

Alain QUATREVAUX

## ADOLESCENCE INTERMINABLE ?

### LE VÉCU D'ÉTUDIANTS D'UN PREMIER CYCLE SCIENTIFIQUE

**Résumé :** Une trentaine d'étudiants d'un groupe de Travaux Dirigés d'un premier cycle scientifique fut conviée à rédiger des journaux de formation. L'occasion pour eux d'exprimer leur vécu : impression d'un groupe clivé, passif et aux membres partagés entre inhibition et attitudes agressives. Se reconnaissant volontiers en proie à l'« angoisse », celle notamment éprouvée au moment de « passer au tableau », ils refusent d'être l'objet de critiques et sembleraient prêts à adhérer à tous les conformismes. L'analyse se clôt sur l'évocation d'un véritable leitmotiv : celui de l'anonymat des campus.

**Mots-clés :** journal de formation, vécu, apathie, angoisse, inhibition, agressivité, conformisme, anonymat.

Ce travail est le résultat d'une analyse de journaux de formation tenus par les étudiants d'un groupe de Travaux Dirigés d'un cursus de Premier Cycle Scientifique. Mon objet était de découvrir le mode de fonctionnement d'un tel groupe, et de rendre compte de certains comportements a priori inexplicables qui s'y étaient produits, véritables manifestations de ce que, pastichant Freud, j'aurais envie de nommer « l'adolescence interminable ». C'est, quoi qu'il en soit, un champ encore à peu près vierge d'études, celui du vécu des étudiants de premier cycle universitaire, que j'ai été conduit à défricher.

On doit en effet constater qu'aucune recherche spécifique n'a jusqu'à ce jour été menée sur un sujet dont la connaissance pourrait pourtant contribuer à réduire le taux record d'échec que connaît ce public. Certes, R. Hess et A. Coulon avaient déjà exploité le matériau touffu de journaux, qualifiés pour lors d'« institutionnels », mais ne s'étaient pas préoccupés de phénomènes du même ordre : le premier avait centré son

étude sur la participation aux événements de 1986 et à l'effet de « conversion au mouvement », tandis que le second avait uniquement traité des tous premiers contacts avec l'institution universitaire établis par des étudiants offrant cette particularité « vincennoise » d'être majoritairement salariés.

L'enjeu de l'ouvrage, plus récent, de D. Lapeyronnie et J.-L. Marie était en revanche moins éloigné du nôtre : il s'agissait pour eux de « dégager la vision estudiantine de l'université [afin d'expliquer] une part des difficultés et des tensions qui dominent les universités françaises par la distance entre [cette] vision [et celle], objective, fournie par des données générales »<sup>1</sup>. Nos procédures ont divergé puisque les deux auteurs avaient eu recours à la « méthode de l'intervention sociologique », qui avait en l'occurrence consisté à mettre trois groupes d'une quinzaine d'étudiants préalablement sélectionnés en présence d'interlocuteurs privilégiés, avant de les faire débattre uniquement entre eux. Il était donc intéressant de comparer les résultats d'une enquête menée auprès de groupes « artificiels », c'est-à-dire « institués pour la circonstance », à ceux d'une analyse des productions d'un groupe institué par l'institution-cible elle-même, un groupe de TD dans ce cas.

## 0. LE CADRE DE L'ANALYSE

0.1. Ce fut celui d'un module optionnel d'Expression Orale, baptisé TNT et proposé au troisième semestre du premier cycle, à l'UFR Sciences de l'Université de Reims. L'expérience rapportée se déroula dans le courant de l'année scolaire 1992-1993. Son enjeu était d'initier aux genres et styles de communication orale qui ont cours dans le monde du travail et qui furent l'objet d'un enseignement sous la forme à la fois :

- d'analyses de documents audiovisuels ;
- de simulations, parfois enregistrées pour être commentées après coup, de réunions, entretiens, exposés, présentations de soi variées, etc.

Parallèlement, mais toujours sur le thème de cette formation, chaque étudiant avait à rédiger un journal personnel, diffusé occasionnellement auprès de l'ensemble du groupe, et où il avait à s'exercer à une forme d'ethnographie de la communication. J'avais indiqué que les situations de formation connues à l'Université pouvaient constituer un terrain d'analyse : elles se révélèrent un thème de prédilection pour beaucoup

---

<sup>1</sup>*Campus blues*, p. 14-15.

d'étudiants du groupe considéré, quatre d'entre eux ne l'ayant abordé sous aucun de ces aspects.

Quelques précisions relatives à la démarche qui me conduisit à mener cette expérience sont peut-être nécessaires. L'impulsion initiale provint de la lecture des travaux de Georges Devereux sur le thème « De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement » et secondairement de ceux de René Lourau sur celui du « Journal de Recherche » ; quelques textes de ces deux auteurs furent même présentés en cours. Le « journal de formation-recherche » devait donc avant tout servir de support à l'analyse du « contre-transfert », à l'œuvre en chaque rédacteur-observateur de faits de communication. Mais l'impact du commentaire que je fis simultanément d'un ouvrage de l'école de Palo Alto (*Une logique de la communication*) venu s'ajouter à l'inexpérience des intéressés, transforma rapidement le journal en un moyen d'investigation personnelle dans la perspective d'un mieux communiquer.

J'ajoute que ces journaux ne furent jamais rédigés quotidiennement, mais à une fréquence, et avec une longueur des contributions, extrêmement variables selon les rédacteurs, et souvent d'ailleurs aussi pour un même journal. Même variation pour les sujets abordés, avec, librement associées au thème de la formation, des descriptions de situations de communication orale publiques ou plus ou moins privées (vie familiale, activités de loisir, activités professionnelles temporaires et vie associative) ayant parfois donné lieu à des réflexions de portée générale sur les comportements humains.

