

Colette LATERRASSE  
Christiane ALBERTI

## L'ENTRÉE À L'UNIVERSITÉ : UNE NOUVELLE DONNE POUR LE SUJET

**Résumé :** L'entrée à l'université marque pour de nombreux jeunes une rupture importante souvent pleine d'embûches. L'accueil de très nombreux étudiants dans le cadre de l'université de masse aggrave leurs difficultés. Pourtant, le passage à l'université est aussi vécu comme un moment de choix et de libération, particulièrement par rapport aux contraintes familiales. A travers l'analyse de questionnaires et d'entretiens avec des étudiants entrant à l'université, nous tenterons de cerner les obstacles signalés par les étudiants eux-mêmes. Mais, surtout, nous nous efforcerons de montrer comment des choix s'opèrent dans la confrontation à ces difficultés et en réponse à cette situation nouvelle qui, pour la plupart, se confond avec la perte du cadre plus réglementé du lycée et la mise à distance de la famille.

L'entrée à l'université constitue incontestablement un changement important dans les conditions de vie et d'études des étudiants. Il s'agit d'abord d'une rupture dans le parcours scolaire : au niveau de l'organisation des études, des enseignements, du travail universitaire exigé, du rapport aux enseignants. L'entrée à l'université est aussi, pour beaucoup d'étudiants, un changement de milieu : éloignement de la famille, nouveau réseau de relations, nouvelle organisation des loisirs, nouveau cadre de vie.

Mais, conjointement à la description objective des éléments du changement, la vie des étudiants entrant à l'université est présentée, dans la plupart des travaux actuels sur la question étudiante, comme un « parcours », une « série d'épreuves », un « apprentissage progressif », un « temps d'adaptation », un lieu « d'affrontement d'obstacles », bref une occasion de passage, de franchissement pour chaque étudiant.

La transition lycée/université paraît d'autant plus difficile qu'elle est le plus souvent rapportée au phénomène de massification que connaît l'université depuis la fin des années soixante, avec une croissance accélérée dans la décennie 85-95. L'univers de masse ainsi évoqué ne renvoie pas seulement aux effectifs étudiants mais également à l'éclatement du monde étu-

diant, un monde décrit comme hostile : anomie, désorganisation sociale, dégradation des conditions de vie et de travail, isolement, individualisme et utilitarisme forcenés... (Lapeyronnie et Marie, 1992).

Cet univers impitoyable rendrait donc encore plus malaisé le passage à l'université, au point que l'on a pu faire du taux d'échecs en premier cycle une illustration parfaite de l'épreuve que constitue de nos jours l'entrée à l'université (Canceill, 1996). C'est, d'ailleurs, en vue d'aménager, d'accommoder les conditions de l'entrée que se sont mis en place les dispositifs d'aide à la réussite en DEUG, comme si on tentait de temporiser la transition, d'atténuer la rupture engendrée par le passage à l'université, pour les étudiants.

Mais, par delà les conditions objectives du changement et quelle que soit la sévérité du diagnostic porté sur l'état de l'université française, n'est-ce pas là une façon d'attester qu'une véritable mutation est à l'œuvre pour les sujets, de nature bien plus essentielle, pendant le déroulement de leurs études : un franchissement, au sens d'un saut accompli, et ce quels que soient les aménagements proposés aux étudiants ? Une épreuve qui renvoie chaque étudiant à lui-même, à son parcours singulier dans un moment particulièrement sensible de sa vie ?

Nous tenterons, dans le présent article, de préciser les composantes de cette mutation en situant d'abord la question au plan théorique dans une perspective sociologique puis psychanalytique, en privilégiant ensuite une approche clinique qui appréhende l'expérience du changement à l'entrée à l'université, notamment à partir de ce que les sujets, pris un par un, disent de leur entrée à l'université.

## **I. LE TEMPS DES ÉTUDES COMME « PHASE D'AMBIGUÏTÉ SOCIALE » ET MOMENT DE « DÉTACHEMENT »**

### *1.1. Une expérience juvénile ou le report de l'entrée dans la vie adulte*

La définition d'une condition étudiante est un problème posé par la plupart des travaux sur l'université (Berthelot, 1993 ; Dubet, 1994 ; Galland, 1995), tant il semble difficile de cerner l'identité étudiante à partir de Variables sociales homogènes.

C'est le fait même d'être étudiant qui constituerait, à cet égard, une épreuve, qui ferait l'objet d'une transformation progressive. François Dubet parle même de processus d'« estudiantisation ». Pour bien des étudiants, en effet, « être étudiant » est une qualité qui ne s'acquiert qu'à l'entrée du second cycle. Même si cette absence d'identité étudiante est appréciée différemment suivant les auteurs (Lapeyronnie et Marie, 1992 ; Galland, 1995), il

paraît admis, cependant, que la condition étudiante n'est pas entièrement déterminée par le titre scolaire, mais évoque également une définition de la jeunesse.

