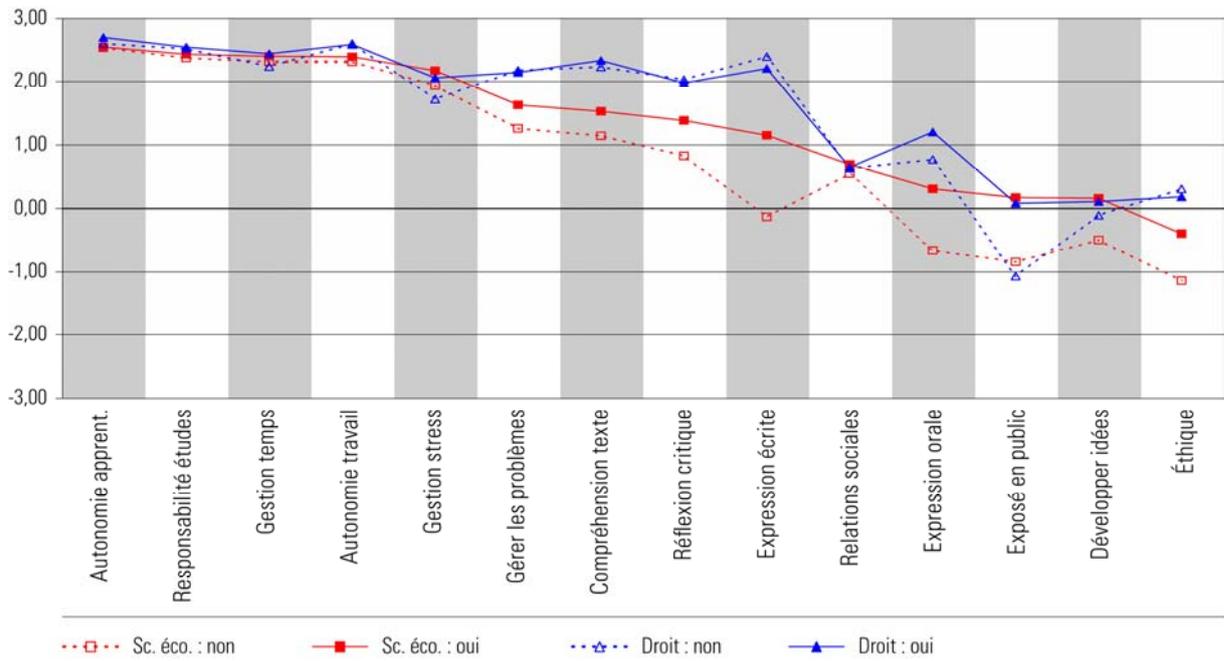


Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée dans l'ensemble des domaines d'études. Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important.

La figure 3.3 présente l'appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études. On obtient ici un tableau un peu plus homogène que pour les connaissances spécialisées. Une importance assez semblable et relativement forte est accordée à la moitié à peu près des compétences transversales proposées. « apprendre de manière autonome », « autonomie dans le travail », « responsabilité dans le déroulement de ses études », « gérer son temps », « gérer son stress » et « gérer les problèmes : les identifier, rechercher et élaborer des solutions » tendent à être considérés comme très importants dans tous les domaines d'études. Dans le reste des compétences transversales, il n'y a guère que les « compétences dans les relations sociales » qui obtiennent en moyenne une appréciation d'importance assez similaire dans tous les domaines d'études. L'importance attribuée aux autres compétences transversales varie énormément d'une branche à l'autre. L'écart le plus marqué s'observe dans la « capacité de s'exprimer par écrit », considérée comme relativement insignifiante par les étudiants de médecine et pharmacie, mais comme plutôt très importante par les étudiants de droit et de sciences humaines et sociales.

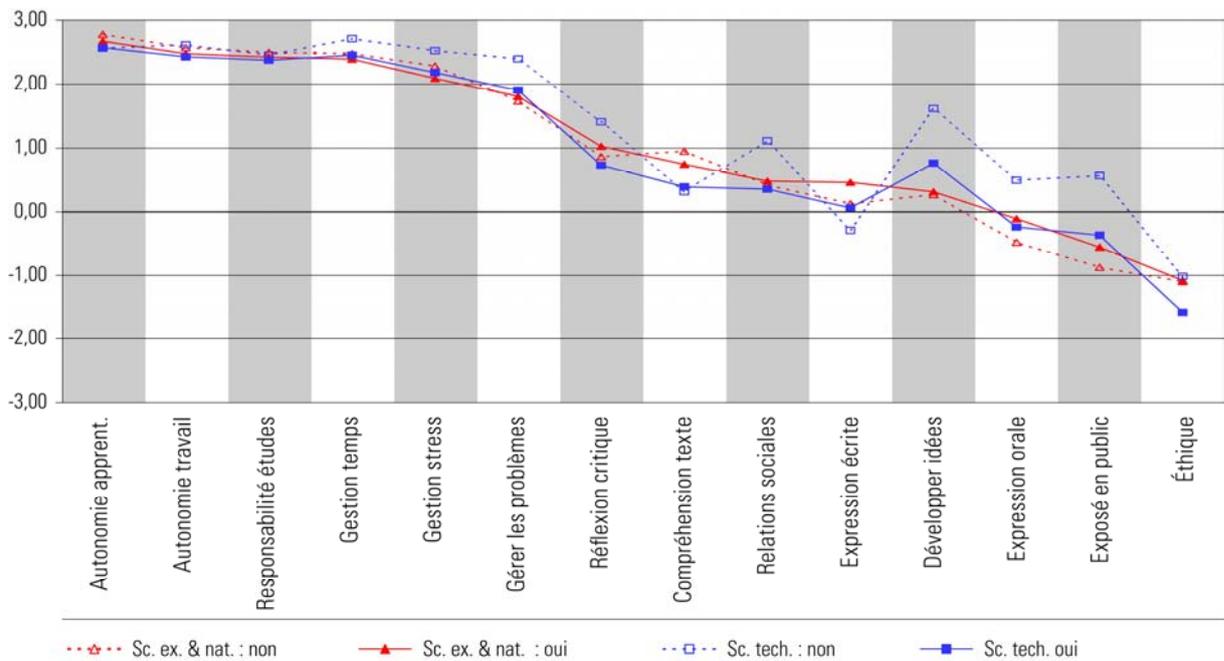
Il est également utile de se demander si la réforme de Bologne a eu un impact sur l'importance ressentie des compétences transversales au cours des deux premiers trimestres d'études supérieures. Cette question serait bien sûr très intéressante aussi en ce qui concerne les compétences spécialisées, mais les exigences varient énormément en la matière, même au sein de chaque domaine d'études, de sorte qu'il faudrait procéder à des comparaisons matière par matière, ce qui dépasserait le cadre de la présente étude. En ce qui concerne les compétences transversales, en revanche, les exigences sont si homogènes entre les domaines d'études et à l'intérieur de chacun qu'il est tout à fait justifié de procéder à une comparaison entre régimes d'études au sein d'une branche. Dans tous les domaines, on n'observe guère de différences significatives d'importance perçue pour les quatre ou cinq compétences principales, alors que l'on constate des écarts pour les autres d'une branche à l'autre.

Figure 3.3a Appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures en sciences économiques et droit, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne



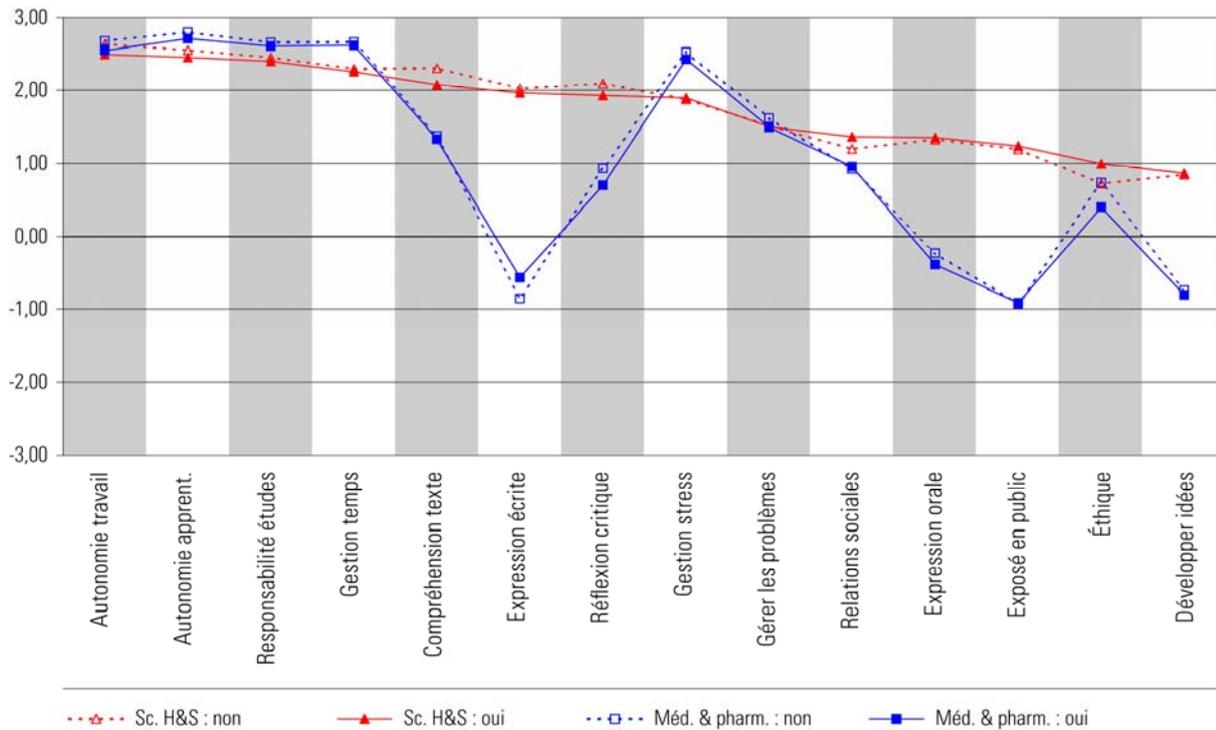
Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en sciences économiques, selon que les étudiants sont ou non inscrits dans un cursus de Bologne.
Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important.

Figure 3.3b Appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne



Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en sciences exactes et naturelles, selon que les étudiants sont ou non inscrits dans un cursus de Bologne.
Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important.

Figure 3.3c Appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures en sciences humaines et sociales et en médecine et pharmacie, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne



Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en sciences humaines et sociales, selon que les étudiants sont ou non inscrits dans un cursus de Bologne. Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important.

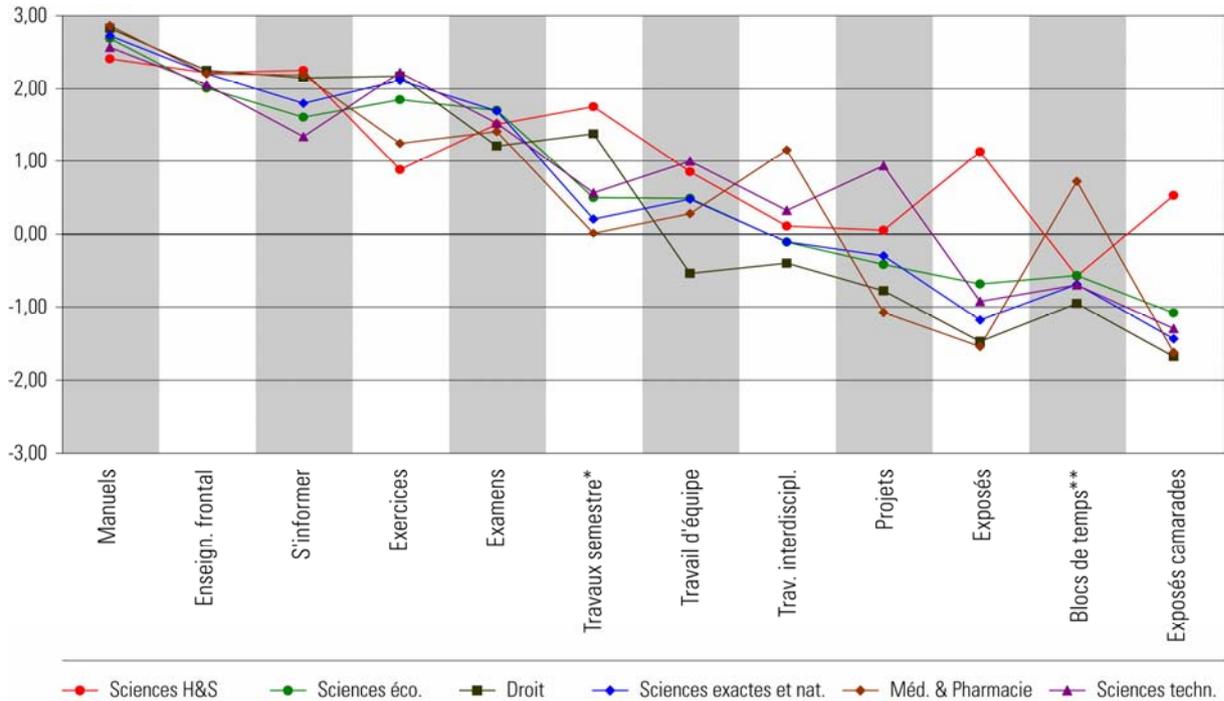
La figure 3.3a présente l'évaluation de l'importance des compétences transversales en sciences économiques et en droit selon que les étudiants suivent un cursus de Bologne ou une filière traditionnelle. En sciences économiques, la gestion des problèmes, la compréhension de textes, la pensée critique, l'expression écrite et orale, l'intervention publique, le développement d'idées et les questions éthiques semblent avoir gagné en importance, d'une façon statistiquement significative, dans les cursus de Bologne. En droit, en revanche, ce sont surtout l'expression écrite et l'intervention en public. La figure 3.3b présente la même comparaison pour l'évaluation de l'importance des compétences transversales en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques, et la figure 3.3c en sciences humaines et sociales ainsi qu'en médecine et pharmacie. En sciences techniques, l'importance perçue de la plupart des compétences transversales recule d'une façon statistiquement significative chez les étudiants en cursus de Bologne ; le phénomène est particulièrement marqué pour les compétences sociales, le développement d'idées, l'expression orale et l'intervention en public. Les écarts sont insignifiants dans les trois autres domaines d'études entre les cursus de Bologne et les filières traditionnelles pour ce qui est de l'importance des compétences transversales

3.4 Appréciation de l'importance de certaines compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des deux premiers semestres d'études supérieures

Après la question portant sur l'utilisation faite au moment de la maturité des méthodes d'apprentissage et de travail figurant dans une liste, venait une question sur leur importance dans les études supérieures suivies : « Quelle importance ont eue, pour vos études lors des deux derniers semestres, les méthodes d'apprentissage et de travail suivant-

tes ? » Là encore, les étudiants disposaient d'une échelle à sept degrés sur l'axe « Pas du tout important », « Moyennement important », « Très important ».

Figure 3.4 : Appréciation moyenne de l'importance des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études

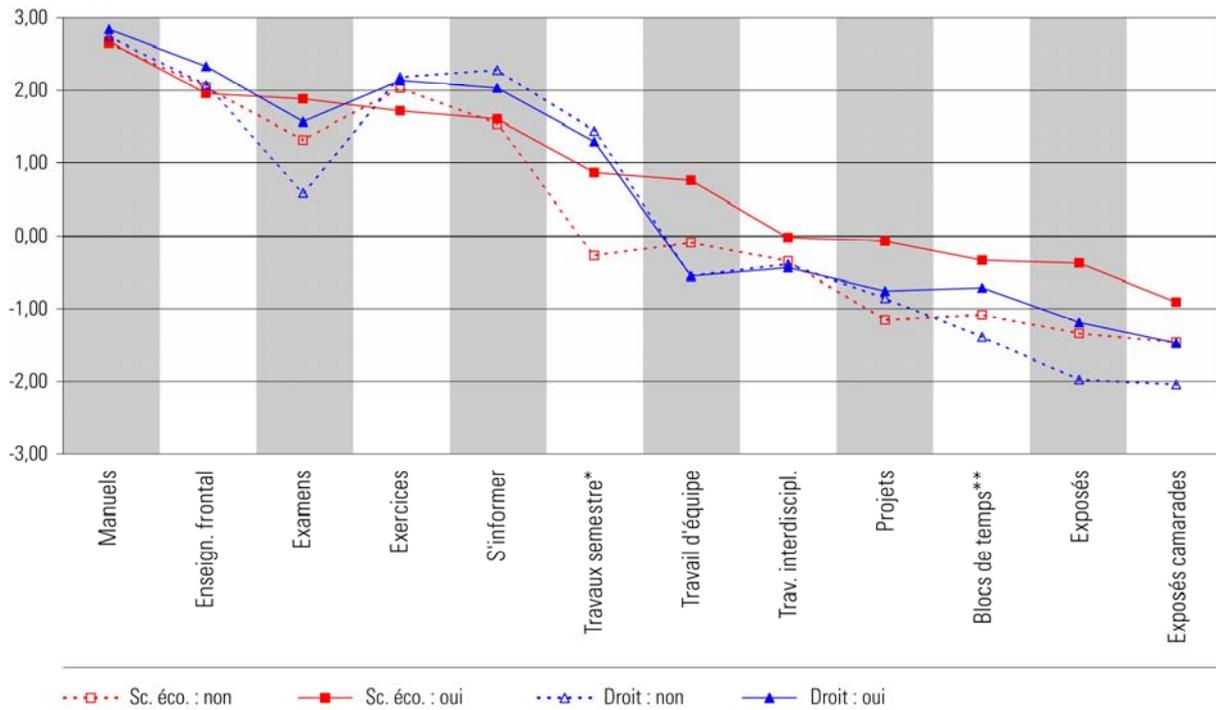


Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée dans tous les domaines d'études. Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important. * Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels). ** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc)

La figure 3.4 présente l'appréciation moyenne de l'importance des diverses méthodes d'apprentissage et de travail dans les études, en distinguant les domaines d'études. Comme on pouvait s'y attendre, « apprendre à l'aide de manuels ou de notes » et « enseignement frontal (exposé de l'enseignant ou cours classique) » sont partout jugés assez ou très importants. Viennent ensuite pour la plupart des domaines d'études « rechercher les informations par ses propres moyens », « travaux pratiques dans la branche » et « épreuves orales et écrites, contrôle des connaissances acquises ». Une certaine importance est encore accordée aux « travaux à long terme » (par exemple travaux semestriels) et au « travail en équipe ou en groupe ». Le reste semble plutôt sans importance un peu partout.

Le tableau est relativement homogène sur l'ensemble des domaines d'études. Seules les sciences humaines et sociales s'écartent nettement sur certains aspects. Les « travaux pratiques dans la branche » paraissent un peu moins importants, mais les « travaux à long terme (par exemple travaux semestriels) », les « exposés de vous-même » et les « exposés des camarades de classe » plus importants qu'ailleurs. Le « travail dans un projet » est jugé plus important dans les sciences techniques que dans les autres domaines.

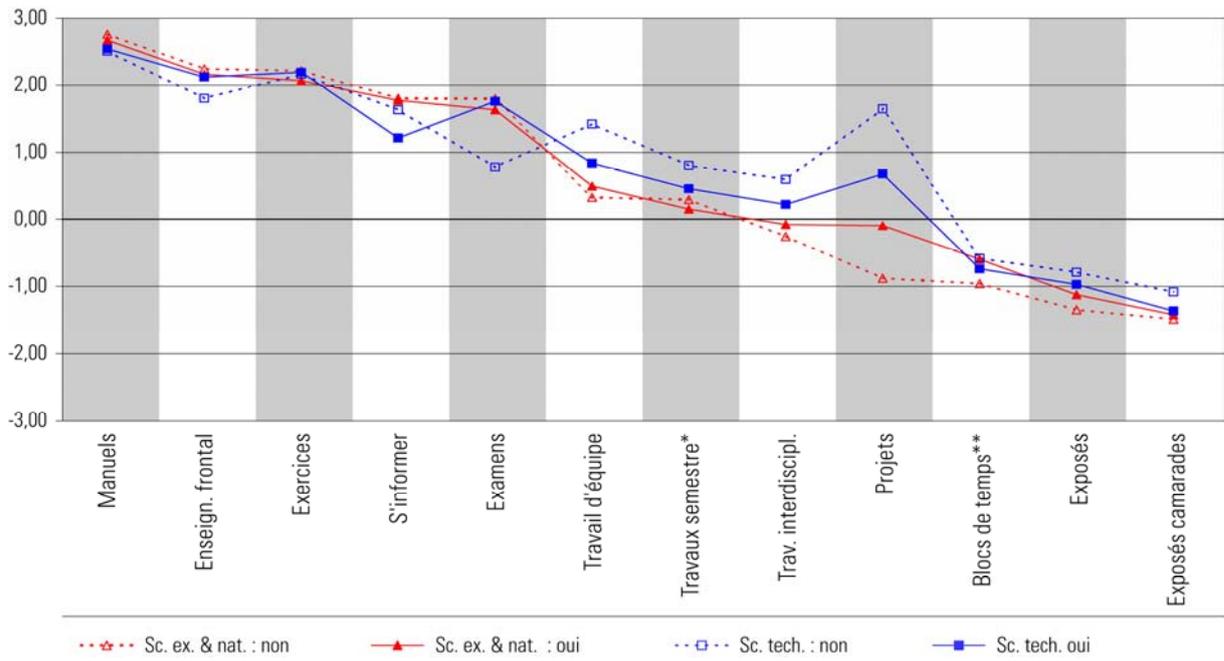
Figure 3.4a : Appréciation moyenne de l'importance des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des premiers semestres d'études supérieures en sciences économiques et en droit, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne



Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en sciences économiques, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne. Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important. * Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels ou de maturité). ** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc)

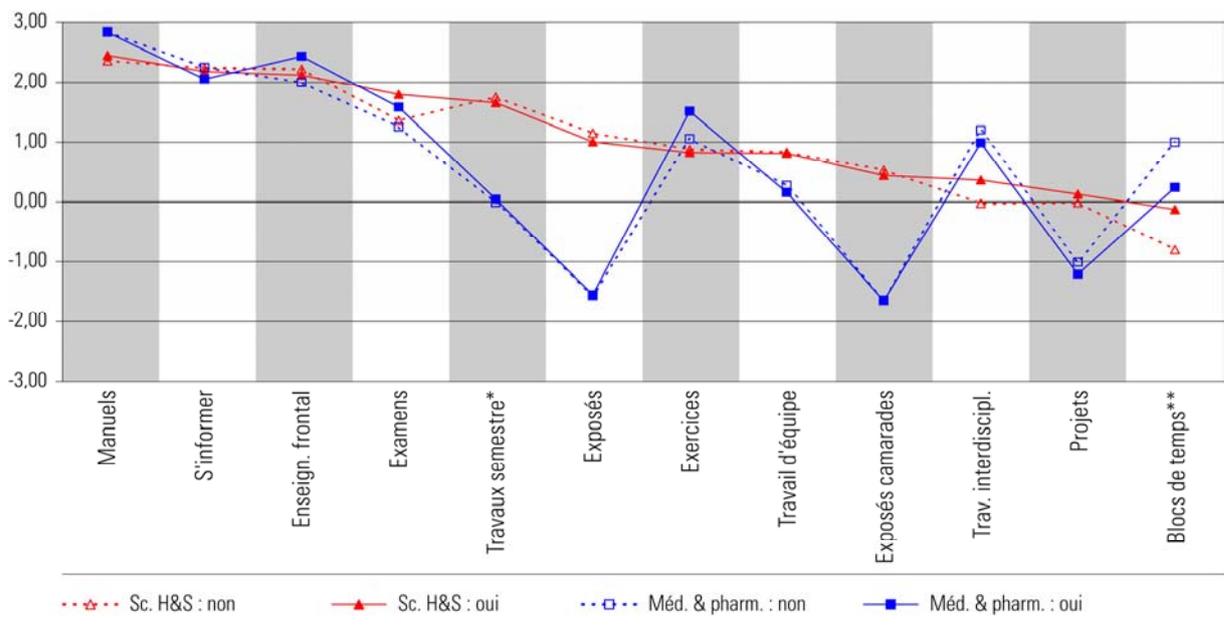
On peut aussi se demander si l'on observe des différences d'importance perçue des diverses méthodes d'apprentissage de travail entre les cursus de Bologne et les cours d'études avant Bologne. Les figures 3.4a à 3.4c présentent donc l'évaluation de leur importance selon que les étudiants sont ou non en cursus de Bologne, par domaine d'études. La figure 3.4a révèle qu'en droit comme, dans une moindre mesure, en sciences économiques, les examens sont jugés plus importants dans les cursus de Bologne. En sciences économiques, la plupart des compétences secondaires ont gagné en importance d'une façon statistiquement significative avec la réforme de Bologne, surtout pour ce qui est des travaux à long terme (semestriels ou de maturité, par exemple). En sciences techniques, la figure 3.4b montre que la réforme de Bologne a accru l'importance des examens d'une façon statistiquement significative, mais érodé celle du travail d'équipe et du travail sur des projets. En sciences humaines et sociales ainsi qu'en médecine et pharmacie, on ne perçoit sur la figure 3.4c, comme déjà pour les compétences transversales, guère de différences entre les étudiants du régime de Bologne et les autres.

Figure 3.4b : Appréciation moyenne de l'importance des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des premiers semestres d'études supérieures en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne



Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée dans tous les domaines. Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important. * Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels). ** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc)

Figure 3.4c : Appréciation moyenne de l'importance des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des premiers semestres d'études supérieures en sciences humaines et sociales et en médecine et pharmacie, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne

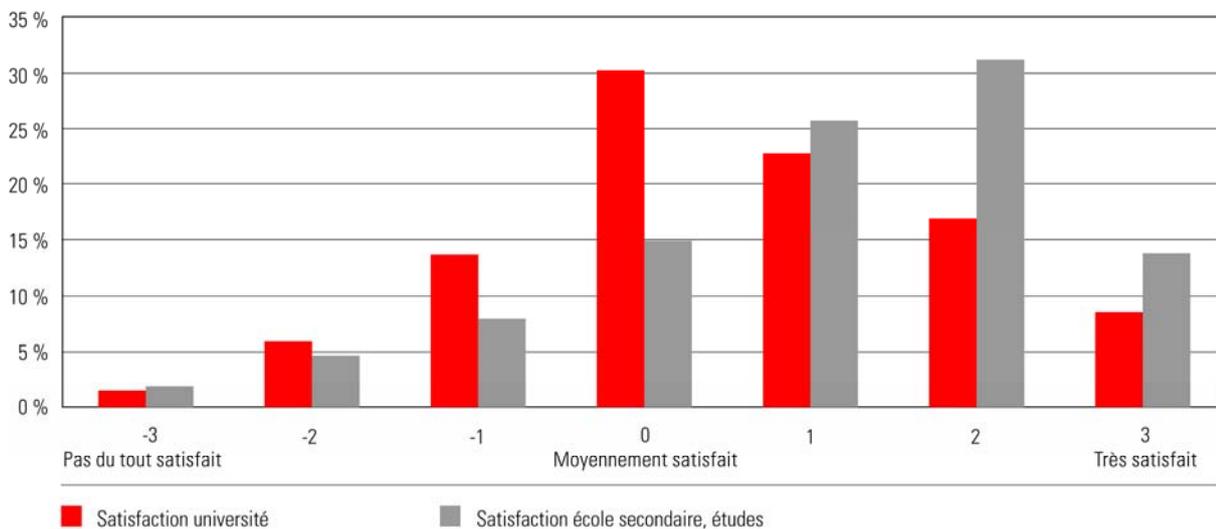


Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée dans tous les domaines. Échelle : - 3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important. * Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels). ** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc)

3.5 Satisfaction ressentie à l'égard de la première année d'études supérieures

Vers la fin du questionnaire, il était demandé aux étudiants d'indiquer s'ils étaient satisfaits de leur première année d'études supérieures dans leur domaine d'études actuel. La question était exactement : « Jusqu'à quel point êtes-vous rétrospectivement satisfait(e) ou insatisfait(e) de l'année d'études passée du point de vue de vos études ? » Les réponses pouvaient s'étager sur une échelle à 7 degrés sur l'axe pas du tout, moyennement ou très satisfait(e). La figure 3.5 présente le degré de satisfaction ressentie par les titulaires d'une nouvelle maturité en ce qui concerne l'année d'études supérieures écoulée et, à titre de comparaison, les réponses données à la question portant sur leur degré de satisfaction à l'égard de leurs études gymnasiales. On observe que les étudiants semblent nettement moins satisfaits de leur dernière année d'études supérieures que de leur formation gymnasiale. Aucune différence n'est à noter entre les cursus de Bologne et les filières traditionnelles pour ce qui est de la satisfaction ressentie à l'égard de la dernière année d'études supérieures.

