



CRIEVAT Laval  
Centre de recherche interuniversitaire  
sur l'éducation et la vie au travail

**Enquête de psychodynamique du travail  
sur la formation universitaire de premier cycle**

CAHIERS DU CRIEVAT LAVAL

**Expériences étudiantes en communication publique  
La mise à l'épreuve d'une personnalité?**

**Chercheures**

Chantal Leclerc  
Brigitte Le Blond  
Lucille Bédard

**Août 2001**



Cette enquête a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

L'analyse qui est présentée dans ce document demeure la seule responsabilité des auteures. Elle ne traduit pas nécessairement les idées ou les positions des organismes partenaires.

On peut obtenir des exemplaires de ce document en s'adressant au :

Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT)

Faculté des sciences de l'éducation

Université Laval

Québec, Québec

G1K 7P4

Téléphone : (418) 656-2131, poste 2360

Courriel : [crievat@fse.ulaval.ca](mailto:crievat@fse.ulaval.ca)

Note : Dans ce rapport, le générique masculin est utilisé sans discrimination, uniquement pour alléger le texte.

## Table des matières

Table des matières .....	3
Avant-propos .....	4
Introduction .....	4
1. Rappel des objectifs et du cadre théorique et méthodologique.....	4
2. Le contexte de la formation en communication publique .....	8
3. L’avenir : on devient qui et on fera quoi?.....	10
4. La formation : une crédibilité à consolider .....	13
Les plaisirs d’apprendre et de se sentir progresser.....	14
Les modalités d’évaluation : un enjeu important .....	18
Une formation de masse.....	20
Croit-on vraiment à cette formation? .....	22
5. Des relations ou des contacts? .....	25
6. Des stratégies de défense variées .....	32
Conclusion.....	36
Bibliographie.....	41

## **Avant-propos**

Cette étude s'est faite grâce à la collaboration de plusieurs personnes soucieuses de ce qui se vit dans la formation universitaire en communication publique. Il s'agit d'abord des étudiantes et étudiants qui ont accepté de participer à l'enquête et de nous parler de leur travail quotidien et des énergies qu'ils y investissent, soit : Marie-Ève Charlebois, Simon Destrempe, Raphaël D. Foucault, Alexandre Noël, Marie-Ève Otis, Julie Rousseau, Catherine Thibault et Anne-Marie Turcotte. Il s'agit aussi des personnes qui ont facilité nos premiers contacts avec les étudiants et de celles qui nous ont permis de nous familiariser avec la structure et la culture de la formation. L'équipe du bureau du registraire, et plus particulièrement Marie Savard, a enfin fourni des données précieuses sur les cheminements scolaires des étudiants. Que tous soient remerciés.

## **Introduction**

Le présent rapport rend compte des résultats d'une enquête de psychodynamique du travail menée auprès d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle en communication publique à l'Université Laval. Cette enquête, qui repose sur une méthode d'entrevue de groupe, s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche qui se réalise dans une douzaine de programmes universitaires (Leclerc et Maranda, 1998). La première section précise les objectifs initiaux de la démarche de recherche et présente quelques éléments clés du cadre théorique et méthodologique de la psychodynamique du travail. Par la suite, en deuxième section, nous présentons l'ensemble des renseignements requis pour comprendre le contexte spécifique de la formation en communication publique. Les sections trois, quatre et cinq proposent une compréhension de la condition étudiante à partir d'une interprétation des plaisirs et des souffrances évoqués lors des rencontres tenues avec les étudiants. L'analyse qui sera faite des expériences subjectives et intersubjectives relatives permettra de dégager le sens de certaines stratégies d'ajustement ou de défense déployées par les étudiants pour faire face aux contraintes de leur formation et aux possibilités qu'elle peut ouvrir.

### **1. Rappel des objectifs et du cadre théorique et méthodologique**

L'objectif initial de notre programme de recherche est de révéler les sources de plaisir et de souffrance des étudiants de différentes disciplines de manière à comprendre la rationalité des stratégies de défense ou de construction identitaire qu'ils déploient pour faire face aux exigences inhérentes à leur formation spécifique. Le cadre théorique et méthodologique proposé pour mener cette recherche est celui de la psychodynamique du travail développée en France par Christophe Dejours (1988a, 1993a, 1993b). Il est retenu pour son apport à l'étude des

rapports subjectifs et intersubjectifs des personnes en situation de travail. La notion de « travail » fait donc ici référence aux exigences de la formation, ainsi qu'aux contraintes et aux investissements (en temps, en argent, en énergie intellectuelle, affective et physique...) associés à la poursuite d'études universitaires.

La psychodynamique du travail (PDT) s'intéresse à l'organisation du travail et, ici, à l'organisation de la formation comme source de plaisir et de souffrance, mais aussi comme lieu d'émergence de stratégies qui permettent aux personnes de transiger avec les exigences explicites et implicites de leur situation. Quelques précisions s'imposent immédiatement concernant trois concepts centraux de cette approche : le plaisir, la souffrance, les stratégies de défense. D'autres précisions conceptuelles concernant la reconnaissance dans l'organisation du travail (par des jugements de beauté ou d'utilité) seront apportées au fur et à mesure de l'analyse.

Le **plaisir** est une dimension individuelle dérivée du désir. Il découle d'une possibilité de trouver un sens à son investissement dans un travail. Il s'associe à la confiance, à la reconnaissance, à la coopération, à la solidarité, à la convivialité... Parce qu'il est un lieu d'investissement de soi et d'investissement matériel conditionné par des contraintes spécifiques, tout travail comprend pourtant une part de souffrance. La **souffrance** peut être créatrice et transformée en plaisir si elle permet aux sujets qui travaillent d'utiliser leur intelligence et leur ingéniosité en espérant une reconnaissance de l'effort consenti. Dans ce cas, les stratégies d'ajustement déployées témoignent de savoirs pratiques qui se forment dans l'action et qui contribuent à leur construction identitaire.

Par contre, la souffrance devient stérile et les sujets se défendent lorsque l'organisation du travail est, pour diverses raisons, démobilisatrice ou lorsque les processus de communication et de reconnaissance sont bloqués. Les stratégies de défense déployées consistent alors à se protéger contre des représentations ou des affects pénibles et à résister, psychologiquement et concrètement, à l'agression de l'organisation du travail (Dejours, 1988a). Ces stratégies sont conscientes ou inconscientes. Elles peuvent être individuelles ou collectives : elles varient selon les histoires personnelles mais, aussi, selon les règles de l'organisation du travail qui distinguent un milieu de travail d'un autre. En milieu étudiant, elles peuvent prendre des formes variées : absentéisme, repli sur soi, désertion des lieux de rencontres, compétition, importance indue accordée aux notes, sous-investissement dans les études, dévalorisation du savoir, etc. Tout en étant efficaces pour contrer l'angoisse, ces stratégies peuvent avoir des incidences négatives sur la santé mentale et sur la qualité de l'environnement social et professionnel des sujets (Dejours, 1993b).

La motivation à participer à une enquête diffère selon les programmes. C'est parfois l'inquiétude de ne pas trouver d'emploi dans son domaine ou la crainte de la précarité qui amènent à prendre la parole. Mais d'autres expériences individuelles et collectives peuvent aussi inciter à participer, notamment le stress généré par la compétition, la sélection et les pressions à la performance, le sentiment d'être écrasé par une charge de travail trop lourde, le sentiment de perdre son temps à faire un travail absurde, l'impression de ne pas apprendre ce qu'on devrait apprendre, la difficulté de s'identifier à sa profession, l'incertitude quant à ses compétences ou quant à son choix, etc. En suscitant la constitution de groupes étudiants de même formation, nous créons des espaces de parole dans lesquels les contraintes et les règles associées à la poursuite d'une formation universitaire dans un champ disciplinaire donné peuvent être révélées, discutées et remises en cause. Les thèmes autour desquels les personnes échangent ne sont pas déterminés à l'avance. Ils émergent au fur et à mesure des délibérations.

Il importe de préciser ici que cette démarche de recherche ne s'inscrit pas dans une logique de description positiviste ou de vérification empirique, mais bien dans une perspective herméneutique et constructiviste. Notre objectif n'étant pas de produire des résultats généralisables, ce n'est pas la représentativité qui est recherchée, mais la richesse des témoignages et la compréhension des expériences partagées. Il ne s'agit donc pas de savoir si les étudiants qui ont participé à cette démarche ont raison de se préoccuper ou non de certains sujets; si les préoccupations qu'ils ont partagées sont fondées sur des faits observables; si les témoignages recueillis reflétaient les points de vue de l'ensemble des étudiants; ou encore si leurs professeurs partageraient la même vision de la réalité s'ils étaient rencontrés. Il s'agit plutôt de créer un dispositif de recherche qui permette d'entendre ce que pensent et ressentent certains étudiants disposés à s'exprimer, puis de tenter de donner un sens à leurs expériences à partir de la théorie de la psychodynamique du travail. Dans cette perspective qui consiste à révéler et à débattre de ce qui se discute souvent en privé ou en dehors des espaces publics d'échange, il n'est surtout pas question de censurer ou de s'engager dans une démarche qui ne consisterait qu'à voir le beau côté des choses. Ce qui compte surtout, c'est de libérer l'expression et d'amorcer un travail de délibération qui demande à s'élargir à une population plus nombreuse d'étudiants, de professeurs et d'administrateurs. À la limite, une interrogation qui ne serait d'abord portée que par une seule personne pourrait être tout aussi féconde pour la collectivité que d'autres formes d'expression unanime.

C'est sur une base volontaire et après avoir été informés, lors d'une présentation en classe, qu'une enquête de psychodynamique du travail aurait cours dans leur programme que huit étudiants en communication publique ont accepté de contribuer à l'enquête : cinq femmes et trois hommes. Au total, quatre rencontres ont été tenues. Au début de l'enquête, à l'automne 2000, trois personnes étaient en deuxième année du baccalauréat et cinq autres étaient en

troisième année. Par ailleurs, une moitié du groupe provenait de la concentration en journalisme tandis que l'autre moitié provenait de la concentration en relations publiques. Des étudiants de la concentration en publicité avaient confirmé leur participation mais ne se sont jamais présentés aux rencontres. Cette limite méthodologique invite à user de prudence dans la généralisation des résultats aux étudiants de la concentration en publicité, bien que cela ne signifie pas nécessairement que les résultats obtenus eussent été différents avec la participation d'étudiants de ce profil. La dernière rencontre a eu lieu en avril 2001. Compte tenu du mode de constitution des groupes, les témoignages recueillis ne prétendent pas représenter l'ensemble de la population étudiante. Ils constituent néanmoins un matériau d'analyse éloquent pour comprendre certaines dimensions marquantes ou controversées de la condition étudiante en communication publique.

L'obtention des données d'analyse s'inspire d'une méthode clinique d'entretien de groupe (Dejours, 1988b, 1992, 1995). Il s'agit de tenir des rencontres successives d'une durée d'environ trois heures, avec un même groupe d'étudiants qui acceptent de livrer leurs témoignages. Afin de laisser l'espace nécessaire à l'intersubjectivité essentielle dans ce type d'enquête, les rencontres se déroulent sous forme d'entretiens libres à partir des préoccupations des sujets, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de questionnaire préétabli. Le travail de délibération exigé des acteurs-sujets ainsi que l'engagement cognitif, social et émotif qu'il suppose rendent possible la construction collective du sens.

Les premières rencontres servent de moyens de collecte de témoignages. Par la suite, une analyse des échanges est effectuée par un collectif de chercheurs. Cette analyse obéit à des règles particulières qui permettent à ce collectif de relayer la discussion initiée sur le terrain. Une opération de triangulation est alors effectuée. Lors des dernières rencontres, la remise des résultats au groupe rencontré et la discussion de ces résultats amènent à nuancer et à corriger l'analyse. Cette démarche permet aux sujets concernés non seulement de témoigner (lors des premières rencontres), mais aussi de s'approprier les résultats de l'analyse et d'y participer (lors des dernières rencontres). Le présent rapport rend donc compte du sens des propos interprétés par les chercheurs, puis soumis au groupe lors de deux opérations successives de validation, l'une orale et l'autre écrite.

Précisons enfin que les propos rapportés dans les pages qui suivent ne prétendent en aucune façon faire l'unanimité chez les personnes ayant participé à l'enquête. Il arrive fréquemment que les sujets de la recherche se distinguent les uns des autres par des expériences ou des opinions différentes. Afin de traiter ce genre de situation, la question qui se pose consiste à savoir si le témoignage analysé est, de l'avis général, rattaché à un enjeu assez significatif dans un milieu donné pour mériter d'être mis en débat. Si la réponse à cette question est positive, l'analyse est intégrée au rapport puisqu'elle transcende le cas singulier et puisqu'elle est

susceptible de mettre en lumière une dimension importante de la condition étudiante. Les pages qui suivent cherchent donc à relever les conduites et les réactions étudiantes qui sont suffisamment significatives dans les témoignages pour qu'on prenne le soin de s'y arrêter et de voir ce qu'elles recouvrent.

Ces dernières précisions nous apparaissent particulièrement importantes à apporter étant donné le caractère très hétérogène des expériences étudiantes vécues en communication publique, et ce, davantage que dans tout autre groupe rencontré jusqu'ici dans cette recherche. Comme on le verra plus loin, il nous apparaît probable que certaines caractéristiques de ce programme d'études (formation large, souplesse des cheminements, attrait et accessibilité), combinées aux profils des étudiants et à leurs intérêts diversifiés, puissent contribuer à la diversité des expériences et des témoignages entendus au cours de cette enquête. Dans un souci de refléter le ton des délibérations, l'équipe de recherche s'est particulièrement attachée à rappeler, lorsque le cas se présentait, la multiplicité des perceptions et des opinions soulevées par les points discutés en groupe.

