

C

Nathanaël WALLENHORST

## L'ÉTUDIANT FACE À LA DÉSORIENTATION APPRENDRE LE MONDE POUR ENTRER DANS SA VOCATION POLITIQUE

P

De très nombreux jeunes français rencontrent des « problèmes d'orientation ». Dans le secondaire, 40 % des lycéens disent avoir subi leur orientation<sup>1</sup> et 130 000 jeunes quittent annuellement le système scolaire sans diplôme<sup>2</sup> (1 sortant sur 5 en 2007). 20 % des étudiants post-bac quittent l'enseignement supérieur sans obtenir de diplôme<sup>3</sup>; 25 % des étudiants de première année de licence ne la terminent pas<sup>4</sup> et seuls 2 étudiants sur 5 obtiennent leur licence sans redoublement<sup>5</sup>.

Ces difficultés d'orientation, ces réorientations, ou ces expériences de désorientation sont un révélateur de l'incertitude<sup>6</sup> de la période contemporaine où « plus rien n'est sûr<sup>7</sup> ». L'environnement de l'individu contemporain est liquide<sup>8</sup>, en permanent mouvement. L'individu contemporain est confronté à la désorientation : il est un « homme pluriel »<sup>9</sup> au sein duquel cohabitent différentes figures d'adultes contradictoires. Il est soumis à un impératif de mobilité et de flexibilité<sup>10</sup>;

G

- 
1. GALLAND O., *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur?*, Paris, Armand Colin, 2009.
  2. ARRIGHI J. (dir.), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération*, Marseille, Céreq, 2012.
  3. GALLAND O., *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur?*, *op. cit.*
  4. WACHEUX F., *Bref, Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq*, n° 294, novembre-décembre 2011.
  5. ERLICH V. et VERLEY E., « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, n° 26, 2010, p. 82.
  6. BOUTINET J.-P. et DOMINICÉ P. (dir.), *Où sont passés les adultes?*, Paris, Téraèdre, 2009.
  7. ROBIN J.-Y., « Ingénium de l'accompagnement », in BOUTINET J.-P., DENOYEL N., PINEAU G. et ROBIN J.-Y. (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF, 2007, p. 248.
  8. BAUMANN Z., *La vie liquide*, Paris, Fayard, 2013.
  9. LAHIRE B., *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.
  10. ROBIN J.-Y., « Adulte certes, mais post moderne ! Le recours biographique », in SLOWIK A., *Trajets éducatifs et biographies dans la fluidité des temporalités modernes*, Paris, L'Harmattan, 2014.

l'adaptation est un principe organisateur des parcours<sup>11</sup>. L'entrée dans la postmodernité est une entrée dans l'univers de la désorientation.

## L'EXPÉRIENCE DE DÉSORIENTATION

Tout adulte est confronté à cette expérience, *a fortiori* tout étudiant « entrant dans la vie adulte<sup>12</sup> ». Certains jeunes sont confrontés à une période de désorientation : ils ne savent pas quelle filière choisir, pour quelle formation, en vue de quelle insertion socioprofessionnelle. D'autres se réorientent après avoir effectué un choix d'orientation parce que la formation suivie les a conduits à un nouveau carrefour ou parce que le premier choix les a confrontés à un échec (de sens ou de réussite aux examens). D'autres encore s'orientent, posent un choix d'orientation. Quelle que soit la situation dans laquelle se situe l'étudiant, il construit nécessairement son orientation sur un fond de désorientation<sup>13</sup> : selon Danvers « désorientation et orientation sont les deux faces d'un même phénomène », il s'agit là d'une « loi à portée générale<sup>14</sup> ».

Le décrochage universitaire<sup>15</sup>, l'orientation et la réorientation étudiante<sup>16</sup> sont des phénomènes particulièrement étudiés. L'échec universitaire, parce qu'il est « une question cruciale »<sup>17</sup>, est une préoccupation politique<sup>18</sup> et fait régulièrement l'objet de recherches ou d'études ministérielles. C'est principalement

- 
11. BOUTINET J.-P., « Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager », in BOUTINET J.-P., DENOYEL N., PINEAU G. et ROBIN J.-Y. (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, op. cit., p. 47.
  12. LAPASSADE G., *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos, 1997.
  13. DANVERS F., « Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme ? », in BOUTINET J.-P., DENOYEL N., PINEAU G. et ROBIN J.-Y. (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, op. cit., p. 52.
  14. *Idem*.
  15. BORRAS I., ÉPIPHANE D., LEMISTRE P. et al., *Étudier en licence : parcours et insertion*, Marseille, Céreq, 2012. BEAUPÈRE N. et BOUDESSEU G. (dir.), *Sortir sans diplôme de l'université : comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Paris, La Documentation française, 2009; SARFATI F., « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora débats/jeunes*, n° 63, 2013; BEAUPÈRE N., MACAIRE S. et BOUDESSEU G., « Sortir sans diplôme de l'université, de l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail », *Observatoire national de la vie étudiante*, n° 21, 2009.
  16. GRELET Y., ROMANI C. et JOAQUIM T., *Les étudiants des STS et des IUT : comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion*, Marseille, Céreq, 2010; CONVERT B., « Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur », *Éducation et formation*, n° 77, 2008; PEAN S., *Les orientations post-baccalauréat. Évolution de 2000 à 2007*, note d'information, Paris, MEN-09.15, juin 2009.
  17. ERLICH V. et VERLEY E., « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, n° 26, 2010, p. 82.
  18. SARFATI F., « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora débats/jeunes*, n° 63, 2013, p. 7.