Figure 3.5 : Degré de satisfaction ressentie à l'égard de la première année d'études supérieures et des études gymnasiales dans le nouveau régime de maturité



On remarque aussi avec intérêt la corrélation entre les diverses questions portant sur le degré de satisfaction. Elle est étroite (coefficient de 0,51) pour ce qui est de la satisfaction avec les études elles-mêmes et de la satisfaction avec l'évolution personnelle au gymnase. Elle est faible (coefficient 0,1) entre la dernière année écoulée et le gymnase pour ce qui est des études proprement dites, et retombe même à 0,03 pour ce qui est du développement personnel. Il semble donc que la satisfaction ressentie à l'égard de la première année d'études supérieures ne soit pas en rapport avec la satisfaction éprouvée à l'égard du gymnase.

4. Comparaison entre l'auto-évaluation des connaissances et des compétences et les exigences des deux premiers semestres d'études supérieures

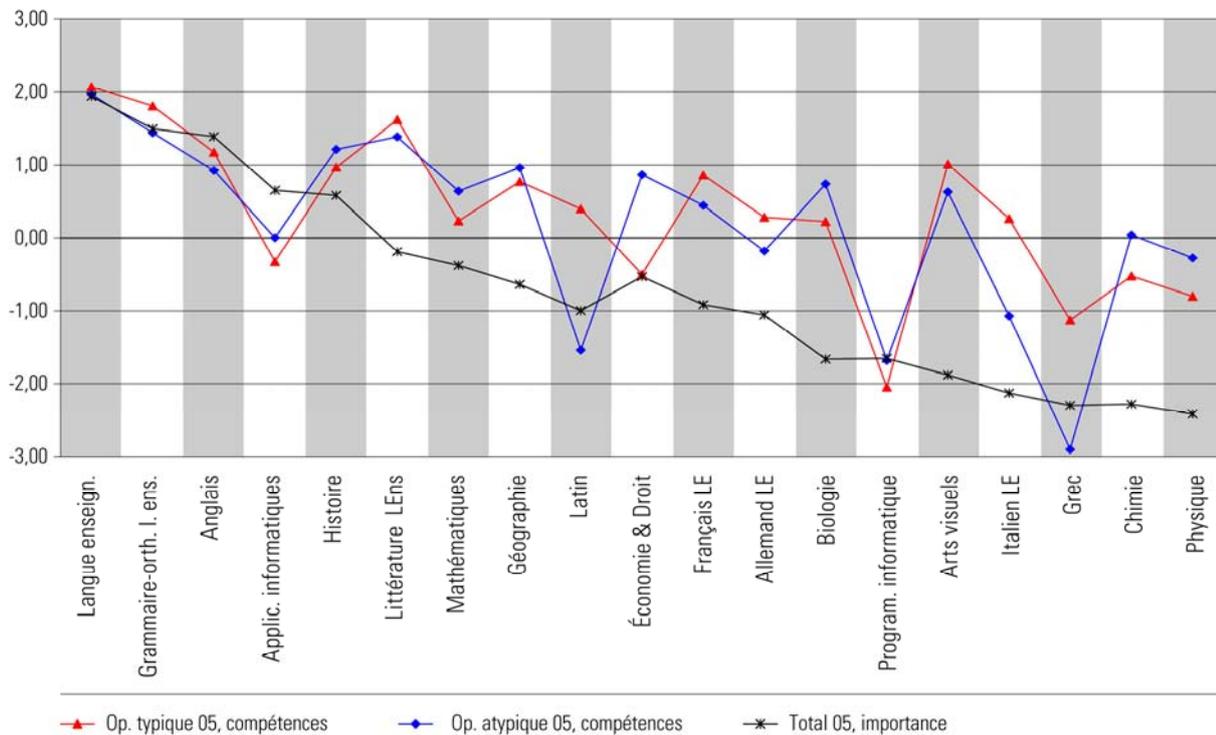
4.1 Comparaison entre l'auto-évaluation des connaissances spécialisées et les exigences des deux premiers semestres d'études supérieures

Dans la comparaison entre l'appréciation des connaissances disciplinaires au moment de la maturité et les exigences des premiers semestres d'études supérieures mesurées d'après l'importance attribuée à ces connaissances disciplinaires, il faut absolument tenir compte du fait que les échelles d'appréciation des compétences et de l'importance ne sont pas directement comparables. Toutes deux ont délibérément été conçues de façon parallèle, et l'on peut faire l'hypothèse que les étudiants en étaient conscients, en raison de la structure et de la présentation du questionnaire ; mais ces échelles ont été déterminées de façon purement arbitraire, sur le plan verbal comme numérique. On ne saurait donc conclure que, par exemple, le degré « très bonnes » est superposable au degré « très important », ni non plus que l'écart entre « moyennes » et « très bonnes » est le même qu'entre « moyennement important » et « très important ». On peut procéder à des transformations, par exemple par normalisation ou classement, de façon à rendre les échelles comparables. Mais ces transformations s'accompagnent d'une perte notable d'information. C'est pourquoi on a préféré y renoncer, quitte à interpréter les résultats avec toute la circonspection nécessaire.

Pour comparer les exigences des études (mesurées en termes d'importance) et l'appréciation des connaissances disciplinaires, il faut distinguer au moins les domaines d'études, sinon les disciplines. De plus, l'évaluation portée par chaque personne interrogée sur le niveau de ses connaissances spécialisées varie énormément, comme on l'a vu à la section 2, en fonction de l'option spécifique de la maturité dont elle est titulaire. D'un autre côté, le tableau 3.5 montrait que les différentes options spécifiques sont inégalement représentées dans les diverses branches. C'est pourquoi nous allons maintenant comparer les exigences et les connaissances et compétences spécifiques par domaine d'études. Au sein de chacun, on a traité séparément les étudiants titulaires d'une maturité à option spécifique débouchant normalement sur la branche en question (maturité dite « typique ») et les autres. Une option spécifique est considérée comme conduisant normalement au domaine d'études (« typique ») lorsque la majorité ou au moins un fort pourcentage des étudiants qui suivent des études relevant du domaine concerné l'avaient choisie à la maturité. Cette correspondance reflète une certaine communauté de contenu de l'option spécifique de la maturité et du domaine d'études.

La comparaison entre connaissances disciplinaires et exigences révèle une tendance commune à toutes les branches d'études : les étudiants estiment bien ou très bien maîtriser une majorité de matières enseignées au gymnase, mais ces matières sont peu importantes, voire pas importantes du tout, au moins dans les deux premiers semestres de leurs études supérieures. Elles représentent pour ainsi dire la culture générale transmise par l'école. Il y a en revanche cinq ou six matières jugées importantes ou très importantes au cours des deux premiers semestres ; comme on peut s'y attendre, elles varient d'un domaine à l'autre.

Figure 4.1 : Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences humaines et sociales selon que l'option spécifique était « typique » ou non

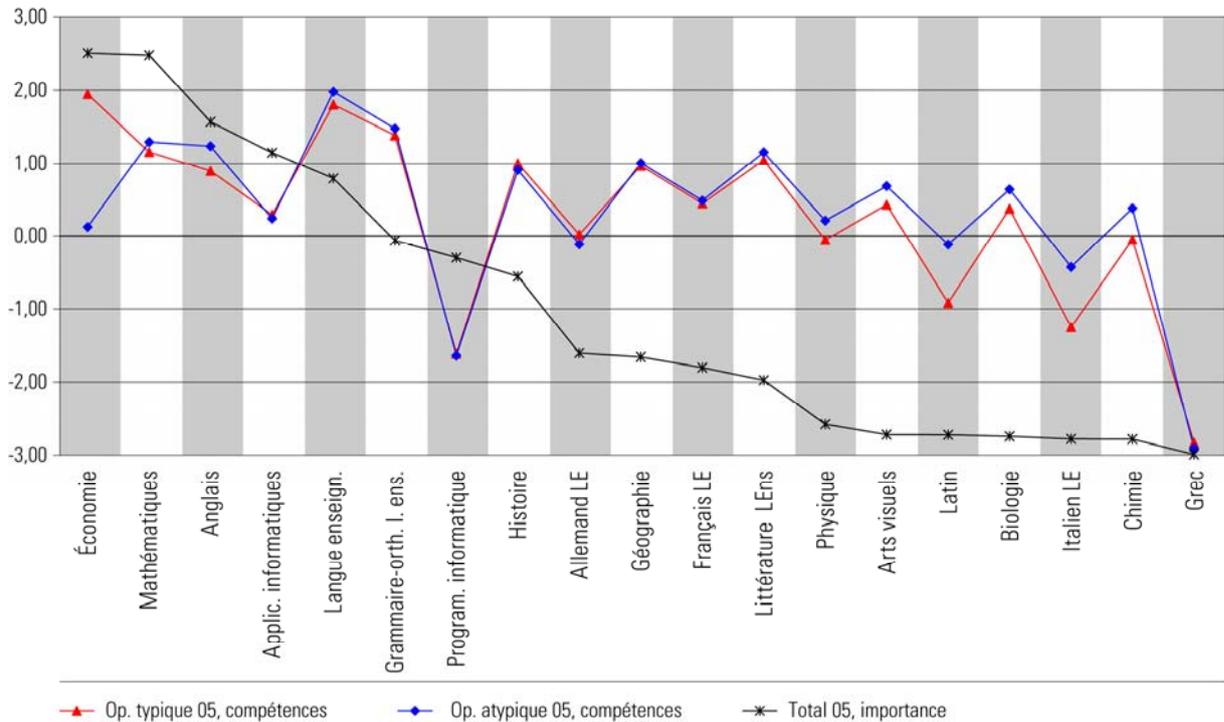


Remarque : les matières apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par l'ensemble des étudiants du domaine concerné. Échelle : -3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes. OS = option spécifique. Options spécifiques typiques : langues anciennes, langues modernes, PPP, arts visuels et musique.

La figure 4.1 présente la comparaison pour les sciences humaines et sociales. Les options spécifiques typiques sont les langues anciennes, les langues modernes, la psychologie, pédagogie et philosophie, les arts visuels et la musique. Le classement (par ordre décroissant d'importance) place en tête la connaissance de la langue d'enseignement, suivie de la connaissance de la grammaire et de l'orthographe de la langue d'enseignement, les connaissances d'anglais, la connaissance des applications informatiques, l'histoire et l'instruction civique. Sauf pour la connaissance des applications informatiques, l'évaluation des connaissances et des compétences correspond à l'importance qui leur est attribuée dans les études pour les options spécifiques typiques comme pour les autres.

On constate des écarts occasionnels entre les options atypiques et typiques en ce qui concerne l'importance des matières peu importantes. Ils vont toujours dans la même direction que les écarts d'évaluation des compétences. Cela ne dénote pas nécessairement de l'aveuglement, et peut s'expliquer tout à fait par le statut de la matière dans le domaine d'études, ou encore par la perspective quelque peu différente des options atypiques concernées.

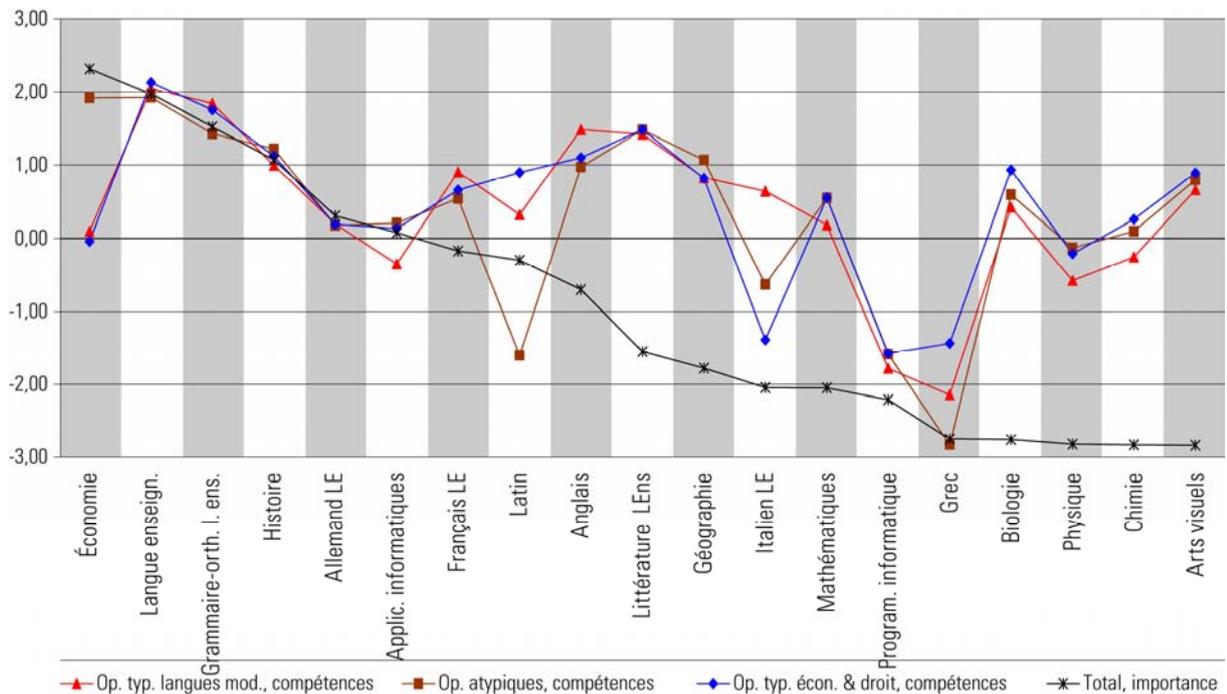
Figure 4.2 : Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences économiques selon que l'option spécifique était « typique » ou non



Remarque : les matières apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par l'ensemble des étudiants du domaine. Échelle : - 3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes ; OS = option spécifique. Option spécifique typique : économie et droit.

La figure 4.2 présente la comparaison pour les sciences économiques. Est considérée comme typique l'option spécifique économie et droit, choisie à l'école secondaire par plus de la moitié des étudiants de cette branche. Les matières jugées relativement importantes sont, par ordre décroissant : connaissances d'économie et de droit ; connaissances en mathématiques ; connaissances en anglais ; informatique, connaissance des applications ; connaissance de la langue d'enseignement ; connaissance de la grammaire et de l'orthographe de la langue d'enseignement ; informatique, concepts et programmation. Sauf pour ce qui est de la connaissance de la langue d'enseignement, ces étudiants jugent le niveau de ses connaissances un peu en deçà de l'importance qui leur est attribué. C'est particulièrement le cas pour l'informatique (concepts et programmation) et, chez les options atypiques, pour les connaissances d'économie et de droit.

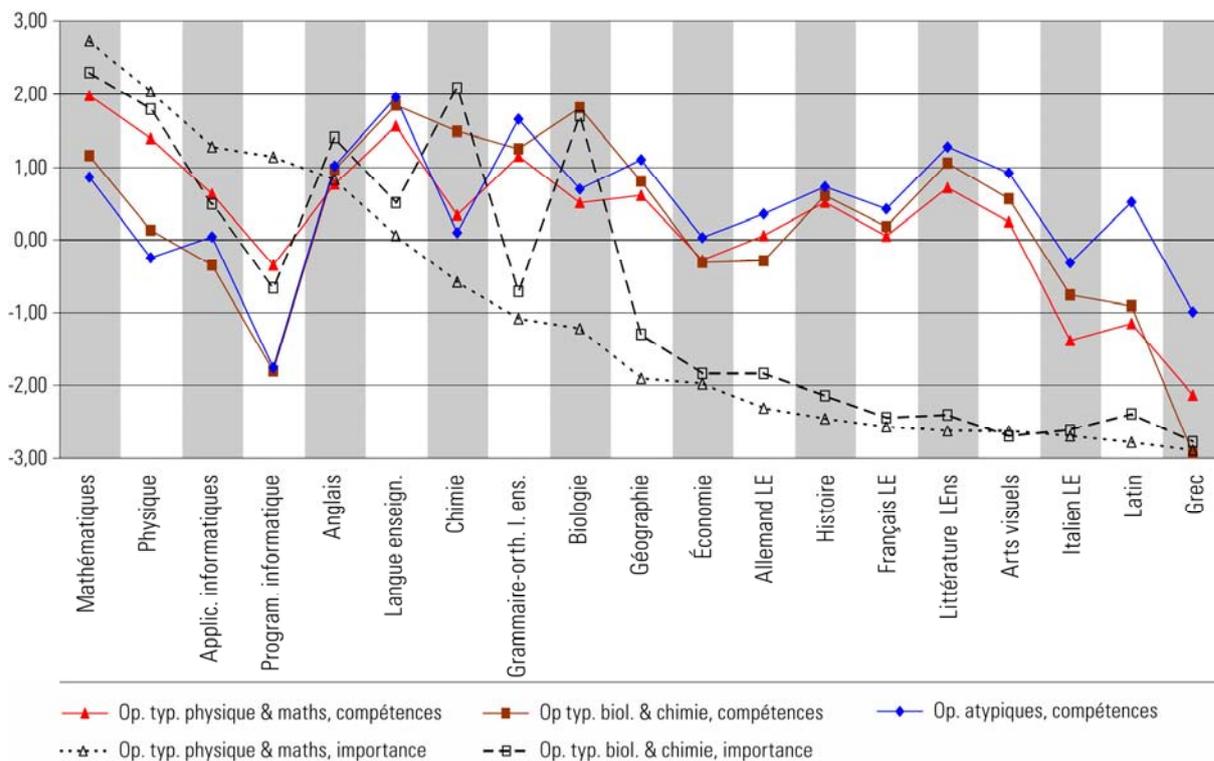
Figure 4.3 : Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en droit selon que l'option spécifique était « typique » ou non



Remarque : les matières apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par l'ensemble des étudiants de ce domaine. Échelle : - 3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes ; OS = option spécifique. Options spécifiques typiques : langues modernes ; économie et droit.

La figure 4.3 présente la comparaison pour le droit. Les options spécifiques sont dans ce cas les langues modernes (33 % des étudiants environ), ainsi que l'économie et le droit (32 % des étudiants environ). Le classement des matières donne : connaissances en économie et en droit ; connaissance de la langue d'enseignement ; connaissance de l'orthographe de la grammaire de la langue d'enseignement ; histoire ; et, en Suisse romande, allemand langue étrangère. Dans l'ensemble, on observe un bon parallélisme entre l'évaluation des connaissances et de leur importance dans les études, aussi bien chez les étudiants qui avaient choisi l'option spécifique typique (langues modernes) que chez ceux qui avaient présenté d'autres options atypiques.

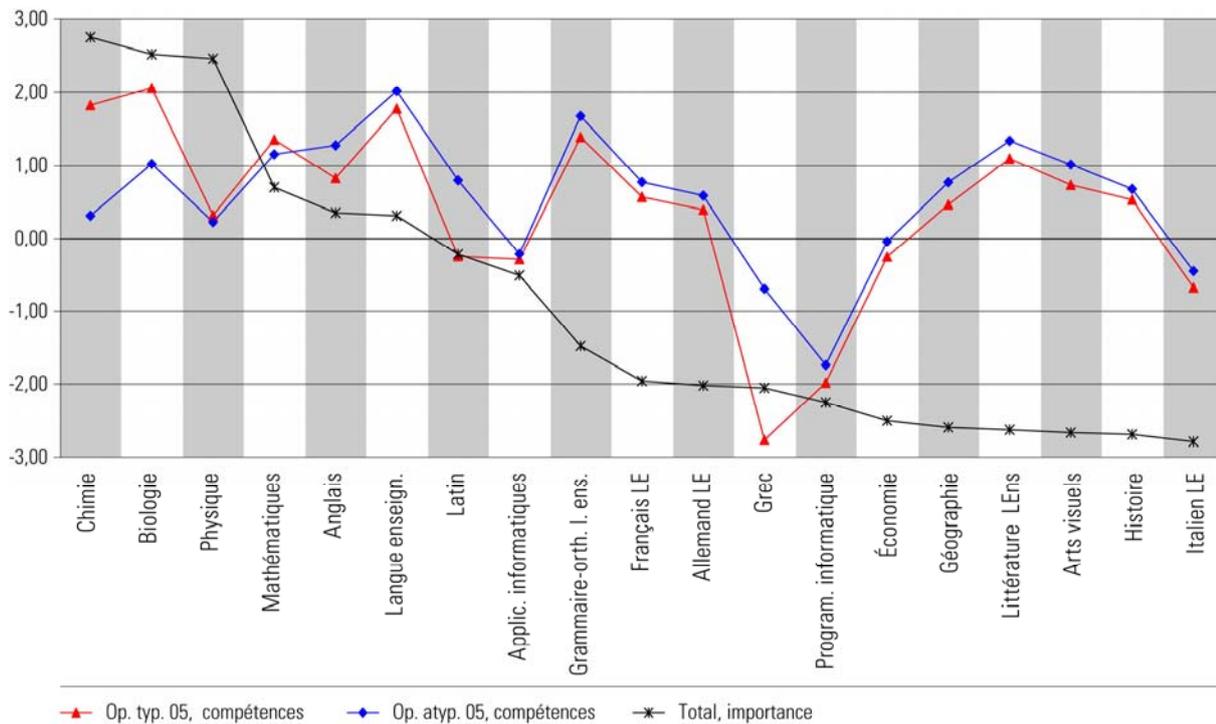
Figure 4.4 : Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences exactes et naturelles selon que l'option spécifique était « typique » ou non



Remarque : les matières apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par les étudiants ayant choisi l'option spécifique physique et application des mathématiques. Échelle : - 3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes ; OS = option spécifique. Options spécifiques typiques : physique & mathématiques ; biologie et chimie.

La figure 4.4 présente la comparaison pour les sciences exactes et naturelles. Comme on peut s'y attendre, les options spécifiques typiques sont la physique et l'application des mathématiques (34 % des étudiants alémaniques et 40 % des étudiants romands), ainsi que la biologie et la chimie (27 % des étudiants alémaniques et 40 % des étudiants romands). Dans les deux cas, les matières importantes ou très importantes sont, pour les options spécifiques typiques : mathématiques, physique, informatique (connaissance des applications), anglais et connaissance de la langue d'enseignement. L'informatique (concepts et programmation) est assez importante pour les étudiants ayant choisi physiques et application des mathématiques en option spécifique (typique), mais de peu d'importance pour ceux qui avaient choisi l'option (typique) biologie et chimie. Résultat inverse pour la chimie et la biologie, considérées comme très importantes par les étudiants ayant choisi l'option biologie et chimie, mais peu importantes par ceux qui avaient opté pour la physique et les mathématiques. Ce qui correspond à des choix différents de disciplines au sein de la branche sciences exactes et naturelles. Chez les titulaires d'une maturité à option physique et application des mathématiques, le niveau de connaissances évalué correspond à l'importance estimée de la matière dans les premiers semestres d'études supérieures, sauf pour les connaissances d'informatique. Parmi les options biologie et chimie, c'est aussi le cas, sauf pour les connaissances en mathématiques et en physique. Les étudiants arrivés avec une option atypique évaluent leur niveau de connaissances dans les matières importantes nettement en dessous de l'importance qu'ils leur attribuent dans leurs études, sauf pour ce qui est de la langue d'enseignement.

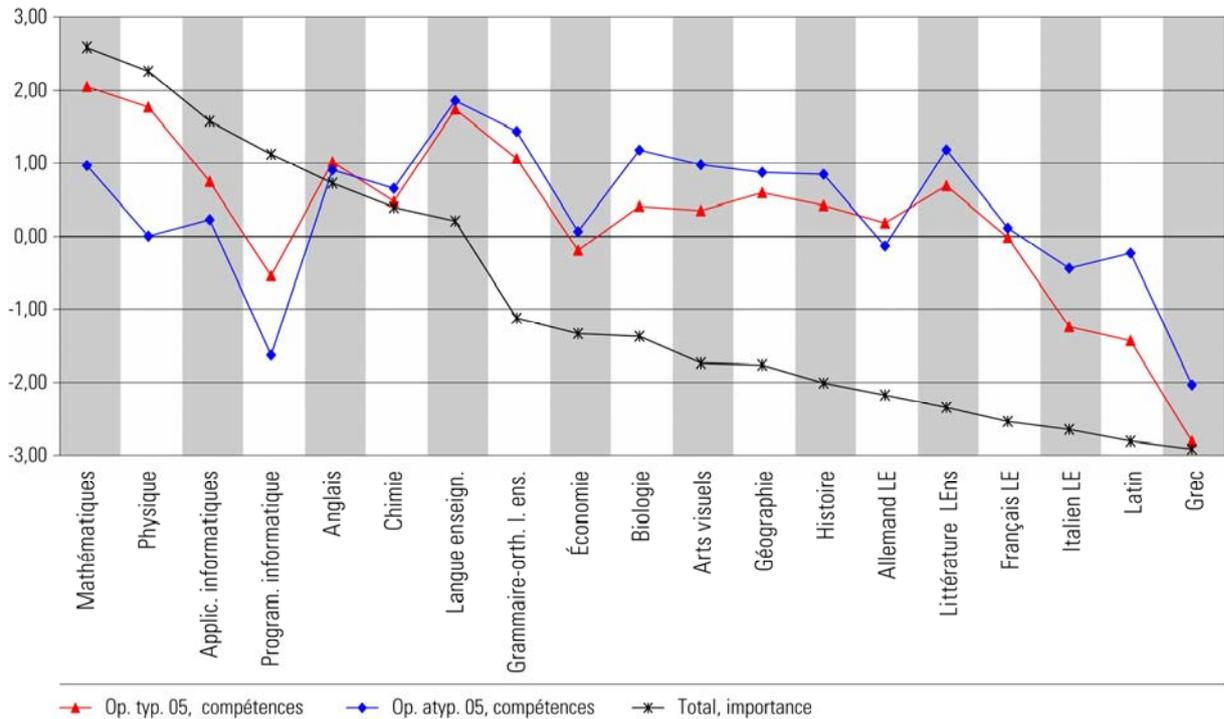
Figure 4.5 : Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en médecine et pharmacie, selon que l'option spécifique choisie était typique ou atypique



Remarque : les matières apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par l'ensemble des étudiants de ce domaine. Échelle : - 3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes ; OS = option spécifique. Options spécifiques typiques : biologie et chimie.

La figure 4.5 compare l'importance évaluée des matières dans les études supérieures et le niveau évalué de compétences dans chacune pour la médecine et pharmacie. L'option typique est dans ce cas la biologie et chimie (34 % des étudiants alémaniques et 54 % des étudiants romands). Elle a donc repris depuis l'enquête de 2002 au type B en Suisse alémanique et au type C en Suisse romande leur statut de maturités conduisant normalement aux études de médecine et de pharmacie. Les matières estimées importantes ou très importantes sont ici, par ordre décroissant d'importance : chimie, biologie, physique, mathématiques, anglais et langue d'enseignement. Ces matières correspondent naturellement au programme de préparation à la première année de propédeutique. Dans les deux premières, à savoir la chimie et la biologie, les étudiants ayant pris l'option typique jugent leurs connaissances nettement meilleures que leurs camarades. En physique, placée à égalité d'importance de part et d'autre, on observe un retard sensible entre le niveau de connaissances par rapport à l'importance accordée à cette matière dans les études supérieures, quelle que soit l'option spécifique.

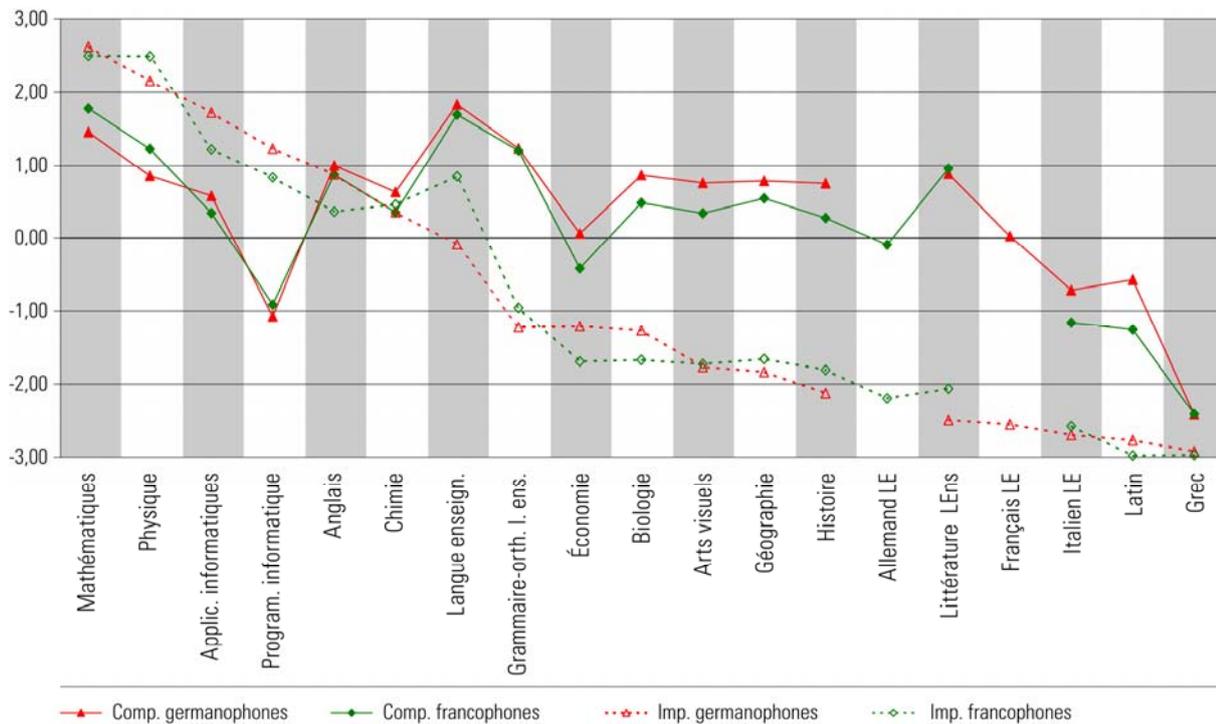
Figure 4.6 : Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences techniques selon que l'option spécifique était « typique » ou non



Remarque : les matières apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par les étudiants titulaires d'une maturité C. Échelle : - 3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes ; TM : type de maturité.