## **2. Le contexte de la formation en communication publique <sup>1</sup>**

Le baccalauréat spécialisé en communication publique est d'une durée normale de six trimestres d'études à temps complet. Il comporte 90 crédits, dont 48 crédits obligatoires, 3 crédits choisis entre les cours d'enquête par sondage ou d'analyse de contenu, 9 crédits en langue, 9 crédits à option et 21 crédits de concentration. Trois cheminements sont offerts : le journalisme, les relations publiques et la publicité sociale. Selon la description officielle de ce programme, l'objectif général du baccalauréat est de former des professionnels « polyvalents » en communication publique, et des professionnels qui possèdent « une certaine spécialisation dans un des métiers de la communication publique ». On indique, de plus, que les diplômés devront posséder « une culture générale de niveau universitaire ». Dans cet esprit, plusieurs cours visent des objectifs de formation plutôt générale, notamment : l'acquisition de compétences transversales en communication orale et écrite, l'apprentissage d'une langue seconde, la familiarisation avec certains outils informatiques, le développement de connaissances en histoire et géographie, une initiation aux méthodes de recherche en sciences sociales, etc. En corollaire, seulement 21 crédits sont alloués à la spécialisation dans chacun des champs de concentration. En ce qui concerne la place de la formation pratique, la concentration en journalisme y donne la meilleure part avec 12 crédits obligatoires, six crédits dans les cours *Initiation à la presse écrite* et *Initiation à la presse audiovisuelle* et six autres crédits reliés à un

---

<sup>1</sup> Les renseignements sur le programme proviennent du Répertoire des programmes de premier cycle de l'Université Laval et les données présentées sur les inscriptions, les taux d'admission et les taux de diplomation proviennent du Bureau du registraire.

cours de production de son choix (*Presse écrite, Production radio* ou *Production télévision*). Un journal-école, *L'Exemplaire*, tient lieu de terrain d'expérimentation. Par ailleurs, il reste possible pour les étudiants des trois concentrations ayant conservé une moyenne cumulative minimale de 2,67 durant leurs études d'accéder à un stage. Celui-ci est cependant contingenté à 30 étudiants par session. Les stagiaires sont sélectionnés sur la base de leurs notes et la priorité est accordée aux étudiants finissants. Les étudiants des concentrations en relations publiques et en publicité sociale qui chercheraient à développer une expérience pratique en dehors de leur programme de formation peuvent poser leur candidature auprès de deux organismes à but non-lucratif parrainés par le DIC : l'entreprise de relations publiques *Préambule Communications* ainsi que l'entreprise de publicité *Graphiscor*. Ici encore, on note toutefois que les personnes intéressées ne sont pas assurées de profiter de ces expériences puisque les places disponibles dans ces milieux sont limitées.

La formation en communication est à la fois accessible et très populaire. En 2000-2001, on compte 524 étudiants au baccalauréat spécialisé <sup>2</sup> et 128 à la majeure <sup>3</sup>. Plusieurs cours réunissent des personnes de la majeure et des trois profils du baccalauréat; cela donne lieu à des classes nombreuses pouvant accueillir entre 150 et 300 étudiants. Bien que l'accès au programme soit contingenté depuis deux ans à 230 nouveaux inscrits par année, on y observe toujours un taux d'admission relativement élevé : en 2000, 81,5 % des demandes d'admission ont donné lieu à une offre d'admission. De 1996 à 2000, ce choix d'étude correspond, en moyenne, à un premier choix pour 71,5 % des nouveaux inscrits <sup>4</sup>. Durant cette même période, 55,8 % des nouveaux inscrits proviennent de la région immédiate de Québec <sup>5</sup>. Les femmes constituent 71,6 % de la clientèle, en moyenne <sup>6</sup>. Un regard sur la cohorte de 1996 montre que, des 334 personnes inscrites au programme, 206 d'entre elles, soit 62 %, ont complété leur formation. Les taux d'abandon ou de changement de programme y sont relativement élevés. En janvier 2001, 23 % des étudiants ayant débuté leurs études en 1996 avaient abandonné l'Université et 15 % d'entre eux avaient effectué un changement de programme. On observe que, pour cette même cohorte, les abandons et les changements de programme ont lieu, en moyenne, après 3.4 trimestres <sup>7</sup>. L'admission à la maîtrise en communication publique exige une moyenne cumulative de 2,67 sur 4,33 au baccalauréat. Toutefois, très peu de bacheliers semblent choisir cette voie. À l'automne 2001, on ne comptait que 22 nouvelles inscriptions à la maîtrise.

---

<sup>2</sup> Situation du programme de baccalauréat en communication publique au 26 janvier 2001, série A.

<sup>3</sup> Situation du programme de baccalauréat-majeure en communication publique au 26 janvier 2001, série A.

<sup>4</sup> Situation du programme de baccalauréat en communication publique au 26 janvier 2001, série B.

<sup>5</sup> Situation du programme de baccalauréat en communication publique au 26 janvier 2001, série H.

<sup>6</sup> Situation du programme de baccalauréat en communication publique au 26 janvier 2001, série B.

<sup>7</sup> Situation du programme de baccalauréat en communication publique au 26 janvier 2001, série J.

Le placement en emploi semble relativement difficile dans ce domaine. Les données d'une relance (Perron, dans Demers, Labrie et Thibaudeau, 1998, p.7) effectuée auprès des bacheliers en communication publique de l'Université, diplômés en 1993, démontrent que, trois ans après l'obtention de ce diplôme, 42 % d'entre eux occupaient un emploi relié à leur domaine d'études. Une autre relance a été réalisée auprès de personnes ayant cumulé un minimum de soixante crédits en communication publique et ayant obtenu leur diplôme entre l'automne 1995 et l'automne 1997 (Demers, Labrie et Thibodeau, 1998). Avec un taux de réponse de 38 % (n = 122), les résultats indiquent que 62 % (n = 76) travaillaient ou avaient travaillé en communication depuis la fin de leurs études et que 20 % (n = 24) occupaient déjà leur emploi durant leurs études. Une majorité de ces répondants occupaient un emploi contractuel de durée déterminée, et ce, à temps complet. Un peu plus de la moitié d'entre eux travaillaient dans la région de Québec.

### **3. L'avenir : on devient qui et on fera quoi?**

À l'écoute des participants de cette enquête, une première constatation s'impose : la formation qu'ils poursuivent semble mener à des professions aux contours difficiles à définir.

— Ce qui est dur c'est quand les gens te demandent : « Ça fait quoi un relationniste? C'est quoi des relations de presse? C'est quoi des relations publiques? » C'est ça qui me fait « capoter ». Je me dis : « C'est vrai, qu'est-ce que je vais faire moi? Est-ce que je vais vraiment devenir relationniste? »

Cette image floue de l'avenir professionnel, portée par la majorité des étudiants rencontrés, peut sans doute s'expliquer en partie par les difficultés d'insertion professionnelle se présentant fréquemment aux finissants de communication. Face au grand nombre de bacheliers qui complètent cette formation, à chaque année, face aux finissants de la majeure ou du certificat en communication publique, face aux diplômés en communication des autres universités et aux détenteurs de la formation technique en art et technologie des médias, une question s'impose et préoccupe : « Vais-je trouver une place dans ce domaine où la croissance de diplômés est plus rapide que celle des emplois qualifiés? » Si plusieurs questions se posent dans ce contexte, une seule chose semble certaine : la compétition est féroce et le restera. Il faut savoir se distinguer pour s'insérer professionnellement, mais il faut, de plus, savoir rester dans le coup pour se maintenir en emploi.

— Les communications, c'est tellement un milieu qui est dur sur le marché du travail. Les gens vont te piler sur la tête pour avoir ton poste. Ce n'est pas des farces. Ils vont le faire et ils n'auront pas peur de le faire. Ils vont se vendre deux fois mieux que toi et, toi, tu vas te ramasser à distribuer le courrier ou à faire des boulettes chez « Mac Do » .

Alors qu'ils constatent que plusieurs professionnels de la communication n'ont pas nécessairement de formation spécialisée dans le domaine, des étudiants s'interrogent quant à l'importance des compétences théoriques et intellectuelles qu'on leur demande de développer au cours de leur formation. Comparativement à certaines compétences techniques, les savoirs universitaires seront-ils réellement appréciés dans l'univers auquel on se destine? En constatant que des personnes ayant passé par des chemins différents possèdent une culture similaire à celle qu'ils auront acquise au sortir de leur baccalauréat, des étudiants se demandent si le chemin qu'il ont choisi en allant à l'université est bien le bon. A-t-on vraiment quelque chose à offrir de plus que d'autres sur le marché du travail? Certains participants ressentent une vive inquiétude à ce sujet. D'autres ne manquent pas de tourner la situation en leur faveur en relevant l'avantage qu'il y a à posséder des connaissances et des compétences pouvant leur donner une grande polyvalence. Pour ce faire, ils élargissent l'éventail des possibilités de carrière auxquelles leur formation peut mener.

— J'ai rencontré un bachelier en journalisme qui était conseiller financier. Ce n'est pas en lien avec le journalisme mais c'est un peu en lien avec les communications. Tu n'as pas de relations publiques et de publicité à faire sauf que le fait d'avoir des clients t'amène à être toujours en relation avec les gens. Il y a toujours du « P.R. » à faire. Il faut gagner la confiance des gens pour les investissements...

— C'est quoi travailler en communication dans le fond? Tu peux faire plein de trucs, même si ça ne s'appelle pas communication. Dans quasiment n'importe quel emploi, si tu as fait un bac en communication, tu vends plus facilement ton idée.

Ces témoignages témoignent d'une ouverture des étudiants à transférer leurs apprentissages dans différents secteurs professionnels. Nous pouvons toutefois nous demander s'ils ne trahissent pas aussi une certaine difficulté à se définir et à défendre la pertinence de leur contribution sociale éventuelle.

— Quand tu dis que tu es en publicité ou en relations publiques, la première chose que les gens te disent c'est : « Ah! Tu t'en vas fourrer le monde! » Tu les regardes et tu dis : « Non! ». Mais, il reviennent en demandant : « Qu'est-ce que tu vas faire? Tu vas passer par des détours pour vendre tes affaires? » Tu le regardes... et, oui, c'est vrai, sauf que... « Tu vas fourrer le monde, les manipuler... » Quelqu'un qui te dit ça, il n'est pas méchant, mais, ça te donne comme une claue. Tu te dis : « Qu'est-ce que je vais faire là? »

— Oui, ça va peut-être être un métier où tu vas avoir à jouer sur l'image des choses, à manipuler les choses ou à détourner...

Pour se démarquer des autres étudiants, les participants savent que s'impliquer dans diverses organisations étudiantes ou dans une entreprise d'entraînement comme *Préambule*

*Communications* ou *L'Exemplaire* peut présenter un avantage intéressant. Mais, aux dires de plusieurs, il ne paraît pas si facile de s'intégrer dans ces milieux ni même dans certains groupes parascolaires existants. Il faut du temps devant soi et, parfois aussi, une certaine dose de hardiesse pour s'infiltrer à l'intérieur de groupes qui donnent souvent de l'extérieur, à tort ou à raison, l'image de cliques plus ou moins hermétiques. Dans un souci de mettre toutes les chances de leur côté, et aussi pour pouvoir accéder plus facilement au stage ou à un poste dans une entreprise d'entraînement, plusieurs étudiants vont s'efforcer d'obtenir de bonnes notes. Mais celles-ci sont-elles réellement importantes lorsqu'il s'agit de trouver un emploi? Les participants semblent davantage penser que le seul dossier scolaire, même excellent, reste insuffisant pour obtenir une reconnaissance à l'extérieur de l'Université.

— Si, pour nous, c'est important d'avoir des bonnes notes, on va miser là-dessus. Mais on sait très bien que ce n'est pas comme ça qu'on va avoir un emploi. Dans le fond, on sait très bien que c'est plus notre personnalité qui compte, ce que nous sommes, nos valeurs.

Comme le rappelle ce dernier témoignage, plusieurs participants ne manquent pas de souligner l'importance d'avoir la personnalité qui convient pour faciliter son insertion dans le domaine des communications. Lors des premières rencontres, cet élément semblait même, pour plusieurs, prendre autant sinon plus d'importance que l'acquisition de compétences spécialisées. On verra plus loin comment le fait d'accorder tant de valeur à la personnalité peut comporter certains risques pour les individus comme pour les professions de la communication. L'image de la personne qui fonce et qui s'implique s'impose dans l'imaginaire de chacun. Si certains semblent s'accommoder de ce modèle, parce qu'il leur convient, d'autres le remettent en question et se demandent parfois jusqu'où ils devraient forcer leur nature pour correspondre à cette image du gagnant.

Avec l'image qu'ils se font du communicateur qui réussit, la majorité des étudiants rencontrés se disent conscients de l'importance d'établir un bon réseau de contacts pour faciliter leur insertion professionnelle. Pour plusieurs, notamment pour les personnes plus impliquées dans les activités parascolaires, l'environnement universitaire, avec la possibilité de rencontres qu'il permet, semble représenter un terrain propice pour tisser les bases de ce réseau. D'autres s'interrogent toutefois sur ce qu'ils qualifient d'obsession des contacts.

