

**PROJET ET PROJECTION DE SOI
CHEZ LES ÉTUDIANTS PRIMO-ARRIVANTS
EN LETTRES & SCIENCES HUMAINES**

Par Marc LE GALLO

*in Paroles étudiantes sur le bien-être et sur le mal-être, sous la direction
de J.P. Molinari, publié par l'OVE de l'Université de Nantes en 1999.*

Incitation sociale à la mise en projet.

Énormément de penseurs ont vu dans la possibilité d'anticiper le futur et donc de se projeter dans celui-ci une capacité fondamentale et universelle de l'Homme.

Aujourd'hui, il est bien rare de ne pas entendre parler de projets à un moment ou à un autre de ses activités, qu'ils soient collectifs ou individuels : projets de société, projets d'établissement, projets d'entreprise, projets de développement, projets pédagogiques, projets éducatifs, projets de carrière, projets de vie, ... et la liste n'est pas exhaustive.

Nous avons l'impression que le passage par un projet devient de plus en plus un impératif de réussite des actions à mener ou des problèmes à résoudre. Il en va ainsi particulièrement des projets individuels.

Le développement des individualismes, la référence toujours plus pressante à la responsabilité individuelle de chacun, ... renvoie l'individu à lui-même c'est-à-dire à l'obligation de devenir le seul maître à bord de son existence, de ne plus subir son histoire de vie mais à en devenir acteur/auteur, d'être « l'entrepreneur de sa propre vie » pour reprendre approximativement une expression d'A. Ehrenberg.

Dans une société où les instances de socialisation sont moins contraignantes, n'impliquent plus de reproductions quasi systématiques, mais où au contraire le champ des possibles théoriques semble s'étendre en même temps que l'incertitude du devenir, l'individu est amené à faire un travail d'anticipation de son futur, à élaborer des scénarios possibles pour son propre avenir.

Cependant, comme le précise A. Lainé, « c'est en général aux individus qui ont le plus de mal à les concevoir que l'on demande des projets précis : on soumet davantage les jeunes sans emploi et en échec scolaire à cette exigence que les élèves de classes préparatoires aux grandes écoles. Ce sont pourtant ces derniers qui, eu égard à leurs capacités de raisonnement abstrait et à la confiance qu'ils peuvent légitimement avoir en l'avenir, sont les mieux à même de se mettre en projet »¹. Pour J.-P. Boutinet², les projets concrétisent en fait la logique de l'individualisation et du volontarisme de notre culture post-moderne.

¹ A. Lainé, *Faire de sa vie une histoire*, Desclée de Brouwer, Paris, 1998.

² J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Puf (3e éd.), Paris, 1993.

Bref, la société incite, voire oblige de plus en plus ses membres à produire des projets. C'est particulièrement le cas des institutions scolaires.

Pour J. Guichard, « le système d'enseignement serait une sorte de miroir structuré et structurant dans lequel le jeune apprendrait à se voir et à se représenter d'une certaine façon son avenir... »³.

Très vite l'école impose de faire des choix d'orientation, sinon des projets. L'injonction consistant à choisir, tôt, voire trop tôt et trop rapidement, s'exerce à un moment où les parents et les élèves ont rarement une connaissance des méandres du système scolaire et un objectif clairement défini.

D'ailleurs, J.-M. Berthelot note que la constitution d'une décision d'orientation peut être assimilée, « dans une séquence temporelle concrète, à la réalisation sous contrainte d'une actualisation singulière de désirs génériques : il faut choisir, il faut se décider, et, le choix une fois effectué, s'ouvre un nouvel espace de possibles entre lesquels, à nouveau, il faudra trancher »⁴.

Extraits d'entretiens :

- « *c'est vrai que s'engager euh... , au lycée j'avais 16 ans, ça fait un peu jeune pour euh..., d'un côté on n'ose pas s'engager si après c'est pas ça, et puis c'est vrai que... bon bah on a pas trop envie de perdre des années et puis on arrive aussi à découvrir que dans le social y a énormément de professions et euh..., bah une fois qu'on a choisi à peu près le thème, il faut aussi choisir à l'intérieur ce qui se rapproche le plus de nous...* » (primo-arrivante en sociologie désirant travailler dans le social).

- « *Je pense qu'il y a déjà une contradiction dans le choix ; on nous demande de choisir sans trop savoir* » (primo-arrivant en philosophie, sans projet).

De fait, combien de jeunes se retrouveront dans des filières qu'ils jugent peu motivantes ; combien se sentiront frustrés ; combien n'arriveront pas à trouver une cohérence globale leur permettant de s'inscrire dans un projet ; combien auront un projet pensé pour eux par d'autres ; etc.

Un chiffre : seuls 20% des bacheliers ont un cursus post-bac linéaire, sans réorientation ni redoublement.

Si « être en projet » devient une norme, on peut se demander quelles pourront en être les conséquences sur le mal-être des individus et précisément, en ce qui nous concerne, des étudiants. Quelles pourront en être les conséquences notamment en matière d'états dépressifs au sens large ? Dépressions liées à la culpabilité d'être hors norme aussi bien que dépressions liées à l'obligation de satisfaire aux règles de l'initiative et de la responsabilité⁵.

³ J. Guichard, *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*, Puf, Paris, 1993.

⁴ J.-M. Berthelot, *École, orientation et société*, Puf, Paris, 1993.

⁵ A. Ehrenberg, *La fatigue d'être soi, dépression et société*, éditions O. Jacob, Paris, 1998.

Les notions de projet et de projection de soi.

En fait, définir rigoureusement la notion de projet revient à définir une démarche spécifique qui doit répondre à plusieurs caractéristiques : elle doit tout d'abord renvoyer à des objectifs précis à atteindre et non à de vagues aspirations en prévoyant une stratégie adaptée, une mise en oeuvre de moyens, une certaine organisation de l'espace et du temps et enfin une évaluation permanente de l'accompli par rapport au prévu.

Lorsque l'on s'intéresse à des projets individuels, ces différentes caractéristiques sont rarement explicitement présentes. C'est pourquoi, selon Michel Huteau, directeur de l'INETOP (institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle), « on peut réserver le terme de projet, aux intentions d'avenir correspondant à des buts précis, situés suffisamment loin dans le futur et pour lesquels le sujet a une conscience minimale des parcours à suivre et des moyens à mettre en oeuvre »⁶.