d'un point de vue sociologique que sont analysées les questions d'orientation<sup>19</sup>. En revanche, dans la littérature scientifique, on ne trouve pas d'analyses portant sur l'importance des logiques de désorientation dans l'expérience sociale<sup>20</sup> étudiante. Par ailleurs le phénomène de la désorientation est rarement étudié sous l'angle anthropologique : il manque, selon nous, une réflexion sur ce qui est en jeu pour l'étudiant dans son expérience de désorientation. C'est la voie que souhaite explorer cette contribution.

### **Population d'étude, recueil des données et implication**

Cette recherche s'appuie sur la rencontre mensuelle d'étudiants<sup>21</sup> de fin de premier cycle inscrits dans une formation à la solidarité internationale atypique<sup>22</sup> au cours de laquelle ils bénéficient d'un double accompagnement : un accompagnement mensuel individuel autour de la mise en œuvre d'un « plan personnel de formation » écrit en début d'année ainsi qu'un accompagnement hebdomadaire du groupe en formation (de deux heures). La singularité de cette formation est l'association à la formation académique d'un dispositif de travail sur son projet d'orientation (étudiantin et professionnel) pour tous les étudiants.

Notre implication dans ce dispositif est conséquente puisque nous occupons une fonction d'accompagnateur. Au cours de ces entretiens mensuels les étudiants nous partagent les difficultés rencontrées dans leur formation, mais aussi leur recherche d'orientation, leur expérience de désorientation et l'ensemble de ses implications existentielles quotidiennes. Fréquemment, la

19. GALLAND O., VERLEY E. et VOURC'H R. (dir.), *Les mondes étudiants. enquête Conditions de vie 2010*, Paris, Observatoire de la vie étudiante, Direction de l'information légale et administrative, 2011 ; SAINT-MARTIN C., « Parcours de professionnalisation des étudiant-e-s en formation : regard sociologique », *Empan*, n° 95, 2014.

20. DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.

21. Les étudiants rencontrés ont entre 20 et 33 ans. La moyenne d'âge est comprise entre 22 et 23 ans. Ils proviennent de toutes conditions sociales (si cette formation est dispensée dans l'enseignement privé, les frais pédagogiques s'adaptent en fonction du niveau de ressources de l'étudiant ou de sa famille), mais nous constatons une très légère surreprésentation de classes moyennes supérieures par rapport à la moyenne nationale.

22. Le dispositif pédagogique a ceci de particulier qu'il intègre trois composantes dans la formation dispensée : une *composante intellectuelle* ayant pour objectif une maîtrise d'outils conceptuels ; une *composante expérientielle* avec un travail sur les apprentissages réalisés dans le cadre de 3 mois de stage et diverses mises en situation professionnelle au cours de l'année avec des objectifs de productions groupales ; une *composante existentielle* faisant partie intégrante de la formation au cours de laquelle les étudiants réalisent un travail de biographisation et d'élaboration de leur projet d'avenir (PROUTEAU F., *Former... oui mais dans quel sens ?*, Paris, L'Harmattan, 2006). Avec Monbaron, nous pouvons dire que : « Travailler à la mise en récit de son parcours en favorisant les démarches réflexives dans le cadre d'un cursus de formation académique classique est une expérience aussi intéressante qu'inhabituelle. » (MONBARON J., « L'adulte mis en récit : exister dans le labyrinthe de nos parcours de vie », in BOUTINET J.-P. et DOMINICÉ P. (dir.), *Où sont passés les adultes ?*, *op. cit.*, p. 93.)

demande explicite de ces étudiants est celle d'une remédiation à leur problème d'orientation. Cette communication a été réalisée à partir de la rencontre mensuelle de 37 étudiants au cours de 264 entretiens répartis sur 6 années<sup>23</sup>. Ainsi les lignes qui suivent trouvent leur origine dans une recherche-action<sup>24</sup>, si ce n'est une action-recherche; tout ce qui suit a été élaboré à partir de ce dispositif et n'a de validité que dans ce cadre. Le référentiel théorique structurant notre écoute était celui de la psychosociologie d'orientation analytique. Les matériaux empiriques sur lesquels s'appuie ce chapitre sont issus des notes prises lors des entretiens avec ces étudiants et lors des observations menées au cours des projets collectifs.

### ***Krisis de désorientation et rapport au monde***

La désorientation est une expérience d'égarement : l'étudiant ne dispose plus de suffisamment de repères dans son environnement pour être sécurisé et ne sait plus dans quelle direction se mouvoir. Cette expérience d'égarement dans un environnement extérieur à soi s'accompagne presque systématiquement d'une expérience d'égarement ou d'errance intérieure. L'étudiant réalise parfois cette douloureuse et angoissante expérience de la « perte de soi » : plusieurs étudiants nous ont déjà dit qu'ils se sentaient perdus ou qu'ils avaient eu l'impression de se perdre durant de longs mois.

