L'injonction au projet : paradoxale et infondée ?

Approche longitudinale du choix d'études supérieures

Project Injunction: A contradictory and ungrounded double binding dilemma? A longitudinal approach to choice in higher education vocational guidance

Sandrine Biémar, Marie-Christelle Philippe et Marc Romainville

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3167>

DOI : 10.4000/osp.3167

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2003

Pagination : 31-51

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Sandrine Biémar, Marie-Christelle Philippe et Marc Romainville, « L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/1 | 2003, mis en ligne le 01 mars 2006, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3167> ; DOI : 10.4000/osp.3167

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'injonction au projet : paradoxale et infondée ?

Approche longitudinale du choix d'études supérieures

Project Injunction: A contradictory and ungrounded double binding dilemma? A longitudinal approach to choice in higher education vocational guidance

Sandrine Biémar, Marie-Christelle Philippe et Marc Romainville

Introduction

- 1 Lors de la délicate transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, le projet personnel de l'étudiant est traditionnellement présenté comme un facteur essentiel de motivation et donc de réussite (Bireaud, 1990 ; De Ketele, 1990). Une hypothèse semble communément admise : disposer d'un projet ferme, personnel et mûrement réfléchi et choisir sa filière d'études sur la base de ce projet constituent, pour l'étudiant, un important gage de succès. En effet, une des caractéristiques majeures de la formation dans le supérieur réside dans le fait qu'elle assure un suivi moindre et un contrôle plus lâche du travail de l'étudiant et de sa progression. Les élèves du secondaire qui s'y engagent doivent donc apprendre à puiser en eux-mêmes leur motivation au travail et à gérer de manière autonome leur nouveau « métier » d'étudiant (Coulon, 1997). Aux yeux de nombreux enseignants de premier cycle, l'échec massif qui y règne est dès lors imputable, pour une bonne part, au manque de motivation des étudiants, ceux-ci étant dépourvus de projet personnel précis (Bireaud, 1990). Dans le même sens, les étudiants qui abandonnent leurs études invoquent fréquemment leur « manque de projet » ou l'absence d'une motivation mûre et réfléchie pour expliquer leur décrochage (Galley & Droz, 1999). Les institutions d'enseignement supérieur et, en amont, les établissements d'enseignement secondaire ont dès lors multiplié les initiatives visant à favoriser l'émergence et l'affermissement du projet personnel, en particulier à destination des nouveaux publics étudiants qui trouveraient moins facilement un sens à leur passage par l'enseignement supérieur. Il suffit de penser aux actions menées dans le

domaine de l'information sur les études supérieures¹, aux modules « projet professionnel » intégrés dans certains premiers cycles universitaires (Romainville, 2000) ou encore aux dix journées de cours réservées à l'élaboration d'un projet d'études supérieures lors du dernier cycle de l'enseignement secondaire belge général.

- 2 Pourtant, certaines recherches actuelles tendent à relativiser le poids accordé traditionnellement au projet personnel dans les trajectoires scolaires et, en particulier, dans l'explication de la réussite dans le supérieur. De manière générale d'abord, de nombreux auteurs soulignent le caractère pour le moins paradoxal de l'injonction au projet personnel dans un système scolaire où les décisions d'orientation se prennent, pour l'essentiel, en fonction des résultats scolaires et non en fonction des goûts ou des intérêts (Berthelot, 1993 ; Boutinet, 1999 ; Dumora, 2001 ; Duru-Bellat, 1988 ; Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997). Dès le secondaire, l'orientation progressive des élèves se réalise en effet par une série de renoncements et de choix négatifs, générés par l'échec ou par l'apparition de difficultés scolaires qui leur ferment graduellement l'accès aux filières réputées « nobles ». Le choix d'études supérieures fait, lui aussi, l'objet de processus d'autosélection : l'élève de terminale renonce à certaines aspirations selon la probabilité qu'il s'accorde de réussir dans telle ou telle filière du supérieur, compte tenu de ce qu'il perçoit de ses compétences. De plus, une étroite corrélation entre ce processus d'autolimitation dans le choix d'études supérieures et l'origine socioculturelle de l'étudiant a été mise en évidence récemment : les étudiants qui déclarent avoir effectué un choix « contraint » (c'est-à-dire ceux qui ont renoncé à un premier choix « idéal » par peur de ne pas disposer des compétences requises) ont un recrutement socioculturel moins favorable que ceux qui n'ont pas connu pareil phénomène d'autolimitation (de Kerchove & Lambert, 2001). Il peut dès lors sembler hardi, voire quelque peu pervers, de parler de projet, surtout pour les élèves faibles, dans la mesure où ce projet est davantage un moyen de justifier de façon positive leur orientation forcée, une manière de leur faire admettre les contraintes et accepter les verdicts de l'institution scolaire.
- 3 Ensuite, plusieurs études empiriques ont montré que l'existence d'une relation causale linéaire entre le projet, la motivation et la réussite est largement sujette à caution (Bernet, 2000 ; Coquelle, 1993 ; Erlich, 1998 ; Erlich *et al.*, 2000 ; Forner & Autret, 2000). Ainsi, des étudiants qui se sont très bien insérés professionnellement après leurs études n'avaient pas nécessairement de projet professionnel ou de formation très précis durant celles-ci. Par ailleurs, un projet d'études, s'il doit être ferme et réfléchi, nécessite aussi une certaine souplesse, un degré d'ouverture minimal, de manière à ne pas emprisonner l'étudiant, sans toutefois le laisser dans le vague. Forner et Autret (2000) prônent ainsi une certaine « sagesse de l'indécision ». D'autres étudiants réussissent leurs études alors que leur choix de filière ne semble pas avoir fait l'objet de réflexions approfondies tant il leur semblait naturel. C'est le cas d'étudiants qui s'inscrivent dans une filière en continuité avec leurs études secondaires. C'est aussi le cas d'étudiants réputés brillants qui se dirigent vers les filières les plus difficiles et les plus sélectives. Inversement, un projet professionnel très précis peut pousser l'étudiant à ne pas prêter suffisamment attention à la réalité des programmes d'études. Enfin, avoir un projet ne suffit pas, il faut encore s'investir dans le travail et mettre en œuvre les actions qui permettent l'acquisition de savoirs. Bref, la relation entre le projet et la réussite est plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. Tout projet ne mène pas à la réussite. Et toute réussite ne suppose pas nécessairement un projet. La question méritait donc d'être creusée et c'est ce qui a poussé notre équipe de recherche à s'engager dans une étude consacrée aux

mécanismes de choix d'études supérieures, à la place qu'occupent divers types de projets dans l'argumentation de ce choix chez les étudiants et à l'impact de ces différents facteurs sur la motivation et le rapport aux études que les étudiants développent tout au long de leur première année dans l'enseignement supérieur.