Pour François Dubet, le projet étudiant peut alors se traduire comme « la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût »⁷. Cette représentation subjective, en fait, n'est l'expression que d'une liberté relative ; elle s'élabore en tenant compte de contraintes qui n'appartiennent pas à l'acteur.

Mais un projet, en soi, n'est que le résultat d'une action qui a lieu dans le présent et qui consiste à « apporter dans la réalité de l'environnement une part plus ou moins large de son désir »⁸. Cette action, c'est la projection.

D'autres éléments distinguent également le projet de la projection. Tout d'abord, alors que la projection se réalise dans le présent, dans l'ici et maintenant, le projet, quant à lui, s'inscrit dans un espace autre et un temps à venir. Ensuite, alors que la projection est indissociable de la personne, le projet peut être distingué de son auteur : par exemple, le projet d'Héloïse de devenir assistante sociale peut être partagé par de nombreuses étudiantes.

D'autre part, l'action qui consiste à se mettre en projet suggère une « potentialisation », c'est-à-dire un renforcement des ressources que peut mobiliser un individu dans le cadre d'une action : dès le moment où Sylvain (primo-arrivant dans la filière « LLCE Allemand ») produit son projet (devenir professeur d'allemand), il est toujours étudiant mais aussi futur professeur d'allemand. Il n'y aura actualisation que lors de la réalisation effective du projet.

⁶ M. Huteau, « Les projets d'orientation des jeunes, approche psychologique » in *Le projet*, L'Harmattan, Paris, 1992.

⁷ F. Dubet, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse » in *Revue Française de Sociologie*, n°4-1994.

⁸ J. Vassileff, *La pédagogie du projet en formation*, Chronique Sociale, Lyon, 1997.

L'élaboration d'un projet de la part d'un étudiant dépendra donc de sa capacité de projection ; or celle-ci est bien évidemment différenciellement répandue chez les étudiants, comme on le verra plus loin.

Au fil du développement de cette analyse, nous essaierons de mettre en évidence, sans prétention d'exhaustivité, à la fois ce qui conditionne et ce qu'implique la capacité de projection et la revendication d'un projet chez les étudiants primo-arrivants en Lettres & Sciences Humaines. Nous entendons ici par primo-arrivants, des étudiants en première année de DEUG pour la première fois.

Enfin, nous nous efforcerons de distinguer plusieurs types de projet :

- **le projet universitaire** (ou scolaire) : l'objectif est, pour reprendre Dubet, d'accumuler un capital scolaire permettant à l'étudiant, quand le temps des choix sera venu, de définir un projet professionnel. L'étudiant vise alors simplement un niveau d'études à atteindre sans avoir ou sans vouloir se fixer dès à présent une destination professionnelle précise.

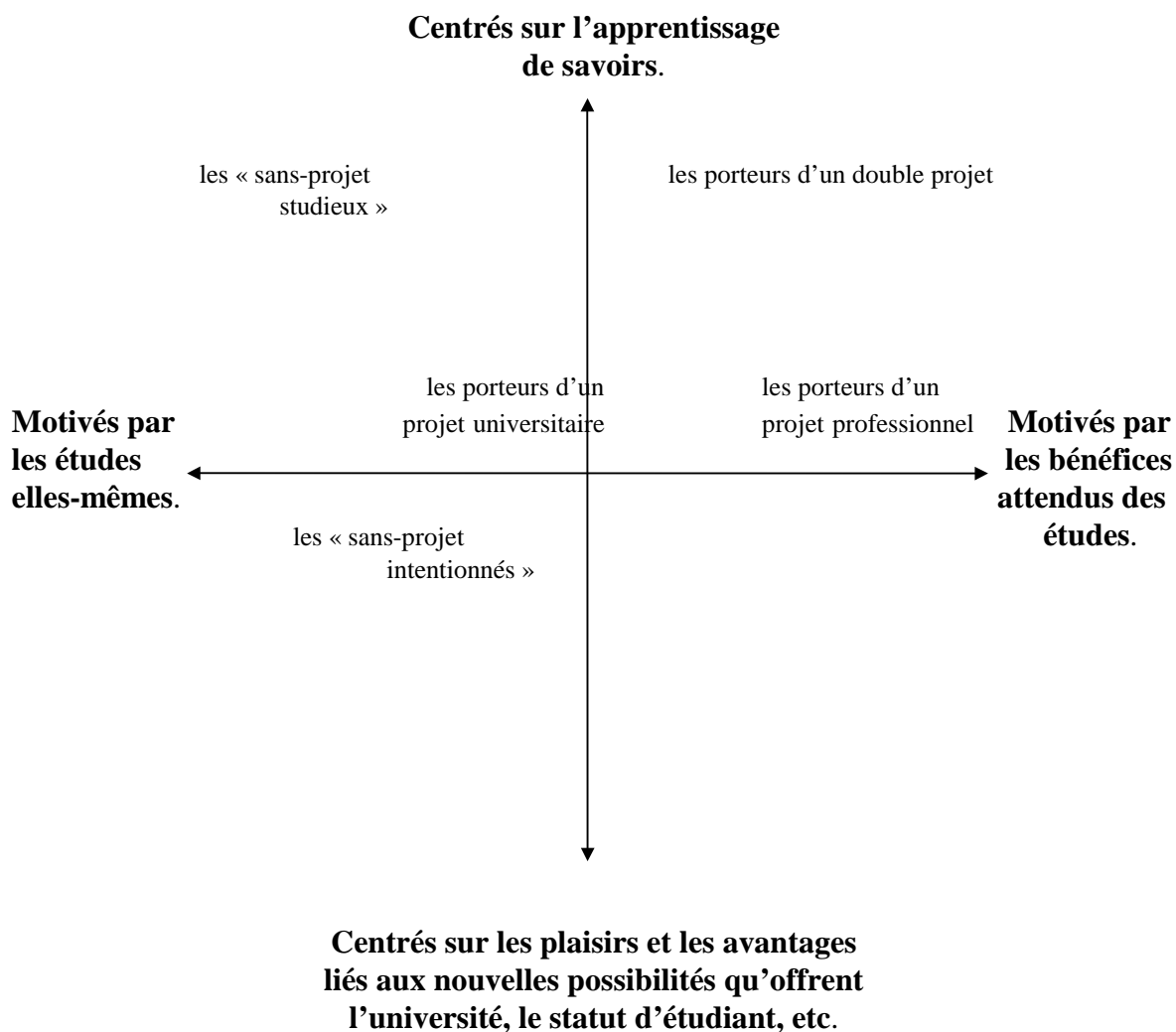
- **le projet professionnel** : celui-ci concerne des étudiants qui ont un objectif professionnel précis et également une connaissance relativement fine des choix et des investissements à faire, des stratégies à mettre en oeuvre, bref du parcours à suivre. Toutefois, pour ses étudiants, le passage par l'université n'est pas une condition sine qua non à la réussite de leur projet.