Robert Establet observe, dans une enquête marseillaise, que si 64 % des étudiants se reconnaissent d'abord comme étudiants, 84 % d'entre eux se perçoivent d'abord comme jeunes (Establet et al., 1993). Cette définition à partir d'une manière d'être jeune demande à être éclairée par ce que recouvre, à l'heure actuelle, cette classe d'âge.

Louis Dirn relève, dans une étude récente des tendances de la société française, que, depuis 30 ans deux classes d'âge ont émergé de façon remarquable : le troisième âge et la jeunesse.

La jeunesse y est caractérisée par l'« institutionnalisation d'une période d'instabilité entre la sortie de l'école (16-18 ans) et « l'établissement » (mariage et emploi stable vers 28 ans) » (Dirn, 1991). Cette période intermédiaire résulte, selon l'auteur, d'abord de l'allongement de la scolarité mais aussi d'un report de l'entrée dans l'âge adulte. Le temps des études correspond donc à cette phase d'« ambiguïté sociale », phase durant laquelle les sujets semblent se forger une position à la fois personnelle et sociale. Ce moment, parfois durable, est bien défini par cette étudiante de licence qui le décrit comme « *ce vide étudiant où tu sors, tu vas à la fac, mais tu n'as pas vraiment encore la vie qui est organisée, c'est la période charnière d'adolescence et de l'âge adulte, enfin d'une vie professionnelle et tout ça...* »<sup>1</sup>.

Les enquêtes menées auprès des étudiants montrent que ceux-ci appréhendent leur « devenir adulte » au travers d'un mode de vie juvénile qui oscille entre autonomie et dépendance. Trois critères principaux sont, par exemple, invoqués comme marqueurs de l'entrée dans une posture adulte : le logement personnel, l'autonomie financière, la vie en couple (Dubet, 1994 ; Galland, 1995). « Devenir adulte, c'est vivre un peu coupé des parents et prendre sa vie en mains, ou des choses tout à fait concrètes comme la restauration ou l'hébergement, commencer à vivre par soi-même » (Dubet, 1994, 160). Cependant ces critères qui sont tous des indices de l'éloignement du milieu familial font l'objet d'un processus lent et complexe. Il en est ainsi du processus de « décohabitation » qui ne prend d'ampleur significative qu'après 25 ans (Galland, 1995). Si le temps des études est bien le temps où les étudiants s'éloignent de leur famille, il n'en reste pas moins qu'une forte cohabitation demeure qui ne se réduit pas à des contraintes économiques :

---

1- Les entretiens ont été recueillis par I. Hermet, F. Monnerville et R. Voitus selon une méthode semi-directive. Ils ont tous été menés dans le cadre de mémoires de maîtrise portant sur l'entrée des étudiants à l'université dirigés par C. Alberti et C. Laterrasse.

65 % des étudiants qui habitent chez leurs parents déclarent qu'ils ne sont pas pressés de les quitter (Dubet, 1994, 155).

En définitive, les critères invoqués par les étudiants eux-mêmes, ne constituent pas de marqueurs sociaux suffisamment nets du passage au statut adulte (Cavalli et Galland, 1994). Aussi les auteurs font-ils plutôt valoir la diversité des parcours, la diffraction des expériences et accentuent ainsi le caractère individuel et subjectif de l'entrée dans la vie adulte.

Si l'entrée dans la vie adulte n'est pas strictement déterminée par, ni même articulée à la question des études au plan sociologique, c'est bien dans le temps des études et au lieu de l'institution universitaire que se joue pour un sujet le temps de se faire à ce passage, un temps pour comprendre et un moment de conclure. Même si les cycles universitaires ne semblent pas scander précisément ce temps de mutation, l'université en tant qu'institution, semble constituer un lieu, une scène pour ce passage. Si bien que l'entrée à l'université se situerait pour un sujet au croisement d'un âge de la vie et de la rencontre d'une institution nouvelle.

Nous prendrons appui en ce sens sur des références freudiennes pour ce qu'elles articulent, concernant la question des études pour un sujet, la dimension du lien social et la position subjective des lycéens ou des étudiants.

### *1.2. L'épreuve du « détachement » et l'ouverture sur le « monde réel »*

Nous utiliserons deux petits textes de Freud, sans doute assez peu connus et, à première vue, anodins : « Pour introduire la discussion sur le suicide » (1910) et « Sur la psychologie du lycéen » (1914).

L'originalité de ces deux références tient à ce qu'elles relient, concernant la période que Freud intitule « la seconde moitié de l'enfance », la mutation subjective qui est en jeu dans le temps de l'adolescence et la rencontre d'un lien social nouveau au travers de la personne des maîtres et d'une institution.

Le temps des études intervient à un moment, nous dit Freud, où les sujets sont *contraints* « par les conditions de leur développement, de distendre leur relation à la maison parentale et à leur famille » (Freud, 1910, 132). Cet éloignement du milieu familial, on le voit, est corrélé par Freud à une séparation dont la nature structurale est attestée par la dimension de contrainte et évoquée plus précisément encore, quelques années après, dans le texte sur la psychologie du lycéen : la séparation qui est en jeu pour un sujet y est stigmatisée comme un détachement d'avec la figure idéalisée du père de la première enfance : « Tout ce qui distingue la nouvelle génération, aussi bien ce qui est porteur d'espoir que ce qui choque, a pour condition ce détachement d'avec le père » (Freud, 1914, 230).