Présentation de l'étude

Cadre théorique et questions de recherche

- 4 À la lecture de travaux antérieurs sur le sujet et jusque dans les pratiques d'éducation à l'orientation, on constate qu'une multitude de termes sont utilisés dans des acceptions pas toujours stabilisées : projet (personnel, d'études, professionnel, de vie), choix, décision, motivations aux études... (Blesson, 2001). Concept nomade et flou autour duquel on observe une inflation verbale dans le champ éducatif (Boutinet, 1999), le projet peut être défini comme une représentation mentale exprimée et consciente d'une situation globale future que l'on pense pouvoir rendre réelle et qui intègre l'état actuel de ce que l'individu sait sur lui-même et ce qu'il sait sur le monde extérieur (Goguelin & Krau, 1992 ; Philibert & Wiel, 1998). On parle de projet d'études quand une situation globale est anticipée à court terme à travers un choix de filière, de section ou d'options. Un projet professionnel correspond à l'anticipation à moyen terme d'une insertion socioprofessionnelle. À plus long terme, un projet de vie renvoie à l'anticipation globale d'un style de vie que le jeune compte adopter (Boutinet, 1999 ; Philibert & Wiel, 1998).
- 5 Le projet est donc de l'ordre de la pensée et du virtuel alors que le choix et la décision appartiennent davantage à l'action et au réel (Blesson, 2001). Compte tenu du caractère plus opérationnel de la décision, la présente recherche s'est centrée sur l'analyse du choix d'études supérieures. Ce choix est considéré comme une prise de décision dont les étudiants sont invités à expliciter les critères (définis comme les types d'informations pris en compte) et les sources (définies comme les sphères personnelles, relationnelles ou organisationnelles au sein desquelles des informations ont été recueillies à propos de ces critères). L'objet de la recherche est donc bien l'argumentation ouverte que les étudiants construisent autour de leur choix d'études supérieures et son évolution tout au long de leur première année. Cette argumentation peut faire, ou non, état de l'existence d'un ou de plusieurs des trois projets évoqués ci-dessus et de l'insertion du choix de filière au sein de ce(s) projet(s). La question centrale de recherche est précisément d'analyser comment le choix d'études s'inscrit dans la perspective de projets en tant que représentations mentales exprimées et conscientes de situations globales futures et de clarifier le rôle de ces projets dans la motivation des étudiants et dans leur rapport aux études.
- 6 Comme le souligne Dumora (2001), le discours argumentatif des étudiants tel qu'il a été recueilli ne rend pas compte des causes ou des déterminants des choix, mais des raisons que ces étudiants sont à même de se donner, et ce aux différents moments des entretiens. De plus, la signification que donne l'étudiant à son choix de filière se construit aussi à l'occasion des entretiens² :

Le langage de l'intention fait prendre forme à l'intention ; il ne peut être considéré comme un reflet fidèle d'une entité intentionnelle ou représentative qui serait déjà là telle quelle, et qu'il s'agirait seulement de faire émerger. Le langage n'est pas second par rapport à l'intention, il en est constitutif, il la configure en même temps qu'il la dévoile. (Dumora, 2001, p. 150).

Échantillon

- 7 À la toute fin de leur dernière année de l'enseignement secondaire, 207 élèves, issus de cinq établissements de la région namuroise, ont d'abord été interrogés à propos de leur projet d'études supérieures, au moyen d'un questionnaire semi-ouvert. Celui-ci visait à recueillir de l'information à propos des éléments suivants :
 - le choix d'études supérieures des étudiants et le caractère définitif ou provisoire de cette décision ;
 - le moment de l'année où cette décision avait été prise ;
 - les critères du choix posé et leurs sources, c'est-à-dire les informations à partir desquelles ce choix avait été élaboré.
- 8 L'année académique suivante, quatre séries d'entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont été réalisés pour poursuivre et approfondir de manière qualitative le premier recueil de données. Pour ces entretiens, un échantillon restreint de 32 étudiants volontaires, alors inscrits en première année d'enseignement supérieur (principalement à l'université³), a été constitué parmi les 207 élèves interrogés par questionnaire. Cet échantillon a été stratifié et pondéré selon trois critères croisés :
 - le caractère plus ou moins définitif du choix de filière exprimé par les étudiants dans le questionnaire. Ils avaient en effet été invités à préciser si leur choix d'études était définitif, presque définitif, encore hésitant ou incertain⁴ ;
 - la filière d'études supérieures envisagée, de manière à disposer d'un panel d'étudiants couvrant les principales filières d'études supérieures (santé, sciences, sciences humaines et sociales) ;
 - l'établissement d'enseignement secondaire d'origine, de manière à couvrir l'hétérogénéité des établissements contactés pour la passation du questionnaire (lycées réputés élitistes ou à accès libre et à implantation urbaine ou rurale).
- 9 Trois étudiants ont abandonné leurs études après le premier entretien et il n'a pas été possible de rester en contact avec eux. L'échantillon final se compose donc de 29 étudiants (17 filles et 12 garçons). La majorité des étudiants ont 17 ou 18 ans. Deux étudiants seulement sont plus âgés (19 et 20 ans), ce qui n'étonne guère quand on sait que le bassin de recrutement de l'université est composé des « rescapés » du secondaire, c'est-à-dire des étudiants « à l'heure », qui ont évité le redoublement (de Kherchove & Lambert, 1996 ; Duru-Bellat, 1995 ; Romainville, 2000). Deux tiers des étudiants de l'échantillon sont issus de milieux socioéconomiques favorisés, si l'on prend comme indicateur le diplôme du père et celui de la mère, c'est-à-dire que l'un des deux parents au moins est détenteur d'un diplôme du supérieur. Les étudiants de l'échantillon choisissent majoritairement un secteur d'études différent de celui de leurs parents, surtout de leur père. Enfin, pour les deux tiers d'entre eux, le diplôme convoité est de niveau supérieur à celui de leurs parents, surtout de leur mère et pour le tiers restant, il est de niveau égal.

Méthodologie

Les entretiens semi-dirigés

- 10 Les quatre entretiens semi-dirigés cadrés par un guide d'entretien et menés tout au long de l'année académique ont permis le relevé systématique de données autour des mêmes

thèmes à des moments différents et donc une analyse de l'évolution du discours argumentatif des étudiants. Les thèmes investigués sont issus du cadre théorique : quels sont les critères utilisés par les étudiants pour choisir leur filière d'études supérieures ? À quelles sources d'information se réfèrent-ils ? Comment évoluent leur motivation et leur rapport aux études tout au long de l'année ? Les quatre moments de recueil constituent également des moments clés dans le déroulement d'une année d'études. Des informations complémentaires spécifiques à ces moments clés ont aussi été recueillies : en octobre, sur l'adaptation et l'entrée dans le supérieur ; en février, sur les premiers partiels ; en mai, sur leur premier bilan de l'année et l'anticipation de la session de juin ; en septembre, sur l'issue de l'année. Chaque entretien possède donc une base de questions communes et des questions plus spécifiques.

- 11 De plus, la prise d'information a été enrichie en variant quelque peu les modalités de recueil de données lors des deuxièmes et troisièmes entrevues. Ainsi au cours du deuxième entretien, l'étudiant était invité à réaliser et à commenter une carte conceptuelle synthétique des critères qui avaient présidé à son choix d'études. Dans un premier temps, chaque étudiant recevait des post-it (becquets adhésifs repositionnables), sur lesquels étaient inscrits les critères qu'il avait explicités lors des précédentes rencontres. L'étudiant était alors invité à identifier, parmi ces critères, ceux qu'il considérait comme étant encore d'actualité et à en ajouter de nouveaux issus de l'expérience de ses quelques premières semaines de cours. Dans un second temps, il lui était demandé de positionner les post-it les uns par rapport aux autres en fonction de l'importance qu'il leur accordait et des relations qu'il établissait entre eux. Au cours du troisième entretien, l'étudiant faisait le récit de situations vécues au cours de l'année, trois situations où il avait eu le sentiment que son choix était fondé et trois autres où il avait eu le sentiment que son choix était une erreur.