Nous constatons dans le discours des étudiants que leur projet d'orientation est fréquemment positionné sur fond de désorientation, qu'ils aient ou non une demande explicite d'aide dans leur projet d'orientation. À de rares exceptions près, même sous une apparence solide, le projet d'orientation comporte un fort potentiel de liquidité (la remise en question puis l'abandon de son projet d'orientation peuvent être particulièrement rapides). La désorientation est plus ou moins forte dans l'expérience sociale de l'étudiant et lorsqu'elle s'intensifie, elle s'accompagne d'une forme de désarroi<sup>25</sup>. Il arrive que la désorientation prenne dans la vie de l'étudiant la forme d'une crise ou *krisis* : la *krisis* de désorientation<sup>26</sup>. Dans ce moment particulier de l'existence, l'étudiant doute de

23. Chaque étudiant a été rencontré 7 ou 8 fois durant son année de formation dans le cadre d'accompagnement de 45 minutes. 6 étudiants ont été rencontrés en 2008-2009, 6 en 2009-2010, 8 en 2010-2011, 4 en 2011-2012, 9 en 2012-2013, 4 en 2013-2014; soit 264 entretiens exactement.

24. VAN DER MAREN J.-M., « Les stratégies de la recherche action », in VAN DER MAREN J.-M., *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

25. ROBIN J.-Y., « Adulte certes... », art. cité.

26. La notion de *krisis*, origine étymologique du mot crise, renvoie tout autant à une intensité expérientielle et émotionnelle, et à une impression de perte de repères, qu'à une expérience critique radicale (dont il est également l'origine étymologique). Si le fond de désorientation marquant l'expérience sociale étudiante semble structurel, la *krisis* de désorientation quant à elle est temporalisée. Elle est un moment particulier de l'existence au cours duquel se déconstruisent un ensemble de données initialement tenues pour acquises et

sa propre valeur, perçoit plus difficilement le sens de son existence et les raisons de sa présence au monde. La *krisis* de désorientation s'accompagne parfois d'un faisceau de souffrance aiguë (tentatives de suicide, dépendances diverses, sentiment de solitude et d'isolement, stigmates laissés par un parcours scolaire moyen ou chaotique, dévalorisation de soi, intériorisation de scénarios d'échec, etc.). Ainsi Justine, 22 ans, qui, après le décès de son père, a passé une année avec sa mère sans autre activité que la consommation de cannabis et sans parvenir à suivre ses cours de gestion. Au cours de cette année, qu'elle définit comme une « année de dégringolade », elle s'est renfermée dans une grande solitude, ne trouvant plus l'énergie pour voir ses amis. L'avenir ne pouvait lui apparaître autrement que particulièrement sombre et sans projet. Elle s'est inscrite en juin au sein d'une formation diplômante de niveau bac + 3 dans la conduite de projets humanitaires sur les conseils d'un cousin à qui « cela avait fait du bien » et « parce qu'il y a un cadre fort ». Après avoir échoué deux fois en L2 de sciences de gestion et avoir été acceptée au sein de cette formation par validation des acquis professionnels, elle ne pouvait s'imaginer capable de réussir cette formation, bien que par ailleurs titulaire d'un bac avec une mention bien. Les relations tissées entre pairs durant cette formation qui intègre le questionnement existentiel de l'étudiant, ont constitué pour Justine un point d'appui de traversée de cette *krisis* de désorientation ayant abouti à l'obtention de son diplôme et à une poursuite au sein d'un master.

L'orientation comporte une dimension spatiale – être capable de s'orienter dans un environnement donné – et elle est directement liée au monde<sup>27</sup>. La *krisis*

---

qui constituait un socle à l'expérience sociale de l'étudiant. La *krisis* est un moment intense de formation (qui renvoie étymologiquement à une action de mise en forme) car elle est le moment de passage d'une forme à une autre. Cette *krisis* est parfois provoquée par un échec, mais, plus largement, les processus de formation provoquent fréquemment de telles expériences sans qu'elles soient repérées ou accompagnées par les responsables des dispositifs ; une bonne partie des décrochages étudiants s'enracine à cet endroit précis. La notion de *krisis* a été particulièrement travaillée par Bellet (cf. entre autres BELLET M., *Le paradoxe infini*, Paris, Desclée de Brouwer, 2004 ; BELLET M., *La seconde humanité*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993) ainsi que par Morin (MORIN E., « *Krisis* », in MORIN E., *Journal 1962-1987*, Paris, Éditions du Seuil, 2012). Si nous la préférons à la notion de crise, c'est également en raison de sa sur-utilisation dans la période contemporaine (dans son acception de crise économique) où elle a en partie perdu sa temporalité (correspondant désormais à une caractéristique sociale structurelle) et ne renvoie pas à un impératif de traversée à partir d'un changement paradigmatique, ce à quoi renvoient la notion de *krisis* et son acception de critique radicale.