En définitive, les témoignages des participants démontrent que ceux-ci vivent de nombreuses incertitudes quant à la meilleure stratégie à adopter durant le temps de leurs études pour accroître leurs chances effectives d'obtenir un emploi dans leur domaine. Le stress est omniprésent : à un niveau moindre pour certains, peut-être moins pressés d'entrer dans une vie professionnelle aux contours plus définis, à un niveau plus élevé pour ceux dont la fin des études approche ou qui, pour des raisons financières ou autres, sont plus pressés de gagner leur

vie. Pour ces derniers, les questions s'intensifient : « Où et comment trouver de l'emploi? Par où devrais-je passer pour accéder à un emploi convenable? Que devrais-je accepter de faire? » À ces moments, le stress vécu peut devenir particulièrement intense. Parfois on le portera seul, parfois on l'exprimera clairement, parfois encore on le recouvrira d'une couche d'ironie.

— Il me reste une session. Je commence à « capoter » là. Je suis vraiment stressée. J'en parle à mes professeurs. Je leur dit : « Je ne sais pas trop ce que je vais faire. Où est-ce que j'envoie mes CV? Je continue l'école? J'arrête? » Aucune idée. Je suis vraiment perdue. Je me dis : « Si tu veux vraiment faire du journalisme dans la presse écrite, donne-toi un petit coup de pied ma fille, parce qu'il faut vraiment que tu travailles, parce qu'on est plusieurs à terminer et qu'il n'y a pas tant de "jobs" que ça ». J'aimerais ça arriver et qu'on me dise : « Tu l'as ta "job" ». Mais je sais que ce n'est pas comme ça. J'ai une amie qui termine et elle a envoyé quasiment cent-cinquante CV. C'est l'enfer. Et je me dis qu'il va falloir que je fasse la même maudite affaire. Moi, ça me stresse. Je suis quelqu'un de vraiment angoissé.

— Je serais prête à faire n'importe quoi en communication, à partir au bas de l'échelle... pourvu que je monte. Mais ça ne me tente pas de me ramasser avec un bac à travailler dans une « binerie » . Je serais assez déçue de moi! Ça m'angoisse à chaque fois que je pense à ça. Les gens me demandent : « Qu'est-ce que tu vas faire en sortant de ton bac? » Parfois, je niaise et je réponds que je vais travailler chez « Mac Do ».

Considérant les différents points soulevés dans cette section, il nous est apparu que la question de l'emploi constitue une préoccupation centrale des participants, une préoccupation qui touche tout autant leur expérience quotidienne que leur vision du futur. Les prochaines sections démontrent comment l'anticipation de l'avenir colore la relation que ces étudiants entretiennent avec leur formation ainsi qu'avec leurs pairs.

#### **4. La formation : une crédibilité à consolider**

Parmi les sujets à propos desquels les étudiants ont tenu à échanger, la question de la formation a suscité plusieurs discussions. Nous nous intéressons donc, dans la présente section, à la manière dont les étudiants s'investissent dans leur formation, à ce qui les mobilise mais aussi à ce qui les dérange et à ce qui les inquiète. Pour ce faire, nous analyserons d'abord les témoignages se rapportant au développement de compétences propres aux métiers de la communication en s'attachant à ce qui touche au désir d'apprendre des étudiants. Nous examinerons ensuite la manière dont ces derniers se situent face à différentes modalités d'évaluation de leur travail. Il sera aussi question de certains liens pouvant être établis entre le contexte de formation de masse qui caractérise le programme de communication et les difficultés éprouvées par les étudiants (et probablement aussi par plusieurs enseignants et

responsables de programme) pour trouver un sens à leur démarche. Cette section se termine enfin par une discussion sur l'importance mitigée accordée au parcours de formation prévu et au respect des exigences prescrites. Nous verrons comment ce dernier point, combiné à des pratiques étudiantes apparemment fréquentes en communication publique, comme le bavardage en classe, l'absentéisme élevé voire la tricherie, peut donner le message que le baccalauréat en communication publique n'est pas toujours suffisamment pris au sérieux.

## **Les plaisirs d'apprendre et de se sentir progresser**

En questionnant les étudiants sur les plaisirs qu'ils éprouvent à étudier en communication, nous avons entendu des témoignages qui évoquent le désir et le sentiment de progresser dans la compréhension et dans l'acquisition de compétences. Ces plaisirs s'associent aux apprentissages significatifs réalisés, à la perception d'indices qui soutiennent la pertinence ou l'originalité de ses idées, à une appréciation positive de sa contribution dans un travail ou encore à la réalisation d'une tâche qui se rapproche de ses centres d'intérêts ou du travail professionnel auquel on se destine. Au-delà de ces plaisirs, nous avons perçu que les étudiants apprécient les occasions qui leur donnent le sentiment de devenir des professionnels de la communication, c'est-à-dire des personnes au fait de ce qui se passe autour d'elles, capables de se former une opinion et capables de décoder la manière dont les messages sociaux se construisent.

— Ce que j'aime surtout, c'est quand certains « profs » sortent un peu du cadre théorique et qu'ils t'éclairent sur quelque chose de concret. Tu arrives chez toi, tu regardes la télé, tu regardes un journal et tu te dis : « Ah! Il avait raison! Je n'aurais pas compris cela sans son explication. Je me serais vraiment fait avoir ». Je ne te dis pas que ça arrive souvent, mais, moi, c'est ça que j'aime. C'est ça qui m'attire. C'est développer une compétence distincte et avoir un regard éveillé à partir de la théorie apportée.

— Je regardais la couverture qui se fait sur les élections et on disait que la campagne avait été vide de débat, que ça ne faisait que niaiser, des choses comme ça. En voyant cela, je me suis dit que mon titre d'article était bon : « Pas de campagne, pas d'intérêt ». Je voyais les gens des quotidiens, des médias télé qui reprenaient ça. En tout cas, je ne suis pas si pourri...

Plusieurs des participants à l'enquête ont pourtant parlé de leur sentiment de ne pas apprendre ce qu'il faut dans leurs cours pour développer les connaissances qui les feraient se sentir compétents dans leur domaine.

— Il y a des « profs » qui disent qu'ils remplissent des cruches. Je vais prendre cette expression-là. Moi, j'ai un sentiment de plaisir quand je sens que dans un cours la cruche a été remplie en masse et même qu'elle déborde. Il y a des cours auxquels tu repenses un an après. Tu te dis : « oui, ce cours-là, c'était

“hot” et la cruche a débordé ». Une chance qu'il y a des cours comme ça, parce que, dans d'autres cours... c'est la sécheresse.

En ce sens, quelques étudiants considèrent que certains de leurs cours présentent une matière parfois désuète par rapport aux pratiques actuelles en communication. D'autres estiment que des cours seraient même carrément inutiles, soit parce qu'ils reprennent des notions vues au cégep, soit parce qu'ils traitent de sujets qui paraissent n'avoir pas de liens assez serrés avec leur domaine d'études.

— Parfois, ce n'est pas compliqué, avec des amis, comme ça, on regarde les cours qu'on a suivis et on s'enlève sans problème 15 crédits; c'est beaucoup, c'est 1/6 de notre bac. On pourrait mettre à la place des cours qu'on trouverait beaucoup plus intéressants.

Si tous s'entendent pour dire que la formation gagnerait en qualité et en intérêt en éliminant des cours apparemment peu pertinents, peu substantiels ou semblant relever davantage du niveau d'enseignement collégial, les avis restent souvent partagés sur les cours qui seraient à sacrifier. Par exemple, alors que l'un décrira tel cours de culture générale comme ayant été le plus intéressant de son programme, tel autre mettra en doute sa pertinence dans la formation. Des étudiants ont aussi mis à jour la redondance qui semble exister entre plusieurs cours obligatoires. Si des participants admettent qu'il peut être parfois nécessaire et intéressant de traiter des concepts semblables sous des angles différents, il semble, aux yeux des autres, que cette redondance perçue les incite à décrocher. Ils se sentent floués. Les propos entendus sur le caractère général ou le manque de substance de certains cours, ainsi que sur les fréquents retours sur une même matière peuvent expliquer qu'une des insatisfactions importantes vécues par les étudiants rencontrés est cette impression qu'ils ont de rester trop souvent à la surface des choses plutôt que de développer les connaissances de métier qui leur feraient davantage sentir qu'ils avancent dans la maîtrise de leur spécialité.

À ce propos, une autre question discutée a été celle de savoir si la proportion formation théorique/formation pratique à l'intérieur du programme était adéquate. Ici encore, les avis sont partagés. D'un côté, certains participants considèrent qu'il est normal qu'une formation universitaire soit largement théorique, puisque celle-ci vise d'autres objectifs que ceux d'un programme de formation technique. Au même moment, d'autres estiment qu'il y aurait davantage de place à faire à la formation pratique pour mieux répondre aux exigences du marché du travail. Au-delà de cette opposition, on s'entend pour dire que les premières années de formation sont plus difficiles à traverser puisque la pertinence de plusieurs cours essentiellement théoriques qui s'y concentrent semble difficile à saisir. À cet égard, le dialogue qui suit laisse voir qu'on considère spontanément que ces premières années de formation opèrent une sélection par le découragement qu'elles provoquent.

- C'est un programme entonnoir. Il y a beaucoup d'appelés et peu d'élus. Nous commençons le programme à 250 et nous le finissons à 150.
- C'est une manière de décourager les gens.
- Oui, mais on en perd beaucoup. Et on en perd sûrement des bons.

En quête d'une identité professionnelle plus claire, les participants paraissent unanimes à considérer les activités de formation pratique offertes dans leur programme comme un point tournant de leur formation. Pour la majorité, ce sont ces possibilités de s'exercer à leur métier de façon concrète qui les aident le mieux à trouver un sens à leur démarche et à confirmer leur intérêt pour le programme ou la concentration qu'ils ont choisi. De leur point de vue, ces premières expériences de formation pratique arrivent bien tard dans le programme. On aimerait être rassuré plus rapidement sur la pertinence de son choix professionnel.

- Maintenant, j'ai vraiment l'impression d'avancer. Depuis le début, il y avait juste la théorie et je m'emmerdais littéralement, maintenant c'est plus réel.
- C'est plus concret. On fait un plan de communication, ce qu'on n'avait jamais fait avant. On fait un dépliant. On fait une analyse. On fait un rapport. Je sais que j'aime les communications. Mais c'est à ma cinquième session que je viens de m'apercevoir que : « Wow! Faire un dépliant, c'est intéressant! » C'est maintenant seulement que je m'en aperçois. Pourquoi?

Derrière ce besoin de formation pratique, nous avons perçu que plusieurs participants ne cherchent pas tant à fuir la théorie qu'à comprendre et à éprouver le sens des théories dans une réalité significative à leurs yeux. Ils ont besoin qu'on les aide à faire des liens plus étroits entre la théorie et la pratique de la communication publique.

- C'est vrai, moi les deux premières années, je ne savais pas où je m'en allais. Aujourd'hui, j'ai choisi mon profil et c'est clair que j'aime cela. Et je sens qu'il y a des cours que j'ai suivis avant qui vont me servir à quelque chose.

Au delà du plaisir proprement dit d'apprendre et de la motivation associée à l'activité même de se former, les sujets de l'enquête ont aussi parlé de leur besoin d'avoir du feedback sur leur travail. Ici, c'est le regard de l'autre comme constitutif de l'identité professionnelle qui joue son rôle crucial dans la mobilisation des sujets. En ce sens, l'appréciation que les collègues ou les enseignants font de leur travail est mentionnée comme une source significative de dynamisme et de réconfort.

- Quand j'ai vraiment bûché sur une phrase, parce que ce n'était pas clair dans ma tête, et que mon « prof » ou d'autres personnes disent : « C'est bon. Vraiment clair », ça fait du bien. Des commentaires comme ça, c'est mon seul plaisir.

— Ce qui fait plaisir c'est quand tu fais une partie d'un travail en équipe et que les autres te disent : « Ah! C'est bon ce que tu as écrit! » Ça arrive des fois de se faire dire ça. Quand tu te fais dire que tu l'as, il me semble que tu es toute contente. Ça, ça me rend heureuse, c'est une valorisation de soi. Quand ça ne va pas super bien et que tu te fais dire ça, ça te donne une tape dans le dos : « Continue! Lâche-pas! Ça va bien! »

Lorsque la classe est moins nombreuse ou que l'organisation même du cours favorise une relation plus étroite entre le professeur ou le chargé de cours et les étudiants, comme c'est plus souvent le cas dans les cours de formation pratique, il devient évidemment plus facile pour les enseignants de suivre de près la progression des étudiants et de leur formuler des commentaires précis et pertinents. Ces derniers savent apprécier la possibilité qui leur est alors offerte d'être guidés et encouragés par un pair senior qui peut servir de modèle à leurs yeux.

— Il y a un cours où j'ai pu connaître le professeur et parler avec lui de son expérience et mieux comprendre le journalisme. On travaillait avec lui comme si c'était notre patron, un peu comme un senior, un mentor, qui t'apprend quelque chose.

