

PROFOR

RAPPORT DE RECHERCHE

Paroles d'étudiants

Rapport à la formation, rapport au métier en BAC1 : entre renoncement et persistance

Muriel **DELTAND** et Danièle **PETO**

Recherche FRHE portée

Par la

Haute Ecole Bruxelles-Brabant

et la

Haute Ecole ICHEC-ECAM-ISFSC



Projet « Rencontres inattendues autour du projet de formation : regards pluriels d'étudiants en situation de recommencer leur 1ère Bachelor (Bac1+) » (FRHE - Projets financés suite à l'appel 2020-2021)
<https://www.recherchescientifique.be/index.php?id=1607>

JUIN 2023

*Cette recherche et ce rapport scientifique ont reçu le soutien financier du Gouvernement de la **Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)** dans le cadre de l'appel à projets de recherche pour les hautes écoles (FRHE) 2020. Il est réalisé dans le cadre d'un partenariat de recherche entre deux hautes écoles bruxelloises de **Pouvoirs Organisateurs (PO)** distincts.*

Dans le présent document, le masculin est utilisé à titre épïcène.

Dans ce texte, nous n'utiliserons pas l'écriture inclusive et le « point médian ». Nous considérons en effet que cette pratique alourdit par trop le texte et complique parfois la lecture en concentrant l'attention sur la forme plutôt que sur le fond. En revanche, les modes d'écriture inclusive les plus susceptibles de faire cohabiter harmonieusement fond et forme seront utilisés dans les publications issues de ce travail.

Equipe de recherche

Comité scientifique

Composition de l'Equipe de recherche **PROFOR**

Muriel DELTAND est Docteure en Sciences Psychologiques et de l'Education (*PhD*) et titulaire d'une Habilitation à Diriger des Recherches (HDR, Université de Montpellier). Porteur principal de cette recherche, elle mène ses activités scientifiques depuis vingt-cinq ans en œuvrant tout particulièrement à produire des connaissances sur l'engagement en formation et les transitions biographiques (choisies ou contraintes). Elle cherche notamment à comprendre les situations de transition en approchant les processus de construction identitaire à l'œuvre dans les trajectoires. Une dizaine de recherches avec financement ont été menées à ce jour auprès de différents terrains et acteurs tels que des enseignants des 1ers et 2èmes degrés, des formateurs, des conseillers pédagogiques, des gestionnaires de formation, des directeurs d'établissements scolaires, des conseillers en insertion socioprofessionnelle, mais également auprès de femmes entrepreneures en République Démocratique du Congo dans le cadre des micro-crédits. De manière plus transversale et considérant la formation comme un véritable moment de transition dans lequel les personnes sont confrontées à des tensions et devant développer des stratégies pour s'y soustraire, elle s'attache à mieux saisir ce qui conduit des personnes apprenantes à effectuer des remaniements identitaires en formation, à reconsidérer leur parcours existentiel au regard des projets de formation et comment la construction de soi se déploie dans ces situations. Les recherches menées sont traduites par des publications (français, espagnol, portugais, allemand), des coordinations, des expertises ainsi que l'organisation de manifestations scientifiques à l'international.

Danièle PETO est Docteure en sociologie (*PhD*) des Facultés Universitaires Saint-Louis (FUSL, Bruxelles). Elle est Directrice de la recherche dans le département ISFSC. Elle oriente ses recherches vers la sociologie de la famille et de l'intimité. Elle a commencé par travailler des questions liées aux modes d'adaptation au risque du sida puis a centré ses recherches sur les formes du sentiment amoureux propres aux couples contemporains. Elle est actuellement en train de recentrer son questionnement de recherche sur l'impact des appartenances culturelles, sociales et ethniques, dans le processus de construction identitaire au sein de la société hypermoderne. Ses recherches sont essentiellement basées sur des méthodologies qualitatives, particulièrement sur l'analyse d'entretiens compréhensifs et toutes ont donné lieu à publications et communications diverses. Le public d'étudiants auquel elle s'adresse est majoritairement issu des quartiers Nord de Bruxelles et marqué par une grande diversité sociale et ethnique.

Composition du Comité scientifique international accompagnant l'équipe de recherche **PROFOR**

Jean-François GIRET (Université de Bourgogne, France). Professeur des Universités et Directeur de l'Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education (IREDU-EA 7318).

Altay MANCO (IRFAM, Liège – Belgique). Directeur scientifique de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM).

Maël LOQUAIS (Université de Lorraine, France). Maître de conférences et chercheur au Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC – EA 2310).

Index des acronymes

- AEQES** : Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (Belgique)
- AFP** : Atelier de formation pratique ou professionnel (haute école - Belgique)
- AS** : Assistant social
- AIP** : Activités d'Intégration Professionnelle
- ARE** : Adultes en reprise des études
- ARES** : Académie de recherche et d'enseignement supérieur (Belgique)
- BAC1** : au niveau du bachelor (bloc 1) équivalant à la première année de l'enseignement supérieur (60 crédits) - Belgique
- BAC1+** : Etudiants belges de l'enseignement supérieur au niveau du bachelor ayant acquis certains crédits, mais imposés de recommencer en tout ou en partie leur première année (Belgique)
- BLOC1** : 1^{ère} année *ou bloc 1* du cycle du bachelier comprenant 60 crédits (Belgique)
- BLOC2** : 2^{ème} année *ou bloc 2* du cycle du bachelier comprenant 60 crédits (Belgique)
- BLOC3** : 3^{ème} année *ou bloc 3* du cycle du bachelier comprenant 60 crédits (Belgique)
- BOPCO** : Campus HE2B « BOPCO » concernant « Bandagisterie-orthésiologie-prothésiologie (ISEK)
- CAPAES** : Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (Belgique)
- CESS** : Certificat d'enseignement secondaire supérieur (diplôme de fin d'études secondaires du 3^e degré de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique). Equivalence français du baccalauréat renvoyant au diplôme national sanctionnant la fin des études secondaires générales, technologiques ou professionnelles.
- CFWB** : Communauté française de Belgique
- CNRTL** : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (France)
- COVID 19** : Maladie à coronavirus 2019 ayant impacté aussi les dispositifs de formation.
- CP** : Catégorie Pédagogique (ancienne dénomination du département de la HEB)
- CREDIT** : le crédit est l'unité de mesure exprimant la charge totale de travail que l'étudiant doit accomplir pour atteindre les objectifs d'une matière au sein de son cursus.
- Defré** : campus Defré (Département « Pédagogique » de la HE2B).
- ECAM** : Ecole Centrale des Arts et Métiers
- ECTS** : European Credit Transfer System et d'accumulation de crédits.
- EN** : École Normale (Belgique)
- ENPE** : École Normale Primaire de l'État (Belgique)
- ESA** : Ecoles supérieures des Arts (Belgique)
- ESI** : Département des Sciences Informatiques de la HE2B
- EPM** : Ecoles de Promotion sociale (Belgique)
- FRHE** : Financement de la Recherche en Haute École (Belgique)
- FWB** : Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique)
- HE** : Hautes Ecole (Belgique)
- HEB** : Haute Ecole de Bruxelles (Belgique) dénommée et organisée (subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB) avant la fusion de 2016 (devenant aujourd'hui la Haute Ecole Bruxelles-Brabant).
- HE2B** : Haute Ecole Bruxelles-Brabant (Belgique) organisée et subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB devenue WBE)
- HE-Spaak** : Haute École Paul-Henri Spaak dénommée et organisée et (subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB) avant la fusion de 2016 (devenant aujourd'hui la Haute Ecole Bruxelles-Brabant).
- HE ICHEC-ECAM-ISFSC** : Haute Ecole belge relevant du réseau de l'enseignement libre subventionné et organisée en asbl (association sans but lucratif)
- ICHEC** : Institut Catholique des Hautes Etudes Commerciales, aujourd'hui communément nommée ICHEC Brussels Management School

IESP-Nivelles : Institut d'enseignement supérieur **p**édagogique de **Nivelles** (Brabant wallon, Belgique)

IESPTCF : Instituts d'enseignement supérieur **p**édagogique et **t**echnique dépendant de la Communauté française de Belgique

IREDU : Institut de **R**echerche sur l'**E**ducation : Sociologie et Economie de l'Éducation (Université de Bourgogne, EA 7318, France)

IRFAM : Institut de **R**echerche, **F**ormation et **A**ction sur les **M**igrations (Liège, Belgique)

ISES : Département des Sciences juridiques, de Gestion et du Développement durable de la HE2B

IESSID : Département des Sciences Sociales, de l'Information et de la Documentation de la HE2B

IP : Instituteur primaire

ISIB : Département d'Ingénierie et de Technologie de la HE2B

ISFSC : Institut supérieur de formation sociale et de communication

ISEK : Département des Sciences de la Motricité de la HE2B

ISP : Institut supérieur **p**édagogique (Belgique)

LGBTQ : Sigle utilisé pour désigner l'ensemble des personnes non strictement hétérosexuelles, en regroupant les lesbiennes (d'où le **L**), les gays (**G**), les bisexuel-le-s (**B**), les trans (**T**) et les queer (**Q**).

LISEC : Laboratoire Interuniversitaire des **S**ciences de l'**É**ducation et de la **C**ommunication (Université de Lorraine, EA 2310, France)

MA : **M**aître **a**ssistant exerçant dans une haute école (Belgique)

MFP : **M**âîtres de **f**ormation **p**ratique exerçant dans une haute école (Belgique)

MLF : **M**îtrise de la **l**angue **f**rançaise

Nivelles : campus Nivelles (Département « Pédagogique » de la HE2B).

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PAE : programme annuel d'étude composé en unités d'enseignement (UE) et en activités d'apprentissage (AA) - Décret du 7 novembre 2013, définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (Belgique)

PMS : Centre **P**sycho-**M**edico-**S**ocial (Belgique)

PISA : Programme international pour le suivi des **a**cquis des élèves.

PROFOR : acronyme désignant la proposition de recherche intitulée « Rencontres inattendues autour du **projet de formation** : regards pluriels d'étudiants en situation de recommencer leur 1ère année dans le supérieur » acceptée pour financement publique en février 2021 par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) - Belgique.

Quadri : deux quadrimestres regroupent les activités d'enseignement sur une année académique (Belgique).

Retho : renvoyant à rhétorique (Humanités) équivalent du baccalauréat en France (fin des années du secondaire)

RFIE : **R**éforme de la **F**ormation **I**nitiale des **E**nseignants (Belgique)

SAR : **S**ervice d'**A**ccompagnement à la **r**éussite - **S**ervice d'**A**ide à la **R**éussite (haute école, Belgique)

Section AS : section d'enseignement « **a**ssistants **s**ociaux »

SHS : **S**ciences **h**umaines **s**ociales

TFE : **T**ravaux de **f**in d'**é**tude – équivalent d'un **M**émoire **P**rofessionnel (Belgique)

U : Université

ULB : Université **L**ibre de **B**ruelles

Unif : Université

US : **u**nités **s**tructurelles (ancienne dénomination) des départements composant une haute école (Belgique)

RGPD : **r**èglement **g**énéral sur la **p**rotection des **d**onnées (règlement UE)

RFIE : **R**éforme de la **F**ormation **I**nitiale des **E**nseignants belges (Belgique)

VDAB : **V**laamse **D**ienst voor **A**rbeidsbemiddeling en **B**eroepsopleiding (en français : Service flamand pour la recherche d'emploi et la formation professionnelle)

WBE : **W**allonie-**B**ruelles **E**nseignement est un organisme public (pouvoir organisateur) autonome émanant du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles fondé en 2019.

ZPD : **z**one **p**roximale de **d**éveloppement renvoyant aux travaux de Vygotski.

Table des matières

Equipe de recherche	2
Index des acronymes.....	4
Introduction.....	10
a.2 Les étudiants de BAC1+	11
a.3 Deux objectifs et une question de recherche PROFOR	12
a.4. Organisation du rapport de recherche PROFOR.....	14
Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche.....	16
1.1 Une démarche qualitative, inductive et compréhensive	16
1.2 L’approche biographique privilégiée	16
1.3 Les entretiens biographiques comme outil de recherche : plan technique	17
1.3.1 Consentement et garantie des règles de confidentialité	17
a) Consentement éclairé	17
b) Protection des données et anonymat	18
1.3.2 Technique de recueil des données.....	18
1.3.3 Analyse des données.....	18
1.3.4 Public cible et échantillonnage	19
1.4 Quelques caractéristiques méthodologiques sous-tendant les résultats	19
1.4.1 Volet 1 : caractéristiques de l’échantillon des étudiants s’étant désinscrits administrativement.....	19
1.4.2 Volet 2 : caractéristiques de l’échantillon des étudiants s’étant désinscrits administrativement.....	21
Chapitre 2 : Quelques repères contextuels, historiques, organisationnels et pédagogiques des dispositifs de formation concernés.....	28
2.1 Mise en contexte du Département « pédagogique » de la HE2B	28
2.1.1 Quelques repères sur l’histoire du campus « Defré ».....	288
2.1.2 Quelques repères sur l’histoire du Campus « Nivelles ».	30
2.1.3 Quelques points d’attention en commun pour la formation sur les deux campus : « Defré » et « Nivelles »	31
2.1.4 Population étudiante du bachelier « Instituteur primaire » : caractéristiques dominantes .	31
2.1.5 Equipe pédagogique : caractéristiques dominantes.....	32
2.1.6 Saillances du projet de formation.....	33
2.2 Mise en contexte du Département ISFSC de la HE ICHEC-ECAM-ISFSC	35
2.2.1 Quelques repères sur l’histoire de l’ISFSC.....	35
2.2.2 Population étudiante du bachelier « Assistant Social » : caractéristiques dominantes	36
2.2.3 Equipe pédagogique : caractéristiques dominantes.....	38
2.2.4 Saillances du projet de formation.....	39

VOLET 1 DE LA RECHERCHE

Motifs de désinscription en formation

Chapitre 3 : Motifs de désinscription en formation.....	44
Introduction	44
3.1 Quelques préalables	45
3.2 Présentation des résultats saillants du volet 1	47
3.2.1 Les trajectoires biographiques et motifs de désinscription	48
3.2.1.1 Marianne ou « Je n'étais pas à ma place là-bas ! »	48
3.2.1.2 Salia ou « Être devant une classe m'a terrorisée ! »	52
3.2.1.3 Claire ou « Le syndrome du vilain petit canard »	61
3.2.1.4 Adriane ou « Nous, les étudiants étrangers ! »	70
3.2.1.5 Yvon ou « Le pot de terre contre le pot de fer ! »	75
3.2.2 Interprétation croisée des résultats issus des 5 trajectoires biographiques	82
3.2.2.1 Quelques préalables spécifiques à la recherche	82
3.2.2.2 Le motif de désinscription administrative en BAC1 : au-delà de l'acte, une accumulation d'insatisfactions, de déclics et de moments saillants	83
3.2.2.3 La désinscription comme levier pour poursuivre ailleurs la construction identitaire : un mécanisme en forme de « rebond »	88
3.2.2.4 L'intégration comme acte manqué, mais la désinscription comme expression publique d'un « non »	89
3.2.2.5 La zone proximale de développement de l'étudiant en formation	90
3.2.2.6 Le « pari » de la formation et les limites de l'orientation	91
3.2.2.7 Les dimensions de soi et la reconnaissance sociale en formation	92
3.2.2.8 Le travail étudiant perçu comme norme institutionnelle du groupe de référence : une forme de lutte des places	92
3.3. Conclusion pour ouvrir le volet 2	93

VOLET 2 DE LA RECHERCHE

Rapport à la formation, rapport au métier en BAC1+

Chapitre 4 : Rapport à la formation, rapport au métier en BAC1+.....	98
4.1 Quelques caractéristiques des sujets du volet 2	98
4.2 Autour des représentations premières du métier	99
4.2.1. Attentes en référence au métier visé ainsi qu'aux valeurs qui y sont liées	100
4.2.1.1 De l'image du métier encore floue à la mise en forme au moment de compléter son programme de BAC1	100
4.2.2 Les attentes de formation ou le « métier étudiant »	105
4.2.2.1 Quelques préalables sur le processus de traduction, par l'étudiant, des attentes du prescrit : une question de fabrication identitaire et de points de vue	105
4.2.2.2 « Le temps de l'étrangeté » revisité par les BAC1+	108
4.3. Epreuves, images identificatoires, manques et difficultés rencontrés dès l'entrée en formation ...	115
4.3.1 Les épreuves en formation	115
4.3.2. Images identificatoire / autrui significatifs : le rapport au rôle	120
4.3.3. Les difficultés étudiantes identifiées par les étudiants BAC1+	123
4.4. Le Service d'Aide à la Réussite ou promotion de la réussite	128
4.5. Pertinence de la question du genre dans le cadre de PROFOR	132

Note conclusive du rapport de recherche 134

Bibliographie 140

Résumé de la recherche 147

Introduction

« Parler de formation revient toujours à interroger indirectement la formation de l'identité » **Malet** (1998, p.78).