La figure 4.6, enfin, présente la comparaison pour les étudiants de sciences techniques. L'option spécifique typique est dans ce cas la physique et application des mathématiques, avec 47 % d'étudiants alémaniques et 37 % d'étudiants romands à l'avoir prise en fin d'études gymnasiales. Son jugées comme importantes ou très importantes les matières suivantes : mathématiques, physique, informatique (connaissance des applications), informatique (concepts et programmation), anglais, chimie et langue d'enseignement. Chez les étudiants ayant pris l'option physique et application des mathématiques, l'évaluation du niveau de compétence accompagne à peu près celle de l'importance dans les études, sauf pour les concepts et la programmation informatique. La connaissance de la langue d'enseignement est jugée au-dessus, et les connaissances de physique et de mathématiques un peu au-dessous de l'importance qui leur est attribuée. On observe un clair décalage entre le niveau de compétence et l'importance en ce qui concerne l'informatique, chez les titulaires d'une maturité à option physique et application des mathématiques comme chez les autres – ces derniers portant par ailleurs une appréciation nettement moins favorable sur leurs connaissances en physique et en mathématiques.

Figure 4.7 : Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences techniques selon la région linguistique



Remarque : les matières apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par l'ensemble des étudiants de ce domaine. Échelle : - 3 = très mauvaises ; 0 = moyennes ; 3 = très bonnes.

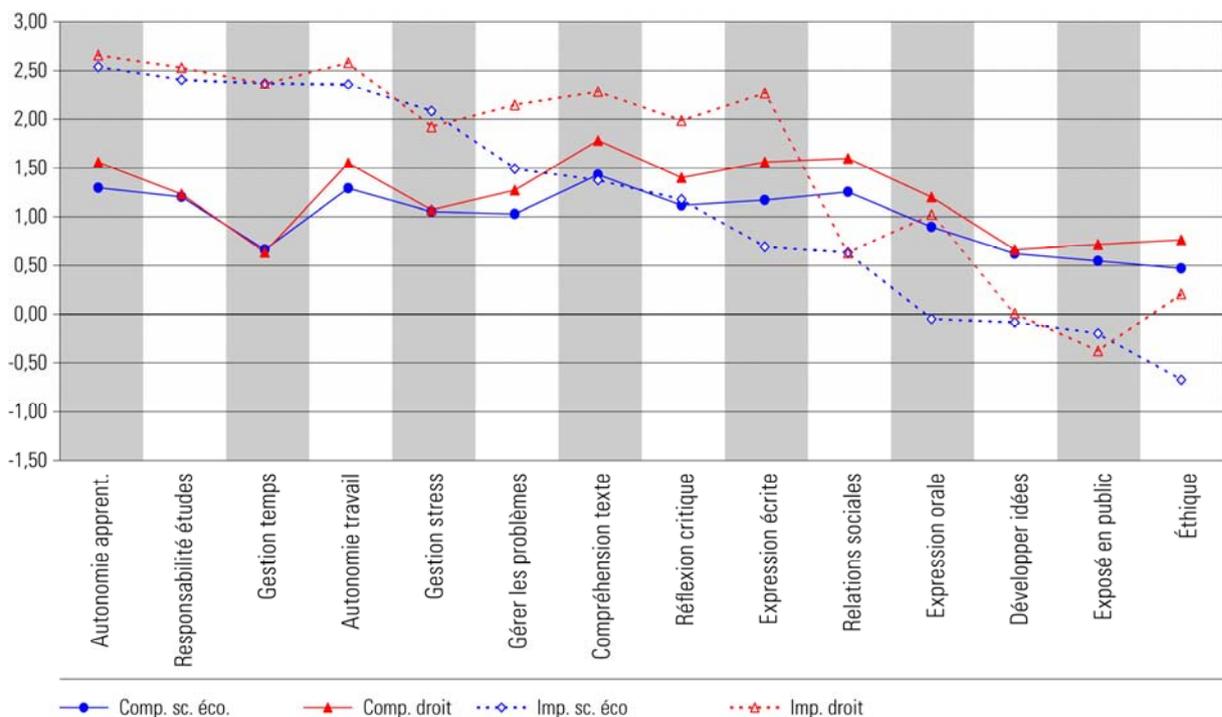
Les sciences techniques se prêtent particulièrement bien à la comparaison entre les régions linguistiques du fait que les étudiants de ce domaine présentent un profil relativement homogène sur diverses autres caractéristiques, comme l'option spécifique ou l'université choisie (EPF de Zurich et de Lausanne). La figure 4.7 compare donc l'évaluation des compétences à l'appréciation de leur importance en distinguant la Suisse alémanique et la Suisse romande. Dans l'ensemble, les étudiants des deux régions apprécient de façon très similaire leur niveau de compétence. Il en va de même pour l'évaluation de l'importance des matières dans les études supérieures suivies, à deux exceptions près : les Romands jugent les connaissances de biologie nettement moins importantes et la maîtrise de la langue d'enseignement nettement plus importante.

Ce qui, en fin de compte, sous-tend la comparaison entre l'évaluation moyenne des connaissances et des compétences possédées au moment de la maturité et l'importance qui leur est attribuée dans les deux premiers semestres d'études supérieures, c'est la question de l'adéquation de l'enseignement gymnasial à l'enseignement supérieur. Si, pour faire preuve de la circonspection recommandée initialement en ce qui concerne le rapprochement des échelles, on se borne à se demander si les matières jugées importantes dans tel ou tel domaine d'études correspondent aussi à des connaissances et à des compétences jugées plus ou moins convenablement maîtrisées, on est conduit à répondre que c'est presque partout le cas : pour la plupart de ces matières, maîtrise des compétences et importance semblent aller de pair. Font exception l'informatique (connaissance des applications) et parfois aussi l'informatique (concepts et programmation) ; ces matières sont considérées dans la plupart des domaines comme ayant au moins une importance moyenne, alors que les connaissances correspondantes possédées au moment de la maturité sont jugées médiocres. Cela dit, l'évaluation de la connaissance des applications informatiques s'est nettement améliorée par rapport aux titulaires d'une ancienne maturité interrogés en 2002, même si le déficit persiste clairement par rapport à l'importance qui lui est attribuée.

4.2 Comparaison entre l'auto-évaluation du degré d'acquisition de compétences transversales et les exigences des premiers semestres d'études supérieures

Pour comparer l'auto-évaluation des compétences transversales acquises et l'importance qui leur est attribuée au cours des premiers semestres d'études supérieures, nous pouvons partir du fait que le degré d'acquisition de ces compétences au moment de la maturité donne lieu à des évaluations relativement semblables (cf. figure 2.8), et que l'importance d'une partie d'entre elles dans les études supérieures a fait l'objet d'une appréciation très similaire aussi dans tous les domaines d'études (cf. figure 3.2). C'est pourquoi, dans la suite, les compétences transversales considérées comme importantes dans tous les domaines d'études seront traitées à part de celles auxquelles est attribuée une importance variable en fonction du domaine d'études.

Figure 4.8 : Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée dans les études de sciences économiques et de droit



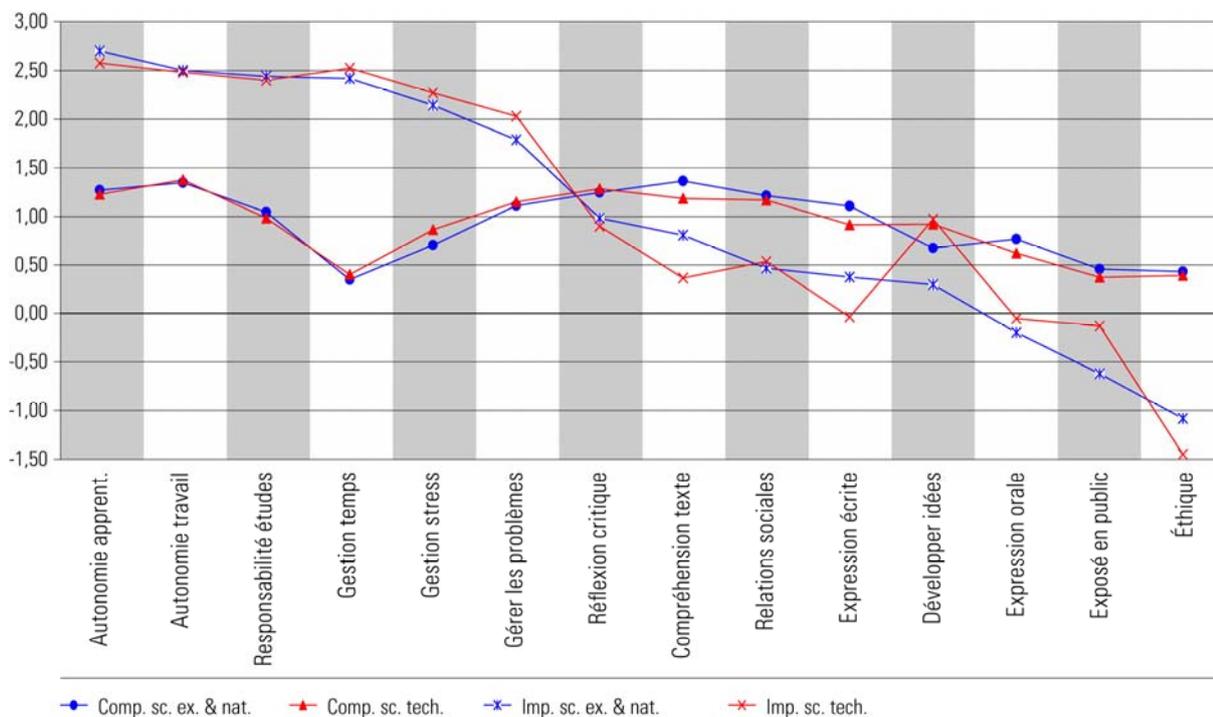
Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en sciences économiques. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

Les figures 4.8 à 4.11 présentent la comparaison entre l'auto-évaluation des compétences transversales acquises et l'importance qui leur est attribuée pour les études dans diverses branches d'études. Les principales compétences transversales sont dans tous les domaines, par ordre décroissant : « apprendre de manière autonome », « autonomie dans le travail », « responsabilité dans le déroulement de ses études », « gérer son temps », puis « gérer son stress », « gérer les problèmes (les identifier, rechercher et élaborer des solutions) » – ces deux dernières arrivant toutefois légèrement en arrière dans le classement par ordre d'importance en sciences humaines et sociales. En moyenne, ces compétences sont jugées assez importantes ou très importantes (scores compris entre 2 et 3). L'auto-évaluation du niveau de maîtrise de ces compétences donne un résultat plutôt bon (entre 1 et 1,5). Ce qui montre une adéquation générale convenable des compétences aux exigences, l'évaluation des unes comme des autres étant supérieure à zéro. Malgré l'incertitude dont est entachée la comparaison entre les échelles sur cette question, on voit toutefois que des améliorations seraient encore possibles.

Autre point commun entre toutes les branches d'études : « aborder des questions d'un point de vue éthique » paraît n'avoir que très peu d'importance dans tous les domaines d'enseignement, et arrive la plupart du temps en dernière ou en avant-dernière position. Ce n'est qu'en sciences humaines et sociales, et dans une certaine mesure en droit, que cette compétence atteint un score supérieur à zéro, c'est-à-dire est jugée comme ayant une certaine importance. Il faut espérer que cette appréciation changera après les deux premiers semestres d'études.

En ce qui concerne l'importance des compétences transversales apparaissant dans la moitié inférieure de l'échelle d'importance, les écarts sont notables entre domaines d'enseignement, comme nous l'avons dit. La figure 4.8 présente l'importance qui leur est attribuée et l'auto-évaluation des compétences correspondantes en sciences économiques et en droit. L'évaluation des compétences est très similaire dans les deux domaines. Contrairement à ce que l'on observe en sciences économiques, toutefois, la compréhension de textes (savoir comprendre et interpréter) et penser de manière critique (capacité d'évaluer quelque chose à partir de perspectives différentes) ainsi que la capacité de s'exprimer par écrit sont considérés comme des compétences assez importantes en droit. Le même phénomène se retrouve, mais atténué, en ce qui concerne la capacité d'expression orale et la réflexion éthique.

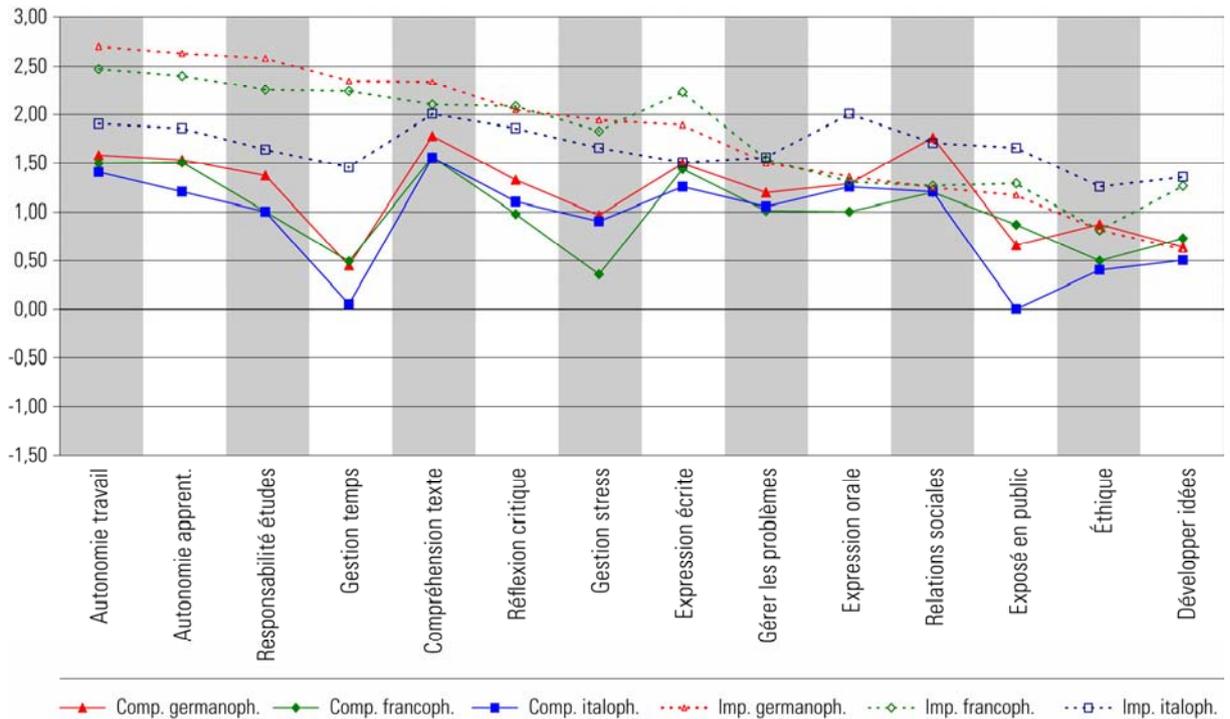
Figure 4.9 : Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques



Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en sciences exactes et naturelles. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

La figure 4.9 présente la comparaison pour les sciences exactes et naturelles et les sciences techniques. Le tableau est très similaire pour l'auto-évaluation des compétences transversales comme pour l'importance qui leur est attribuée. Les compétences qui ne sont pas jugées assez importantes dans tous les domaines d'études sont considérées ici comme moyennement importantes, voire relativement peu importantes. Il n'y a que « développer de nouvelles idées » qui paraisse relativement important en sciences techniques, mais pas en sciences exactes et naturelles.

Figure 4.10 : Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée en sciences humaines et sociales selon la région linguistique

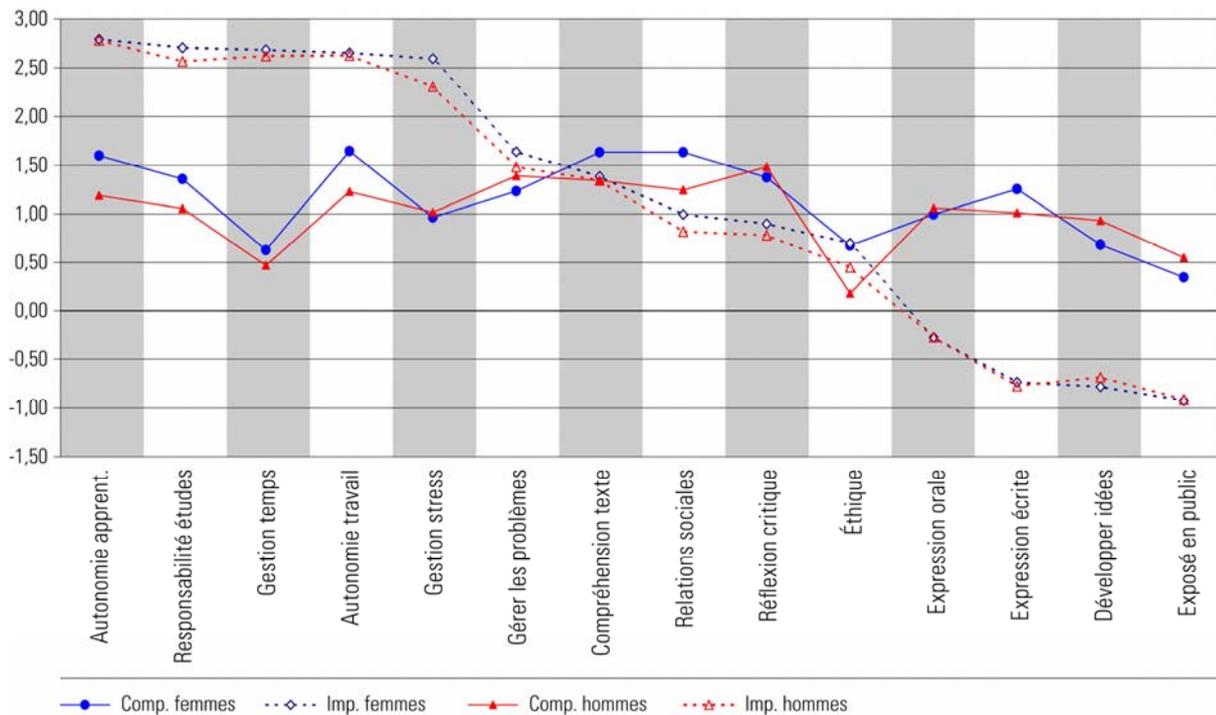


Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée en Suisse alémanique. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

La figure 4.10 présente l'évaluation des compétences et l'importance qui leur est attribuée en sciences humaines et sociales, selon la région linguistique. Ce domaine d'études a été choisi pour comparer les régions linguistiques, car on a pensé que c'était lui qui ferait le mieux ressortir les différences culturelles. En sciences humaines et sociales, contrairement à ce que l'on observe dans les autres domaines, la « compréhension de textes (savoir comprendre et interpréter) », « penser de manière critique (capacité d'évaluer quelque chose à partir de perspectives différentes) » et la « capacité de s'exprimer par écrit » sont considérés dans toutes les régions linguistiques comme plus importantes que « gérer son stress » et « gérer les problèmes (les identifier, rechercher et élaborer des solutions) ».

L'importance des diverses compétences transversales dans les études de sciences humaines et sociales est jugée de façon assez similaire en Suisse alémanique et romande. Il n'y a qu'en Suisse italienne que l'on observe des écarts notables sur certaines compétences. C'est particulièrement le cas pour la capacité d'expression orale, les compétences dans les relations sociales, faire un exposé en public et aborder les questions d'un point de vue éthique. Les étudiants de Suisse italienne portent également une appréciation nettement moins favorable sur les compétences jugées par tous comme les plus importantes : autonomie dans le travail, etc. Mais on ne saurait dire si cela provient de différences culturelles ou du petit nombre des domaines d'études offerts à l'Université de Suisse italienne.

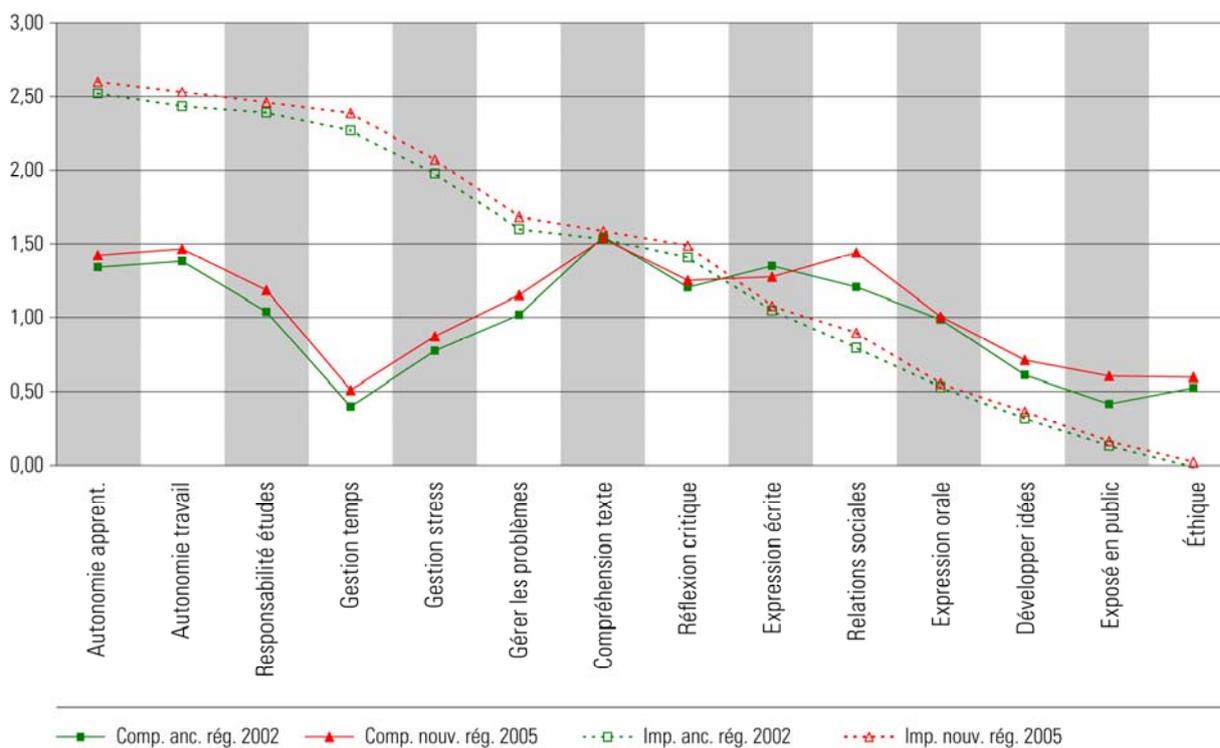
Figure 4.11 : Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée en médecine et pharmacie, selon le sexe



Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par les étudiantes. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

La figure 4.11, enfin, présente la comparaison entre l'auto-évaluation des compétences acquises et l'importance qui leur est attribuée en médecine et pharmacie. À titre d'exemple, on a aussi fait apparaître les différences entre les sexes. Comme le montrait déjà la figure 2.10, les étudiantes portent la plupart du temps une meilleure appréciation que les étudiants sur leurs compétences transversales. La figure 4.11 montre que cela se retrouve en médecine. En ce qui concerne l'importance des compétences transversales dans les études, les évaluations des étudiantes et des étudiants sont très proches et tout à fait parallèles.

Figure 4.11a : Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée selon le régime de maturité



Remarque : les compétences transversales apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par l'ensemble des étudiants. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

La figure 4.11a présente toujours la même comparaison, mais pour toutes les branches d'études, selon que les étudiants sont titulaires d'une ancienne maturité (2002) ou d'une nouvelle (2005). Les évaluations sont très semblables, qu'il s'agisse du niveau de maîtrise ou de l'importance attribuée aux diverses compétences. L'évaluation des titulaires d'une nouvelle maturité 2005 est en général un peu meilleure pour le niveau de compétence, mais parfois aussi pour l'importance ; la différence est légère, mais statistiquement significative.

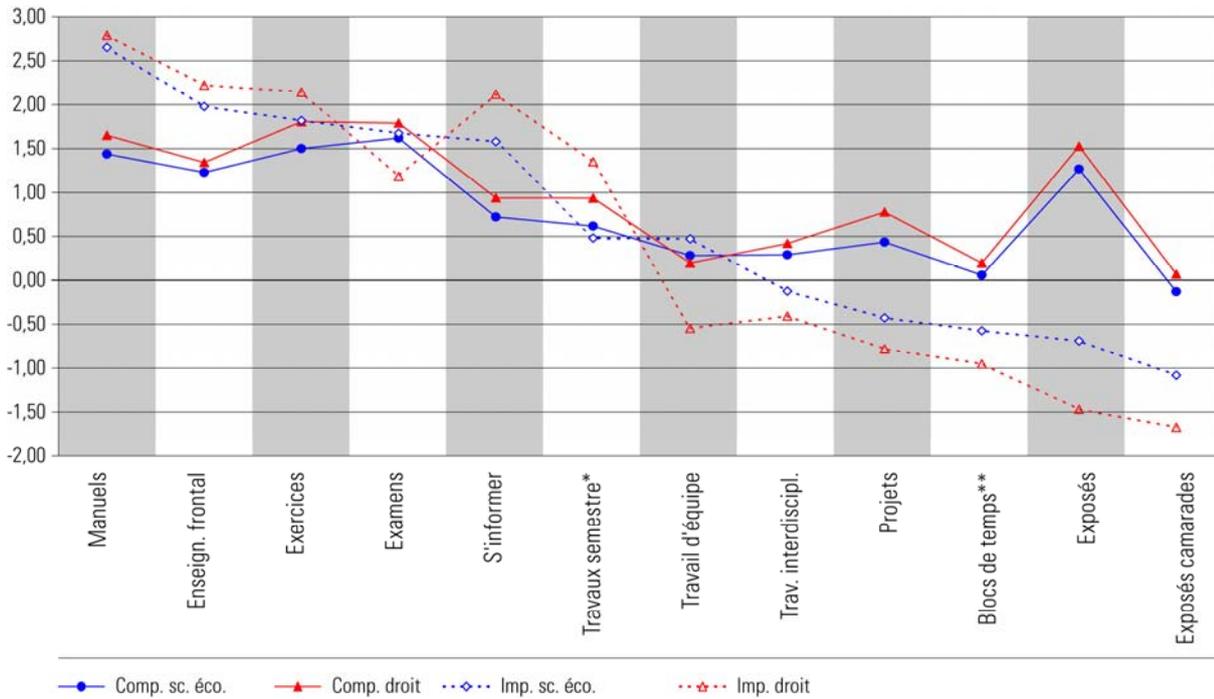
4.3 Comparaison entre l'auto-évaluation des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et les exigences des deux premiers semestres d'études supérieures

Les figures 4.12 à 4.15 comparent l'appréciation moyenne de l'importance de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et l'auto-évaluation du degré de compétence atteint dans l'utilisation de ces méthodes selon le domaine d'études.

Comme le révélait la figure 3.3, l'importance attribuée à ces compétences varie notablement d'une branche à l'autre, hormis pour les principales méthodes d'apprentissage et de travail. Partout, « apprendre à l'aide de manuels ou de notes » et « enseignement frontal (exposé de l'enseignant ou cours classique) » arrivent en tête. La recherche d'informations et les travaux pratiques figurent aussi partout en bonne place. Les étudiants attribuent une grande importance à ces méthodes dans tous les domaines d'études. Ils ont toutefois une opinion un peu moins bonne de leurs propres compétences dans leur utilisation, la plupart les jugeant toutefois bonnes (score moyen de 1,5 environ). L'appréciation de ces compétences est donc indéniablement positive. Il n'y a que « rechercher les informations par ses propres

moyens » qui fasse un score sensiblement moins bon dans tous les domaines d'études que les autres méthodes d'apprentissage jugées importantes.