Ces propos traduisent l'importance de la reconnaissance dans l'organisation du travail, un concept central en psychodynamique du travail. Selon cette approche, tout travail, qu'il soit rémunéré ou non, exige un investissement de soi sur le plan physique, intellectuel, émotif, etc. En ce sens, le travail est exigeant et il comporte une part de souffrance. Lorsque l'investissement du travailleur est reconnu, cette souffrance prend un sens et peut être transformée en plaisir. C'est aussi par cette dynamique de la reconnaissance que les sujets en arrivent à développer une identité professionnelle solide : en voyant reconnaître la valeur de son travail, on se fait confirmer du même coup que l'on a sa place dans la profession ou dans la formation. Cette reconnaissance s'exprime sous deux formes : d'une part, par un jugement d'utilité qui renvoie à la reconnaissance de l'utilité d'un travail sans accorder tellement d'importance à la manière dont il est réalisé; d'autre part, par un jugement de beauté qui, lui, renvoie à une appréciation beaucoup plus précise et qualitative du travail (Dejours, 1995, p. 197-198).

Les témoignages qui précèdent relèvent du jugement de beauté. C'est un jugement précieux et recherché parce qu'il est porté par les pairs, incluant les maîtres, qui connaissent le travail de l'intérieur ainsi que ses règles implicites et ses difficultés cachées. Ce jugement permet d'abord de reconnaître que la personne travaille selon les règles de l'art. C'est ainsi que cette dernière se voit intégrée à un collectif ou à une communauté d'appartenance. Il consiste, aussi « à attribuer au sujet des qualités qui le distinguent des autres : originalité, ingéniosité, c'est-à-dire tout ce par quoi quelqu'un est différent de tout autre » (Dejours, 1995, p. 197-198).

C'est par le jugement de beauté que se joue la question de l'identité professionnelle de l'étudiant.

Quand ce jugement est absent, le besoin de se sentir solidaire des autres par une expertise commune, comme celui d'avoir une place à soi parmi ses collègues, restent inassouvis. Selon les expériences rapportées par les étudiants, diverses raisons (taille des groupes, budgets insuffisants pour la correction, etc.) font que c'est souvent le cas dans les premières années du programme en communication.

### **Les modalités d'évaluation : un enjeu important**

L'analyse des propos entendus laisse croire que les jugements de beauté, de même que les plaisirs liés au sentiment d'apprendre les règles du métier et d'être encouragé dans ses apprentissages, ne sont pas toujours aussi présents qu'on l'espérerait dans la formation.

— Moi ce que je déplore, c'est qu'on a très rarement des commentaires qui permettent de s'améliorer. Par exemple, j'ai deux cours sur quatre où je n'ai aucune correction. Tout ce que j'ai, c'est un B+ dans le coin, à droite.

Privé du jugement de beauté, les étudiants essaient de trouver les balises qui leur manquent en tentant de maîtriser les règles d'évaluation formelle et sommative de leur travail. Ce faisant, ils se déplacent sur le registre du jugement d'utilité. En psychodynamique du travail, le jugement d'utilité est généralement porté par la hiérarchie. Il a trait à l'utilité sociale, économique et technique du travail et confirme au sujet qu'il fait ce qu'il convient pour se mériter la rétribution normalement associée à son investissement. Le salaire, les avancements, les primes, sont autant d'expressions de ce type de jugement dans un contexte de travail rémunéré. Dans le cadre universitaire, le jugement d'utilité se traduit principalement par les notes, les crédits reçus et l'obtention du diplôme. Comme on peut travailler davantage pour la paie ou pour la sécurité d'emploi, on peut aussi étudier pour satisfaire aux exigences attendues et obtenir les crédits qui mèneront enfin au diplôme. Sur ce point, des participants ont exprimé la satisfaction qu'ils peuvent ressentir lorsqu'ils ont le sentiment d'avoir fait ce que l'on attendait d'eux, quand ils se sentent « OK », tout simplement.

— Mes satisfactions? Avoir une bonne note. La remise d'un travail : je suis contente parce que j'ai accompli quelque chose. Mais aussi quand j'ai eu une bonne journée. Quand j'arrive à la fin de ma journée et que je donne une dernière barre de crayon rose sur ce que j'avais à faire.

Mais ce jugement d'utilité peut aussi être source de frustration et de souffrance lorsqu'il renvoie à des règles imprécises ou confondantes. À ce propos, plusieurs souffrances exprimées par les étudiants portent sur les modes d'évaluation appliqués dans certains cours : ambiguïté des consignes, grille d'évaluation imprécise, méthode de calcul des notes parfois tellement

compliquée qu'on n'arrive pas à savoir quelle proportion des points est accordée à un travail, cours ne comportant pas suffisamment d'évaluations, etc. Dans le même ordre d'idées, les étudiants signalent la disproportion qui existerait entre la somme de travail exigée dans certains cours ou pour certains travaux ou examens et les crédits ou le nombre de points accordés. Dans certains cas, ils constatent que des cours de trois crédits requièrent énormément de temps et de travail alors que d'autres cours sont presque trop faciles et ne devraient pas donner trois crédits.

— Il y a des profs qui créent l'ambiguïté au niveau de leur évaluation. Le calcul des notes est tellement compliqué avec eux que c'est impossible à comprendre. Moi, si j'ai une grille d'évaluation, je vais essayer de savoir où j'ai perdu des points. Si je sais que tel travail compte pour tant, je vais travailler là-dessus pour tant. Mais si je ne sais comment c'est calculé, je ne sais plus où donner de la tête, où donner mes efforts...

— J'ai un cours où il faut que je fasse soixante heures et même quatre vingt-dix heures de travail en plus des trois heures de cours, et ça vaut juste trois crédits. Je pense que c'est une insatisfaction généralisée. Et ce n'est pas juste les crédits. Parfois, il y a des travaux de seulement 5 % sur lesquels tu passes dix heures.

Sans nier le bien-fondé des témoignages entendus, les chercheuses se sont demandées comment comprendre ce souci manifesté par plusieurs étudiants pour contrôler davantage ce qui concerne l'évaluation sommative ou leur besoin de calibrer précisément leur investissement en fonction de points ou de crédits accordés. Cette question devient d'autant plus pertinente qu'on sait que ces étudiants n'accordent généralement pas une si grande importance aux notes. En écoutant les messages sous-jacents, nous sommes portées à penser que les étudiants veulent surtout avoir plus d'emprise sur leur formation. Nous croyons, en outre, que cette volonté est affirmée d'autant plus fortement dans le contexte qui est le leur, c'est-à-dire dans un contexte où les objectifs de formation sont, par définition, larges et en grande partie discutables, dans un contexte marqué par l'incertitude et où les impondérables sont la règle. À défaut de pouvoir nous parler longuement de leur investissement en fonction de l'intérêt qu'ils auraient pour une matière ou selon l'importance qu'ils conviendrait d'accorder à certains apprentissages, les étudiants ont plutôt manifesté leur besoin de dire le sentiment d'incohérence qu'ils éprouvent face à l'organisation de l'évaluation. Directement et implicitement, ils ont manifesté le besoin d'être protégés contre des exigences qui leur paraissent parfois arbitraires ou non compréhensibles, le besoin de se faire conseiller judicieusement quant à ce qui est plus ou moins important dans un cours ou dans un programme, le besoin d'avoir des balises plus nettement perceptibles. Si ces doléances peuvent être entendues, à un premier niveau, comme des demandes relativement anodines requérant des ajustements mineurs, nous croyons qu'elles recouvrent aussi certains sentiments de confusion et d'anomie.

— Déjà que nos études sont larges et qu'on ne sait pas ce qu'on va faire plus tard, en plus, on entre dans nos cours et on ne sait pas où mettre nos efforts. C'est tellement incertain que je cherche davantage à faire ce que le "prof" veut avoir. Je ne cherche plus à approfondir. Tout ce que je me demande c'est : « Qu'est-ce qu'il veut? C'est ça? Bon, c'est ça qu'il va avoir ».

## **Une formation de masse**

La baccalauréat spécialisé en communication publique est une formation vaste qui couvre à la fois le journalisme écrit et audiovisuel, les relations publiques et la publicité. Le fait que ce programme soit peu contingenté et qu'il n'exige pas de préalables en sciences en fait un choix intéressant et accessible, non seulement pour ceux qui tiennent fermement à travailler dans ce domaine, mais aussi pour les personnes plus indécises qui désirent entreprendre des études universitaires sans avoir d'idée précise sur la carrière qu'ils entendent poursuivre. Dans certains cas, on pourrait aller jusqu'à dire que cette formation constitue une prolongation des études collégiales en sciences humaines, une période de transition où on peut continuer à rester dans un certain flottement face à ses choix d'avenir. À ce propos, une étude de Strickman (1999) a permis de révéler les multiples raisons qui peuvent motiver une personne à choisir d'étudier en communication publique à l'Université Laval. Le désir de se réaliser (en faisant un travail concret, en développant une compréhension pratique, en étant en relation avec les autres et en ayant la possibilité de s'exprimer), l'attrait pour la polyvalence ainsi que la curiosité sont parmi les facteurs de motivation mentionnés. Une expérience antérieure en communication (au sein d'une radio ou d'un journal étudiant, par exemple), une sensibilité à la communication publique ou un intérêt pour les études universitaires semblent aussi être liés à une motivation élevée à entreprendre et à compléter ce programme. Par contre, dans plusieurs cas, le choix d'étudier en communication publique peut faire suite à une expérience collégiale difficile sur le plan scolaire ou s'accompagner d'hésitations quant au choix du programme universitaire à entreprendre ; les étudiants qui sont dans ces situations sont plus nombreux à songer à abandonner leurs études. On relève aussi que la décision de poursuivre des études à l'Université Laval est fréquemment motivée ou conditionnée par des facteurs géographiques et économiques. En fait, plusieurs étudiants expliquent leur choix de venir en communication à l'Université Laval par la proximité de l'Université et de leur lieu de résidence.

Ces éléments combinés font en sorte que le programme en communication publique accueille un grand nombre d'étudiants chaque année, des étudiants aux profils multiples et aux intérêts variés. Dans un tel contexte et dans des classes bondées, on peut se demander comment les enseignants peuvent parvenir à concilier cette pluralité de profils et d'intérêts. Peut-on faire lever un esprit de corps au-delà de la disparité d'expériences et d'attentes provenant, d'une part, de personnes motivées et déterminées et, d'autre part, de personnes qui sont là sans trop savoir ce qu'elles cherchent et sans être certaines non plus qu'elles ont à être là? Aussi, comment

éviter les pièges de la formation de masse lorsque l'on accueille, bon an, mal an, plus de 200 nouveaux inscrits chaque année? Le défi est réel pour le département, pour le programme et pour les professeurs qui y sont associés. Ce défi devient d'autant plus difficile à relever que le nombre élevé d'étudiants et la diversité de leurs profils se combinent à des perspectives d'emploi qui, on l'a vu, sont imprécises et à des contenus de formation qui, eux aussi, sont très larges.

On ne s'étonnera pas que, dépendant de leurs attentes, de leur parcours d'études antérieur et de leurs intérêts, les participants à cette enquête ne voient pas d'un même regard le fait que leur formation couvre un vaste champ d'intérêts. D'un côté, la possibilité de poursuivre une formation sans se restreindre à un champ très étroit est considérée comme une force du programme, d'un autre côté, cela va parfois amplifier le sentiment de rester à la surface des choses et la difficulté qu'on peut éprouver à préciser sa voie.

Parmi les pièges liés à la formation de masse, on retrouve, bien sûr, la difficulté pour les étudiants à obtenir le jugement de beauté dont on a parlé plus haut. En effet, comment espérer qu'un enseignant, si compétent soit-il, puisse accorder autant d'attention au progrès et aux productions de chacun de ses étudiants quand la classe qu'il dirige dépasse la centaine d'étudiants? Les participants à cette enquête sont conscients que cela joue sur la valeur qu'ils accordent à leurs apprentissages et sur la qualité des relations qu'ils peuvent établir avec plusieurs professeurs et chargés de cours.

En écho aux témoignages entendus, soulignons aussi que, dans un programme qui vise des objectifs de formation générale, les difficultés d'arrimer étroitement les contenus d'enseignement les uns aux autres se multiplient avec les redondances et le peu d'approfondissement de certains sujets que cela risque d'entraîner. Ces problèmes se complexifient avec la variété des cheminements qui peut forcer les enseignants à revenir constamment sur certaines notions de bases parce qu'une partie de leur auditoire est en contact pour une première fois avec une matière alors que ce n'est pas le cas des autres.

— Il y a des « profs » qui parlent de certains sujets et qui tiennent pour acquis que tu le sais déjà, mais ce n'est pas le cas. Parce qu'il n'y a pas de cheminement particulier dans les cours. Tu peux quasiment prendre n'importe quel cours, à n'importe quelle session. Des fois, il y a des préalables, mais...

— Quand tu ouvres le répertoire des cours de l'Université, en communication, il y a des petits 1, 2, 3, 4, 5 qui suggèrent le trimestre où tu dois faire les cours, mais, ça n'ira pas plus loin que ça... Il y a beaucoup de latitude. Parfois même, les profs ne savent pas quels cours nous sommes supposés avoir suivis.

Étant matière à discussion, les contenus mêmes de la formation peuvent aussi entraîner des choix de contenus qui varient considérablement d'un enseignant à un autre. Afin que

l'ensemble des enseignants (de diverses disciplines et de divers statuts) puissent se concerter, un travail d'équipe constant et important serait sans doute requis. Or, l'organisation du travail en milieu universitaire fait en sorte que cette pratique du travail en équipe n'est pas toujours possible, ni toujours favorisée.

— Nous avons suivi le même cours mais avec des contenus totalement différents. Cela traduit encore la confusion des « comm ».