En réponse aux demandes constantes économiques et sociales, l'enseignement supérieur est en pleine expansion dans tous les pays de l'OCDE. Toutefois, aujourd'hui, en Belgique, la problématique de la réussite, au regard du nombre d'échecs, de désinscriptions et d'abandons d'étudiants, est encore et toujours au cœur des préoccupations politiques en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette même problématique est aussi un élément central des débats récurrents tenus dans les institutions de formation¹. En effet, l'*échec*, le *décrochage*, les *désinscriptions* et les *abandons* des étudiants lors des études supérieures représentent toujours une importante perte économique par l'absence de retours positifs en termes de diplômes et d'insertion sur le marché de l'emploi. Si ces éléments factuels ne sont pas neufs, ce phénomène inquiète car il occasionne des retombées *psychologiques* et *financières* importantes à la fois pour les *étudiants* concernés, leurs *familles* et les *pouvoirs publics*.

Ni les hautes écoles, ni les écoles des arts ne réalisent de statistiques précises des *échecs*. Elles privilégient les estimations de taux de réussite sur base d'un échantillonnage des résultats encodés au moment des examens. Cependant, il apparaît assez clairement que, comme les trois autres types d'enseignement supérieur en Belgique francophone, les hautes écoles soient bien en peine de contrer les inégalités sociales, économiques et culturelles (pour ne citer que celles-là à ce stade introductif).

Les causes de ces échecs et abandons, si elles sont multiples et trop complexes à exposer pour notre propos introductif, sont, entre autres, liées à des *difficultés d'orientation* dans l'enseignement supérieur ainsi qu'à un *système d'enseignement supérieur* à « caractère ouvert » qui, cependant, ne répond que partiellement aux attentes et aux besoins des étudiants « malgré le développement de mesures pédagogiques positives en soutien » (ARES, 2017, p.27). Dans ce contexte, la validation de l'ensemble des 60 crédits lors de la première année (BAC1)² dans l'enseignement supérieur est un véritable défi à relever pour les acteurs du monde de la formation, quelle que soit la diversité du public étudiant concerné. Et la modification du « Décret paysage », en 2021, imposant de valider 60 crédits (et non 45) pour s'inscrire au bloc 2 (deuxième année de formation du bachelor) ne peut que raviver ce défi et obliger les acteurs de l'enseignement supérieur à réfléchir à la fois les modalités d'enseignement et d'évaluation propres à la première année de formation du supérieur et les modalités de l'aide à la réussite à destination des étudiants intégrant cette première année.

D'après certains chiffres de l'ARES, l'enseignement supérieur est en incapacité d'agir sur les taux d'échec qui restent fort importants (« environ 65% » -ARES 2017, p.27). Loin d'être un long fleuve tranquille, cette première année est aujourd'hui considérée comme celle de tous les dangers. De plus, les réformes de co-diplomation entre les opérateurs de formation (Universités et Hautes Ecoles principalement) allongent par là-même les études. C'est le cas de celle de la **RFIE**³, prévue pour la rentrée académique 2023-2024 et relative à la formation initiale des enseignants qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de **PROFOR**. Remaniant fortement les dispositifs de formation, les institutions de formation, quelles qu'elles soient, sont amenées à se repositionner comme des *partenaires égaux* à travers un processus de réorganisation des programmes qui les oblige à changer fortement (pour ne pas dire à s'opposer à) leurs habitudes et leurs cultures institutionnelles (nous en verrons quelques exemples dans la partie contexte de cette recherche **PROFOR**). Au cœur de ces remaniements, les étudiants de BAC1, déjà en demande de repère, se voient bousculés par un « monde » de la formation où les rôles de chacun, comme les frontières identitaires, sont constamment à redéfinir. Cette évolution constante impacte bien sûr les contenus des cours, les modalités

¹ Hautes Ecoles (HE), Universités (U), Ecoles Supérieures des Arts (ESA) et l'enseignement supérieur de Promotion Sociale (PS).

² Bachelor (bloc annuel 1)

³ Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants

d'accompagnement et l'accroche aux stages ainsi que la coopération entre les maîtres de stage et les enseignants.

a.1 Les hautes écoles francophones et les dispositifs de formation professionnalisants : trois projets de formation à distinguer

Les formations professionnalisantes dispensées dans les hautes écoles portent, dans le principe même de leur organisation, des écarts situant l'étudiant au cœur de trois grands projets de formation : a) **le projet de l'étudiant sur lui-même** (Soi pour Soi) renvoie aux objectifs et aux lignes d'action que l'étudiant se fixe, plus particulièrement, dans le cadre de la recherche **PROFOR**, en vue de son inscription professionnelle et de la formation qui l'y mènera. Ce projet de Soi pour Soi est soit déjà bien structuré, soit s'exprime encore au travers d'attentes floues ; b) **le projet de l'institution de formation** (Soi pour Autrui) est celui qui est porté par le dispositif de formation de chacun des deux départements investigués par la recherche. Cependant, ces dispositifs étant portés par de nombreux enseignants, le projet de l'institution de formation peut incarner plusieurs figures professionnelles de référence pour un même métier, selon les traductions que chaque enseignant fera des prescriptions portées par le dispositif ; c) **le projet du monde professionnel** accueillant les stagiaires (Soi pour Autrui) est, lui, constitué d'une mosaïque de conceptions, de visions et de manières de pratiquer le métier sur le terrain qui sont celles des professionnels eux-mêmes.

Expliciter ce triple référentiel nous permet de mettre en évidence deux aspects essentiels dans ce rapport de recherche. D'une part, cette distinction rend visible les lignes de segmentation et de division entre des acteurs pourtant interdépendants au sein même de la formation professionnalisante. D'autre part, leurs différences éclairent, d'un coup de projecteur, au moins deux milieux de socialisation dans lesquels, dès son entrée dans le supérieur, l'étudiant a pour injonction de *s'inscrire*, de *se conformer* et de *s'engager*. Or ces deux milieux ne relèvent ni ne défendent systématiquement les mêmes logiques (formation vs production), ni les mêmes manières d'envisager l'accompagnement au métier lors des stages (Deltand, 2018 ; Danner, Farges, Garcia & Giret, 2020). Pour un même dispositif de formation, les deux milieux de socialisation (haute école et terrains de stage) imposent ainsi une autonomie de l'étudiant sous toutes les dimensions de soi (Deltand, 2022).

La première année du bachelor (BAC1) comprend 60 crédits renvoyant à des situations de formation variées construites au cœur d'Unités d'Enseignement (UE) qui formeront, pour chaque étudiant, selon sa situation académique, un programme individuel (PAE). L'injonction à l'autonomie s'exprimant aussi dans l'enseignement, les étudiants sont, dès leur entrée en supérieur, exhortés à être acteurs de leur formation. Or, les tensions entraînées par la rencontre non explicitée de ces différents projets empêchent, au moins partiellement, les étudiants de comprendre et de donner sens aux enjeux de formation et aux situations professionnelles auxquels ils se trouvent confrontés. Ceci pousse certains d'entre eux à se désengager et à abandonner leur formation.

a.2 Les étudiants de BAC1+

Au vu des formations professionnalisantes en hautes écoles, la recherche **PROFOR** (2021-2023) s'est intéressée aux étudiants de première année du bachelor n'ayant pas réussi à valider leurs 60 crédits pour passer au bloc 2. Ces étudiants sont donc soit « complètement » réinscrits en BAC1, soit inscrits en BAC1 tout en ayant la possibilité déjà de suivre certains cours du Bloc 2, soit inscrits en Bloc 2 avec quelques cours du BAC1 à repasser. Nous les avons nommés les « **BAC1+** ». Nous avons ciblé les étudiants des deux Départements auxquels nous sommes professionnellement liées : les futurs *instituteurs primaires* du Département « pédagogique » de la HE2B et les futurs *assistants sociaux* du Département ISFSC de la HE ICHEC-ECAM-ISFSC.

Cette population d'étudiants est intéressante pour au moins deux raisons. Tout d'abord, parce qu'ils sont déjà passés par la confrontation de leur projet de formation (Soi pour Soi) au dispositif de formation Haute Ecole, c'est-à-dire qu'ils ont été mis face aux attentes du projet institutionnel (Soi pour Autrui) ainsi qu'à une partie des référentiels métiers et des valeurs qu'ils impliquent et que les enseignants et formateurs défendent. Il nous a donc semblé important d'isoler leurs motifs d'engagement ou d'inscription dans la formation, ce qu'ils y ont trouvé, pris, rejeté mais aussi peut-être ce qu'ils n'y ont pas trouvé et ce que cette réinscription entraîne par rapport à leur « première fois ».

Ensuite, ils nous sont apparus intéressants également parce qu'ils permettent de rebondir sur cette difficulté particulièrement problématique en Belgique, à savoir la difficulté de réussir sa 1^{ère} BAC. Mieux comprendre ce qui se joue pour ces BAC1+ devrait permettre d'envisager des **pistes spécifiques supplémentaires** à celles déjà mises en place par les hautes écoles afin d'essayer d'augmenter l'impact réel sur la survie de ces étudiants dans le cursus. En effet, si les dispositifs de remédiation sont déjà nombreux (SAR...), nous pensons que l'échec en première indique aussi un **échec de transmission ou de cible**. Celui-ci pourrait être lié, nous l'avons déjà laissé entendre, à des freins inscrits dans la **tension non explicitée entre les représentations que les étudiants ont du métier visé et celles portées par le dispositif de formation**.

Ces échecs soulignent peut-être aussi combien les motifs d'entrée des étudiants dans une orientation d'étude ne croisent pas nécessairement leur engagement concret dans celle-ci (Deltand, 2019b). Mieux comprendre le *rapport au projet* de l'étudiant et la manière dont certaines conséquences du Décret Paysage⁴ permettent ou non que l'étudiant soit, en profondeur, acteur de son projet de formation (Boutinet, 1990) devrait aider à anticiper et préciser les informations et l'encadrement à donner aux étudiants qui ont de nombreux échecs après leur première session de janvier.

Ces connaissances viseront aussi à alimenter la propédeutique en travaillant spécifiquement le fait de continuer à donner du sens à un parcours qui s'avèrera peut-être, dans le *rapport au métier* visé, un peu plus questionnant pour l'étudiant qu'il ne l'avait pressenti.

Néanmoins, si nous nous concentrons majoritairement sur les étudiants « BAC1+ » (volet 2 de la recherche **PROFOR**), il nous semble important de ne pas laisser tout à fait disparaître les étudiants de BAC1 qui se seraient désinscrits des dispositifs de formation lors de la première année et dont les raisons et motifs sont encore à élucider (volet 1 de la recherche **PROFOR**). Ceux-là sont aussi le signe de quelque chose « qui ne s'est pas passé », comme si le processus d'adhérence, au cœur du dispositif de formation, avait avorté. En comprendre les raisons est également dans la visée de la recherche **PROFOR**, de manière à permettre aux chercheuses de diriger leur attention sur certains des freins à l'articulation entre les visées de l'étudiant qui s'inscrit dans une formation spécifique et le dispositif qui lui est proposé pour devenir un professionnel

a.3 Deux objectifs et une question de recherche **PROFOR**

Au regard des trois types de projet présentés plus haut et qui devraient, en théorie, s'harmoniser dans le processus de formation, nous estimons que la formation peut devenir un réceptacle de tensions. Celles-ci, parfois, apparaissent entre les représentations étudiantes du métier visé et les conceptions du métier véhiculées tant par les formateurs de terrain que par les formateurs en haute école. L'idéal serait que les différences dans le rapport au métier visé et dans le rapport à la formation à ce métier ne se traduisent pas, pour l'étudiant, par des difficultés spécifiques à s'approprier les enseignements reçus et à répondre aux attentes des formateurs des Hautes Ecoles et du monde professionnel. Il est donc nécessaire de comprendre les tensions potentielles et le regard étudiant par rapport à celles-ci. Ceci nous a conduit à donner deux objectifs principaux à la recherche **PROFOR**, en lien avec les deux volets de la recherche.

Le **premier** volet concerne les étudiants de BAC1 qui se sont administrativement désinscrits des dispositifs de formation concernés afin d'isoler les motifs ainsi que les difficultés rencontrées qui ont justifiés cet acte administratif important pour la suite du parcours de l'étudiant.

Le **second** volet se centre, d'une part, sur le regard de l'étudiant **BAC1+** afin d'éclairer la manière dont il perçoit, ou pas, les expressions du projet institutionnel dans lequel il est inscrit, à savoir le projet de Soi pour autrui. D'autre part et en parallèle, il s'agira de faire apparaître la manière dont l'étudiant a conscience, ou pas, de ce qui caractérise son propre projet de formation, le projet de Soi pour Soi et s'il perçoit les tensions potentielles qui surgiraient de la confrontation de son projet au dispositif de formation. Cette double attention nous permettra d'identifier et de mieux comprendre les freins principaux ainsi que les adjuvants à cette articulation.

Ces deux objectifs de recherche permettent de poser la question de recherche qui guidera l'ensemble de la recherche **PROFOR** : **le projet de l'étudiant « BAC1+ » – et dès lors, ses**

⁴ Pour exemple, les problèmes des chevauchements horaires pour les étudiants à cheval sur deux blocs ; l'impression de réussite donnée par l'acquisition d'une partie des 60 crédits de l'année versus la non-connaissance des réalités du statut d'« étudiant finançable » etc.

représentations initiales du métier et les valeurs et croyances qu'il y accroche – s'articule-t-il au projet des encadrants tel que l'étudiant le traduit ?

Travailler cette question demande donc de se centrer sur le **point de vue** des **étudiants** qui, d'ailleurs, doit être envisagé dans ses multiples facettes. En effet, les étudiants qui, chaque année, s'inscrivent en première année d'un Bachelier professionnalisant n'abordent pas leur formation de manière identique. Certains disent avoir une connaissance claire du métier visé et une représentation tout aussi précise de ce qu'ils veulent devenir. D'autres font le choix de la formation par défaut de vision claire de ce qui les intéresse ou du métier qu'ils souhaitent exercer. D'autres encore feront passer le critère « métier » au second plan, choisissant avant tout une institution d'enseignement supérieur qui leur semble rencontrer des valeurs signifiantes pour eux. Mais tous, les convaincus comme les plus hésitants, sont porteurs d'une **projection d'eux-mêmes** dans une quête d'un devenir (aussi idéalisée et coupée du réel soit-elle) et d'un ensemble de **valeurs** et de conceptions du monde qui structurent, entre autres, leur *rapport à la formation* et qu'ils espèrent, souhaitent ou imaginent compatibles avec le cursus visé (Deltand, 2014 ; 2019b). Les projets de formation, ou plus spécifiquement les motifs d'engagement des étudiants dans la formation choisie, sont donc multiples et enracinés souvent dans les socialisations primaires autant que dans les socialisations secondaires. Le brassage culturel qui caractérise la société dans laquelle s'ancrent nos hautes écoles rend fondamental le fait d'en tenir explicitement compte.