27. La désorientation chez les étudiants est un révélateur d'un manque de lien « au reste du monde » : « Discriminée économiquement, désocialisée culturellement, et sous-représentée politiquement, la jeunesse serait ainsi profondément coupée du reste de la société. On reviendrait en quelque sorte aux rapports entre jeunes et société qui prévalaient avant la révolution des mœurs des années 1960. » (GALLAND O., *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, op. cit., p. 61.)

de désorientation est un moment de transition<sup>28</sup> fort où s'articulent un changement de statut (une entrée dans la vie adulte) avec un moment particulièrement structurant pour l'avenir de l'étudiant (une formation pour une insertion socioprofessionnelle). Ce moment transitionnel vient reconfigurer le rapport au monde de l'étudiant<sup>29</sup>.

Pour comprendre la façon dont le rapport au monde est mobilisé dans l'expérience de désorientation, la catégorisation du monde d'Arendt est opérante. Le monde selon Arendt renvoie à l'ensemble des éléments qui préexistent à notre naissance : c'est ce qui nous précède et ce qui nous succédera<sup>30</sup>. Le monde est stable, il est produit par les êtres humains, il est le milieu permettant la vie. Mais le monde est aussi cette tente dressée sur la terre : cet espace géographique entre les hommes<sup>31</sup>. Ce qu'il y a entre les hommes est ainsi particulièrement important, parce que, comme l'écrit Bellet, l'espace de « l'entre nous » est ce qui nous fait devenir davantage humains<sup>32</sup>. Le monde est constitué de ces liens entre nous qui font que notre vie devient possible. « Aucune vie humaine [...] n'est possible sans un monde<sup>33</sup> » et prendre soin du monde relève de la responsabilité individuelle de l'être humain<sup>34</sup>. La catégorie du monde renvoie à la dimension politique : ce sont une pluralité d'hommes qui habitent le monde<sup>35</sup>.

## APPRENDRE LE MONDE :

### DES POINTS D'APPUI POUR TRAVERSER UNE KRISIS DE DÉSORIENTATION<sup>36</sup>

Afin d'aller plus en avant dans la formulation d'hypothèses sur ce qui est en jeu pour l'étudiant dans l'expérience de désorientation, nous allons mentionner quelques points d'appui identifiés dans la traversée d'une *krisis* de désorientation. Face à la désorientation, les étudiants qui viennent nous rencontrer

28. La transition renvoie à « des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie qui auront pour conséquence d'affecter de manière déterminante la représentation du monde » (PARKES C. M., « Psycho-social transitions: A field for Study », *Social Sciences and Medicine*, n° 5, 1971, p. 103).

29. L'expérience sociale étudiante contemporaine a lieu sur fond de désorientation. En revanche, il est possible de diminuer l'intensité de la désorientation ou de traverser une *krisis* de désorientation.

30. ARENDT H., « La crise de l'éducation », in H. ARENDT, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard coll. « Folio histoire », 1972, p. 238.

31. GOETZ B. et YOUNÈS C., « Hannah Arendt : Monde – Déserts – Oasis », in PAQUOT T. et YOUNÈS C. (dir.), *Le territoire des philosophes*, Paris, La Découverte, 2009, p. 36.

32. BELLET M., *Incipit*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.

33. ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961, p. 31.

34. ARENDT H., « La crise de l'éducation », art. cité, p. 242.

35. FORAY P., « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, n° 19, 2001, p. 83.

36. Nous mentionnons dans le cadre de cette contribution des points d'appuis dans la traversée d'une *krisis* de désorientation que nous avons identifiés chez les étudiants. Ceux-ci ne sont ni exhaustifs, ni généralisables à tout étudiant dans la mesure où ils sont liés à la singularité du parcours de formation suivi par notre population d'étude.

mentionnent leur besoin de « trouver mon orientation », de « me trouver », ou, fréquemment, de « trouver ma voie ».

Il peut avoir tendance à concevoir sa recherche d'orientation d'abord comme exploration du soi. Mais il arrive que celle-ci génère de la fatigue et renforce l'expérience de désorientation : à vouloir « systématiquement cheminer vers soi, on prend parfois le risque d'être, au bout du compte, "fatigué de soi"<sup>37</sup> ».

Or, ce qui importe n'est pas tant qu'il « trouve sa voie » (avec tous les risques simplistes d'essentialisation et de réification que cela comporte), mais qu'il fasse l'expérience qu'il peut être utile, donc que son existence a de la valeur pour l'autre – à défaut parfois d'en avoir suffisamment pour lui-même<sup>38</sup>. Le rapport au monde de l'étudiant étant ce qui est en jeu dans la désorientation, les apprentissages du monde sont particulièrement opérants face à la désorientation. Comme le monde est cet espace entre les hommes, il y a dans le choix éthique préférentiel de l'autre<sup>39</sup> un appui dans la traversée d'une *krisis* de désorientation. En effet, écrit Ricœur, l'autre est « le plus court chemin qui va de soi à soi<sup>40</sup> ». Le soi est pleinement impliqué, mais il est second sans être secondaire. C'est, entre autres, dans le détour par l'autre que s'accompagne une *krisis* de désorientation étudiante. Une des fonctions de ce détour par l'autre est également de permettre à l'étudiant de travailler sur sa confiance en l'autre<sup>41</sup>, qui pourra ensuite devenir confiance en soi et confiance en l'avenir.