L'adolescence est bien ce temps où le sujet est confronté à la question de la position sexuée. Il ne s'agit pas tant d'un passage de la sexualité infan-

tile à la sexualité adulte que d'un second tour que le sujet se voit contraint d'effectuer. Il s'agit de revenir sur ce que tisse le rapport au père dans ce qu'il a de fondamental : l'amour pour le père et son corrélat, la castration.

Dans cette épreuve, le sujet a à se détacher non pas du père biographique mais du père objet de la surestimation infantile, un père imaginaire mis par le sujet en position de père omniscient, en place de tout-savoir (Laterasse et Alberti, 1995) : « Le garçon commence, à partir de sa chambre d'enfant, à regarder au dehors dans le monde réel, et voilà qu'il lui faut faire des découvertes qui ruinent sa haute estime originaire du père et favorisent son détachement d'avec ce premier idéal » (Freud, 1914, 230).

C'est dans cette phase de détachement forcé que survient pour un individu la rencontre avec les maîtres, la rencontre avec l'institution du lycée et de l'université. Freud accentue ici le rôle de « substituts » que jouent à cet égard les enseignants pour un sujet, mais aussi le rôle de « point d'appui », de « soutien » que doit remplir l'institution : « offrir un substitut de la famille et éveiller l'intérêt pour la vie à l'extérieur, dans le monde [...]. L'école ne doit jamais oublier qu'elle a affaire à des individus encore immatures, auxquels ne peut être dénié le droit de *s'attarder* dans certains stades, même fâcheux de son développement. Elle ne doit pas revendiquer pour son compte l'inexorabilité de la vie, elle ne doit pas vouloir être plus qu'un jeu de vie » (Freud, 1910, 132).

Freud souligne donc la dimension de « recours », d'« abri » que revêt l'institution, comme incarnation du lien social universitaire, en ce qu'elle accompagne, soutient, le travail de séparation qui est en jeu pour un sujet. Il s'agit, en définitive, de convoquer une fonction éminente du lien social : pas de progrès subjectif, sans le recours d'un lien établi.

À cet égard, le temps de l'entrée à l'université apparaît donc comme une phase de bouleversement subjectif avec son cortège de souffrances et de symptômes, mais aussi comme un temps d'ouverture vers « la vie à l'extérieur », « le monde réel », un temps d'« éloignement de la chambre d'enfant » et, à ce titre, une nouvelle donne, « un nouvel espace de liberté » (Galland, 1995, 104). N'est-ce pas cet aspect fécond du changement que les étudiants évoquent au travers du « bonheur d'être étudiant » ou de leur souhait de prolonger leur vie d'étudiant (Galland, 1994, 104) ?

Cet ensemble fortement contrasté d'expériences inédites, de représentations et de sentiments, est particulièrement manifeste lorsque les étudiants sont appelés à témoigner un par un de ce qui les fait souffrir, les satisfait ou les surprend.

## II. LES BONNES ET LES MAUVAISES SURPRISES DE L'ENTRÉE À L'UNIVERSITÉ

Le nombre et la diversité des difficultés rencontrées par les étudiants à

l'entrée à l'université se trouvent confirmés dans les résultats d'une enquête menée à Toulouse sur les nouveaux entrants à l'université (1991-1992).

Les 2500 étudiants concernés par l'enquête débutaient une formation universitaire en Lettres et Sciences humaines (26 %), en Droit et Sciences sociales (27 %), en Sciences et Médecine (47 %). Le questionnaire proposé visait à recueillir le degré de satisfaction des étudiants par rapport à leurs conditions de vie et de travail.

Nous ne reprendrons pas ici l'analyse de l'ensemble des résultats déjà publiés (Laterrasse, Alberti, Malgouyres, 1996). Nous insisterons plutôt sur certains points directement en relation avec les nouvelles conditions de vie auxquelles les étudiants sont confrontés du fait de leur passage à l'université. Nous nous intéresserons spécialement aux effets de la séparation d'avec le milieu familial et le cadre scolaire sécurisant du lycée.

