

Formation emploi

Revue française de sciences sociales

174 | Avril-Juin 2026

Varia

Au-delà du « sentiment d'efficacité personnelle » : rapport aux études universitaires et réflexivité des primo-inscrit·es vis-à-vis de leur bagage et de leurs chances de réussite

Beyond 'self-efficacy' beliefs: first-year students' relationship to their studies and reflexivity regarding their background and chances of success

CYNTHIA DAL ET NICOLAS MARQUIS

<https://doi.org/10.4000/1661a>

Résumés

Français English

À partir d'une recherche longitudinale menée dans une université francophone bruxelloise confrontée aux enjeux de la massification inégalitaire, l'article rend compte du rapport (pour partie socialement différencié) à l'orientation universitaire et des contrastes dans les façons qu'ont les étudiant·es de porter un regard réflexif sur l'adéquation de leur bagage à l'aune des attentes qu'ils-elles projettent. Il défend ensuite la thèse selon laquelle la tension entre un optimisme par rapport aux études et une révision à la baisse des moyens dont ils-elles estiment disposer est résolue par l'investissement d'un « sentiment d'efficacité personnelle », concept que l'article propose de problématiser sociologiquement.

Based on longitudinal research carried out at a French-speaking university in Brussels, which, is confronted with the challenges of unequal massification, this article describes the relationship (partly socially differentiated) to the academic orientation and the contrasting ways in which students reflect on the adequacy of their background in the light of the expectations they project. It then argues that the tension between optimism about studying and a downward revision of the resources they feel they have at their disposal is resolved by investing in a 'self-efficacy' belief, a concept that the article proposes to problematize sociologically.

Entrées d'index

Mots-clés : efficacité, cheminement scolaire, représentation de la formation, étudiant, orientation scolaire-professionnelle, inégalité sociale, enseignement universitaire, réussite scolaire, Belgique

Keywords: effectiveness, school paths, perception of training, student, school guidance & vocational guidance, social inequality, university education, success at school, Belgium

Index JEL : I29 - Other

Texte intégral

Introduction

- 1 Dans de nombreuses régions d'Europe, le paysage de l'enseignement supérieur a connu ces dernières décennies une croissance importante de sa population. C'est le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B, Belgique), qui a vu les effectifs de ses établissements d'enseignement universitaire doubler depuis le début des années 2000¹. Malgré la massification des effectifs et la croissance du taux d'accès à l'enseignement supérieur, les inégalités sociales persistent tant dans les chances d'accès des étudiant-es selon leur origine sociale (Convert, 2003 ; Maroy & Van Campenhoudt, 2010 ; Vermandele *et al.*, 2010 ; Rossignol-Brunet, 2022) que dans leurs trajectoires de réussite universitaire (Beaupère & Boudesseul, 2009 ; De Clercq *et al.*, 2013 ; Galdiolo *et al.*, 2012 ; Romainville & Michaut, 2012). Si la démocratisation quantitative est donc indubitable, la démocratisation qualitative n'apparaît quant à elle que partielle, voire ineffective (Beaud, 2008 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008) en vertu d'un déplacement des inégalités vers des niveaux supérieurs amenant ainsi certains auteurs à parler de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000).
- 2 Les données mobilisées dans le cadre de cet article proviennent d'une recherche longitudinale tant qualitative que quantitative menée sur la totalité d'une génération de primo-inscrit-es en première année (2019-2020) à l'Université Saint-Louis Bruxelles (USL-B), université de la FW-B spécialisée dans l'offre de programmes de bachelier en sciences humaines. Disons-le sans détour, ces données poussent à partager d'emblée la thèse largement acceptée de la démocratisation ségrégative en ce qui concerne les inégalités tant à l'entrée que de réussite (Dal & Marquis, 2024).
- 3 Ainsi, à titre d'exemple, les étudiant-es ayant deux parents diplômés de l'enseignement supérieur ont, au terme de leur première année, 2,5 fois plus de chances de réussir les 60 crédits de leur programme (50 % versus 20,3 %) et 2,5 fois moins de chances d'interrompre leur cursus (5 % versus 12,4 %) que leurs homologues dont aucun des parents n'est détenteur d'un tel titre. Ces résultats rencontrent ainsi les conclusions des travaux qui, en sociologie ou en sciences de l'éducation, se sont penchés sur les prédicteurs de la réussite ou de l'échec dont l'effet de l'origine socioéconomique (Dupont *et al.*, 2015 ; Sirin, 2005).
- 4 Mais si les approches qui lient capitaux et accès à l'université ou capitaux et réussite sont bien entendu cruciales pour saisir les mécanismes à l'œuvre dans le parcours académique et attestent du poids prépondérant des variables objectives sur celui-ci, il est également légitime de chercher à saisir ce qu'il se passe « entre » les variables indépendantes de l'origine sociale et la variable dépendante de la probabilité de succès, en questionnant l'agentivité et les représentations que se forment les étudiant-es. C'est l'objet de cet article, dans lequel nous nous concentrerons sur une dimension particulière du début de la socialisation au métier d'étudiant-e : la construction par les étudiant-es eux-mêmes d'une posture réflexive à propos de leurs bagages, idéaux et pratiques, dans laquelle intervient au premier chef la question de la concordance ou de la discordance entre les capitaux (scolaires, culturels, socioéconomiques, etc.) dont

ils-elles estiment disposer et les objectifs qu'ils-elles se fixent en entamant leur parcours d'études supérieures.

- 5 La problématique principale peut donc être formulée de la façon suivante : dans un contexte de démocratisation ségrégative où les étudiant-es sont toujours plus nombreux-ses à accéder à l'université avec des bagages très différents, quels ajustements produisent-ils-elles pour mettre en relation d'une part, leur perception de ce dont ils-elles disposent, et d'autre part, leur perception de leurs probabilités de réussite ?
- 6 En réalité, cette problématique n'est pas neuve et des enjeux importants nous semblent liés aux instruments conceptuels et méthodologiques mobilisés pour la déployer. Il est en effet frappant, de constater que la littérature, en particulier en sciences de l'éducation, fait aujourd'hui une large place à la catégorie de « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP) de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1997). Le succès du concept n'empêche pas que son usage prête à débat, tout comme la capacité de ce phénomène à peser, à côté de variables objectives, sur les probabilités de réussite des étudiant-es. L'article pose ainsi une question secondaire, à dimension épistémologique : comment et avec quels outils interroger l'expérience réflexive que font les étudiant-es de leur entame de parcours ?
- 7 La structure de l'article est la suivante. Une première partie revient sur les caractéristiques principales du concept de sentiment d'efficacité personnelle, sur les raisons de son succès et certaines critiques dont elle fait l'objet. Elle s'achève en présentant une énigme tirée de nos données, et qui nous semble pointer vers les insuffisances d'une compréhension potentiellement étreinte de l'expérience de l'entrée à l'université et des formes de réflexivité qu'elle génère par le seul SEP (que l'on définira dans le point 1.1.). Une deuxième partie aborde la méthodologie d'enquête, et les mesures utilisées pour rendre compte de la multidimensionnalité des vécus et des (auto)évaluations que produisent les étudiant-es. Une troisième partie présente les résultats de ces mesures structurées de trois dimensions de l'expérience étudiante qui déploient le SEP. D'abord, comment les nouveaux entrants se représentent-ils le fait d'entreprendre des études universitaires et quelle confiance ont-ils dans ce choix ? Ensuite, comment les aspirant-es universitaires (ré)évaluent l'adéquation de leur bagage scolaire au regard des attentes universitaires telles qu'ils-elles les imaginent puis les expérimentent ? Enfin, quel regard les étudiant-es portent-ils-elles sur leur capacité à mener à bien leur première année à l'université et comment cette perception évolue-t-elle ? Nous plaiderons en conclusion pour une problématisation sociologique du SEP.

1. La notion de sentiment d'efficacité personnelle, un challenge aux déterminations ?

- 8 Cette première section revient d'abord sur les contours et les origines nord-américaines du concept du SEP (1.1.) avant d'interroger sa validité dans le contexte européen francophone (1.2.), pour enfin esquisser un paradoxe issu de nos données invitant à déplier sociologiquement cette notion (1.3.).

1.1. Le SEP : une notion en phase avec l'esprit américain

- 9 Dans une large exploration des travaux portant sur la réussite dans l'enseignement supérieur menés dans les contextes européen et américain au cours des 40 dernières années, Dupont *et al.* (2015) établissent que les facteurs pesant le plus significativement sur la réussite universitaire sont : le passé scolaire et singulièrement les performances

antérieures, l'origine socioéconomique, « le sentiment d'efficacité personnelle », l'engagement comportemental et les stratégies d'autorégulation, tandis que les effets des autres variables apparaissent tantôt plus modérés, tantôt non significatifs.

10 La place qu'a récemment prise le concept du sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*, ou auto-efficacité), aux côtés d'autres variables objectives parmi lesquelles figurent les prédicteurs classiques des capitaux socioéconomiques et scolaires, trouve son essor dans le contexte des États-Unis au tournant des années 80, lorsque la psychologie s'est progressivement penchée sur les ressorts de la mobilisation individuelle. La notion est développée par le psychologue Albert Bandura (1997) qui l'arrime au cadre théorique plus large de la théorie sociale cognitive (TSC).

11 Dans cette perspective, le SEP renvoie à la confiance qu'ont les individus dans leurs capacités à accomplir une certaine tâche, à résoudre un problème ou à atteindre un but avec succès qui, en retour, orientera et soutiendra l'action. Il est un facteur essentiel de la motivation individuelle. Les recherches empiriques menées à partir de cette théorie dans le domaine scolaire, et plus généralement de l'apprentissage formel, révèlent en effet que plus les apprenant-es affichent un SEP élevé (en lien avec une activité spécifique), plus ils-elles abordent des activités jugées difficiles – comme un défi et une opportunité pour développer leur habileté –, se fixent des objectifs élevés, investissent plus d'efforts, persévèrent et performant davantage (Lecomte, 2004).