« Apprendre le monde » se réalise au sein d'un ensemble de dispositifs de formation. La participation à des projets de solidarité ou de solidarité internationale matérialise ici de façon particulièrement nette pour les étudiants ce détour par l'autre ou ce choix éthique préférentiel de l'autre. L'immersion dans une structure professionnelle dans le cadre d'un stage est également un moment important pour les étudiants. Mais c'est surtout à un ensemble d'apprentissages « simples » réalisés au cours de l'année que renvoie « apprendre le monde » dans cette acception : l'ensemble des moments, mêmes particulièrement brefs, où l'autre est comme « préféré à soi<sup>42</sup> ». La mobilisation du regard et de la main

37. ROBIN J.-Y., « Adulte certes... », art. cité.

38. L'expérience de la joie d'avoir été utile dans une action avec d'autres pour d'autres peut être pour des étudiants un élément important dans la traversée de la *krisis* de désorientation. Ce sentiment d'avoir été utile libère de l'énergie pour réaliser des démarches concrètes dans la recherche d'orientation (rencontres de professionnels, candidatures à des formations, demande de stages, etc.) et facilite la projection de soi dans l'avenir.

39. LÉVINAS E., *Altérité et transcendance*, Montpellier, Fata Morgana, 1995 ; SEBBAH F.-D., « Emmanuel Lévinas. L'utopie du chez soi », in PAQUOT T. et YOUNES C. (dir.), *Le territoire des philosophes*, op. cit.

40. RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, p. 144.

41. La défiance apparaît de façon particulièrement développée en France : 6 % des jeunes disent avoir vraiment confiance dans les autres (GALLAND O., *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, op. cit.).

42. « Apprendre le monde » s'opposera ici notamment au « prendre le monde » particulièrement développé dans nos sociétés contemporaines marquées par l'hégémonie économique.

de Lévinas<sup>43</sup> est ici fondamentale : apprendre le monde passe pour l'étudiant par un acte qui est celui du geste relationnel. Après avoir vu l'autre (l'avoir entendu, considéré), l'étudiant manifeste à l'autre sa valeur (aide concrète dans l'apprentissage d'un cours, invitation rompant avec la solitude, soutien matériel...). Ces apprentissages se réalisent principalement dans des espaces non formels mais peuvent être également en partie suscités par les dispositifs mis en œuvre par l'enseignant. Ces apprentissages du monde ont partie liée avec le *socius* ricœurrien ou la notion anglo-saxonne de *care* : se faire le prochain de l'autre et devenir ainsi capable d'hospitalité, permettant ainsi de passer de rencontre à la relation avec l'autre<sup>44</sup>. Le concept de *socius* permet d'intégrer la notion d'hospitalité, dans son acception symbolique, à partir de la capacité anthropologique d'accueil de l'autre dans sa différence. Cette notion de *socius* renvoie à la façon dont Lévinas, dans sa pensée, donne priorité à l'autre à travers la notion de visage permettant dans les relations de passer du dévisagement à l'envisagement<sup>45</sup>. Un moment important pour les étudiants est, après un mois de formation, l'écoute de chaque étudiant présentant ses objectifs de formation (sur les trois registres de la formation : intellectuel, expérientiel et existentiel). Présenter devant le groupe de pairs est toujours un défi formateur pour l'étudiant. Mais écouter chacun dire une parole authentique sur soi au groupe en formation est encore autrement plus formateur pour l'étudiant qui se trouve de fait être en partie décentré de lui-même et attentif à la parole de l'autre de qui il se fait – plus ou moins temporairement – proche. Ce moment de formation est régulièrement évoqué par les étudiants lors des rendez-vous d'accompagnement.

Au sein de notre population d'étude, lorsque les étudiants font des liens entre leur existence et leurs apprentissages du monde à partir du choix éthique préférentiel de l'autre, ces apprentissages deviennent des points d'appui dans la traversée d'une *krisis* de désorientation. Ainsi le monde est le plus court chemin pour conduire l'étudiant à soi. Le travail de l'accompagnement permet à l'étudiant de « se » réorganiser, pour « se » reconstruire et « se » projeter vers l'avenir. Apprendre le monde permet ici à chacun « d'apprendre à vivre ». Au cœur de ces apprentissages du monde, l'étudiant confronté à une *krisis* de désorientation a également des « apprentissages de l'orientation » à réaliser que nous pourrions définir de la façon suivante : définir un cap, faire des choix, avoir un juste rapport au réel, tout en étant capable d'entretenir sa motivation.