Rappelons d'abord que presque 1/3 des étudiants de notre échantillon toulousain vit à plus de 100 km du domicile parental. La séparation est donc d'emblée une dimension de l'expérience étudiante, même si nombreux sont ceux qui sont encore hébergés en famille lors de leur première inscription à l'université. On sait, comme nous l'avons rappelé plus haut, que les jeunes, étudiants ou pas, restent plus longtemps qu'autrefois sous le toit familial. Que ce soit par goût ou par nécessité faute d'avoir les moyens de leur indépendance, les étudiants qui restent domiciliés chez leurs parents conviennent que cela n'annule pas les effets du passage à l'université mais que le changement s'en trouve atténué. A cet égard, le départ du domicile parental reste toujours un événement, qu'il coïncide avec l'entrée à l'université ou qu'il soit différé. Lorsqu'il coïncide avec l'entrée à l'université, il vient renforcer considérablement l'effet de rupture, en même temps qu'il lui donne une tonalité différente mêlant de façon particulièrement intriquée malaise et exaltation. Sandrine le dit à sa façon : « *Quand je suis arrivée ici, c'était la déprime. Déjà j'étais super aigrie de partir, enfin bien que j'avais envie de partir mais tu sais quand tu arrives ici, tu ne connais personne, tu te sens à l'écart de tout, tu es vraiment mal à l'aise et tout. Tu es sceptique, tu te dis : « est-ce que ça va marcher ? est-ce que j'ai fait le bon choix ?... » On a des craintes ».*

Dans les entretiens menés avec les étudiants, cette séparation est toujours évoquée de façon particulièrement chargée d'émotions et d'affects qu'ils soient attribués aux parents ou pris en compte par les étudiants eux-mêmes. C'est ce qu'expriment Isabelle et Patricia, deux étudiantes, par ailleurs très heureuses de leur nouvelle liberté. Isabelle d'abord : « *En fait le passage à la fac, pour moi, ça a été différents passages, parce que ça a été le passage où, comme beaucoup d'étudiants, où tu passes de ton univers familial où, je te disais, moi j'ai été très couvée, très protégée par mes parents, donc ils avaient peur, parce qu'ils habitaient à la campagne, de la drogue, de tout ça, des trucs qui planent un peu...* », et Patricia : « *j'ai jamais été sé-*

*parée de mes parents, j'ai toujours vécu près d'eux, donc ça a été une séparation assez difficile, le départ à l'aéroport n'était pas génial, génial ».*

Selon notre enquête, peu d'étudiants se plaignent de leurs conditions de logement, mais en revanche, ils sont assez nombreux à ne pas se satisfaire de la nourriture. Sans doute est-ce à relier aux conditions d'accueil sur les campus (restaurants surchargés, horaires d'enseignement n'autorisant pas le temps d'un repas,...). Mais n'est-ce pas aussi à mettre en relation avec des difficultés d'organisation liées à la séparation familiale ? La plainte sur la nourriture n'est-elle pas l'indice de la difficulté des étudiants à réorganiser une vie quotidienne non régulée par l'instance parentale ? Plus fondamentalement encore, l'objet nourriture apparaîtrait ici comme symbole fortement investi du lien aux parents, particulièrement à la mère. C'est pourquoi le réaménagement de ce lien, tissé dans la dialectique primaire du don et du refus, affecterait pleinement le rapport à la nourriture, à la façon dont on se la procure, au plaisir que l'on en retire, au dégoût que l'on en a...

A cet égard, le discours des étudiants antillais est particulièrement exemplaire : pour les 8 étudiants et étudiantes suivis lors de leur première année d'études en métropole, c'est un thème récurrent où se mêlent la difficulté de préparer seuls les repas, tâche jusque là dévolue à la mère et la nostalgie de certains mets concentrant le regret d'avoir dû quitter leur île natale. Ainsi tout le désarroi de Claudia de se trouver en terre d'exil se résume lorsqu'elle déclare, en début d'entretien : « *Quand on entre à la maison, on ne trouve plus le repas prêt* » et répète un peu plus loin : « *maman était toujours là, tu rentres, tu trouves ton repas toujours préparé* ». Michel, évoquant la monotonie de la restauration collective, se souvient avec émotion : « *la mater faisait à manger et c'était bon* ». Doris, pourtant en opposition avec le milieu familial jugé trop contraignant, se plaint : « *Il faut toujours penser à ça, qu'est-ce que je vais manger aujourd'hui ? Il faut préparer... C'est vrai que je regrette les plats de chez moi, c'est pas la même chose...* ». L'attachement à la mère se fait d'abord à l'objet oral et la période de rupture que vivent alors les jeunes réactive logiquement cette première inscription de l'historisation primaire.

L'exemple ici avancé des étudiants antillais ne doit pas induire l'idée que les difficultés de la séparation et la nostalgie qui s'ensuit sont fonction de l'éloignement géographique. La séparation est avant tout une opération psychique dont les signifiants sont repérables quelles que soient les conditions de sa réalisation.

Nous avons choisi de privilégier les signifiants s'organisant autour de la double thématique de la liberté « totale » (avec ses aspects « piégeants ») et de la solitude. Dans la première thématique, la séparation apparaît essentiellement comme désarrimage radical du sujet (thème du « comme on veut, quand on veut ») qui caractérise pour une part le temps des études. La solitude est une déclinaison du même thème dans la mesure où elle renvoie à un

sujet qui ne cherche plus dans l'Autre parental ou plus largement social la garantie de ses actes.

Sentiment de liberté et impression de solitude sont corrélatifs de la séparation. Les étudiants disent parfois en souffrir mais tous en reconnaissent les effets positifs.