- **le double projet** : le projet est ici à la fois universitaire et professionnel. La réalisation d'un cursus universitaire particulier, c'est-à-dire l'atteinte d'un certain niveau d'études, est indispensable à la concrétisation de l'objectif professionnel que l'étudiant s'est fixé.

Bien évidemment, nous n'oublierons pas de considérer également **l'absence de projet**, toute aussi significative que son existence comme le précise Dubet. Celle-ci regroupe des étudiants qui n'ont pas de perspectives à moyen ou long terme. Ils n'envisagent pas d'accéder à un niveau d'études précis et ne savent pas vers quelle profession s'orienter. Ils n'ont à la limite que de vagues souhaits, l'expression de leurs désirs étant particulièrement réduite.

LE RAPPORT A LA MOTIVATION

Voici un tableau qui tente de mettre en relation l'existence ou l'absence de projets avec des formes de motivation et d'engagement.



Il apparaît utile tout d'abord de donner quelques éclaircissements sur chacun des deux axes.

En premier lieu, précisons que, sur l'axe vertical, l'extrémité « Sud » fait référence à des étudiants qui, percevant positivement les modifications qui marquent le passage du lycée à la faculté (plus de temps libre, plus de liberté, etc.), se centrent sur les aspects plaisants et avantageux de la vie estudiantine qui ne sont pas directement liés aux travail d'apprentissage de l'étudiant.

Sur cet axe, les deux pôles s'opposant, l'un tend à exclure l'autre.

D'autre part, sur l'axe horizontal, l'attente des bénéfices des études conduit à s'interroger entre autre sur les représentations que les étudiants primo-arrivants se font des filières, de leur utilité et de leurs débouchés.

A. Coulon⁹ note à ce propos que la représentation, souvent imaginaire, que l'on se fait de certaines filières, « se forge par les rumeurs qui circulent dans les lycées, par ce qu'en dit la famille éventuellement, par les enseignants de terminale ou les conseillers d'orientation ».

Or, si la représentation floue peut faire croître l'incertitude du bon choix (« ai-je fait le bon choix de filière ? »), à l'inverse la certitude des informations ou la confiance dans les informations recueillies peuvent encourager l'étudiant à parier sur l'avenir et donc à miser sur des bénéfices ultérieurs... L'avenir devenant plus sûr et rassurant, il devient alors plus aisé de s'engager dans des perspectives et donc de se mettre en projet.

Nous voyons bien ici que les dispositions de chacun des étudiants à se procurer des informations, à s'assurer de leur validité et à les exploiter sont fortement discriminantes. Les origines sociales et culturelles ainsi que les conditions d'existence des étudiants sont probablement des éléments importants à prendre en compte.

Des « étudiants invisibles ».

Avant de rendre compte plus avant de l'analyse du tableau ci-dessus, notons que celui-ci a permis de mettre en évidence une catégorie particulière d'étudiants que nous appellerons les « étudiants invisibles » (ils n'apparaissent donc pas dans le tableau).

Ils ont en effet la particularité d'être difficilement repérables tant par le monde enseignant que par les services de l'administration.

Ils peuvent en fait, indifféremment, avoir ou ne pas avoir de projet. Ils seront de toutes façons très discrets, tenteront de ne pas se faire remarquer, voire même au besoin de se faire oublier, si bien qu'ils ne feront jamais d'interventions en cours, n'interpelleront jamais seul l'enseignant, ... ; de la même manière, ils éviteront le plus possible d'avoir à faire à l'administration. Au mieux, ils profiteront de manière relative de quelques sociabilités étudiantes qui leur sont dorénavant offertes : aller à un tonus par exemple...

- « ... faut tout le temps s'exprimer, ... prendre la parole ça me gêne... » ;
 « moi je le prend comme une contrainte, ... je préfère travailler tout seul ».
 « ... c'est peut-être pour ça d'ailleurs que j'ai pris la fac, y a moins de relations ». « J'aurai plus de plaisir à aller dans un cours magistral que dans un TD, au niveau distance par rapport au prof... ; ... je suis réservé peut-être ».

⁹ A. Coulon, *Le métier d'étudiant - l'entrée dans la vie universitaire* -, Puf, Paris, 1997.

Certains, donc, seront *porteurs d'un projet professionnel*, mais le passage par la faculté n'est pas indispensable à la réussite de celui ; ils n'attendent rien de ce passage et les matières enseignées ne les intéressent que très modérément (les motifs du choix de filière sont souvent très flous). Le détour par l'université s'assimile à une attente passive avant de reprendre le parcours prévu par le projet.

C'est le cas par exemple d'étudiants désirant devenir « travailleurs sociaux », ayant échoués une première fois au concours d'entrée des centres de formation et attendant passivement une seconde tentative.

D'autres sont *sans projet*, ni universitaire, ni professionnelle. Ils ont du mal à parler de ce qui les intéresse et les motive ; or, la projection est avant tout une expression du désir. Ils semblent assez souvent se méfier et douter à la fois d'eux-mêmes, des autres et de l'avenir et de fait, vivre avec un relatif sentiment d'insécurité et/ou d'incompétence.

- « ... *Dans ma tête c'était clair que mon bac j'allais pas l'avoir, parce que j'avais pas assez bossé...* » ; « ...*j'ai eu de la chance...* ». « *J'aimerais bien aller jusqu'en licence - maîtrise mais je sais pas si j'aurai les capacités pour y aller...* », « ... *ça me paraît difficile..., j'ai vu par rapport au pourcentage de réussite, ça a l'air assez difficile* ».

- *Le campus...* « *ça m'a peut-être un peu fait peur ; je voyais un peu encore ce système éducatif... du lycée ; j'avais peur que ce soit la même relation (professeurs - élèves)...* ». « *J'ai eu peur de pas suivre le rythme du prof..., j'ai jamais été trop rapide...* ».