Figure 4.12 : Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et importance qui leur est attribuée en sciences économiques et droit



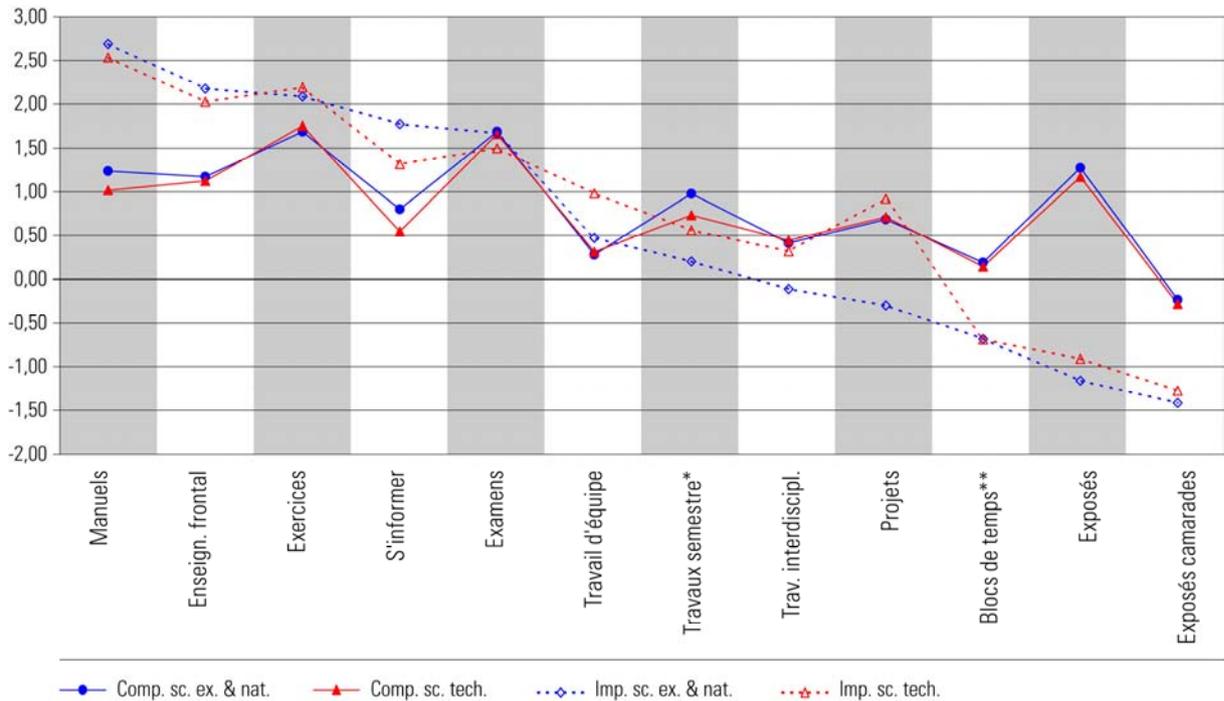
Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par les étudiants de sciences économiques. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

* Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels).

** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc).

La figure 4.12 présente la comparaison entre l'appréciation de l'importance de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et l'appréciation des compétences correspondantes en sciences économiques et en droit. L'importance attribuée aux diverses méthodes et l'évaluation des compétences correspondantes présentent un profil parallèle dans les deux domaines. Les « épreuves orales et écrites, contrôles des connaissances acquises » sont toutefois considérés comme plus importants en sciences économiques, et les « travaux à long terme (par exemple travaux semestriels ou de maturité) » en droit. Autrement, il n'y a que le travail en équipe ou en groupe auquel soit attribuée une certaine importance en sciences économiques.

Figure 4.13 : Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et importance qui leur est attribuée en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques



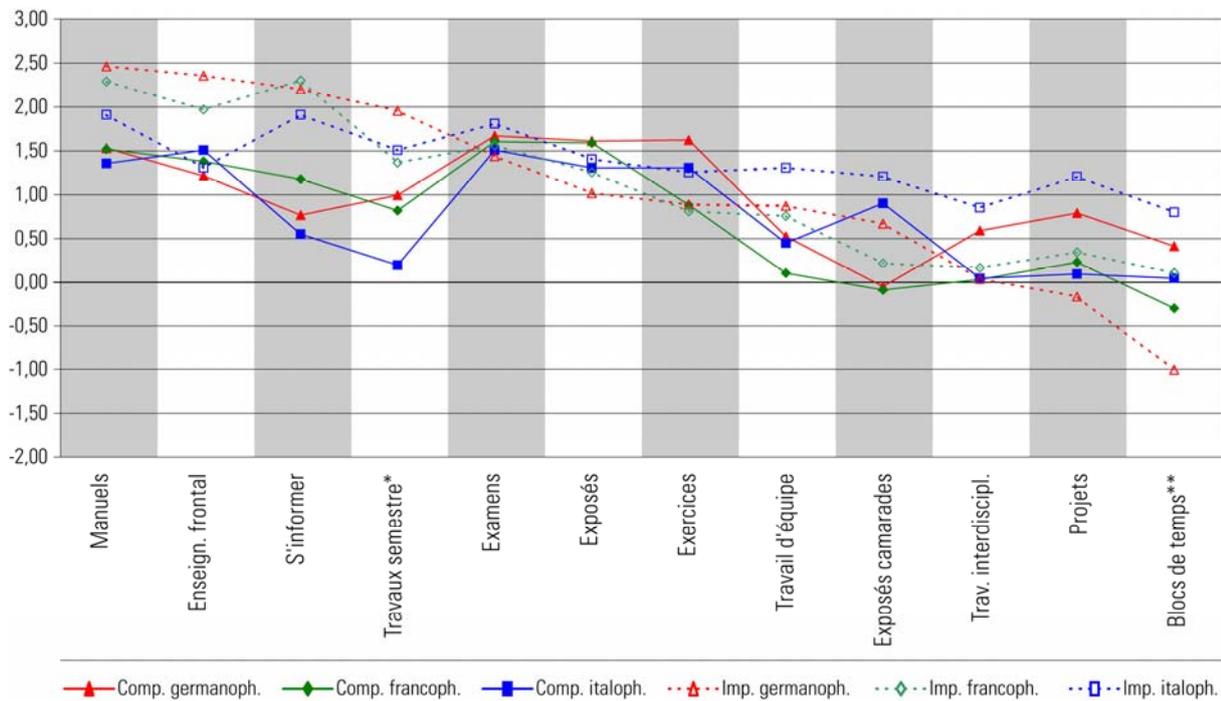
Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par les étudiants de sciences exactes et naturelles. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

* Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels).

** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc).

La figure 4.13 présente la même comparaison pour les sciences exactes et naturelles et les sciences techniques. Là encore, l'évaluation des compétences et l'appréciation de leur importance présentent des profils relativement parallèles. La recherche autonome d'informations a une importance nettement supérieure en sciences naturelles, et le travail en équipe ou en groupe, les travaux à long terme (semestriels ou de maturité), le travail interdisciplinaire et le travail dans un projet en sciences techniques.

Figure 4.14 : Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et appréciation de leur importance en sciences humaines et sociales selon la région linguistique



Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par les étudiants de Suisse alémanique. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

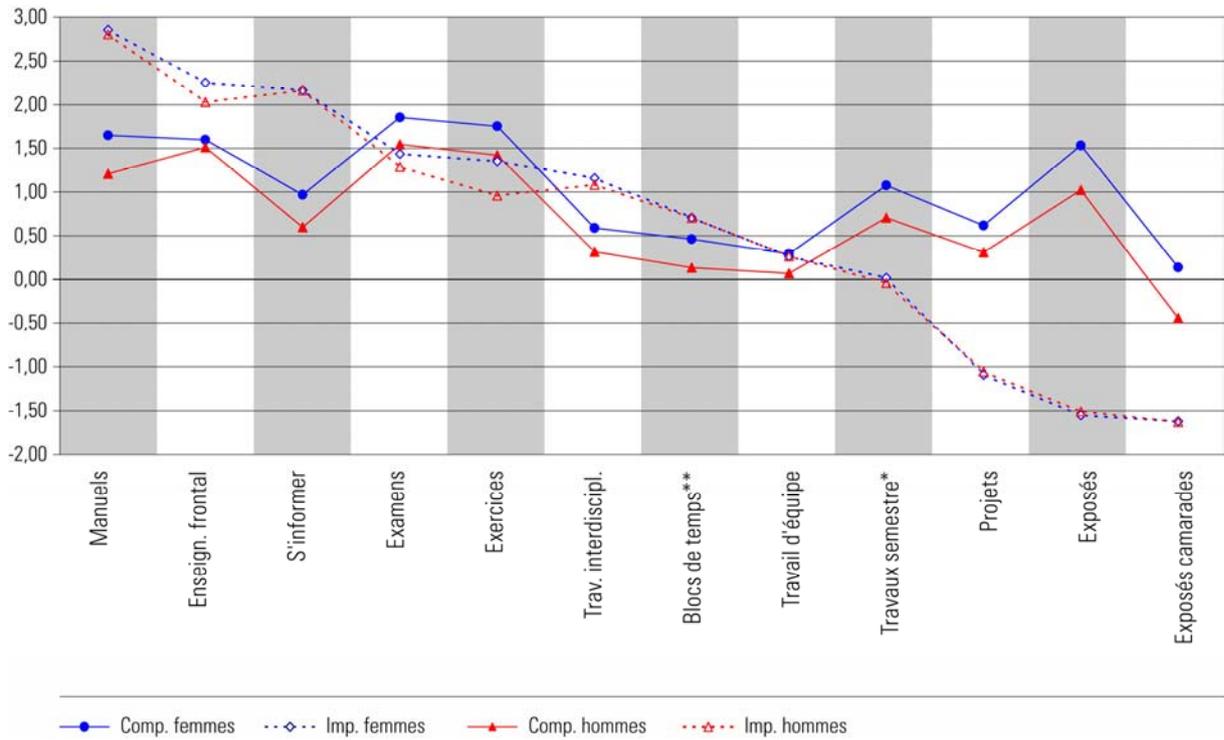
* Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels).

** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc).

La figure 4.14 présente la comparaison entre l'importance attribuée à diverses méthodes d'apprentissage et de travail et l'évaluation des compétences correspondantes en sciences humaines et sociales selon la région linguistique. On constate immédiatement que presque toutes les méthodes d'apprentissage et de travail semblent avoir une certaine importance en sciences humaines et sociales, contrairement à ce qui se passe dans les autres branches, où il n'y a guère que six méthodes environ dont l'importance obtienne un score nettement positif. En sciences humaines et sociales, les « travaux à long terme (par exemple travaux semestriels) », les « exposés de vous-même » et, dans une moindre mesure, le « travail en équipe ou en groupe » sont jugés nettement plus importants, mais les « travaux pratiques dans la branche » moins importants que dans les autres branches.

La figure 4.14 fait aussi apparaître de considérables différences dans l'évaluation de l'importance des compétences dans les deux premiers semestres d'études supérieures et du niveau de maîtrise de chacune entre régions linguistiques en sciences humaines et sociales. Les appréciations des étudiants de Suisse italienne en particulier s'écartent nettement de celles des autres régions à ce niveau : le travail en équipe ou en groupe, les exposés de camarades, le travail interdisciplinaire, le travail dans un projet et l'enseignement dans des blocs de temps prolongés sont perçus comme nettement plus importants, mais les manuels et notes ainsi que l'enseignement frontal nettement moins que dans les autres régions linguistiques.

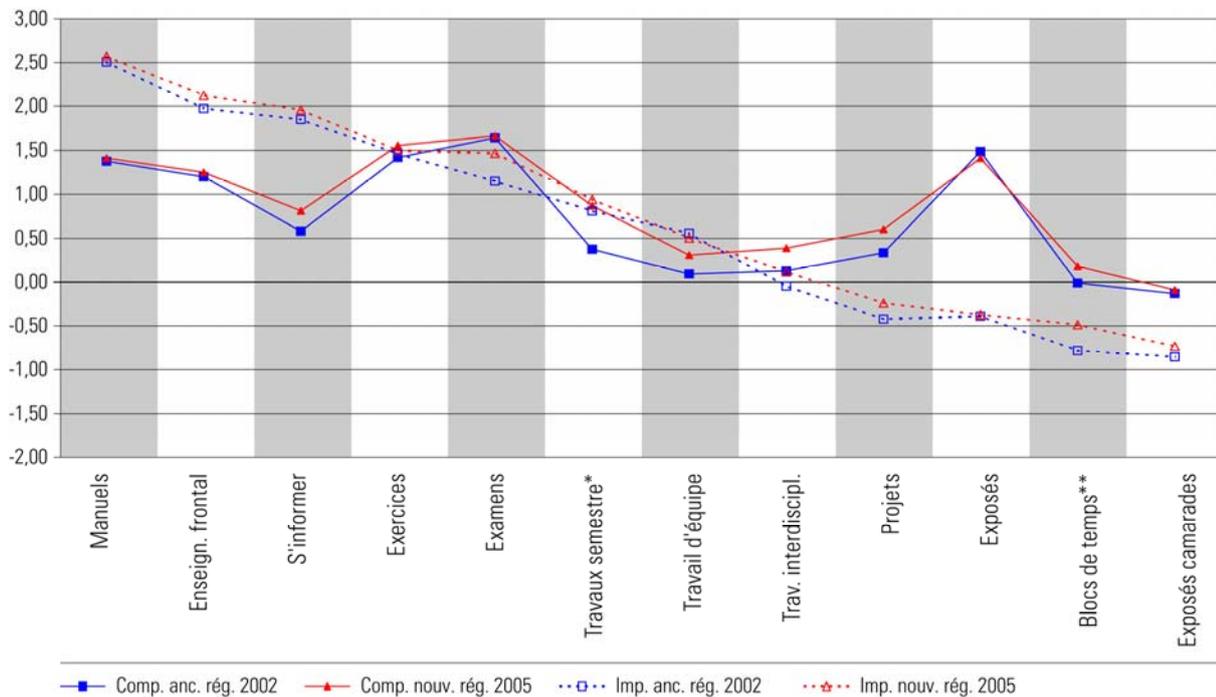
Figure 4.15 : Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et appréciation de leur importance en médecine et pharmacie, selon le sexe



Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par les étudiantes.
 Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.
 * Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels).
 ** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc).

La figure 4.15, enfin, présente l'avis des étudiants de médecine et de pharmacie selon le sexe. Les appréciations sont en grande partie similaires de part et d'autre en ce qui concerne l'importance ; pour le niveau de maîtrise de ces compétences, les courbes sont parallèles, mais les étudiantes s'attribuent dans la plupart des cas un degré sensiblement plus élevé de maîtrise que les étudiants, et cela d'une façon statistiquement significative. En médecine et pharmacie, on attribue au travail interdisciplinaire une importance supérieure à ce que l'on observe dans les autres branches d'études.

Figure 4.15a : Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et appréciation de leur importance selon le régime de maturité



Remarque : les compétences apparaissent dans l'ordre décroissant de l'importance qui leur est attribuée par l'ensemble des étudiants. Échelle : - 3 = très mauvaises/pas du tout important ; 0 = moyennes/moyennement important ; 3 = très bonnes/très important. C = compétences ; I = importance.

* Travaux à long terme (par exemple travaux semestriels).

** Enseignement dans des blocs de temps prolongés (par exemple semaines d'étude ou cours/bloc).

La figure 4.15a présente enfin la comparaison entre degrés d'importance et de maîtrise selon le régime de maturité pour tous les domaines d'études. En ce qui concerne l'importance, l'évaluation est très proche chez tous les étudiants. Les titulaires de la nouvelle maturité interrogés en 2005 ont une opinion nettement plus favorable, de façon statistiquement significative, que les titulaires de l'ancienne maturité interrogés en 2002 pour ce qui est de la recherche autonome d'information, des travaux à long terme (semestriels ou de maturité), du travail d'équipe ou de groupe, du travail interdisciplinaire et du travail dans un projet.

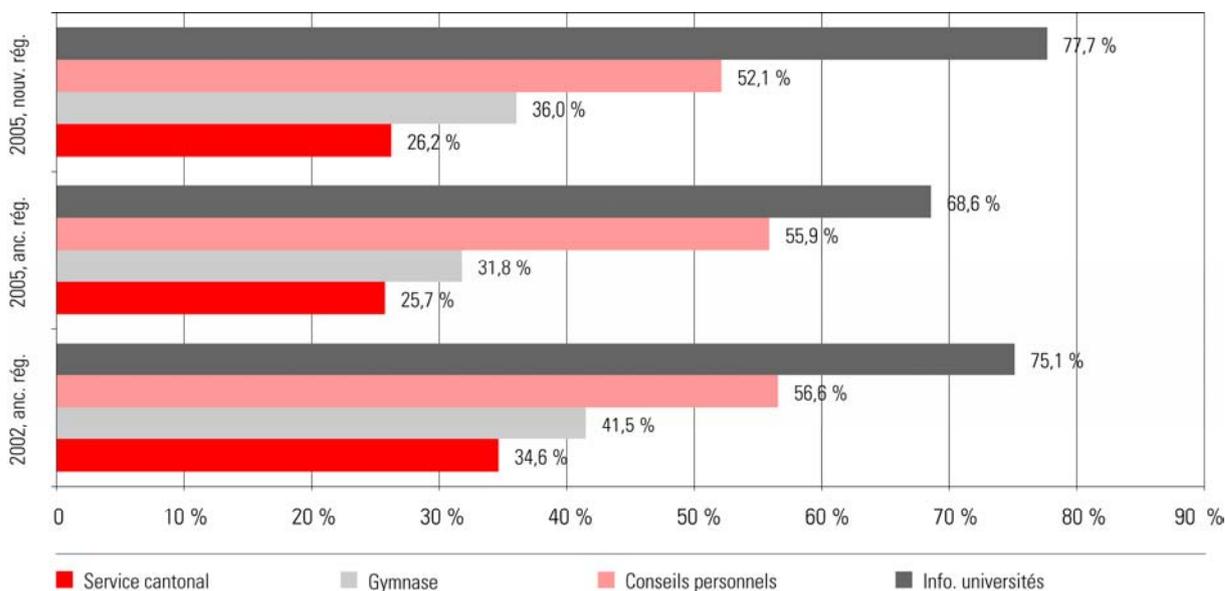
5. Conseils d'orientation, choix des études et de l'université

5.1 Utilisation et importance de diverses formes de conseils d'orientation

Dans la période qui précède et suit leur maturité, les élèves doivent se poser d'importantes questions sur leur avenir. Quel domaine choisir, quand commencer leurs études supérieures et dans quel établissement ? L'introduction des cursus de Bologne, plus ou moins avancée selon les universités, les branches et les instituts, a encore compliqué la situation : qu'est-ce exactement que la réforme de Bologne ? Comment chaque filière est-elle organisée dans les diverses universités ? L'étudiant souhaitera-t-il s'inscrire dans un cursus de Bologne ou dans une filière traditionnelle ? On craint parfois qu'un nouveau cursus de Bologne ne soit plus compatible avec certaines obligations. Il est donc d'autant plus important de s'informer soigneusement avant de prendre sa décision. Dans ce contexte, il est intéressant de s'interroger d'une part sur les conseils d'orientation sur lesquels se sont appuyés les étudiants et sur le degré de satisfaction qu'ils éprouvent à l'égard de cette aide, et d'autre part sur les motifs qui, en fin de compte, les ont fait opter pour leur établissement.

Très peu d'élèves connaissent déjà clairement à ce moment les filières offertes dans telle ou telle université, leur contenu, les exigences auxquelles il faut répondre, les professions sur lesquelles elles débouchent et leur déroulement exact. C'est pourquoi il est si important de collecter de l'information et de s'interroger sur ses aptitudes et ses inclinations dans le temps qui précède et suit la maturité. Il a donc été demandé aux étudiants sur quelles aides à l'orientation ils s'étaient appuyés pour choisir leurs études : conseils dans les gymnases, exposés du service cantonal d'orientation universitaire, manifestations d'information des universités ou conseils personnels.

Figure 5.1 : Recours aux conseils d'orientation dans le choix des études, selon le régime de maturité, 2002 et 2005



La figure 5.1 révèle qu'une grande partie des étudiants a eu recours à des aides à l'orientation. En tête arrivent les manifestations d'information des universités, mises à profit par près de trois quarts des étudiants. Plus de la moitié ont demandé des conseils personnels. Une petite partie seulement a eu recours aux conseils offerts dans les gymnases ou aux exposés du service cantonal d'orientation universitaire. C'est donc l'aide relativement spécifique qui est surtout utilisée. Jusque-là, les résultats de 2005 coïncident avec ceux de 2002. Mais on observe en 2005 un recul du recours à l'aide à l'orientation, sauf pour ce qui est des manifestations d'information des universités, qui ont connu à peu près le même succès. Ce qui peut avoir diverses causes comme divers effets. Les étudiants se sont peut-être davantage rabat-

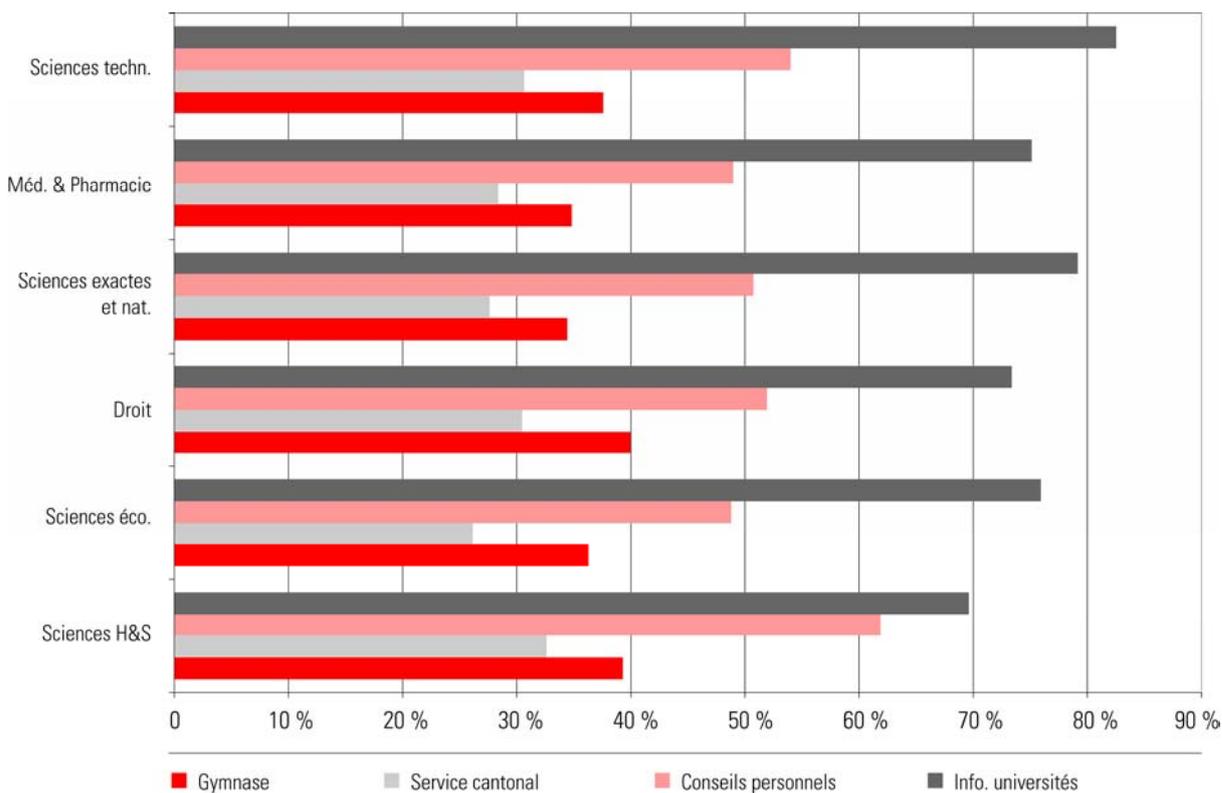
tus sur d'autres formes de conseils, notamment sur l'Internet. Peut-être se sont-ils effectivement moins bien informés, ce qui pourrait se traduire par des taux accrus d'abandon ou de changement de domaine d'études (question qui sera reprise à la section 6). L'observation de la figure 5.1 amène à constater immédiatement que dans l'échantillon 2005, les étudiants titulaires d'une ancienne maturité ont moins recouru que leurs camarades ayant obtenu leur maturité sous le nouveau régime à des conseils, et cela dans toutes les catégories, sauf les conseils personnels ; il pourrait s'agir en majeure partie d'étudiants qui ont fait une longue pause entre la maturité et le début de leurs études supérieures, ce qui se traduirait par un éparpillement des résultats ci-dessus. Or ce n'est pas le cas, comme le montre l'analyse des réponses des étudiants qui ont commencé leurs études supérieures dans un délai maximum d'un semestre après leur maturité.

Le tableau 5.1 présente les réponses selon les types de maturité ou les options spécifiques. Le phénomène évoqué ci-dessus de recours privilégié à une aide relativement spécifique apparaît dans tous les types de maturité et dans toutes les options spécifiques sous une forme à peu près identique. Les manifestations d'information des universités ont été surtout suivies par des personnes qui avaient pris des options spécifiques de sciences expérimentales ou une maturité de type C. Celles qui avaient choisi des options PPP (philosophie, pédagogie, psychologie) ou arts visuels et musique, ou alors une maturité B ou D, ont davantage recouru à des conseils personnels. Les choses n'ont donc pas changé à ce niveau depuis 2002.