Deux autres points de vue viennent croiser celui des étudiants. D'abord, le point de vue de la **Haute Ecole** qui accueille ces étudiants et qui a déjà élaboré en amont un **projet de formation spécifique** à chacun de ses dispositifs de formation. Au-delà du projet construit au niveau institutionnel (avec le Pouvoir Organisateur), il s'agit de tous les projets élaborés et portés par les **équipes des formateurs** composant les différents dispositifs de formation. Ces équipes, tiennent compte des **valeurs, normes et référentiels** pratiques et théoriques qui caractérisent les pratiques professionnelles du métier, tout en prenant en compte les élaborations théoriques qui font du métier ce qu'il est dans le contexte d'une société en constante évolution, transformation et même innovation (Paquay, 1994 ; Deltand, *à paraître*). Ensuite, le point de vue des **institutions professionnelles partenaires** qui accueillent en **stage** les étudiants en formation. Celles-ci sont incarnées par les maîtres de stage, des professionnels de terrain formant aux pratiques professionnelles les stagiaires qui leurs sont confiés. Ces professionnels porteurs des pratiques offrent par là un temps et un espace de formation normé et particulièrement diversifié, marqué à nouveau par une certaine manière de traduire valeurs, normes et référentiels pratiques et théoriques spécifiques au métier.

Ces points de vue transparaîtront faiblement dans la recherche **PROFOR**. En effet, notre travail empirique portant sur la parole, et le regard, des étudiants, nous n'avons pas d'entrée concrète pour saisir ces deux autres points de vue autrement que par la traduction qu'en proposent les étudiants rencontrés.

Si la littérature scientifique ciblant la question des référentiels métier est abondante, elle n'alimente pourtant que peu la manière dont l'étudiant s'y rapporte en début de formation. C'est pourquoi cette étude nous paraît particulièrement pertinente pour creuser les questions d'articulation et de rencontre entre **les représentations métier véhiculées par l'institution de référence et par le terrain, et celles portées ou idéalisées par les étudiants**.

A ce stade, nous faisons l'hypothèse que la rencontre, dans le processus de formation, entre les attentes de l'étudiant, parfois déjà mises en projet, d'une part, et les dispositifs de formation mis en place par la Haute Ecole et les lieux de stage, d'autre part, est marquée par des **tensions** entre les différents regards portés sur le métier visé. Ces tensions ont pour conséquence un **affaiblissement de l'engagement** pour l'étudiant qui doit y faire face (Deltand & Kaddouri, 2020). En effet, si l'étudiant se retrouve seul devant des représentations du métier qui viennent s'opposer aux siennes, qui questionnent certaines des valeurs qui ont toujours été au centre de sa conception du monde, voire qui semblent l'amener à exercer un métier apparaissant tout à coup fort loin de ses aspirations premières, alors son motif d'engagement en formation risque de faiblir dangereusement.

En continuité de cette hypothèse, nous en posons une seconde estimant que si la tension n'est pas prise en compte, explicitée et travaillée au sein même du dispositif de formation et si l'étudiant comme les enseignants et formateurs n'en prennent pas conscience, l'étudiant a plus de chances de **décrocher de la formation** ou de souhaiter se désinscrire (abandon) pour partir ailleurs. Alors que si la prise de conscience était travaillée, le projet de l'étudiant (ou du moins ses attentes et /ou ses

représentations initiales du métier visé) aurait des chances de rencontrer, fut-ce partiellement le projet de formation porté par la haute école et viendrait, certainement, renforcer l'engagement des parties afin d'œuvrer ensemble vers une meilleure articulation des contenus, compétences et pratiques attendues du métier.

a.4. Organisation du rapport de recherche PROFOR

Le rapport se structure en deux parties. La première, plus descriptive, présente aux lecteurs les éléments dont il aura besoin pour entrer dans l'analyse qui correspond, elle, à la seconde partie. Voici, plus en détails comment ces parties se déclinent.

La **première partie** comprend **les deux premiers chapitres** du rapport de recherche :

Le premier chapitre invite le lecteur à prendre connaissance de la démarche qualitative privilégiée, à savoir l'approche biographique. Le chapitre revient d'abord sur les particularités de cette approche et sur les principes fédérateurs nécessaires à la construction méthodologique et éthique de la recherche. Ensuite, ce sont les caractéristiques des deux échantillons d'étudiants rencontrés qui sont déployées : pour le volet 1, les étudiants en situation de désinscription administrative et pour le volet 2, les étudiants « BAC1+ ». Chacun des étudiants rencontrés est présenté via une courte notice biographique permettant de saisir les variabilités socio-démographique et biographique des sujets rencontrés et, pour chacun, d'avoir l'un ou l'autre point de repères concernant un élément marquant de son parcours.

Le deuxième chapitre présente le contexte des deux dispositifs de formation concernés (« instituteurs primaire » et « assistant social ») en proposant une série de repères historiques, organisationnels et pédagogiques pour les deux Hautes Ecoles et les deux Départements concernés (la HE2B et le Département pédagogique ; la Haute Ecole ICHEC-ECAM-ISFSC et le Département ISFSC). Nous avons, en effet, jugé nécessaire, pour la compréhension de l'analyse, de revenir sur une série d'aspects spécifiques à chacune de ces deux hautes écoles parce qu'ils sont, directement ou indirectement, en lien avec les résultats obtenus dans cette recherche.

Nous insistons, cependant, dès cette introduction, sur le fait que les éléments présentés ne correspondent ni à une description exhaustive des deux dispositifs, ni, de quelque manière, à un diagnostic. Il s'agit, répétons-le, d'aspects choisis et relevés par les chercheuses pour exposer le contexte et comprendre les éléments livrés en entretien. Les choix sont donc directement liés et articulés au moment de l'élaboration de la recherche, en lien dynamique avec les résultats émanant du matériau empirique.

La **seconde partie** correspond aux **deux chapitres** suivants.

Le troisième chapitre présente les résultats du volet 1 de la recherche **PROFOR** et s'intitule « **Motifs de désinscription en formation** ». Il expose les résultats en rentrant par les parcours des étudiants rencontrés. Après avoir présenté les quelques préalables donnant un cadre conceptuel à la notion de désinscription en formation, le chapitre présente les trajectoires biographiques de cinq étudiants (2 étudiants de l'ISFSC et 3 étudiants de la HE2B) s'étant désinscrits administrativement de leur dispositif de formation lors de la BAC1. Le chapitre se clôt sur la présentation d'une série d'aspects transversaux à ces différents parcours biographiques. Selon sa sensibilité, le lecteur peut décider d'aborder la lecture de ce chapitre de manière linéaire ou de lire l'interprétation croisée des résultats avant de se référer aux histoires de vie singulières.

Le quatrième chapitre concerne le volet 2 de la recherche et s'intitule « **Rapport à la formation, rapport au métier en BAC1+** ». Construite de manière thématique, la présentation des principaux résultats aborde la question de l'identité professionnelle à laquelle l'étudiant se confronte par le choix d'un métier ; le métier d'étudiant et les rapports aux différents types de savoirs qu'il induit ; les épreuves et les difficultés qui marquent le processus de formation des Bac1+ ainsi que la rencontre avec des autres significatifs. A travers ces différentes thématiques, les chercheuses explorent à la fois les attentes étudiantes, par rapport au métier visé comme par rapport à la formation, et la manière dont ces attentes rencontrent, aisément ou non, les attendus portés par le dispositif de formation choisi.

Précisons encore que, d'entrée de jeu, nous avons fait le choix d'articuler les deux volets de recherche **PROFOR** à partir de la question de recherche. Les liens entre les deux volets sont dès lors pensés pour qu'ils s'accrochent et produisent un fil conducteur tout au long du rapport de recherche.

Enfin, la note conclusive revient sur le processus de recherche ainsi que sur les grands résultats obtenus lors de cette recherche **PROFOR**. Ces résultats, rappelons-le, portent sur le rapport à la formation et au métier des étudiants, d'une part, dans le cadre d'une posture de renoncement à poursuivre la formation pour les étudiants en désinscription administrative (volet 1) et, d'autre part, dans le cadre d'une posture de persistance pour les BAC1+ qui recommencent tout ou partie de leur BAC1 (volet2). Ces résultats nous ont permis de préciser nos hypothèses, tout particulièrement la première. En effet, nous l'avons construite autour de l'émergence d'une tension entre les regards, étudiant versus enseignant, portés sur le métier visé. Or, si tension il y a effectivement, notre analyse nous permet de la situer plutôt au sein même de la situation dans laquelle se trouve l'étudiant, entre la figure professionnelle qui l'anime et son métier présent d'étudiant. Nous y reviendrons tout au long de ce rapport.

Une bibliographie reprenant l'ensemble des références mobilisées dans ce rapport de recherche sera présente en fin de document ainsi que le résumé.

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

« L’entretien illustre bien cela, le “temps de l’entretien” participant de cette “épreuve” du rapport au terrain. De mon point de vue, parler d’un “temps de l’entretien”, c’est considérer une durée, c’est prendre en compte le temps de l’expression, le temps de la construction de la réponse et de l’élaboration de l’argumentation. » **Raoul** (2002, p.6)

Ce chapitre vise à décrire, avec la meilleure transparence, les conditions dans lesquelles les investigations de recherche ont été réalisées, la posture et les moyens de recherche, ainsi que les questions qui les sous-tendent. Notre recherche compréhensive s’inscrit dans une **démarche qualitative à caractère biographique**. Contrairement aux études **PISA** et à leurs analyses, fondées sur une démarche quantitative, nous avons privilégié la *parole* des étudiants estimant qu’elle est appropriée pour recueillir les représentations du métier que se font ces derniers ainsi que l’ensemble des éléments renvoyant au vécu en formation.

1.1 Une démarche qualitative, inductive et compréhensive

Très concrètement, l’objectif était de réaliser 20 entretiens semi-directifs auprès des étudiants « BAC1+ », 10 à la HE2B et 10 à l’ISFSC. Pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons, nous n’en avons finalement obtenus que 9 à la HE2B. Notre corpus s’élève donc à **19 entretiens semi-directifs**. Cependant, avant de nous tourner vers ces étudiants-là, nous avons réalisé **5 entretiens exploratoires** auprès des étudiants s’étant officiellement désinscrits du dispositif de formation concerné dans le courant de leur première année d’inscription en BAC1. Voici le design de la recherche **PROFOR** qui se subdivise en deux grands volets de recherche :

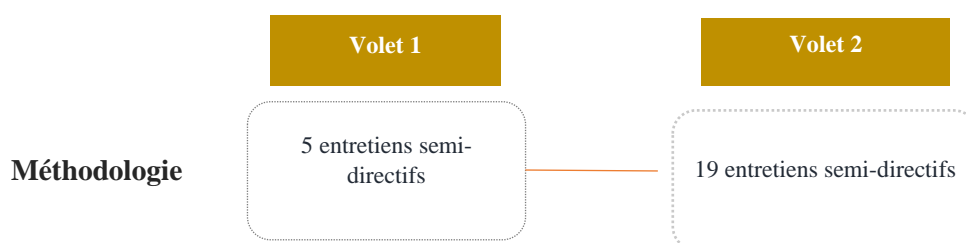


Figure 1 : Design de la recherche **PROFOR**

1.2 L’approche biographique privilégiée

Dans les sciences sociales, l’approche biographique renvoie à un paradigme de **recherche pluridisciplinaire**⁵ ayant pour objet les parcours de vie, trajectoires et récits de vie. Un parcours, au sens sociologique du terme, comporte un début et une fin et est parsemé d’évolutions et de transformations, progressives ou fortes, sur différents plans (physique, psychologique et social).

Pour Heinz (2016), cette approche implique l’attention à **cinq principes fédérateurs** : (1) les différents projets de formation (dans notre cas, il s’agit des projets de « Soi pour Soi » et de « Soi pour Autrui » en référence aux travaux de Kaddouri, 2019b) affectent l’unité du parcours de vie individuel ; (2) les sujets construisent leur propre biographie en s’appuyant sur leur capacité d’action ; (3) les différents projets s’appuient et se vivent dans une période et dans des espaces spécifiques ; (4) les

⁵ Nous faisons référence aux deux grandes études à l’origine de ce paradigme qui sont “The Polish Peasant in Europe and America” de William Thomas & Florian Zinaniecki, effectuée entre 1918 et 1920, et “Children of The Great Depression” de Glenn Elder (1974).

circonstances sociales affectent les projets à différents niveaux (individu, groupe, institution) ; (5) les liens sociaux collaborent activement à la forme que ces projets adoptent.

Notre étude vise à prendre en compte ces cinq principes. Nous les développerons de manière approfondie dans les deux volets de recherche en partant des trajectoires biographiques des étudiants qui, face aux injonctions portées par le dispositif de formation (orientations institutionnelles, normes sociales, structures d'opportunité, liens sociaux et conditions d'accès) se doivent de développer un engagement actif pour éventuellement intégrer les référentiels valorisés.

Avec Heinz (2016), nous partons du postulat que la capacité d'action est observable. En tant que capacité de choisir, cette capacité d'action implique une *conscience*, *l'habilité d'agir* avec intention, une *planification*, mais aussi et surtout de la *réflexivité*. Les étudiants ont ainsi la capacité de *traduire*, *négoier* et *orienter* leurs trajectoires par rapport à *l'offre de formation* et par rapport aux *attentes* de la part des institutions de formation (Heinz, 2016). Mais, dans ces conditions, la construction biographique est aussi directement influencée par les standards institutionnels, les modèles de formation et les relations sociales qui pèsent de manière importante sur les *traductions*, *négociations* et *attentes* des étudiants, étant donné, entre autres, l'inégale répartition de ressources matérielles, culturelles, formatives et sociales qui permet la prise de position critique face aux références institutionnelles.

1.3 Les entretiens biographiques comme outil de recherche : plan technique

De manière technique, l'approche des sujets s'est faite par des entretiens biographiques (Bertaux, 2010 ; Demazière, 2011). Ce type d'entretien nous permet d'atteindre « les connaissances et registres de justifications qui ont permis d'affronter des événements, les leçons tirées de l'action, les facultés revendiquées d'adaptation » (Le Breton, 2004, p.28, cité par Chaxel et al, 2014).

1.3.1 Consentement et garantie des règles de confidentialité

a) Consentement éclairé

Particulièrement attentives au fait qu'un processus de recherche est constamment alimenté par des réflexions éthiques, nous considérons que les relations entre les chercheuses et les divers acteurs sur le terrain peuvent être sources de nombreux questionnements et demandent une attention toute particulière quand il s'agit d'une approche biographique. D'après Le Breton (2004, p.177), l'enquête par entretien suppose de réaliser ce-dernier « avec le consentement des acteurs selon un principe d'égalité ». Nous avons donc porté une attention toute particulière au rapport entretenu avec les interlocuteurs afin de les traiter tous de manière éthique et juridiquement correcte.