- *Sur son avenir :* « *c'est vrai que je me questionne pas mal et je me demande ce que je vais pouvoir faire plus tard ; ça m'angoisse des fois, ... quand je vois tout le monde qui a trouvé sa filière..., moi j'ai pas vraiment d'envie, j'ai pas de projet...* ».

Ils peuvent se demander, par exemple, s'ils auront la capacité de gérer un quotidien sur lequel ils estiment avoir peu de prise. Les démarches, administratives par exemple, apparaissent alors compliquées et les résultats aléatoires. Plutôt que se projeter dans l'avenir pour une satisfaction lointaine et hypothétique, on préférera alors profiter d'un plaisir immédiat dont on est sûr (comme par exemple faire la fête avec les copains).

N'ayant pas de perspectives d'avenir ou alors une perspective qui ne nécessite par un passage par l'université, ne s'étant pas inscrits dans les réseaux sociaux universitaires et ne ressentant pas un intérêt intellectuel pour les contenus de leur enseignement, les « étudiants invisibles » seront très souvent, au bout du compte, les premiers concernés par les abandons de carrière universitaire. On peut de fait s'interroger sur les motifs d'une inscription à la faculté. Il est possible alors de penser que ces derniers résident dans le souhait soit d'éviter un statut de

chômeur, soit de satisfaire des désirs parentaux, soit encore, éventuellement, de profiter d'avantages matériels (bénéficiaire des bourses par exemple).

Les porteurs d'un projet.

Les porteurs d'un projet sont situés très nettement dans le quart Nord-Est, à l'exception des porteurs d'un projet universitaire situés dans une position plus centrale, « plus équilibrée ».

En fait, ce quartier Nord-Est met en évidence des motivations et engagements basés sur des aspects opératoires.

Pour *les porteurs d'un double projet*, à la fois universitaire et professionnel, il s'agit d'acquérir des savoirs incontournables et indispensables à l'exercice de la profession pour laquelle on se destine. La centration sur l'apprentissage révèle l'intérêt pour le contenu d'enseignement de sa filière d'appartenance, mais aussi et surtout une volonté d'accéder moins à un niveau de connaissances qu'à un niveau d'études, c'est-à-dire à un diplôme (le plus souvent une licence) permettant la poursuite de la démarche d'actualisation du projet. La profession désirée est directement dépendante des études entreprises, à travers le contenu mais surtout le niveau à atteindre.

La dimension de la performance est ici assez souvent recherchée. S'agissant en fait, le plus souvent, de vouloir obtenir une licence pour pouvoir ensuite se présenter à des concours d'enseignement très sélectifs, l'ambition d'avoir de bons résultats et l'idée de réussir est très présente.

Cette ambition éloigne ces étudiants du pôle « plaisirs et avantages ».

- « *J'ai mon but : ce sera instit avec le théâtre à côté ou instit tout court ; j'ai m'a route... ; « non parce que si on ne réussit pas dans (le théâtre), on ne réussit pas du tout. Il vaut mieux avoir des études solides à côté... » ; « je préfère me consacrer aux études ».*

Certains expriment d'ailleurs le souci de ne pas quitter le pôle « apprentissage », de rester vigilant et centré sur le travail d'étudiant, strictement. C'est véritablement l'exercice d'une auto-discipline, d'un auto-contrôle, d'une auto-contrainte, qui apparaît ici comme impératif.

- « *C'est vrai qu'il faut prendre son rythme dès le départ parce que sinon... ; dès le départ il faut essayer de travailler par soi-même, aller à la BU et puis surtout aller en cours parce qu'autrement c'est un peu dur de reprendre le rythme, de récupérer les cours et tout ».*

Pour *les porteurs d'un projet professionnel*, la profession désirée n'est pas directement en lien avec les études suivies effectivement : suivre ce type d'études ou obtenir un diplôme particulier n'est pas déterminant dans l'atteinte de l'objectif professionnel. La réussite n'est pas ici une donnée essentielle.

La présence à la faculté est alors une stratégie d'attente, mais d'attente active. On assiste à une forme d'instrumentalisation de l'université et du savoir. On va à la faculté en attendant de pouvoir suivre le parcours exacte de son projet, mais sans pour autant choisir par hasard sa filière. Contrairement aux « étudiants invisibles », celle-ci est choisie de manière stratégique. Telle ou telle filière sera préférée en fonction des ressources nouvelles qui pourront s'intégrer au projet. Il s'agit, en fait, de faire de cette attente un bénéfice et donc de l'introduire a posteriori dans le parcours à suivre.

Dans ce profil, les étudiants n'éprouvent donc pas, durant les études, un sentiment d'accomplissement personnel ; ils n'ont pas un intérêt intellectuel majeur pour ces études. L'intérêt qu'ils expriment est avant tout utilitariste.

Il s'agit par exemple d'étudiants souhaitant devenir travailleurs sociaux, ayant échoué aux concours d'entrée des centres de formation et ayant choisi la faculté en attendant une autre tentative au concours. A l'université, ils choisiront donc de préférence les filières des sciences humaines et sociales, estimant qu'elles amélioreront probablement les chances de réussite de leur projet. Ce profil se distingue donc de celui des « étudiants invisibles ».

- *« J'ai fait des demandes en IUT « carrières sociales » et j'ai été refusée parce qu'il faut un dossier avec énormément d'expériences et je les avais pas, et puis c'est vrai que j'étais jeune, ils prennent souvent les 20 ans... ; ce qui fait que je me suis retrouvée à choisir sociologie, je trouvais que c'était un bon bagage pour ensuite faire de l'animation socioculturelle » ; « si j'arrive à créer mon petit chemin là-dedans je pense passer le DEUG, ça me fera un bagage, et après soit refaire des demandes en IUT, enfin je pense que je vais déjà le refaire à la fin de l'année pour tenter, soit passer des concours comme le BEATEP (brevet d'état d'animateur) ».*

Pour *les porteurs d'un projet universitaire*, la motivation ne réside pas dans l'attente immédiate des bénéfices des études. Ces étudiants seraient même plutôt intéressés par le contenu des études lui-même sans pour autant revendiquer systématiquement une « vocation ».