Tableau 5.1 : Recours aux conseils d'orientation pour le choix des études selon le type de maturité ou l'option spécifique, 2005 (% de oui)

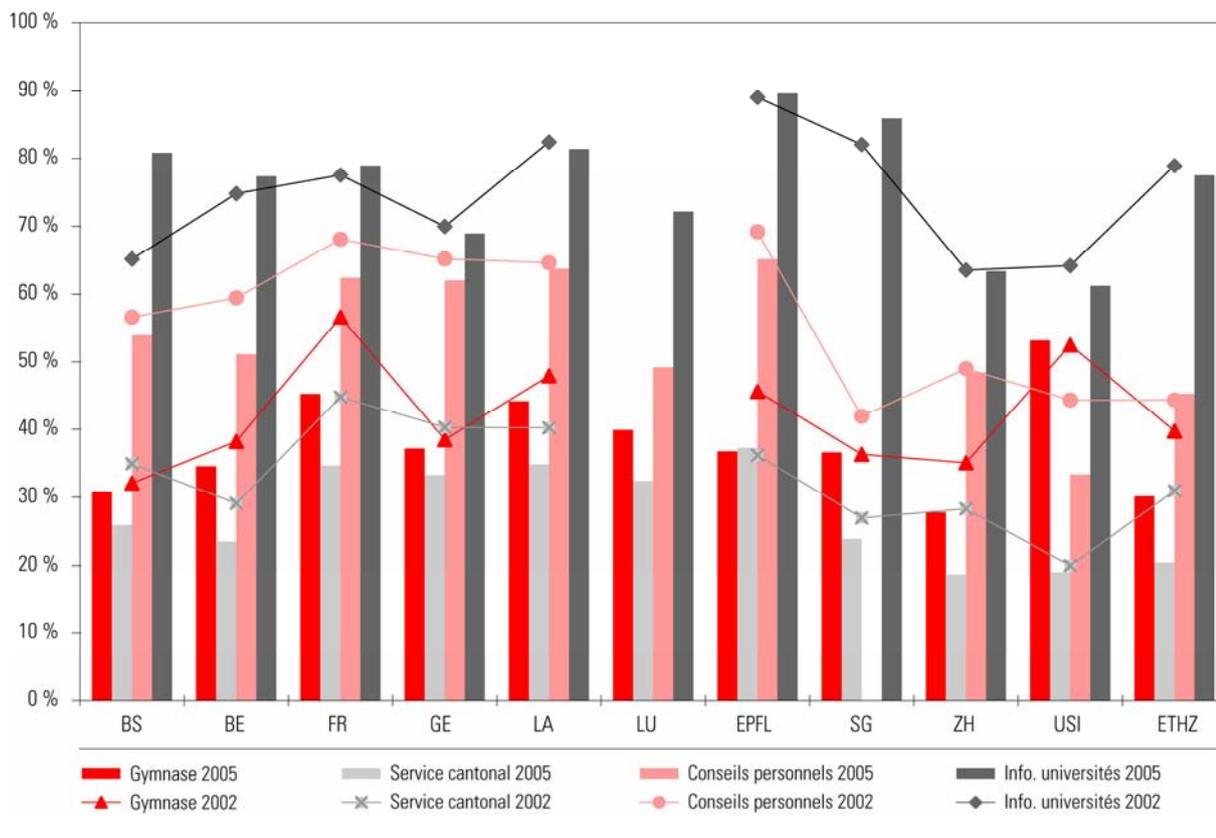
Type de maturité ou option spécifique	Conseils gymnase	Serv. cant. d'orientation	Conseils personnels	Information universités
A	36,6	24,4	40,0	71,4
B	36,7	32,5	62,1	72,6
C	32,4	26,1	51,2	77,0
D	27,6	22,6	60,9	62,2
E	30,3	21,7	50,7	62,5
Langues anciennes	37,6	29,6	53,8	77,3
Langues modernes	36,6	26,2	54,6	73,7
Physique et mathématiques	34,1	25,3	46,1	82,9
Biologie et chimie	36,2	24,7	51,9	82,3
Économie et droit	36,2	25,3	48,4	76,8
PPP	35,0	27,2	58,5	75,7
Arts visuels et musique	35,2	27,2	58,2	72,8

Figure 5.2 : Recours aux conseils d'orientation pour le choix des études selon le domaine d'études supérieures, 2005



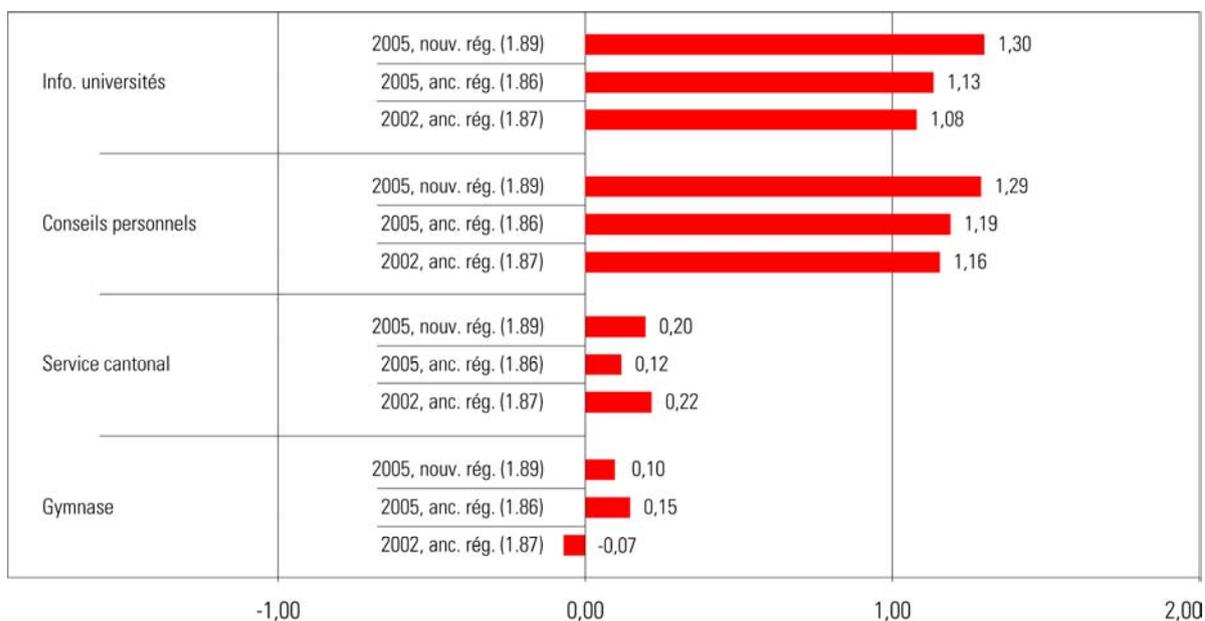
La distribution en fonction du domaine d'études supérieures actuel (figure 5.2) confirme les résultats de 2002 : le classement des aides à l'orientation selon leur fréquence d'utilisation est resté le même dans tous les domaines, mais l'intensité du recours à chaque forme d'aide varie en fonction de la branche. Si 82,5 % des étudiants de sciences techniques ont suivi des manifestations d'information des universités, cette proportion retombe à 69,6 % en sciences humaines et sociales. Dans cette dernière catégorie, 61,9 % des étudiants ont sollicité des conseils personnels, mais 49 % seulement environ en sciences économiques, médecine et pharmacie.

Figure 5.3 : Recours aux conseils d'orientation dans le choix des études selon l'établissement d'enseignement supérieur, 2002 et 2005



La comparaison entre universités révèle des différences notables (figure 5.3) : les manifestations d'information des universités ont surtout été suivies par les étudiants de l'EPFL et des universités de Lausanne, de Saint-Gall et de Bâle. À Bâle, la progression est impressionnante, de 65,2 % en 2002 à 80,8 % en 2005. Ce sont surtout les étudiants romands qui recourent à des conseils personnels ; et, comme en 2002, ceux des universités de Fribourg, de Lausanne et de Suisse italienne qui mettent à profit les conseils dispensés dans les gymnases. Les étudiants de Lucerne et des universités romandes ont été nombreux à tirer parti des services cantonaux d'orientation universitaire, comme c'était déjà plus ou moins le cas en 2002. Les étudiants comparativement moins bien informés sembleraient être ceux des universités de Zurich et de Suisse italienne, qui arrivent en queue, séparément ou ensemble, pour les quatre sources d'information étudiées.

Figure 5.4 : À quelles offres de conseils d'orientation avez-vous eu recours pour le choix de vos études et comment évaluez-vous leur importance pour le choix effectué ? Selon le régime de maturité, 2002 et 2005 (valeurs moyennes, écarts-types entre parenthèses)

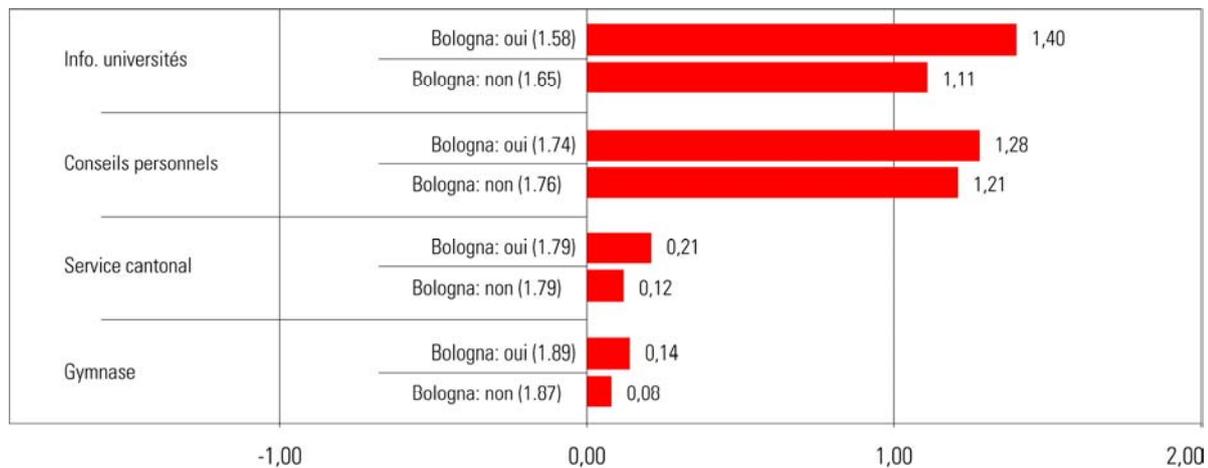


Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important

Comment les étudiants qui en ont fait usage jugent-ils rétrospectivement les aides à l'orientation auxquelles ils ont eu recours ? La figure 5.4 présente l'évaluation moyenne de l'importance des divers conseils d'orientation, avec l'écart type entre parenthèses par régime de maturité ; la figure 5.5. compare les étudiants qui avaient opté pour un cursus de Bologne avec les autres. Une remarque préliminaire sur la figure 5.5 : dans cette analyse, comme dans toutes celles qui englobent les cursus de Bologne, il faut se rappeler que les sciences humaines et sociales regroupent 50 % des étudiants ne suivant pas un cursus de Bologne, ce qui représente une surreprésentation par rapport aux quelque 35 % de l'ensemble de l'échantillon.

Les formes de conseils les plus utilisées (manifestations d'information des universités et conseils personnels) ressortent aussi dans les deux enquêtes comme les plus importantes. Un quart environ des personnes interrogées jugent même qu'elles ont été très importantes dans le choix de leurs études. Dans l'ensemble, elles évaluent en revanche comme moyennement importants les exposés des services cantonaux de l'orientation universitaire et les possibilités de conseil dans les gymnases, en 2005 comment 2002. Les conseils personnels, permettant d'obtenir des réponses à des questions ou à des souhaits spécifiques, et le premier contact direct avec l'université sont en outre jugés favorablement d'une façon générale, mais surtout par les étudiants en cursus de Bologne. Il est possible que les manifestations d'information des universités permettent de se faire une idée non seulement des études futures, mais aussi des conditions générales, de l'endroit, ainsi que du public étudiant et des enseignants. Le régime de maturité a aussi un impact : les titulaires d'une nouvelle maturité trouvent les conseils un peu moins importants que les autres. Les conseils fournis au gymnase sont jugés légèrement plus importants en 2005 qu'en 2002.

Figure 5.5 : À quelles offres de conseils d'orientation avez-vous eu recours pour le choix de vos études et comment évaluez-vous leur importance pour le choix effectué ? Selon l'inscription dans un cursus de Bologne ou une filière traditionnelle, 2005 (valeurs moyennes, écarts-types entre parenthèses)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important

5.2 Les possibilités de conseils étaient-elles suffisantes ?

La figure 5.6 montre qu'en 2005 comme en 2002, une proportion notable des personnes interrogées trouvent que les possibilités de conseils étaient suffisantes ou au moins juste suffisantes. On constate toutefois une légère polarisation depuis 2002 : si la proportion n'a pratiquement pas changé chez les titulaires d'une ancienne maturité, elle s'est accrue pour ceux qui estiment que les possibilités étaient insuffisantes (20,1 %). Chez les titulaires d'une nouvelle maturité, en revanche, la proportion de ceux qui trouvent l'offre suffisante (52,4 %) est plus élevée qu'en 2002.

Figure 5.6 : Les possibilités de conseils étaient-elles suffisantes ? Selon le régime de maturité, 2002 et 2005

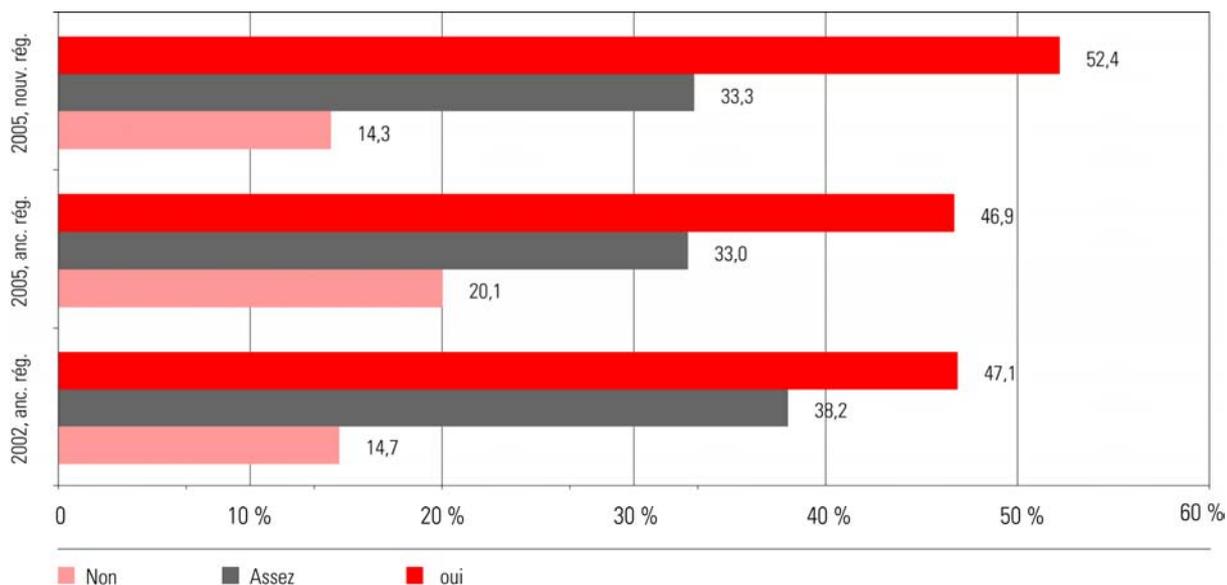
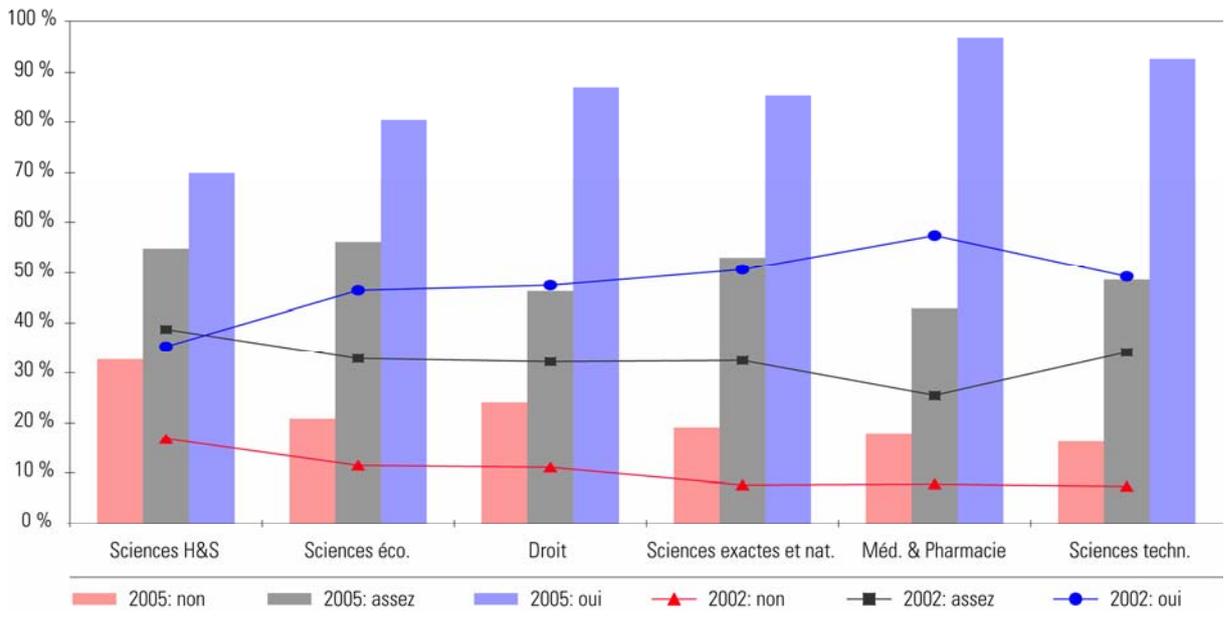
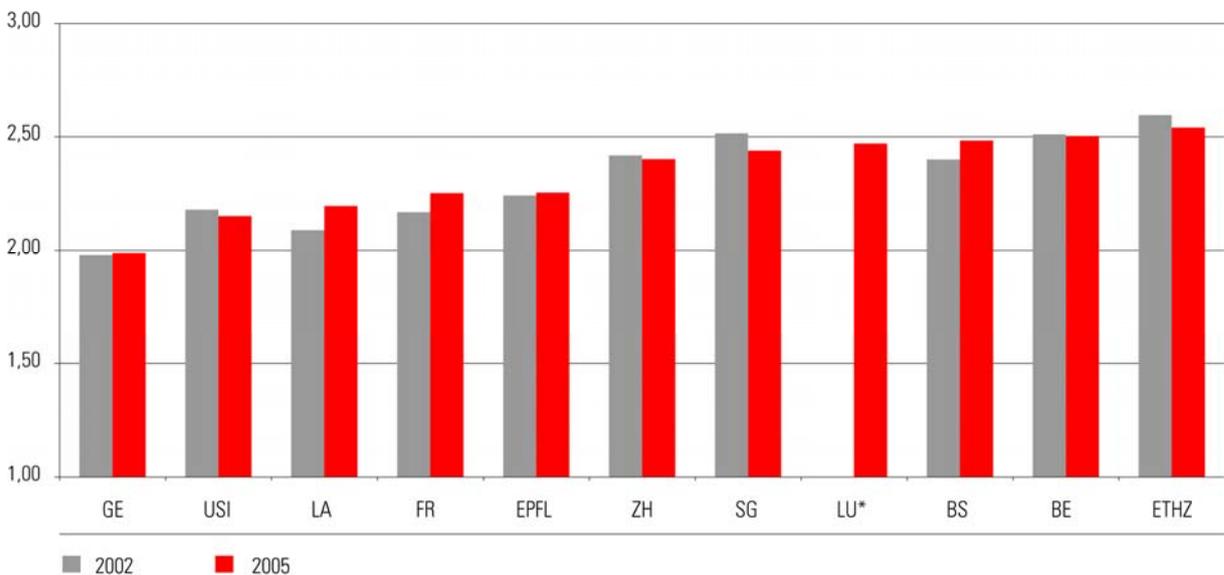


Figure 5.7 : Les possibilités de conseils étaient-elles suffisantes ? Selon le domaine d'études, 2002 et 2005



Ce sont les étudiants de sciences humaines et sociales qui sont le moins satisfaits, ceux de médecine et pharmacie et de sciences techniques qui le sont le plus (figure 5.7). On constate un meilleur taux de satisfaction depuis 2002 en sciences humaines et sociales, en sciences techniques et en droit surtout. Il est relativement moindre cependant chez les titulaires de maturités A, D et E, alors que les étudiants qui avaient choisi des options spécifiques de physique & mathématiques, de biologie & chimie ainsi que d'économie & droit se déclarent particulièrement satisfaits.

Figure 5.8 : Les possibilités de conseils étaient-elles suffisantes ? Selon l'université, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)



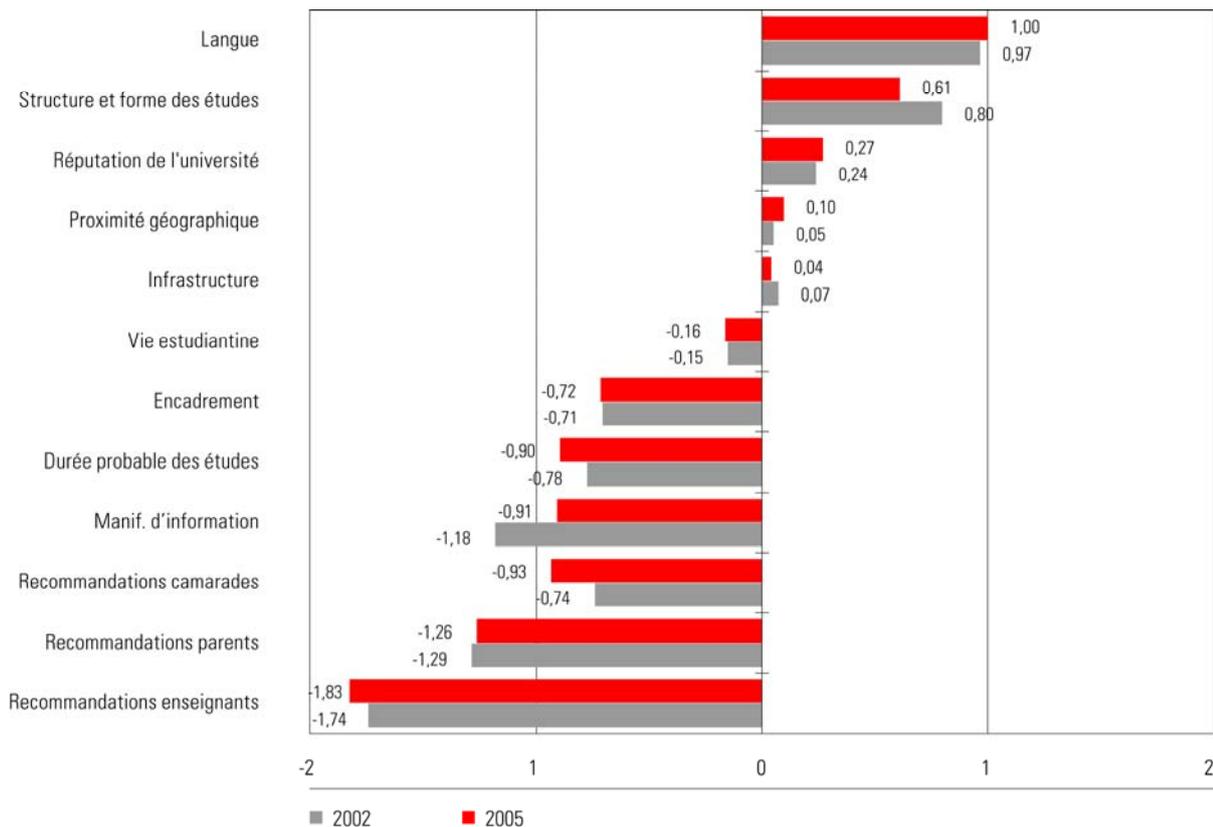
Remarque : Échelle : 1 = non, 2 = assez, 3 = oui, * 2002 n < 30

Les différences sont marquées entre les universités (figure 5.8). Ce sont les étudiants de l'EPF de Zurich et des universités de Berne et de Bâle qui se montrent le plus satisfaits des conseils qui leur étaient offerts, alors ceux des universités de Suisse romande et de Suisse italienne le sont nettement moins. Depuis 2002, le taux de satisfaction s'est amélioré en 2005 chez les étudiants de Lausanne, de Fribourg et de Bâle, détérioré à Saint-Gall et à l'EPF de Zurich.

5.3 Raisons ayant fondé le choix de l'université

La maturité obtenue, il faut choisir des études mais aussi une université. Le questionnaire proposait d'évaluer l'influence de diverses raisons possibles (figure 5.9). On s'était demandé si une certaine inertie pouvait être à l'œuvre (proximité géographique du domicile antérieur, région linguistique, etc.). On s'était aussi interrogé sur l'importance de facteurs liés aux établissements eux-mêmes : réputation, infrastructure, taux d'encadrement, structure et déroulement des études, durée probable de la filière. On s'était enfin intéressé au rôle des manifestations d'information, des recommandations et des activités de loisirs.

Figure 5.9 : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

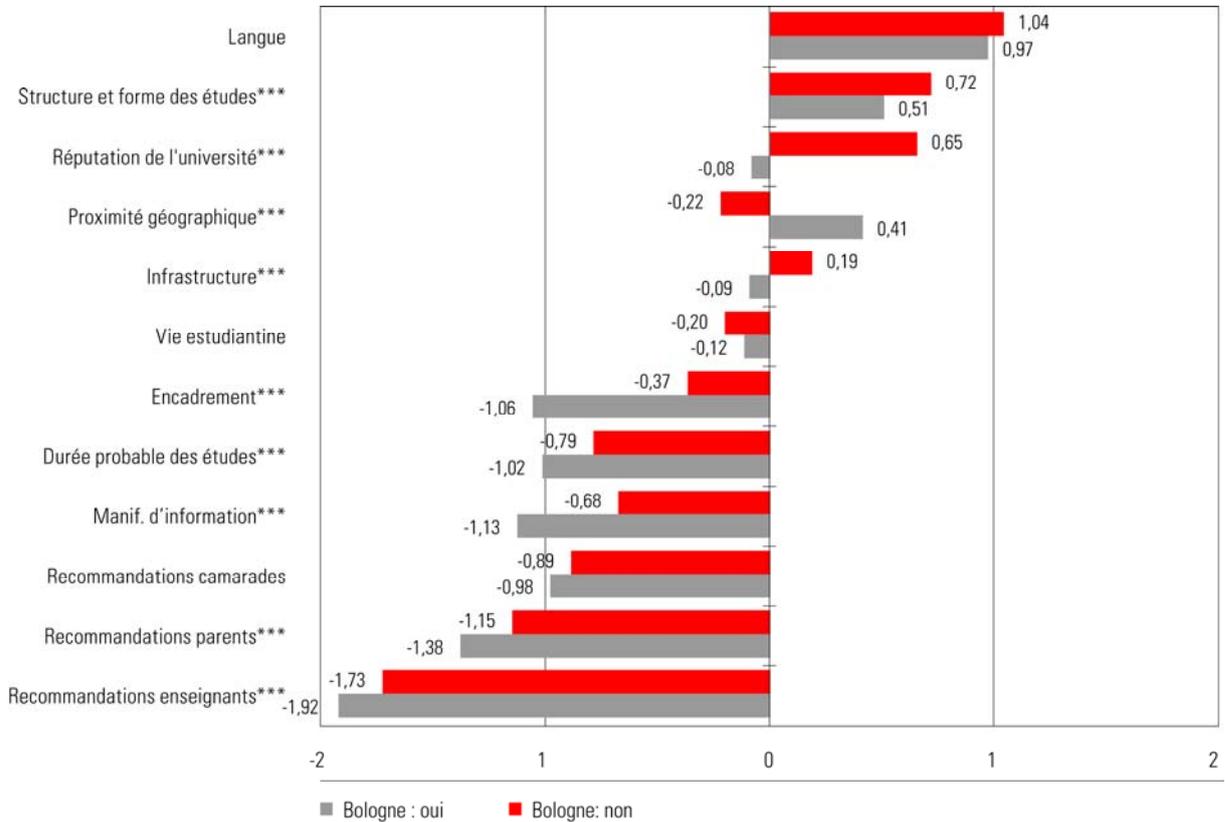
Les résultats recourent en majeure partie ceux de 2002. Les étudiants semblent faire preuve d'une certaine mobilité, puisque la proximité du domicile ne figure qu'en quatrième place. Mais cette mobilité se limite à la région linguistique : la langue est en effet le principal critère de choix, avec 67,7 % des personnes interrogées la déclarant importante ou très importante dans le choix de leur université.

Viennent ensuite la structure et la forme des études, suivies de la réputation de l'université, de la proximité du domicile (en quatrième place, comme on l'a vu), puis de l'infrastructure. Il est intéressant de constater que la qualité de l'encadrement et la durée probable des études ne semblent guère avoir d'impact, ni non plus les manifestations d'information et les recommandations de camarades. Les recommandations des parents et de la famille et celles d'enseignants ont été en majeure partie jugées comme n'ayant pas influé sur le choix de l'université.

On n'observe que de légères différences entre les titulaires d'une ancienne et d'une nouvelle maturité à ce niveau. Les titulaires d'une nouvelle maturité semblent attacher plus d'importance à la réputation de l'établissement et aux manifestations d'information. Les écarts sont plus notables entre les filières traditionnelles et les cursus de Bologne (figure

5.10) : bien que les étudiants inscrits dans un cursus de Bologne attribuent autant d'importance à la langue que leurs camarades de filières traditionnelles, ils se montrent plus mobiles, la proximité du domicile ayant moins d'importance pour eux. Ils accordent plus de poids à la réputation de l'établissement et à la qualité de l'encadrement. La structure et la forme des études, l'infrastructure, les manifestations d'information et la durée probable des études ont aussi un peu plus de poids pour eux.