Parmi les facteurs qui contribuent encore à la difficulté à donner une cohérence à l'ensemble de la formation, nous avons aussi entendu les étudiants parler d'un personnel enseignant parfois changeant (surtout chez les chargés de cours), d'engagements d'enseignants qui se font quelques jours avant le début des cours et de lacunes notables, chez certains, sur le plan des compétences pédagogiques.

— C'est décourageant. Peux-tu, en tant que prof, avoir le droit d'arriver devant une classe sans être préparé? J'ai vu des cas flagrants de manque de préparation.

Les expériences variées rapportées par les étudiants à propos de la formation laissent à penser que nous sommes bien ici dans ce que Dubet et Martuccelli (1998) nomment l'université de masse. C'est une institution dont les balises sont de plus en plus floues et à l'intérieur de laquelle chacun, individuellement et sans protection, doit faire son chemin en composant avec une abondance d'impondérables et en construisant un sens à sa démarche. C'est une institution où les professeurs et les chargés de cours eux-mêmes sont affectés à des tâches sans nécessairement pouvoir connaître précisément l'environnement dans lequel ils interviennent. L'enseignement se donne dans des grands groupes, à des personnes dont on ne connaît pas les acquis préalables, dont on ignore les intérêts et qui sont inscrits à des cours pour une multiplicité de raisons.

### **Croit-on vraiment à cette formation?**

Parmi les autres sources de souffrances discutées, plusieurs se rapportent à ce que l'on pourrait décrire comme un apparent manque de rigueur et de respect face aux règles du jeu de la formation universitaire. Les participants évoquent des situations qui laissent entendre qu'on peut facilement déjouer certaines règles dans le programme de communication publique. Mais, qu'en est-il exactement?

Entre autres choses, on s'interroge sur le bavardage incessant que l'on dit devoir endurer dans presque chaque cours, et, en particulier, dans ceux qui accueillent de grands groupes. Cette pratique fort courante, voire habituelle, en communication publique est pourtant extrêmement frustrante et dérangeante pour ceux qui la subissent.

— Il y en a, on dirait qu'ils sont en détente dans les cours. À certains moments, ils pourraient dire au professeur : « Hé! On parle. Vas-tu arrêter d'enseigner? » Des fois, c'est vraiment « plate ». Si tu veux parler, va-t-en! Les autres écoutent. Arrête de nous écœurer!

À côté du bavardage, les participants ont rapporté plusieurs autres exemples de comportements ou de pratiques donnant à penser que leur formation n'est pas toujours prise au sérieux. Ainsi, on a mentionné la tricherie fréquemment observée lors des examens et le taux d'absentéisme élevé dans les cours. Des étudiants ont aussi questionné le fait que, dans un cours, des copies d'examens des années antérieures soient en circulation libre, et ce, au vu et au su de presque tout le monde.

— Le programme attire plein de monde de toutes sortes. Et il y a beaucoup de gens, quand même, qui ne sont pas intéressés. Je m'en suis aperçu l'autre fois : je vérifiais pour un examen et je-n'aurais jamais pensé que ça pouvait tricher autant.

— Ça se passe surtout dans les cours un peu inutiles. Dans les cours ayant peu de crédibilité, c'est fou.

Plusieurs étudiants ont aussi parlé de la frustration qu'ils peuvent vivre dans les travaux d'équipe lorsqu'ils se retrouvent à devoir « traîner » un coéquipier qui ne fait pas sa part du travail. Par extension, on s'est demandé comment des étudiants investissant si peu dans leurs études pouvaient obtenir leur diplôme si facilement.

— Il y en a qui vont passer leur bac sur le dos des autres. Ils voient que leur coéquipier est sérieux et ils lui balancent tout le travail. « Je vais me mettre avec lui en équipe. Il a l'air de bien travailler ». Le gars avec qui j'étais en équipe, je ne sais pas comment ça se fait qu'il est rendu en troisième année d'université sans avoir coulé de cours. Et ce n'est pas le seul.

Si le comportement de plusieurs étudiants paraît alimenter cette image peu sérieuse, il semblerait que les propos de certains professeurs puissent, eux aussi, contribuer à entretenir des doutes sur la formation.

— Quand j'étais à ma deuxième année, un professeur m'a dit que j'étais aussi bien de faire ma majeure et d'aller me chercher un autre certificat. Il me l'a dit lui-même : « Arrête de t'accrocher au bac, au papier. On dirait que tu veux juste avoir un bac. Mais dans le fond, bac ou majeure, c'est équivalent ».

— Ce que j'ai retenu de ce professeur-là, c'est que, en « comm », n'importe qui pouvait faire de la communication, et n'importe qui pouvait apprendre n'importe quoi.

Enfin, des participants ont aussi parlé de la facilité, lorsque l'on sait s'y prendre, à se faire créditer des cours pour lesquels on ne possède pas de véritables équivalences ou à dévier

du cheminement prévu au programme. D'un côté, on apprécie la souplesse démontrée par la direction ; par contre, cette souplesse peut aussi créer une certaine confusion chez des étudiants qui n'ont que très peu de balises pour décoder ce qui est essentiel et accessoire dans leur formation.

D'un regard extérieur, ces différents exemples peuvent donner l'impression d'une formation à laquelle on ne croit pas vraiment. Cela est-il réellement le cas? Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de rapporter une vérité indiscutable, mais plutôt d'engager une réflexion à partir de l'expérience subjective et intersubjective des participants de cette enquête. Le cadre de cette recherche nous permet cependant de soulever les risques possibles de démobilité qu'une telle image de la formation peut engendrer chez tous les acteurs impliqués, qu'il s'agisse des étudiants, de leurs professeurs, voire de l'administration. Chez les étudiants, ce message subtil risque aussi d'amplifier le sentiment selon lequel la formation ne prépare pas toujours efficacement au marché du travail. Il mine la confiance que certains participants ont dans leur cheminement. Comment croire en sa formation si on a la vague impression que d'écouter ou non aux cours et d'y assister ou non ne fait, finalement, pas grande différence? Il peut alors être difficile, même pour des professionnels de la communication, de vendre ou de défendre un produit dont on doute de la qualité. Si certains étudiants persistent à croire à leur discipline et à s'y identifier positivement en luttant contre une image et une culture qu'ils s'attachent à transformer lorsqu'ils sont l'objet de préjugés de la part de leur entourage, il reste parfois difficile de résister à cette réputation.

— La formation n'est pas vraiment prise au sérieux par les étudiants de l'extérieur. Mes amis me disent que je ne fais rien même si je sais que ça peut représenter beaucoup de boulot : « Tu t'en vas en communication? N'importe qui est capable de faire ça! » Les gens ne savent pas ce qu'on fait concrètement. On ne le sait pas nous-mêmes.

— Mon frère, qui est en train de finir son bac et qui « rushe » un peu me dit régulièrement: « J'aurais donc dû prendre communication, cela aurait été facile ». Ça tue un peu la fierté qu'on a d'être à l'université. C'est quand même une fierté, c'est gratifiant de dire : « Je suis à l'université. Je vais avoir un bac ». Mais un bac en communication... oups! C'est comme si on n'a pas de dignité à faire ce qu'on fait. Le prof s'en fiche que sa méthode d'enseignement ne soit pas bonne, les étudiants s'en fichent d'étudier. Il n'y a pas d'intérêt ou il n'y a pas de confiance...

Dans cet esprit, les chercheuses ont été frappées par la façon plutôt tiède avec laquelle les participants parlaient généralement de leur formation. L'évocation de certains cours plus passionnants que d'autres a bien sûr réchauffé les débats et fait briller les regards. Les expériences de formation pratique, en particulier, ont particulièrement soulevé l'enthousiasme. Par contre, les propos entendus sur la formation nous ont plutôt laissé l'image d'une suite de

cours qu'on consomme et de tâches dont on s'acquitte plutôt que celle d'un lieu où l'on se construit une identité et où l'on acquiert des compétences solides et précieuses.

## 5. Des relations ou des contacts?

Cette section fait état des plaisirs et des souffrances rencontrées par les participants à propos des relations entre étudiants. Nous examinons, en particulier, les caractéristiques du type de personnalité considérée comme gagnante en communication publique ainsi que les liens possibles entre ces caractéristiques plus ou moins endossées par les étudiants et le climat prévalant dans la formation.

Pour les étudiants rencontrés, le plaisir suprême relié aux relations qu'ils établissent avec leurs pairs apparaît être la gratuité, c'est-à-dire le plaisir d'échanger ou d'agir sans calcul. Les participants ont donné différents exemples de ce type de plaisir. Il peut s'agir, entre autres choses, de paroles échangées simplement avec quelques collègues de classe, par opposition au fait de venir à son cours et d'en repartir sans avoir parlé à personne. En l'occurrence, ce type d'échange spontané permet de prévenir ou de briser l'isolement souvent présent dans les grands groupes. Il peut s'agir aussi du contentement de se sentir engagé dans des activités qui suscitent son intérêt, sans que l'on ait l'impression de calculer ou de jouer des coudes pour faire sa place quelque part. Le fait de sentir qu'on n'a pas à forcer sa personnalité pour être reconnu par ses pairs, comme c'est le cas lorsqu'on se fait dire qu'on a eu une bonne idée ou qu'on a bien fait quelque chose, est un autre de ces plaisirs gratuits. Parfois encore, ce peut être le fait de se réjouir les uns pour les autres, sans jalousie ni flatterie, mais par simple solidarité.

— Il y en a qui sont capables de faire des bons commentaires et ça fait du bien d'entendre ça. Tu viens de faire un travail et tu sais que ton « chum » a eu une bonne note. Tu le bats de peu et il te dit : « C'est super bon, c'est "cool". Je suis content pour toi. » Tu n'as même pas besoin de savoir sa note. Il ne fait que regarder ton résultat. Il ne se compare même pas. Quand tu sais que c'est fait sincèrement, c'est ça qui est bien. C'est d'être capable d'être content pour l'autre.

Pour ces étudiants, il semble donc particulièrement rafraîchissant de pouvoir échanger avec les autres sans attentes particulières, d'apprendre et d'avancer sans pression extérieure. Ces plaisirs paraissent constituer une pause, une oasis de convivialité et de relations désintéressées, dans un univers souvent fait de calculs et de compétition plus ou moins avoués pour être le plus visible possible. C'est un luxe qu'on apprécie d'autant plus qu'il semble très peu fréquent.

Parmi les malaises évoqués par les participants, plusieurs se rapportent à la norme tacite selon laquelle il existerait un type de personnalité gagnante en communication. À ce propos, au moment où les participants se sont présentés, en début d'enquête, nous avons été intriguées par

le réflexe qu'ils ont eu de se catégoriser – sans qu'on les ait questionnés à ce sujet – comme étant impliqué ou non dans la vie étudiante ou dans d'autres activités. Face à cette importance accordée, dès le départ, à certains comportements ou traits de personnalité, nous avons pu dégager avec eux le stéréotype de la personne « gagnante » en communication publique. Dans la représentation collective, et bien qu'on essaie de s'en distancer, il semble que ce stéréotype fasse pression sur les individus et les groupes en suggérant certaines manières d'être. Il agit, d'une certaine manière, comme un modèle prescrit à propos duquel chacun a à se situer.

Ainsi, un des critères de réussite consisterait à **être impliqué** activement dans le milieu étudiant ou dans d'autres milieux dans lesquels on peut se faire reconnaître publiquement. Être impliqué suppose ici que l'on fasse partie d'un groupe qui se démarque – qu'il s'agisse, par exemple, de l'association étudiante ou de *Préambule Communications* – et dans lequel on se démarque soi-même. Toutefois, on sait qu'un bon nombre d'étudiants ne peuvent prétendre être impliqués à ce titre : d'une part, et comme on l'a déjà indiqué, les places disponibles dans certains milieux sont parfois limitées; d'autre part, tous n'ont pas suffisamment de temps ou d'intérêt pour ce genre d'activités. Face à cette pression, nous avons pu constater que des étudiants pouvaient en venir à se demander s'ils étaient bien à leur place en communication. En effet, à travers les lignes, certains témoignages laissent penser qu'une absence d'implication de cet ordre peut parfois être vécue comme un espèce de faux-pas dans son parcours, tandis que d'autres propos vont davantage présenter cela comme un choix légitime de ne pas s'associer à des groupes ou à des activités pour lesquels on n'est tout simplement pas attiré.

— Au cégep, j'étais impliquée dans tous les comités qui pouvaient exister, mais quand je suis arrivée ici, il y en avait plusieurs encore plus « têtes fortes » que moi. Cela a fait que c'est moi qui me suis écrasée. J'arrive ici et, finalement, je suis une « nobody ». Est-ce qu'il y a quelqu'un qui me connaît? Non. Et, non, je ne suis pas impliquée dans les activités. C'est tout.

— Moi, je ne suis pas impliquée mais je ne suis pas pour autant insouciant face à mon avenir. Tout le monde s'implique à sa façon, mais pas nécessairement à l'école. C'est par choix que je ne veux pas m'impliquer ici. C'est parce que ce monde-là, je ne l'aime pas.

Une seconde prescription tacite ressortant des propos entendus consiste à **être visible** et à se démarquer de l'importante masse étudiante présente dans ce programme. On peut se distinguer en se faisant connaître d'employeurs éventuels ou de professeurs à qui on a parfois à proposer un projet dans le cadre d'un cours. On peut aussi le faire, comme on l'a vu, par son implication dans des groupes visibles. À l'inverse, les personnes qui choisissent de ne pas faire ce que d'autres font pour être visibles ont parfois la sensation irritante de ne pas avoir d'existence aux yeux des autres.