On se situe plutôt proche du centre du tableau, c'est-à-dire dans une position qu'on pourrait qualifier d'« équilibrée ». On est soucieux de ne pas décrocher d'une dynamique de travail mais on souhaite également pouvoir profiter du pôle « plaisirs et avantages ». La conscience du risque de basculer vers ce pôle au détriment de l'autre peut être considérée, semble-t-il, comme le garde-fou qui protégera du danger.

- *« C'est facile de se planter aussi si jamais y a pas un minimum de responsabilités personnelles, voilà, c'est surtout ça. Le fait de pouvoir aller ou pas en cours, qu'y a pas de punitions... C'est surtout ça quoi, je veux dire*

on est libre de faire ce qu'on veut et on est libre de se planter, ça ça peut être dangereux » ; « ... faut faire attention je pense car c'est facile de dire au revoir petit à petit quoi ».

Il s'agit par exemple d'étudiants qui désirent aller jusqu'à la licence et qui attendent ce moment pour formuler une suite. Au delà de la licence leur vision du futur est floue, incertaine, etc. et génère parfois une certaine inquiétude.

- *« Je sais qu'il faut que j'aille jusqu'à la licence mais je ne sais pas trop pourquoi en fait ; c'est un peu inquiétant mais... ».*

Les sans-projet identifiés.

Les sans-projet ici identifiés se situent dans la moitié Ouest du tableau, c'est-à-dire qu'ils se caractérisent d'abord par l'absence de stratégies d'investissement dans les études ; les études satisfont par elles-mêmes et non par ce qu'elles sont censées « rapporter » (savoirs rentables ou potentiellement rentables, diplômes-sésames, etc.).

L'objectif n'est pas d'investir aujourd'hui dans des capitaux qui ne seront rentables que demain, mais de profiter aujourd'hui des savoirs transmis.

D'autre part, contrairement aux porteurs de projet, ils semblent peu redouter la solitude, voire la rechercher parfois.

Nous pouvons distinguer au moins deux profils dominants (il n'est pas question ici de prétendre à une quelconque exhaustivité) : les « sans-projet studieux » et les « sans-projet intentionnés ».

Les « *sans-projet studieux* » restent excessivement centrés sur le travail universitaire. Ils mettent radicalement de côté le pôle « plaisirs et avantages » à tel point qu'ils ne développent pratiquement pas de sociabilités avec les autres étudiants, notamment dans les contextes d'enseignement, et délaissent les opportunités et/ou les activités qu'offre le monde étudiant (théâtre, sport, etc.). Ils revendiquent assez fréquemment un caractère solitaire et affichent en fait plutôt une attitude de retrait et de passivité, sauf envers les aspects qui concernent directement le contenu d'enseignement de leur filière d'appartenance.

- *« Les autres étudiants, je les vois souvent pendant les cours, les inter cours, mais jamais en dehors ». « Je préfère autant ça d'ailleurs... ; je dois pas être très porté vers les autres... ; j'ai toujours été comme ça... ; ça m'indiffère... ».*

Se cultiver devient en soi la source unique de plaisirs liés à l'université.

- *« Je compte aller le plus loin possible si je peux ; j'ai aucun objectif professionnel ; prof, ça me passionne pas spécialement ; j'ai pas vraiment de profession qui me plaît. Ce qui me plaît c'est la littérature en fait ».*

- « *Les profs de Grec, ils sont assez érudits, ce qui correspond assez à ce que j'attendais, euh... ; C'est un peu mon objectif, atteindre un certain niveau de culture oui ; pour ne pas mourir idiot ! Il faut faire quelque chose de sa vie, apprendre c'est une chose* ».

Les « *sans-projet intentionnés* », contrairement aux précédents, sont plus proches du pôle « *plaisirs et avantages* » mais tentent de faire des efforts pour ne pas perdre de vue le pôle opposé, le pôle « *apprentissage* ». Ils font des efforts pour ne pas « *décrocher* », surtout s'ils ne sont pas toujours convaincus d'avoir un intérêt intellectuel réel envers leurs études.

Ils souhaitent profiter des nouvelles possibilités, en particulier sociales, que leur offrent la faculté et le statut d'étudiant, mais affichent de « *bonnes intentions* », veulent prendre, en ce début d'année universitaire, de « *bonnes résolutions* » quant à leur rapport au travail d'étudiant.

- « *Le fait d'avoir plus d'autonomie, moins de contrôle c'est bien mais..., je suis toujours pressé, en retard..., donc j'essaye d'être un peu en avance...* » ; « *je suis motivé... mais pour l'instant s'observe, mais je vais m'y mettre parce que faut pas observer trop longtemps non plus (rire)* » ; « *je me méfie donc je me dis qu'il faut que je rentre dans le truc, que je travaille* ».

Il reste toutefois plus facile de prendre de « *bonnes résolutions* » lorsque ce que l'on fait a une signification et lorsque l'on sait où nous allons.

Quelques développements supplémentaires.

En fait, cette dernière remarque pose concrètement *la question du sens*. Celle-ci semble ici relativement importante pour discriminer les différents profils. Elle permet précisément de faire une distinction entre les porteurs d'un projet, les sans-projet et les « *étudiants invisibles* ».

Pour les porteurs d'un projet, l'action menée renvoie à la fois à un sens comme signification (elle dit pourquoi) et à un sens comme direction (elle dit où l'on va). C'est une des particularités du projet.

Pour les sans-projet, la question du sens fait référence au mieux à une signification ; elle ne s'inscrit pas dans une démarche qui explicite à la fois un parcours et un objectif. Les raisons d'être étudiant sont parfois moins consciemment exprimées et sont rattachées moins à des dimensions strictement universitaires ou professionnelles que familiales, affectives, existentielles, etc.

- « *Je pense pas que ça m'aurait plu d'être économiste ou sociologue non, je pense pas, par rapport à mes goûts... ; j'aimais bien ces matières qu'en même, mais je savais que c'était pas là-dedans qui fallait que je me lance, pourquoi ? Je sais pas vraiment...* » (un « *sans-projet intentionné* »).

Enfin, les autres étudiants se demandent, au pire, pourquoi ils sont là, si leur présence à l'université est bien le résultat de leur propre désir, si leur motivation est réelle...

La motivation paraît donc, aussi, fonction *du sentiment d'autodétermination*. « Ai-je décidé par moi-même de ce que je fais ? » ; « les choix entrepris sont-ils réellement les miens ? ». C'est la question de la capacité à faire des choix « libres », à être dans l'action et non dans le subit, qui est ici posée.