L'analyse des données

- 12 L'approche choisie, en concordance avec la dimension exploratoire de la recherche, est essentiellement inductive. Les discours argumentatifs des étudiants recueillis lors des entretiens ont été transcrits et ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1983). Le repérage et le découpage des unités de sens se sont réalisés à un niveau sémantique, autour des thèmes issus du cadre théorique : le choix d'études de l'étudiant, les critères de son choix de filière, les sources d'information à propos de ces critères, sa motivation et son rapport aux études. Les unités de sens rattachées à chaque thème ont ensuite fait l'objet d'un codage selon des catégories qui ont émergé progressivement au fur et à mesure de l'analyse, dans un processus qualifié d'« écho analogique » par Van der Maren (1995).
- 13 En ce qui concerne les catégories de codage des critères de choix et des sources d'information (décrites dans le paragraphe ci-dessous « Comment les étudiants choisissent-ils leur filière d'études » ?), l'analyse de contenu s'est prolongée de manière fréquentielle et quantitative par l'inscription des unités de sens codées dans des tableaux d'occurrence, croisant ces deux types de données, pour l'ensemble de l'échantillon, d'une part, et pour chaque étudiant, d'autre part. L'analyse comparative de la configuration de chacun des tableaux individuels ainsi produits a permis la constitution de profils décisionnels, selon la méthodologie suivante. Une analyse qualitative en grappes (Van der Maren, 1995) a été réalisée sur ces tableaux individuels d'occurrence, tableaux qui

croisaient donc les critères de choix d'études évoqués par les étudiants et les sources auxquelles ils ont eu recours pour recueillir de l'information à propos de ces critères. Cette technique vise à regrouper des sujets à partir de la présence d'indices semblables dans leur configuration personnelle (ici de critères et de sources). Elle consiste, concrètement, à superposer les tableaux individuels préalablement retranscrits sur feuilles transparentes et à identifier ainsi les étudiants qui ont eu recours à des configurations argumentatives proches. Cette analyse en grappes a abouti à la constitution de trois profils décisionnels, regroupement qualitatif complété ensuite par d'autres données, comme le moment de la prise de décision définitive, le degré de satisfaction du choix et la motivation au travail en cours d'études. Lors du dernier entretien, chaque étudiant a été informé du profil auquel il avait été rattaché et a été invité à commenter ce regroupement.

Le choix d'une filière d'études

Quand les étudiants arrêtent-ils leur choix d'études ?

- 14 Sur l'ensemble des 207 élèves interrogés par questionnaire à la fin de leurs études secondaires, 42 % déclaraient avoir effectué un choix définitif d'études supérieures. Pour 33 %, ce choix était presque définitif, alors que 14 % hésitaient encore entre plusieurs filières identifiées et que 11 % déclaraient ne pas encore avoir d'idée précise quant au type d'études qu'ils poursuivraient l'année suivante. En ce qui concerne l'échantillon restreint, on y observe des proportions équivalentes puisqu'il avait été stratifié et pondéré selon ce critère (cf. ci-dessus paragraphe « Échantillon »). Les étudiants se destinant aux filières les plus longues se décident plus tôt, en particulier pour les filières des sciences de la nature. Pour les filières des sciences humaines et sociales (en particulier le droit et l'économie), la majorité des étudiants n'ont vraiment fixé leur choix qu'en août ou en septembre, alors que l'année académique débute, en Belgique, autour du 15 septembre.

Comment les étudiants choisissent-ils leur filière d'études ?

Quels sont leurs critères de décision ?

- 15 L'analyse qualitative du discours argumentatif des étudiants, tel qu'il a été recueilli lors des entretiens, a permis de dégager cinq types de critères.
- Un **intérêt intellectuel** pour des domaines plus ou moins précis, en rapport avec le contenu de la formation : goût, envie, motivation intrinsèque, passion...
 - Des **faiblesses** ou des **atouts personnels**, essentiellement en termes de compétences : sentiment de capacité ou d'incapacité, compétences estimées développées ou non, connaissances acquises ou lacunaires...
 - Les **caractéristiques de la filière d'études** : type d'études, longueur, investissement requis, programme...
 - Les **avantages socioéconomiques** escomptés de la prolongation des études et de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. L'étudiant évoque ici les bénéfices généraux

d'une scolarité dans le supérieur, en termes, par exemple, d'accès à l'emploi ou à un niveau de qualification élevé, mais sans référence à une profession particulière.

- Les **professions** auxquelles donne accès le diplôme. L'étudiant anticipe ici une situation professionnelle future particulière, qu'il décrit selon un des trois angles suivants :
 - celui du **statut social** que la profession anticipée permet d'acquérir : tel métier valorisé, tel poste à responsabilités... ;
 - celui des **actes professionnels** que l'exercice du métier implique : négocier, gérer... ;
 - celui des **valeurs sociales** généralement associées à la profession choisie : aide, utilité sociale...

Quelles sont les sources d'information auxquelles ont eu recours les étudiants ?

- 16 L'analyse des réponses fournies lors des entretiens a aussi permis d'identifier trois sources principales auxquelles les étudiants ont puisé des informations pour étayer leurs décisions.
- 17 Premièrement, les **expériences antérieures** scolaires ou non, comme les travaux d'étudiants et les mouvements de jeunesse, ont aidé tous les étudiants de l'échantillon à dégager des zones de compétences versus d'incompétences ainsi que, pour une large majorité (25/29), des domaines d'intérêts :

J'ai déjà des notions en sciences économiques et en informatique car j'ai suivi ces options dans le secondaire. Mais mes mauvais résultats en sciences et en math. ne me permettent pas de m'engager dans les branches scientifiques.
- 18 Deuxièmement, le **réseau relationnel** (les parents, les pairs et certains enseignants du secondaire) soutient ou oriente le choix de la grande majorité des étudiants (28/29). Seize étudiants déclarent que des parents ou des amis, qui sont déjà passés par l'enseignement supérieur, leur ont fourni des informations, surtout à propos des caractéristiques de la filière envisagée : « *Les discussions avec ma tante et mon cousin m'ont permis d'avoir des informations pratiques à propos des études, des tuyaux, des conseils...* ». Douze étudiants rapportent aussi avoir tenu compte du fait que des parents, des amis ou des enseignants du secondaire les estimaient compétents dans certains domaines. Ce réseau relationnel a permis à dix d'entre eux d'affiner leurs intérêts. Sept étudiants estiment que le métier de leurs parents a clairement orienté la découverte d'un champ professionnel plutôt qu'un autre. Quatre étudiants se disent poussés par leurs parents à entamer des études supérieures dans des domaines réputés afin de leur assurer une insertion socioéconomique future.
- 19 Troisièmement, les **dispositifs d'aide au choix** comme les journées portes ouvertes organisées par les établissements d'enseignement supérieur, les centres d'information et d'orientation sur les études supérieures et l'organisation de rencontres avec des professionnels permettent aussi aux jeunes d'évoluer dans leur décision (21/29). Par le biais de ces dispositifs, les étudiants disent avoir essentiellement recueilli de l'information concernant les caractéristiques de la filière envisagée. Cinq étudiants se sont aussi forgé une meilleure idée d'un métier précis et trois autres ont confirmé des centres d'intérêts. Pour deux étudiants enfin, ces rencontres ont été l'occasion de tester la compatibilité entre leurs champs de compétences et la filière d'études vers laquelle ils se dirigeaient : « *La visite de l'école supérieure où je pensais m'inscrire m'a fait prendre conscience que cette formation ne me conviendrait pas* ».