— Il y a des gens qui semblent ne pas nous voir parce qu'on n'est pas à *Préambule* ou au *CafCom* quatre heures par jour.

Le fait d'**être passionné** par son métier est une autre condition considérée gagnante dans ce milieu. En communication publique, une forme de compétition semble d'ailleurs poindre sous ces airs de passion : on se compare et on s'inquiète parfois de ne pas manifester le même enthousiasme débordant que certains de ses collègues. En fait, la difficulté avec ces prescriptions, c'est qu'elles peuvent facilement être vécues comme une injonction paradoxale : d'un côté, on demande de plus en plus au sujet d'agir librement et selon son style; d'un autre, on lui demande d'être passionné et visible. Devant l'impasse et lorsque l'enjeu peut être l'obtention d'un emploi, on comprendra que certains étudiants soient tentés de se mettre en scène en jouant sur l'apparence des choses. Mais, on devine aussi que cela peut comporter des risques identitaires et produire des effets pervers sur le climat social.

— J'ai remarqué qu'il y a deux genres de personnes dans le programme et je trouve que ce n'est pas rassurant. Il y a les super gros passionnés, on dirait que – mon Dieu – ils en mangent! Et il y a les autres qui aiment ça, sans plus. Moi, je me suis retrouvée ici en me disant : « Oui, je suis capable de faire ce métier-là. Je suis consciente que j'ai aussi la personnalité : ça peut marcher. » J'aime ce que je fais et je réussis très bien. Mais, quand je regarde les autres autour de moi qui ont l'air de « triper » comme ce n'est pas possible, je me pose des questions. Ces personnes-là, qui sont si passionnées, est-ce qu'elles peuvent me nuire? Est-ce que je vais réussir à me placer si j'arrive en entrevue? Suis-je vraiment à ma place? Est-ce que c'est normal que je ne sois pas aussi passionnée?

— Une personne qui « tripe » relations publiques, elle peut le dire 150 fois dans une journée et « triper » super fort à chaque fois qu'elle le dit. Tu finis par te remettre en question quand tu as des personnes motivées comme ça à côté de toi... Tu arrives chez toi et tu demandes à tout le monde : « Trouves-tu que je suis à ma place? » J'ai choisi la communication parce que j'aimais tous les métiers qui touchent à la communication. Mais là, il t'arrive quelqu'un qui a des buts très précis et je suis à côté et je me dis : « Qu'est-ce que tu fais là? Ce n'est peut-être pas la bonne passion ». C'est comme ça depuis le début de l'année. Ça fait un an que tu es en communication et tu te dis : « Est-ce que j'aime ça pour vrai? »

Au cours de cette enquête, il n'a pas été facile de diriger les échanges et d'amener les étudiants à entendre et à laisser résonner en eux les expériences de chacun. Le plus souvent, des participants s'empressaient de réagir aux propos exprimés en leur opposant leurs propres expériences et opinions, et cela, sans toujours laisser le temps aux autres d'exposer complètement leur pensée. Dans cette dynamique toute particulière, nous avons été peu étonnées d'entendre plusieurs participants définir les gens en communication comme étant des « têtes fortes » ou des « grandes gueules ». Il semble que, dans ce groupe, le fait d'**avoir une**

**opinion sur tout** – et de ne pas hésiter à la défendre – représente une autre caractéristique du communicateur gagnant. Ne serait-ce pas là, au fond, une autre façon de tenter de se démarquer?

— Les gens en « comm », je pense que ce sont des personnes qui sont des têtes fortes. Dans mes travaux d'équipe, on s'obstine, on s'obstine à n'en plus finir : « Non, c'est moi qui ai raison. Amène-moi les preuves parce que je te le dis et que je l'ai lu dans *Le Devoir*... » On est d'abord des gens qui sont au courant de l'actualité, qui sont capables de se former une opinion.

Enfin, **avoir des contacts** apparaît constituer, dans l'esprit de plusieurs, une autre condition de la réussite professionnelle. Cette course aux contacts commence, pour certains, à l'Université même. Comme le mentionnera une participante, « une future relationniste a besoin de connaître les futurs journalistes ».

— C'est sûr qu'en relations publiques, si tu n'as pas de contacts... On peut te dire « bye, bye! ».

— À l'université, s'impliquer égale se créer un réseau de contacts. En communication, c'est quelque chose qui est très important parce que les personnes qu'on rencontre aujourd'hui, ce sont des gens qu'on va peut-être revoir. Ce sont peut-être de futurs employeurs... Ou alors tu parles avec un « prof » et il peut ensuite te demander de l'aider à faire quelque chose.

— Quand j'arrive quelque part, je vais me présenter, serrer des mains... Je suis rendue amie avec tout le monde. Je vais t'appeler par ton petit nom et, en sortant, je vais te dire : « En tout cas, on s'appelle et on fera quelque chose ensemble! » Je te présente quelqu'un, on se crée des contacts, etc. D'une certaine façon, oui, je fais tout le temps ma relationniste.

On retrouve là un enjeu central, s'articulant autour d'une logique binaire, du tout ou rien : celui d'être inclus ou exclus.

— En communication, tu fais ce que tu veux. Si tu veux t'impliquer, tu le fais, mais si tu ne veux pas le faire, bien, arrête de chialer sur tout. Et arrête de dire que tu ne te places pas. Le placement est relativement difficile. Oui, ça peut être dur. Oui, tu peux bûcher. Mais quelqu'un en communication qui a fini son bac il y a cinq ans et qui a cherché sans trouver d'emploi, je vais lui dire : « Regarde, tu as peut-être fait ton bac ici, mais je suis sûr qu'il y a peut-être cinq personnes qui te connaissent sur les mille avec qui tu as fait ton cours ». En communication, tu n'as pas le choix de te démarquer. C'est ça les communications.

Alors que quelques-uns commencent à remettre en question ce jeu relationnel ou s'y reconnaissent mal, d'autres peuvent entrer sans effort dans ce modèle et y trouver du plaisir. En assistant aux délibérations des étudiants à ce propos, nous avons ressenti nettement l'ambivalence provoquée par ce modèle. Si le réseau de contacts que chacun tisse et entretient

constitue un moyen d'intégration professionnelle reconnu, cette préoccupation peut aussi générer une compétition malsaine et un surplus de stress. Bref, on reconnaît parfois l'importance de faire sa marque, mais on réclame aussi le droit de ne pas toujours vouloir être sur le devant de la scène. Lorsqu'elle s'impose trop crûment, la course aux contacts et à la visibilité est vue comme une véritable obsession, une obsession qui finit par irriter. Doit-on tous passer par le même moule? Est-ce qu'on peut se conduire autrement?

— J'ai remarqué qu'il y a une tendance générale, une obsession, quand tu rentres en communication : « Moi, je veux me placer sur le marché du travail et je vais me créer les contacts qu'il faut. Si je peux me "pluguer" avec un professeur ou si je peux me "pluguer" ici ou là, je vais le faire. » Je dis que cette obsession-là, pour ceux qui veulent se faire une place, ça va créer beaucoup de compétition entre les étudiants.

— Oui, on veut un emploi après son bac et on est sur les nerfs. Donc, c'est l'obsession de la « plug ». Ce sont les commentaires qu'on entend dans tous les groupes. J'en ai entendus beaucoup. C'est toujours comme ça : « L'important, c'est que je sauve ma peau ».

Il est intéressant de remarquer que la remise en question, par les participants, de ce modèle de personnalité est apparue plus affirmée au cours de la dernière rencontre. À la faveur du jeu de délibération, non seulement plusieurs se disaient agacés par cette recette sensée ouvrir toutes les portes, mais ceux-ci remettaient aussi en question sa réelle valeur face à l'acquisition de connaissances. En ce sens, il semble que, pour une partie du contingent étudiant, plus on avance dans sa formation, plus on en vient à considérer qu'il peut être simpliste, voire dangereux, de prétendre que la personnalité est le critère ultime de réussite dans le milieu des communications.

— On a beaucoup axé sur la personnalité mais, un moment donné, tu vas frapper un mur quand tu vas devoir écrire un texte ou je ne sais quoi. Il y a beaucoup de professeurs qui nous disent : « pensez-vous que c'est juste l'entregent et le fait d'être une petite mignonne avec un beau sourire qui va vous faire percer? » Ce n'est pas ça. À *Radio-X*, tu as des petits bouts de cheveux « bleachés » et une belle gueule et ça marche. Mais présente-toi chez *Coke* ou à la *SAQ*, là ça va te prendre de grosses connaissances.

On peut s'interroger, par ailleurs, à savoir jusqu'à quel point une telle prescription peut se répercuter sur les relations entre pairs. Ne risque-t-on pas d'en arriver à se demander si l'autre nous considère uniquement comme un contact potentiellement utile ou s'il nous voit d'abord comme une personne avec qui il est agréable et intéressant d'être en lien. Bien que l'un n'exclut pas systématiquement l'autre, il arrive toutefois qu'on sente un malaise. Dans certains cas, ce malaise devient une véritable tension. La confiance et la spontanéité peuvent alors faire place à la méfiance et à une certaine forme de compétition sournoise. On finit par douter de la

sincérité de certaines personnes. À l'inverse du plaisir de recevoir des feedbacks sincères et désintéressés, des participants vont percevoir des petites guerres entre les individus ou la présence d'une certaine jalousie entre étudiants.

— On se regarde tous et on dit : « C'est beau ce que tu as fait », mais, dans le fond, il y a des gens qui sont vraiment jaloux. « C'est beau, bravo! », mais, dans le fond, ils sont « en maudit » parce que tu as réussi. C'est vraiment compétitif, c'est hypocrite. C'est une jungle.

En réaction aux tensions liées à la compétition pour l'emploi, au manque d'intérêt de certains cours ou à l'absence de convivialité, la pratique du « bitchage » peut alors être une façon de se détendre et de se défouler. Si discutable puisse-t-elle paraître, cette pratique est exercée comme une façon d'affirmer ses idées, de rester soi-même et de se défouler. À la longue, on sait pourtant que cette pratique ne peut que se retourner contre soi en créant ou en entretenant un climat malsain.

— Quand je dis que c'est plaisant de « bitcher », c'est pas nécessairement « bitcher » qui est plaisant mais de pouvoir être moi, de pouvoir laisser aller mes opinions comme je les sens.

— C'est un milieu où il y en a beaucoup qui essaient de descendre les autres. Par exemple, dans un cours où chacun a à faire une critique du travail des autres, le gars qui a fait ma critique, il ne l'a pas fait sur mon travail, il l'a fait sur moi. J'étais tellement insulté... Après que tout le monde ait passé ses commentaires, le gars s'est mis à me « bitcher ». J'ai trouvé ça tellement stupide que je me suis choqué. Je l'aurais engueulé. C'était tellement stupide : se faire démolir, mais pas en lien avec le produit, juste parce qu'on ne s'aimait pas. C'était vraiment pour vanter son travail : « Oui, mais comparé à notre travail.... »

En réalité, on semble assister à un jeu de coudes préliminaire à l'emploi. Combinées à la taille des cohortes, nous avons supposé que les différentes sources de tension rapportées pouvaient être liées aux témoignages qui décrivent l'absence de sentiment d'appartenance à la communauté des étudiants en communication. Selon les participants, cette absence se manifeste parfois par le retrait, mais aussi par un instinct à se regrouper en petits groupes ou en cliques plus ou moins fermées sur elles-mêmes.

— Parfois, il y a aussi le « je-m'en-foutisme » ou le « chacun-pour-soi ». Il y a une majorité de personnes qui viennent à leur cours et s'en retournent. Et ça finit là.

— L'individualisme est présent. Mais, c'est souvent un individualisme de groupe. Il y a un instinct d'inclusion, de « gang ». Il y a des cliques, on les remarque. Tu les vois, ils se déplacent en troupeau.

Qu'il s'agisse de ce qu'on considère comme des cliques ou de petits groupes formés de quelques amis, il ne paraît pas facile de franchir les frontières invisibles, mais bien réelles, qui les entourent.

— Les personnes avec qui tu te tiens, ça constitue le groupe ou la clique dont on parle. Il y a les personnes avec lesquelles je me tiens et les personnes avec lesquelles j'aimerais me tenir, mais qui ne veulent pas.

— Moi, je ne me présente pas dans une clique parce que je vais me faire regarder. Ils ont l'air de se foutre de toi. Va faire cuire ton « lunch » au *CafCom*, tu vas te faire regarder. J'aurais envie de leur dire : « Écoute, ça fait trois ans que je suis en « comm », ne me regarde pas comme si je n'avais pas de rapport ici ».

Les témoignages semblent indiquer qu'il existe une culture implicite en communication publique selon laquelle, pour être à sa place, tant au cours de sa formation que sur le marché du travail, il faut avoir **une personnalité qui convient** et que cela compte davantage que les compétences acquises dans la formation. Dans l'optique de la psychodynamique du travail, cette prescription de personnalité est loin d'être anodine. On y précise que les jugements de beauté et d'utilité doivent porter sur le travail et ses résultats et non sur le sujet. En d'autres termes, la rétribution dans le registre de l'identité, c'est-à-dire dans le registre de l'être, est obtenue par retour des effets de la reconnaissance dans le registre du faire. Selon Dejours (1993a, p. 67), ce point est d'une importance capitale dans le monde du travail. Toute reconnaissance directe dans le registre de l'être (évaluation « sur la gueule », conformisme à l'esprit maison....) est ou devrait être dénoncée comme illégitime et foncièrement malsaine.