12 Ancrée directement dans une perspective sociocognitiviste, la notion de SEP prolonge aussi les nombreuses théories motivationnelles (Maslow, etc.) qui font le lien entre d'une part les croyances, valeurs, besoins et buts, et d'autre part l'agentivité des individus. Appliquée au domaine de l'éducation, on la retrouve ainsi souvent convoquée parmi d'autres notions qui appartiennent au champ des croyances motivationnelles. C'est le cas notamment du concept d'« attentes de succès » qui, dans le modèle *expectancy-value* élaboré par Eccles & Wigfield (2002), renvoie à la croyance d'un individu à propos de la façon dont il réussira une tâche à accomplir. D'autres conceptions théoriques proches embrassent quant à elles des notions comme la « compétence perçue » ou encore le « concept de soi » (Galand & Vanlede, 2004).

13 On peut enfin noter que la notion de SEP entretient d'importantes affinités électives avec le courant aujourd'hui bien implanté de la psychologie positive, tant dans la mobilisation de catégorie que, plus fondamentalement, au niveau des conceptions épistémologiques voire des modèles d'anthropologie à visée pratique (Marquis, 2014). En effet, comme le note Brewer (2008, p. 7), la théorie de l'auto-efficacité adhère « à une vision de la nature humaine qui reconnaît explicitement la possibilité qu'ont les gens, tant au niveau de leur individualité que de leur collectivité, de transformer des environnements et donc de contribuer à la direction que prend leur vie ».

14 Il est intéressant de pointer avec Galand et Vanlede (2004, p. 94) que « les mesures développées dans ces différents courants de recherche sont [...] souvent empiriquement très proches ». On pourrait même dire que la superposition partielle de ces concepts et la pluralité des approches pour établir les construits qui y sont rattachés brouillent les spécificités de ces différentes notions. Mais force est de constater qu'en dépit de ces limites, l'idée commune que partagent ces concepts – à savoir que l'évaluation que porte une personne sur sa capacité à mener à bien une activité en vue d'un but va contribuer à façonner son niveau de performance – trouve un écho important dans la compréhension du phénomène de réussite académique. Sur la base d'une méta-analyse portant sur 109 études, majoritairement anglo-saxonnes, visant à examiner les relations entre facteurs psychosociaux, compétences d'étude, prédicteurs traditionnels et persévérance ou performance académique, Robbins *et al.* (2004) identifient l'auto-efficacité académique comme le prédicteur le plus puissant de la performance universitaire (corrélation vraie estimée = 0,496). Ce lien apparaît plus fort que celui observé avec les performances scolaires antérieures (0,448) et, plus nettement encore, que celui associé aux conditions socioéconomiques des étudiant-es (0,155).

1.2. Dans le contexte européen francophone : une efficacité plus mitigée ?

- 15 Ces courants théoriques ont progressivement essaimé dans d'autres contextes, conduisant des chercheurs et chercheuses à se demander si ces croyances motivationnelles y constituent un prédicteur aussi important (Honicke & Broadbent, 2016). Dans l'Europe francophone, le concept est aujourd'hui très populaire (comme en témoignent par exemple les publications de la revue *L'Orientation scolaire et professionnelle*). Cependant, les travaux de François (2009) se basant sur des échantillons français montrent que certaines opérationnalisations du concept d'efficacité personnelle ou des attentes de succès ne parviennent pas à atteindre les niveaux de corrélation observés en Amérique du Nord. Faisant écho à certaines critiques à l'égard de la psychologie nord-américaine du soi postulant une autodétermination importante des individus, l'auteur évoque dans le prolongement des travaux de Markus et Kitayama (2003) que « *les processus de régulation des conduites varieraient selon les cultures, mais aussi selon les catégories sociales au sein d'une même société* » (François, 2009, p. 11).
- 16 Au-delà de cette hypothèse culturaliste, des travaux de sciences sociales permettent d'interroger les transformations sociohistoriques des sociétés individualistes, expliquant ainsi les différences de posture à l'égard du SEP. Le contexte nord-américain est, depuis la colonisation, caractérisé par un investissement religieux, philosophique, psychologique et politique des ressources intérieures de l'individu et de sa capacité d'agir face à l'adversité et aux déterminismes (Marquis, 2016). Le jeu de langage de la *self-efficacy* peut être considéré, tout comme les univers théoriques et moraux dans lesquels il s'inscrit, comme un héritage clair de cette tradition. Contrastant cet individualisme états-unien à l'individualisme français, Alain Ehrenberg (2010) a pu montrer que l'on trouvait également dans ce dernier une valorisation de l'autonomie individuelle, au point d'en parler comme d'une « société de l'autonomie comme condition », c'est-à-dire d'un environnement moral dans lequel la capacité à agir de soi-même est désormais une aspiration et un présupposé pour chaque individu. Ehrenberg insiste cependant sur les différences de contexte, qui génèrent, dans le contexte français, des tensions différentes structurées par une méfiance à l'égard des excès de l'individualisme, par exemple en termes de dissolution du collectif ou de (sur)responsabilisation des individus.
- 17 Dans le domaine qui nous occupe, cela se manifeste notamment par des critiques à l'égard de l'importance analytique et morale prise par la catégorie de SEP. Ces critiques émanent notamment de la sociologie de l'éducation, qui s'est historiquement moins intéressée aux croyances des individus qu'à l'effet des structures sociales par l'entremise de grandes variables objectives. C'est ainsi que Bodin et Millet invitent à tempérer l'importance donnée aux dimensions subjectives de l'expérience étudiante, voire carrément, en ce qui concerne l'abandon, à « *rompre avec les explications communes par le "vécu étudiant" et la "(dé)motivation" personnelle en démontrant que le phénomène de "l'abandon" dans les premiers cycles est un "fait social"* » (2011, p. 226), pour mieux prendre en compte le rôle de régulation de l'institution universitaire dans les choix et aspirations.

1.3. Au-delà de l'opposition déterminisme-agentivité : interroger les configurations du SEP

- 18 En somme, tout semble en place pour rejouer une nouvelle fois l'opposition entre l'approche par la structure et l'approche par l'agentivité, dans un contexte où cette dernière a le vent en poupe. À notre estime, plutôt que de penser ces dimensions en relative indépendance, il y a intérêt à comprendre comment elles s'imbriquent et se répondent. La suite de cet article vise à rendre compte de la complexité de l'expérience

universitaire en évitant deux écueils contraires : un écueil « psychologisant » consistant à hypostasier le SEP (qui n'est souvent qu'un agrégat de mesures) et à lui faire jouer, de façon homogène et décontextualisée, un rôle systématiquement important dans la réussite ; et d'autre part un écueil « sociologisant » menant au contraire à rabattre ce SEP sur le niveau des classiques variables objectives, sans plus être en mesure de prendre au sérieux ni sa portée ni sa signification pour les étudiant·es.

19 Dans le cadre de l'enquête sur laquelle s'appuie cet article, une série de sept items classiques que Schmitz (2009) présente comme adaptés du *College Self-Efficacy Inventory* a été soumise aux étudiant·es au début de leur parcours afin de mesurer ce sentiment d'auto-efficacité (alpha de Cronbach = 0,694). Le niveau de corrélation observé entre ce construit et les performances à l'issue de la première session d'examens de janvier atteint 0,170** (0,148** lors de la session de juin). Si ce résultat est loin des niveaux observés dans les méta-analyses de Robbins ou Honicke et Broadbent (cf. *supra*), les données révèlent cependant un résultat beaucoup plus intéressant : cette auto-efficacité n'est que faiblement corrélée avec les capitaux socioculturels et l'évaluation de l'adéquation des capitaux scolaires. Autrement dit, l'énigme qui constitue le point de départ de l'analyse réside dans une tension que l'on observe chez les bachelier·ères en début de parcours universitaire entre d'une part une confiance globalement élevée dans leur capacité à mener à bien leur première année et d'autre part, une relative conscience de différentes lacunes et faiblesses.

20 Comment ces deux éléments peuvent-ils coexister ? Pour le comprendre, il est nécessaire de sortir des mesures classiques du SEP, et de tester deux hypothèses. La première est que derrière la même expression d'un SEP peuvent se loger différentes formes de conscience de ses forces et faiblesses, ce qui rend indispensable le recours complémentaire au matériau qualitatif. La deuxième hypothèse tient au fait qu'au-delà de cette variété, la manifestation d'un SEP élevé pourrait avoir pour fonction de maintenir l'investissement de l'étudiant·e dans son parcours malgré la relative conscience des inégalités de capitaux à l'entrée et la réalité socialement différenciée des probabilités de réussite.

2. Méthode

21 Cette deuxième section détaille dans un premier temps le contexte de l'enquête, la population étudiée ainsi que les modalités de collecte des données (2.1.) pour ensuite présenter les indicateurs mobilisés pour appréhender le caractère multidimensionnel des (auto)évaluations produites par les étudiant·es à propos de leur entrée à l'université (2.2.).

2.1. Participant·es et procédure d'enquête

22 La population sur laquelle porte la recherche dont sont issues les données mobilisées ici est une cohorte d'étudiant·es primo-inscrit·es à l'USL-B en première année en 2019-2020 dont l'inscription demeurerait active au 1^{er} janvier 2020, ce qui représente 1 248 étudiant·es.