Trois profils décisionnels

- 20 Comme nous l'avons décrit ci-dessus (voir « Méthodologie »), une analyse qualitative en grappes a abouti à la constitution de trois profils décisionnels.

Les étudiants « éclectiques et convergents »

- 21 On observe, chez les 9 étudiants du profil « éclectiques convergents », d'une part une importante variété des types de critères (personnels et d'insertion socioprofessionnelle) utilisés dans la décision et d'autre part une convergence nette entre ces critères. Ces étudiants ont combiné, pour arrêter leur choix, des éléments issus de différentes sphères de préoccupation (leurs intérêts intellectuels, leurs compétences acquises, majoritairement confirmées par leur entourage, et l'utilité sociale, voire économique, du diplôme auquel mènent les études choisies) :

Je suis très bon en math. J'ai déjà suivi des cours du soir en informatique pendant deux ans et je sais où j'en suis dans ces deux domaines. J'aime les sciences et vu mes excellents résultats, ma prof. de math. m'a fait découvrir les études d'ingénieur qui m'ont tout de suite intéressé. [...] C'est ma propre volonté d'avoir un métier dans l'avenir. J'ai été encouragé par certains proches et des professeurs. [...] C'est un plus que d'être bien face à ses copains, par rapport à celui qui veut faire chômeur, même si ce n'est pas déterminant pour le choix.

- 22 Tous ces étudiants ont aussi consulté des organismes d'information et d'orientation à propos des caractéristiques de la filière d'études. Ils ont participé à quelques soirées d'information, ils ont lu les brochures des différents établissements et ont parfois contacté des professionnels. Ces étudiants sont aussi ceux qui, avec ceux du profil suivant, arrêtent leur choix de filière d'études assez tôt dans l'année, en tout cas bien plus tôt que les étudiants du troisième profil : dès la fin de leur dernière année secondaire, ils se disaient tous sûrs de leur choix d'études.
- 23 Les « éclectiques convergents » se caractérisent donc par le recours à une gamme étendue et variée de critères et par le fait qu'ils disent s'être assurés de la validité de ces critères. Comme l'ont déjà observé plusieurs études (Erlich *et al.*, 2000 ; Philippe, Willocq & Romainville, 1997), l'intérêt intellectuel, même s'il reste prédominant dans bon nombre de choix de filières, est désormais associé à d'autres sources de motivation, comme l'utilité sociale du diplôme : une demande culturelle de « savoir » n'exclut pas, chez les étudiants de ce premier profil, une préoccupation pour « l'utile ».

Les étudiants au projet professionnel

- 24 C'est davantage un projet d'activités professionnelles qui a été à la base du choix d'études des 11 étudiants regroupés au sein du profil « projet professionnel » : *« Avoir un rôle social, je trouve ça important dans la société actuelle et surtout une bonne place parce que c'est vraiment une compétition pour être le mieux mis. »*
- 25 Deux tendances se dessinent parmi ces étudiants. Certains d'entre eux sont davantage motivés par le statut socioéconomique que leur procurera l'exercice d'une profession (statut professionnel et statut social associé, salaire, débouchés, perspectives de carrières valorisantes...) : *« J'ai envie d'avoir un boulot convenable [...] et pour ça, il faut un bon diplôme. »*

D'autres étudiants mettent plutôt en avant les valeurs au nom desquelles ils souhaiteraient exercer la profession envisagée (envie d'aider les autres, souci d'être utiles à la société, ...) : « *Je voudrais sauver des vies, éviter les erreurs et avoir un rôle social. C'est le seul moyen d'avoir un travail honorable.* » D'autres encore allient ces deux tendances : « *J'aimerais trouver un travail pour être en contact avec les enfants. [...] L'argent est quand même important. Et puis la vie dans la société est plus facile avec un métier valorisant.* »

- 26 La décision se fonde parfois sur des représentations stéréotypées, restrictives et peu construites des professions envisagées. En particulier, on observe peu d'anticipations des actes professionnels qui font la spécificité de la profession. On peut décider de s'engager dans des études de vétérinaire parce qu'on aime les animaux, sans nécessairement tenir compte des actes professionnels qui se construisent sur la base d'un raisonnement scientifique rigoureux et sur la maîtrise d'un corps de connaissances spécifiques. Le discours argumentatif de certains de ces étudiants s'apparente encore aux descriptions des préférences professionnelles des collégiens, telles qu'elles ont été analysées par Dumora (2001) : focalisation sur des détails concrets et superficiels des professions (« pour sauver les animaux »), saturation de verbes connotés émotionnellement (« j'aime les enfants »), identification à des personnages médiatiques (Perry Mason ou Ally Mc Beal pour le droit)...
- 27 Au contraire des étudiants du premier profil qui entretiennent un rapport de motivation intrinsèque en regard de leurs études, les étudiants de ce profil se caractérisent par le fait qu'ils développent un rapport instrumental aux formations, en les considérant comme des moyens d'accès à des situations professionnelles anticipées, même si ces dernières restent souvent floues et stéréotypées. Leur projet professionnel se fonde tantôt sur des valeurs auxquelles ils souhaitent que leur vie professionnelle obéisse, tantôt sur des statuts auxquels le diplôme leur permettra d'accéder, tantôt sur l'anticipation d'activités professionnelles précises liées à l'exercice de certains métiers. Mais quoi qu'il en soit de cette diversité quant aux aspects des professions anticipés, l'homogénéité de ce profil tient au fait que les étudiants évoquent principalement, comme justifications de leur choix d'études, des représentations, à moyen terme, de situations professionnelles futures qu'ils pensent pouvoir rendre réelles grâce à leurs études, considérées dès lors comme un moyen.

Les étudiants « forcés et contraints »

- 28 Le troisième groupe rassemble 9 étudiants qui, arrivés au terme de l'enseignement secondaire, se sont sentis contraints de poursuivre des études supérieures. Pour plagier une expression désormais célèbre dans le monde sportif, ils sont un peu entrés dans l'enseignement supérieur « à l'insu de leur plein gré ». Ils disent avoir été amenés à s'orienter dans une filière, soit parce que le contexte socioéconomique et institutionnel actuel l'impose (« *On ne va pas très loin avec un diplôme de fin de secondaire. Il est déjà très dur de trouver du travail, alors, si on ne continue pas ses études, les chances de travailler sont encore plus petites.* »), soit parce que la poursuite d'études supérieures leur est apparue comme un développement logique et inéluctable de leur scolarité secondaire (« *Je pense que c'est la logique des choses : je poursuis mon chemin. Je me sens plus ou moins capable de le faire, alors je le fais.* »), soit enfin parce que des proches les y ont vivement incités (« *Mes parents seraient quand même déçus si je n'en faisais pas. [...] Ils veulent que je poursuive des études supérieures* »). Leur rapport aux études est passif.