### 0.2. Présentation du groupe

On se reportera à la section A du tableau joint. Certaines données qui y sont rassemblées méritent néanmoins quelques commentaires. Contre toute attente, on remarquera ainsi que ce groupe était majoritairement féminin : 23 étudiantes pour huit étudiants. Ceux-ci étaient âgés de 19 à 21 ans, à l'exception de Flore et de Valérie, qui n'avaient que 18 ans ; de Aymon, le seul à n'avoir obtenu son bac (de série E) qu'à l'âge de 20, et qui en avait alors 22.

Quatre étudiants, tous titulaires d'un bac D, préparaient le DEUG de Biochimie-Biologie : Claire, Laurence, James et Virginie ; après un double échec en PCEM pour ces deux derniers. Les 27 autres, dont 2/3 étaient titulaires d'un bac C, préparaient un DEUG de Mathématiques, 4 étudiantes de ce groupe n'étant titulaires « que » d'un bac D : Régine, Janick, Bernadette, et Valérie ; et 3 étudiants « que » du bac E : Aymon déjà cité, ainsi que Claude et Olivier. Une seule étudiante enfin, Christine,

## A. QUATREVAUX

était titulaire d'un bac A1, rarissime exemple d'une littéraire tentée par les mathématiques. Une autre étudiante, Carine, préparait simultanément un DEUG de Mathématiques et un DEUG de Psychologie. Par ailleurs, 15 étudiants n'étaient inscrits dans la même filière que pour la deuxième année consécutive : les 4 étudiants de Biochimie-Biologie, et onze étudiants de Mathématiques (Max, Olivier, Flore, Carine, Catherine, Géraldine, Christelle, Michelle, Laure et Valérie). Julie, quant à elle, suivait des cours de licence : il ne lui manquait qu'un seul module optionnel pour être titulaire d'un DEUG. Ester enfin, ayant craint un moment le pire, avait entamé quelques semaines auparavant une seconde année de préparation à un BTS de comptabilité, interrompue peu après.

Neuf étudiants déclaraient désirer devenir enseignants, « prof. de math » pour la plupart ; les autres n'ayant toutefois pas exclu cette éventualité. A la seule exception, catégoriquement formulée, de Edwige, qui espérait travailler « dans l'aviation ». Laure et Valérie affirmaient préférer devenir professeurs d'école maternelle. D'une façon générale, aucun des 21 étudiants qui avaient abordé ce sujet ne semblaient avoir fait ce choix par « vocation » : Carine aurait désiré devenir scénariste de dessins animés ; Catherine, chevrrière dans les Pyrénées ; Christine, monitrice de ski ; Régine, gérante d'une ferme auberge ; Olivier, dessinateur de B.D. ; Laurent, « golden boy ».

### 0.3. Critères de l'analyse

Il s'agit de ceux d'une analyse qualitative relativement classique. Ont donc été, ponctuellement, prises en compte les marques énonciatives (marques personnelles et temporelles en particulier) ou l'organisation textuelle (le plan de texte en priorité). Mais les critères décisifs ont toujours été d'ordre sémantique, que ce soit celui du thème global ou, déterminant ce dernier, celui, local, des « isotopies » (réurrences, toutes formulations confondues, d'unités minimales de signification et donc lieux potentiels de production de systèmes de sens). Il ne s'agissait pas pour autant de produire une analyse sémique en règle : l'exemple de Jean-Pierre Hieraux montre l'intérêt et d'une analyse plus adaptée aux objectifs du genre de recherches ici en jeu, et d'une formulation dans les termes d'un langage qu'il qualifie de « descriptif-condensateur [c'est-à-dire qui a] exactement les inventaires [effectués] comme définition ». Voici, pour ma part, les trois plus importantes isotopies, celles qui ont en tout cas permis de mettre les résultats de l'analyse en ordre :

## ADOLESCENCE INTERMINABLE ?

« Le groupe : Bonne dimension / Mauvaise dimension  
Union / Division  
Équilibre / Disproportion  
Dynamisme / Apathie »,

« Comportements : Implication / Perturbation  
Sérénité / Angoisse  
Acceptation de la critique / Refus de la critique  
Créativité / Conformisme »,

avec circonstanciel spécifique le cas échéant (notamment « Au tableau »), et enfin

« Le campus : Échange / Isolement  
Identité / Anonymat ».

Il aurait bien sûr été possible de chercher à opposer deux modèles antagonistes, deux archétypes : le modèle de « l'âge adulte » d'une part, l'anti-modèle de « l'adolescence » (interminable ou pas) de l'autre. Pour ne pas forcer l'interprétation, j'ai toutefois préféré procéder à un exposé des résultats hors d'un tel cadre, choix qui préside aussi à la présentation de l'ensemble des occurrences du matériau isotopique dans la section B du tableau ici joint.

### 1. LE GROUPE EN TANT QUE TEL

Objet de commentaires de presque tous les journaux, ce groupe, d'une trentaine d'étudiants, fut d'abord jugé trop nombreux par Cécile, Laure, Virginie et surtout Catherine ; pour qui l'ambiance manquait de ce fait de l'« intimité » qui, à son avis, aurait par exemple permis d'éviter les « scènes d'auto-sacrifice » consécutives à l'appel au volontariat pour certaines des activités proposées.

1.1. « *Un groupe divisé* » ajoute Catherine, rejointe cette fois-ci par Max. Mais sur le principe seul ; car il n'y aurait eu selon elle qu'une rivalité entre les étudiants des filières de mathématiques et ceux des filières de biochimie, suffisante pour ne pas « créer l'envie d'un travail en commun ». Pour Max en revanche, il y aurait eu non pas deux mais trois sous-groupes en présence : deux « bandes » plus ou moins rivales, dont celle qu'il constituait de façon très manifeste avec Driss, Olivier et Laurent ; et un troisième, une sorte de « marais » plus qu'une bande à proprement parler.