L'expérience de la désorientation au sein du monde est aussi fréquemment celle de l'inhospitalité du monde à son égard (dans la double acception de non accueillant et de non habitable). La rencontre avec des adultes plus anciens (enseignants ou professionnels) assumant la responsabilité du monde face aux

43. SEBBAH F.-D., « Emmanuel Lévinas. L'utopie du chez soi », art. cité.

44. BOUDOU B., « Éléments pour une anthropologie politique de l'hospitalité », *Revue du MAUSS*, n° 40, 2012, p. 272.

45. POCHÉ F., *Penser avec Arendt et Lévinas*, Lyon, Chronique sociale, 2003, p. 85.

génération à venir que sont les étudiants, et sa relative inhospitalité à leur égard et ayant confiance dans leur capacité d'innovation est un élément important pour une traversée de la *krisis* de désorientation. La quasi-totalité des étudiants accompagnés sont inquiets quant à leur intégration socioprofessionnelle à l'issue de leur formation initiale. Dans les entretiens, les étudiants mentionnent combien ils sont touchés par la rencontre de professionnels partageant avec eux leur histoire de vie et les difficultés qu'ils ont rencontrées. J'ai entendu plusieurs fois de la part d'étudiants que l'expression, par des personnes en fin de vie professionnelle, d'une confiance dans les générations à venir, avait été un élément important dans leur année de formation – en dépit d'un marché de l'emploi défavorable aux jeunes.

## ENTRER DANS SA VOCATION POLITIQUE

### *De la natalité à la vocation politique*

Chez Arendt, le concept du monde est intrinsèquement lié à celui de natalité. Le monde, ancien et permanent, ne cesse en même temps d'être renouvelé par la natalité qui lui confère de la jeunesse<sup>46</sup>. La natalité ne renvoie pas d'abord à une acception biologique, mais ontologique<sup>47</sup> : ce qui est premier est la singularité de chaque être humain. La natalité renvoie à la possibilité d'action de l'être humain : à la « capacité de commencement » et au « pouvoir de l'initiative<sup>48</sup> ». Tout en ayant à apprendre le monde et sa permanence, les étudiants, par leur naissance, sont une « irruption de l'avenir » dans le temps présent tellement empreint du passé<sup>49</sup>. Ils ont la capacité d'action sur le monde. Apprendre le monde permet aux étudiants de mettre en œuvre le pouvoir d'initiative dont ils sont porteurs par leur naissance. C'est ce qui leur permettra de vivre leur vocation politique de renouvellement du monde. Nous avons pris l'habitude de répondre à la désorientation à laquelle sont confrontés les étudiants par une information sur les métiers, comme si ce qui était en jeu dans le rapport au monde était une question de signalétique. L'information sur les métiers n'est pas inutile, mais c'est une tout autre chose qui est en jeu : la capacité des étudiants à agir sur le monde dans l'avenir<sup>50</sup>.

46. ARENDT H., « La crise de l'éducation », art. cité., p. 247 et 251.

47. POIZAT J.-C., « Assumer l'humanité, Hannah Arendt : la responsabilité face à la pluralité de Gérôme Truc », *Le Philosophoire*, n° 31, 2009, p. 184.

48. FORAY P., « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », art. cité., p. 83.

49. *Idem*.

50. L'information sur les métiers, le conseil en orientation, « est apparu dans une société relativement stable pour réguler le déphasage entre l'institution scolaire et les milieux professionnels » (BOUTINET J.-P., « Préface. Le conseil en orientation, déjà centenaire mais plein d'avenir », in OLRY-LOUIS I., GUILLON V. et LOARER E. [dir.], *Psychologie du conseil en orientation*, Bruxelles, De Boeck, 2013). Aujourd'hui il s'agit d'un métier qui doit muter pour être davantage adapté à la liquidité de la société contemporaine.

Un enjeu sous-jacent à la désorientation est celui de la vocation<sup>51</sup>. L'idée de vocation, dans son acception laïcisée, se fonde sur celle d'orientation mais en intégrant l'idée d'une vie qui ait du sens par son utilité sociale dans un domaine de compétence de l'étudiant. Parler de vocation et non d'orientation comporte une proximité notionnelle avec la natalité d'Arendt : c'est accorder un primat à la singularité de chacun et à sa capacité de créativité. Cela implique d'asseoir la recherche d'orientation sur fondement d'un appel<sup>52</sup> : chacun a ontologiquement sa place au cœur de la pluralité humaine. Dans cette conception de l'humanité, il ne saurait être question pour quiconque d'inutilité de l'existence (alors que ce sentiment est très régulièrement présent chez les étudiants, pouvant conduire à un véritable désespoir). Penser en terme de vocation, c'est se situer dans un espace paradigmatique où il n'est personne qui soit condamné à ne pas trouver sa place, sa valeur, son utilité.

Pour Arendt, l'éducation est prépolitique : elle précède et prépare au politique. La visée de l'éducation est l'apprentissage du monde et, « l'apprentissage de ce qui dans le monde est la condition anthropologique générale de l'activité politique<sup>53</sup> ». Ce qui est en travail pour l'étudiant confronté à la désorientation est la façon dont son apprentissage du monde le familiarise et le prépare à son activité politique à venir : la façon dont il va pouvoir participer à la construction d'un monde commun permanent et renouvelé, permettant d'accueillir la vie. C'est un temps politique qui succède au temps de l'éducation : un temps d'engagement où, comme l'écrit Tillich, il soit possible d'avoir le courage de la participation au monde<sup>54</sup>. L'éducation prépare l'immersion dans le champ du monde, pour l'action au cœur de la pluralité des hommes.