- 29 Trois éléments caractérisent ces étudiants. D'abord, ils semblent avoir pris leur décision sans que des perspectives d'avenir se soient progressivement construites au cours des années antérieures. Leur discours argumentatif autour du choix d'études comprend très peu d'évocation de projet professionnel. Ils n'anticipent de manière précise aucune profession particulière, si ce n'est à travers sa caricature médiatique ou le regard des autres : *« Il était important pour moi de m'engager dans une filière où les domaines restent ouverts. En plus, mon entourage me voyait davantage dans la fonction à laquelle mène cette formation »*. Ensuite, tous fondent leur choix sur des caractéristiques de la filière d'études (investissement, types de cours...) dont ils ont eu écho par des amis, des connaissances ou des membres de leur famille qui sont eux-mêmes passés par cette filière : *« Mon entraîneur sportif a fait cette licence en informatique et m'a aidé à y voir plus clair »*. Enfin, la majorité de ces étudiants choisissent dans l'urgence leur filière d'études supérieures, un mois seulement avant de s'y inscrire pour la plupart.

Parcours des étudiants selon leur profil décisionnel

Le degré de satisfaction en cours d'études

- 30 Une majorité des étudiants **« éclectiques et convergents »** se disent totalement satisfaits de leur choix tout au long de leur première année alors que des fluctuations importantes sont observées pour les autres profils d'étudiants. Le choix mûri et basé sur une variété - de critères tel que le réalisent les étudiants du premier profil semble donc assurer un certain niveau de satisfaction ultérieure : *« Je suis très satisfaite. Il est important d'avoir un but précis dans le domaine qui nous intéresse. Ça facilite l'intégration dans la formation et ça guide les choses »*.
- 31 Les étudiants mus par un **projet professionnel** se montrent aussi majoritairement satisfaits en début d'année, même si certains d'entre eux regrettent vite la distance qu'ils perçoivent entre leur projet et le contenu des cours : *« On ne peut pas se forcer à faire des choses qu'on n'aime pas, même en fonction d'un but ultime »* ; *« Je suis à moitié satisfaite. Il y a qu'un seul cours de droit, j'aime aussi le cours de psycho, mais je ne vois pas pourquoi on voit de la logique »*. Dès le mois de février, ces étudiants se partagent en deux groupes. Les premiers conservent un niveau de satisfaction élevé, souvent en relation avec l'émergence d'un intérêt intellectuel au contact des matières qu'ils n'avaient pourtant pas choisies pour elles-mêmes : *« J'aime les cours, ça me motive. Les contenus sont intéressants. Je ne m'attendais pas à un tel attrait. »* Les seconds font, par contre, état d'un niveau de satisfaction moyen, voire faible, toujours en rapport avec le décalage ressenti entre la formation et les objectifs professionnels au nom desquels ils avaient opté pour cette filière : *« J'aurais préféré que les cours soient plus ciblés au niveau du contenu informatique. Les cours ne sont pas assez poussés dans le sens où je ne sais pas directement utiliser ce que j'ai appris. »*
- 32 Le niveau de satisfaction des étudiants **« forcés et contraints »** semble d'emblée plus faible. Un tiers d'entre eux se disent déjà moyennement déçus dès le mois d'octobre : *« Si je rate, il n'est pas dit que je recommencerais archéologie, mais peut-être car je ne vois pas ce que je pourrais faire d'autre »* ; *« J'ai eu envie de changer, mais je n'ai pas eu le courage. Maintenant, j'y suis, j'y reste. »* On pourrait parler d'une certaine force d'inertie du premier choix : une fois posé, même si l'incertitude a présidé au choix et en l'absence d'alternatives, l'étudiant y reste fidèle. On mesure ici aussi le poids des structures : la structure actuelle des études supérieures belges en années d'études n'incite guère les réorientations en cours de route.

La motivation au travail

- 33 Les étudiants « **éclectiques et convergents** » adoptent largement des attitudes favorables à la réussite : ils travaillent régulièrement et n'hésitent pas à glaner des explications personnalisées. Cinq d'entre eux suivent d'ailleurs des cours particuliers. Aucun ne relève un manque de motivation. Cette difficulté semble plus présente dans les deux autres groupes où près d'un étudiant sur deux y fait référence. L'investissement dans le travail des étudiants détenteurs d'un projet professionnel et des étudiants « **contraints** » est en effet moins homogène. Par exemple, ils sont nombreux à déplorer un manque de régularité dans leur travail personnel ou à évoquer des difficultés à assurer une telle régularité. L'investissement effectif dans le travail semble donc facilité et/ou soutenu par un choix de filière « **convergent** » et le fait d'être inscrit dans la seule perspective de formation professionnelle n'est pas nécessairement lié à une motivation pour les études, ici et maintenant. Le projet et l'investissement apparaissent comme des champs différents, même si, bien sûr, le premier peut se révéler un facteur déclencheur du second, mais sans que le projet ne soit ni nécessaire ni suffisant : des étudiants disposent d'un projet précis, mais ne travaillent pas suffisamment pour réussir et inversement ; d'autres ne font apparemment pas état d'un projet, tout en étant conscients de devoir s'investir et en s'investissant effectivement. Nous y reviendrons dans les conclusions.
- 34 Par ailleurs, le groupe des étudiants inscrits dans une **perspective professionnelle** se distingue des deux autres profils en ce qui concerne le type de mobiles qui les poussent à travailler. En effet, peu d'entre eux sont, au départ, principalement motivés par la formation en tant que telle, ses contenus, les matières et les raisonnements qui y sont privilégiés, même si une motivation intrinsèque peut naître, en cours de formation, chez certains étudiants de ce profil, comme nous l'avons indiqué ci-dessus (voir « Le degré de satisfaction en cours d'études »). Ce sont donc principalement l'espoir de réussir et l'avenir professionnel qui s'ouvriraient alors devant eux qui leur permettent de s'accrocher... Ou non : *« Je m'attendais à ce que médecine soit difficile, mais je n'avais pas envisagé le fait de ne pas surmonter les matières que je n'aime pas. Je ne me sens vraiment pas dans mon élément, lorsque je suis au T.P. de labo, par exemple. Pourtant, la profession m'attire toujours. »*
- 35 Les étudiants « **contraints** », quant à eux, se déclarent motivés par le temps de la formation, car cette dernière leur permet de développer de nouvelles compétences, même si elles sont décrites de manière très éthérée : *« Je veux rester ouverte à tout ce qu'il est possible de découvrir et continuer car il faut se former pour la vie. »* Ils sont également motivés par l'espoir de réussir leur année, mais très peu par la perspective professionnelle future, si ce n'est en termes de mise en œuvre lointaine et vague de compétences acquises : *« C'est la perspective d'avoir un bon métier et de trouver rapidement une place qui me permet de tenir le coup. Je pense que les langues, c'est un bon moyen pour y parvenir. »* Inscrits dans une filière qu'ils n'ont choisie ni en fonction d'un intérêt intellectuel, ni dans la perspective d'un projet professionnel, ces étudiants construisent en cours de route des motivations fortement liées à l'ici et maintenant de la formation et aux bénéfices généraux d'une prolongation de leur scolarité : l'espoir de réussir en fin d'année, l'accès à un « bon » métier et les compétences générales que la formation développe à leurs yeux.

Résultats académiques et processus décisionnels

- 36 Sur les 29 étudiants de l'échantillon, 15 réussissent leur première année, dont 8 à la seconde session de septembre. Sur les 14 étudiants qui échouent, 6 décident de redoubler leur année, tandis que 8 préfèrent se réorienter et changer de filière, parfois radicalement. Si l'on cherche à différencier les étudiants en réussite de ceux qui sont en échec selon leur processus décisionnel du choix de filière, deux éléments semblent en relation avec l'issue de cette première année.