A. QUATREVAUX

A. LES ÉTUDIANTS...

CHE	C	E	L	M	L	G	V	C	D	L	J	V	J	M	O	C	C	E	C	A	C	E	S	L	A	I	B	
RCT	S	A	I	C	A	E	A	A	R	U	I	R	A	A	A	R	L	E	D	L	A	N	H	R	S	O	A	M
SL	E	R	H	E	R	A	E	L	A	R	C	L	I	G	M	X	I	T	H	L	E	W	A	I	E	R	N	
TE	L	L	E	N	L	E	R	R	E	S	I	E	N	S	I	E	R	I	S	E	T	I	E	R	E	N	A	
LE	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
SEX: Fou...																												
AGE19ans...																												
BAC C ou...																												
Obtenu à 18 ans...																												
DEUG M ou...																												
Obtenu en ... ans...																												

B. ... ET LEUR VÉCU (RAPPORTÉ DANS LES JOURNAUX).

GROUPE TD																												
-nombreux																												
-divisé																												
..féminisé																												
-apathique																												
COMPORTmt.																												
Désimplification																												
Inhibit. agression																												
Angoisse																												
Passer au tableau																												
Refus de la critique																												
Brouhaha																												
Conform. intel																												
.. .. moral																												
LE CAMPUS																												
Prof. étudiants																												
Hors TNI																												
Anonymat																												
Jeunesse...																												

Quant à la rivalité qui se serait révélée lors des exercices de groupe, elle en aurait selon lui perturbé leur bon déroulement en provoquant la crainte de devenir ridicule devant les parties adverses. Le groupe n'était pas divisé selon le seul critère de la filière d'origine. J'avais déjà attiré l'attention un peu plus haut sur le paramètre de l'identité sexuelle, permettant d'opposer vingt-trois étudiantes à huit étudiants seulement. C'est à la fois sur cette opposition et sur cette disparité du nombre que cette « bande des quatre », à laquelle je viens de faire référence, et qui regroupait donc exclusivement des étudiants, fondait explicitement sa cohésion. Cohésion que les intéressés avaient d'ailleurs parfois tendance à se représenter de façon régressive, lorsque, aux termes de différenciation

sexuelle, ils préféraient ceux de clivage entre bons et mauvais « objets ». Qu'elle ait été définie selon les critères du « féminin » ou du « mauvais », la majorité dont la « bande des quatre » désirait de toute façon se distinguer était avant tout perçue par eux comme « passive » (ce qui constitue, notons-le au passage, un attribut œdipien de la féminité). Cette dernière opinion était d'ailleurs partagée par Ester, qui rappelait à ce propos que beaucoup de ces étudiantes désiraient « néanmoins » devenir enseignantes... Cette passivité aurait-elle trouvé son origine dans le fait que l'enseignant était un homme ? C'est ce que pense plus particulièrement Olivier<sup>2</sup>, qui, à des critiques qu'il juge souvent avoir été « impitoyables », oppose la cible-modèle de « la fille hypertimide qui n'a jamais parlé qu'à son nounours, propulsée au milieu d'une classe où il n'y a même pas sa copine préférée, à qui elle ne parle pas non plus [...] Mais si, ça existe ! poursuit-il. Et une moquerie, une critique mal placée, et la voilà anéantie, la pauvre chérie ».

*1.2. D'autres images de cette majorité féminine* se retrouvent sous la plume de deux des quatre étudiants isolés ; plume alors d'autant plus acérée que l'angoisse éprouvée du fait de leur immersion dans un tel groupe se manifestait assez souvent en TD. Il s'agit d'abord de Christian, qui juge exaspérante ce qu'il considère comme la « naïveté de beaucoup d'étudiantes ; une façon, ajoute-t-il, de refuser la vie, la vérité « quelque peu sombre ». Le second, James, adopte une même attitude, un peu distante, mais que la lecture de la totalité de son journal révèle fondée sur des critères de classe sociale plutôt que d'identité sexuelle ; comme le montre le portrait suivant, qui est peut-être plus celui d'étudiants que d'étudiantes ; il y dénonce le peu d'ouverture au monde de ceux-ci, leur tendance à se « replier sur leur maigre expérience [...] et à en tirer des conclusions hâtives sans aucun fondement, [leur] habitude de se sortir d'un mauvais pas avec un semblant de blague de mauvais goût ou bien un mot grossier [ce qui lui paraît résulter à la fois d'] un défaut de maturité, de personnalité, et de sens des responsabilités ».

Deux étudiantes, qui entretenaient d'ailleurs des liens de camaraderie avec les membres de la « bande des quatre » précisément, nourrissaient un même ressentiment à l'endroit d'une majorité dont elles désiraient clairement se démarquer. C'est d'abord Ester, pour qui la plupart des étudiantes n'auraient été que « de jolies potiches en quête d'un mo-

---

<sup>2</sup> Remarquons que c'est Olivier qui me reprochait d'avoir « anéanti [ses] illusions d'adolescent », comme je l'ai rapporté dans mon article de 1995.

## A. QUATREVAUX

dule optionnel », aux séances TD desquelles elles n'auraient assisté que « sagement » : « Elles écoutent, prennent proprement des notes ; mais participer, quelle horreur ! [...] Elles ressemblent aux jeunes filles bien élevées d'il y a une paire de siècles : ne jamais donner son avis, être toujours d'accord avec son mari, ne pas se donner en spectacle ; bref, l'objet par excellence ! ». C'est aussi celui de Christine, qui met toutefois davantage l'accent sur une réserve affichée cette fois non plus à l'égard du formateur, mais d'elle-même. Nous verrons plus loin cet aspect des relations entre étudiants.