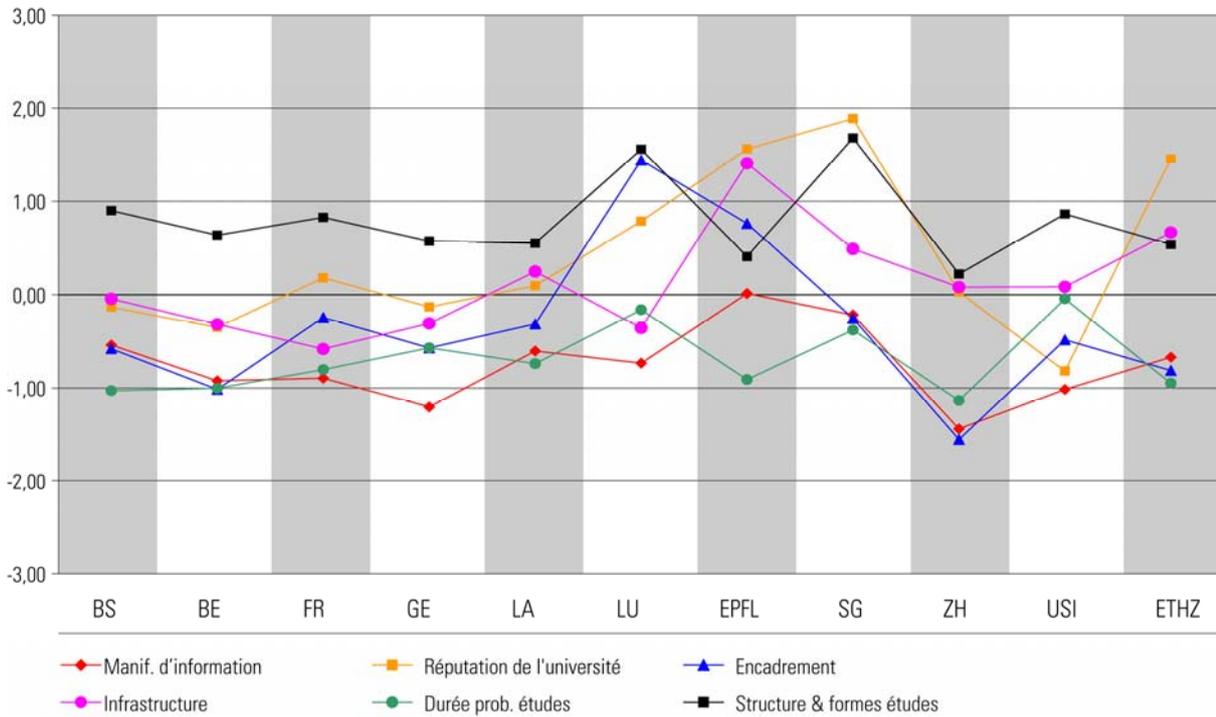
Figure 5.10 : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, étudiants inscrits en cursus de Bologne ou en filières traditionnelles, 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

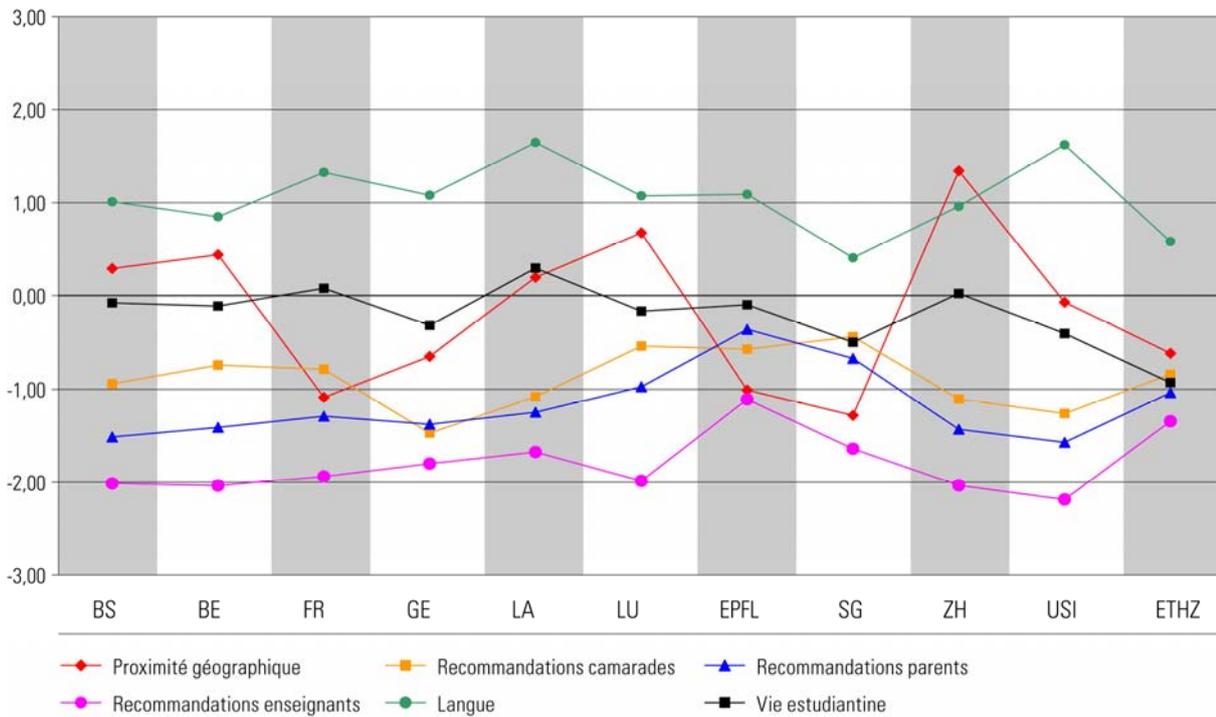
La comparaison entre les universités (figures 5.11a et 5.11b) fait ressortir certains écarts considérables. La langue revêt une importance particulière pour les étudiants des universités de Lausanne et de Suisse italienne, mais moindre pour ceux de l'EPF de Zurich et de l'université de Saint-Gall. Les étudiants des universités de Saint-Gall et de Lucerne surtout auraient porté grande attention à la structure et à la forme des études. La qualité de l'encadrement paraît très importante à l'université de Lucerne, suivie de l'EPF de Lausanne ; l'université de Zurich se classe en dernière position sur ce critère. En ce qui concerne la réputation de l'université, elle est surtout très importante pour les étudiants de Saint-Gall et des deux EPF, mais guère pour ceux de l'université de Suisse italienne. La proximité géographique compte le plus, et de loin, pour les étudiants de l'université de Zurich, suivis de ceux des universités de Lucerne de Berne, mais peu à l'université de Saint-Gall, à l'EPF de Lausanne et à l'université de Fribourg. Ce sont de nouveau les deux EPF et l'université de Saint-Gall qui arrivent en tête de liste pour ce qui est de l'infrastructure. D'une façon très générale, on constate l'importance qu'attachent à des facteurs spécifiques les étudiants de l'EPF de Lausanne, de l'université de Saint-Gall et de l'EPF de Zurich surtout, mais aussi ceux de l'université de Lucerne. La dimension sociale et géographique entre en revanche pour une large part chez les étudiants des universités de Lausanne, de Zurich et une fois encore de Lucerne dans le choix d'une université.

Figure 5.11a : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, critères propres aux établissements, selon l'université, 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

Figure 5.11b : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, facteurs sociaux et géographiques, selon l'université, 2005 (valeurs moyennes)

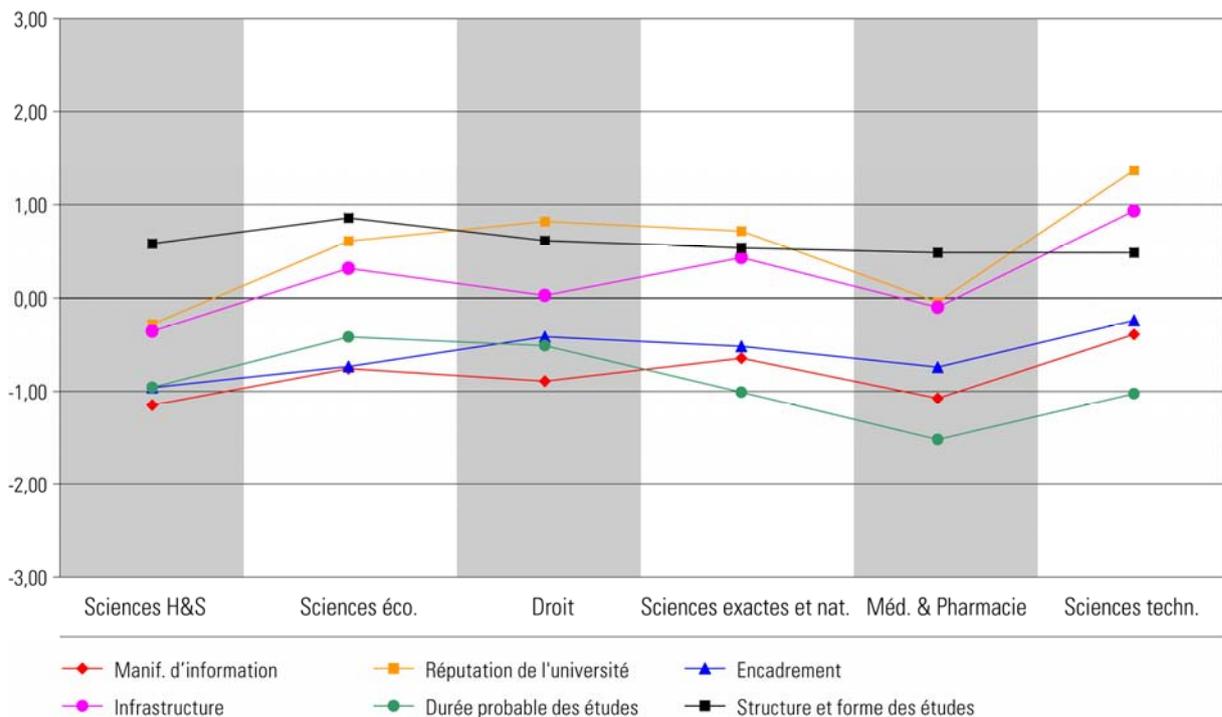


Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

L'analyse de l'importance relative des raisons fondant le choix d'un établissement en fonction du domaine d'études actuel montre tout d'abord que les différences sont moins marquées que dans l'analyse par université. Les réponses de 2005 sont même encore plus homogènes que celles de 2002. On peut toutefois dégager certaines constantes, les positions extrêmes étant occupées par les sciences humaines et sociales d'un côté, et les sciences techniques de l'autre (figures 5.12a et 5.12b).

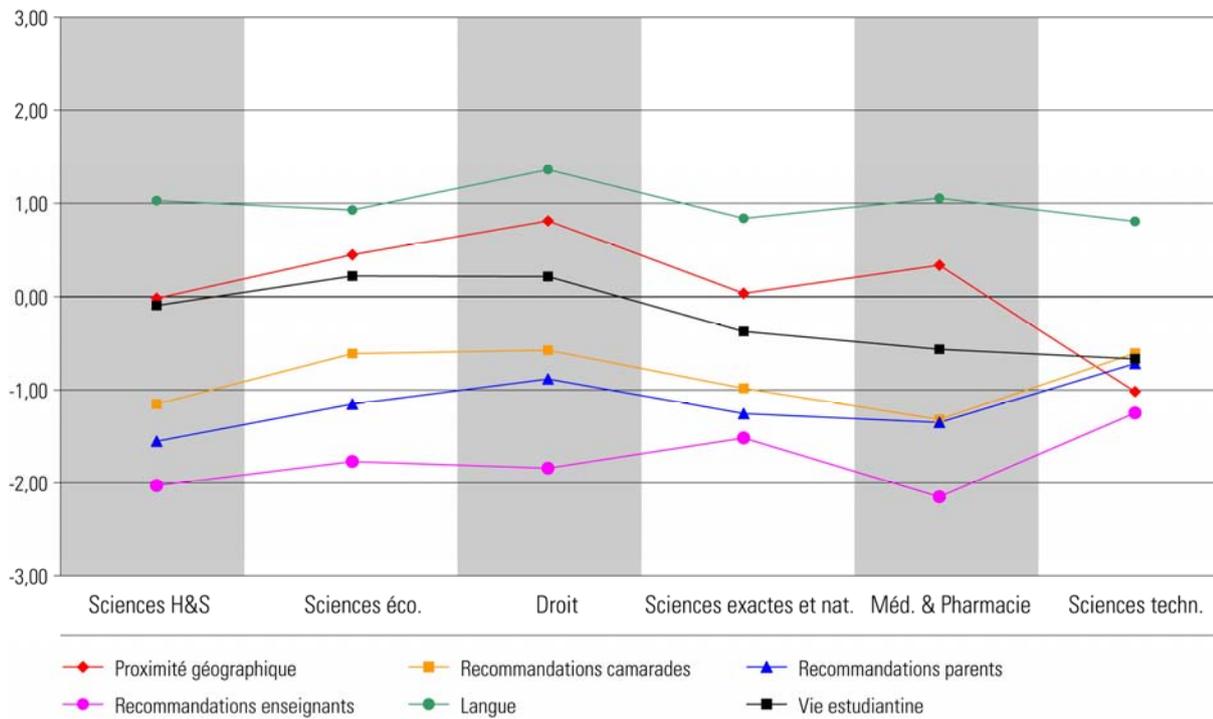
De tous les domaines d'études, ce sont les étudiants de sciences humaines qui accordent le moins d'importance – avec des décalages variables par rapport aux autres – aux recommandations de leurs parents, aux manifestations d'information, à la réputation de l'université, à la qualité de l'encadrement et à l'infrastructure. Le facteur primordial est la langue, qui joue aussi un grand rôle dans d'autres domaines. Il en va tout autrement pour les étudiants de sciences techniques : partout, ce sont les manifestations d'information, la réputation de l'université, la qualité d'encadrement, l'infrastructure et les recommandations de parents ou d'enseignants qui ont primé pour eux ; et toujours par rapport à d'autres branches, ce sont la langue, l'espace géographique et la vie estudiantine qui ont le moins compté. Les sciences techniques se distinguent nettement aussi en étant le seul domaine dans lequel les réponses présentent des tendances relativement homogènes, avec la grande importance accordée à la réputation de l'université et à son infrastructure, et la moindre importance attribuée à la proximité géographique. Dans tous les domaines, la langue est le premier critère de choix, sauf en sciences techniques, où le premier rang lui est ravi par la réputation l'université.

Figure 5.12a : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, caractères spécifiques des universités, selon la branche, 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

Figure 5.12b : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, facteurs sociaux et géographiques, selon la branche, 2005 (valeurs moyennes)



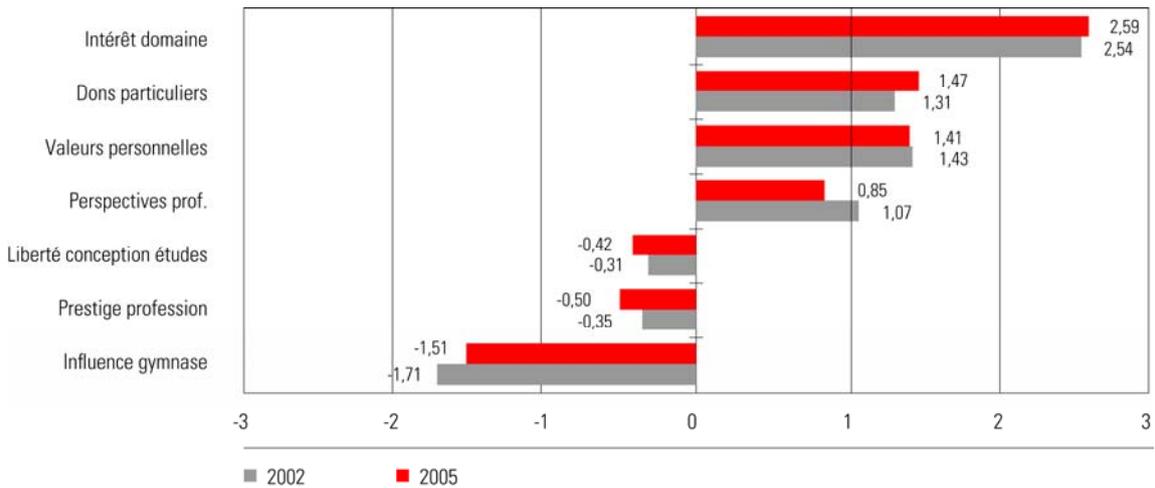
Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

5.5 Raisons fondant le choix d'un domaine d'études

Avant de sélectionner un établissement, la personne doit le plus souvent choisir les études auxquelles elle veut se consacrer. La figure 5.13 présente l'appréciation moyenne de l'importance accordée à un certain nombre de raisons pouvant avoir motivé le choix des études. On a ainsi essayé de découvrir l'importance de critères intrinsèques (comme l'intérêt ou un penchant pour le domaine, des valeurs personnelles), voire de raisons plutôt professionnelles (perspectives professionnelles, reconnaissance sociale du métier). On s'est aussi intéressé au rôle des dons particuliers, de la liberté au niveau de la conception des études et de l'influence de l'établissement d'enseignement gymnasial.

La figure 5.13 révèle que les réponses obtenues en 2005 coïncident presque exactement avec celles de 2002 pour ce qui est de l'ordre d'importance des raisons sous-tendant le choix d'une branche : viennent en premier les raisons intrinsèques, et surtout - avec une bonne longueur d'avance - l'intérêt ressenti pour le domaine, qualifié de très important par 71,5 % de l'échantillon. Il est suivi par les dons particuliers pour le domaine, puis par les valeurs personnelles (qui figuraient en deuxième place en 2002). Ces deux raisons sont jugées importantes ou très importantes par un peu plus de la moitié des étudiants. Les motifs professionnels n'apparaissent qu'en quatrième place, avec les perspectives professionnelles, mentionnées comme importantes ou très importantes par 44,8 % des personnes interrogées. La liberté au niveau de la conception des études (combinaison de domaines) donne lieu à des appréciations mitigées, recueillant de loin les appréciations les moins homogènes. Même ambivalence pour l'importance de la reconnaissance sociale du métier. On trouve au dernier rang l'influence de l'établissement gymnasial et des professeurs, avec 71,8 % des répondants jugeant qu'elle n'a été guère importante, voire pas importante du tout.

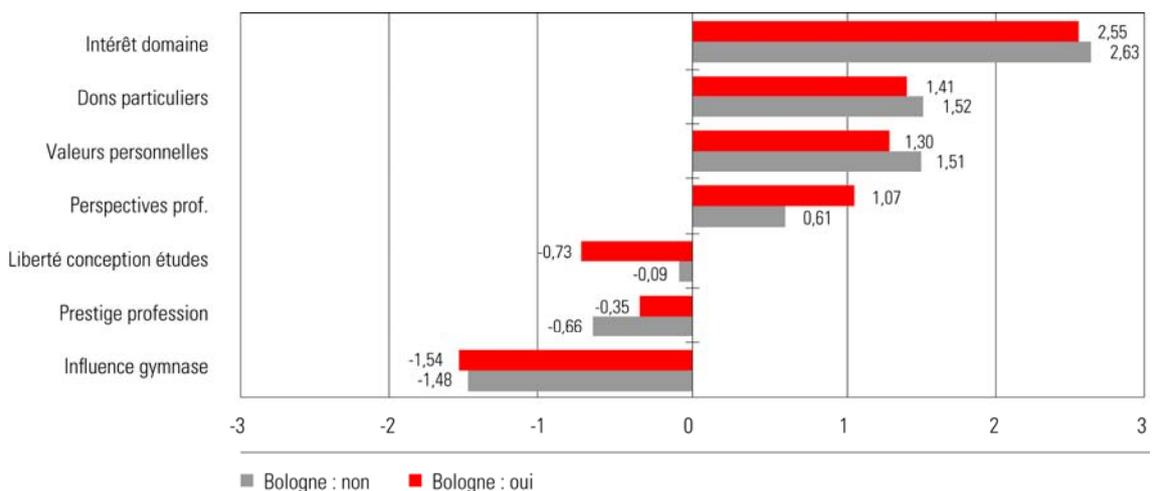
Figure 5.13 : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix du domaine d'études, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

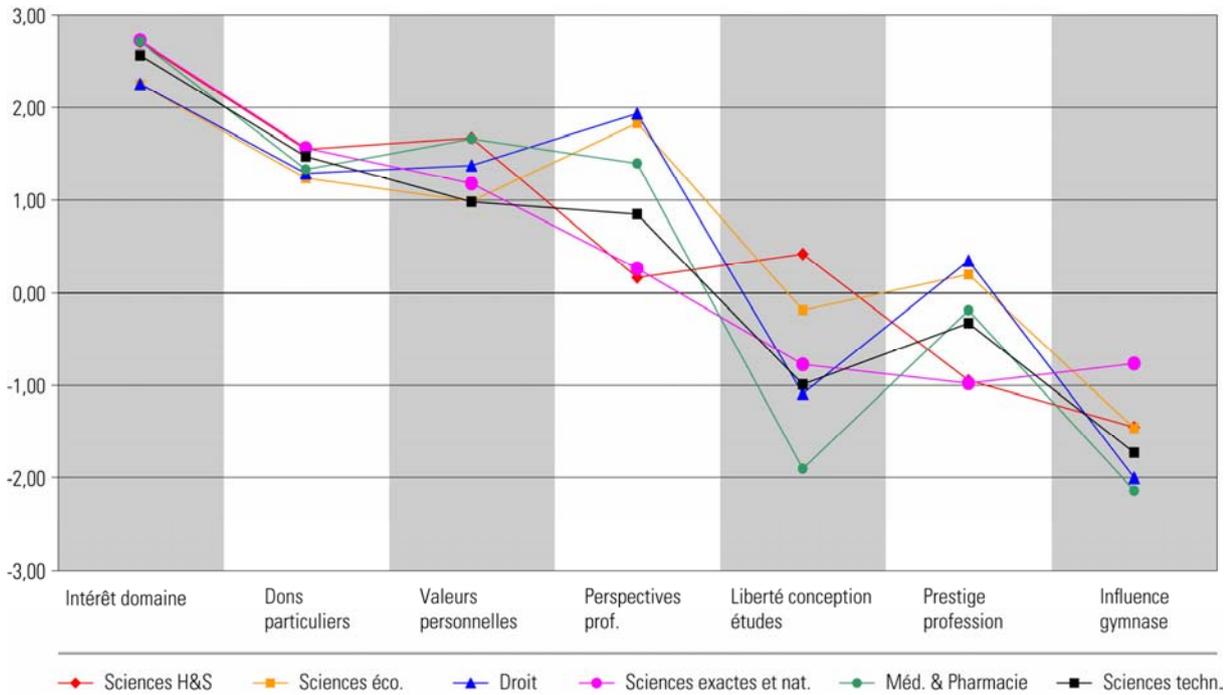
Les réponses des titulaires d'une ancienne ou d'une nouvelle maturité sont relativement homogènes en ce qui concerne l'appréciation de l'importance des raisons ayant fondé le choix du domaine d'études. Les perspectives professionnelles ont un peu plus d'importance pour les titulaires d'une nouvelle maturité, la liberté au niveau de la conception des études un peu moins. Comme on l'avait déjà vu pour la sélection d'une université, les écarts sont plus marqués selon que les étudiants sont inscrits dans un cursus de Bologne ou une filière traditionnelle (figure 5.14). Cela dit, l'ordre d'importance accordée aux raisons est le même pour les uns comme pour les autres, sauf pour la liberté au niveau de la conception des études et la reconnaissance sociale du métier : dans ces deux cas et pour les perspectives professionnelles aussi, les valeurs moyennes font ressortir de claires différences. La liberté de conception des études a nettement moins d'importance pour les étudiants en cursus de Bologne, les perspectives professionnelles et la reconnaissance sociale du métier davantage que dans le groupe de référence. Mais comme on l'a vu, les sciences humaines et sociales sont sous-représentées dans les cursus de Bologne ; si on les exclut totalement de l'analyse, les différences d'appréciation des raisons de choix d'un domaine d'études s'estompent entre les deux régimes.

Figure 5.14 : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix du domaine d'études, selon que les étudiants sont ou non en cursus de Bologne, 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

Figure 5.15 : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix du domaine d'études, selon le domaine d'études, 2005 (valeurs moyennes)

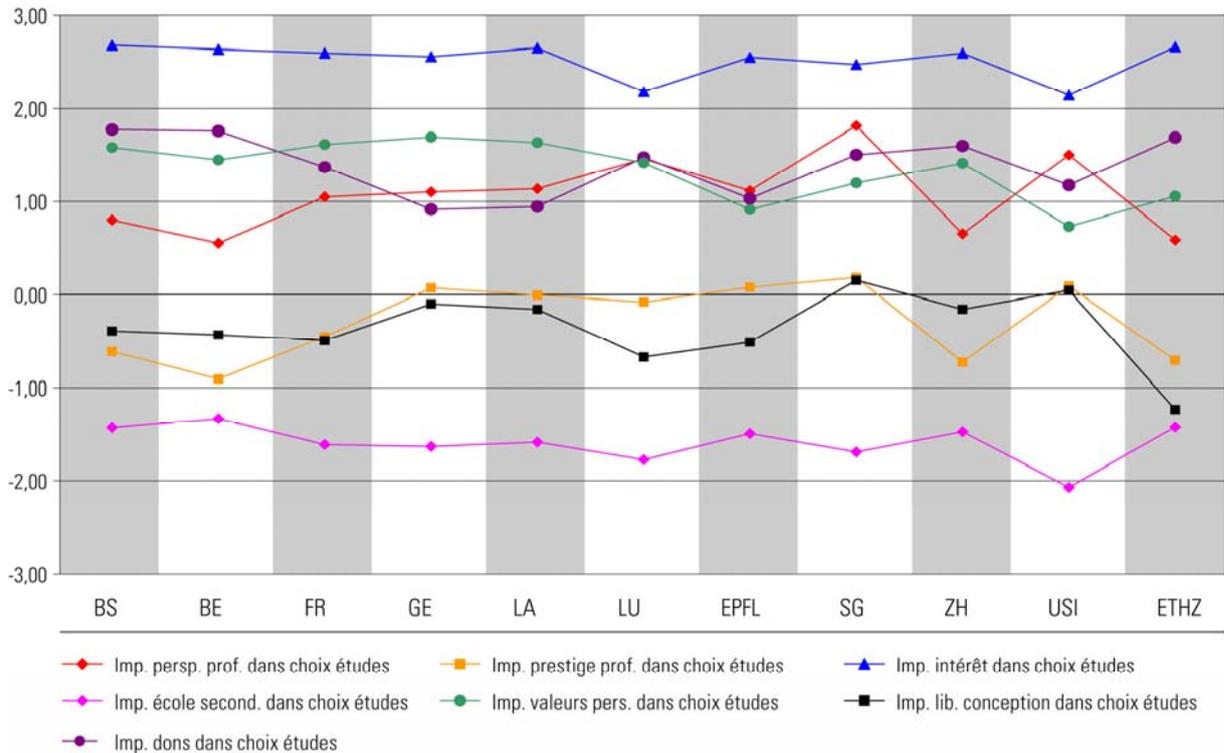


Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

L'analyse selon le domaine d'études actuel des personnes interrogées fait d'abord ressortir l'importance accordée aux critères intrinsèques de choix dans tous les domaines (figure 5.15). L'intérêt pour le domaine a particulièrement compté en sciences exactes et naturelles, en médecine et pharmacie, ainsi qu'en sciences humaines et sociales, moins en droit et en économie. La seconde raison par ordre d'importance, les dons personnels, et plus souvent mentionnée par les étudiants de sciences humaines et sociales ainsi que de sciences exactes et naturelles que par les autres groupes, même si les écarts sont relativement faibles. Les valeurs personnelles ont notamment été un critère important pour les étudiants de sciences humaines et sociales et de médecine et pharmacie, mais aussi, à un niveau moindre, en droit. La liberté au niveau de la conception des études donne lieu à des appréciations très hétérogènes : elle est relativement importante pour les étudiants de sciences humaines et sociales, suivis de ceux de sciences économiques.

Les critères extérieurs (reconnaissance sociale du métier, perspectives professionnelles) divisent davantage les étudiants : ils sont tous deux bien plus importants pour les étudiants de droit et de sciences économiques que pour les autres. Les étudiants de médecine et de pharmacie se situent en général un peu en dessus de la valeur moyenne générale. Et ce sont les étudiants de sciences humaines et sociales ainsi que de sciences exactes et naturelles qui les jugent le moins importantes.

Figure 5.16 : Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix du domaine d'études, selon l'université, 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important, 0 = moyennement important, 3 = très important

L'importance accordée aux raisons fondant le choix du domaine d'étude varie énormément pour certaines d'entre elles d'une université à l'autre (figure 5.16). Les critères intrinsèques (intérêt éprouvé pour le domaine, valeurs personnelles, mais aussi dons personnels) sont jugés importants dans toutes les universités. L'intérêt pour le domaine reçoit une appréciation relativement homogène. Les réponses sont déjà plus éparpillées pour ce qui est des valeurs et des dons personnels ; les dons personnels comptent en particulier pour les étudiants des universités de Bâle et de Berne, moins pour ceux de Genève et de Lausanne. Les valeurs personnelles sont jugées moins importantes à l'USI et à l'EPF de Lausanne, mais plus importantes dans les autres universités romandes.

Les écarts sont plus marqués pour ce qui est des critères extérieurs : reconnaissance sociale du métier et perspectives professionnelles. La reconnaissance sociale du métier est importante surtout pour les étudiants de la HSG et de l'USI, tout comme les perspectives professionnelles, qui le sont aussi pour les étudiants de Lucerne. Ces deux critères revêtent le moins d'importance aux yeux des étudiants des universités de Bâle, de Berne et de Zurich, et remportent en outre un score médiocre à l'EPF de Zurich.

L'analyse des réponses par type de maturité ne fait ressortir aucune différence notable.