Une autoévaluation lucide de ses compétences

- 37 Parmi les 15 étudiants qui **réussissent** leur année, 13 disent avoir fortement tenu compte, dans leur choix de filière, des compétences qu'ils ont acquises durant leur scolarité secondaire. D'une part, leur orientation s'est réalisée sur la base des options qu'ils avaient choisies dans le secondaire et, d'autre part, les notes obtenues dans ces options les ont confortés dans leur représentation de leur niveau de compétence. Pour 8 d'entre eux, ce sentiment a de plus été confirmé par des parents, des amis ou des enseignants. Ce résultat confirme le poids du passé scolaire sur la réussite au supérieur, surtout dans le système belge qui se caractérise, en l'absence de baccalauréat, par une politique dite du « libre accès » : chaque élève détenteur d'un diplôme décerné localement par son établissement secondaire peut s'inscrire dans la filière supérieure de son choix, hormis quelques rares exceptions.
- 38 Parmi les 14 étudiants qui **échouent**, 11 font explicitement référence à des lacunes de compétence ou à des résultats scolaires antérieurs moyens dans certaines matières. Ils ont choisi leur filière par la négative, par élimination : ils se sont engagés dans les études qui leur évitaient de devoir « subir encore » telle ou telle discipline. Dans d'autres cas, l'orientation s'est construite de manière positive en fonction du passé scolaire, mais alors ces étudiants ont fondé leur choix sur leurs options du secondaire et non pas sur leurs propres résultats scolaires au sein de ces options.

Une adhésion aux valeurs et aux normes de la « culture disciplinaire »

- 39 Chaque discipline scientifique possède ses traditions de pensée et ses catégories conceptuelles qui assurent à ses membres une certaine homogénéité dans la manière de poser les problèmes et de les traiter (Becher, 1994 ; Ylijoki, 2000). Ces fondements ne sont pas seulement d'ordre intellectuel, mais ont trait plus largement aux conceptions du monde et de l'homme, voire aux valeurs. Par exemple, la « tribu » des sociologues partage une certaine conception morale de la vie universitaire, celle du savant humboldtien construisant patiemment et en toute indépendance une « œuvre » intellectuelle, critique et personnelle. Au contraire des filières de gestion par exemple, les membres de cette « tribu » éprouvent dès lors une certaine répugnance à s'occuper de la formation professionnelle de leurs étudiants et de l'application de leurs théories.
- 40 Au sein de ce cadre théorique, Windolf (1995) a bien montré comment les jeunes issus de l'enseignement secondaire choisissent leur filière d'études supérieures sur la base d'une recherche d'affinité entre, d'une part, les valeurs et les normes personnelles qu'ils ont

progressivement intériorisées dans leur environnement familial et social et, d'autre part, celles qui sont développées au sein des diverses disciplines scientifiques. On peut dès lors supposer qu'un choix de filière fondé sur une congruence entre les valeurs intériorisées par l'étudiant et celles qui sont implicitement prônées par sa filière constitue un facteur important de réussite.

- 41 Certaines de nos observations vont dans le sens de cette hypothèse. Ainsi, les filières liées au travail social (enseignement, éducation, aide aux personnes) nécessitent sans doute une adhésion à certains types de valeurs altruistes car elles semblent centrales dans la pratique des professions auxquelles ces filières donnent accès. L'évocation par les étudiants de la poursuite de valeurs sociales dans les critères de choix paraît alors cohérente : « *L'enseignement car j'ai le contact facile, j'aime cela et j'ai aussi le goût d'enseigner, d'aider les autres à apprendre les langues...* » ; « *Éducateur, car j'aime être en contact avec des personnes que je peux aider.* » Par contre, il est frappant de constater que, sur les 8 étudiants qui avaient déclaré s'inscrire en faculté de droit ou de sciences économiques en invoquant le même type de valeurs, 6 d'entre eux échouent en fin d'année : on peut ici faire l'hypothèse d'un manque de congruence entre les valeurs personnelles qui ont présidé au choix et celles qui prédominent au sein des cultures disciplinaires de ces filières.

Résultats académiques et profils décisionnels

- 42 L'analyse des résultats académiques en fonction des profils décisionnels apporte des informations supplémentaires. Sept **étudiants « éclectiques et convergents »** sur neuf réussissent et poursuivent leurs études dans la filière choisie au départ : « *Mon expérience augmente au fur et à mesure de ma formation. J'ai maintenant une meilleure connaissance du milieu professionnel et ça me convient tout à fait* ». Deux d'entre eux échouent cependant. Pour l'un, l'échec est attribué à un manque d'investissement dans le travail en seconde session. Le choix de la filière n'est cependant pas remis en cause, au contraire. L'autre a rapidement pris conscience que les études universitaires ne lui convenaient pas et a préféré investir dans un autre champ d'activité correspondant à ses compétences et à ses intérêts. Cette tendance à la réussite chez les étudiants « éclectiques » confirme que la capacité de l'étudiant à maintenir un équilibre stimulant entre des préoccupations d'insertion professionnelle et de formation intellectuelle constitue sans doute un facteur important de réussite en première année universitaire (Dumora, Gontier, Lannegrand, Pujol & Vonthron, 1997). Nous y reviendrons dans les conclusions.
- 43 Le taux de réussite au sein des deux autres profils correspond à la moitié de celui des étudiants du premier profil. Sept **étudiants au projet professionnel** sur 11 échouent et redoublent leur première année dans la même filière, sauf l'un d'entre eux qui change de niveau d'études, en abandonnant les études universitaires longues pour s'inscrire dans une filière courte hors université, mais toujours dans le même secteur. Si la motivation aux études par un projet professionnel ne semble guère efficace, elle se révèle, par contre, bien tenace : ce projet à long terme, qui a été à la base du choix de filière chez ces étudiants, les incite à poursuivre leurs efforts dans la même direction. S'agit-il d'un « enfermement du projet » ou d'une motivation qui les aidera à surmonter leurs premières difficultés ? Seul un suivi plus étendu serait en mesure de répondre à cette question.

- 44 Cinq étudiants « **forcés et contraints** » sur 9 échouent et se réorientent dans d'autres filières, pas toujours en lien avec les premiers choix. Pour ceux qui réussissent, le succès a valeur de confirmation du choix de filière, celui-ci n'ayant pas été opéré sur des critères fermes : « *Si j'ai réussi, c'est que c'est peut-être ma voie.* » ; « *Je ne pense pas que j'aurais recommencé si j'avais échoué.* »