1.3. Pendant ce temps, qu'en pensaient les étudiantes de cette majorité ainsi mise en cause ? Comme on pouvait s'y attendre, il est difficile de le savoir des étudiantes les moins loquaces, qui ne se sont pas exprimées sur la question. Les autres en revanche, bien que n'ayant pas même fait une seule allusion aux divisions et autres clivages, n'hésitaient toutefois pas à évoquer *l'apathie du groupe*. Julie, par exemple, remarque que, au cours des exercices collectifs, la plupart des étudiantes se regardaient « en chien de faïence », avec l'air de se dire « comme par jeu » : « Mais pourquoi ils ne se parlent pas ? Moi, non, merci ! » ; ce qui finissait par faire régner « une atmosphère pesante », qu'appréhendaient ceux qui « osaient prendre la parole ». Sophie, pour sa part, parlait plus généralement de « gêne » ; Valérie, d'ambiance « trop calme », voire « tendue » ; et Claire, d'une « indifférence frustrante ».

## 2. LES COMPORTEMENTS AU SEIN DU GROUPE

Si nous considérons maintenant le groupe non plus comme une entité dynamique, mais plutôt comme le cadre de manifestation d'attitudes singulières, il semble que les étudiants aient tendu à se comporter selon certains modèles. A en croire en tout cas Claire une fois encore ; qui choisit d'opposer aux « indifférents passifs à l'air endormi », qui bâilleraient en regardant leur montre, les « indifférents actifs » d'une part, qui parleraient à leur voisin et manifesteraient ainsi clairement leur désintérêt, et les « intéressés à l'air éveillé » d'autre part. A partir de critères en partie différents, Virginie préfère distinguer, à côté des « muets », les étudiants aux idées préconçues et stéréotypées, et qui s'emporteraient au lieu d'écouter leurs interlocuteurs ; et les étudiants réfléchis, capables de modifier leur opinion. Je ne m'attarderai pas sur ces modestes tentatives typologiques, qui ne peuvent que trop vite tourner à la caricature. Je les ai néanmoins mentionnées, parce que le couple d'opposés qui leur est sous-



jaçant et que, par goût de la symétrie, je nommerai couple désimplification/démesure nous met sur une voie particulièrement féconde.

2.1. Suivons donc maintenant sur celle-ci une autre étudiante, Edwige ; qui explique qu'il y aurait deux raisons pour lesquelles elle participait peu aux activités du groupe : d'abord, qu'elle entendait souvent d'autres étudiants exprimer une pensée équivalente à la sienne au moment de prendre elle-même la parole ; puis, que le ton montait trop souvent entre les participants, qui « ne savent pas exprimer leur point de vue sans s'énerver ». L'attitude d'Edwige relève bien sûr d'inhibitions : dissimulées dans le premier cas derrière une rationalisation ; muées dans le second en fuite devant l'agressivité de l'autre (devant la projection de sa propre agressivité probablement d'ailleurs). Quoi qu'il en soit, ces propos exemplaires nous conduisent à représenter le rapport de forces ayant fondé le partage entre la majorité féminine apathique et une minorité plurielle au comportement parfois excessif comme celui d'un couple, d'un couple de forces comme on l'entend en mécanique, inhibition/agression. A l'occasion d'ailleurs, on peut découvrir qu'une paire d'étudiants singuliers pouvait momentanément personnifier ce dernier, le temps d'une séance de TD, comme le firent, semble-t-il, Céline et Olivier. Ce dernier conscient d'une « animosité » qu'il estime probablement partagée par « cette rouquine », l'accuse une autre fois jusqu'à vouloir changer insidieusement de sujet au cours de travaux de groupe...

2.2. Régine se reconnaît comme une étudiante « muette qui attend qu'on lui demande de s'exprimer » puis qui, tout à coup révoltée par quelque propos, devient soudainement agressive, son comportement basculant alors d'un extrême à l'autre. Plus lucide qu'Edwige et/ou plus soucieuse d'exploiter la perspective ethno-psychanalytique suggérée dans le cours, c'est elle qui a le plus systématiquement désigné *l'angoisse* comme source de son mutisme. Avec Laurence, il est vrai, bien que de façon alors plus ponctuelle ; avec Julie aussi ; qui préfère toutefois parler d'une « émotivité » conduisant à une fermeture, sous le coup, par exemple, de critiques mal interprétées. A l'opposé, Laurent repère de l'angoisse à la source des comportements agressifs ; mais d'une agressivité plutôt orientée vers « celui qui a eu l'idée saugrenue de les placer dans une situation déplaisante », c'est-à-dire l'enseignant. Enfin Ester est davantage sensible au fait que cette angoisse d'aller vers l'autre altère jusqu'aux « relations plus ou moins conviviales qui règnent pourtant habituellement dans un groupe d'étudiants » ; s'en prenant de nouveau à la majorité féminine,

## A. QUATREVAUX

elle considère que l'ambiance avait été « mortelle » : « Faut dire, explique-t-elle, qu'il y avait beaucoup de nuls [et en particulier] des filles à l'air coincé n'engageant pas à établir des relations avec elles ».