C'est cet ensemble complexe que nous allons tenter de montrer en nous référant à ce que disent les étudiants eux-mêmes. Ni étude de cas, ni analyse systématique de contenu, la méthode que nous utilisons consiste à mettre en évidence certaines émergences du sujet de l'énonciation. Il s'agit donc de saisir, à partir d'énoncés produits lors des entretiens, le sujet de la parole en tant qu'il ne se réduit jamais à ses énoncés. Certains dires sont à cet égard exemplaires car ils montrent la séparation en exercice en tant qu'opération subjective.

### *II.1. La séparation : c'est toujours « une bonne expérience »*

Quelles que soient les conditions objectives de la séparation d'avec la famille, même si elle n'a pas été souhaitée ou a été considérée comme une contrainte à laquelle on ne peut se soustraire (c'est le cas de certains étudiants antillais), tous les étudiants sans exception lui reconnaissent des aspects positifs très importants. Elle apparaît même comme nécessaire à leur passage à l'âge adulte. Ainsi Mylène est particulièrement négative sur son expérience métropolitaine et elle ne compte pas revenir à la rentrée prochaine. Elle souffre constamment d'insomnies, car, dit-elle, « *quand je me couche, je pense à chez moi* ». Mais elle avoue volontiers : « *Même si c'est ma seule année ici à Toulouse, ... j'ai quand même eu une bonne expérience. Ça m'a apporté beaucoup de choses d'avoir été séparée comme ça, d'avoir été amenée à me débrouiller seule, à me faire mon petit monde, ma petite vie ici. Je trouve que c'est une bonne expérience si on veut acquérir une indépendance, une ouverture d'esprit surtout* ».

Il est remarquable que, dans l'expérience étudiante, la séparation d'avec les parents, la sortie du « *cocon* » familial, selon l'expression de certains étudiants, soit toujours mentionnée comme un changement décisif, contribuant grandement à en faire une « *nouvelle vie* ». Cette mutation prend même subjectivement le pas sur les changements dans la vie scolaire et de travail qui pourtant motivent la séparation. Si la vie étudiante est globalement appréhendée comme « *une autre vie* » (Frédéric), c'est parce que « *c'est plus du tout la vie chez les parents* » (Géraldine). Denis, étudiant de 1<sup>e</sup> année de sociologie, l'analyse avec beaucoup de netteté et d'insistance. Il considère que l'entrée à l'université n'a pas pour lui constitué un changement très important au niveau des habitudes de travail : « *... généralement, les copains qui vont à la fac trouvent ça vachement bien, ils peuvent faire ce qu'ils veulent, mais, bon, comme je faisais ce que je voulais quand j'étais en Terminale, ça m'a pas beaucoup changé...* ». Mais il enchaîne : « *Ça [l'entrée à la fac] signifie plus par contre de me retrouver à Toulouse dans un pe-*

## L'ENTRÉE À L' UNIVERSITÉ : UNE NOUVELLE DONNE POUR LE SUJET

*tit chez moi que la fac en elle-même quoi... Je... [rires]... j'aurais un petit boulot minable et d'avoir un studio comme ça, ça m'aurait fait le même effet quoi, c'est pas dû à la fac. Le seul changement c'est lié à ça... ».*

Dans un apparent paradoxe, cette séparation a pour effet généralisé, au moins dans un premier temps, de renforcer les liens symboliques avec les parents, comme si l'éloignement des corps contribuait à attacher plus fortement les pensées et les sentiments, non seulement quantitativement mais qualitativement en améliorant des rapports parfois détériorés durant la période précédente. De nombreux étudiants disent s'entendre beaucoup mieux avec leurs parents depuis leur départ du domicile familial : ils les comprennent mieux, ils les apprécient davantage et les conflits sont atténués.

Prenons deux exemples très différents : Romuald et Géraldine.