Pour ce faire, nous avons anticipativement donné un formulaire de consentement à chaque participant. Celui-ci traduit notre attention à la dimension éthique au sein de la recherche. D'abord, parce qu'approcher des étudiants dans la situation de recommencer leur première année de BAC peut occasionner des dommages possibles, autre que ceux du champ des savoirs. Ensuite parce que, le consentement s'appuyant sur des relations émergentes de confiance doit être réfléchi d'une manière particulière dans un contexte de relations, par définition, asymétriques comme la relation enseignants-étudiants. Nous rencontrons là, largement, la vision de Le Breton (2004, p.177) lorsqu'il fait de « la mise en place d'une situation d'entretien une relation d'autorité ». Dans notre cas, nous invoquons précisément le consentement éclairé pour compenser en quelque sorte cette asymétrie entre chercheuses et étudiants en leur laissant un moment de réflexion anticipative via le document. Après réflexion, chacun d'eux peut alors se positionner et donner, si c'est le cas, son consentement éclairé avant l'entretien.

Toujours dans l'optique de compenser l'asymétrie mais aussi par souci de distanciation et pour résoudre l'éventuel conflit de posture chercheuse-enseignante, chacune des chercheuses a recueilli les entretiens (exploratoires et proprement dits) des étudiants de la Haute Ecole dans laquelle elle ne travaille pas.

b) Protection des données et anonymat

Pour garantir la protection des données et donner toutes les garanties de confidentialité au niveau du recueil des données, de la retranscription ainsi que de l'analyse, nous avons pris les deux mesures suivantes :

- proposer un formulaire de consentement à chaque participant reprenant des informations sur la garantie de la confidentialité, le recueil du consentement, le droit de refus/retrait, etc.
- assurer la garantie de confidentialité, via l'anonymisation de toutes les retranscriptions avant d'être analysées et tout particulièrement avant d'être transmises à la chercheuse de la Haute Ecole dont sont issus les étudiants.

1.3.2 Technique de recueil des données

Pour mener ces entretiens, nous avons élaboré deux **guides d'entretien**, communs aux deux Départements, organisés autour de sept thèmes principaux : le parcours scolaire et de formation antérieur à la première inscription ; les motifs d'engagement à choisir le métier visé et la haute école ; le processus de décision : soit la décision du départ de la Haute Ecole (pour les étudiants en désinscription administrative - *cfr entretiens exploratoires du volet 1*), soit la décision de rester et de recommencer la 1^{ère} BAC1 (*cfr entretiens du volet 2*) ; les représentations initiales des étudiants (métier visé, Haute Ecole, partenaires de stage ...) ; les tensions, freins, conflits, obstacles rencontrés lors de leur inscription en 1^{ère} BAC1 (aussi bien en Haute Ecole, en stage que concernant la confrontation des valeurs, normes et usages ou à travers la découverte de la réalité du métier) ; les perceptions des étudiants à l'entrée en formation (découverte du métier, entrée en réflexivité, remodelage ou affirmation d'un projet de Soi pour Soi ...) ; les stratégies et tensions identitaires et leurs modes de résolution. Bien que ces thèmes soient prédéterminés, une flexibilité est accordée lors de la conduite des entretiens permettant à chaque sujet de reconstituer la cohérence de son histoire en fonction de ses enjeux, usages et significations.

Ces différentes thématiques doivent nous permettre de faire apparaître, du point de vue de l'étudiant, les **freins** comme les **adjuvants** à l'accroche de son projet de formation (ancré dans une identité personnelle en actes et une identité professionnelle idéalisée) aux dispositifs de formation auxquels il se voit confronté via son entrée en formation. Cependant, les guides d'entretien sont construits de manière à rester **ouverts** aux éléments inédits survenant lors des entretiens. Ainsi, particulièrement mobiles, ils doivent permettre que chaque entretien laisse toute la latitude aux sujets de prendre les directions souhaitées. Aux deux chercheuses de s'assurer que l'ensemble des aspects abordés par les deux grilles soient rencontrés, approfondis et particulièrement illustrant.

Nous l'avons dit déjà, à des fins d'analyse, chaque entretien a été intégralement retranscrit et anonymisé de manière à permettre aux deux chercheuses de travailler les contenus par une analyse compréhensive. En effet, la première transformation des entretiens « oraux » réalisés a consisté à informatiser l'ensemble des entretiens biographiques réalisés. Une fois cette opération achevée, les données ont été manuellement découpées en thématiques et en sous thématiques. Il est alors devenu plus facile d'analyser l'information en regroupant, de manière transversale, les extraits biographiques relatifs aux thèmes qui nous intéressaient (désinscription, engagement, traductions...).

1.3.3 Analyse des données

L'analyse des vingt-quatre entretiens concernés (cinq entretiens exploratoires et dix-neuf entretiens semi-directifs proprement dits) a été conduite via une approche compréhensive (Kaufmann, 1996 ; Demazière & Dubar, 1997 ; Becker, 2002).

Sur base de plusieurs lectures de chaque entretien, les deux chercheuses ont mis au jour une suite d'éléments permettant de développer les logiques et significations argumentatives émises par les sujets. A travers un travail d'**aller-retour entre confrontation au matériau empirique, conceptualisation et reformulation des hypothèses**, nous ciblons l'élaboration graduelle d'un **modèle d'interprétation** des contenus discursifs. Pour soutenir cette approche, nous nous basons aussi sur le principe de « l'induction analytique pas-trop-rigoureuse » développé par Becker (2002). Cette approche permet d'élargir une vision d'ensemble des données recueillies tout en prenant en compte les « faits contradictoires » sans les considérer comme une variation négligeable mais au contraire en

les considérant « comme des faits dont la théorie doit pouvoir rendre compte et qui doivent pouvoir trouver leur place dans le tableau » (Becker, 2002, p.329). Cette transposition de l'induction analytique « consiste à se concentrer sur les choses qui ne collent pas dans le tableau que vous êtes en train d'esquisser. Elle dit simplement aux chercheurs : allez chercher les ennuis, allez chercher les choses qui ne collent pas et ne pleurez pas quand vous les découvrez. Au contraire, réjouissez-vous. Vous savez désormais comment rendre votre analyse complexe sans sombrer dans le chaos » (Becker, 2002, p.329).

1.3.4 Public cible et échantillonnage

Nous avons mené 24 vingt-cinq entretiens biographiques, 12 à la Haute Ecole Bruxelles-Brabant – Département « pédagogique » et 12 au Département ISFSC de la Haute Ecole ICHEC-ECAM-ISFSC. Notre recherche correspond donc à une étude exploratoire puisque le nombre d'entretiens qualitatifs réalisés ne nous a pas permis pas d'atteindre, avec certitude, le principe de saturation.

La population ciblée est celle des étudiants « BAC1+ » dans les deux départements (diplôme « travail social » – diplôme « enseignant »). Rappelons qu'il s'agit d'étudiants qui recommencent, en tout ou en partie, la BAC1 dans l'orientation choisie. Différents cas de figure ont donc retenu notre attention pour composer notre échantillon : les étudiants qui n'ont pas obtenus 30 crédits et qui dès lors recommencent l'année ; ceux qui ont entre 30 et 45 crédits réussis, restent inscrits en BAC1 mais peuvent avoir accès à des cours du bloc 2 ; ceux enfin ayant réussi plus de 45 crédits et inscrits en bloc 2 mais ayant encore un ou plusieurs cours de BAC1 à présenter.

Le projet de recherche ayant été déposé en mars 2020, les critères de réussite de la Bac1 et les possibilités d'être véritablement à cheval sur la BAC1 et le bloc 2 n'étaient pas encore impactés par les modifications décrétales mises en œuvre à partir de l'année académique 2022-2023.

Enfin, nous avons décidé de ne pas cibler de critère d'âge, les populations étudiantes de nos deux départements apparaissant particulièrement hétérogènes sur ce point.

1.4 Quelques caractéristiques méthodologiques sous-tendant les résultats

Voici quelques caractéristiques méthodologiques qui sous-tendent nos résultats présentés dans le chapitre 3 (volet 1) et le chapitre 4 (volet 2).

1.4.1 Volet 1 : caractéristiques de l'échantillon des étudiants s'étant désinscrits administrativement

L'échantillon a été particulièrement difficile à constituer. Il s'agissait d'étudiants ayant officiellement fait la démarche de se désinscrire administrativement dans les deux dispositifs de formation sur les cinq années précédant la recherche **PROFOR**. Nous avons travaillé sur une période de cinq ans pour tenter de minimiser le rôle potentiel joué par la Covid19 dans ces abandons.

Soulignons que le recueil d'entretiens de personnes ayant administrativement abandonné les dispositifs s'avère particulièrement ardu, difficile et complexe. Etant par définition des personnes en dehors des hautes écoles et n'ayant plus de liens juridiques avec les deux institutions, les refus d'entretien ont été nombreux. Au final, le recueil des entretiens de ce premier volet a été réalisé sur une période de trois mois. Si nous visions six entretiens, il n'a, malheureusement et malgré notre détermination, pas été possible de les atteindre rendant l'équilibre imparfait entre les deux dispositifs (2 étudiants de l'ISFSC et 3 étudiants de la HE2B ont accepté de réaliser un entretien). Cependant, ces entretiens nous ont permis d'obtenir 5 trajectoires biographiques particulièrement distinctes.

Le tableau ci-dessous, ordonné par âge, reprend un résumé des parcours de chaque sujet rencontré et les éléments biographiques saillants. La lecture permet de noter que ces individus sont à la fois des *jeunes* étudiants sortant du secondaire se situant dans la tranche d'âge de la vingtaine ainsi que des adultes en reprise des études (**ARE**) de plus de quarante ans. Relevons encore que l'échantillon comprend une sur-représentation des femmes, soulignant à la fois que les résultats présentés ont un statut indicatif et non représentatif et une sur-représentation féminine dans les deux départements, tout particulièrement dans celui de l'ISFSC. Voici le détail des parcours :

Tableau 1 : Présentation des parcours biographiques des sujets rencontrés

<p>Marianne (21 ans) AS</p>	<p>Marianne a 21 ans lors de l'entretien. Elle n'a que 18 ans quand elle s'inscrit à l'ISFSC pour se former au métier d'assistante sociale. Ayant accompli ses études secondaires dans une ville moyenne en Wallonie et estimant n'avoir pas de facilité à étudier, Marianne découvre une réalité sociale où la diversité culturelle est forte et les attentes de formation sont importantes. Epreuve par de multiples situations qui ne lui permettent pas de s'intégrer réellement avec les étudiants et de créer des liens, elle décide d'abandonner le dispositif après 4 semaines de cours pour se réinscrire dans le même dispositif de formation mais dans une autre haute école se situant en Wallonie.</p>
<p>Salia (25 ans) IP</p>	<p>Salia a 25 ans lorsque nous l'interviewons. Elle vit seule avec sa mère. Soutenue par celle-ci et convaincue de l'importance d'obtenir un diplôme d'enseignement supérieur, elle décide de se former à la HE2B comme institutrice. Son projet cible l'enseignement spécialisé et l'aide aux personnes comme le but à atteindre. Son parcours durera 11 mois dans le dispositif avant de se décider à se désinscrire et se réinscrire dans la section « éducateur spécialisé » de la même institution l'année suivante. Salia évoque des expériences de formation où le cadre, les attentes et les visions créent un écart par rapport à ce qu'elle attend d'une vie professionnelle. Le vécu de stage l'amène, assez rapidement, à se rendre compte qu'elle n'a pas la patience pour travailler avec des enfants.</p>
<p>Claire (27 ans) IP</p>	<p>Claire est une jeune femme de 27 ans au moment de l'entretien qui a terminé ses études de publicité en haute école. Après une première tentative à l'université pendant quelques semaines, elle s'inscrit en novembre en Bac 1 « instituteur primaire », à la HE2B. Estimant que les attentes du dispositif se cristallisent autour des préparations de leçon et que les étudiants sont centrés sur le travail à réaliser, alors qu'elle souhaite vivre une vie d'étudiante, Claire décide de mettre un terme à cette formation suite à deux événements vécus en stage. Elle s'estime en marge du groupe de référence et n'adhère pas au monde social de la haute école qu'elle perçoit comme fondamentalement rigide. Claire se réorientera alors une troisième fois vers des études artistiques qui, cette fois, correspondront à son besoin de liberté d'expression et d'ouverture aux liens avec les étudiants.</p>
<p>Adriane (42 ans) AS</p>	<p>Réfugiée politique venant d'Amérique du sud, Adriane déclare et revendique d'avoir toujours milité pour les droits de l'homme dans son pays. Arrivée en Belgique et maîtrisant peu le français, elle passe un bilan de compétences l'orientant vers les métiers de l'accompagnement et plus précisément vers le métier d'assistante sociale. C'est sur les conseils de l'assistante sociale du CPAS qui la suit administrativement depuis son arrivée dans le pays qu'Adriane s'inscrit à l'ISFSC. L'abandon de la formation intervient suite aux résultats des examens de la session de janvier. Etonnée et abasourdie par les points obtenus, Adriane ressent un sentiment d'isolement et décide de mettre un terme à sa formation de manière officielle en se désinscrivant administrativement.</p>
<p>Yvon (47 ans) IP</p>	<p>Maître spécial de religion catholique dans différentes écoles primaires pendant 10 ans, Yvon est âgé de 47 ans au moment de l'entretien de recherche. Contraint, suite à la réforme des titres et fonctions, de décrocher le diplôme d'instituteur primaire s'il veut continuer à enseigner la religion, il entre en formation à la HE2B. Adulte en reprise des études (ARE), Yvon se représente le métier d'enseignant au regard de ses héritages à la fois familiaux, d'apprentissages issus de son parcours scolaire et de son expérience d'enseignant de la religion. Lors de sa première année, il rencontre diverses difficultés. La première tient dans la différence des rythmes individuels entre les jeunes étudiants et sa vie de père de famille. Ce sera pour lui à l'origine de tensions avec les enseignants. La seconde est le passage en mode distanciel suite à la COVID 19 qui ne lui permet pas, ou peu, de se mettre en relation à la fois avec les étudiants, les enseignants et les contenus. L'accumulation de difficultés pour réaliser les travaux et préparations attendus ainsi que le fait qu'il contracte un COVID long le conduira à l'abandon administratif.</p>

Légende :

AS : assistant social

IP : instituteur primaire

Le défi majeur du recueil et de l'analyse de ces cinq trajectoires biographiques est de rendre compte de la richesse de chaque entretien biographique en croisant les outils conceptuels d'analyse permettant d'interpréter les résultats. Chaque trajectoire a bénéficié de plusieurs lectures consécutives permettant la familiarisation avec le matériau. Un premier repérage a été fait des anecdotes, des événements biographiques⁶ marquants vécus par l'étudiant, en les resituant dans une chronologie. Ont été identifiés les thématiques personnelles, les mots clés, les affirmations se rapportant à la formation etc. Selon nos référentiels théoriques et notre objet de recherche, ont été repérés les passages révélateurs renvoyant au *rapport à la formation*, au choix de l'orientation, aux cours et aux stages ainsi

⁶ L'événement biographique se définit comme un vécu, dans une situation considérée par la personne comme éminemment marquante dans sa vie, qui se situe à un moment critique et qui lui impose de faire des choix. Ces décisions la marqueront durablement dans son histoire personnelle au point d'affecter, à des degrés pluriels, ses représentations du monde et de Soi, mais également ses composantes identitaires, ce qui la bousculera dans son parcours (Deltand, 2022).

que les éléments ayant conduit les personnes à se désinscrire du dispositif de formation. Ont également été pris en compte le rôle attribué aux acteurs ainsi que les activités et étapes menées dans le dispositif.