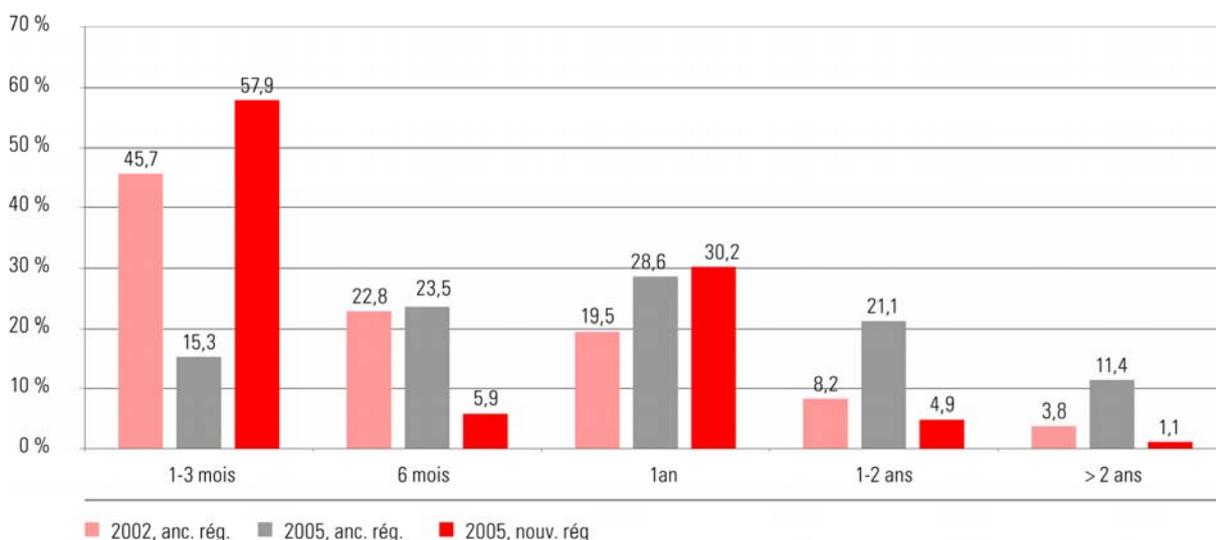
6. Passage dans l'enseignement supérieur et changements de domaine d'études au cours des premiers semestres

6.1 Temps écoulé entre la maturité et le début des (premières) études

Dès avant la maturité, une grande partie des étudiants actuels se sont informés des études possibles, ont forgé des plans d'avenir, puis les ont abandonnés. Une partie d'entre eux entament leurs études supérieures juste après la maturité, d'autres laissent s'écouler un laps de temps, qu'ils utilisent différemment. L'enquête a donc porté sur l'intervalle entre la maturité et le début des (premières) études universitaires, les éventuels changements de domaine d'études et, le cas échéant, les motifs d'abandon d'une branche.

Diverses raisons peuvent pousser quelqu'un à ne pas commencer des études supérieures tout de suite après la maturité. Ce peut être un signe de désarroi ; ou au contraire, lorsque le choix est clair, la volonté de faire certaines choses avant de commencer – par exemple de travailler pendant un certain temps avant de s'engager dans des études très structurées, absorbant beaucoup de temps, et ne permettant pas de mener en parallèle une activité rémunérée. Pour d'autres, ce peut être le désir de jouir d'une période de liberté entre le gymnase et l'université, et pour d'autres encore le simple besoin de récupérer après la maturité.

Figure 6.1 : Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études supérieures en fonction du régime de maturité (2002 et 2005)



Remarque : n : ancienne maturité 2002 = 6055 ; ancienne maturité 2005 = 1717 ; nouvelle maturité 2005 = 4566

La figure 6.1 montre combien de temps s'est écoulé entre la maturité et le début des études supérieures ; elle compare les échantillons 2002 et 2005, ainsi que les deux régimes de maturité. On perçoit tout de suite un problème dans l'échantillon 2005 : les titulaires d'une ancienne maturité ont attendu nettement plus longtemps pour entreprendre des études supérieures que ceux des deux autres groupes. Mais cela ne pourrait s'expliquer tout au plus qu'en partie par la différence de régime. Il est beaucoup plus vraisemblable que les étudiants en troisième semestre en 2005 qui ont entrepris leurs études avec un décalage prolongé ont obtenu leur maturité sous l'ancien régime. Pour corriger cette distorsion, il a fallu prendre en compte dans le dépouillement des données classées par régime de maturité l'ensemble de l'échantillon, ou alors seulement les étudiants qui avaient intercalé une phase intermédiaire d'une durée maximale de six mois – ce qui est indiqué le cas échéant dans les figures.

Dans la figure 6.1, on s'est surtout intéressé à la comparaison entre les deux régimes de maturité (2002 et 2005). Il apparaît qu'après une nouvelle maturité, plus de la moitié des personnes interrogées déclarent avoir commencé immédiatement ou presque leurs études supérieures, soit avec un délai maximum de trois mois (57,9 %, contre 45,7 % en 2002). Un tiers ont laissé s'écouler un maximum d'une année, et il est rare que le décalage ait été plus long en 2005. Les titulaires d'une nouvelle maturité entreprennent donc leurs études supérieures plus rapidement que le groupe de 2002, d'une façon statistiquement significative. Cela dit, l'écart entre les groupes est relativement faible.

Tableau 6.1 : Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études supérieures en fonction du type de maturité ou de l'option spécifique, 2005

Type de maturité, option spécifique	1 à 3 mois	1 semestre	1 an	1-2 ans	> 2 ans	n
A	35,9	17,9	28,2	15,4	2,6	39
B	11,0	25,4	30,3	24,0	9,3	409
C	18,4	25,8	26,7	19,3	9,8	419
D	15,3	24,7	25,8	20,4	13,7	372
E	14,6	19,5	31,0	21,3	13,6	478
Langues anciennes	58,3	5,1	30,5	5,1	1,0	509
Langues modernes	53,6	3,3	36,9	4,9	1,3	1179
Physique & mathématiques	60,5	11,0	23,2	4,5	0,7	707
Biologie & chimie	67,4	5,3	21,8	4,6	0,9	761
Économie & droit	56,3	7,1	30,9	5,0	0,7	858
Péd., psych., phil.	61,2	4,8	25,6	5,2	3,2	250
Arts visuels & musique	46,5	4,3	42,8	5,0	1,3	299

Le tableau 6.1 donne la durée de la phase intermédiaire pour les divers types de maturité et les diverses options spécifiques. Dans l'ancienne maturité, les dissymétries ne sont guère prononcées. Il n'y a pas de type de maturité particulier dans lequel les futurs étudiants aient laissé s'écouler plus de temps que dans d'autres. Comme en 2002 déjà, on constate toutefois que les étudiants possédant une maturité A ou C s'inscrivent plus rapidement à l'université.

Le tableau est différent pour le nouveau régime. Les titulaires d'une maturité à option spécifique de sciences expérimentales (physiques & mathématiques ou biologie & chimie) entament très promptement leurs études supérieures : 71,6 % et 72,7 % respectivement attendent six mois tout au plus. Viennent ensuite la philosophie, la pédagogie et la psychologie (66 % laissent passer un maximum de six mois). En milieu de classement, on trouve les langues anciennes et modernes, ainsi que l'économie et le droit. Les étudiants qui avaient opté pour les arts visuels et la musique ont eu tendance à s'accorder nettement plus de temps : la moitié seulement d'entre eux ont commencé dans un délai inférieur ou égal à six mois.

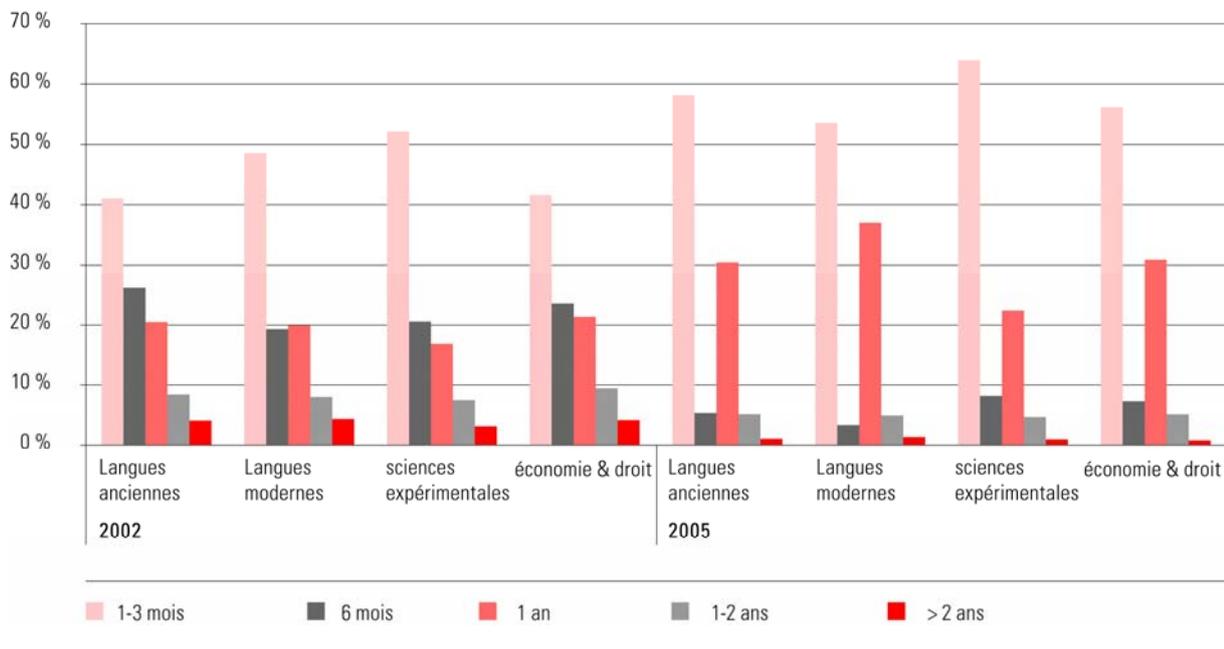
L'étude a rapproché les anciens types de maturités et les nouvelles options spécifiques selon des correspondances approximatives, pour permettre la comparaison avec les données de 2002¹. On voit tout de suite dans la figure 6.2, qu'en général, une proportion supérieure de l'échantillon 2005 commence immédiatement ses études supérieures. D'un autre côté, une seconde tendance se dégage en particulier pour les options langues anciennes et modernes ainsi qu'économie & droit : un tiers des élèves ont attendu une année complète.

Depuis 2002, aucun changement n'est à observer en ce qui concerne les domaines d'études choisis ultérieurement : en 2005, ce sont toujours surtout les étudiants ayant opté pour les sciences humaines et sociales qui diffèrent leur ins-

¹ Les rapprochements ont été les suivants : types A et B avec langues anciennes ; type D avec langues modernes ; type C avec physique & mathématiques, biologie & chimie ; type E avec économie & droit.

cription à l'université. En revanche, les actuels étudiants de médecine et pharmacie ou de droit surtout, mais aussi de sciences techniques, exactes et naturelles entreprennent leurs études supérieures rapidement.

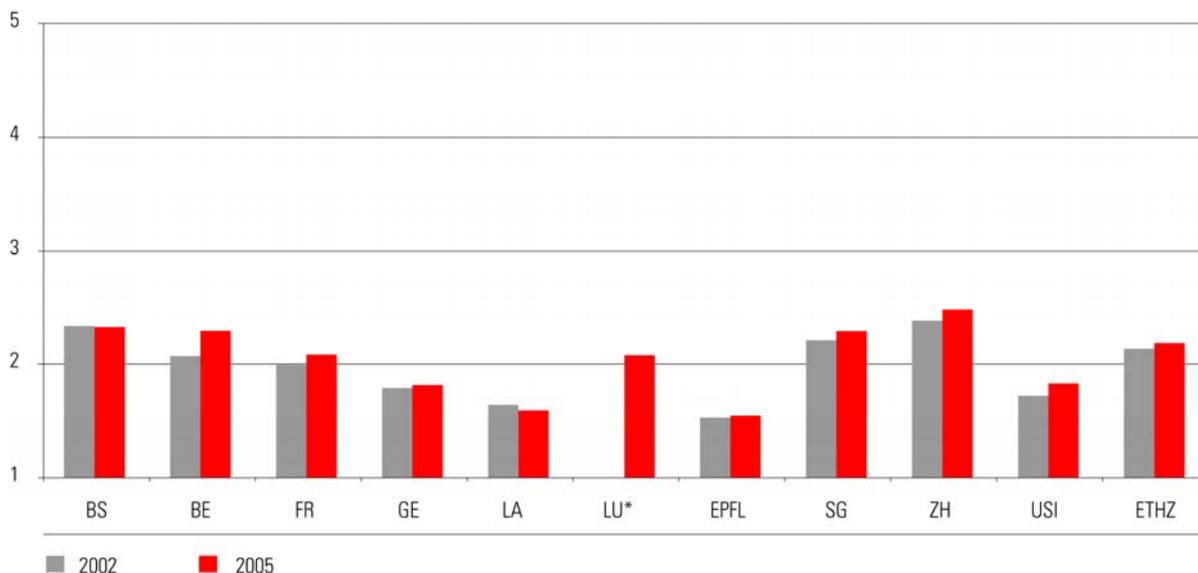
Figure 6.2 : Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études supérieures selon l'option spécifique ou le type de maturité, 2002 et 2005



Remarque : Sans anciennes maturités 2005
 n : langues anciennes, 2002 = 1960, 2005 = 515 ; langues modernes : 2002 = 1147, 2005 = 1199 ; sciences expérimentales : 2002 = 1651, 2005 = 1484 ; économie & droit : 2002 = 1368, 2005 = 874

On observe en revanche des différences marquées entre les universités et les régions (figure 6.3).

Figure 6.3 : Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études supérieures selon les universités, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)

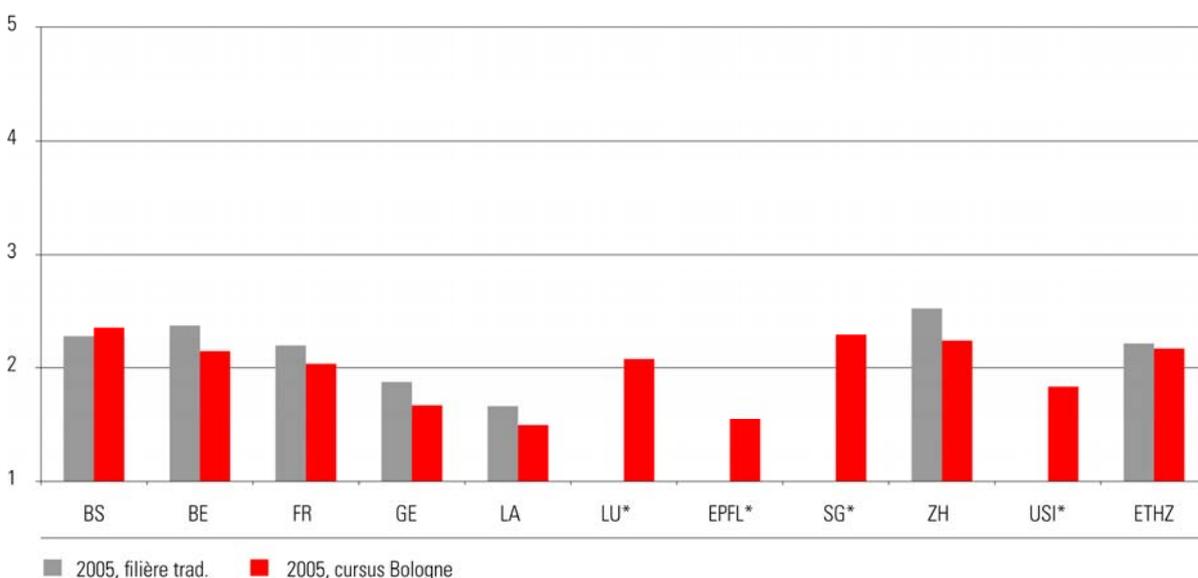


Remarque : 1 = 1-3 mois ; 2 = 1 semestre ; 3 = 1 an ; 4 = 1-2 ans ; 5 = 2 ans ou plus
 2002, ancienne maturité = 5998 ; 2005, total = 6278 ; 2005, nouvelle maturité uniquement = 4564
 * : 2002 n < 30

Les résultats de 2005 confirment que les étudiants entreprennent dans toutes les catégories et d'une façon relativement nette leurs études supérieures plus tôt en Suisse romande et en Suisse italienne qu'en Suisse alémanique. Ce sont les étudiants des universités de Zurich, de Bâle et de Berne qui attendent le plus longtemps après leur maturité. Viennent en troisième place ceux de l'université de Saint-Gall. La comparaison entre les réponses de 2002 et l'ensemble des indications obtenues en 2005 révèle que le délai moyen s'est légèrement allongé depuis 2002 dans de nombreuses universités. Mais si on limite la comparaison aux étudiants ayant obtenu leur maturité sous le nouveau régime, le tableau change complètement presque partout : on constate presque dans toutes les universités un raccourcissement du délai entre la maturité et le début des études supérieures. La contraction est la plus nette pour les universités de Bâle et de Zurich.

Les cursus de Bologne ont tendance à être entrepris un peu plus promptement que les filières traditionnelles (figure 6.4). Cela vaut en particulier pour les étudiants des universités de Zurich et de Berne.

Figure 6.4 : Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études selon les universités et les cursus de Bologne, 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : 1 = 1-3 mois ; 2 = 1 semestre ; 3 = 1 an ; 4 = 1-2 ans ; 5 = 2 ans ou plus
2005, hors cursus Bologne = 3242 ; 2005, cursus Bologne = 3223

6.2 Changement de domaine d'études

La question portant sur le changement de domaine d'études donne aussi des indications sur la fluidité ou la difficulté du passage du gymnase à l'université. Le changement peut s'expliquer de diverses façons et refléter l'existence de problèmes, ou au contraire une volonté de clarification, de développement personnel. Dans la plupart des cas, il se traduit toutefois par un détour – plus ou moins judicieux – et un retard de plus en plus pénalisant, compte tenu de la transformation de la structure générale des études. En général, le changement n'est pas assorti d'un risque accru d'abandon, à moins qu'il ne s'accompagne d'une interruption de plus de deux ans. En revanche, la nouvelle direction a un impact, quelle que soit l'ancienne : les chances d'arriver au bout des études s'accroissent lorsque le nouveau choix porte sur la médecine, les mathématiques ou les sciences techniques, décroissent lorsqu'il porte sur les sciences humaines et sociales (Spiess, 1999, pp. 187 s.).

Une proportion de 81,7 % des étudiants de l'échantillon 2005 a déclaré n'avoir pas changé de domaine d'études. La comparaison avec l'enquête précédente (78,6 % en 2002) indique un léger recul des reconversions. Ce qui tendrait à dire que la grande majorité estime avoir fait « le bon choix » sur la base de l'information glanée, des inclinations per-

sonnelles et des conseils, et bien faire face aux exigences et au volume de travail des études choisies. Il devient ainsi possible de répondre par la négative à la question de la section 5 de savoir si le recours légèrement inférieur aux types d'aide à l'orientation figurant dans le questionnaire se traduirait par une proportion supérieure de changements d'orientation. Cela dit, les étudiants poursuivant leurs études forment naturellement un groupe spécifique. Il est toutefois impossible d'établir sur cette base une typologie des titulaires de la maturité et des étudiants qui n'avaient pas choisi le bon domaine d'études ou qui se sont sentis dépassés, car les personnes ayant abandonné leurs études n'ont pas été interrogées.

Les différences selon le régime de maturité sont très nettes. Si 21 % des titulaires d'une ancienne maturité interrogés en 2002 ont changé de domaine d'études, la proportion est retombée à quelque 12 % pour les titulaires d'une maturité nouveau régime (2005). Cela pourrait s'interpréter comme une amélioration de l'aptitude aux études dans la nouvelle maturité. Il ne faut cependant pas oublier que ce nombre de titulaires d'une nouvelle maturité qui ont changé de domaine ne représente que ceux qui se sont reconvertis à un stade précoce de leurs études, alors que pour l'ancien régime, la proportion englobait tous les étudiants à avoir changé. La présence dans l'échantillon 2005 de titulaires d'une ancienne maturité pose un problème d'analyse dans la mesure où ils font apparaître de faux résultats : d'une part, les étudiants en troisième semestre en 2005 qui n'ont entrepris leurs études supérieures qu'après un délai prolongé sont très vraisemblablement titulaires d'une ancienne maturité. La longueur du délai peut avoir eu un impact sur la probabilité de changement de direction. Et d'autre part, les titulaires d'une ancienne maturité ne se trouvent souvent en troisième semestre de leurs études actuelles que parce qu'ils ont changé de domaine d'études. Ce qui se reflète dans le fait qu'en 2005, il y avait 51,6 % de titulaires d'une ancienne maturité ayant attendu six mois au moins avant d'entreprendre leurs études à avoir changé de domaine. Mais on observe aussi pour le nouveau régime de maturité une légère progression des reconversions chez ceux qui ont commencé leurs études supérieures dans un délai égal ou inférieur à six mois par rapport à l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 6.2 : Changement de domaine d'études selon le type de maturité ou l'option spécifique, 2005

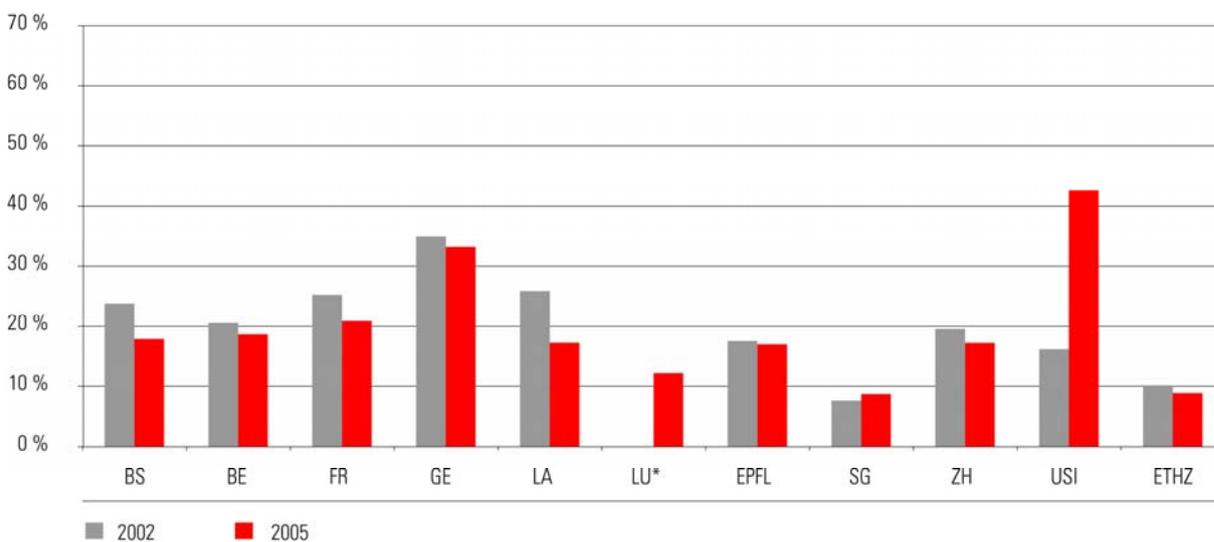
Type de maturité, option spécifique	Oui (%)	n
A	65,0	40
B	35,1	410
C	38,7	421
D	41,0	373
E	28,0	479
Langues anciennes	12,0	510
Langues modernes	12,6	1181
Physique & mathématiques	10,7	707
Biologie & chimie	11,8	762
Économie & droit	9,2	859
Péd., psych., phil.	13,7	249
Arts visuels & musique	13,0	300

Si l'on observe les taux de réorientation en fonction des types de maturités ou des options spécifiques (tableau 6.2), on s'aperçoit que les choses n'ont pas beaucoup évolué depuis 2002 : les reconversions sont le plus rares pour les options économie & droit (9,2 %) ainsi que pour les sciences expérimentales (10,7 % pour la physique et les mathématiques, 11,8 % pour biologie & chimie). Elles atteignent en revanche une proportion maximale pour la philosophie, pédagogie & psychologie (13,7 %) et les arts visuels & musique (13 %). Le phénomène pourrait s'expliquer par le fait que les options économie & droit et sciences expérimentales débouchent d'une façon plus pointue que les autres sur certaines études supérieures, elles-mêmes relativement bien structurées et centrées sur certaines professions ouvrant des perspectives relativement claires. On observe en outre que les pourcentages de réorientations sont plus homogènes en 2005 qu'en 2002 pour les diverses options spécifiques, l'écart maximum étant de 4,5 % en 2005, contre 10,3 % en 2002.

Les données portant sur les anciennes maturités de l'échantillon 2005 ont été intégrées ici, malgré les problèmes évoqués plus haut, pour des raisons d'exhaustivité. Là encore, on remarque la proportion nettement inférieure de réorientations dans le type E.

On observe des différences relativement importantes là encore entre les diverses universités (figure 6.5) : en 2002, c'était dans les universités où la majorité des étudiants commençaient leurs études tout de suite après la maturité que l'on constatait la proportion maximale de changements de domaine ; il s'agissait surtout d'universités romandes. En 2005, le phénomène ne se répète pas, ou que de façon très atténuée. La plus forte proportion de reconversions concerne effectivement deux universités où les étudiants commencent rapidement après la maturité (42,5 % pour l'USI et 33,2 % pour Genève). L'augmentation est particulièrement frappante à l'USI. Les changements sont en revanche en net recul aux universités de Lausanne, de Fribourg et de Bâle. Comme en 2002, c'est dans les universités de Saint-Gall (8,6 %) et à l'EPFZ (8,8 %) qu'ils sont le plus rares.

Figure 6.5 : Changement de domaine d'études selon l'université, 2002 et 2005

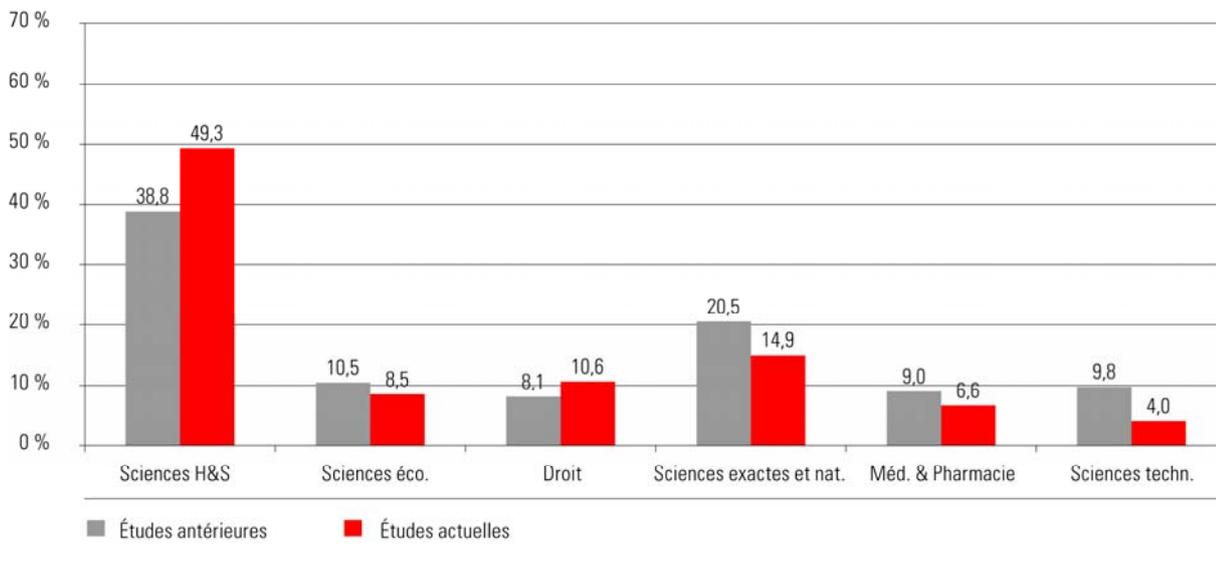


* : 2002 n < 30.

Les étudiants actuellement inscrits dans un cursus de Bologne changent moins souvent de domaine d'études (16,9 %) que ceux qui suivent une filière traditionnelle (19,6 %). On ne sait malheureusement pas si les études suivies dans le domaine abandonné entraînent déjà ou non dans le système de Bologne. Il est donc impossible de dire si l'introduction des cursus de Bologne a entraîné un accroissement ou une diminution des changements de domaine d'études.

L'enquête de 2005, contrairement à celle de 2002, demandait quel était le domaine d'études précédent (figure 6.6). Les domaines abandonnés relèvent surtout des sciences humaines et sociales (38,8 % des étudiants ayant changé) puis des sciences exactes et naturelles (20,5 %). Dans un peu moins de 10 % des cas, il s'agissait d'autres domaines. Les sciences humaines et sociales représentent le plus gros des matières abandonnées, mais aussi des nouvelles orientations choisies : près de la moitié des étudiants ayant changé au moins une fois de domaine se sont tournés vers elles. Ce qui fait qu'elles recueillent un solde positif d'étudiants. Une grande partie de cet afflux pourrait aussi correspondre à des changements au sein même des sciences humaines et sociales. Ce solde positif est problématique car, comme on l'a vu précédemment, les chances d'abandon des études augmentent lorsque les étudiants, quelle que soit la branche dont ils viennent, optent ensuite pour les sciences humaines et sociales (Spiess 1999, pp. 187 s.). Le droit présente aussi un solde positif, mais bien inférieur. Dans les autres domaines, le solde est négatif.

Figure 6.6 : Changements de domaine d'études : ancienne et nouvelle branches, 2005



Il avait également été demandé aux étudiants combien de fois ils avaient changé de domaine d'études. En 2005 comme précédemment, la grande majorité d'entre eux (92,4 %) n'ont changé qu'une fois. L'analyse par régime de maturité (tableau 6.3) révèle que les titulaires d'une nouvelle maturité sont non seulement moins nombreux à changer de domaine d'études, mais légèrement moins nombreux aussi qu'en 2002 (sous l'ancien régime) à avoir changé plus d'une fois. Ce qui pourrait là encore conduire à penser que leur aptitude aux études a été améliorée.