23 Avant de présenter brièvement la méthodologie d'enquête, il est important de bien cerner certaines caractéristiques de l'environnement sociopolitique. La FW-B est structurée par un enseignement obligatoire marqué par de grandes disparités tant sur le plan des filières d'études que sur celui des indices socioéconomiques des établissements (Bachy & Baillet, 2024). Les inégalités sociales y pèsent davantage sur les écarts de performances entre élèves que dans les autres pays de l'OCDE (Danhier & Jacobs, 2017). S'y combine par ailleurs un accès très ouvert à l'enseignement supérieur (de type court – Hautes Écoles –, comme de type long – universités –) sur base du certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) organisé par les établissements scolaires et un coût d'entrée relativement faible (Dehon *et al.*, 2021). Pour finir, et de manière tout

aussi significative, le système dit de « l’enveloppe fermée » gelant les budgets d’une FW-B exsangue organise le définancement structurel de l’enseignement universitaire. Cette conjonction de paramètres contribue évidemment à une hétérogénéité importante des publics accédant à l’université, mais aussi à des taux d’échec et d’abandon élevés à l’issue de la première année. Au sein de la cohorte, moins de 40 % valideront la totalité de leurs crédits.

24 À de nombreux égards, l’USL-B peut être considérée comme un laboratoire des transformations de l’enseignement supérieur qui viennent d’être esquissées, notamment car s’y côtoie un public historique privilégié, et une part grandissante d’étudiant-es recruté-es localement, dans le croissant pauvre de Bruxelles, à proximité immédiate de l’établissement. L’institution connaît par ailleurs une augmentation de ses effectifs supérieure à la moyenne de la FW-B.

25 S’articulant autour de deux approches méthodologiques longitudinales, la recherche a suivi le parcours académique de ces nouveaux entrants durant trois années. Le volet qualitatif comprend des vagues d’entretiens réalisés auprès de 37 étudiant-es tiré-es aléatoirement et de façon stratifiée dont ici seule la première est mobilisée. Le volet quantitatif de l’enquête a été constitué de huit vagues de questionnaires à destination de l’entièreté des 1 248 étudiant-es composant cette cohorte. Trois vagues concernant l’entrée à l’université seront ici mobilisées pour les analyses. La première vague a pris place avant l’entrée à l’université via un questionnaire adossé au formulaire d’inscription (taux de réponse de 96,6 %). La deuxième vague a eu lieu cinq semaines après la rentrée académique, lors d’une activité pédagogique (taux de réponse de 79,6 %). La troisième enquête s’est quant à elle déroulée à l’issue du dernier examen de la session de janvier – mais avant la prise de connaissance des résultats (taux de réponse de 87,9 %).

26 Les résultats de ces différents questionnaires ont par ailleurs été couplés avec les données administratives dont l’université dispose, ce qui a permis d’identifier les individus non répondants. Combinée aux taux très élevés de réponse, la comparaison de quelques grandes caractéristiques de la cohorte à celles des répondant-es assure une représentativité importante des données collectées (voir tableau 1), ce qui nous permet de considérer que nous travaillons non pas sur un « échantillon » mais bien sur la « population », raison pour laquelle des tests statistiques ne sont pas mobilisés.

Tableau 1. Comparaison des caractéristiques de la totalité de la cohorte à celles des répondant-es à la 2^e vague d’enquête quantitative

		Cohorte	Répondant-es 2 ^e vague
		(N=1 248)	(n=994)
Programme d’études	Droit	44,7 %	45,4 %
	Économie-gestion/ingénieur de gestion	18,3 %	16,2 %
	Sciences politiques/sociologie-anthropologie/information et communication	14,3 %	16,6 %
	Traduction-interprétation	12,8 %	12,7 %
	Philosophie et lettres	5,4 %	5,1 %
	Programmes en horaire décalé (droit/sciences politiques)	4,4 %	4 %
Statut boursier·ère	Boursier·ière	26,4 %	25,1 %
	Non-boursier·ère	73,6 %	74,9 %

Genre	Femme	66,5 %	70 %
	Homme	33,5 %	30 %
Titre d'accès à l'université	Diplôme de l'enseignement général (Belgique)	72,2 %	74,6 %
	Autres titres d'accès	27,8 %	25,4 %
Parcours académique à l'issue de la première année (BLOC 1)	Réussite de l'intégralité du programme annuel d'études (PAE) (60 crédits) et admission à poursuivre le cycle	37,2 %	41,6 %
	Réussite entre 45 et 59 crédits du PAE et admission à poursuivre le cycle	16,9 %	17,8 %
	Moins de 45 crédits acquis et non-admission à poursuivre le cycle	38,2 %	36,3 %
	Arrêt du cursus	7,7 %	4,3 %

Note de lecture : parmi l'ensemble des étudiant·es de la cohorte, 44,7 % poursuivent un cursus en droit et ce pourcentage atteint 45,4 % pour les enquêté·es ayant participé à la deuxième vague d'enquête.

Source : Marquis & Dal (projet LCE).

2.2. Mesures

27 Pour éclairer les expériences subjectives des nouveaux entrants à l'entame de leur cursus et saisir la coloration spécifique potentielle que celles-ci peuvent prendre compte tenu de leur appartenance sociale objective, on se concentrera sur la perception réflexive que les étudiant·es ont d'eux·elles-mêmes sur trois dimensions correspondant aux trois questions posées en fin d'introduction :

- d'abord la certitude d'avoir fait le bon choix en s'inscrivant à l'université ainsi que l'évaluation de la probabilité d'abandon ou de réorientation ;
- ensuite l'évaluation de la qualité de leur bagage scolaire et de la façon dont celui-ci les prépare à leurs études, ;
- enfin le degré d'optimisme à l'égard de leurs chances de réussite et le niveau de confiance dans leur capacité à réussir à condition de fournir les efforts nécessaires.

28 Toutes ces formes d'auto-évaluations ont été mesurées à l'aide d'échelles de Likert. On notera d'emblée que si ces différentes mesures se chevauchent en partie comme en témoignent les coefficients de corrélation rapportés dans le tableau 2, celles-ci ne se recouvrent pas totalement. Au regard de ce constat et compte tenu de l'enjeu de déplier la notion de SEP, nous avons fait le choix méthodologique délibéré de présenter ces données telles qu'elles apparaissent, de les mettre en perspective tant entre elles qu'avec le matériau qualitatif plutôt que de construire des indices synthétiques offrant certes l'avantage d'être consistants, mais perdant en finesse, alors que les contrastes seront au cœur de la démonstration.

Tableau 2. Matrice des coefficients de corrélation (Spearman) des principaux items retenus de la 2^e vague

Mesures	1	2	3	4	5
1. Degré d'optimisme à l'égard des chances de réussite	-	-.296**	.461**	.175**	.360**

2. Évaluation de la probabilité d'abandon ou de réorientation		--	-.169**	-.075*	-.565**
3. Degré de confiance dans sa capacité à réussir à condition de fournir les efforts nécessaires			--	.184**	.167**
4. Évaluation du degré de préparation aux études universitaires par les études secondaires				--	.105*
5. Degré de certitude d'avoir fait le bon choix de programme d'études					--

Note de lecture : le premier coefficient de corrélation indique que plus le degré d'optimisme à l'égard des chances de réussite est important, moins un abandon ou une réorientation sont considérés comme probables. La relation entre ces variables présente une intensité faible à modérée (0,296) et est statistiquement significative au seuil de 1 % (**).

Source : Marquis & Dal (projet LCE).

- 29 Signalons enfin que pour ne pas alourdir une analyse par ailleurs centrée sur les expériences subjectives, le niveau social, économique et culturel des étudiant-es sera abordé à partir de ce qui constitue dans l'enquête son meilleur proxy à savoir le niveau de diplomation (études supérieures ou non) des parents (Dal & Marquis, 2024).

3. Analyse multidimensionnelle du rapport aux études et de la réflexivité des primo-inscrit-es

- 30 Dans une perspective longitudinale, cette troisième partie propose tout d'abord d'examiner la manière dont les primo-inscrit-es investissent le choix d'entamer des études universitaires (3.1.) : une apparente certitude partagée d'avoir fait le bon choix (3.1.1.), malgré des manières contrastées de valoriser le diplôme (3.1.2.), qui est maintenue au contact des premières réalités universitaires (3.1.3.). Dans un deuxième temps, nous analysons les (ré)évaluations de la congruence de leur bagage scolaire vis-à-vis des attentes universitaires qu'ils-elles projettent (3.2.), en étudiant l'évolution du sentiment de préparation à l'université des étudiant-es lors des premiers moments (3.2.1.), à l'aune des socialisations favorables ou contrariées à l'enseignement supérieur par les établissements scolaires fréquentés au préalable (3.2.2.). Le dernier temps explore leurs croyances des étudiant-es en leur capacité à mener à bien leur première année (3.3.), en se penchant d'abord sur les réajustements limités de leurs ambitions de réussite (3.3.1.), et ensuite sur la représentation partagée selon laquelle, pour peu que soient effectués les efforts nécessaires, la réussite est accessible (3.3.2.)

3.1. Choisir de faire l'université

3.1.1. Un choix apparemment certain...

- 31 Au moment de l'inscription, la certitude d'avoir fait le bon choix en entamant des études universitaires est quasi unanimement partagée par 90,5 % des nouveaux entrants écorrant ainsi ce que Bodin et Orange (2013) nomment le « mythe de désorientation universitaire ». Autre élément marquant : cette confiance est tout aussi élevée auprès d'étudiant-es dont les parents sont faiblement instruits qu'auprès de celles et ceux dont les parents présentent les niveaux d'instruction les plus élevés. Le sentiment d'avoir fait le bon choix en sélectionnant sa filière d'études est aussi très répandu (88,8 %).