Quand le jugement porte sur la personne et non plus sur le travail et quand il se fonde davantage sur le fait d'avoir ou non la bonne personnalité plutôt que sur le savoir-faire de métier manifesté et reconnu en telle ou telle circonstance, les risques pour le travailleur, et en l'occurrence pour l'étudiant, se multiplient. Parmi ces risques, il y a celui d'être exposé à des critiques arbitraires sans pouvoir se protéger. Lorsque les critiques qu'on se fait mutuellement finissent par ne plus porter sur le travail réalisé mais sur son droit d'être là ou non, on comprend aussi à quel point l'exercice peut être déstabilisant et démobilisant. En s'attardant davantage sur l'être plutôt que sur le faire, chacun se voit ramené à cette fameuse question, que plusieurs participants à cette enquête ont déjà soulevée : « Suis-je ici à ma place? » Pour la personne exposée, il ne reste parfois que le retrait, la colère ou la simulation.

La crédibilité de la profession peut aussi être minée lorsque les affinités électives finissent par tout régenter aux dépens de l'adhésion à des règles de métier qu'on construit ou qu'on consolide collectivement. La mise en avant systématique de la personnalité combinée au

peu d'attention portée aux savoirs et aux savoir-faire de métier peut aussi renforcer le sentiment qu'ont les étudiants de rester à la surface des choses.

Après avoir entendu les propos des participants sur leur perception des relations entre eux, nous pensons qu'il peut être ardu de rester imperméable à la culture et aux normes de conduite qui s'imposent subtilement dans la représentation collective. Pour certaines personnes, le jeu peut s'avérer agréable et correspondre à des manières d'être spontanées. Pour d'autres, il semble parfois difficile de demeurer soi-même et serein dans un tel contexte. On peut se sentir tiraillé entre le besoin de ne pas forcer sa personnalité pour la faire correspondre au modèle attendu et l'intérêt de faire valoir ses idées et son style. Nous croyons de plus que les étudiants, sans trop se l'avouer, peuvent aussi vivre une certaine déception par rapport à des solidarités plus larges à construire. Afin de contrer les souffrances vécues, afin de garder suffisamment de plaisir dans leur formation et de lui trouver un sens, diverses stratégies sont déployées. Elles sont présentées dans la prochaine section.

## **6. Des stratégies de défense variées**

Pour apaiser l'angoisse face à l'avenir, pour gommer les doutes et les insatisfactions concernant la formation et pour continuer à évoluer dans un climat parfois difficile à supporter, différentes stratégies de défense et d'ajustement vont être utilisées par les étudiants. On a déjà vu que les stratégies de défense présentes dans une organisation du travail peuvent prendre des formes variées. On se souviendra, de plus, que l'usage d'une stratégie plutôt que d'une autre dépend, entre autres choses, de l'organisation collective du travail à laquelle les sujets sont soumis et de leur histoire personnelle. Dans le cas de la présente enquête, la multiplicité des profils et des expériences exposés ne pouvait, logiquement, qu'entraîner une variété analogue dans les stratégies déployées par les participants. Plus souvent qu'autrement, les stratégies identifiées par les chercheuses ont soulevé le débat, certains étudiants s'y reconnaissant, d'autres non. Qu'il s'agisse de rappeler qu'en psychodynamique du travail, le fait qu'une stratégie ne soit pas utilisée par une majorité des sujets n'exclut son intérêt en aucune façon, en autant que celle-ci témoigne d'enjeux suffisamment significatifs pour être relevés et analysés. C'est le cas, à notre sens, des stratégies retenues ici.

Dans un contexte où l'on peut se sentir confus face aux multiples avenues professionnelles qui s'offrent à soi, où l'on doute d'acquérir toutes les compétences qu'il faut et où l'on se sent quelquefois insuffisamment nourri en jugements de beauté qui confirmeraient la qualité de ses apprentissages, l'observation des caractéristiques de personnalité généralement attribuées aux communicateurs publics peut procurer quelques balises. En s'impliquant dans certaines activités de communication et en empruntant ce qui leur convient des attributs qui

représentent, en quelque sorte, le côté visible de la profession, les étudiants peuvent acquérir un peu plus d'assurance quant à leurs chances d'avancer dans la bonne direction. Pour ne pas compromettre ses chances, chacun sait tenir compte de certaines règles de la culture environnante. Quelques étudiants choisissent de s'engager davantage dans le jeu et s'y retrouvent sans difficulté.

— Quand tu regardes les gros noms qui sont placés, les gens qu'on connaît qui travaillent dans les grosses agences de relations publiques, *National*, *Cossette*, *Impact*, *Blitz*... Ces gens-là, il y en a beaucoup qui ont fait un bac en « comm » à Laval, mais ils avaient tous des réseaux de contacts et ils étaient très présents dans le département.

— Moi, je vais me considérer comme quelqu'un qui se démarque. J'ai vraiment fait plein d'affaires : j'ai fait le *Gala des grandes gueules*, je suis chez *Préambule*... Je vais parler fort, je vais aller en avant dans les classes s'il y a des messages à faire passer. Je fais partie de ceux qui passent à peu près soixante heures par semaine à l'Université.

Ce modèle, comme on l'a déjà vu, ne convient toutefois pas à tous. Sans nécessairement le rejeter en bloc, des étudiants se font souvent critiques à son égard. Ils ont besoin de recul face à ce que nous avons décrit, dans la section précédente, comme des prescriptions de personnalité. Ainsi, à travers les témoignages entendus, nous avons dégagé une stratégie qui consiste à se protéger psychologiquement de l'influence ou de la culture du milieu. Il s'agit alors de suivre sa route en tentant de ne pas se soucier des autres et de ce qu'ils peuvent dire ou penser. Sans verser dans la naïveté, les sujets cherchent à ne pas se laisser déstabiliser par le climat ambiant.

— Je pense que, dans tout cela, c'est chacun son chemin. C'est certain que si tu cherches à te comparer, tu fais une erreur. Tu te poignardes!

— Je suis bien consciente qu'il y en a de la compétition en communication, mais je ne m'en fais pas avec ça. Ça ne me dérange pas. Je fais mes affaires et si les gens ont des commentaires négatifs, ils ont le droit de dire ce qu'ils veulent. Il y en a que ça touche plus que d'autres... Oui, ça peut parfois me déranger, mais ça fait trois ans que je suis ici et je sais que c'est normal : on est dans un monde de compétition, surtout dans notre programme. À un moment donné, il faut que tu en prennes et que tu en laisses. Il ne faut pas que tu embarques dans le système. Tu prends un recul et tu te dis : « Moi, je fais mes affaires ».

Comme personne ne peut être totalement imperméable à son environnement, une stratégie plus radicale s'impose parfois pour résister à ce qui est perçu comme étant malsain dans le milieu. Il s'agit du retrait. On coupe le contact.

— Ce n'est pas que je veux m'écraser dans mon coin et rester seule, c'est que je sens que si je ne fais pas ça, c'est ma personnalité qui va se faire détruire. Pour aller chercher de l'énergie, je vais aller voir ailleurs.

— Pour décrocher entre deux cours, avant de me replonger dans l'étude, je « sacre » mon camp, je sors du campus. Je l'ai fait beaucoup au début. Pour le dire honnêtement, j'étais écœuré de voir les murs, les corridors, je n'étais plus capable.

— Quand « la calotte me bouille », c'est souvent : « Dérangez moi pas et, le monde en "comm", je ne veux rien savoir de vous autres. Ne venez pas me voir : je ne vous parlerai pas! » La dernière chose que je souhaite, c'est de rencontrer quelqu'un en « comm », pendant que je suis chez Archambault en train d'écouter un CD. Non, vraiment, si vous me voyez chez Archambault, parlez-moi pas!

Si cette mise à distance d'avec son milieu peut occasionnellement être une stratégie saine et efficace utilisée par les personnes pour se retrouver, nous avons perçu qu'elle prend parfois des airs de fuite. En évitant de se trouver dans le pavillon Casault, on ne cherche pas toujours ni seulement une occasion de se ressourcer en côtoyant d'autres personnes ou en faisant autre chose. On cherche aussi à se barricader contre une certaine pauvreté de relations et un milieu qui génère des émotions pénibles. Comme on l'a mentionné précédemment, dans l'optique de la psychodynamique du travail, plusieurs stratégies, efficaces pour contrer la souffrance, peuvent se retourner contre les milieux et les collectifs d'où elles émergent. En ce sens, les stratégies de repli décrites par les étudiants, si rationnelles et intelligibles soient-elles, peuvent comporter des risques de renforcement de l'isolement. Elles peuvent aussi créer de la démobilisation et entraîner la rupture des processus de communication ou de délibération par lesquels certaines règles implicites de vie commune ou d'organisation du travail pourraient être discutées et remises en cause. Comment serait-il possible de se mobiliser dans la transformation ou l'amélioration d'un milieu de formation et de vie sociale si ce milieu est déserté ou s'il n'est plus occupé que par quelques sous-groupes?

L'incertitude des perspectives d'emploi suscite, elle aussi, des stratégies qui varient selon les manières dont elle est vécue par les personnes. Tandis que certaines d'entre elles font résolument confiance à l'avenir, d'autres, qui sont sur le point de terminer leur formation ou qui sont pressées de travailler, peuvent éprouver beaucoup de stress.

Une première stratégie face à cet avenir pourrait ainsi être associée à une attitude relativement débonnaire. Plutôt que de se préoccuper de l'avenir, les personnes qui adoptent cette stratégie vivent le moment présent et s'intéressent aux opportunités qui peuvent s'y présenter. Cette stratégie consiste, d'une certaine façon, à prolonger la période généralement plus insouciant associée au temps des études. Les personnes qui l'adoptent vont éviter de

s'inquiéter outre mesure du fait que leur avenir puisse rester flou. À l'inverse, elles auront tendance à différer le moment des décisions et des choix en se confortant à l'idée qu'elles ont tout leur temps pour dessiner les contours de leur avenir. Elles disent se fier à leur bonne étoile qui saura bien les guider. Cette stratégie est constructive parce qu'elle permet de diminuer l'anxiété et parce qu'elle encourage à rester ouvert et disponible face aux possibilités qui peuvent se présenter. Par ailleurs, elle comporte le risque, selon nous, de glisser vers un certain attentisme où la pensée magique peut prendre le pas sur la réalité ou sur l'action.

— Je trouve que c'est une force qu'on a d'avoir quelque chose qui est large, qui n'est pas restreint dans un petit cadre, dans un petit moule. Tu peux travailler dans n'importe quoi. Quand ils me disent : « Tu vas faire quoi? Où? »... Je ne sais pas ce que je vais faire après mon bac. J'ai des projets, c'est large, c'est grand comme ça. Il y a plein de portes possibles. Il y a des choses qui vont arriver. Je verrai bien...

D'autres personnes, sensibles au fait que le nombre de finissants semble croître beaucoup plus rapidement que le nombre d'emplois qualifiés, vont plutôt envisager l'avenir en prenant soin de mettre leurs rêves et leurs espoirs à l'abri de déceptions éventuelles. Dans cette optique, on fait ce qu'il faut pour garder les pieds sur terre et on va même se préparer au pire : envoyer une centaine de CV, se conditionner à accepter de petits boulots, etc.

— Tu peux partir dans l'idée que tu vas distribuer le courrier ou faire des boulettes dans un casse-croûte. Mais, pendant que tu vas faire des boulettes, tu peux en faire des démarches.

— C'est une illusion de penser qu'on va sortir de l'université et qu'on va avoir une belle « job » 40 heures/semaine avec avantages sociaux illimités. Non, c'est sûr que tu vas commencer et que tu vas faire de la m...

— Il y a beaucoup de mes amis qui finissent et j'ai remarqué qu'on est un peu tous pareils : on ne se met pas de gros objectifs. On a peur d'être déçus, alors on se dit : « Ma première " job ", même si je fais n'importe quoi, je m'en fous. Pourvu que j'en aie une ». Moi, je reste réaliste. Mes rêves sont vraiment loin. Ce ne sont pas vraiment des objectifs. C'est sûr que j'ai des ambitions. Et ce n'est pas vrai que je me fiche de l'endroit où je vais travailler. Je ne veux pas me contenter de petites affaires, mais si c'est juste ça qui s'offre à moi... Je vais travailler où je vais travailler et ça va être correct.

Collectivement et socialement, l'aspect potentiellement contre-productif de telles stratégies se révèle lorsque la résignation finit par être considérée comme une attitude requise en matière de recherche d'emploi. Il faut voir les épreuves imposées aux individus qui doivent se préparer à renoncer à la possibilité d'exercer pleinement leurs compétences dans les premiers emplois qu'ils décrocheront, au moment même où ils sont tenus de « se vendre » en montrant tous les signes de la passion et de la confiance en soi. La question qui se pose est de savoir

comment ceux-ci peuvent développer le courage individuel qu'il faut pour commencer au bas de l'échelle, dans des sous-emplois peu rémunérés, tout en gardant intacte leur motivation à réussir. Il y a là une double contrainte qui risque de placer les individus en profond déséquilibre. S'ils espèrent des emplois qualifiés, ils s'exposent à vivre des déceptions fort pénibles; s'ils réduisent leurs ambitions, même temporairement, on pourra considérer qu'ils n'ont pas assez de confiance en leurs capacités pour se mériter une place.