Tableau 6.3 : Nombre de changements de domaine d'études selon le régime de maturité, 2002 et 2005

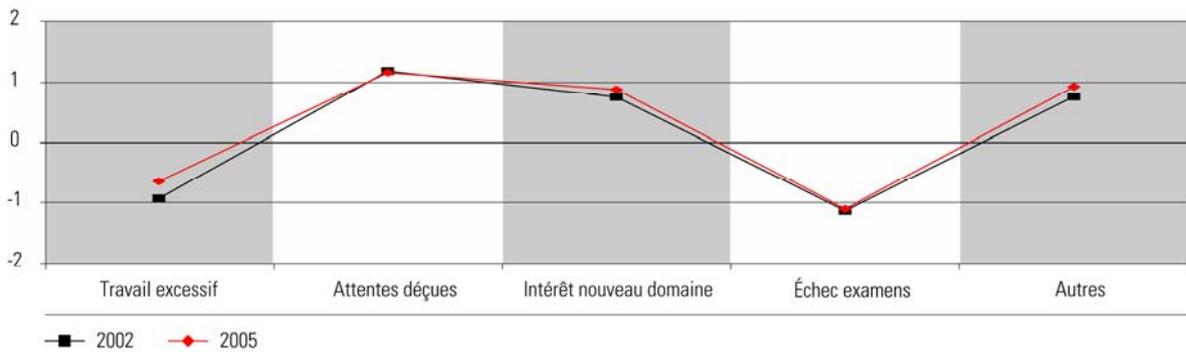
	Une fois		Plus d'une fois	
	%	n	%	n
Ancien régime (2002)	90,4	1154	9,6	123
Nouveau régime (2005)	93,7	492	6,3	33

6.3 Raisons fondant le changement d'études

Un étudiant peut avoir diverses raisons pour se réorienter : le questionnaire demandait si le changement était motivé par une charge excessive de travail ou un échec à des examens, par des attentes déçues, ou au contraire par un intérêt nouveau pour un autre domaine.

La figure 6.7 révèle que les raisons justifiant un changement d'études sont pratiquement restées les mêmes entre 2002 et 2005. Viennent en premier des attentes déçues et l'intérêt nouveau pour un autre domaine. Les attentes déçues sont qualifiées de moyennement importantes ou très importantes dans 68,3 % des cas, l'intérêt pour un autre domaine dans 62,8 %. Mais les « autres » raisons, malheureusement non spécifiées, semblent aussi avoir eu un impact fréquent : elles sont mentionnées comme ayant été moyennement ou très importantes dans 64,4 % des cas. La charge de travail excessive est mentionnée un peu plus fréquemment qu'en 2002 ; elle est toutefois « seulement » qualifiée de moyennement ou très importante dans 34,1 % des cas. La raison la moins souvent invoquée est l'échec à des examens, que 28,9 % des répondants jugent avoir été moyennement ou très important.

Figure 6.7 : Raisons ayant motivé un changement de domaine d'études, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)

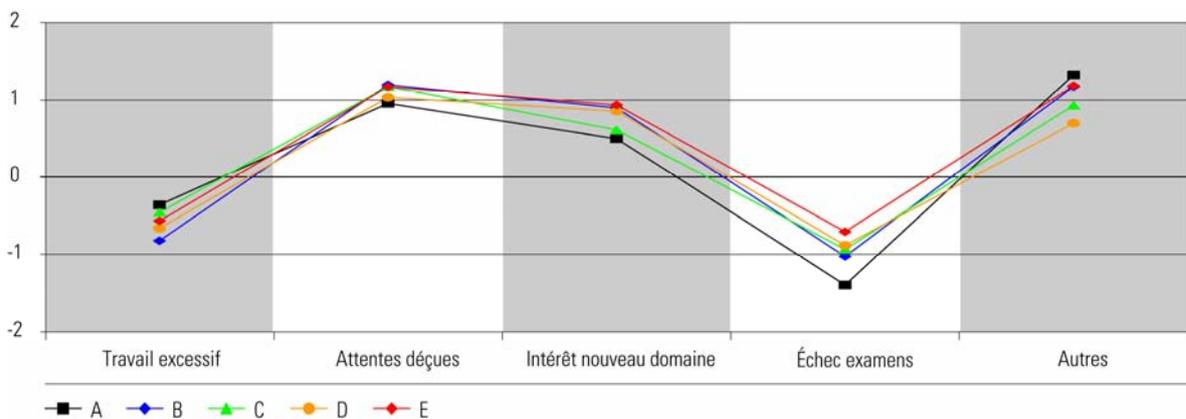


Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important

Les différences sont ténues entre l'ancien et le nouveau régime de maturité en ce qui concerne l'importance des raisons ayant motivé un changement de domaine d'études. Les raisons liées à la matière elle-même (attentes déçues, intérêt pour un autre domaine) figurent en première place dans les deux groupes, avec une fréquence très similaire. Les « autres raisons » sont surtout évoquées en 2005 par les titulaires d'une ancienne maturité. La charge de travail est jugée plus importante en 2005 qu'en 2002, mais sans différence notable entre les régimes de maturité. L'échec à des examens apparaît un peu moins souvent chez les titulaires d'une nouvelle maturité que chez ceux de l'ancienne, en 2002, mais un peu plus souvent parmi les titulaires de l'ancienne maturité interrogés en 2005. Le résultat reste inchangé si l'on ne considère que les étudiants qui ont commencé leurs études supérieures six mois ou moins après leur maturité.

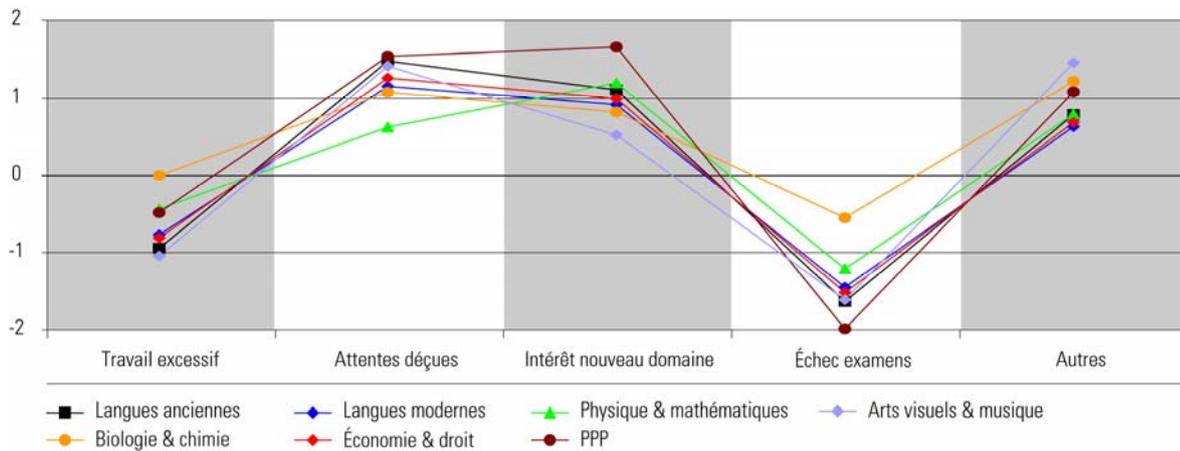
Même tableau si on examine les raisons de reconversion en fonction des types de maturité ou des options spécifiques : faible impact de l'échec aux examens et de la charge de travail, influence marquée des attentes déçues et des intérêts nouveaux (figures 6.8a et 6.8b). On ne constate aucune différence notable entre les types de maturités. Les écarts ne sont significatifs qu'en ce qui concerne l'importance de l'échec à des examens pour le nouveau régime de maturité : cette raison est surtout importante pour les étudiants qui avaient choisi en option spécifique biologie & chimie ; elle l'est surtout moins pour ceux qui avaient opté pour la pédagogie, la psychologie et la philosophie, les langues anciennes ou les arts visuels et la musique. Il ne faut bien sûr pas oublier dans ce contexte que dans certaines branches, la probabilité du choix varie parallèlement avec celle des pourcentages de réussite aux examens en fonction de l'option spécifique. Pour ce qui est de la charge de travail, elle ressort comme plus importante une fois encore pour les étudiants abordant leurs études supérieures avec une option spécifique de biologie & chimie que pour les autres. Les différences significatives observées en 2002 entre les divers types de maturités pour ce qui est des attentes déçues se sont estompées en 2005.

Figure 6.8a : Raisons des changements de domaine d'études selon le type de maturité, 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important

Figure 6.8b : Raisons des changements de domaine d'études selon l'option spécifique, 2005 (valeurs moyennes)

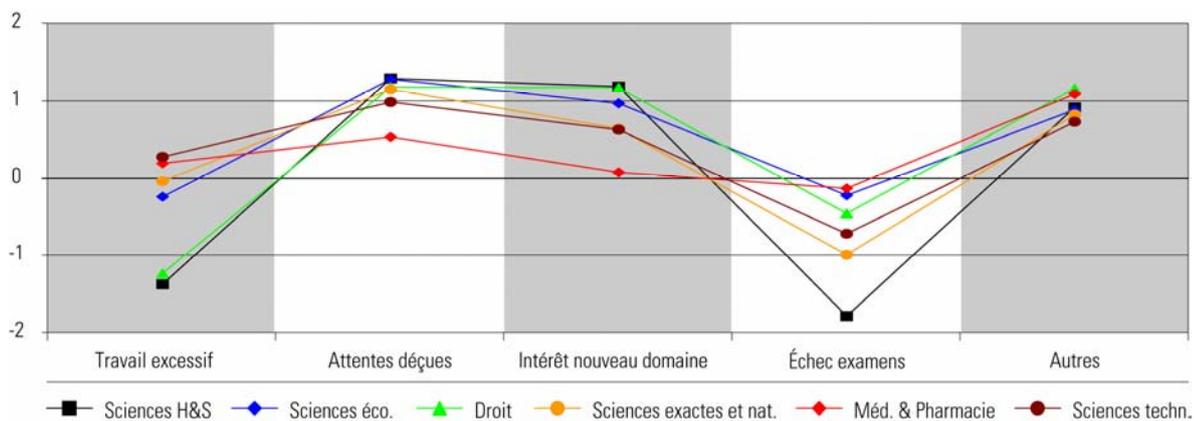


Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important

Si l'on compare maintenant les raisons d'un changement de domaine d'études selon la branche abandonnée, les résultats deviennent plus parlants (figure 6.9). On observe des différences significatives en ce qui concerne la charge excessive de travail, l'échec à des examens et l'intérêt pour un nouveau domaine. Pour les étudiants de médecine, de pharmacie, de sciences économiques et de sciences techniques, l'excès de travail a eu une influence plus grande que pour d'autres catégories d'étudiants ; elle en a eu peu surtout en sciences humaines et sociales ainsi qu'en droit. L'échec à des examens a surtout motivé un changement pour d'anciens étudiants de médecine, de pharmacie ou de sciences économiques ; en revanche, il est très peu mentionné en sciences humaines et sociales. L'intérêt pour un nouveau domaine a été plus souvent évoqué par des étudiants de sciences humaines et sociales et de droit, mais beaucoup plus rarement par d'anciens étudiants de médecine ou de pharmacie. On ne relève aucune différence notable en ce qui concerne les attentes déçues et les autres raisons entre les autres branches antérieures.

On ne sait pas si les études abandonnées s'inscrivaient ou non dans un cursus de Bologne. Il n'est donc pas possible d'analyser l'impact de la réforme de Bologne sur les changements de domaine d'études ni ses modalités.

Figure 6.9 : Raisons des changements de domaine d'études selon la branche abandonnée, 2005 (valeurs moyennes)

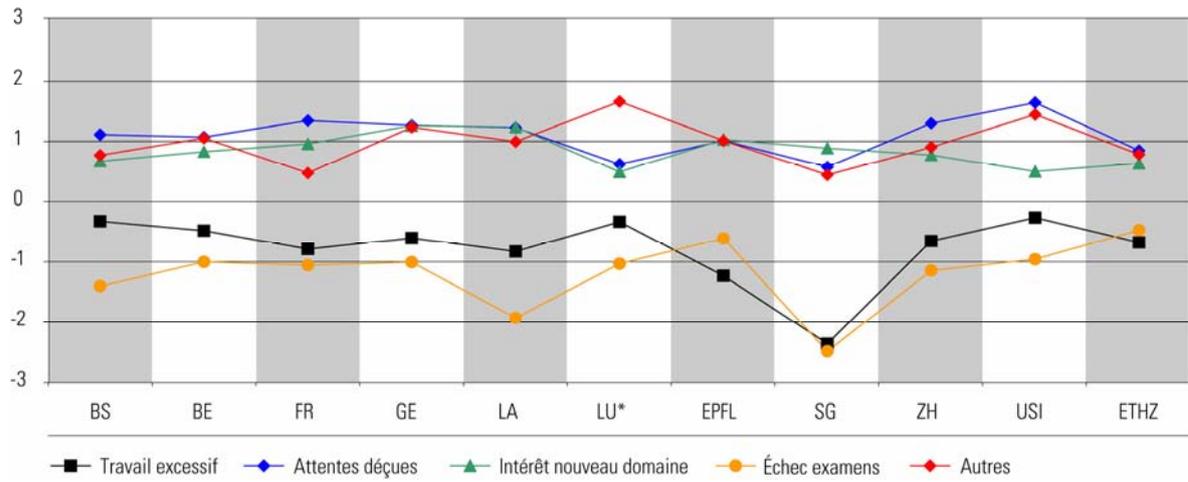


Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important

La comparaison entre les universités révèle des similarités comme des divergences (figure 6.10). Comme observé ci-dessus, on retrouve ici en première ligne les raisons de fond, comme les attentes déçues ou l'intérêt pour un nouveau domaine, ainsi que les « autres » raisons, tandis que les résultats et la quantité de travail ne jouent qu'un rôle marginal dans la reconversion. Les attentes déçues sont données pour raison principale du changement dans presque toutes les universités. L'échec aux examens fait apparaître des différences entre universités : il est plus important à l'EPFZ et à

l'EPFL que dans d'autres HEU ; son impact est particulièrement faible aux universités de Lausanne et de Saint-Gall (mais il convient de faire preuve d'une certaine prudence en ce qui concerne le résultat de l'université de Saint-Gall, compte tenu du petit nombre de cas).

Figure 6.10 : Raisons des changements de domaine d'études selon l'université, 2005 (valeurs moyennes)



Remarque : Échelle : -3 = pas du tout important ; 0 = moyennement important ; 3 = très important
 * : n < 30

Références bibliographiques

- Abel, J. (2001). Motive für Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe und Studienfachwahlen. Münster : Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e.V.
- Abel, J. (2002). Kurswahl aus Interesse ? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 94 (2), S. 192-203.
- Betschart, I., Leblois, H. & Stahel, J. (2003). Was möchten Studierende an den Mittelschulen und an den Hochschulen ändern ? Unveröffentlichte Forschungsseminararbeit, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Bieri Buschor, Ch. & Forrer, E. (2005). „Cool, kompetent und kein bisschen weise ? » : überfachliche Kompetenzen junger Erwachsenen am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich : Rüegger.
- Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2003). Der frühe Studiengangwechsel. Studieneingangsbedingungen und Studiengangwahlmotive in einem ereignisanalytischen Regressionsmodell zur Vorhersage der Wechselneigung im Studium. Empirische Pädagogik, 17 (1), S. 23-37.
- Cohen, J. (1988a). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New Jersey : Hove and London.
- Cohen, J. (1988b). „The earth is Round ($p < .05$) ». In : American Psychologist, 49 Jg., S. 997-1003.
- Diem, M. (2000). Von der universitären Hochschule ins Berufsleben. Absolventenbefragung 1999. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik.
- Gonon, Philipp (Hrsg.). (1996). Schlüsselqualifikationen kontrovers : eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau : Sauerländer.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern : Peter Lang.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.). (2004). Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen : Leske + Budrich.
- Maag Merki, K. (2006). Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern : Haupt.
- Notter, Ph. & Arnold, C. (2003). Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). Bern : Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.
- Ramseier, E. (2003). Evaluation der Maturitätsreform : Erste Resultate. Gymnasium Helveticum (1), S. 10-12.
- Ramseier, E., Allraum, J., Stalder, U. et al. (2005). Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur, Pädagogische Ziele, Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1. Bern : Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Rindermann, H. & Wagner, A. (2003). Studienabbruch und Fachwechsel : Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. In : Krampen, G. & Zayer, H. (Hg.). Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbeobachtungen und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Bonn : Deutscher Psychologen Verlag. S. 232-249.
- Schmidlin, S. & Schönfisch, K. (2005). Von der Hochschule ins Berufsleben. Erste Ergebnisse der Absolventenbefragung 2003. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik.
- Schmidlin, S. (2003). Akademiker und Akademikerinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wo stehen Hochschulabsolventen und -absolventinnen vier Jahre nach Studienabschluss ? Neuchâtel : Bundesamt für Statistik.
- Spieß Huldi, C. (1999). Der Studienfachwechsel - Vorbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Abschluss ? In : Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied : Luchterhand. S. 181-193.
- Spieß Huldi, C. (2000). Von der Fachhochschule ins Berufsleben. Absolventenbefragung 1999. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik.

Liste des figures

Figure 2.1 :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires possédées au moment de la maturité selon l'option spécifique	17
Figure 2.1a :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité selon le régime de maturité et l'année de l'enquête	18
Figure 2.1b :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité, options spécifiques langues anciennes 2005 et maturités types A et B 2002	19
Figure 2.1c :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité, options spécifiques langues modernes 2005 et maturités types B et D 2002	20
Figure 2.1d :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité : options spécifiques physique & mathématiques, biologie & chimie 2005, maturité type C 2002	21
Figure 2.1e :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité : option spécifique économie & droit 2005 et type de maturité E 2002	22
Figure 2.2 :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité selon la région linguistique	23
Figure 2.2a :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité en fonction de la région linguistique et du régime de maturité	24
Figure 2.3 :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité selon la région linguistique pour l'option spécifique langues modernes	25
Figure 2.4 :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité par régions linguistiques pour l'option spécifique physique & mathématiques	26
Figure 2.5 :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité en fonction du sexe	27
Figure 2.6 :	Auto-évaluation moyenne des connaissances disciplinaires au moment de la maturité en fonction du sexe pour les options spécifiques de langues modernes	28
Figure 2.7 :	Auto-évaluation moyenne des compétences disciplinaires au moment de la maturité selon le sexe pour l'option spécifique physique & mathématiques	29
Figure 2.8 :	Auto-évaluation moyenne des compétences transversales au moment de l'obtention de la maturité selon l'option spécifique	30
Figure 2.8a :	Auto-évaluation moyenne des compétences transversales au moment de l'obtention de la maturité selon le régime de maturité	31
Figure 2.9 :	Auto-évaluation moyenne des compétences transversales au moment de la maturité en fonction de la région linguistique	32
Figure 2.10 :	Auto-évaluation moyenne des compétences générales au moment de l'obtention de la maturité selon le sexe	33
Figure 2.11 :	Auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au moment de l'obtention de la maturité, selon l'option spécifique	34
Figure 2.11a :	Auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au moment de l'obtention de la maturité selon le régime de maturité	35
Figure 2.12 :	Auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'enseignement et de travail au moment de l'obtention de la maturité selon la région linguistique	36

Figure 2.13 :	Auto-évaluation moyenne des compétences d'apprentissage dans l'utilisation de diverses méthodes d'enseignement et de travail au moment de l'obtention de la maturité selon le sexe	37
Figure 2.14 :	Classement moyen de l'importance attribuée à diverses qualités des enseignants du degré secondaire II selon la région linguistique	38
Figure 2.15 :	Classement moyen de l'importance attribuée à diverses qualités des enseignants du degré secondaire II selon la région linguistique	39
Figure 2.16 :	Classement moyen des appréciations portées sur l'importance de diverses qualités des enseignants du degré secondaire II en fonction du sexe	40
Figure 2.17a :	Satisfaction ressentie à l'égard de l'enseignement gymnasial pour l'ancien régime de maturité (2002) et le nouveau (2005)	41
Figure 2.17b :	Satisfaction ressentie à l'égard du gymnase ou du lycée fréquenté pour ce qui est du développement personnel pour l'ancien régime de maturité (2002) et le nouveau (2005)	42
Figure 3.1 :	Appréciation moyenne de l'importance des compétences spécialisées au cours des deux premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études : sciences humaines et sociales, économie et droit	48
Figure 3.2 :	Appréciation moyenne de l'importance des compétences spécialisées au cours des deux premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études : sciences exactes et naturelles, médecine et pharmacie, sciences techniques	49
Figure 3.3 :	Appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études	50
Figure 3.3a	Appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures en sciences économiques et droit, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne	51
Figure 3.3b	Appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne	51
Figure 3.3c	Appréciation moyenne de l'importance des compétences transversales au cours des deux premiers semestres d'études supérieures en sciences humaines et sociales et en médecine et pharmacie, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne	52
Figure 3.4 :	Appréciation moyenne de l'importance des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des premiers semestres d'études supérieures selon le domaine d'études	53
Figure 3.4a :	Appréciation moyenne de l'importance des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des premiers semestres d'études supérieures en sciences économiques et en droit, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne	54
Figure 3.4b :	Appréciation moyenne de l'importance des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail au cours des premiers semestres d'études supérieures en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne	55
Figure 3.4c :	Appréciation moyenne de l'importance des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'appren-tissage et de travail au cours des premiers semestres d'études supérieures en sciences humaines et sociales et en médecine et pharmacie, selon que les étudiants suivent ou non un cursus de Bologne	55
Figure 3.5 :	Degré de satisfaction ressentie à l'égard de la première année d'études supérieures et des études gymnasiales dans le nouveau régime de maturité	56
Figure 4.1 :	Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences humaines et sociales selon que l'option spécifique était « typique » ou non	58

Figure 4.2 :	Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences économiques selon que l'option spécifique était « typique » ou non	59
Figure 4.3 :	Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en droit selon que l'option spécifique était « typique » ou non	60
Figure 4.4 :	Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences exactes et naturelles selon que l'option spécifique était « typique » ou non	61
Figure 4.5 :	Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en médecine et pharmacie, selon que l'option spécifique choisie était typique ou atypique	62
Figure 4.6 :	Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences techniques selon que l'option spécifique était « typique » ou non	63
Figure 4.7 :	Appréciation moyenne des connaissances disciplinaires et de leur importance en sciences techniques selon la région linguistique	64
Figure 4.8 :	Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée dans les études de sciences économiques et de droit	65
Figure 4.9 :	Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques	66
Figure 4.10 :	Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée en sciences humaines et sociales selon la région linguistique	67
Figure 4.11 :	Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée en médecine et pharmacie, selon le sexe	68
Figure 4.11a :	Auto-évaluation moyenne des compétences transversales et importance qui leur est attribuée selon le régime de maturité	69
Figure 4.12 :	Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et importance qui leur est attribuée en sciences économiques et droit	70
Figure 4.13 :	Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et importance qui leur est attribuée en sciences exactes et naturelles et en sciences techniques	71
Figure 4.14 :	Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et appréciation de leur importance en sciences humaines et sociales selon la région linguistique	72
Figure 4.15 :	Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et appréciation de leur importance en médecine et pharmacie, selon le sexe	73
Figure 4.15a :	Évaluation moyenne des compétences d'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage et de travail et appréciation de leur importance selon le régime de maturité	74
Figure 5.1 :	Recours aux conseils d'orientation dans le choix des études, selon le régime de maturité, 2002 et 2005	75
Figure 5.2 :	Recours aux conseils d'orientation pour le choix des études selon le domaine d'études supérieures, 2005	77
Figure 5.3 :	Recours aux conseils d'orientation dans le choix des études selon l'établissement d'enseignement supérieur, 2002 et 2005	78
Figure 5.4 :	À quelles offres de conseils d'orientation avez-vous eu recours pour le choix de vos études et comment évaluez-vous leur importance pour le choix effectué ? Selon le régime de maturité, 2002 et 2005 (valeurs moyennes, écarts-types entre parenthèses)	79
Figure 5.5 :	À quelles offres de conseils d'orientation avez-vous eu recours pour le choix de vos études et comment évaluez-vous leur importance pour le choix effectué ? Selon l'inscription dans un cursus de Bologne ou une filière traditionnelle, 2005 (valeurs moyennes, écarts-types entre parenthèses)	80

Figure 5.6 :	Les possibilités de conseils étaient-elles suffisantes ? Selon le régime de maturité, 2002 et 2005	80
Figure 5.7 :	Les possibilités de conseils étaient-elles suffisantes ? Selon le domaine d'études, 2002 et 2005	81
Figure 5.8 :	Les possibilités de conseils étaient-elles suffisantes ? Selon l'université, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)	81
Figure 5.9 :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)	82
Figure 5.10 :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, étudiants inscrits en cursus de Bologne ou en filières traditionnelles, 2005 (valeurs moyennes)	83
Figure 5.11a :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, critères propres aux établissements, selon l'université, 2005 (valeurs moyennes)	84
Figure 5.11b :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, facteurs sociaux et géographiques, selon l'université, 2005 (valeurs moyennes)	84
Figure 5.12a :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, caractères spécifiques des universités, selon la branche, 2005 (valeurs moyennes)	85
Figure 5.12b :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix d'une université, facteurs sociaux et géographiques, selon la branche, 2005 (valeurs moyennes)	86
Figure 5.13 :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix du domaine d'études, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)	87
Figure 5.14 :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix du domaine d'études, selon que les étudiants sont ou non en cursus de Bologne, 2005 (valeurs moyennes)	87
Figure 5.15 :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix du domaine d'études, selon le domaine d'études, 2005 (valeurs moyennes)	88
Figure 5.16 :	Importance d'un certain nombre de raisons dans le choix du domaine d'études, selon l'université, 2005 (valeurs moyennes)	89
Figure 6.1 :	Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études supérieures en fonction du régime de maturité (2002 et 2005)	90
Figure 6.2 :	Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études supérieures selon l'option spécifique ou le type de maturité, 2002 et 2005	92
Figure 6.3 :	Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études supérieures selon les universités, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)	92
Figure 6.4 :	Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études selon les universités et les cursus de Bologne, 2005 (valeurs moyennes)	93
Figure 6.5 :	Changement de domaine d'études selon l'université, 2002 et 2005	95
Figure 6.6 :	Changements de domaine d'études : ancienne et nouvelle branches, 2005	96
Figure 6.7 :	Raisons ayant motivé un changement de domaine d'études, 2002 et 2005 (valeurs moyennes)	97
Figure 6.8a :	Raisons des changements de domaine d'études selon le type de maturité, 2005 (valeurs moyennes)	97
Figure 6.8b :	Raisons des changements de domaine d'études selon l'option spécifique, 2005 (valeurs moyennes)	98
Figure 6.9 :	Raisons des changements de domaine d'études selon la branche abandonnée, 2005 (valeurs moyennes)	98
Figure 6.10 :	Raisons des changements de domaine d'études selon l'université, 2005 (valeurs moyennes)	99

Liste des tableaux

Tableau 2.1 :	Distribution des types de maturités selon la région linguistique (pourcentage)	15
Tableau 2.2 :	Distribution des options spécifiques selon le sexe et la région linguistique (%)	16
Tableau 2.3 :	Valeurs moyennes du degré de satisfaction ressentie en ce qui concerne la préparation reçue à l'école secondaire pour les études suivies, selon les groupes d'options spécifiques	42
Tableau 3.1 :	Distribution des étudiants sur les domaines d'études selon la région linguistique (%)	43
Tableau 3.2 :	Distribution des langues d'enseignement dans les universités et les écoles de maturité (%)	44
Tableau 3.3 :	Distribution des étudiants sur les domaines d'études en fonction du sexe (%)	44
Tableau 3.4 :	Distribution des options spécifiques entre les domaines d'études selon la langue d'enseignement dans le secondaire (n= 4137)	45
Tableau 3.5 :	Composition des effectifs des étudiants des différents domaines d'études selon l'option spécifique et la région linguistique de l'université (n = 5742)	46
Tableau 3.6 :	Pourcentage d'étudiants inscrits dans un cursus basé sur les accords de Bologne selon le domaine d'études	47
Tableau 5.1 :	Recours aux conseils d'orientation pour le choix des études selon le type de maturité ou l'option spécifique, 2005 (% de oui)	76
Tableau 6.1 :	Temps écoulé entre l'obtention de la maturité et le début des (premières) études supérieures en fonction du type de maturité ou de l'option spécifique, 2005	91
Tableau 6.2 :	Changement de domaine d'études selon le type de maturité ou l'option spécifique, 2005	94
Tableau 6.3 :	Nombre de changements de domaine d'études selon le régime de maturité, 2002 et 2005	96