Le sentiment d'échec (et régulièrement l'échec concret aux examens) auquel l'étudiant confronté à une *krisis* de désorientation est renvoyé est profond : c'est l'échec de son apprentissage du monde qui renvoie directement à un échec à venir de sa participation au monde. Si l'étudiant n'est pas accompagné dans cette *krisis*, cela peut déboucher sur un décrochage universitaire<sup>55</sup>. Ce qui est en jeu pour l'étudiant confronté à la désorientation c'est son entrée dans la vie adulte qui est, plus fondamentalement encore, entrée dans sa vocation politique.

51. PROUTEAU F., *Anthropologie et pédagogie de la vocation*, thèse de doctorat de l'université Lyon 2 en sciences de l'éducation, Lille, ANRT, 2004.

52. L'origine étymologique de vocation est *vocare* : appeler.

53. FORAY P., « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », art. cité, p. 93.

54. TILlich P., *Le courage d'être*, Paris, Éditions du Cerf, 1999.

55. Nous percevons ici combien la désorientation est un échec du système scolaire qui ne parvient pas, avec de nombreux étudiants, à leur permettre d'entrer dans leur vocation politique.

### **Être responsable du monde : se tourner vers les générations à venir**

Un élément fondamental dans la pensée d'Arendt pour penser des questions éducatives, est que « ce qui définit le monde, c'est le séjour<sup>56</sup> », le fait de pouvoir y séjourner, vivre en son sein. Chaque homme, par sa vie, séjourne dans le monde. Nous arrivons ici à la composante la plus fondamentale de l'apprentissage du monde : la responsabilité du monde<sup>57</sup>, que le monde soit viable pour les générations à venir. Être responsable du monde signifie essayer avec d'autres de le rendre hospitalier, de prendre soin de cet entre-nous qui se matérialise notamment par la parole mise en partage permettant à un monde viable de surgir entre les hommes<sup>58</sup>. Nous avons constaté combien la participation à un monde hospitalier est un projet mobilisateur pour les étudiants et combien l'expérience de la responsabilité était un élément facilitant pour une traversée de la *krisis* de désorientation. Les étudiants participent sur l'ensemble de l'année de formation à la mise en œuvre d'un projet collectif de solidarité internationale à l'issue de l'année. Chaque étudiant est « tenu » par une responsabilité à l'égard du collectif (recherche de mécénat auprès d'entreprise, autofinancement par des activités génératrices de revenus, préparation logistique, communication sur le projet auprès des partenaires, etc.). Cette responsabilité à l'égard d'autrui en lien avec la mobilisation d'idéaux afférents à l'action humanitaire a pu être « salvatrice » pour des étudiants en proie au doute sur soi ou au repli sur soi. Ce qui est en jeu dans la désorientation n'est pas tant de « trouver une formation puis métier » ou « trouver un métier donc une formation », mais d'apprendre le monde pour en assumer la responsabilité. L'enjeu de l'étudiant confronté à la désorientation est d'entrer dans la vie adulte<sup>59</sup> et dans la responsabilité<sup>60</sup>; cela se situe donc en amont du choix d'une profession mais ne pourra se résoudre que dans la pratique d'une profession. Étymologiquement l'orientation est l'action de se tourner vers l'orient : vers l'endroit où se lève le soleil, où un avenir est possible. S'orienter, c'est se tourner vers les générations à venir. Choisir un métier est second, ce qui est premier est d'assumer son métier d'homme au cœur de la pluralité humaine : assumer la responsabilité du monde face aux générations à venir<sup>61</sup>. Dans une perspective anthropologique, trouver son orientation c'est entrer dans sa vocation politique.