32 Cette certitude est largement liée à des motifs professionnels : pour la plupart, la perspective de trouver un travail « qui leur plaît » (89 %), « facile à trouver » (70,3 %), et « bien payé » (64,5 %) constitue autant de raisons parmi les plus importantes dans leur choix de formation. Le rapport que la majorité des primo-inscrit-es entretient à l'égard du diplôme universitaire est donc très largement empreint d'une forme d'utilitarisme puisque ce titre représente avant tout pour eux-elles la clé d'accès indispensable au marché de l'emploi (90,5 %). Cette conviction n'est pas l'apanage de milieux sociaux spécifiques comme en attestent les extraits d'entretien suivants :

« Les études supérieures en général, l'inconvénient, si c'est l'unif par exemple, on n'a pas de salaire pendant 5 ans et les gens pourront dire : "C'est 5 ans mis à la poubelle". Mais je trouve qu'on apprend vraiment pas mal de choses, énormément de choses même et pour moi, je trouve ça un peu indispensable pour commencer à travailler et à être un peu compétitif avec les autres. Parce qu'avec le CESS en poche, c'est chouette, mais on ne sait rien faire. » (François ; économie-gestion ; parents diplômés du supérieur).

« [Pour vous, c'était important d'avoir un diplôme universitaire ?] Bah je vois pas trop d'issue, à moins de développer du jour au lendemain un talent particulier qui m'ouvre des portes... Mais sinon, entretemps, je suis comme la majorité des gens, les 99 % qui n'ont pas de talent particulier et qui doivent aller travailler dur. [...] Mes parents sont un peu "old school", le seul passeport dans la vie active, c'est le diplôme. » (Hassan ; droit ; parents non diplômés du supérieur).

3.1.2. ...révélateur de façons différentes d'investir le diplôme et l'avenir

33 De légères, mais significatives différences se marquent néanmoins quand on investit le sens dont est affublé le fait de faire l'université. La volonté de sécuriser son avenir professionnel en entreprenant des études supérieures est davantage marquée auprès d'étudiant-es issu-es de milieux plus modestes. Ainsi, parmi les nouveaux-elles inscrit-es n'ayant aucun parent diplômé du supérieur, la possibilité de bénéficier ultérieurement de revenus professionnels confortables a sous-tendu de façon plus importante leur choix d'études pour 74,1 % d'entre eux-elles, contre 59,8 % pour leurs homologues dont les deux parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. La même tendance peut être esquissée concernant la perspective d'un accès facilité au marché de l'emploi.

34 Derrière cette certitude relativement homogène d'avoir fait le bon choix en entreprenant des études universitaires se dessinent donc des façons contrastées de se rapporter à l'avenir (elles-mêmes travaillées par les conditions d'existence des étudiant-es) et au titre universitaire. Ceci est particulièrement prégnant dans le discours de cette étudiante, dont les parents faiblement diplômés ont connu une trajectoire migratoire :

« Déjà je me dis que je suis une personne de couleur, donc déjà pour travailler, c'est déjà plus difficile donc je suis obligée d'avoir plus de diplômes que les autres. C'était vraiment pour ça. Je me suis dit : "Oui, j'ai pas envie d'avoir un salaire de 1 600 €". J'ai vraiment envie d'avoir un bon salaire, comme ça après je peux me dire : "Oui, j'ai une bonne pension" et faire aussi les choses que j'aime, quoi. [...] Maintenant, avec un simple CESS, on va pas devenir patron d'une entreprise et c'est vraiment pour ça, je me suis dit : "J'ai vraiment envie d'avoir un métier qui est vraiment haut placé", c'est pour ça, je dois faire des études. Et même quand je vois mes parents, j'aimerais bien faire mieux qu'eux. » (Thabita ; information et communication ; parents non diplômés du supérieur).

35 Chez les étudiant-es d'origine modeste, le projet d'ascension sociale par l'obtention d'un diplôme universitaire – envisagé comme une condition nécessaire à une insertion professionnelle réussie – constitue un motif récurrent, conférant à l'inscription à l'université une portée symbolique spécifique et une forte charge de responsabilité. Ils-elles sont en effet 70,4 % à affirmer que la réussite de leur première année constitue

un « enjeu très important » contre seulement 57,6 % parmi les primo-inscrit-es dont les deux parents disposent d'un diplôme du supérieur.

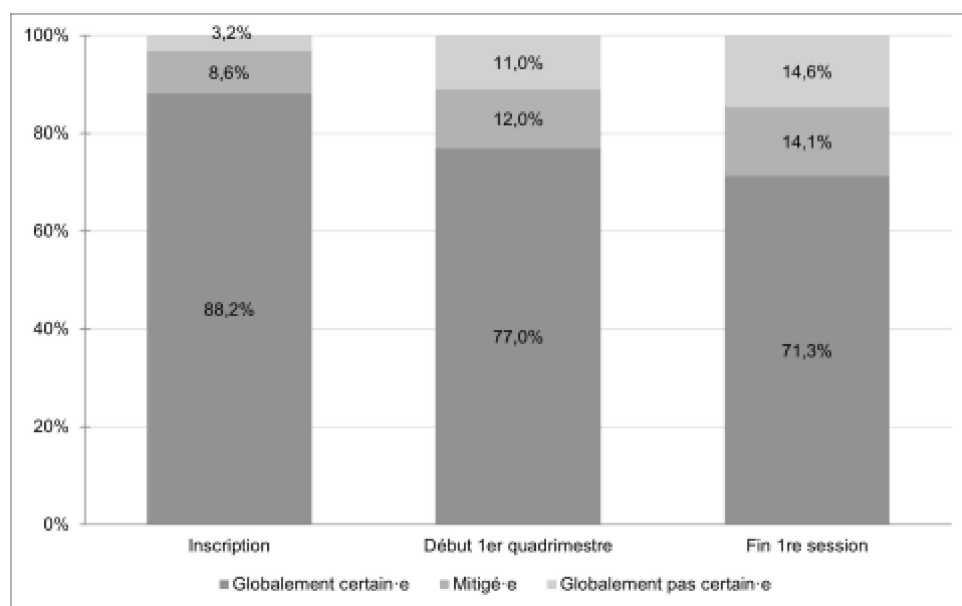
« Mon père travaille en tant qu'ouvrier même si "ouvrier", je n'aime pas ce mot-là. Ma mère aussi n'a jamais fait d'études et elle n'a jamais travaillé non plus. [...] Je suis fier de moi et ils sont fiers de moi, mais c'est sûr que ça n'empêche pas qu'il y ait ce sentiment de responsabilité et que j'accepte totalement. » (Nacer ; droit ; parents non diplômés du supérieur).

- 36 Au-delà de ces différences, les différents groupes sociaux présentent une conscience aiguë des effets du contexte de massification scolaire combiné à un marché du travail toujours plus exigeant en termes de qualifications requises. Appréhendant une concurrence accrue entre les diplômé-es et une relative dévalorisation de la valeur du titre, les nouveaux entrants voient dans l'université une condition nécessaire, mais non suffisante pour ne pas être relégué-es sur le marché de l'emploi.

3.1.3. Une certitude globalement maintenue au contact de la réalité

- 37 Massif au moment de l'inscription, le degré de certitude d'avoir fait le bon choix en faisant l'université et en s'inscrivant dans une filière spécifique se retrouve mis à l'épreuve par l'expérimentation concrète et progressive du cadre universitaire² (graphique 1). Une légère érosion de la confiance se manifeste surtout du fait des premières semaines (-11,2 %), et connaît une autre diminution, moins marquée (-5,7 %) après l'expérience de la session de janvier. Malgré cette diminution, on ne peut qu'être frappé par son maintien à un taux élevé.

Graphique 1. Évolution du degré de certitude d'avoir fait le bon choix de filière des primo-inscrit-es en BLOC 1 (n=874/1 248)

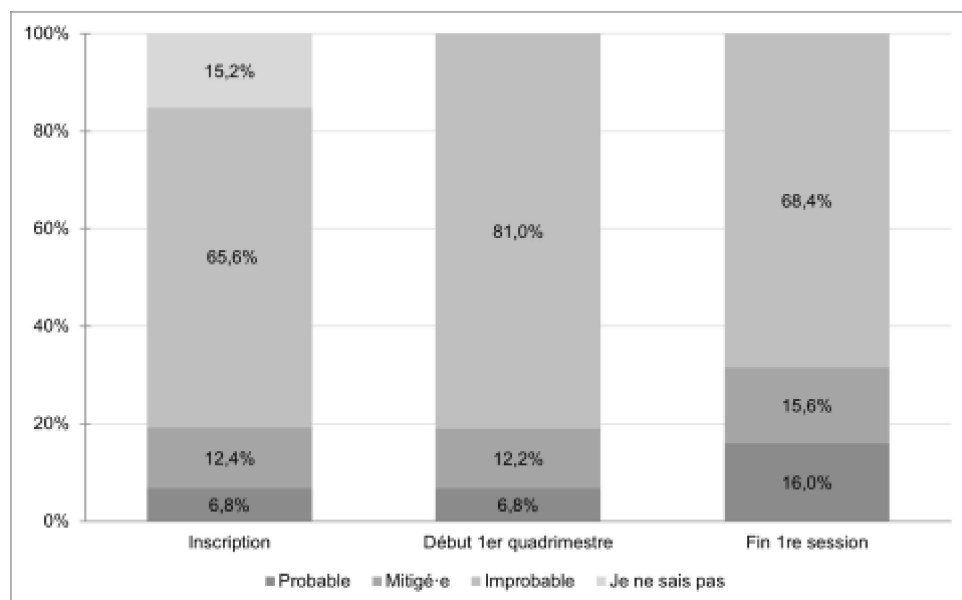


Note de lecture : lors de leur inscription, 88,2 % des primo-inscrit-es déclarent être globalement certain-es d'avoir fait le bon choix de filière d'études. Cinq semaines après la rentrée académique, ce pourcentage fléchit pour atteindre 77 %. Il connaît une seconde inflexion à l'issue de la première session d'examens (71,3 %).