En conséquence, le sentiment d'autodétermination est également le sentiment de maîtrise de ses choix, de ses orientations, de son existence... ; c'est le sentiment de contrôle de son historicité individuelle, c'est-à-dire de sa capacité personnelle à faire sa propre histoire.

A. Lainé définit précisément l'historicité comme « la capacité qu'a un individu d'avoir prise sur sa propre histoire à venir, d'en infléchir relativement le cours, à partir de la réflexion sur son histoire passé ».

Or, pour V. de Gaulejac, « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet »¹⁰.

D. Gallez rapproche encore plus explicitement la notion d'historicité de celles de projet et de projection : « le terme historicité [...] désigne cette capacité qu'a l'homme, par un retour réflexif sur son passé, de se projeter dans l'avenir et de s'ériger par là en sujet historique »¹¹.

Historicité et capacité de projection seraient donc très proches.

Cette capacité est donc une des conditions de la mise en projet. Les porteurs d'un projet ont le sentiment de pouvoir agir sur leur existence, le sentiment de pouvoir décider ou choisir ce qui leur arrive. Ils ont tout au moins la certitude de pouvoir changer quelque chose de leur vie et donc se caractérisent par leur souci, ou leur volonté, de garder le contrôle, la maîtrise des choses...

- « *J'aime bien être maître de ce que je fais, en fait... » ; j'aime pas sentir une tierce personne qui me dise ce que j'ai à faire » (porteur d'un projet universitaire).*

- « *J'ai envie de faire un travail que j'aime... ; j'aimerais bien me donner le choix dans ma carrière professionnelle » (porteuse d'un projet professionnel).*

Ce constat apparaît encore plus juste lorsqu'il concerne des étudiants avec un projet à visée professionnelle. On a précisément vu, plus haut, comment le souhait d'actualiser son projet rendait presque impératif l'exercice sur soi d'un auto-contrôle, afin aussi de ne pas céder exagérément à la tentation du pôle « plaisirs et avantages ».

¹⁰ V. de Gaulejac, *La névrose de classe*, Hommes et groupes éditeurs, Paris, 1987.

¹¹ D. Gallez, « Conditions de possibilité et limites de l'historicité » in *Pratiques de formation/analyses*, n°31, janvier 1996, *Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*.

Rentre en compte également dans la motivation *la perception de sa propre compétence*. « Suis-je capable d'être étudiant ? » et/ou « suis-je capable de réussir à l'université, dans cette filière en particulier ? »...

Cette perception est donc tout à fait liée à l'estime que l'étudiant a de lui-même. Dans l'ensemble, il apparaît ainsi que plus l'estime de soi de l'étudiant est positivement affirmée, plus celui-ci a des facilités pour se mettre en projet ; néanmoins, le cas des « sans-projet studieux » oblige à nuancer quelque peu ce constat.

Par ailleurs, comme le montre A. Coulon, l'auto-évaluation de ses compétences sera, chez l'étudiant, en partie déterminée par l'idée qu'il se fait de la vie étudiante, des filières, des difficultés de celles-ci, etc. Il arrive souvent ainsi que l'étudiant pense « connaître spontanément ses chances objectives de réussite ».

Plus largement, Coulon précise que les stratégies d'études semblent fonctionner pour beaucoup d'éléments imaginaires, de rumeurs, ... et « d'une auto-évaluation de chacun fondée sur l'habitus ».

P. Bourdieu peut ainsi affirmer que d'une manière générale, les agents sociaux ont les espérances de leurs chances.

La confiance en ses chances, en ses capacités, en soi donc, participe, de fait, dans une certaine mesure, à la mise en projet de l'étudiant.

- « *Au départ j'avais l'impression d'être un peu en dessous des autres mais bon maintenant je vais agir en travaillant un peu plus que les autres et ça devrait aller...* » (porteur d'un double projet).

- « *J'ai confiance en mon avenir, je pense que je m'en sortirai toujours...* » ; « *il y a toujours des possibilités je crois* » ; « *j'ai confiance en moi...* » (porteur d'un projet universitaire).

Inversement, un sans-projet parlera plutôt ainsi :

- « *Je suis timide* » ; « *je sais pas si j'en suis capable* » ; « *je ne suis pas à l'aise en public et plus ça va moins je suis à l'aise, c'est un gros problème ça...* » ; « *je suis pas sûr de moi en fait, c'est un manque d'assurance peut-être, de confiance en soi* » ; « *je doute beaucoup...* » (un « sans-projet intentionné »).

En définitive, la situation dans le quart Nord-Est du tableau, l'exercice d'une activité porteuse de sens, le sentiment de contrôler son historicité et la confiance en ses possibilités sont autant d'éléments qui, en se combinant, semblent faciliter la projection et à terme l'élaboration d'un projet affirmé et précis.

LE RAPPORT AU DOUBLE PASSAGE

On ne peut faire l'impasse du fait que les étudiants primo arrivants, âgés en moyenne de 18-19 ans, s'inscrivent psychologiquement et socialement dans les limites floues du passage de la jeunesse à l'âge adulte. On peut semble-t-il les situer dans « la fin de l'adolescence » ou dans « la post-adolescence ».

Pour A. Braconnier¹², « la fin de l'adolescence » est une phase de consolidation des intérêts du Moi, de formation du caractère durant laquelle le jeune est amené à faire ses propres choix, entre autre scolaires et professionnels. La « post-adolescence » est la période où le sujet entre dans le monde adulte tout en étant encore attaché à celui de l'enfance, voire dépendant de lui ; c'est une période de découvertes comme celle qui consiste dorénavant à répondre de ses actes, c'est-à-dire à prendre ses responsabilités.

Ces phases de vie sont donc faites de dilemmes et de contradictions : dépendance/indépendance, peur/attirance, sécurité/risque, ...

Quoiqu'il en soit, au cours de son adolescence, l'individu s'efforcera d'atteindre, toujours selon A. Braconnier, quatre objectifs essentiels : accepter sa sexualité ; maîtriser ses émotions ; se séparer de ses parents et s'individualiser ; et enfin, se projeter dans l'avenir.

Pour pouvoir répondre à ce dernier objectif, le jeune devra notamment prendre ses distances par rapport au projet que ses parents ont imaginé pour lui. Il doit renoncer à cette soumission et de passif devenir acteur.