Romuald est un étudiant au parcours sinueux : il s'oriente d'abord, « *par une erreur de lecture* », en sciences économiques où il renonce à passer les examens. Durant cette première année post-bac, il est inscrit dans une université du nord de la France et réside au domicile familial. Passionné de musique, il opte ensuite pour des études de musicologie dans une université parisienne. Il travaille alors comme manutentionnaire puis comme « *pion* » dans un lycée pour financer ses études, ses parents désapprouvant son nouveau projet. Suite à des rencontres amicales, il décide de venir poursuivre ses études à Toulouse, où il s'installe. Ne trouvant pas la filière correspondant à ses études de musicologie, il se dirige vers l'histoire de l'art, sans oser parler de cette nouvelle réorientation à ses parents. A l'issue de l'année, il a obtenu ses UV d'histoire de l'art, il dit être plus ouvert, avoir rencontré beaucoup de gens, avoir « *mûri* » et changé « *dans les relations avec la famille aussi ; c'est largement mieux qu'avant... Là j'ose dire ce que je pense quoi... Alors qu'avant, comme j'étais taxé un petit peu de troubadour de la famille, que ce soit auprès de mes parents, mais auprès de tout le monde... Ça me faisait un peu suer... Je faisais des choses que mes parents n'acceptaient pas ou... Ça me faisait suer... justement parce que j'osais pas exprimer mon point de vue. Maintenant que je l'ai exprimé, eh ben, ils acceptent entièrement et puis ils se foutent de ce que la famille peut penser... et là justement, d'avoir l'aval de mes parents c'est bien mieux aussi, ça peut m'aider. Enfin, voilà, positif...* ». Précisant que ses parents ne sont toujours pas au courant de sa réorientation en histoire de l'art, il explique : « *Ils le savent pas encore que je fais histoire de l'art... justement c'est un truc qui me fait bosser quelque part, c'est qu'ils croient que je continue musico. Je crois que ça leur aurait fait trop mal de savoir que je me réorientais encore... Je veux pas leur faire de mal, donc justement ça fait avancer... Déjà si je décroche le DEUG je leur dirai : « bon, écoutez, c'est pas un DEUG de musico que j'ai, c'est un DEUG d'histoire de l'art, mais c'est ce qui me branche et résultats à l'appui, je serai plus crédible ».*

Géraldine, étudiante antillaise venue faire des études de portugais à Toulouse, est très prolixe sur l'intérêt de se séparer de la famille où elle a

été, dit-elle, « *très couvée, très gâtée* », pour conclure : « *moi, j'avais besoin de changer d'air* ». Les griefs contre les parents ne manquent pas, qu'elle détaille lors d'un premier entretien, juste après son arrivée en métropole : « *Les parents ne comprennent pas que nous aussi on peut penser, que nous aussi on peut avoir des sentiments et aussi vouloir faire des choses. En fait, on grandit...* ». Son attitude tranche avec celles de ses compagnes antillaises qui considèrent leur départ comme un pis aller, faute de formations universitaires en Martinique. Elle proclame qu'elle serait partie même si les études choisies avaient été possibles sur place. « *Je serais partie parce que j'étais « bonne », la coupe était pleine, il fallait vraiment que je bouge... j'avais envie de changer d'air* ». Cependant, vers la fin de l'année universitaire, elle se met à compter les jours avant le retour, la famille lui manque, elle a besoin de « *se ressourcer* » : « *je n'attendais que ça que je parte... Et maintenant je n'attends que la fin de l'année scolaire pour rentrer chez moi... c'est quand on manque de quelque chose qu'on en connaît sa valeur* ».

Ces deux cas sont riches d'enseignements :

1. les étudiants se mettent à apprécier ce qu'ils ont perdu et en font l'objet d'une réélaboration signifiante : à cet égard on pourrait analyser l'usage que les étudiants antillais font de la langue créole, langue familiale par excellence que plusieurs disent utiliser beaucoup plus fréquemment en métropole que sur leur sol natal ;

2. mais surtout leur détachement des contraintes, et plus particulièrement des signifiants familiaux, leur permet de se saisir différemment des signifiants de leur histoire familiale et de leur parcours scolaire, d'abord choisi par la famille et souvent vécu comme un « *engrenage* » selon le terme de Romuald : nous avons vu l'allègement qu'il éprouve d'avoir exprimé son point de vue (il explique dans l'entretien le non-choix de sa première orientation et dit combien lui a pesé d'être considéré comme le « *troubadour* » de la famille). La séparation s'opère donc sur fond d'aliénation aux signifiants de l'Autre ;

3. la séparation conditionne le sentiment de liberté décrit par tous les étudiants même si certains le vivent dans l'angoisse : elle apparaît ainsi comme permettant un véritable auto-engendrement du sujet fort bien décrit par Géraldine qui après avoir durement critiqué ses parents et constaté : « *En fait, on grandit* », poursuit : « *Là maintenant je n'ai plus de contraintes, les parents ne peuvent plus rien faire. Maintenant je suis ma petite fille à moi, je m'occupe de moi s'il y a des problèmes ; de toute façon, il ne peut plus y avoir de problèmes puisque maintenant il ne peut plus y avoir d'influence et il n'y a plus du tout de parent derrière. Liberté presque totale* ».

Sans doute est-ce là une liberté illusoire, mais qui traduit avec force le désarrimage du sujet dans son rapport à l'Autre. C'est pourquoi elle reste une thématique prévalente des entretiens portant sur l'entrée à l'université et elle ne cesse d'être mise en tension, dans les énoncés des étudiants, avec les multiples injonctions et contrôles familiaux.

### II.2. La « liberté totale »

Ce que tous apprécient et redoutent, c'est donc la liberté. Ce point où éclôt l'impression de liberté se joue pour chacun de manière singulière. Nous en privilégions le repérage car c'est à partir de lui qu'une nouvelle donne devient possible au moment de l'entrée à l'université. Comme l'indique Patricia, en une déduction logique : « *C'est un univers nouveau pour moi... Je suis libre et donc je fais beaucoup de choses* ».