Une première organisation de l'entretien est alors tentée afin d'en dégager une chronologie des « grands moments » évoqués par l'étudiant. Cette démarche de codification se fait dans un va-et-vient d'enrichissement mutuel entre les entretiens recueillis, la réflexion théorique et les interprétations qui en sont faites. La présentation choisie ci-dessous reconstitue chaque entretien selon la chronologie en rendant compte, pour chaque étudiant, des conditions ayant conduit à entrer puis à sortir de la formation telles qu'interprétées par les chercheuses **PROFOR**.

En s'intéressant au point de vue de ces 5 étudiants administrativement désinscrits de la formation, il s'agissait d'analyser le *vécu différencié des situations en formation* en lien avec leurs niveaux de connaissance du métier visé et leurs représentations de la formation. Cette démarche avait un double but : a) au niveau *scientifique*, porter une attention toute particulière aux motifs de désinscription de la formation ; b) au niveau *méthodologique*, ces entretiens permettaient de tester une série de thématiques que nous envisageons d'aborder dans le protocole d'entretien pour le second volet de la recherche.

1.4.2 Volet 2 : caractéristiques de l'échantillon des étudiants s'étant désinscrits administrativement

L'échantillon concerné est composé de 19 étudiants recommençant en tout ou en partie leur première année dans les 2 bachelors concernés (10 étudiants pour le bachelor « assistant social » et 9 pour celui des « instituteurs primaires ». Nous les avons nommés « étudiants BAC1+ » et, pour rappel, cela signifie que ces étudiants soit recommencent entièrement leur 1ère BAC, soit recommencent leur 1ère Bac en ayant accès à quelques cours de l'année intermédiaire du Bloc 2, soit sont entrés en année intermédiaire, avec encore des cours de 1ère BAC à leur PAE.

Trouver une vingtaine d'étudiants d'accord de se prêter au jeu de l'entretien a été particulièrement fastidieux. Dès lors, si dans un premier temps, nous avons uniquement ciblé les BAC1+ de 2020-2021 pour éviter de questionner des étudiants BAC1+ 2021-22 que nous supposions marqués par les spécificités de l'enseignement et de l'évaluation en période de pandémie Covid19, au regard du petit nombre d'étudiants potentiels pouvant concerner la recherche, nous avons ajouté au vivier les étudiants BAC1+ de 2019-20 et de 2021-22. Néanmoins, malgré un allongement important de la phase de recueil des données (prolongée jusqu'en janvier 2023), nous n'avons finalement pas réussi à obtenir les vingt accords recherchés. Il nous manque ainsi, côté « instituteur primaire », un volontaire.

Les obstacles principaux que nous avons rencontrés correspondent à la fois à des difficultés administratives, au mode de prise de contact et aux disponibilités étudiantes.

Les difficultés administratives renvoient essentiellement à la réorganisation, en interne, de la HE2B au niveau de son département « pédagogique » fusionnant les modalités de ses deux campus (Defré et Nivelles). Cela a manifestement eu un impact sur la possibilité d'avoir accès aux données nécessaires au contact étudiant, au moment où nous en avons besoin. Cela explique aussi pourquoi nous avons décidé de nous contenter des neuf entretiens récoltés en place des dix envisagés.

Concernant la prise de contact avec les étudiants, nous avons rencontré deux difficultés majeures. Tout d'abord, l'entrée en contact elle-même a été compliquée. En effet, nous utilisons les adresses mail haute école et, clairement - et c'est en soi une information - les étudiants BAC1+ les consultent peu. Via le message mail, nous annonçons un appel téléphonique mais là encore le lien ne se fait pas toujours facilement. Si une bonne moitié des étudiants décrochent ou rappellent, l'autre moitié reste silencieuse même (ou d'autant plus ?) lorsque nous laissons un message expliquant la raison de notre appel. Comme, pour ne pas paraître inopportunes, nous nous étions donné une limite de trois appels avant d'abandonner. Il y a une série d'étudiants éligibles pour l'entretien que nous n'avons, finalement, jamais joints au regard de la lenteur que cela a pris. Cet élément vient souligner l'autre obstacle rencontré. Nous l'avons dit, l'une d'entre nous étant enseignante-chercheuse, chacune des chercheuses mettait en oeuvre le recueil des données empiriques dans la haute école dont elle n'est pas membre. Notre prise de contact avec les étudiants n'était donc pas médiée par une personne (connue) de leur haute école. Ce choix était directement lié à notre position éthique et déontologique mais nous envisageons aujourd'hui l'hypothèse que ce contact « anonyme », même s'il se revendique

de la haute école, amène les étudiants à estimer que cela ne les engage pas directement. Cela pourrait expliquer, en partie, la « légèreté » de leurs engagements ou de leurs retards, parfois importants, au rendez-vous fixé collégalement. La suite de notre démarche soutient cette hypothèse puisque, lorsqu'après quelques mois de galère, l'enseignante-chercheure a contacté ses étudiants en précisant l'objet de la recherche, le profil d'étudiant recherché et les conditions de l'entretien (réalisation par une personne n'appartenant pas à la haute école et anonymisation de l'entretien avant mise à disposition de l'autre chercheure), les candidatures se sont faites sans que la chercheure n'ait à les initier. Cependant, cette dynamique n'a pas pu être mise en place dans le département « pédagogique ». Finalement, sans compter les messages envoyés par l'enseignante à tous ses étudiants, nous avons contacté une centaine d'étudiants pour composer notre échantillon.

Enfin, en dernier écueil, c'est la difficulté d'obtenir un accord ferme de participation ou d'obtenir un rendez-vous qui n'est pas modifié à la dernière minute, voire, cela nous est arrivé plusieurs fois, qui n'est simplement pas honoré. Sans doute une tendance actuelle se marque-t-elle ici dans la difficulté d'un engagement à moyen terme. L'immédiat risque toujours de venir bouleverser ce dernier.

Un dernier élément intéressant à pointer dans les difficultés rencontrées, est le fait que les étudiants BAC1+ toujours inscrits en 1^{ère} BAC (bloc 1) ont peu répondu à nos demandes, tout particulièrement au département « social ». Actuellement, nous n'avons pas la possibilité d'expliquer leur peu de visibilité. Deux hypothèses seraient probablement à privilégier. D'une part, un sentiment de honte ou de gêne à avoir raté plus de 30 crédits. D'autre part, pour ceux qui ont réussi entre 30 et 44 crédits et peuvent suivre des cours du bloc 2, l'emploi du temps est souvent extrêmement complexe avec des cours qui se chevauchent, peu de créneaux libres et une charge de travail importante ... et, souvent, un job étudiant à rajouter dans le planning.

Il est encore à noter que, si dans le département « pédagogique », huit des entretiens ont été réalisés en présentiel, les étudiantes du département « social » se sont emparées de la possibilité du distanciel dès que nous l'avons ouverte. En effet, les désistements de dernière minute étaient si importants dans ce département que nous avons voulu tester l'entretien en distanciel en espérant ainsi obtenir le nombre visé d'entretiens. Comme notre recherche qualitative s'appuyait sur des entretiens en présentiel et que nous donnions une grande importance à la rencontre en présence, nous avons ouvert cette modalité en nous fixant l'obligation de rencontrer les étudiants concernés par Teams ou Zoom qui permettent un contact caméra allumée, jamais par téléphone. Les travaux de Savoie-Zajc (2009) et ceux sur les conditions de recueil lors de la période de la COVID 19 de Theviot (2021) nous ont permis de cautionner cette modalité et ce seuil de recevabilité.

Le tableau ci-dessous, ordonné par âge, reprend un résumé des parcours de chaque sujet rencontré et les éléments biographiques saillants. La lecture permet de noter que ces individus sont à la fois des *jeunes* étudiants sortant du secondaire, se situant dans la tranche d'âge de la vingtaine, ainsi que des adultes en reprise des études (ARE), âgés de trente à quarante-cinq ans. Relevons encore que l'échantillon, côté « Assistant social », n'est composé que de femmes, soulignant la sur-représentation féminine déjà mentionnée pour ce département.

Tableau 2 : Présentation des parcours biographiques des sujets BAC1+ rencontrés dans la recherche **PROFOR**

<p>Julia (19 ans) IP</p>	<p>Julia a 19 ans au moment de l'entretien. Belge, un père originaire d'un pays du sud de l'Europe, elle est la première de sa famille à suivre un cursus d'études supérieures. Au moment où nous l'interviewons, elle est inscrite à la HE2B, en année intermédiaire du Bloc 2 avec encore 3 ETCS de BAC1 à représenter. Cet échec est principalement lié à sa difficulté à étudier lors de la seconde session suite au très grave accident de voiture vécu par un de ses grands amis, resté plusieurs semaines dans le coma. Cependant, elle le vit comme une faute personnelle et a l'impression que le corps professoral le lit de la même manière. Cette situation ne l'empêche pas d'être convaincue de son choix d'orientation qu'elle nourrit depuis ses propres années de primaire.</p>
<p>Paul (19 ans) IP</p>	<p>Belge, âgé de 19 ans au moment de l'entretien, Paul parle par phrases courtes et concises tout en exprimant de manière fort affective son attachement à l'idée de devenir enseignant. Après avoir commencé sa BAC1 assez studieusement et n'avoir raté qu'un seul examen à la session de janvier, il se laisse consciemment happer par le versant festif de la vie étudiante et ne s'investit plus dans les cours mis à part pour les stages et le cours d'AFP. Avec une réussite à 27 crédits, il décide, dès juin, de recommencer sa première parce qu'il estime avoir besoin de gagner en maturité avant de commencer le bloc2. Cependant, la fusion du programme entre Defré et Nivelles (HE2B) fait qu'il doit suivre certains cours qu'il n'avait pas en BAC1 et qu'il aura, dans le Bloc 2, l'une ou l'autre dispenses.</p>

<p>Batoul (20 ans) IP</p>	<p>Belge d'origine turque, Batoul a 20 ans au moment de l'entretien. Elle a terminé sa BAC1 avec 44 ETCS réussis et est inscrite, à la HE2B, en première année pour la seconde fois. Cependant, n'ayant plus que l'AFP à suivre et un cours de discipline, elle s'est aussi inscrite à « tous les cours de 2^{ème} qu'elle a pu » prendre. Les propos de Batoul traduisent une profonde colère et un sentiment d'injustice par rapport à l'AFP de sa BAC1. Elle estime, d'une part, « qu'il n'y a pas lieu de faire rater quelqu'un en train de se former » et, d'autre part, que son enseignante en BAC1 n'était pas à l'écoute des étudiants et ne remplissait pas son rôle d'accompagnement, privilégiant une posture d'imposition sans expliquer les choix imposés. Ce n'est plus le cas, dit-elle, en BAC1+.</p> <p>L'entretien a été réalisé en distanciel dans de mauvaises conditions : l'étudiante était dans sa voiture ; la connexion était mauvaise, obligeant à fermer les caméras ; l'étudiante a mis fin à l'entretien après 30 minutes en demandant une seconde entrevue qui s'est déroulée dans les mêmes conditions inconfortables.</p>
<p>Hugo (20 ans) IP</p>	<p>De nationalité française, Hugo a vécu dans différents pays d'Europe avant d'arriver en Belgique vers 12 ans. Lors de l'entretien, il a 20 ans et est inscrit en Bloc 2. Son contexte familial est difficile, l'amenant à vivre chez différents membres de sa famille sans pouvoir toujours prévoir où il passera la nuit. Il débute son parcours dans le supérieur par des études de psychologie à l'université, rate sa session de janvier et se rend compte que cela ne lui convient pas. Fâché de ce tout premier échec académique, il décide, seul, de se réorienter vers le métier d'instituteur primaire en s'inscrivant à la HE2B en janvier et n'en parlera chez lui qu'en pouvant montrer une réussite partielle de sa BAC1. Vu son arrivée tardive, il recommence sa BAC1 et la réussit à l'exception de « quelques cours ». Il pense, sans grande précision, avoir réussi environ 55 ETCS.</p> <p>Il insiste à la fois sur l'importance qu'il porte aux règles académiques et sur sa tendance à une certaine nonchalance, renforcée par la réalité de la Covid 19. Il insiste également beaucoup sur l'importance des liens entre pairs pour soutenir le processus de formation.</p>
<p>Maria (20 ans) IP</p>	<p>De nationalité belge et portugaise, Maria a 20 ans lorsque nous la rencontrons. Après une formation secondaire clôturée par un diplôme d'animatrice, elle s'inscrit en « Instituteur primaire » à la HE2B. Rapidement, elle se rend compte de ses lacunes en méthode de travail, ce que la session de janvier confirme. Elle s'accroche, soutenue par une série d'enseignants, passe les examens de juin et termine sa BAC1 en ayant réussi les 10 ETCS de pratique ainsi que 10 autres. Elle décide pourtant de ne rien présenter en août et de se réinscrire en 1ère (BAC1+). Par contre, n'ayant acquis que 20 crédits, elle ne peut prendre aucun cours du Bloc 2. Elle le regrette aujourd'hui parce que son programme est léger et que, surtout, elle vit une année sans AFP or c'est ce qu'elle « adore ». Ce qui la motive dans les études, comme dans le métier, c'est la pratique et le contact avec les enfants. Elle précise d'ailleurs qu'elle aimerait un début de carrière comme institutrice remplaçante ce qui lui permettrait de passer par tous les âges, de voir <i>in situ</i> le développement de l'enfant, d'être confrontée à différents types de publics et aussi à des enfants considérés comme plus « perturbateurs ».</p>
<p>Daria (20 ans) AS</p>	<p>Daria est âgée de 20 ans lors de la rencontre. Née dans un pays d'Afrique du Nord sur le littoral à la croisée de l'Atlantique et de la Méditerranée et ayant vécu ses premiers jours dans la péninsule ibérique, Daria vit en famille à Bruxelles. A la maison, se parlent couramment l'arabe et l'espagnol. Voilée, d'une nature à « fleur de peau » et attendant d'un métier que la personne soit au cœur de l'activité, Daria s'inscrit à l'ISFSC après avoir essayé une BAC1 « institutrice primaire » dans une autre HE. Estimant être traumatisée par les stages d'institutrice et accompagnée dans sa réorientation par le CPAS, elle décide de devenir assistante sociale sans avoir d'idée précise sur ce que demande ce métier. Impactée par la COVID19, l'imposition du distanciel pendant sa BAC1 l'ayant conduite à la dépression, Daria insiste sur sa volonté de se « débrouiller seule » dans ses difficultés, Daria a réussi 40 crédits et doit représenter deux activités dont le cours d'AIP qui lui pose d'extrêmes difficultés.</p>
<p>Isabelle (21 ans) IP</p>	<p>De nationalité belge, Isabelle a 21 ans lorsque nous la rencontrons à la HE2B. Après avoir suivi une formation en technique de qualification éducateur spécialisé lors du secondaire, elle ne s'imagine pas travailler, sur le long terme, avec un public qu'elle qualifie d'« assez lourd ». Elle s'oriente alors pour devenir institutrice primaire dans l'idée de travailler dans l'enseignement spécialisé. Plusieurs fois, elle insistera sur l'aide que représentent le bagage pratique, mais aussi théorique, déjà acquis dans sa formation Educateur spécialisé Son attachement à sa famille marque de manière décisive son inscription dans ses études. D'une part, Isabelle indique que sa tante, elle-même institutrice, est disponible pour partager son expérience avec elle lors de son processus de formation. D'autre part, des événements biographiques douloureux marquant certains membres de sa famille au cours de sa BAC1 auront un impact à la fois sur son équilibre psychologique et sur sa réussite. Elle précise aussi que l'enseignement en distanciel a représenté une difficulté supplémentaire à ce contexte déjà difficile à vivre. Après avoir échoué à la session de janvier, elle continue à suivre les cours sans réelle motivation dans l'idée de recommencer sa première</p>
<p>Farah (22 ans) AS</p>	<p>Farah a 22 ans au moment de l'entretien et se situe en bloc 2 avec des crédits de BAC1 à représenter. Née en Belgique et originaire d'un pays situé à l'extrémité orientale de la Corne de l'Afrique, elle vit isolée avec sa maman à Bruxelles. Conscientisée, dès sa naissance, aux tabous et rituels culturels, sa mère ayant subi l'excision dans son enfance au pays, Farah grandit au sein d'une famille où les codes et usages occidentaux sont particulièrement portés par la maman. Expressive et spontanée, Farah décide de s'inscrire à l'ISFSC</p>

