

Le projet personnel de l'étudiant : un facteur de réussite ?

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. Disposer d'un projet ferme, personnel et mûrement réfléchi et choisir sa filière d'études sur la base de ce projet constitueraient, 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. Aux yeux de nombreux enseignants de candidatures, l'échec massif qui y règne est dès lors imputable, pour une bonne part, au manque de motivation des étudiants, ces derniers étant dépourvus de projet personnel précis (Bireaud, 1990).

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 au supérieur. Par exemple, des étudiants réussissent leurs études alors que leur choix de filière ne semble pas avoir fait l'objet de réflexions approfondies et explicites tant ce choix 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 (Erlich, 1998). 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 explicite. La question méritait donc d'être creusée et c'est ce qui a poussé le Service de Pédagogie Universitaire à s'engager dans une étude consacrée à ce sujet. Ce 49^e numéro de RÉSEAU est consacré à une présentation succincte de cette étude et de quelques-uns de ses résultats. Un compte rendu plus exhaustif peut être obtenu sur simple demande adressée au SPU (marc.romainville@fundp.ac.be).

1. Présentation de l'étude

En mai 1999, 207 élèves de dernière année du secondaire, issus de cinq établissements de la région namuroise, ont été interrogés à propos de leur projet d'études supérieures, par le biais d'un questionnaire. L'année académique suivante, une trentaine d'entre eux, inscrits en première année d'enseignement supérieur, ont été régulièrement rencontrés lors d'entretiens semi-dirigés pour poursuivre et approfondir de manière qualitative le premier recueil de données.

Ces 29 étudiants ont été interviewés à quatre reprises, tout au long de leur première année : à la rentrée, en octobre 1999 ; en février 2000 ; en avril 2000, avant les examens de juin et en septembre 2000, au terme de leur première année.

À chaque rencontre, les mêmes thèmes étaient abordés avec les étudiants de manière à cerner l'évolution de leur projet et de leur justification du choix de filière. Le recueil d'informations s'est ainsi diversifié et enrichi au cours des entretiens, notamment par le renvoi systématique, à l'étudiant, des informations de l'entretien précédent. Lors de la dernière entrevue, une interprétation générale de son profil était proposée à chaque étudiant, ce qui a permis de valider, d'un certain point de vue, les interprétations des chercheurs.

2. Comment les étudiants choisissent-ils leur filière ?

L'analyse du discours argumentatif des étudiants a permis de dégager cinq types de **critères** de choix d'études supérieures.

- Un **intérêt intellectuel** pour des domaines plus ou moins précis, en rapport avec le contenu de la formation : goût, envie, motivation intrinsèque, passion, ...
- Des **atouts personnels** ou des **faiblesses**, 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 poursuite des études, grâce à l'obtention du diplôme.
- Le **champ professionnel** auquel donne accès le diplôme, ce champ pouvant être envisagé sous trois angles :
 1. celui du **statut social** que la profession permet d'acquérir : métier valorisé, poste à responsabilités, ... ;
 2. celui des **actes professionnels** que l'exercice du métier implique : négocier, gérer, ... ;
 3. celui des **valeurs sociales** généralement associées à la profession choisie : aide, utilité sociale, ...

Quand on interroge les étudiants sur les **sources** auxquelles ils ont eu recours pour s'informer à propos de ces critères, trois sources apparaissent distinctement. Premièrement, les *expériences antérieures* scolaires ou non, comme les travaux d'étudiants et les mouvements de jeunesse, ont permis à tous les étudiants de 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.* »

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). Par exemple, 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...* ».

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.

3. Trois profils décisionnels

À l'issue du troisième entretien, les profils individuels des étudiants ont été comparés et finalement rassemblés en trois groupes en fonction de leur similitude dans le processus décisionnel.

Les étudiants « éclectiques et convergents »

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.* »

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.

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), 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

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.* »

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.* »

La décision se fonde parfois sur des représentations stéréotypées, restrictives et peu construites des professions envisagées. 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), ...

Les étudiants de ce profil se caractérisent donc par le fait qu'ils font état de perspectives professionnelles pour justifier leur choix de filière, même si elles 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.

Les étudiants « forcés et contraints »

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* »).

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 projet professionnel est rarement défini, ils n'évoquent pas de manière précise des professions particulières, si ce n'est à travers leurs caricatures médiatiques 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'inscrire pour la plupart.

4. Résultats académiques et profils décisionnels

Une large majorité des **étudiants « éclectiques et convergents »** réussissent (7/9) et poursuivent leurs études dans la filière choisie au départ. 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 réussite massive des 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 et al., 1997). Nous y reviendrons dans les conclusions.

Le taux de réussite au sein des deux autres profils correspond à la moitié de celui des étudiants du premier profil. La majorité des **étudiants au projet professionnel** échouent (7/11) 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.

Les **étudiants « forcés et contraints »** échouent tout aussi massivement (5/9) mais 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.* »

5. Conclusions

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 ?

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. Il peut alors sembler quelque peu paradoxal d'inciter ces étudiants à se construire un projet personnel, dès lors que les contraintes qu'ils subissent restreignent considérablement leur champ des possibles.

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 ont 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 élevé, 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 ¹? 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, ...

¹ Un extrait d'une lettre envoyée récemment par une université aux étudiants de dernière année du secondaire 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 rhéto 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...* ».

De plus, les étudiants qui sont motivés par un projet professionnel lointain ou par une vision instrumentale et utilitariste de leurs études en termes de diplôme et d'accès à un « bon » métier éprouvent sans doute davantage de difficultés à développer le rapport au savoir tel qu'il est implicitement attendu et valorisé par l'enseignement universitaire. Comme ils mesurent l'intérêt de leur formation à l'aune de ces critères, ils ne parviennent pas à donner du sens aux cours en eux-mêmes et pour eux-mêmes. Ces étudiants manifestent d'ailleurs leur déception et évoquent leur difficulté à s'investir dans le travail quotidien : « *On ne peut pas se forcer à faire des choses qu'on n'aime pas, même en fonction d'un but ultime* ». Le décalage qu'ils ressentent entre le contenu de la formation et les objectifs professionnels au nom desquels ils avaient opté pour leur filière est souvent responsable de cette déception : « *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.* »

On comprend alors mieux comment l'intérêt intellectuel reste la motivation la plus fortement reliée à la réussite universitaire (Lemaire, 2000). Pour l'étudiant, l'important ne serait pas de disposer d'un projet d'utilisation des connaissances à acquérir mais de pouvoir 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 ou professionnelles.

6. Références

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C. & Vonthron A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en DEUG 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., 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., Héraux, P., Primon, J.-L., Boyer, R. & Coridian, C. (2000). La socialisation des étudiants débutants. *Les Dossiers*, 115. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur. Note d'information – Ministère de l'éducation nationale, 25.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris : Calman-Lévy.

Contact

Le service de Pédagogie Universitaire reste à votre disposition pour des renseignements complémentaires ou une collaboration dans ce domaine :

SPU-FUNDP Rue de Bruxelles, 61, 5000 NAMUR - Belgique

Tél. : ++32-81-72.50.65 (ou 68) Fax : ++32-81-72.50.64

marc.romainville@fundp.ac.be - jean.donnay@fundp.ac.be