2.3. Michelle et surtout Laurent remarquent que c'est lorsqu'ils sont conviés à accomplir quelque activité « au tableau », c'est-à-dire en fait devant le reste du groupe, que les étudiants sont le plus angoissés. « *Passer au tableau* » (Julie parle de « passage à la guillotine »), quel que soit le module concerné, constitue de l'avis général une épreuve particulièrement pénible à vivre par les intéressés, qui appréhendent de se retrouver seuls sous le feu du regard des autres. Attitude qui expliquerait que la majorité des étudiants baissait la tête ou fuyait le regard de l'enseignant demandant que se désignent des volontaires, comme le rappelle Claire ; qui estime par ailleurs que l'angoisse éprouvée est plus forte encore en cas de défaut de documents sur lesquels « s'appuyer ». « Passera, passera pas ? » est selon Aymon « un petit jeu pour gagner le droit de frimer devant les copains, pour cacher sa lâcheté ». Christine évoque un passage forcé lors d'une séance de TD de mécanique, passage qu'elle avait essayé d'éviter en déclarant à l'enseignant qu'elle allait « paniquer », tout en reconnaissant que l'implication dans l'exercice est pourtant alors si inévitable qu'on y est assuré de souvent mieux le comprendre : « Peur du ridicule », conclut-elle en rappelant la faiblesse de son niveau initial. « Peur du ridicule » de façon analogue pour Estelle et Géraldine. « Crainte de dévoiler des réflexions fausses ou non partagées » pour Laure, voire encore Estelle. « Peur du regard des autres » pour Janick, Estelle de nouveau, et surtout Carine ; doublée dans son cas, précise cette dernière, « du vieux conditionnement de la bonne élève qui doit toujours être à la hauteur [...] Les étudiants, conclut-elle, seraient finalement moins autonomes et plus scolaires qu'on ne se l'imagine : ils ont besoin d'être interpellés, d'être désignés comme volontaires, au moins dans un premier temps, le temps de s'enhardir ». L'avis est partagé par Cécile, mais pas par Claude, et surtout Laurence, qui avait apprécié que, dans le module TNT par exemple, personne n'ait été obligé de parler.

2.4. Cette inhibition relative au fait de « passer au tableau » n'est que le pendant de celle de s'abstenir de critiquer, ouvertement tout au moins, la performance de l'étudiant « sacrifié ». Abstention qui, dans le cadre d'activités comme celles proposées dans un module tel que TNT, peut désamorcer la plus déterminée des participations, comme l'explique Claire : « Il est très frustrant de ne pas obtenir de réaction quand on parle.

Quand je suis passée pour ma « présentation de soi », il n'y eut pas beaucoup de réflexions, à l'exception de celles du prof. Alors après, on hésite à être volontaire, car on a l'impression que les autres étudiants n'écoutent pas ce que l'on dit ». On aura compris que le refus de la critique n'est qu'une attitude défensive consécutive à celui d'avoir à procéder à sa propre critique, sans doute ressentie comme comportant un risque trop important de « blessure narcissique ». Analyse qui rejoint d'ailleurs celle d'une enseignante d'INSA, Anne Bessières-Bonald, qui avait déjà remarqué des attitudes similaires, mais chez de jeunes élèves-ingénieurs cette fois-là.

Cette fragilité de soi, Laure nous en parle à sa manière, en rapportant le déroulement d'une simulation d'interview où elle jouait le rôle d'interviewer et vint soudain à mettre en évidence chez son interlocutrice une contradiction inhérente aux faits d'aimer se promener souvent et seule à la campagne, et de désirer en même temps devenir enseignante : « J'ai aussitôt arrêté l'interview, explique-t-elle, parce que je me suis rendu compte que la critique que je lui faisais, je me la faisais à moi aussi. Je veux aussi devenir enseignante et je suis assez solitaire. Je me pose souvent la question sur la possibilité de concilier ces deux natures opposées. J'ai eu du mal à poursuivre l'interview, qui devenait une autocritique ». Commentaires auxquels quelques réflexions de Sophie peuvent servir de conclusion : « Il est plus facile de dire que vous [= l'enseignant] nous embêtez en essayant de nous faire parler ainsi ; il est plus facile de dire que cela ne nous intéresse pas, plutôt que d'avouer que vous nous embêtez à voir tous nos défauts, à essayer d'éclaircir nos propos afin d'exprimer nos idées [...] Mieux vaut rester dans son coin, ne pas subir le jugement des autres, qui risquerait de nous faire découvrir ce que nous sommes vraiment et qui est certainement décevant. »

2.5. Cette fragilité de soi, progressivement découverte sous les manifestations d'apathie et de désimplication, est également à l'origine d'un autre comportement, de plus en plus fréquemment dénoncé dans les lieux où il se produit, les amphithéâtres en l'occurrence : il s'agit d'un comportement que Olivier qualifie de « *brouhahaesque* » ; et que mentionne également Claude ; ainsi que Julie, mais par défaut, quand elle évoque la figure de cet enseignant- « berger » (à laquelle j'avais déjà fait référence dans mon article de 1995). Dans le cadre du cours magistral du module TNT cette fois-ci, les prises de parole publiques avaient d'ailleurs été systématiquement encouragées, ne serait-ce que pour provoquer l'apparition d'autres comportements. Mais le tout, en vain ; et bien que les étudiants

## A. QUATREVAUX

ne cessaient pourtant de déclarer après coup ne s'être alors le plus souvent livrés qu'à des commentaires relatifs au contenu du cours... On vérifie donc ici encore que le désintérêt ou la désinvolture apparente ne dissimule en fait qu'une incapacité, sans doute angoissée, de sortir du cercle des intimes pour rendre publique sa parole.

2.6. Ce manque de confiance en soi est assez systématique pour se manifester également au cours de l'accomplissement de tâches intellectuelles, comme en témoigne Catherine, rapportant les propos, qu'elle approuve, d'un de ses enseignants de mécanique, pour qui : « Dès que vous [= les étudiants] devez faire un choix, que l'énoncé ne vous impose pas la méthode, vous êtes perdus » ; mais aussi Valérie, qui déclare : « Quand on ne nous donne pas de directives et de directions précises à suivre, nous ne savons pas comment travailler » ; ou Claude, qui remarque qu'aucun étudiant ne savait ainsi, à l'occasion, prendre en TNT l'initiative d'adopter l'une des procédures proposées pour travailler en groupe<sup>3</sup>.