Conclusions

- 45 Après avoir rappelé quelques-unes des limites de la présente étude qui constituent autant de prolongements possibles, les conclusions s'attacheront à discuter des implications de ses résultats en ce qui concerne les pratiques d'orientation à l'entrée du supérieur et, en particulier, le diktat du projet qui y a cours.
- 46 D'abord, le caractère exploratoire de l'étude et la taille restreinte de l'échantillon des étudiants qui ont été interviewés n'ont pas permis d'examiner l'effet des filières sur les résultats obtenus. On peut supposer, par exemple, que le processus décisionnel du choix d'études diffère selon la sélectivité des filières envisagées ou encore selon leur degré de professionnalisation. Par ailleurs, il aurait aussi été intéressant de croiser les profils décisionnels et l'origine sociale de l'étudiant, le rapport instrumental aux études étant davantage le fait d'étudiants d'origine modeste (Erlich *et al.*, 2000). Nous y reviendrons ci-dessous. Enfin, tout le profit n'a pas été tiré de l'aspect longitudinal de l'étude. En particulier, une comparaison intra-individuelle plus serrée des données issues des quatre entretiens aurait permis d'analyser comment l'argumentation du choix d'études évolue tout au long de la première année universitaire, en fonction du rapport aux études qu'y développe l'étudiant et en fonction de la réussite qu'il y connaît.
- 47 En dépit de son irrésistible ascension dans les discours scolaires et dans les pratiques d'éducation à l'orientation, l'injonction au projet personnel peut-elle être considérée comme paradoxale et infondée, comme le laisse entendre le titre interrogatif de cet article ?
- 48 Paradoxale, sûrement. En effet, une partie importante des étudiants, comme ceux de notre troisième profil, abordent l'enseignement supérieur davantage en fonction de ce qu'il leur est *possible* d'y réaliser, compte tenu de leur passé scolaire, plutôt qu'en fonction de ce qu'il leur paraît *souhaitable* ou désirable d'y réaliser, en termes de projection dans l'avenir. Comme le rappelle la définition de Boutinet (1999, p. 258), le projet consiste en une « exploration d'opportunités dans un environnement ouvert ». Il peut alors sembler quelque peu paradoxal d'inciter des étudiants à se construire un projet personnel, dès lors que les contraintes qu'ils subissent restreignent considérablement leur champ des possibles : leur environnement n'est plus vraiment ouvert. À moins bien sûr que la rhétorique du projet ne poursuive, en fait, un autre objectif, celui de faire accepter les contraintes par les étudiants, voire de les en rendre responsables : l'étudiant qui transforme lui-même son orientation forcée en un choix personnel est sans doute davantage en mesure de l'accepter et de reconstruire du sens autour de son projet d'études (Duru-Bellat *et al.*, 1997). L'injonction au projet se justifie alors par le souci de convaincre les « vaincus » qu'ils sont auteurs de leur échec. À l'appui de cette hypothèse, on remarquera que les ateliers de « projet personnel » au secondaire concernent majoritairement les élèves en difficulté (à l'entrée, par exemple, de l'enseignement technique et professionnel) et que les seuls ateliers de ce type dans la formation

universitaire belge sont proposés dans le cadre de structures d'accompagnement des étudiants en difficulté, qu'ils aient soit abandonné leurs études, soit opté pour un étalement sur deux ans de leur première année d'enseignement supérieur, après un premier semestre difficile.

- 49 Mais peut-on aller jusqu'à prétendre que cette injonction au projet personnel, son aspect paradoxal étant admis, soit aussi infondée ? Bien sûr, la réponse à cette question serait sans doute à nuancer selon le type de projet. Si l'on s'en tient aux résultats des étudiants de notre échantillon qui déclarent avoir opté pour une filière d'enseignement supérieur prioritairement en fonction d'un projet professionnel, on constate en tout cas qu'ils ne réussissent pas mieux que les autres, loin de là. Ils connaissent en fait un taux d'échec important, comparable aux étudiants « forcés et contraints ». Comment expliquer ce résultat, en porte-à-faux par rapport à la rhétorique du projet, surtout professionnel, dominante lors de la transition entre le secondaire et le supérieur ? Le fait de disposer d'un projet professionnel ne garantit manifestement pas un investissement effectif dans le travail universitaire quotidien. Même motivé par l'exercice futur et lointain d'une profession, l'étudiant doit encore mettre en œuvre les actions et les opérations routinières du travail intellectuel qui permettront que les savoirs enseignés soient effectivement acquis. En termes plus bruts, le projet ne garantit pas le travail et, inversement, des étudiants « sans projet », même « forcés et contraints », peuvent réussir parce qu'ils vont exercer efficacement leur métier d'étudiant pour d'autres raisons, parfois plus triviales : par routine tant ils ont intériorisé une sorte d'habitus scolaire, par souci de faire plaisir aux parents, ...
- 50 De plus, l'existence d'un projet professionnel ne garantit pas non plus un intérêt intellectuel pour les contenus des cours eux-mêmes et n'est pas de nature à assurer le rapport au savoir qui est implicitement attendu et valorisé par l'enseignement universitaire. Par comparaison, revenons un instant sur la nette réussite des étudiants « éclectiques et convergents ». Ceux-ci confirment qu'à l'université, l'intérêt intellectuel « gratuit » reste le type de motivation le plus « payant » en termes de réussite, comme l'ont déjà montré plusieurs enquêtes récentes. Dans l'étude de Lemaire (2000) par exemple, l'attrait intellectuel pour les disciplines apparaît comme un des facteurs qui différencient le plus les étudiants qui obtiennent leur diplôme de premier cycle de ceux qui n'y arrivent pas, bien avant la motivation par le projet professionnel. Dans le même sens, les étudiants qui réussissent sont aussi ceux qui font état d'un rapport aux études positif : ils se disent intéressés par leurs études, curieux et ouverts aux savoirs et aux savoir-faire universitaires en tant que tels (Dumora *et al.*, 1997). Un facteur crucial de réussite serait donc d'être en phase avec la représentation du savoir qui domine dans le monde universitaire. Dans la droite ligne de la conception humboldtienne de l'autonomie de la connaissance, l'université de masse continue en effet à privilégier un idéal d'indépendance du savoir à l'égard de ses instrumentalisation possibles (Renaut, 1995). Pour reprendre une expression célèbre d'Humboldt, *« la science cesse d'être elle-même dès qu'elle est ravalée au rang de simple moyen, dès qu'elle n'est plus cultivée pour elle-même, mais en vue de son éventuelle utilité pour la vie de tous les jours ou de quelque application pratique »* (Renaut, 1995, p. 125). Pour l'étudiant, il s'agit donc de trouver du sens dans les savoirs eux-mêmes et leur manipulation, dans leurs valeurs culturelles et intellectuelles intrinsèques et non pas en fonction de leur « utilité » ou de leurs applications pratiques. Dans cette hypothèse, on comprend alors comment un projet professionnel lointain (profil 2) et une vision instrumentale et utilitariste des études en termes de diplôme et

d'accès à un « bon » métier ne sont pas en mesure de doter l'étudiant d'un rapport au savoir adéquat. Tout au contraire, ils l'en éloignent probablement : mesurant l'intérêt du contenu de la formation universitaire à l'aune de ces critères, l'étudiant ne parvient pas à lui donner du sens puisque ce dernier n'est à chercher qu'en lui-même. La « chose même » n'est pas investie. À l'appui de cette hypothèse, des études récentes montrent, à partir d'un tout autre cadre théorique, que les taux de réussite croissent au fur et à mesure que les conceptions de l'apprentissage des étudiants se rapprochent de celles qui sont privilégiées par le modèle universitaire classique : apprendre, c'est construire une compréhension, dégager du sens, s'ouvrir l'esprit de manière à « lire le monde » d'une nouvelle façon (McLean, 2001).