Source : Marquis & Dal (projet LCE).

- 38 Comment le maintien relatif de cette certitude se traduit-il sur la façon dont les étudiant-es envisagent la probabilité d'arrêter leur cursus ? Le graphique 2 permet de faire deux constats intéressants. D'abord, certitude d'avoir fait le bon choix et confiance dans la poursuite du cursus ne sont pas exactement les mêmes dimensions. À l'inscription, les étudiant-es ne sont en effet « que » 65,6 % à estimer improbable l'arrêt du cursus (ou leur réorientation), alors qu'ils-elles étaient près de 9 sur 10 à être certain-es d'avoir fait le bon choix.

Graphique 2. Évolution de la perspective d'arrêt du cursus ou de réorientation des primo-inscrit-es en BLOC 1 (n=841/1 248)



Note de lecture : au moment de l'inscription, 6,8 % des répondant-es considèrent probables un arrêt de leur cursus ou une réorientation. Quelques semaines plus tard, ce pourcentage reste stable (6,8 %) avant de grimper à 16 % au terme du premier trimestre.

Source : Marquis & Dal (projet LCE).

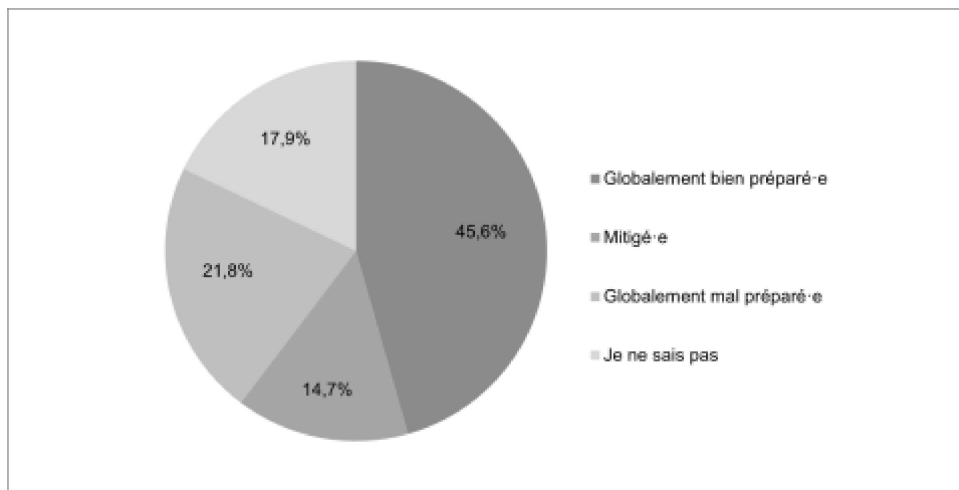
- 39 Ensuite, bien que ces deux dimensions présentent chacune une certaine stabilité, leurs évolutions respectives ne s'inscrivent pas dans une dynamique parallèle. En effet, c'est ici l'expérience de la première session d'examens (et non celle des premières semaines de cours) qui fait augmenter significativement la proportion de répondant-es déclarant probable l'arrêt de leur cursus. Si la certitude du bon choix ne garantit pas la certitude de la prolongation du cursus, c'est bien évidemment parce que d'autres facteurs entrent en ligne de compte comme la qualité du bagage avec lequel on arrive et l'évaluation de ses propres chances de réussite.

3.2. Évaluer l'adéquation de son bagage face aux attentes universitaires

3.2.1. Le sentiment de préparation à l'épreuve des premières semaines à l'université

- 40 La majorité des primo-inscrit-es, indépendamment de leur milieu social, partage à l'entrée l'idée que l'accession au titre universitaire, bien que très convoité, ne sera pas chose aisée. Près de 7 étudiant-es sur 10 (68,6 %) estiment que le niveau de difficulté de leur programme est élevé tandis que seuls 3,1 % se représentent leurs études comme étant globalement faciles. Comment les étudiant-es évaluent-ils-elles alors le bagage dont ils-elles disposent pour entamer ce défi ?
- 41 L'indicateur le plus pertinent à cet égard a trait au sentiment de préparation à l'université par les études secondaires (graphique 3). Le contraste avec la certitude partagée d'avoir fait le bon choix (environ 90 %) est ici saisissant : avant même la confrontation quotidienne avec le cadre universitaire, seul-es 45,6 % des étudiant-es déclarent avoir le sentiment d'être bien préparés. Les étudiant-es issus-es de milieux culturellement bien dotés font par ailleurs état d'un plus large sentiment de préparation (51,7 % contre 39,1 % pour ceux-celles dont les deux parents ne sont pas diplômés du supérieur).

Graphique 3. Évaluation du degré de préparation à l'université par les études secondaires des primo-inscrit-es en BLOC 1 (n=1204/1 248)

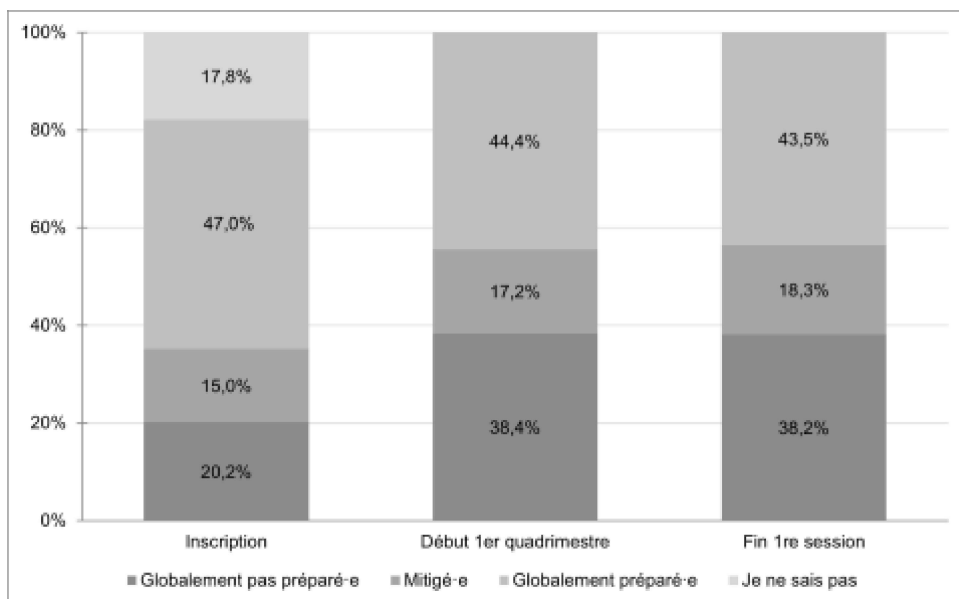


Note de lecture : avant d'entrer à l'université, 45,6 % des répondant·es considèrent avoir été globalement bien préparé·es par les études secondaires.

Source : Marquis & Dal (projet LCE).

- 42 Les premiers moments à l'université amènent une frange des publics à réévaluer le bagage engrangé durant les études secondaires (graphique 4). En témoigne le doublement de la proportion d'étudiant·es s'estimant globalement insuffisamment préparé·es, passant de 2 sur 10 à près de 4 sur 10 entre le moment de l'inscription et quelques semaines après la rentrée académique. De façon intéressante, on observe que l'ajustement du sentiment de préparation n'attend donc pas la sanction de la première session d'examens et se produit relativement tôt dans le parcours pour rester ensuite remarquablement stable au fil de l'avancement dans la première année.

Graphique 4. Évolution du sentiment de préparation à l'université par les études secondaires des primo-inscrit·es en BLOC 1 (n=850/1 248)



Note de lecture : au seuil de leur entrée à l'université, 20,2 % des répondant·es estiment avoir été insuffisamment préparé·es par les études secondaires. Ce pourcentage double cinq semaines plus tard pour atteindre 38,4 % et reste remarquablement stable à l'issue de la première session d'examens (38,2 %).

Source : Marquis & Dal (projet LCE).

- 43 La progression de ce sentiment d'inadéquation après les premières semaines se marque davantage auprès des étudiant·es de parents plus faiblement instruits puisque ceux·celles-ci sont 46,5 % à s'estimer insuffisamment préparé·es (contre 25,7 % lors de l'inscription, soit +20,8 points) contre 31,5 % pour les étudiant·es dont les deux parents présentent des niveaux d'éducation élevés (contre 17 % avant de débiter leur cursus, soit +14,5 points).
- 44 Cette disparité qui se creuse entre bien évidemment en résonance avec la surreprésentation de nouveaux entrants issus de l'enseignement technique de transition

et de l'enseignement qualifiant parmi les étudiant-es dont la famille dispose de plus faibles capitaux culturels (30,4 % contre seulement 7,8 % pour les étudiant-es aux deux parents diplômés). Appuyant ce constat, les entretiens menés avec les enquêté-es issues de milieux modestes durant le premier quadrimestre font plus fréquemment écho à des sentiments de fragilité hérités de leur trajectoire scolaire. Certains récits de leur parcours reflètent le morcellement d'un système d'enseignement obligatoire producteur de ségrégation :

« En fait j'étais vraiment dans une école d'élites, avec uniforme, de haut niveau, mais après j'ai changé parce que ça ne m'a pas plu. Après j'ai été dans une école qui a un niveau [...] beaucoup plus bas parce que la manière dont on voyait les matières, dont on étudiait, c'était différent. Je faisais plus rien ! Alors que dans l'autre école, j'étudiais tous les jours pour réussir. Là, non, je ne faisais plus rien du tout et non ça ne m'a pas du tout préparée, parce que ça m'a mise dans un truc où j'étudie pas ou à la dernière minute. [...] Je me dis : "Maintenant je dois étudier, mais je ne sais même pas quoi par commencer". » (Alina ; sociologie-anthropologie ; parents non diplômés du supérieur).