	après avoir effectué une BAC1 dans une autre haute école en gestion d'entreprise. Souhaitant exercer un métier où l'aide aux personnes est primordiale, elle se découvre un intérêt (presque militant) pour la cause des femmes. Farah s'intègre dans le département ISFSC tout en soulignant qu'elle éprouve des difficultés en orthographe, dans son organisation du travail ainsi que des problèmes de concentration pour étudier.
Alain (23 ans) IP	Belge de 23 ans, Alain a commencé son cursus dans l'enseignement supérieur par une année universitaire en « ingénieur industriel ». Lorsque nous le rencontrons en entretien, cela fait trois ans qu'il est inscrit en « Instituteur primaire » à la HE2B. Il se trouve dans la situation de représenter le Bloc 2 après avoir été contraint d'arrêter son stage. En même temps, il lui reste un cours de BAC1 (portant sur l'identité professionnelle) et il continue à suivre certains cours de l'année diplômante. Ce qui ressort de manière frappante dans ses propos, c'est la manière dont son rapport aux études semble passer par les affects (émotions, sentiment...). Il exprime plusieurs fois vouloir rendre fiers ses parents, ne pas décevoir un enseignant qu'il apprécie particulièrement, mettre la relation affective avec les enfants au centre de son métier.
Nour (23 ans) AS	Originaire d'un des pays du Maghreb et née en Belgique, Nour est âgée de 23 ans lors de l'interview. Particulièrement expressive, elle commence une BAC1 dans la section « institutrice maternelle » d'une haute école découvrant, lors des stages, un métier qui ne lui convient pas. S'étant désinscrite lors de cette première année, elle se réinscrit à l'ISFSC suite aux conseils d'amies se formant déjà dans le département. Si elle estime que cette BAC1 à l'ISFSC se passe plutôt bien au niveau des résultats de janvier, Nour fait face à du harcèlement et à des coups donnés par un ami très proche, dans sa sphère familiale. Ceci la pousse à se protéger et, en conséquence, à se rendre sporadiquement aux cours dès février. Restant presque muette sur sa situation difficile auprès des professionnels du département, elle tente tout de même de passer les examens de juin. Nour doit finalement représenter 3 cours de la BAC1 pour valider totalement son PAE.
Ima (23 ans) AS	Ima est âgée de 23 ans lors de la rencontre. D'origine d'un petit État d'Afrique de l'Est enclavé et née en Belgique, Ima est élevée au sein d'une famille où « les femmes n'ont presque aucun mot à dire » face à l'homme de la famille. Particulièrement marquée par la soumission totale de sa mère, écrasée par les traditions culturelles qui se perpétuent et lui imposent de « baisser les yeux » face à son mari, Ima développe une forte résistance silencieuse qui la conduit très tôt à se « pencher sur le droit des femmes » et à « combattre » ce modèle patriarcal. Dès ses 18 ans, tout comme ses frères et sœurs, elle part vivre seule pour se construire un avenir. Elle décide de s'inscrire en BAC1 à l'université en pharmacie, puis recommence une autre BAC1 en sciences humaines. Sans succès, n'y intéresse, elle finit par s'inscrire à l'ISFSC pour devenir assistante sociale tout en avouant que c'est une institution proche de son domicile. Les difficultés personnelles représentent une part importante des obstacles à valider son PAE. Elle est contrainte de repasser 2 cours, dont le cours d'AIP, pour boucler sa première dans son entièreté.
Bojana (24 ans) IP	Belge, avec des parents originaires des Balkans, Bojana a 24 ans quand nous la rencontrons. Très extravertie, elle raconte son parcours en exprimant avec force ses colères, ses doutes, ses engouements. Elle commence ses études d'institutrice primaire dans une autre haute école bruxelloise où elle va se sentir peu considérée, à la fois dans le cadre des cours et suite au décès d'un de ses proches. Décidant de se réinscrire à la HE2B, elle espère bénéficier d'un programme de BAC1+ allégé, ce qui ne lui sera pas accordé. Sa description de sa situation administrative reste peu claire : au moment de l'entretien elle se dit inscrite en année diplômante avec encore quelques cours à représenter de l'année intermédiaire. Or elle nous a été signalée comme étudiante avec encore des cours de BAC1 à présenter. Passionnée dès qu'elle parle du lien aux enfants et du rôle de l'instituteur, elle est rapidement très critique à propos de la formation reçue et, suite à un Covid long, estime avoir été pénalisée dans les évaluations de sa pratique de stage.
Kashka (24 ans) AS	D'origine d'Afrique centrale et née en Belgique, Kashka a 24 ans lors de l'interview. Vivant en famille à Bruxelles, elle commence l'enseignement supérieur par deux ans (BAC1) en relations publiques à l'université qu'elle n'arrive pas à réussir. Consciente qu'elle est à sa dernière chance pour être considérée comme finançable, Kashka met toutes les chances de son côté et s'informe de manière poussée sur les orientations possibles et sur ce qui pourrait lui convenir. Finalement, elle décide tardivement de s'inscrire à l'ISFSC. Son intégration commencera finalement en octobre la conduisant à être déjà en situation de difficulté vu le retard pris pour les cours déjà commencés. C'est cette situation, qu'elle indique par « je suis arrivée un peu comme un cheveu dans la soupe », qui, selon Kashka, explique sa situation de BAC1+. Le passage en distanciel lors de la COVID 19 n'a certainement pas simplifié son parcours de formation.
Yasmine (24 ans) AS	Yasmine a 24 ans lors de la rencontre. Née en Belgique et originaire d'un des pays du Maghreb, elle termine des études secondaires de puériculture qui la traumatisent. Estimant que l'enfant a besoin d'écoute, elle décide de s'engager dans la protection de l'enfance en devenant institutrice maternelle dans une haute école. Là aussi, les stages la choquent parce qu'elle estime qu'on est à la limite de la maltraitance et que rien n'est mis en place pour y répondre. Ayant entendu parler de l'ISFSC comme d'une institution où « les personnes sont équitables envers tout le monde », Yasmine découvre un dispositif où les travaux de groupe sont importants et où il faut s'intégrer coûte que coûte. L'injonction à l'intégration dans les groupes lui apparaît très importante pour être vue comme acteur de sa formation et elle considère que ses absences l'obligent finalement, face aux attentes fortes d'un enseignant, à « prendre la porte » du cours sans pouvoir s'expliquer

	et aux yeux de tous. Cet événement, venant s'ajouter à des problèmes familiaux graves (dont le risque de se retrouver à la rue avec sa famille), la contraindra à ne plus se présenter à l'ensemble des cours de son programme pendant 4 mois. L'atteinte aux dimensions de Soi ayant contaminé son engagement en BAC1, Yasmine estime que sa BAC1 a été sacrifiée pour des causes externes à ce qu'elle ressent, entraînant seulement la validation de « 4-5 cours » de son PAE.
Rosa (32 ans) AS	Lors de l'entretien, Rosa est âgée de 32 ans et mobilise un vocabulaire particulièrement choisi. Née dans le plus grand État d'Amérique latine au sein d'une famille pauvre où elle est le souffre-douleur de sa mère, Rosa arrive en Belgique à 12 ans, comme mineure étrangère non accompagnée. Prise en charge à son arrivée par le CPAS et vivant dans un centre d'accueil, Rosa aspire à se construire et commence les démarches de régularisation pour obtenir le statut de pupille de l'Etat. Succédant les emplois précaires, notamment dans l'HORCA, tout en tentant de présenter le jury central et les examens d'admission dans une université bruxelloise, Rosa s'essouffle dans ce tourbillon administratif. Désireuse de créer du lien, marquée par ce fort sentiment d'abandon rappelant sa solitude d'enfant, Rosa tente une première fois d'entrer dans une haute école, sans succès. Dix ans plus tard, elle entreprend des études dans les Ressources Humaines et est traumatisée par le stage en BAC1. Cet événement la conduira à présenter et réussir l'examen d'admission à l'ISFSC. Si l'entretien final de cette admission est vécu comme traumatique, Rosa s'engage pourtant dans ses études. Cependant, rapidement, elle fait face aux travaux de groupe qu'elle souhaite mener seule. Rebelle, s'opposant par tous les moyens possibles à cette manière de former, il est difficile pour elle de considérer que le travail collectif est la base de la co-construction de sa professionnalité en devenir.
Asséta (39 ans) AS	Asséta est âgée de 39 ans lors de l'entretien. De nationalité d'un pays d'Afrique de l'Ouest, Asséta vit seule avec sa fille à Bruxelles. Accompagnée depuis la naissance de sa fille par une assistante sociale du CPAS, Asséta estime que c'est à son contact qu'elle a découvert ce métier. Au fur et à mesure d'emplois précaires peu compatibles pour élever sa fille, elle décide de reprendre ses études et postule dans trois hautes écoles pour intégrer le cursus « assistant social ». Seul l'ISFSC la rappelle et elle s'y inscrit sans connaître l'institution. La BAC1 est difficile à plusieurs niveaux : les cours en auditoires qui rendent les étudiants anonymes et peu actifs ; les travaux de groupes difficiles à mener ; certains cours théoriques demandant un grand investissement en termes de préparation ; les modes d'évaluation (dont les QCM) qui semblent peu compatibles avec sa vision d'un métier de contacts. La période de la Covid 19 l'ayant conduite à ne valider qu'une partie de son PAE, elle est bien décidée à mener de front les crédits manquants et la suite du parcours. Asséta souhaite se débrouiller seule.
Nilaja (40 ans) AS	Nilaja est âgée de 40 ans lors de l'entretien. Née en Afrique centrale au sein de la province la plus méridionale, Nilaja parle couramment, en famille, le dialecte tchokwé et le français. Vivant à deux heures de Bruxelles et prenant le train chaque jour, elle commence une première année dans l'enseignement supérieur il y a 14 ans, à l'université (Gestion puis en sciences sociales). Elle essaie encore une BAC1 dans la section « assistante sociale » dans une haute école. Enceinte de sa première fille, elle met un terme à ses études pour fonder sa famille et travailler. Se retrouvant sur le marché de l'emploi après quelques emplois, Nilaja met à profit sa situation de demandeuse d'emploi pour négocier avec le VDAB une dispense de pointage au profit de sa reprise des études. Parvenue à dépasser les nombreux obstacles administratifs pour s'inscrire à l'ISFSC (proche de la gare du nord où arrive son train), elle se sent néanmoins extrêmement stressée de cette situation administrative lui imposant la réussite de son PAE. Slalomant, autant qu'elle peut, entre les cours, une vie de famille et l'imposition d'une réussite, elle parvient à valider 45 crédits sur les 60 imposés.
Jahia (44 ans) AS	Au moment de l'entretien, Jahia a 44 ans. De nationalité d'un des États d'Afrique du Centre-Ouest, proche du Nigeria où l'on parle couramment le dialecte fe'efe'e, Jahia est mère célibataire élevant trois enfants à Bruxelles. Ayant exercé le métier d'aide-soignante certifiée pendant plusieurs années, elle décide de reprendre ses études car les horaires de travail en hôpital sont incompatibles avec la garderie de l'école où se trouvent ses enfants. Accompagnée par une assistante sociale du CPAS qui lui déconseille fortement de faire ce métier, elle estime pourtant que cette activité professionnelle est intéressante et compatible avec une vie de famille plus stable. Après des inquiétudes sur son âge, elle s'inscrit à l'ISFSC et éprouve, dès son entrée en BAC1, des difficultés de compréhension et de respect des consignes pour les cours où la recherche documentaire est importante. Devant représenter notamment son examen en AIP, Jahia évoque un sentiment mitigé quant aux conditions de formation lors du confinement avec ses enfants. Elle pointe en particulier la difficulté de l'injonction à travailler en groupes pour réaliser des travaux.
Guy (45 ans) IP	Belge, 45 ans, père d'un enfant d'une petite dizaine d'années avec lequel il vit en partie, Guy est aux études depuis trois ans quand nous le rencontrons. Après son diplôme de CESS, Guy suit une formation d'informaticien tout en travaillant et sans jamais présenter le diplôme. Suite à un <i>burn out</i> , il suit une formation de Charpente toiture et travaille 15 ans dans ce domaine jusqu'à ce qu'un accident l'oblige à arrêter. Il s'engage alors dans la formation d'instituteur « parce que c'est quelque chose qui germe depuis 25 ans dans mon esprit ». Inscrit en année diplômante lors de l'entretien, il lui reste cependant à présenter un cours de Bac1 et un cours de l'année intermédiaire. Il l'explique par sa situation personnelle : il doit travailler parce qu'il ne peut émarger à l'ONEM. De plus, son enfant étant scolarisé dans une autre ville, il doit l'y conduire par le train deux jours par semaine. Tout cela prend un temps certain sur le temps de

	l'engagement dans les études. Convaincu et passionné de pédagogie active, il dit souhaiter être un enseignant qui ouvre les enfants à la vie concrète, à la culture sous ses différentes formes et à l'autonomie.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Légende :

AS : assistant social

IP : instituteur primaire

Chapitre 2 : Quelques repères contextuels, historiques, organisationnels et pédagogiques des dispositifs de formation concernés

« L'école normale d'avant 1920 ne ressemblait en rien à celle d'aujourd'hui » **Pellegrin** (1953, p.20)

Ce chapitre vise à donner des repères contextuels, historiques, organisationnels et pédagogiques à propos des dispositifs de formation concernés par la recherche **PROFOR**. Non pas pour obtenir une image précise et complète de chacun des Départements et de leurs organisations institutionnelle et pédagogique mais pour faire ressortir quelques saillances qui permettent de donner une idée générale de ce qui constitue les deux structures de formation, en termes d'histoire, de public et d'ancrage dans les débats et enjeux actuels liés aux métiers à former.

2.1 Mise en contexte du Département « pédagogique » de la HE2B

La Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B⁷) est organisée et subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Historiquement, cette haute école est le résultat de nombreuses transformations structurelles et d'évolutions mais aussi d'une fusion entre deux hautes écoles bruxelloises intervenue en 2016. Il s'agissait d'unir la Haute École de Bruxelles (HEB) et la Haute École Paul-Henri Spaak (HE-Spaak) en une seule et même institution d'enseignement supérieur. Dans sa forme actuelle, la Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B) se compose de six Départements répartis sur 10⁸ campus établis dont 9 sur Bruxelles et 1 dans la province du Brabant. Le Département « pédagogique » de la HE2B – concerné par cette recherche **PROFOR** - comprend 2 campus : le campus « Defré » et le campus « Nivelles ».