Cette tendance à recourir aux recettes, que signale également Anne Bessières-Bonald pour les élèves-ingénieurs des INSA, ne serait-elle que le symptôme le plus visible d'une fuite vers *tous les conformismes* ? C'est ce qu'affirme en tout cas Laurent, qui remarque à propos que son camarade Jérémie par exemple, avait été le seul à adopter une position non répressive au cours de l'analyse collective du cas d'un ouvrier frondeur et abusivement licencié, ce qu'il conclut en déclarant désormais mieux comprendre pourquoi De Gaulle traitait en son temps les Français de « veaux ». Pour Régine également, le groupe de TD dans son ensemble paraissait respecter l'ordre établi, et plus particulièrement celui institué dans le cadre du module TNT ; alors que, pense-t-elle, la majorité des étudiants le composant aurait, chacun en son for intérieur, partagé son rejet des présupposés de la formation assurée : « C'est pour cela que ça me révolte de voir qu'il y a tant de gens qui ont quelque chose contre vous [= l'enseignant] et qui n'osent pas le dire, qui sont restés silencieux même après vos « attaques » ». Sait-elle qu'elle aurait pu compter sur l'appui de Christian, qui regretta ainsi rapidement que certains débats proposés en TD ne prirent pas la formation elle-même comme thème et comme cible ? Dans un registre analogue, Catherine remarque que ce sont précisément les étudiants qui réclamaient le plus de bienveillance de la part du

---

<sup>3</sup> Notons au passage et pour cette raison même la difficulté de mettre en place des « travaux de groupe » tels que ceux évoqués dans mon article précédent, et qu'Annie Bi-reaud préconisait dans le but de motiver les participants ou de développer leur autonomie. S'affirmer demande en fait déjà d'avoir suffisamment foi en soi...

« prof » qui adoptaient par ailleurs des positions parmi les plus répressives, ce qu'elle conclut en déclarant voir se profiler, dans l'image crainte qu'ils se faisaient dudit « prof », les enseignants de demain. Défense du moi parmi les plus archaïques, l'identification à l'agresseur serait-elle à l'origine des vocations les plus précoces d'enseignant ?

### 3. LES COMPORTEMENTS SUR LE CAMPUS

Des comportements observés au sein du groupe d'une formation à ceux observables hors de celui-ci dans l'enceinte universitaire, il n'y a qu'un pas, que les intéressés ont le plus souvent franchi ; nous permettant au passage de mieux comprendre comment évoluent les relations (dé-)nouées dans le cadre d'un module tel que TNT. Les relations inter-étudiants bien sûr. Car, en ce qui concerne les relations étudiants-enseignants, autant dire qu'elles semblent absentes ; ce dont les premiers ne se plaignent d'ailleurs apparemment pas. A l'exception peut-être de Sophie, qui tient à remarquer que celles-ci sont « inexistantes à la fac » ; mais surtout de Régine, qui aurait souhaité que les enseignants soient disponibles en dehors des heures de cours, et acceptent d'« établir des relations qui permettraient aux étudiants d'avoir un pied de l'autre côté de la barrière » et de pouvoir profiter d'une expérience pas seulement professionnelle, mais, ajoute-t-elle, « globalement humaine ».

#### 3.1. Dans les coulisses...

Si toute action de formation peut être aussi considérée comme l'analogie d'une représentation dramatique, quittons donc maintenant la scène de son théâtre, pour pénétrer dans les coulisses de celui-ci, là où les acteurs cessent de jouer un personnage... d'étudiant « en action ». Passons vite sur les réactions consécutives au tout premier cours où l'échange de propos critiques, comme le rappelle Sophie, permet de nouer quelques liens occasionnels. Et arrêtons-nous sur les situations où s'établissent des relations plus durables. Celles-ci semblent avant tout être celles de la préparation de travaux collectifs. Tel fut au moins le cas pour cette « bande des quatre » auquel j'ai déjà fait référence (en 1.1), et qui constituait le seul ensemble vraiment moteur de tout le groupe. C'est à Driss qu'on doit le récit de sa constitution : d'abord, une première séance de « travail » dans un café ; puis cinq jours plus tard une réunion amicale chez l'un d'entre eux, une partie de la nuit passée à discuter de l'utilité du module ou de l'absence de motivation de la majorité des autres étudiants ;

## A. QUATREVAUX

enfin, le travail programmé une fois mené à bien, Driss constate qu'une amitié s'est désormais instaurée entre eux quatre.

J'avais encore signalé l'existence d'une camaraderie entre cette même « bande » et Christine ; camaraderie dont elle fait état, mais pour signaler surtout que la majorité des étudiantes du groupe lui apparaissait « distantes », contrairement aux étudiants, plus « chaleureux », plus « ouverts », et appréciant qu'une étudiante se confie à eux ; attitude que, se demande-t-elle toutefois après coup, elle aurait peut-être involontairement induite... Quoi qu'il en soit, le module TNT aurait au moins eu le mérite de susciter en elle « l'envie de mieux apprendre à connaître les autres en les observant et en essayant de comprendre leurs attitudes ».

Christian pour sa part conclut son journal sur ce point de façon globalement positive, en tout cas plus que ne pourraient le laisser croire certaines remarques dont la fonction est finalement défensive : « le TNT n'aura pas produit sur moi l'explosion que l'on pouvait attendre, mon cynisme m'ayant toujours plus ou moins bien protégé des autres. Il aura favorisé le développement d'une relation d'amitié entre plusieurs personnes du groupe. Et puis, pour que j'accepte de me remettre en cause, il faut le vouloir, et cela n'est pas le moment à la veille des examens ». Quelques semaines auparavant, le propos sur la question relationnelle avait pourtant été (trop) manifestement négatif : « Nous sommes tous dans la même galère, les mêmes TD et je sais que cela, c'est pour encore deux mois [...] Le groupe n'a pas été créateur d'amitié ». Réflexion qui avait alors donné lieu à l'expression d'un regret concernant l'année qu'il avait précédemment passée à l'Université...