- 45 Dès les premières semaines, ces étudiant-es font donc montre d'une conscience réflexive étayée à l'égard de leur bagage et relisent leur parcours en voyant dans ce jeu d'orientations la source de lacunes plus ou moins importantes pour aborder l'université. Ils estiment que leurs enseignant-es les ont davantage préparé-es à un objectif à court terme, l'obtention de leur CESS, au détriment d'une préparation à la poursuite de leurs études dans le supérieur et plus singulièrement d'une socialisation à l'éthos, aux prérequis et aux pratiques universitaires (niveau d'exigence, rythme de travail, etc.).

3.2.2. Êtes-vous fait pour l'université ? Socialisation favorable et contrariée à l'école

- 46 Au-delà de l'évaluation de leur bagage de compétences, les étudiant-es primo-inscrit-es développent également une conscience réflexive à propos d'un autre pan, plus diffus, de la démocratisation ségrégative, dans un contexte où « aller à l'université » constitue la voie la plus prestigieuse. Cette dimension concerne le rôle des institutions scolaires dans la construction progressive d'un sentiment d'être destiné-e à l'enseignement universitaire, ou au contraire de l'impression qu'il s'agit d'un horizon peu accessible.
- 47 Les bachelier-ères aux capitaux plus importants font largement état d'une préparation à la vie et aux études universitaires sciemment orchestrée par le personnel enseignant et les autorités éducatives. Le CESS est ici considéré comme une simple formalité et la formation est orientée vers la construction de points d'appui solides en vue de poursuivre un cursus universitaire comme en atteste cet extrait :

« Au niveau de la masse de travail, je pense que mon école secondaire a voulu bien nous préparer. À la fin, en rhéto, c'était un système qui nous préparait quelque part à étudier pour le baccalauréat. [...] [Les enseignants] ils nous ont dit : "Vous allez voir, vous allez devoir assimiler énormément de matière en très peu de temps et vous allez devoir faire ça à l'université aussi. Si vous n'êtes pas organisés, on va vous en rendre capables". » (Charles ; ingénieur de gestion ; parents diplômés du supérieur).

- 48 On observe dans le discours de ces enquêté-es une socialisation explicite à l'enseignement universitaire, par exemple à travers la transmission de savoirs et savoir-faire ou par le biais d'immersions dans des conditions pédagogiques proches de celles ayant cours en milieu universitaire. Mais elle peut aussi prendre des formes plus silencieuses via la valorisation d'un rapport désintéressé au savoir ou encore par l'organisation à l'initiative des établissements scolaires de soirées d'information portant sur les études supérieures et où le panel des formations possibles qui leur est présenté s'oriente quasi exclusivement autour de cursus universitaires. En témoigne le récit de cette étudiante qui aborde le rôle de l'établissement secondaire dans son processus de

choix d'études au cours duquel son projet d'études supérieures de type court (institutrice, via une Haute École) a été abandonné au profit d'études universitaires de type long :

« [La Haute École c'était moins un choix ?] *On nous le présente moins, tout simplement. On a eu deux séances sur l'année où des gens viennent nous parler des possibilités. Pour le reste, ils en parlent mais juste deux minutes : "Il y a ça, vous pouvez aussi faire une Haute École, vous pouvez aussi faire des métiers plus manuels". Mais sur une heure, pendant trois quarts d'heure, ça va être les universités.* [On ne vous a pas présenté le cursus pour être instit' ?] *Non, pas du tout. C'est pour ça que je vous dis, inconsciemment, on le met de côté.* » (Sarah ; sociologie-anthropologie ; parents diplômés du supérieur).

49 *A contrario*, les enquêté-es s'estimant plus faiblement outillé-es par leur scolarité antérieure considèrent avoir été peu accompagné-es dans l'élaboration de leur projet d'avenir. Plus encore, ils-elles expérimentent plus souvent des formes de socialisation « contrariée » aux études universitaires, c'est-à-dire de jeux de cadrage ou pour reprendre les mots de Van Zanten (2015) de « canalisation » des leurs aspirations pour les diriger préférentiellement vers des établissements d'enseignement supérieur de type court présentés comme étant plus accessibles et plus rentables pour le type de public fréquentant leur établissement scolaire. Ceci alimente le sentiment d'(in)adéquation du bagage scolaire aux attentes universitaires :

« *On nous disait tout le temps : "Ne va pas à l'université, c'est pas fait pour toi, va en Haute École. À l'université, tu vas te faire ramasser, tu vas perdre confiance en toi. [...] Allez en Haute École, vous êtes sûrs d'avoir quelque chose à la fin". Et donc à aucun moment on nous a dit : "Oui, on va vous préparer à l'université". Aucun professeur, mais aucun. L'exemple typique, c'était : "Si vous allez à [une Haute École], vous verrez ça, vous verrez ça". Mais pour l'université, rien. [...] On est démotivés dès le début, sans même avoir découvert.* » (Farah ; droit ; parents non diplômés du supérieur).

3.3. Réussir sa première année à l'université

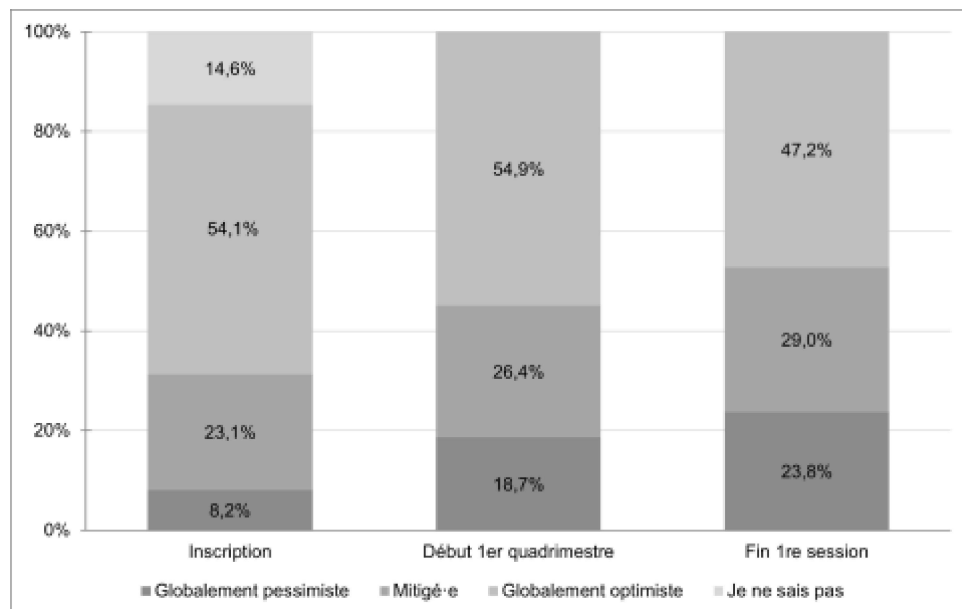
3.3.1. Des ambitions de réussite très légèrement réajustées

50 Quelle conséquence les éléments précédents (certitude tenace et partagée d'avoir fait le bon choix et sentiment de suffisante préparation qui diminue et révèle d'importants contrastes entre groupes) ont-ils sur la façon dont les étudiant-es évaluent leurs chances de succès au terme de la première année ? Deux autres indicateurs s'avèrent intéressants à suivre au fil des premiers mois passés à l'université : le degré d'optimisme à l'égard de ses chances de réussite, et la stratégie d'acquisition de crédits.

51 En prenant appui sur le graphique 5, on note qu'avant leur première confrontation avec le monde universitaire, plus de la moitié des primoétudiant-es se montrent optimistes à l'idée de réussir l'ensemble de leur programme à l'issue de la première année et seule une très petite minorité affiche quant à elle un certain pessimisme.

52 Les premiers mois passés dans le monde universitaire n'affectent pas la proportion d'étudiant-es optimistes, toujours majoritaires, ni celle des répondant-es mitigé-es. Cette période occasionne néanmoins un doublement de la proportion d'étudiant-es pessimistes, à 18,7 %. Sachant que plus de 60 % de la cohorte échoueront à la fin de leur première année, on aurait pu s'attendre à ce que l'expérience de la session de janvier représente un point de bascule important. Or son impact n'est que marginal, puisque la proportion d'étudiant-es pessimistes n'augmente que de 5 points, à 23,8 %. Fait plus marquant encore, il n'existe aucun lien statistiquement significatif à aucun moment entre le degré d'optimisme d'une part et l'origine sociale des individus mesurée par le diplôme des parents d'autre part.