2.1.1 Quelques repères sur l'histoire du campus « Defré ».

Dans le cas du campus « Defré », situé à Uccle en région bruxelloise, dispensant des offres de formation où s'inscrit le dispositif « instituteur primaire » concerné par la recherche **PROFOR**, son histoire commence avec la création de l'École Normale Primaire de l'État en 1851 située à Ixelles (1050 Bruxelles) et sa nouvelle « Section des demoiselles ». Les repères historiques de cette institution sont particulièrement illustrant au niveau de son développement structurel. En voici quelques-uns. C'est en 1913 que s'installe l'École Normale Primaire de l'État à la Rue Berkendael 70-72 à Bruxelles. L'évolution de l'institution se fait rapidement, demandant d'agrandir les installations en plusieurs pavillons pour former un grand nombre de personnes : 1921 - création des « sections normale gardienne » ; 1926 - création de la « section normale moyenne » ; 1962 - création du degré « secondaire supérieur ». Ces différentes transformations structurelles aboutiront dans les années 1970

⁷ Elle est organisée et subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB devenue WBE)

⁸ Ainsi :

- Département des **Sciences de la Motricité (ISEK)** : Campus « Schaller » ; Campus « Erasme » ; Campus « BOPCO »
- Département d'**Ingénierie et de Technologie (ISIB)** : Campus ISIB « rue Royale » ; Campus ISIB « Goujons »
- Département des **Sciences juridiques, de Gestion et du Développement durable (ISES)** : Campus « ISES »
- Département des **Sciences Sociales, de l'Information et de la Documentation (IESSID)** : Campus « IESSID »
- Département des **Sciences Informatiques (ESI)** : Campus « ESI »
- Département des **Sciences de l'Éducation (Pédagogique)** : Campus « Defré » ; Campus « Nivelles »

Au travers de ces départements et de leurs transformations, la Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B) dispense 55 formations de type court et long dans 10 domaines de formation différents sur les 14 organisés par les hautes écoles en FWB.

à organiser chaque l'École Normale du pays en un Institut d'enseignement supérieur pédagogique et technique dépendant de la Communauté française de Belgique (**IESPTCF**) formant les futurs enseignants. Dans le cas du campus « Defré » communément appelé par les étudiants « Defré » et venant, dans les années **1980**, de déménager l'intégralité de ses installations et sections de formation, l'institution prendra la dénomination d'Institut d'enseignement supérieur pédagogique et technique **Defré** (du nom de la rue dans laquelle le bâtiment se situe géographiquement). En effet, le déménagement intégral et définitif de l'institution interviendra en **1982** vers le 62 avenue Defré à Uccle capitalisant et incarnant encore l'héritage des modèles de formation des « maîtres » fondés par l'École Normale Primaire de l'État de **Berkendael**. La continuité de ces modèles s'expliquait pour au moins trois raisons principales :

- a) les enseignants formant les futurs enseignants étaient pour la plupart ceux qui étaient déjà en place à l'époque de l'École Normale Primaire de l'État de **Berkendael** ;
- b) certains des enseignants avaient eux-mêmes été formés par des enseignants travaillant à l'École Normale Primaire de l'État de **Berkendael** ;
- c) la désignation des enseignants formant les futurs instituteurs était régie par le Ministère de l'Education garant des engagements, titres et fonctions des acteurs dispensant la formation.

Si ces raisons (qui sont, pour une part, identique pour le cas du campus « Nivelles ») peuvent expliquer, du moins en partie, les valeurs œuvrant toujours actuellement au sein des pratiques professionnelles de formation dans le Département « pédagogique », la préservation des approches de formation est toujours bien présente. En effet, la transmission des savoirs et les approches trouvent leurs fondements dans la mise en place des « **Ecoles d'application** » vers les années **1950** - c'est-à-dire une école primaire et/ou maternelle associée à une école normale acceptant que les étudiantes de l'école normale y réalisent leurs leçons d'enseignement. Cet adossement visait à œuvrer à une conception de la formation privilégiant un lien fort et de proximité avec des classes primaires afin de doser l'équilibre entre formation *théorique* et *pratique*. Ce dosage « *théorique / pratique* » se retrouve d'ailleurs toujours bien présent dans le Département « pédagogique » et est même mis en avant dans les documents comme lors des journées « portes ouvertes ». Le plus souvent et jusqu'aux années **1966**⁹, la direction de l'école normale officiait également comme direction de l'école d'application. Les experts de l'AEQES (2014, p.18)¹⁰ soulignaient à ce propos que les « écoles d'application pouvaient constituer un îlot socioculturel particulier concernant tant leurs enseignants que leurs élèves, elles n'en étaient pas moins de formidables outils de formation surtout au regard de l'articulation théorie-pratique ». A contrario d'autres d'Instituts d'enseignement supérieurs pédagogiques et techniques qui ont préservés leurs liens avec les écoles d'application, cela n'a pas été le cas pour « Defré » et son école d'application située à Ganshoren. En effet, tout comme d'autres institutions de ce type, l'école de Ganshoren est devenue une école de stages au même titre que les autres écoles primaires accueillant les étudiants tout en préservant – ci et là - des visites plus appuyées par certains acteurs du dispositif de formation ayant connu ce système en tant qu'étudiants. Cette collaboration se délitera au fil du temps pour des raisons géographiques (Ganshoren étant plus éloigné que d'autres écoles primaires à proximité du campus), suite à des évolutions de visions sur les attentes à propos des expérimentations à faire « vivre aux étudiants » (diversité des méthodes et pédagogies), et enfin par l'évolution naturelle des passages à la retraite des formateurs du département permettant de faire évoluer les pensées du dispositif de formation des « instituteurs primaires ». Rappelons encore que les hautes écoles ont été créées en **1996** faisant basculer l'Institut d'enseignement supérieur pédagogique et technique **Defré** en une composante de la Haute École de Bruxelles (**HEB**) qui se dénommera alors le Département « **pédagogique** » **Defré**, devenant en septembre **2021**, et suite à la fusion avec Nivelles et toujours à ce jour, le Département « **pédagogique** » de la **HE2B** et ses 2 campus (« Defré » et « Nivelles »). Ce campus Defré est repris dans le **Pôle académique de Bruxelles**.

⁹ « Il faut attendre 1966 pour voir les premières traces d'une institutrice en chef associée à la directrice en titre » Sources : <http://www.brunette.brucity.be/fond/eandre/origine/EAEA.html>

¹⁰ <http://www.aeqes.be/documents/20141022ATPRIMAIREMEP.pdf>

2.1.2 Quelques repères sur l'histoire du Campus « Nivelles ».

Comme nous l'avons vu au point précédent, le campus « Nivelles » est actuellement l'une des antennes géographiques du **Département « pédagogique »** de la **HE2B**. Tout comme le campus « Defré », le campus « Nivelles » a lui aussi une histoire institutionnelle, distincte de celle de Bruxelles. Notamment par le fait qu'elle se situe dans le Brabant Wallon et que son évolution est spécifique au terroir en dehors de Bruxelles. En effet, il s'agissait, à l'origine de la plus ancienne école normale francophone du pays, créée en **1843**. Tout comme son homologue bruxellois qui arrivera un peu plus tard, le campus « Nivelles » de la HE2B a subi bien des transformations structurelles avec, à retenir, une date fondatrice : le 10 avril **1843**. Comme le souligne Horbach (1981, p.6), suite à la loi du 23 septembre 1842, le Roi Léopold 1^{er} signa « l'arrêté royal n°327 “portant fixation du siège de deux Ecoles Normales de l'Etat” ». Un article en est particulièrement fondateur pour Nivelles : art.2è « Le siège de l'école normale pour la partie wallonne est fixé à Nivelles (Province de Brabant) ». La création de ce qui n'était pas encore le « campus Nivelles » a donc permis de mettre en place une école normale à Nivelles qui s'installa « dans les bâtiments du “collège de Buisseret¹¹” » (Horbach, 1981, p.7). Il semble que les années **1844 à 1879** soient, selon Horbach (1981, p.10), considérées comme des « années de croissance – une prospérité rapide ». C'est en 1850 que fut créée l'**Ecole Normale Primaire** de Nivelles, « annexée à l'Institut de l'Enfant Jésus » (Horbach, 1981, p.10) déjà présent à Nivelles. La première revue pédagogique belge est également créée dans la foulée à partir de 1854 et dénommée « L'Abeille ». Elle publie de nombreux articles à valeur scientifique faisant rayonner l'institution (Horbach, 1981). C'est en **1836** que « furent diplômés les douze premiers instituteurs (Horbach, 1981). Dès **1852** – soit bien avant son homologue bruxellois, il fut créé une « école primaire d'application » ouvrant à d'autres évolutions et perspectives (notamment pour former les professeurs agrégés de l'enseignement moyen du degré inférieur). Suite à des évolutions structurelles, les années de guerre (1914-1918) ont contraint de fermer, dès le 3 août **1914**, l'**Ecole Normale** de Nivelles et l'armée allemande réquisitionna et occupa la « grande partie des locaux » dont « seul, ou presque, le bâtiment de l'école d'application restait disponible » (Horbach, 1981, p.41). Suivra un incendie important le 3 février **1920** détruisant « la grande partie des locaux de l'école (...) dont « l'aile principale de l'école, comportant tous les dortoirs et les salles de classes, et la plus grande partie de l'école d'application » (Horbach, 1981, p.42). Comme en 1914, dès **1940**, les bâtiments sont réquisitionnés par l'armée allemande (Horbach, 1981). De **1949** à 1980, plusieurs réformes s'additionnèrent. Relevons que c'est en **1952** qu'un engouement pour les études d'enseignant s'est particulièrement observé auprès du public, faisant dire au directeur de l'époque - M. Directeur Malchair – que cette situation ressemble à une “invasion” » (Horbach, 1981, p.94). Les décennies **1960** et **1970** marquent, tout comme sur le campus « Defré » à la même époque, un souci très présent de l'excellence des contenus disciplinaires attirant les directions sur des questions pédagogiques de premier plan ainsi qu'une ouverture appuyée pour l'art, dont la présence importante de l'éducation musicale considérée propice à la formation (Horbach, 1981, p.95). Relevons encore, toujours selon Horbach (1981, p.95) la présence d'un « esprit de l'Ecole Normale »¹² visant à appuyer la visée vocationnelle du métier d'enseignant et l'esprit de corps des enseignants déjà à cette époque.

Toutefois, comme pour son homologue bruxellois, cette vision des enseignants « de l'école normale » n'est pas entièrement partagée du point de vue externe. En effet, comme le mentionne Horbach (1981, p.103), pour les uns l'école normale est « dépositaire d'un enseignement harmonieux et équilibré » alors que pour d'autres, il est « conservatoire des idées reçues ». Dès **1996** et comme son homologue bruxellois, l'**Institut d'enseignement supérieur pédagogique et technique de Nivelles** (toujours appelé en interne l'« école normale » par les enseignants et étudiants de l'époque) devient une composante de la **Haute École Paul-Henri Spaak (HE-Spaak)** se dénommant le **Département « pédagogique » Nivelles**. En septembre **2021**, suite à la fusion avec « Defré » et toujours à ce jour, Nivelles devient le **Département « pédagogique »** de la **HE2B** et ses 2 campus (« Nivelles » et « Defré »). Une particularité reste toutefois à indiquer puisque ce campus Nivelles s'inscrit à la fois

¹¹ Selon Horbach (1981, p.7), le « collège de Buisseret » était « un séminaire érigé en 1605 grâce aux libéralités du Chapitre, du Magistrat et de l'Evêque de Namur, François Buisseret, dont les armoiries (...) sont [toujours] sculptées au-dessus du porche d'entrée » actuel du campus « Nivelles ».

¹² Rajoutant encore l'indication d'un « esprit de l'école » (Horbach, 1981, p.100).

dans le **Pôle académique de Bruxelles** et dans celui du **Pôle Louvain**, ce qui n'est pas le cas de « Defré ».

2.1.3 Quelques points d'attention en commun pour la formation sur les deux campus : « Defré » et « Nivelles »

D'emblée, rappelons qu'« historiquement, le système de formation des enseignants en Belgique francophone est structurellement double et relève de deux institutions de formation distinctes : un modèle de formation dit successif à l'**université** pour les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et un modèle dit concomitant dans le tertiaire court (**départements « pédagogiques » des hautes écoles**) pour les instituteurs préscolaires et primaires et les régents de l'enseignement secondaire inférieur. Dans le prolongement de la mise en place du **Décret « Missions »** et l'adoption de l'**approche par compétences** pour la totalité des enseignements et des formations, une double réforme a fait son apparition en 2001 venant totalement refondre la formation des futurs enseignants. D'une part, celle qui a restructuré les grilles, programmes et compétences, attendues pour les enseignants et, d'autre part, celle intégrant les réformes menées dans le cadre du processus de Bologne instaurant la mobilité des étudiants, la coopération universitaire et la reconnaissance mutuelle des niveaux, ETCS et qualifications.

Enfin, la question **des référentiels de métier des enseignants** est essentielle puisque le **référentiel des treize compétences est un référentiel « métier »** adapté aux contextes distincts des deux campus concernés. Ceci est valable jusqu'en septembre 2023, moment où les études d'instituteur passeront de 3 à 4 ans en co-diplomation, pour la HE2B, avec l'**Université Libre de Bruxelles (ULB)**. Revisitant totalement l'architecture des bacheliers « instituteur préscolaire », « instituteur primaire » et « agrégé de l'enseignement secondaire inférieur » et en cohérence avec le pacte scolaire, les dispositifs actuels disparaîtront graduellement pour céder la place à une nouvelle organisation articulée autour de 5 sections. Chacune vise à préparer un niveau d'enseignement déterminé avec, cependant, un petit recouvrement des formations. La section 1 vise à former exclusivement des instituteurs de 1^{re} et 2^e maternelles. La section 2, se destine à tous les instituteurs du cycle primaire tout en les préparant aussi à enseigner dès la 3^{ème} maternelle. La section 3 forme les enseignants de la 5^e primaire jusqu'à la 3^e secondaire. Ces trois premières sections seront organisées en un bachelier de 180 crédits (dont 150 en haute école), assorti d'un master de 60 crédits (dont 30 en haute école). Pour les étudiants visant à enseigner dans le secondaire supérieur, la réforme prévoit deux possibilités d'accès, à partir de la rentrée de 2025. La première est baptisée section 4 et la seconde est appelée section 5. Rappelons que cette évolution vise explicitement à former davantage les étudiants à la pédagogie, aux différentes méthodes didactiques, à la maîtrise de la langue française, à la communication, au numérique, ainsi qu'à la psychologie et à la sociologie. Une attention toute particulière est donnée, au sein de la formation, aux aspects liés à l'hétérogénéité des publics scolaires et aux difficultés d'apprentissage qui sont également reprises dans les intentions. Les moments de stage seront, eux aussi, intensifiés.

Dans le cadre de la recherche **PROFOR**, insistons sur le fait que les étudiants rencontrés (BAC1 et BAC1+) sont tous issus dans la formation « instituteur primaire » dépendant des campus « Defré » et « Nivelles » avant septembre 2023.

2.1.4 Population étudiante du bachelier « Instituteur primaire » : caractéristiques dominantes

Comme précisé, il s'agit de la population étudiante avant septembre 2023, au niveau des caractéristiques de la population étudiante, celle-ci est à dominante féminine. La **Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)** brasse 70 nationalités différentes dont les pays « les plus représenté[s] » sont la Belgique, la France, l'Espagne, le Cameroun, le Maroc et le Luxembourg » (Rapport Annuel HE2B 2021-2022, p.5).

La moyenne d'âge est de 18-19 ans, souvent observée lors d'une entrée en études supérieures. En lien avec la moyenne de la **Fédération Wallonie Bruxelles**, mais sans vraie statistique précise, la présence des étudiants de 22 ans n'est pas significative, mais relevons que les **adultes en reprise des études (ARE)** sont bien présents dans les dispositifs de formation (Deltand, 2017c). A noter encore que les étudiants s'inscrivent majoritairement au sortir d'une rhétorique en Humanités¹³. Un petit nombre vient d'autres parcours (universitaire notamment). Il semble que les étudiants venant en haute

¹³ Equivalent du **baccalauréat français**.