- 51 Cette hypothèse permettrait aussi d'expliquer la trop lente démocratisation d'accès, de réussite et de parcours au supérieur. En effet, le rapport aux études est socialement différencié. Erlich *et al.* (2000) a bien montré comment les étudiants d'origine modeste développent davantage un rapport utilitariste aux études universitaires : c'est l'utilité sociale du diplôme, sa capacité à assurer une insertion professionnelle et donc socioéconomique qui prédomine sur le rapport au savoir, considéré dans ses dimensions culturelle et intellectuelle, ici et maintenant. Dans le même sens, de Kerchove et Lambert (2001) observent une importante différenciation des motivations aux études selon la forme d'enseignement : les étudiants belges qui se dirigent vers les filières longues et réputées nobles de l'université accordent un poids prépondérant à la motivation « intérêt intellectuel » alors que ceux qui optent pour les filières courtes, professionnalisantes et moins sélectives du supérieur hors université privilégient la poursuite d'un objectif professionnel.
- 52 Il semble donc de moins en moins fondé de prétendre qu'une réflexion sur le projet, en tout cas professionnel, de l'étudiant universitaire constituerait le gage d'une transition réussie vers ce niveau d'enseignement. Plus fondamentalement, il s'agirait de favoriser la construction, chez les étudiants, d'un rapport au savoir compatible avec celui qui sera privilégié dans les formations universitaires, ce qui impliquerait sans doute, outre des pratiques pédagogiques qui explicitent davantage le type de rapport au savoir attendu, un travail sur les conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage, sur leurs croyances épistémiques et sur la place qu'ils réservent, de manière générale, au savoir dans leur univers symbolique.

BIBLIOGRAPHIE

- Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19, 2, 151-162.
- Bernet, O. (2000). La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 3, 453-482.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris: P.U.F.

- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Blesson, P. (2001). Étude des rapports entre projet et décision. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30 (hors série), 228-233.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F.
- Coquelle, C. (1993). Attention projet. *Formation emploi*, 45, 25-32.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : P.U.F.
- De Ketele, J.-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique*, 66, 4-8.
- De Kherchove, A., & Lambert, J.-P. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 35, 4, 453-468.
- De Kherchove, A., & Lambert, J.-P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 41-55.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C., & Vonthron A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en D.E.U.G. de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 3, 389-414.
- Dumora, B. (2001). Les intentions d'orientation et leur argumentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 148-165.
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 1, 69-86.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 4, 459-482.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Erlich, V., Frickey, A., Héreau, P., Primon, J.-L., Boyer, R., & Coridian, C. (2000). La socialisation des étudiants débutants. *Les Dossiers*, 115. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Forner, Y., & Autret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 3, 499-517.
- Galley, F., & Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.
- Goguelin, P., & Krau, E. (1992). *Projet professionnel, projet de vie*. Paris : E.S.F. éditeur.
- Lemaire, S. (2000). *Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur*. Note d'information – Ministère de l'éducation nationale, 25.
- McLean, M. (2001). Can we relate conceptions of learning to student academic achievement? *Teaching in higher education*, 6, 3, 399-413.
- Philibert, C., & Wiel, G. (1998). *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique Sociale.

- Philippe, M.-C., Willocq, B., & Romainville, M. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22, 2, 309-325.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris : Calman-Lévy.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : l'Harmattan.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Windolf, P. (1995). Selection and self-selection at German mass universities. *Oxford review of education*, 21, 2, 207-231.
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying. *Higher Education*, 39, 3, 339-362.

NOTES

1. Un extrait d'une lettre envoyée récemment par une université aux étudiants de terminale pour les inviter à une journée « Portes ouvertes » en dit long sur ce « diktat » du projet personnel : cette lettre commençait par ce conseil : « *Tu es en terminale et tu penses déjà à ce que tu vas faire l'année prochaine. Avant tout, réfléchis à ton avenir professionnel, à ton projet de vie...* ».
2. Les étudiants ont d'ailleurs souligné que ces entretiens les avaient aidés à « y voir plus clair », au point qu'un certain nombre d'entre eux ont exprimé spontanément le souhait que des rencontres avec l'équipe de recherche continuent au-delà de la première année...
3. Le souhait de départ était de restreindre l'étude à l'université. Cependant, comme la constitution de l'échantillon était fondée sur le caractère plus ou moins affirmé du choix de filière à la fin du secondaire, cinq étudiants, parmi ceux qui n'avaient pas encore arrêté de choix définitif, se sont finalement orientés vers des filières non universitaires. En Belgique, ce type d'enseignement regroupe des filières courtes (souvent de 3 ans), plus professionnalisantes que les filières longues et réputées « nobles » de l'université.
4. La question précise était la suivante : « Choisis la situation, parmi les quatre proposées ci-dessous, qui correspond le mieux à la tienne en ce qui concerne ton choix d'études supérieures :
 - j'ai choisi définitivement,
 - j'ai presque choisi définitivement, mais j'ai encore quelques doutes,
 - j'hésite encore entre plusieurs possibilités,
 - je n'ai pas encore d'idée précise. »

RÉSUMÉS

On considère classiquement qu'un étudiant qui choisit sa filière d'études supérieures en fonction d'un projet personnel mûrement réfléchi maximise ses chances de réussite. La présente étude a pour but d'examiner de manière empirique et critique cette relation qui, bien qu'elle soit souvent posée *a priori* sans qu'on en vérifie la validité, étaye bon nombre de dispositifs d'information et d'orientation mis en place pour faciliter la transition entre le secondaire et le supérieur. Sur la base d'une enquête préalable menée par questionnaire auprès de 207 futurs étudiants, une étude longitudinale et qualitative a été conduite par entretiens semi-dirigés sur un échantillon de

29 étudiants, tout au long de leur première année d'enseignement supérieur. En croisant la manière dont ces étudiants justifient leur choix de filière et la manière dont ils relatent la gestion de leur nouveau « métier », les résultats permettent de situer plus finement le rôle du projet dans l'instauration d'une motivation aux études supérieures. Ils montrent notamment combien l'injonction au projet peut se révéler, d'une part, paradoxale tant le choix s'est parfois fait sous la contrainte et, d'autre part, infondée tant la focalisation sur un projet, surtout professionnel, peut faire passer l'étudiant à côté de ce qui sera central pour sa réussite, à savoir la construction d'un rapport positif, ici et maintenant, aux savoirs universitaires.

It is generally considered that a student who makes his higher education choice in function of a well-thought out personal career project, maximizes his chances for success. This study examined this relationship from an empirical and critical perspective. Although often assumed "a priori", this relationship provides grounds for the implementation of a large amount of information and guidance mechanisms devoted to facilitate the transition from secondary school to higher education. Based on a previous survey carried out by means of a questionnaire administered to 207 potential students, a longitudinal and qualitative study was carried out using semi-directed interviews on a sample of 29 students in their first year of higher education. By crossing the arguments used by those students to justify their initial choice with the way they managed their new "profession", we were able to assess more specifically the role a personal project plays in study incentive. Results showed in particular to what extent the injunction of a project can be on one hand a double binding dilemma, if the choice has been made under pressure, and on the other hand ungrounded if the focalisation on the project, particularly professional, may mean that the student would overlook what could be central to his/her success: establishing a positive rapport with university knowledge at that point in time.

INDEX

Keywords : Career plan, Choice of subject, Guidance, Higher education

Mots-clés : Choix d'études, Enseignement supérieur, Motivation, Orientation, Projet

AUTEURS

SANDRINE BIÉMAR

Sandrine Biémar est chercheuse au département Éducation et technologie des Facultés Universitaires de Namur.

MARIE-CHRISTELLE PHILIPPE

Marie-Christelle Philippe est chercheuse au département Éducation et technologie des Facultés Universitaires de Namur.

MARC ROMAINVILLE

Marc Romainville est enseignant-chercheur aux Facultés Universitaires de Namur et à l'Université de Louvain. Contact : Facultés Universitaires de Namur, Département Éducation et technologie, rue de Bruxelles, 61, B-5000 Namur.