Graphique 5. Évolution du degré d'optimisme à l'égard des chances de réussite à l'issue de l'année des primo-inscrit-es en BLOC 1 (n=856/1 248)



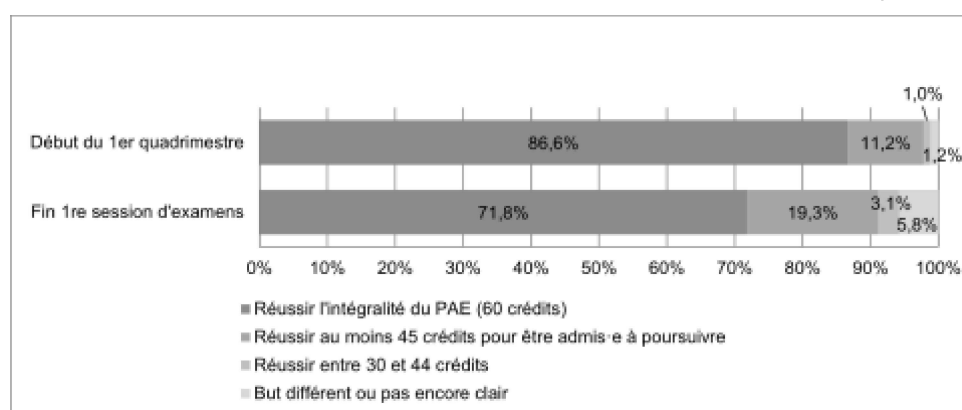
Note de lecture : lors de l'inscription, 8,2 % des aspirant-es universitaires se déclarent globalement pessimistes à l'égard de leurs chances de réussite. Cette proportion double quelques semaines après leur immersion universitaire (18,7 %) pour ensuite connaître une deuxième augmentation en fin de quadrimestre (23,8 %).

Source : Marquis & Dal (projet LCE).

53

Si la confiance dans la réussite reste peu affectée par l'avancée dans le quadrimestre, il faut également noter que la notion même de réussite connaît des évolutions : des ajustements s'opèrent en effet au niveau des finalités poursuivies et dont le graphique 6 fournit une illustration éclairante. Au début de leur cursus, la quasi-totalité des étudiant-es se fixe pour but d'être admis-es en BLOC 2 en ayant validé l'intégralité des crédits composant leur programme, mais cette proportion s'effrite de 15 points, tandis que double la part d'étudiant-es visant avant tout la possibilité de poursuivre leur cycle *via* l'obtention d'au minimum 45 crédits (près de 20 %). Ce transfert de 60 à 45 crédits est légèrement plus marqué chez les étudiants d'origine sociale modeste que chez les autres.

Graphique 6. Évolution du but poursuivi par les primo-inscrit-es en BLOC 1 (n=911/1 248)



Note de lecture : lors des premières semaines passées à l'université, 86,6 % des nouveaux entrants ont pour objectif de réussir la totalité des crédits inscrits à leur programme. À l'épreuve de la première session d'examens, ce pourcentage atteint 71,8 %.

Source : Marquis & Dal (projet LCE).

3.3.2. Une confiance transversale dans le fait que les efforts personnels payent

54 Comment se fait-il que l'évaluation de la probabilité de réussite soit si peu affectée par l'expérience universitaire ? Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité pour les étudiant-es modestes qui ne diffèrent pas des autres quant au degré de certitude, alors qu'ils-elles font preuve d'une réflexivité lucide ou à tout le moins prudente quant à l'adéquation de leur bagage. Une des pistes d'explication du maintien global de la certitude d'avoir fait le bon choix, et d'une confiance dans la probabilité de réussite tient aux croyances que les primo-inscrit-es nourrissent en leurs capacités personnelles. Au début du premier quadrimestre, plus de trois quarts (76,5 %) des répondant-es affirment être « capables de réussir leur année à condition de fournir les efforts nécessaires »³, avec une différence minime entre les étudiant-es dont les deux parents sont diplômés du supérieur (78,7 %) et ceux dont les deux parents sont faiblement instruits (72 %).

55 Les étudiant-es moins favorisé-es, qui sont plus nombreux-ses à exprimer et regretter le manque de congruence entre leurs capitaux scolaires et les attentes du milieu universitaire tiennent fortement à la conviction de pouvoir pallier les lacunes de leur formation en les compensant par un (sur)investissement impulsé par une motivation considérée comme déterminante et première. Comme dans un écho de sens commun aux méta-analyses sur le SEP citées plus haut, le poids du bagage scolaire passe, dans le discours de ces enquêté-es, à l'arrière-plan et ce qui est valorisé ce sont avant tout des éléments d'ordre personnel liés à leurs compétences, à leur capacité de déployer des efforts, à leur détermination, etc.

« Si on est vraiment motivé à vraiment vouloir réussir, c'est ça qui compte, à la fin. Ma scolarité, en secondaires, surtout à la fin, c'était un peu la calamité. Ici, c'est un nouveau départ. » (Farah ; droit ; parents non diplômés du supérieur).

« Il y a beaucoup de matière, mais si on s'y met dès le premier jour, il y a moyen de s'en sortir, c'est pas la fin du monde. » (Tina ; langues et lettres françaises et romanes ; parents non diplômés du supérieur).

« [Dans quel état d'esprit êtes-vous arrivée ici ?] Ah, j'étais déterminée. Enfin je le suis toujours. [...] Je me suis dit : "C'est pas parce qu'on vient de [l'enseignement secondaire] général ou quoi qu'on a plus de chances qu'une autre personne quoi". Je me dis : "Chacun a sa volonté, sa motivation". » (Thabita ; information communication ; parents non diplômés du supérieur).

56 Avec cet investissement de la motivation et de la volonté, on est au cœur du construit théorique qu'est le SEP et de ses sources en psychologie sociale et cognitive ou en approche par la motivation. Selon ces théories, « l'expérience active de maîtrise est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle, car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer » (Rondier, 2004, p. 375). Or, il est frappant de constater, à l'appui de nos données, que l'évaluation du degré de préparation aux études universitaires par la scolarité passée (dont on présuppose qu'il s'agit de l'expérience active de maîtrise la plus significative pour les primo-inscrit-es à l'entame de leur cursus) n'est que faiblement corrélée au degré de confiance dans ses capacités à réussir sa première année (cf. *supra*) confirmant ainsi les constats épinglés plus haut.

57 Finalement, il semble que le SEP explique moins le succès dans la tâche que le maintien d'une croyance dans le succès. En effet, du point de vue des conséquences sur la probabilité de réussite, le SEP tel qu'étudié ici joue très marginalement sur les croyances de probabilités de réussite, quels que soient les capitaux des étudiant-es : le fait de se penser capable de réussir grâce aux efforts augmente d'environ 7 % la probabilité de réussite par rapport à la moyenne de leur groupe – à 27 % du côté des étudiant-es d'origine modeste confiant-es, mais à 57 % du côté des étudiant-es favorisé-es. *A contrario*, il y a de bonnes raisons de penser qu'il joue un rôle essentiel pour maintenir un sentiment de pouvoir y arriver malgré tout, en particulier lorsque les épreuves de réalité et les inégalités de capitaux se révèlent menaçantes.

Conclusion

- 58 Cet article a cherché à montrer comment, dans un contexte où l'enseignement supérieur est caractérisé par une massification quantitative et par le maintien d'une ségrégation qualitative, se construit l'expérience étudiante à l'entrée à l'université, en particulier du point de vue de la façon dont les primo-inscrit-es s'évaluent. Après avoir resitué le concept en vogue de sentiment d'efficacité personnelle, nous avons montré que cette forme de réflexivité est multidimensionnelle, et ne peut se réduire ni à une mesure unique, ni à un construit abstrait, ni à une formulation seulement quantitative.
- 59 Le sentiment que les étudiant-es développent à propos d'eux et d'elles-mêmes et de leur parcours doit s'appréhender à partir de plusieurs questions : pourquoi est-ce que je fais l'université (3.1.2.) ? ; est-ce que je suis certain-e de mon choix (3.1.1.) ? ; est-ce que je risque d'abandonner (3.1.3.) ? ; est-ce que j'ai été bien préparé-e à l'université (3.2.1.) ? ; et est-ce que j'y suis à ma place (3.2.2.) ? Comment est-ce que j'évalue mes chances de réussite (3.3.1.) et ma marge de manœuvre (3.3.2.) ?
- 60 Les analyses ont permis de montrer que ces perceptions étaient en tension sur trois plans : elles évoluent plus ou moins dans le temps et en fonction des épreuves de réalité ; elles peuvent être consonantes ou dissonantes entre elles ; elles peuvent varier ou non en fonction de la dotation en capital des individus (abordée ici à partir de la diplomation des parents). Nous avons d'abord vu que malgré des formes d'investissement de l'enseignement supérieur en fonction de l'origine sociale, l'existence d'une très haute certitude de faire le bon choix est généralisée et ne s'érode qu'à peine au contact de la réalité (graphique 1), tout comme la très large confiance dans le fait de poursuivre ses études (graphique 2). Ensuite, nous nous sommes penchés sur l'existence, en amont de l'année académique, d'un sentiment de ne pas être forcément bien préparé-e (graphique 3) chez une proportion non négligeable d'étudiant-es. Plus aigüe d'emblée chez les étudiant-es au statut plus modeste, cette perception d'impréparation se retrouve chez deux fois plus de bachelier-ères dès les premières semaines (graphique 4). Enfin, nous avons vu que ce sentiment d'impréparation qui s'accélère en particulier pour les individus les moins dotés ne se répercute pourtant que très peu sur l'évolution du degré d'optimisme à l'égard des chances de réussite à l'issue de la première année (graphique 5). Nous avons alors proposé l'idée que le maintien de cet optimisme pouvait s'accommoder du développement d'une réflexivité sur l'(in)adéquation du bagage scolaire parce que les étudiant-es, et en particulier les plus faiblement doté-es, compensent ce hiatus par la croyance dans l'efficacité de leurs efforts, quelle que soit la qualité de leur bagage.
- 61 En définitive, l'article permet de plaider pour un traitement sociologique du sentiment d'efficacité personnelle, et qui prenne au sérieux ses différentes dimensions en tension. Si cette expérience de soi complexe qui maintient l'optimisme malgré les difficultés ne doit pas être rabattue sur les capitaux culturels ou scolaires, et si elle ne doit pas non plus être hypostasiée et naturalisée, c'est précisément parce qu'elle entre en résonance avec le contexte plus large des sociétés de l'autonomie-condition (Ehrenberg, 2010 ; Marquis & Lenel, 2024). Celles-ci valorisent l'autonomie, la capacité et la responsabilité individuelle non seulement à s'évaluer, à faire face, mais plus encore à profiter des formes d'adversité pour chercher à développer son propre potentiel. En insistant sur la récompense attachée à l'effort, cette représentation intègre à la fois une perspective démocratique et méritocratique : « tout le monde » peut y arriver – mais c'est à chacun-e de le vouloir et de mettre en place les conditions pour y parvenir. En reprenant à leur compte cette conviction qu'ils-elles immunisent par rapport aux épreuves de réalité, les étudiant-es, et en particulier ceux-celles dont les capitaux et les chances sont objectivement moindres, ne font pas que témoigner d'une façon de trouver du sens et de sauvegarder l'image de soi et l'intérêt pour un parcours qui s'annonce semé d'embûches : ils-elles répondent à des attentes et témoignent de l'intériorisation des normes et des valeurs de sociétés individualistes.