56. GOETZ B. et YOUNÈS C., « Hannah Arendt : Monde – Déserts – Oasis », art. cité, p. 32.

57. ARENDT H., « La crise de l'éducation », art. cité, p. 242.

58. GOETZ B. et YOUNÈS C., « Hannah Arendt : Monde – Déserts – Oasis », art. cité.

59. Pour des étudiants qui ont « trouvé leur orientation », cette entrée dans la vie adulte peut être facilitée.

60. BOUTINET J.-P., « Un imaginaire contemporain saturé de responsabilité », *Éducation permanente*, n° 187, 2011.

61. JONAS H., *Le principe responsabilité*, Paris, Éditions du Cerf, 1990; JONAS H., *Pour une éthique du futur*, Paris, Payot/Rivages, 1998.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENDDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961.
- ARENDDT H., « La crise de l'éducation », in ARENDT H., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard coll. « Folio histoire », 1972, p. 221-252.
- ARRIGHI J. (dir.), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération*, Marseille, Céreq, 2012.
- BAUMANN Z., *La vie liquide*, Paris, Fayard, 2013.
- BEAUPÈRE N. et BOUDESSEUL G. (dir.), *Sortir sans diplôme de l'université : comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Paris, La Documentation française, 2009.
- BEAUPÈRE N., MACAIRE S. et BOUDESSEUL G., « Sortir sans diplôme de l'université, de l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail », *Observatoire national de la vie étudiante*, n° 21, 2009.
- BELLET M., *La seconde humanité*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993.
- BELLET M., *Incipit*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.
- BELLET M., *Le paradoxe infini*, Paris, Desclée de Brouwer, 2004.
- BORRAS I., ÉPIPHANE D., LEMISTRE P. et al., *Étudier en licence : parcours et insertion*, Marseille, Céreq, 2012.
- BOUDOU B., « Éléments pour une anthropologie politique de l'hospitalité », *Revue du MAUSS* n° 40, 2012.
- BOUTINET J.-P., « Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager », in BOUTINET J.-P., DENOYEL N. PINEAU G. et ROBIN J.-Y. (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF, 2007, p. 27-49.
- BOUTINET J.-P., « Un imaginaire contemporain saturé de responsabilité », *Éducation permanente*, n° 187, 2011, p. 9-21.
- BOUTINET J.-P., « Préface. Le conseil en orientation, déjà centenaire mais plein d'avenir », in OLRÉY-LOUIS I., GUILLON V. et LOARER E. (dir.), *Psychologie du conseil en orientation*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 15-20.
- BOUTINET J.-P. et DOMINICÉ P. (dir.), *Où sont passés les adultes ?*, Paris, Téraèdre, 2009.
- CONVERT B., « Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur », *Éducation et formation*, n° 77, 2008, p. 89-97.
- DANVERS F., « Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme ? », in BOUTINET J.-P., DENOYEL N. PINEAU G. et ROBIN J.-Y. (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF, 2007, p. 51-72.
- DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.
- ERLICH V. et VERLEY E., « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, n° 26, 2010, p. 71-88.
- FORAY P., « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, n° 19, 2001, p. 79-101.
- GALLAND O., *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Paris, Armand Colin, 2009.
- GALLAND O., VERLEY E. et VOURC'H R. (dir.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, Observatoire de la vie étudiante, Direction de l'information légale et administrative, 2011.
- GOETZ B. et YOUNÈS C., « Hannah Arendt : Monde – Déserts – Oasis », in PAQUOT T. et YOUNÈS C. (dir.), *Le territoire des philosophes*, Paris, La Découverte, 2009, p. 29-46.
- GRELET Y., ROMANI C. et JOAQUIM T., *Les étudiants des STS et des IUT : comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion*, Marseille, Céreq, 2010.
- JONAS, H., *Le principe responsabilité*, Paris, Éditions du Cerf, 1990.
- JONAS H., *Pour une éthique du futur*, Paris, Payot/Rivages, 1998.
- LAHIRE B., *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.

- LAPASSADE G., *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos, 1997.
- LÉVINAS E., *Altérité et transcendance*, Montpellier, Fata Morgana, 1995.
- MONBARON J., « L'adulte mis en récit : exister dans le labyrinthe de nos parcours de vie », in BOUTINET J.-P. et DOMINICÉ P. (dir.), *Où sont passés les adultes ?*, Paris, Tétraèdre, 2009, p. 82-102.
- MORIN E., « Krisis », in MORIN E., *Journal 1962-1987*, Paris, Éditions du Seuil, 2012, p. 1123-1180.
- PARKES C. M., « Psycho-social transitions: A field for Study », *Social Sciences and Medicine*, n° 5, 1971, p. 101-115.
- PEAN S., *Les orientations post-baccalauréat. Évolution de 2000 à 2007*, note d'information, MEN-09.15, juin 2009.
- POCHÉ F., *Penser avec Arendt et Lévinas*, Lyon, Chronique sociale, 2003.
- POIZAT J.-C., « Assumer l'humanité, Hannah Arendt : la responsabilité face à la pluralité de Gérôme Truc », *Le Philosophoire*, n° 31, 2009, p. 177-188.
- PROUTEAU F., *Anthropologie et pédagogie de la vocation*, thèse de doctorat de l'université Lyon 2 en sciences de l'éducation, Lille, ANRT, 2004.
- PROUTEAU F., *Former... oui mais dans quel sens ?*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- RICCEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.
- ROBIN J.-Y., « Ingénium de l'accompagnement », in BOUTINET J.-P., DENOYEL N. PINEAU G. et ROBIN J.-Y. (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF, 2007, p. 243-249.
- ROBIN J.-Y., « Adulte certes, mais post moderne ! Le recours biographique », in SLOWIK A. (dir.), *Trajets éducatifs et biographies dans la fluidité des temporalités modernes*, Paris, L'Harmattan, 2014.
- SAINT-MARTIN C., « Parcours de professionnalisation des étudiant-e-s en formation : regard sociologique », *Empan*, 2014, n° 95, p. 49-55.
- SARFATI F., « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora débats/jeunesses*, n° 63, 2013, p. 7-21.
- SEBBAH F.-D., « Emmanuel Lévinas. L'utopie du chez soi », in PAQUOT T. et YOUNÈS C. (dir.), *Le territoire des philosophes*, Paris, La Découverte, 2009, p. 255-274.
- TILlich P., *Le courage d'être*, Paris, Éditions du Cerf, 1999.
- VAN DER MAREN J.-M., « Les stratégies de la recherche action », in VAN DER MAREN J.-M., *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 83-106.
- WACHEUX F., *Bref*, *Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq*, n° 294, novembre-décembre 2011.

C

O

P

Y

R

I

G

H

T