### 3.2. *Un campus anonyme*

De sa toute première année d'Université, Christian se souvient surtout comme d'un moment où la majorité des étudiants cherchait à se connaître et où les amitiés qu'on nouait alors allaient pour la plupart être durables, « si bien que, en deuxième année, on se contente d'entretenir ses relations avec les trois ou quatre étudiants connus dans chaque groupe de TD, ce qui rend les groupes plutôt morts ». Avis que partage Estelle, mais pas Christine, qui estime que la majorité de ces liens se rompt à la première occasion. Quant à Ester, son passage, pourtant bref, en seconde année de préparation de BTS l'amène plutôt à opposer deux types d'établissements de formation supérieure : « en BTS », des liens se noueraient aisément compte tenu à la fois de la stabilité des groupes-classes, de l'instauration des rituels de bizutage, mais du fait aussi que les enseignants mettraient « leur point d'honneur à faire régner une bonne ambiance » ; à

l'Université, ce serait en revanche l'organisation modulaire des formations offertes, aboutissant au fait que chacun suit plus ou moins son propre cursus, qui ferait que les étudiants se connaîtraient mal. « Quand, ajoute-t-elle, le prof vient faire son cours puis se casse, et que les étudiants se trouvent abandonnés à eux-mêmes, prétendre que cette situation soit la meilleure pour encourager ces derniers à devenir autonomes est un leurre ».

La question des liens noués entre étudiants suivant une même formation modulaire telle que celle de TNT aboutit donc, pour plusieurs d'entre eux, à évoquer le problème plus général des relations sur l'ensemble du campus, problème traité par Alain Coulon pour le campus universitaire de Paris VIII, et que résumerait, dans les deux cas, le seul terme d'« anonymat » ; terme qu'on retrouve employé dans de nombreux journaux. Dans celui de Flore, qui commente d'ailleurs cette situation en ajoutant que « à l'Université, tout le monde se moque de tout le monde », et regrettant à ce propos que les groupes de TD soient refondus à la fin de chaque « semestre » (semestre ne durant, faut-il ajouter, que quatorze semaines...). Dans celui de Catherine aussi, étudiante qui a quitté dans le même temps village, parents et amis pour venir s'établir dans la ville universitaire de Reims, et qui énonce sur ce passage sans transition de l'intime à l'anonyme ce qu'elle appelle « la loi de l'Université » : « Soit tu te prends en main, soit tu décroches et c'est la chute ». « Oiseau qui se lance du nid », pour reprendre ses propres termes, Catherine est le modèle de ces étudiants transplantés qui prend progressivement « conscience de l'enjeu de ses propres actes, de ses responsabilités » : « J'ai l'impression de ne plus avoir droit à l'erreur, car c'est ma vie que j'échafaude [...] Désormais, on rigole moins ».

### 3.3. Avoir vingt ans...

Insensiblement, les auteurs de plusieurs journaux transforment cette question de l'anonymat des relations inter-étudiants en celle des relations entre jeunes en général ; au point de faire se demander si la condition de toute la jeunesse actuelle ne se caractériserait pas par ce qu'on pourrait appeler « une relation anonyme à soi-même ».

C'est d'abord Sophie qui, commentant le film de Cyril Collard, *Les nuits fauves*, déclare : « Déchirements, manque de communication flagrant entre deux êtres fragiles, une jeune marginale qui n'arrive pas à s'exprimer. Mais [...] n'est-ce pas toute la jeunesse de notre époque qui n'arrive pas à s'exprimer ? » C'est également Julie qui, après avoir évoqué le même film, estime que « la communication entre les jeunes est dif-

## A. QUATREVAUX

ficile parce que ceux-ci n'osent pas se libérer complètement, se montrer tels qu'ils sont ; car ils auraient peur des jugements portés sur eux en exprimant leurs émotions. Aussi trichent-ils en se donnant l'apparence de ce que les autres attendent d'eux ; sinon ils se taisent au point de se bloquer jusqu'à ne plus pouvoir communiquer, même avec leurs proches ».

Ce sont ensuite Valérie et Flore qui tentent chacune une explication d'un tel état des choses. La première, en invoquant la négligence dans laquelle sont tenues gestualité et prosodie dans l'éducation reçue, d'ailleurs aussi bien des parents que des enseignants. La seconde, en mettant en cause le fait que là où les enfants passent la majeure partie de leurs temps, c'est-à-dire à l'école, ceux-ci sont surtout conviés à apprendre la grammaire et les mathématiques plutôt que l'expression de leurs pensées et de leurs sentiments ; élargissant le champ des facteurs possibles, elle en viendra à citer en vrac le recours aux punitions, les habitudes culturelles, la façon de penser. Cela expliquerait, selon elle, que, parvenus à l'âge adulte, ces gens aient peur, en s'affirmant, de perdre l'affection ou l'approbation des autres ; peur de l'agressivité des autres ; peur de l'opinion d'autrui sur eux-mêmes.

Mais laissons, pour finir, la parole à Ester. Ester qui remarque que beaucoup de ses amis, « par paresse ou par manque de combativité », n'essaient même pas de faire partager leurs idées et abandonnent leur point de vue dès que la conversation devient plus animée : « Ils abrègent la conversation en disant : « Ouais, t'as raison ! »... même s'ils n'en pensent pas un mot, et s'en vont d'un pas nonchalant vers leur avenir incertain. [...] Dans ces conditions, il est rare d'avoir une discussion avec des personnes de son âge ». Propos qu'elle assortit d'une réflexion à la Paul Nizan : « J'ai vingt ans, le meilleur âge à ce qu'il paraît. J'aimerais qu'on m'explique pourquoi ».