Afin de préserver la singularité de ce moment où le sujet se croit libre du fait de son détachement possible des anciennes identifications sans préjugement des engagements futurs, nous le repérerons à travers quelques énoncés précis. En dresser un tableau généralisant ou en catégoriser des figures serait en effet contradictoire avec son statut et sa fonction pour un sujet.

Le « *trop* » de liberté fait « *piège* » pour certains. C'est l'avis de Mylène qui trouve qu'« *à la fac c'est trop libre* ». Et, dit-elle, « *je pense que c'est un piège ça, parce qu'au bout d'un moment tu te sens tellement libre que tu ne travailles pas. Et c'est ça le piège de la fac.* »

Mais c'est Claudia qui trouve les formules les plus radicales pour décrire cet état de liberté sans borne en même temps que son désarrimage des signifiants parentaux : « *... il n'y a plus papa ou maman qui donnent des conseils, c'est la liberté totale, on peut sortir comme on veut, quand on veut, dépenser comme on veut, donc c'est là le piège. Oui, c'est un gros piège parce que nous sommes libres, déjà ce sera assez difficile déjà de faire la différence entre sortir et travailler... là vraiment je crois qu'on prend son indépendance sur tous les plans* ».

Toute une série de termes associés à cette liberté sont répertoriés. Ils concernent l'être « *indépendant* », « *autonome* », ils indiquent qu'il faut désormais « *se débrouiller* » puisque les parents ne sont plus « *derrière* », ils disent le plaisir d'avoir un « *chez soi* ».

Cependant, outre le danger de son excès même, la liberté apparaît comme n'allant pas sans la contrepartie d'une certaine forme de solitude.

### II.3. La solitude du sujet responsable : « *c'est moi avec moi-même* »

Contrairement à une idée reçue, les étudiants ne se sentent pas seuls. La plupart mettent l'accent sur les nombreux contacts familiaux, amicaux, associatifs qu'ils maintiennent ou se créent. C'est plutôt l'impression d'une abondance de nouvelles relations qui ressort de la lecture des entretiens. Cependant le thème de la solitude est extrêmement prégnant dans leur discours. C'est qu'il s'agit, en effet d'une autre solitude : celle du sujet responsable de ses actes et de ses choix. Le sentiment de responsabilité remplace celui d'une obligation extérieure, dont le rappel incombait aux parents.

Les étudiants ont désormais l'impression que quel que soit le soutien familial ou social, ils sont renvoyés à eux-mêmes. Ainsi Michel dit étudier pour ne pas décevoir ses parents. Mais cela ne suffit pas à expliquer ce qui le

pousse à travailler : « *c'est plutôt par rapport à moi-même, là j'ai bien senti que si j'échoue, c'est moi avec moi-même quoi. Personne ne rentre en facteur, c'est moi et moi. C'est la faute de personne, c'est la mienne. C'est-à-dire que peut-être au lycée, tout ça, je me disais : telle personne n'est pas assez comme ça avec moi, tu vois ; ou bien je faisais si tu veux..., j'étais... Ma vie était plus axée sur ce que peuvent penser les autres, ce que peuvent dire... tout ça... c'est dommage parce que c'était bien... mais je constate que plus je grandis, plus je vois que tu es seul avec toi-même... La fac, si tu veux, c'est quelque chose qui te met en face de toi-même, de tes responsabilités, pour voir ce que tu peux faire, ce que tu es capable de faire... C'est assez bizarre ça... Il faut s'investir à fond. C'est peut-être ça qui est effrayant aussi* ». Michel fait le lien entre ce qu'il appelle un « *impératif de la vie* » et la nécessité de « *tenir sa parole* ». Le caractère « *effrayant* » de la responsabilité du sujet dont le seul partenaire réel est la solitude montre qu'il ne s'agit pas d'une volonté ou d'une illusion de maîtrise magique. Le discours de cet étudiant est tout imprégné du sens d'un devoir qui renvoie le sujet à lui-même comme cause, en un point d'intimité du sujet avec lui-même où plus rien ne le garantit du côté de l'Autre.

Ce lieu où l'Autre ne garantit plus la conduite du sujet s'illustre en creux dans une anecdote racontée très douloureusement par Mylène qui a manqué un examen, faute de s'être réveillée. Ici et maintenant personne pour rappeler le sujet à l'ordre : « *Je me suis dit que des trucs comme ça, ça me serait pas arrivé à la Martinique. J'aurais toujours eu quelqu'un pour me réveiller... Le fait de me retrouver seule ici et de rater cet examen ça m'a vraiment dégoûtée* ».

Séparation, liberté et solitude constituent les conditions d'une nouvelle donne. L'entrée dans les études universitaires est perçue comme un « *tremplin* » et l'occasion d'un nouveau rapport au savoir : elle procure la liberté de faire les études que l'on a choisies et que l'on aime, prélude à un choix de vie : « *A partir de la fac, dit Géraldine, on commence à avoir des projets bien précis. Les études font partie de ce que je veux faire dans l'avenir* ».