En fait, l'étudiant primo-arrivant est donc bien concerné par un questionnement sur le sens de l'existence, par l'élaboration d'une image de soi idéale et par la recherche progressive d'une prise de contrôle de sa propre histoire.

Toutefois, il est concevable de penser que des jeunes du même âge ne sont pas pour autant tous au même stade de maturation et tous « désireux » d'émancipation¹³ ? Tous ne sont peut-être pas suffisamment matures pour, non seulement se projeter dans l'avenir, mais également intégrer un environnement comme l'université qui, comme le rappelle A. Coulon, se particularise par des rapports au temps, à l'espace et aux savoirs très différents de ceux du lycée.

- « *Je trouve que c'est pas facile à gérer, ce qu'il faut faire exactement..., mais je crois que je fournis pas assez, enfin c'est sûr mais bon..., je préfère*

¹² A. Braconnier & D. Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Éditions universitaires, 1988.

¹³ On entendra par émancipation l'action de se libérer de contraintes sociales, familiales... propres à une situation ou une position donnée. Il s'agit en particulier pour les jeunes d'accéder à une indépendance accrue tant financièrement, qu'affectivement, socialement, etc.

Il est possible d'assimiler la volonté d'émancipation au désir de devenir adulte, au désir de « grandir », dans la mesure où il s'agirait pour un individu de pouvoir faire ses propres choix de façon autonome et consciente, d'en assumer les conséquences et de prendre ses responsabilités.

L'émancipation peut certainement aussi être rapprochée de l'idée d'une capacité à travers la notion de maturation, en particulier lorsque celle-ci est définie comme le temps et le processus mental requis pour l'élaboration d'un projet, d'une pensée, d'une faculté.

qu'on me dise « vous ferez ça pour demain »... » ; « ma vie, je préférerais au lycée... » (« étudiante invisible »).

- « Peut-être y a-t-il trop de liberté à la fac ; c'est débrouillez-vous ! » (une « sans-projet étudiante »).

En effet, le passage du lycée à la faculté est souvent associé à l'entrée dans un monde nouveau, le monde étudiant, qui marque une véritable rupture. Les étudiants primo-arrivants découvrent de nouvelles possibilités sociales à la fois attractives et inquiétantes : ne pas assister à certains cours, choisir certains cours, avoir plus de temps libre, gérer soi-même son emploi du temps, ne plus rendre systématiquement des comptes à l'institution, prendre en charge individuellement son organisation du travail, etc.

Globalement, il semble que les néo-étudiants porteurs d'un projet revendiquent plus que les autres une volonté d'émancipation, d'autonomisation ou d'autodétermination.

Ils parlent parfois d'une université qui aide à grandir, voire qui oblige à devenir adulte, et qui incite à s'auto-fixer ses contraintes...

- « On est déjà moins pris en charge donc euh..., justement ça nous permet un peu de nous responsabiliser » ; « je pense que ça donne un peu plus de caractère, on est peut-être un peu plus responsable parce qu'on doit quand même travailler par nous même... » (porteur d'un double projet).

- « La fac ça m'a dégoûtée un peu ; ça tient au fait qu'il faut que je devienne plus indépendante, que j'apprenne à me débrouiller toute seule. Je sais pas euh... c'est une nouvelle vie » (porteuse d'un projet professionnel).

- « Je suis plus responsable (maintenant) ; au lycée on n'a pas trop de responsabilités ; elles sont au dessus et du coup on subit plus, on se sent moins responsable. Là y a pas d'administration qui surveille si on vient ou pas, c'est notre choix, c'est notre responsabilité si on y va ou pas... ». « Au lycée si on loupe les cours on est content, ici c'est pas pareil, on peut se sentir coupable, on sent vraiment que c'est pour soi » (porteur d'un projet universitaire).

- « Les gens ici se prennent en charge, ils posent des questions ; je trouve que c'est plus adulte. C'est normal aussi les relations avec les profs sont pas du tout les mêmes qu'au lycée... » (un « sans-projet intentionné »).

Comme le souligne H. Rodriguez-Tomé et F. Bariaud, « l'adolescent campe et s'épanouit dans le présent. Il ne s'y installe pas pour autant comme on s'installe dans la durée. Plus que tout autre, le présent de l'adolescent est tendu vers le futur. (...) L'adolescence est marquée par la prise de conscience du devenir : devenir adulte, réussir ou échouer... »¹⁴.

J. Vassileff note également que « la projection inscrit le projet dans une recherche d'authenticité, dans un processus d'autonomisation ».

¹⁴ H. Rodriguez-Tomé & F. Bariaud, *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Puf, Paris, 1987.

- « *Je veux être ce que je veux ; je veux être moi-même* » (porteuse d'un projet professionnel).

Il faut entendre par authenticité ce que le sens commun traduit par « être soi-même », « se sentir soi-même », c'est-à-dire le sentiment subjectif d'un accord avec soi-même. Il s'agirait alors de prendre conscience des éléments à la fois structurels et conjoncturels qui déterminent ce que nous sommes, pensons et faisons, pour pouvoir ensuite choisir plus librement ses stratégies...

Ainsi, certains porteurs de projet font notamment référence à la distance critique, souvent axiologique, mais relativement sereine, qu'ils ont prise avec leurs parents et qui leur permet de se projeter individuellement et de manière autonome.

- « *Ma mère elle travaille dans une usine de confection, ouvrière sur une machine à coudre, donc euh... ; je sais pas... c'est peut-être pour ça aussi j'ai jamais voulu être dans une usine, toute seule dans mon coin sur une machine* » (porteuse d'un projet professionnel).

De fait, on pourra aussi rencontrer des porteurs de projet pour qui le rapport à l'émancipation est moins clair.

« Nombreux sont les cas où pour de multiples raisons, les projets formulés [...] restent déterminés de l'extérieur par rapport aux personnes qui les expriment » (J. Vassileff).

En somme, tous les étudiants, tous les jeunes d'une manière générale, n'ont pas spécialement les mêmes capacités aux mêmes moments ou, tout au moins, n'atteignent pas les mêmes objectifs (cités plus haut) aux mêmes moments. Certains étudiants primo-arrivants peuvent être prêts à se mettre en projet alors que d'autres pas, sans que cela soit spécifiquement à considérer comme un problème.