## 4. CONCLUSION

Quel tableau peut-on dresser du fonctionnement du groupe de TD qui fut l'objet de cette étude, et du comportement des étudiants qui en furent les membres ? Avant de répondre à cette question ; il faut remarquer que certains résultats auxquels cette analyse m'a conduit présentent une portée probablement assez générale, voire universelle. On notera aussi la similitude entre les conduites décrites comme leurs par les étudiants au cours de séances de TD d'une part, et celles observées en dehors de toute situation de formation, de l'autre ; et ceci bien que les auteurs des premières observations soient le plus souvent différents de ceux des secondes, ce



qui en garantit d'ailleurs la pertinence globale.

Ces précisions apportées, on constate que les comportements antagonistes agressif et inhibé (pouvant alterner chez un même individu) ont été les plus fréquents. S'est aussi fréquemment manifestée une angoisse, à l'origine de certaines oppositions souvent perçues comme autant de clivages entre « bons » et « mauvais » éléments, ou parfois, moins régressivement, comme rivalités inter-sexuelles. Les mêmes comportements joueraient un rôle essentiel dans l'anonymat des campus universitaires, où l'établissement de liens pourtant désirés s'avère toujours difficile.

Dans de telles conditions, on ne peut plus s'étonner de voir des étudiants adopter au cours de séances de TD ce que j'appellerais des « attitudes de survie » ou « d'évitement » : éviter de « passer au tableau » par exemple, ou éviter de critiquer pour éviter d'être critiqué soi-même en retour, attitudes qui dénotent un manque de confiance en soi, également à la source du phénomène anormal du « brouhaha » continu des amphithéâtres.

Pour tenter d'affronter, de dissimuler tout au moins, le désarroi que ces attitudes révèlent, les intéressés seraient-ils condamnés à un conformisme aussi bien moral qu'intellectuel ? Si certains étudiants semblent s'y résigner, mon précédent article signalait aussi, par exemple, un souhait de voir s'établir des relations plus symétriques, et donc plus ouvertes, avec les enseignants.

Dans l'étroite mesure où les cadres autant que les objets respectifs des deux recherches permettaient de traiter des mêmes phénomènes, les résultats de mon analyse corroborent ceux de l'enquête de D. Lapeyronnie et J.-L. Marie. Qu'il s'agisse d'apathie (entrecoupée d'accès de « rébellion »), de refus des critiques, de conformisme ou de « ritualisme », certaines conduites étudiantes obéissent bien à ce que les deux auteurs<sup>4</sup> ont défini comme une « logique de l'adaptation ». L'intérêt de mon travail est d'avoir mieux fait apparaître les sentiments qui accompagnent ces comportements (l'angoisse en premier lieu) et d'avoir attiré l'attention sur certaines situations où de tels affects se manifestent plus particulièrement, comme celle, si redoutée, du « passage au tableau ». Nul doute que le dispositif retenu du journal autant que la démarche inspirée de Georges Devereux ont pu en faciliter l'expression, en permettant d'en réduire leur caractère infériorisant et culpabilisant. Au point que cette expérience inviterait à poursuivre ces recherches dans deux perspectives complémentaires. La première, théorique, porterait à étudier les raisons du maintien

---

<sup>4</sup>*Campus blues*, chapitre II (« Les conduites étudiantes »).

A. QUATREVAUX

dans un tel âge de « l'adolescence interminable » : maintien pour quoi ? Dans l'intérêt de qui ? Dans quelles structures particulières (Premiers cycles universitaires, IUT, CPGE, STS), s'il se révélait une inégalité entre elles à ce sujet ? La seconde, pratique, amènerait à dégager, à partir d'expériences analogues, mais qui restent à diversifier, les moyens d'une prise en compte plus systématique du vécu des étudiants, condition nécessaire même si non suffisante de toute réduction du nombre des échecs en premier cycle.

**Alain QUATREVAUX**  
Université de Reims

**BIBLIOGRAPHIE**

- ANZIEU, Didier (1981) *Le groupe et l'inconscient, L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.
- BESSIERES-BONALD, Anne (1981) « Prise d'information, communication : le jeune ingénieur sait-il faire ? », in : *Actes du colloque de la Conférence des grandes écoles*, Toulouse, École des Mines de Paris, 1991.
- BIREAUD, Annie (1990) « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur », *Revue Française de Pédagogie*, 91, 13-23.
- COULON, Alain (1985) « L'affiliation institutionnelle à l'Université », *Pratiques de Formation*, 9, 137-147.
- DEVEREUX, Georges, (1966) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- HESS, Rémi (1987) « La conversion au mouvement, le vécu des étudiants à travers leurs journaux », *Raison Présente*, n° 82, 35-47.
- HIERNAUX, J.-P. (1995) « Analyse structurale de contenus et modèles culturels », in : ALBARELLO, L. *et alii*, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, p. 111-144.
- LAPEYRONNIE, Didier et MARIE, Jean-Louis (1992) *Campus Blues*, Paris, Le Seuil.
- LOURAU, René (1988) *Le journal de recherche*, Paris, Méridiens Klincksieck.

*ADOLESCENCE INTERMINABLE ?*

QUATREVAUX, Alain (1995) « Basse tension pédagogique dans un premier cycle universitaire. Une analyse de journaux d'étudiants », *Recherche et Formation*, 19, 103-113.

QUATREVAUX, Alain (1996) « Projets professionnels et journaux de formation en premier cycle universitaire scientifique », *Questions d'Orientation*, 59-2, 57-72.