Bibliographie

- Bachy, S., & Baillet, D. (2024). Identifier les étudiants vulnérables en première année à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40(1), 1-25. <https://doi.org/10.4000/ripes.5499>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman & Co.
- Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation Emploi*, 101, 149-165. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1146>
- Beaupère, N., & Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation française, coll. « Études & recherche ».
- Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242. <https://doi.org/10.3917/socio.023.0225>
- Bodin, R. & Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Éd. du Croquant.
- Brewer, S. S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura : l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 29-56. <https://doi.org/10.4000/osp.1596>
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues, espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(4), 61-73. <https://doi.org/10.3917/arss.149.0061>
- Dal, C. & Marquis, N. (2024). *Caractéristiques à l'entrée du public primo-inscrit à l'USL-B en BLOC 1 (2019-2020) et impact sur la réussite (Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique)*. https://www.uslb.be/documents/20240604_LCE_Etudiants1_web.pdf
- Danhier, J. & Jacobs, D. (2017). Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats de l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://kbs-frb.be/fr/allers-au-dela-de-la-segregation-scolaire>
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0133-6>
- Dehon, C., Detroz, P., Massart, X. & Romainville, M. (2021). Filtres à l'entrée et tests de prérequis pour les étudiants dans l'enseignement supérieur : une aide pour la réussite ? *Dynamiques régionales*, 11, 30-48. <https://www.iweps.be/publication/lenseignement-superieur-en-federation-wallonie-bruxelles-a-lheure-de-levaluation/>
- Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédictors de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*. Paris : Odile Jacob.
- François, P. H. (2009). Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 475-498.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Galdiolo, S., Nils, F. & Vertongen, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 1-22. <https://doi.org/10.4000/osp.3723>
- Honick, T. & Broadbent, J. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors-série* (5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (2003). Models of agency: sociocultural diversity in the construction of action. *Nebraska Symposium on Motivation*, 49, 1-57.
- Maroy, C. & Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et sociétés*, 26, 89-106. <https://doi.org/10.3917/es.026.0089>

Marquis, N. (2014). *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*. Paris : Presses universitaires de France.

Marquis, N. (2016). Performance et authenticité, changement individuel et changement collectif : une perspective sociologique sur quelques paradoxes apparents du « développement personnel ». *Communication & management*, 13(1), 47-62. <https://doi.org/10.3917/comma.131.0047>

Marquis, N. & Lenel, E. (2024). Introduction: Puzzling Autonomy. Dans N. Marquis (dir.), *Education, Parenting, and Mental Health Care in Europe*. New York : Routledge.

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population (French Edition)*, 55(1), 15-50. <https://doi.org/10.2307/1534764>

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

Romainville, M. & Michaut, C. (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Paris : De Boeck Supérieur.

Rossignol-Brunet, M. (2022). La sélection à l'entrée à l'université, gage de poursuite d'études en Humanités ? Comparaison entre licences sélectives et non sélectives. *Formation emploi*, 158(2), 187-209. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10729>

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>

Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale*. Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/29003>

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80-92. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0080>

Vermadele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Maroy, C., Van Campenhoudt, M. & Lafontaine, D. (2010). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 78. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53743>

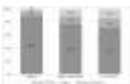
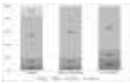
Notes

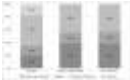
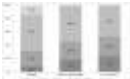
1 <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/population-des-etudiants-dans-lenseignement-superieur/>

2 Afin de cerner finement les évolutions observées sur les différents indicateurs, seules les réponses des enquêté-es ayant participé à l'ensemble des vagues concernées ont été conservées.

3 Alors que seulement 6 % d'entre eux et elles ne s'en déclarent pas capables.

Table des illustrations

	Titre	Graphique 1. Évolution du degré de certitude d'avoir fait le bon choix de filière des primo-inscrit·es en BLOC 1 (n=874/1 248)
	Légende	Note de lecture : lors de leur inscription, 88,2 % des primo-inscrit·es déclarent être globalement certain·es d'avoir fait le bon choix de filière d'études. Cinq semaines après la rentrée académique, ce pourcentage fléchit pour atteindre 77 %. Il connaît une seconde inflexion à l'issue de la première session d'examens (71,3 %).
	Crédits	Source : Marquis & Dal (projet LCE).
	URL	http://journals.openedition.org/formationemploi/docannexe/image/14806/img-1.png
	Fichier	image/png, 49k
	Titre	Graphique 2. Évolution de la perspective d'arrêt du cursus ou de réorientation des primo-inscrit·es en BLOC 1 (n=841/1 248)

	Légende	Note de lecture : au moment de l'inscription, 6,8 % des répondant·es considèrent probables un arrêt de leur cursus ou une réorientation. Quelques semaines plus tard, ce pourcentage reste stable (6,8 %) avant de grimper à 16 % au terme du premier quadrimestre.
	Crédits	Source : Marquis & Dal (projet LCE).
	URL	http://journals.openedition.org/formationemploi/docannexe/image/14806/img-2.png
	Fichier	image/png, 50k
	Titre	Graphique 3. Évaluation du degré de préparation à l'université par les études secondaires des primo-inscrit·es en BLOC 1 (n=1204/1 248)
	Légende	Note de lecture : avant d'entrer à l'université, 45,6 % des répondant·es considèrent avoir été globalement bien préparé·es par les études secondaires.
	Crédits	Source : Marquis & Dal (projet LCE).
	URL	http://journals.openedition.org/formationemploi/docannexe/image/14806/img-3.png
	Fichier	image/png, 33k
	Titre	Graphique 4. Évolution du sentiment de préparation à l'université par les études secondaires des primo-inscrit·es en BLOC 1 (n=850/1 248)
	Légende	Note de lecture : au seuil de leur entrée à l'université, 20,2 % des répondant·es estiment avoir été insuffisamment préparé·es par les études secondaires. Ce pourcentage double cinq semaines plus tard pour atteindre 38,4 % et reste remarquablement stable à l'issue de la première session d'examens (38,2 %).
	Crédits	Source : Marquis & Dal (projet LCE).
	URL	http://journals.openedition.org/formationemploi/docannexe/image/14806/img-4.png
	Fichier	image/png, 52k
	Titre	Graphique 5. Évolution du degré d'optimisme à l'égard des chances de réussite à l'issue de l'année des primo-inscrit·es en BLOC 1 (n=856/1 248)
	Légende	Note de lecture : lors de l'inscription, 8,2 % des aspirant·es universitaires se déclarent globalement pessimistes à l'égard de leurs chances de réussite. Cette proportion double quelques semaines après leur immersion universitaire (18,7 %) pour ensuite connaître une deuxième augmentation en fin de quadrimestre (23,8 %).
	Crédits	Source : Marquis & Dal (projet LCE).
	URL	http://journals.openedition.org/formationemploi/docannexe/image/14806/img-5.png
	Fichier	image/png, 53k
	Titre	Graphique 6. Évolution du but poursuivi par les primo-inscrit·es en BLOC 1 (n=911/1 248)
	Légende	Note de lecture : lors des premières semaines passées à l'université, 86,6 % des nouveaux entrants ont pour objectif de réussir la totalité des crédits inscrits à leur programme. À l'épreuve de la première session d'examens, ce pourcentage atteint 71,8 %.
	Crédits	Source : Marquis & Dal (projet LCE).
	URL	http://journals.openedition.org/formationemploi/docannexe/image/14806/img-6.png
	Fichier	image/png, 47k

Pour citer cet article

Référence électronique

Cynthia Dal et Nicolas Marquis, « Au-delà du « sentiment d'efficacité personnelle » : rapport aux études universitaires et réflexivité des primo-inscrit·es vis-à-vis de leur bagage et de leurs chances de réussite », *Formation emploi* [En ligne], 174 | Avril-Juin 2026, mis en ligne le 01 mai 2026, consulté le 12 juin 2026. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/14806> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/1661a>

Auteurs

Cynthia Dal

Chercheuse doctorante en sociologie, Institut de recherche interdisciplinaire Saint-Louis (IRIS-L), Centre d'anthropologie, sociologie, psychologie – études et recherches (CASPER) – UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, ERC – Conseil européen de la recherche (Grant agreement 850754).

Nicolas Marquis

-  IDREF : <https://idref.fr/176643702>



- **ORCID** : <https://orcid.org/0000-0002-4361-6775>

VIAF

• VIAF : <http://viaf.org/viaf/307502026>



• ISNI : <https://isni.org/isni/0000000434974655>

Professeur de sociologie, Institut de recherche interdisciplinaire Saint-Louis (IRIS-L), Centre d'anthropologie, sociologie, psychologie – études et recherches (CASPER) – UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, ERC – Conseil européen de la recherche (Grant agreement 850754).
ORCID ID : 0000-0002-4361-6775

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.