Si la stratégie de garder les pieds sur terre pour ne pas risquer de tomber de trop haut semble relativement fréquente, son évocation n'a toutefois pas manqué de soulever des questions. Certaines personnes considèrent qu'elles ont raison de croire ou de s'accrocher à leurs rêves. Dans un contexte où plusieurs s'interrogent sur la qualité de la formation et sur l'avenir professionnel, ces personnes vont s'inscrire en faux contre le doute en adoptant la stratégie de croire fermement en eux et en leurs chances d'atteindre leurs objectifs de carrière. Vœux pieux ou exercice de pensée positive, il reste que leur profession de foi constitue une bouffée d'air frais au sortir d'une formation qui, à tort ou à raison, est fréquemment remise en question.

— J'ai un objectif et c'est ça que je vise. Je ne trouve pas que c'est un rêve. J'estime que c'est quelque chose de possible à réaliser. Oui, je vais partir en bas de l'échelle, oui, je vais peut-être commencer par faire des brèves, mais mon but c'est d'être rédactrice de nouvelles et je suis sûre que je vais réussir.

— Un bac en « comm », ça peut aussi se faire comme il faut. Il n'y a pas de mauvaises formations, ça dépend de ce que tu vas faire avec. Oui, il y a des choses en « comm » qui paraissent plus ou moins péjoratives, mais c'est comme dans n'importe quoi d'autre. Tu vas faire un bac en littérature, par exemple, et tu vas te faire demander ce que tu fais, ce que ça va te donner. Moi, il me semble que j'ai de plus en plus l'Université Laval tatouée sur le cœur...

## **Conclusion**

Comme cela a été mentionné dans la méthodologie de cette enquête, la psychodynamique du travail s'intéresse aux rapports subjectifs et intersubjectifs des personnes en situation de travail. Cela signifie que les témoignages rendent compte d'une réalité intersubjective, vécue et discutée par les sujets de la recherche, et non d'une réalité objective ou d'une vérité indiscutable. Dès lors, si on peut discuter de l'analyse que les personnes participantes font de leur réalité, les expériences qu'elles ont accepté de livrer ne peuvent être mises en cause de l'extérieur. Elles méritent d'être entendues et les questions qu'elles soulèvent méritent d'être adressées à une population élargie. En ce sens, le présent rapport est une invitation à un échange qui doit se poursuivre pour donner tous ses fruits.

Cette enquête a permis de constater qu'il n'est pas toujours facile pour les étudiants en communication publique de se représenter clairement leur future profession et de bien cerner les perspectives d'emploi qui s'offrent à eux. Combinée à l'omniprésence de la course à la visibilité et aux doutes que l'on peut nourrir quant à la valeur réelle accordée aux savoirs universitaires dans les milieux professionnels de la communication, cette question de l'emploi peut être considérée comme une préoccupation centrale qui influence tout autant le rapport des étudiants à leur formation que leurs rapports entre eux.

Sur le plan de la formation, les sujets de cette enquête ont évoqué le plaisir qu'ils trouvent à se sentir progresser dans la compréhension et dans l'acquisition de compétences ainsi que le plaisir de voir leur travail reconnu et apprécié par d'autres. Toutefois, l'analyse des témoignages a permis de constater que ces plaisirs ne sont pas si fréquents. On a parlé de la souffrance que peut représenter le sentiment de rester trop souvent à la surface des choses plutôt que de développer de véritables compétences professionnelles. De même, on a relevé la rareté relative du jugement de beauté dans cette formation où l'enseignement en grand groupe, particulièrement fréquent durant les deux premières années du baccalauréat, freine l'établissement de relations étroites entre maîtres et élèves. Par ailleurs, dans un contexte où les objectifs de formation sont larges et parfois flous, les témoignages nombreux portant sur certaines incohérences dans l'évaluation formelle des apprentissages ont révélé le sentiment de confusion de plusieurs étudiants face à ce qu'on attend d'eux et leur besoin d'avoir davantage de balises pouvant les aider à mieux comprendre le sens de leurs efforts. Enfin, une série de comportements qui donnent à penser que la formation en communication publique n'est pas toujours prise au sérieux par ceux qui ont à s'y investir a pu être mise au jour. Derrière et malgré cela, nous avons vu des sujets qui ont goûté au plaisir de se sentir devenir des professionnels de la communication, des sujets qui ne demandent qu'à croire davantage à ce qu'ils font, des sujets qui pourraient être mûrs pour contribuer activement à la consolidation de la crédibilité de leur formation et de leur profession.

La réalité vécue par les étudiants en communication semble correspondre, sous plusieurs aspects, à l'analyse que Dubet et Martuccelli (1998) font des nouvelles exigences universitaires. Ces chercheurs remarquent que, contrairement à ce qui se passait il y a vingt ou trente ans, l'université ne fournit plus aux étudiants le cadre bien défini qui prescrit les règles de la mobilité ou de la réussite sociale et professionnelle. Dans l'université de masse, le sens des études n'est plus donné par l'institution. Dans cette université, les cheminements scolaires sont plus éclatés, les relations étroites entre étudiants et professeurs sont moins possibles, les perspectives professionnelles sont plus floues et les espaces de délibération et de convivialité entre étudiants sont réduits.

Paradoxalement, la nécessité de se motiver soi-même et de construire individuellement le sens de sa démarche et de son expérience apparaît quand le cadre de la vie universitaire éclate pour laisser place à une multiplicité de profils, de cheminements et de finalités. Elle apparaît aussi lorsque les mêmes cours s'offrent à des centaines de personnes venant de différents horizons, lorsque le lien entre les diplômés et les emplois deviennent plus vagues et aléatoires. Elle apparaît lorsque l'université ne s'ouvre plus uniquement à des clientèles triées sur le volet, c'est-à-dire à des personnes qui, par leur origine sociale, héritent d'une « disposition » pour les études supérieures ou encore à des étudiants talentueux, déterminés à se faire une place au soleil et prêts, pour cela, à faire tous les efforts d'acculturation requis par l'institution. Elle apparaît à mesure que l'université s'ouvre tout autant à des personnes motivées par un projet professionnel ou un désir de réussite, qu'à des personnes qui y viennent parce que c'est comme ça, simplement parce que les études universitaires sont considérées comme une étape de la vie prolongeant l'intégration sociale.

La question des relations entre pairs et du climat généré par celles-ci a fait ressortir plusieurs malaises liés à la norme tacite selon laquelle il existerait certaines attitudes ou traits de personnalité gagnants en communication publique (être impliqué, visible, fonceur, avoir des idées sur tout et savoir se tisser un bon réseau de contacts). Si quelques étudiants s'accommodent de ce modèle, parfois sans trop de difficulté et même avec plaisir, d'autres le remettent en question. Le fait de s'écarter du stéréotype du gagnant oblige chacun à redessiner son parcours en dosant l'authenticité et la stratégie. Cela peut toutefois soulever des questions et des inquiétudes. Outre la compétition insidieuse et le surplus de stress que de telles prescriptions normatives peuvent générer chez les étudiants, nous pouvons nous demander si l'insistance mise sur les traits de personnalité au détriment des compétences de métier ne comporte pas certains risques. Pour prétendre avoir droit à sa place dans la formation et dans le métier, la personne jugée non plus sur son savoir-faire de métier, mais sur le fait d'avoir ou non la bonne personnalité, n'est-elle pas soumise à l'arbitraire des affinités électives?

Le relevé des stratégies utilisées pour répondre aux souffrances rencontrées nous fait voir que, dans tous les cas, c'est au sujet qu'appartient l'entière responsabilité de s'adapter et de s'en sortir. Or, pendant que celui-ci s'occupe de savoir s'il a choisi le bon chemin, s'il a misé sur les bonnes attitudes et s'il a les attributs individuels nécessaires à la réussite, peu d'énergies sont mises à construire des solidarités et à améliorer l'organisation de la formation : on se bat seul et pour soi seul.

À la limite, on se désintéresse un peu des cours et des apprentissages qu'on fait parce que les difficultés à trouver du sens à un ensemble hétéroclite d'activités pédagogiques dont on ne comprend pas toujours la pertinence finissent parfois par être vécues comme des problèmes de personnalité ou d'attitude. Plutôt que de s'investir collectivement dans une démarche de

réflexion visant l'amélioration de la qualité de la formation, les individus ou les sous-groupes se mobilisent pour développer leur personnalité et leur réseau de contacts.

Qu'y a-t-il derrière l'adage qui dit que c'est à chacun de tracer son chemin? Insidieusement, ne dit-on pas qu'il n'y a plus de voies collectives et de solidarités possibles? Ne dit-on pas aussi que celles et ceux qui se perdent dans la recherche de leur voie n'ont pas leur place? Ne fait-on pas porter par les individus tout le poids de la création de leur destinée, sans pitié pour l'acteur égaré ou écrasé par la lourdeur de cette liberté? Un autre problème est le manque de protection sociale du sujet ainsi tenu de se motiver et exposé à tous les sentiments de culpabilité ou d'absurdité s'il ne parvient pas à se construire seul un chemin vers la réalisation personnelle et professionnelle. Il y a de moins en moins de place pour ceux qui doutent ou ceux qui n'en peuvent plus d'être performants, créatifs ou originaux. Lentement, mais sûrement, les tensions sociales dues au manque de ressources en éducation ou aux difficultés d'insertion sociale des personnes qualifiées deviennent des tensions psychiques.

À l'instar de Dubet et Martucelli, nous observons que c'est dans un univers aux règles imprécises et avec peu de soutien institutionnel et social formel que les sujets individuels sont tenus de « se motiver » et de « construire eux-mêmes le sens de leur vie ». Les étudiants sont implicitement conviés à montrer les signes d'une expérience authentique ainsi que les signes de la détermination et de la passion. Sans la protection de groupes d'appartenance ou de collectifs de travail, ils sont incessamment retournés à eux-mêmes. Paradoxalement, c'est au moment où rien ne va de soi et quand les projets collectifs mobilisateurs sont remplacés par des logiques de compétition que les sujets individuels sont tenus d'éprouver pleinement les choses et de se rassurer sur l'authenticité de leur expérience. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant d'assister à des crises de motivation et au repli discret des individus. On voit émerger « la fatigue de l'acteur » exposé à sa propre culpabilité lorsque ce dernier ne parvient plus à puiser en lui, et en lui seul, tout ce qu'il faut pour exercer sa liberté et s'autodéterminer.

Des questions se posent ici. Y a-t-il des risques à tant faire peser la réussite sur l'individu et si peu sur des compétences de métier? N'est-on pas en train d'oublier que l'identité et la personnalité ne se construisent pas dans le vide, mais bien dans l'action et dans des relations aux autres qui sont en mesure d'apprécier sa contribution à un travail concret qu'on accomplit? La confiance en soi, considérée par les étudiants comme cruciale, ne doit-elle pas se fonder sur des réussites réelles, sur des compétences solides qui font qu'on se distingue, sur la reconnaissance d'un travail dans lequel on s'est investi? Sans ces fondements, ne peut-on pas croire que la confiance restera toujours fragile et risquera de se briser aux premiers obstacles?

En décrivant les nouvelles épreuves auxquelles sont soumis les individus dans diverses sphères de leur vie et notamment dans leur formation, Dubet et Martucelli montreront que plus

l'individu est tenu d'être sujet, plus il devient vulnérable et plus il s'expose à la disqualification, voire à l'exclusion. C'est en ce sens qu'ils écrivent que « le triomphe de l'individu porte à la fois les rêves et les déceptions de la modernité » (1998, p. 173). Dans la sphère des études comme dans la sphère du travail, le risque de la modernité n'est plus l'exclusion sociale traditionnelle qu'on destinait à ceux qui étaient marginalisés par leur condition et qui, de ce fait, ne s'acquittaient pas des responsabilités socialement prescrites à la majorité. Il s'agit plutôt de la disqualification qui vise l'individu qui n'arrive pas à être le sujet souverain et maître de lui-même. Cette disqualification, lorsqu'elle se manifeste, suscite une expérience d'autant plus pénible et déstabilisante qu'elle atteint la personne elle-même, le plus souvent isolée et privée du soutien de ses proches.

## Bibliographie

- Dejours, C. (1995). *Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage*. In J. Boutet (dir.) *Paroles au travail* (p. 181-221). Paris : L'Harmattan.
- Dejours, C. (1993a). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dejours, C. (1993b). *Travail, Usure mentale, de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, 2<sup>e</sup> édition. Paris : Bayard Éditions.
- Dejours, C. (1992). Pathologie de la communication. *Raisons pratiques*, Cahier 32, 3.
- Dejours, C. (1988a). *Plaisirs et souffrance dans le travail*, tomes I et II. Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Dejours, C. (1988b). La méthodologie en psychodynamique du travail. Dans Dejours, C. (dir.) *Plaisir et souffrance dans le travail*, tome I (p. 99-113). Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Demers, J., Labrie, K. et Thibodeau, S. (1998). *Relance 1998*. Document inédit. Québec : Université Laval, Faculté des sciences sociales, Département d'information et de communication.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1998) *Dans quelle société vivons-nous?* Paris : Seuil.
- Leclerc, C. et Maranda, M.-F. (1998). *Enquête de psychodynamique du travail sur la formation universitaire dans un contexte de crise de l'emploi*. Programme de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. 410-98-0661.
- Strickman, P. (1999). *Analyse des groupes de discussion*. Document inédit du Département d'information et de communication. Québec : Université Laval, Département d'information et de communication.