L'entrée à l'université est donc, pour beaucoup, l'occasion d'un nouveau départ. Que l'université soit considérée comme un « *tremplin* » ou décrite comme un lieu d'ouverture et de rencontres, les sujets l'éprouvent comme démultipliant les possibles et aménageant un temps pour choisir. Cette scansion se spécifie du côté des sujets par ses coordonnées nouvelles de liberté et de responsabilité. Elle revêt, de ce fait, une importance primordiale et est vécue avec intensité.

Cela ne doit cependant pas nous conduire à sous-estimer que la séparation à l'origine du sentiment de liberté suppose structurellement une aliénation à l'Autre, particulièrement parental, toujours repérable dans les énoncés des sujets. Même si les étudiants paraissent capables de faire le « *tri* » des identifications possibles et de prendre leurs distances par rapport

## L'ENTRÉE À L' UNIVERSITÉ : UNE NOUVELLE DONNE POUR LE SUJET

aux signifiants familiaux (Romuald), c'est pour mieux reconnaître une dette symbolique à laquelle ils peuvent désormais consentir (Romuald, Géraldine). Patricia explique comment, un soir, elle a soudain réalisé avec plaisir qu'elle rentrait chez elle et non plus chez ses parents et elle conclut assez comiquement, mais en parfait accord avec l'opération d'aliénation/séparation constitutive du sujet : « *Je sens que je peux vivre ici, je suis tranquille, je sens que je rentre chez moi et mes parents me disaient toujours que tu seras grande quand tu auras tes clés. Du coup j'ai réalisé que maintenant je suis grande* ». Avoir ses clés est, certes, se séparer des parents mais avec leur autorisation et abrité par leurs signifiants. Qu'il y ait subjectivement une nouvelle donne n'annule ni ne renouvelle totalement les cartes du jeu. En cela nos propres travaux rencontrent ceux qui mettent en évidence l'attachement prolongé des jeunes à leur famille.

Mais surtout liberté et responsabilité ne peuvent s'exercer que dans les conditions du lien social universitaire. Il ne s'agit nullement d'une liberté et d'une responsabilité individuelles socialement désinsérées. La liberté et la responsabilité que les étudiants lui associent ne sont possibles qu'en référence au cadre universitaire et elles revêtent certaines caractéristiques qui tiennent aux caractéristiques mêmes et à l'état du lien social à l'université. Il s'agit donc d'une liberté et d'une responsabilité très spécifiques telles qu'elles peuvent s'exercer dans les conditions de l'université de masse. Les étudiants y souffrent de l'encombrement et de l'anonymat mais n'est-ce pas aussi ce qui permet et explique la diversité et l'allongement des parcours avec la garantie d'une certaine autonomie ? Il s'agit, enfin, d'une liberté et d'une responsabilité qui doivent s'accommoder des contraintes liées à la transmission du savoir scientifique dominant à l'université. Les étudiants ne l'oublient jamais lorsqu'ils se réfèrent à la nécessité de fournir un travail selon des critères et des exigences de rigueur, de méthode et de résultats bien définis, même s'ils varient selon les disciplines.

N'est-ce pas aussi une des contradictions de l'université actuelle qui apparaît ici, au sens où cette institution permet, voire favorise et soutient, l'émergence paradoxale, dans un univers massifié, de trajectoires individuelles et d'expériences singulières infiniment variables ?

**Colette LATERRASSE**

**Christiane ALBERTI**

Université Toulouse-Le-Mirail

### BIBLIOGRAPHIE

- BERTHELOT J.-M. (1993). *École, orientation, société*, Paris, PUF.
- CANCEILL G. (1996). « La première année à l'université, » *Données Sociales INSEE*, 80-85.
- CAVALLI A. & GALLAND O. (1994). *L'allongement de la jeunesse*, Arles, Éd. Actes Sud.
- DIRN L. (1991). *La société française en tendances*, Paris, PUF.
- DUBET F. et al. (1994). *Universités et Villes*, Paris, L'Harmattan.
- ESTABLET R. et al. (1993). *L'université et la ville. La Faculté des Sciences de Saint Jérôme dans les quartiers Nord de Marseille*, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- FREUD S. (1910). « Pour introduire la discussion sur le suicide », *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920*, Paris, PUF, 1984, 131-132.
- FREUD S. (1914). « *Sur la psychologie du lycéen* », *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920*, Paris, PUF, 1984, 227-231.
- GALLAND O. (dir.) (1995). *Le monde des étudiants*, Paris, PUF.
- LAPEYRONNIE D. & MARIE J.-L. (1992). *Campus Blues. Les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil.
- LATERRASSE C. & ALBERTI C. (1995). « L'échec des étudiants à l'université : symptôme et lien social », *Synapse*, 114, 28-37.
- LATERRASSE C., ALBERTI C. & MALGOUYRES P. (1996). « Conditions de vie et de travail des étudiants d'après un questionnaire du SIMPPS », *Bulletin de Psychologie*, XLVIII, 421, 722-729.