Il est probablement nécessaire de ne pas surenchérir la tendance sociétale culpabilisante qui consiste à présenter comme un impératif le fait d'avoir un projet, mais plutôt de reconnaître le droit de ne pas être continuellement en projet.

D'autre part, on voit bien que la mise en projet renvoie en même temps à un regard critique sur son passé et son présent et à une tension vers l'avenir (abandonner les avantages de l'enfance, se distancer des parents... et devenir adulte...).

« On ne conçoit ni ne réalise jamais un projet de toutes pièces sans intégrer et prolonger (dans le futur) quelque chose du passé et du présent » précise A. Lainé. Pour autant, rajoute-t-il, « le projet opère toujours une rupture par rapport au passé et au présent ». « Autrement dit, le projet est une réalité dialectique qui réunit en lui les deux pôles contradictoires de la continuité et de la rupture avec le passé et le présent ».

Comme on peut le pressentir à travers les développements précédents, l'étudiant primo-arrivant est, en fait, dans un double passage. Non seulement dans

celui qui le fait entrer dans l'âge adulte, mais également dans celui qui, comme le dit A. Coulon, fait de lui un « professionnel de ses études », le fait entrer dans le statut d'étudiant, dans le « métier d'étudiant ».

Il s'agirait alors de vivre un double rite de passage.

Comme semblent l'exprimer certains étudiants, la vie à l'université pourrait être assimilé à une initiation au monde adulte ; elle est aussi, en soi, initiation et intégration au monde étudiant.

Or, devenir des professionnels de ses études implique d'avoir une perspective à long terme, c'est-à-dire « un projet suffisamment élaboré pour qu'il justifie les efforts fournis et qu'il puisse se réaliser dans des institutions qui le favorisent ». Nous retrouvons entre autre, ici, la question du sens comme signification et direction, posée précédemment.

J.-P. Boutinet affirme d'ailleurs que « les projets individuels et existentiels jouent un rôle de substituts des rites d'initiation des sociétés traditionnelles ». La mise en projet pourrait alors, par certains aspects, s'assimiler à l'entrée dans un parcours initiatique.

A. Coulon reprend et adapte ainsi le notion de rite de passage (A. Van Gennep¹⁵) qui renvoie à trois phases majeures :

1. *la séparation* : perte des repères antérieurs, ceux de la vie lycéenne notamment ; c'est le « temps de l'étrangeté ».

2. *l'ambiguïté* : phase douloureuse et anxiogène faite de dangers, d'incertitudes et de doutes. C'est une phase de vide, un entre-deux où l'étudiant se sent vulnérable parce que sans repère et devant en apprendre de nouveaux ; c'est le « temps de l'apprentissage ».

Il est possible, par certains aspects, de rapprocher ce temps singulier de la définition du « complexe du homard » de F. Dolto, à propos des adolescents : « les homards, quand ils changent de carapace, perdent d'abord l'ancienne et restent sans défense, le temps d'en fabriquer une nouvelle. Pendant ce temps là ils sont très en danger »¹⁶.

3. *la conversion* : agrégation au monde étudiant ; c'est le « temps de l'affiliation ».

La durée du passage est variable ; mais il est préférable, voire indispensable que la deuxième phase soit assez rapide si l'on ne veut pas risquer l'échec.

Or, il semble bien que les porteurs d'un projet soient ceux qui vivent le plus rapidement ce passage.

- *Le passage lycée-faculté* : « j'irai pas jusqu'à dire rupture mais c'est vrai que c'est différent... ; bon... on continue à travailler euh..., c'est vrai que c'est quand même un rythme différent mais il faut s'y habituer, il faut

¹⁵ A. Van Gennep, *Les rites de passage*, Picard, Paris, 1981 (1909).

¹⁶ F. Dolto, *Paroles pour Adolescents*, Hatier, Paris, 1989.

essayer... dès le départ... d'avoir un certain rythme... » (porteur d'un double projet).

On peut penser que la capacité de projection est ainsi fonction d'une capacité d'adaptation et d'un prolongement d'habitus...

J. Guichard estime, plus exactement encore, que ce serait sur une continuité de l'habitus scolaire que se construirait le projet.

De fait, le projet ne rentrerait-il pas aussi dans le cadre d'un processus de réduction de l'incertitude ?

On a déjà noté la relative volonté de contrôle des porteurs de projet. C'est le problème du contrôle de l'incertitude, lié à des situations inconnues éventuellement « menaçantes », qui se présenterait ici.

- « *J'aime bien savoir où je vais, il faut que tout soit planifié. Niveau avenir, études, je veux savoir où je vais* » (porteuse d'un double projet).

Un relatif contrôle se caractérisera par le fait que, même en présence de la peur, du doute, l'étudiant se sentira prêt à prendre un risque calculé. Un sentiment de contrôle engendrerait ainsi un comportement plus agissant et une vision plus constructive des changements (Cf. notamment les porteurs d'un projet professionnel).

Or, il apparaît que, dans l'ensemble, les porteurs de projet sont effectivement plus actifs que les sans-projet, en particulier dans les domaines touchant à la collecte d'informations et à la recherche de la relation et de la communication avec les autres étudiants et même avec les enseignants.

A l'opposé, certains étudiants ne pourront pas, ou ne voudront pas peut-être pour quelques-uns, franchir ce passage ; soit parce qu'ils ne peuvent ou ne veulent pas perdre leurs repères ; soit parce qu'ils ont le sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires au « métier d'étudiant » ; soit parce qu'ils ne peuvent faire face au vide, au danger, à l'incertitude propre au « temps de l'apprentissage ».

Ce dernier point peut donc être associé à un sentiment d'absence ou de perte de contrôle de la situation qui produit une angoisse bloquant à la fois l'action et la réflexion ; l'émotionnel domine (Cf. certains « étudiants invisibles »).

Les sans-projet sont probablement dans une situation un peu intermédiaire. Les « sans-projet intentionnés » essayent en particulier de faire des efforts vers l'acquisition d'un sentiment de contrôle, même si faire un projet équivaut à prendre un risque (celui de l'échec), à s'exposer à un danger potentiel...

- « *moi je fais aucun projet, parce que des projets à chaque fois si ils s'annulent bah..., donc j'en fais aucun ; et donc j'essaye de... j'avance quoi... et puis si j'y arrive, j'y arrive, sinon...* » (un « sans-projet intentionné »).