école soient dans la visée de se former en trois années, ce qui ne sera plus le cas lors de la rentrée 2023-2024 au vu du passage en 4 ans. Aucune donnée n'est disponible à la **HE2B**, au moment de la rédaction de ce rapport de recherche, pour objectiver l'impact de ce changement des parcours et des motifs. Il apparaît cependant que, depuis quelques années, les étudiants arrivant dans le Département « pédagogique » font suite à un cheminement scolaire considéré comme sinueux en ayant parfois déjà essayé au moins une orientation avant d'arriver dans le dispositif.

Plus précisément encore dans le Département « pédagogique » (englobant les deux campus concernés), la population étudiante s'élève à 1721 personnes (rapport annuel au 01/11/2022). La population étudiante représentant près du tiers de la totalité des étudiants de la **HE2B**. Au sein des deux campus et sachant que le dispositif de formation « instituteur primaire » est plus restreint à Nivelles (moins de groupes-classes notamment), l'équilibre social entre Nivelles et Defré est toujours sensible et reste une priorité au niveau de l'organisation interne. Relevons encore que certains étudiants sont bénéficiaires de l'aide sociale et que la population du bachelor « instituteur primaire » (avant la rentrée académique 2023) tendait à diminuer sensiblement avec quelques 101 inscrits en moins à la rentrée 2022 (Rapport Annuel HE2B 2021-2022, p.5).

Les deux campus concernés défendent une formation dont le point d'ancrage est l'importance de l'articulation « théorie – pratique » mais ils se différencient notamment au niveau de la manière d'aborder l'évaluation. Ce point s'est particulièrement observé lors de la reconstruction des grilles de formation pour la nouvelle architecture entre haute école et université.

2.1.5 Equipe pédagogique : caractéristiques dominantes

Comme indiqué, et au regard de l'histoire distincte des deux campus, l'équipe pédagogique est composée de 2 équipes distinctes géographiquement avec cependant des acteurs en situation de mobilité entre les deux lieux. Pour l'équipe nivelloise en charge du dispositif (2022-2023), on trouvait 25 maîtres assistants (MA) enseignant dans ce bachelor ainsi que 2¹⁴ maîtres de formation pratique (MFP). Du côté de l'équipe defréenne en charge de ce même dispositif (2022-2023), les maîtres assistants (MA) qui y enseignent sont au nombre de 58. A cela s'ajoutent 5 maîtres de formation pratique (MFP).

Au regard de ces chiffres, la totalité des acteurs de la formation du bachelor « instituteur primaire » situé à Defré s'élève à 63 faisant de cette équipe defréenne la plus grande à la fois en nombre d'acteurs, mais également d'étudiants ainsi que de groupes en formation. A contrario, la situation des acteurs de la formation du bachelor « instituteur primaire » situé à Nivelles est plus réduite accentuant la proximité sociale des membres de l'équipe et de leurs étudiants. Relevons aussi que les Maîtres de formation pratique (MFP) – qu'ils soient sur Defré ou Nivelles – ont tous une classe titulaire dans une école fondamentale permettant de considérer une pratique enseignante de plusieurs années. Des réunions de section s'organisent au cours de l'année académique, mises en place notamment par des référents de section (enseignants élus par les acteurs de la section « instituteur primaire »). Cependant, même si une cohérence des interventions entre MA et MFP est visée, l'organisation des Ateliers de formation pratique (AFP) reliant à la fois des MFP et des MA est complexe et crée parfois des tensions représentationnelles entre les acteurs de la formation. Cette recherche de cohérence a toujours été vitale au sein des équipes et est d'autant plus travaillée depuis la mise en place de groupes « techniques » pour concevoir la nouvelle réforme du 14 septembre 2023 (**RFIE**) en co-diplomation avec l'Université Libre de Bruxelles (**ULB**).

Enfin, la plupart des MA enseignant dans le bachelor « instituteur primaire » n'ont pas une formation initiale d'instituteur (ce qui était bien présent au moment des structures « écoles normales » avant 1996) et interviennent sur les savoirs disciplinaires constituant la grille de référence de la formation. Cette pluralité des acteurs, nous l'avons constaté lors des points relatifs à l'historique des deux campus, vient s'inscrire dans une histoire de cohabitation à construire : a) les disciplines et les exigences sont particulièrement fortes sur Nivelles ; b) outre les mêmes exigences, une militance historique du campus Defré pour les méthodes actives pour l'éducation et l'enseignement est aussi et toujours manifeste aujourd'hui (dans les déclarations des acteurs et indiquées précisément sur les

¹⁴ Relevons que parmi les 2 MFP, 1 officie également comme MA dans ce dispositif pour un volume de charge plus important.

documents¹⁵ présentant le bachelor « instituteur primaire ». Cet aspect est au cœur des discussions sur la transformation de la formation et le passage à 4 ans. Ainsi, la notion de projet pédagogique vise collectivement à œuvrer vers une démarche active en appui des compétences. Cette remise en réflexion des points de référence a permis de positionner l'équipe de formateurs des deux campus comme partenaires de formation. La dynamique de réflexion s'est établie autour de tables rondes composées à la fois les MFP et MA dont les préoccupations se concentraient sur l'harmonisation des interventions, de l'évaluation et, plus largement, sur le contenu des grilles en co-diplomation avec l'université pour répondre au passage en 4 ans (rentrée 2023-2024). Par un jeu d'aller-retour, les échanges ont été nombreux depuis la fusion en 2016 (entre HE2B et HE-Spaak) et surtout depuis 2021 (fusion des deux campus pour ne faire plus qu'un seul et même Département « pédagogique » en HE2B). Ces concertations ont permis d'aboutir à un dispositif de formation « instituteur primaire » repensé tout en préservant les points importants qui sont : l'articulation « théorie – pratique » ; l'étudiant acteur de sa formation ; la progression vers l'acquisition des compétences de métier pour devenir instituteur.

2.1.6 Saillances du projet de formation

Lors de la campagne d'évaluation des programmes en 2014 dans les bachelors enseignants, les experts de l'AEQES (2014, pp.26) rappelaient « l'absence de projet explicite dans la plupart des sections Instituteur(-trice) primaire » qu'ils ont visités. Ils soulignaient cependant déjà une sorte de « projet implicite sous forme de culture, d'habitus communs » ce qui, peut être également valable pour d'autres hautes écoles. Si la fusion du dispositif de formation des 2 campus a demandé de gros efforts de compréhension entre les acteurs, les difficultés rencontrées ont surtout été le résultat d'une volonté de préserver à la fois l'esprit et la manière de concevoir la formation sur chacun des campus tout en évitant la juxtaposition marquant l'histoire de ces dispositifs. Avant même la fusion de 2016, les experts de l'AEQES (2014, pp.26) indiquaient déjà les risques : « lorsqu'il existe plusieurs implantations, issues d'une fusion, on perçoit clairement des variantes résultant d'autant d'histoires locales. La mise en chantier d'un projet de section permettra de décider si ces variantes doivent être dépassées ou bien acceptées comme telles et assumées ». Relevons que la fusion et l'amorce du passage à 4 années a imposé aux enseignants et formateurs des 2 campus de passer d'une culture implicite distincte au regard de leurs histoires respectives à un projet explicite et formalisé collectivement, insistant sur l'idée qu'un projet commun est surtout un outil de repérage, de mise en cohérence, d'adaptation stratégique et de mise en lien.

La fusion des deux campus en un seul projet commun a ainsi demandé de penser une approche commune en partant de l'existant pour organiser un construit commun défendant valeurs et principes de référence. Ceux-ci renvoient au fait que la **HE2B** affiche principalement, et quel que soit le campus, sa volonté d'équité sociale pour mieux compenser et/ou rectifier les inégalités¹⁶. De ce fait, l'étudiant¹⁷ est placé au centre même du système de formation en visant, selon cet affichage, que le processus de formation soit au service de la réussite. De ce point de vue, le département « pédagogique » a deux obligations en tension : a) une obligation de *moyens* (et non pas de résultats) au service de la réussite de l'étudiant ; b) une obligation de *garantie de qualité* de la formation initiale des instituteurs primaires.

De manière concrète, le dispositif de formation est composé de trois types d'activités : les ateliers de formation professionnelle ou pratique, les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle et les temps de terrain appelés stages. La visée est de susciter, chez les futurs enseignants, le développement de pratiques réflexives en entraînant leurs capacités de réflexion, d'analyse et de distanciation critique. L'identité de métier se construit et s'approprié alors progressivement. Si le dispositif de formation constitue une unité fonctionnelle dont l'histoire se distingue, aujourd'hui, l'avenir se regarde et s'élabore ensemble.

Relevons que les différentes activités de formation qui composent ce dispositif – AFP et temps de terrain – sont en effet étroitement liées. Que ce soit du point de vue de leurs *objectifs*, mais aussi au niveau de leurs modes d'*organisation*. Ainsi, en ce qui concerne les stages, l'observation réalisée par

¹⁵ A titre d'exemple d'affichage, la brochure « journée portes ouvertes du 23 avril 2023 » indique explicitement « cours qui initient les étudiants au socioconstructivisme (...) Partenariat avec des écoles primaires à projets, publics variés et pédagogie active ».

¹⁶ C'est ce **principe d'équité** qui est le fondement même de la « discrimination positive ».

¹⁷ Voir aussi Endrizzi (2014).

les étudiants est discutée et préparée lors des AFP et des temps de préparation. Elle est aussi exploitée lors de ces mêmes activités. L'articulation entre les trois types d'activités du dispositif (activités disciplinaires, préparations des stage et échanges de pratiques avec les MFP) est importante et ce dès la BAC1. Cette articulation vise à interroger la réalité des tâches professionnelles de l'enseignant en les confrontant à ses représentations de la réalité et à développer une pratique réflexive indispensable au métier. La rencontre avec la réalité dépassant alors ce qu'Albero (2010) indique comme *l'idéal*, l'articulation entre réalité et représentation se réalise, de manière directe, par l'observation et par les activités menées lors du temps de terrain et, de manière indirecte, par différentes activités de formation.

La grille de formation (avant la réforme de septembre 23 qui concerne les sujets de cette recherche **PROFOR**) articulant les trois types d'activités du dispositif de formation organise tout autant les pratiques des enseignants et des formateurs qu'elle cadre la formation des étudiants. Néanmoins, relevons qu'une hiérarchisation semble toujours établie symboliquement entre les disciplines. Il semble que dans l'inconscient collectif (les « allant en soi »), les disciplines (cours) ayant un nombre d'heures supérieur aux autres composantes du programme, elles soient considérées comme plus signifiantes pour les étudiants. A la charge de formation, s'ajoute la charge d'évaluation, tant est prégnante la tradition insistant sur l'importance d'évaluer les acquis des étudiants à la fois théoriques et pratiques. A ces évaluations, viennent s'ajouter les activités pratiques, en particulier les stages qui alourdissent encore la charge de travail des étudiants. L'ensemble comprend ainsi trois dimensions (référentiel, programme, grille horaire) rendant le parcours des étudiants bien chargé.

Pour conclure, retenons que le dispositif de formation, que ce soit pour « Defré » ou « Nivelles », articule *théories* et *pratiques* de terrain en adoptant une approche multidisciplinaire permettant de se former dans des situations éducatives considérées dans leur complexité. Les deux dispositifs pédagogiques « instituteur primaire » s'affichent donc clairement dans une approche socioconstructiviste au travers d'une pédagogie participative, demandant des travaux individuels et de groupes en lien avec les ateliers de formation pratique. La formation comprend un ensemble de moments définis de participation des étudiants et d'interactions, entre pairs et avec les enseignants. Elle suppose donc la présence des étudiants durant l'ensemble des cours et moments d'échanges, que ce soit dans les séquences de cours, les séminaires, les ateliers, les travaux de groupe et les événements proposés en dehors du campus. Enfin, la BAC1 de ce bachelor comporte encore quelques particularités et nous en épingleons quelques-unes qui nous paraissent pertinentes dans le cadre de la recherche **PROFOR** :

- les premiers principes mis en évidence par l'analyse sont l'autonomie, l'autogestion du parcours et l'engagement de l'étudiant dans sa formation : l'étudiant est considéré comme acteur de sa formation (Kaiser, cité par Dobler, 2007 ; Loquais, 2022). La mise en relation des contenus des séquences de formation avec les attendus en stage est sous-entendue et vise à être en lien avec le projet de l'étudiant. Ce principe se traduit concrètement à la fois dans le dispositif de formation et dans les cours ainsi que dans la nature des activités demandées aux étudiants sur lesquelles portent les évaluations certificatives.
- la réussite de la BAC1 présuppose la présence des étudiants dans l'ensemble des moments de formation. L'attente de participation est au cœur des attentes des enseignants et formateurs. Relevons que si le suivi des présences n'est plus réalisé depuis longtemps, aucun élément ne vient poser de manière formelle cet aspect de la participation étudiante sauf dans le cas des ateliers de formation pratique notamment qui sont, eux, formellement obligatoires.
- de manière concomitante au point précédent, la question de l'absentéisme des étudiants et, par extension, de l'abandon de la formation ou de l'impact des absences sur la formation sont des points de questionnement qui n'apparaissent pas explicitement dans les documents analysés. L'attention semble plutôt ciblée sur les réponses à donner aux difficultés des étudiants en lien avec les différents services internes tels que le SAR.

2.2 Mise en contexte du Département ISFSC de la HE ICHEC-ECAM-ISFSC

La Haute Ecole ICHEC-ECAM-ISFSC fait partie du réseau de l'enseignement libre subventionné et est organisée en asbl. Suite au décret d'août 1995 réaménageant l'organisation de l'enseignement supérieur, la Haute Ecole est née de l'assemblage de trois écoles : l'ICHEC et l'ISC-Saint Louis, proposant une formation supérieure de type long en économie, et l'ISFSC, proposant une formation supérieure de type court pour de futurs assistants sociaux et professionnels de la Communication. En septembre 2019, l'ECAM, formation de type long en ingénieur industriel, a rejoint la Haute Ecole. L'ISC Saint Louis ayant été dissout aux alentours de 2002, le nom de la Haute Ecole ne reprend plus que les acteurs actuels de la HE : « ICHEC-ECAM-ISFSC ». Ce nom, cependant, nous donne une indication sur la nature du regroupement. Si la Haute Ecole correspond bien à une entité administrative et légale, chacun de ses Départements a toujours cherché à préserver sa singularité et à garder une autonomie maximale dans sa gestion tant administrative que pédagogique.

L'ISFSC est, aujourd'hui, composée de deux Départements : le Département de sciences politiques et sociales qui forme au métier d'Assistant social et le Département Information et communication qui forme de futurs professionnels de la communication et de l'écriture multimédia.

2.2.1 Quelques repères sur l'histoire de l'ISFSC

Historiquement, c'est en **1920** que Victoire Cappe fonde l'Ecole catholique de Service Social qui, en **1930**, s'installera rue de la Poste pour ne plus en bouger et deviendra par la suite l'actuel Institut Social de Formation Sociale et de Communication (ISFSC). Victoire Cappe luttait pour l'amélioration « des conditions de vie tant professionnelles que familiales de l'ensemble des femmes du milieu ouvrier »¹⁸ et à cette fin mit sur pied le « projet de donner une formation sociale aux jeunes filles de la bourgeoisie et à quelques ouvrières sélectionnées »¹⁹. Cet engagement pour plus d'égalité et de justice sociale est resté au centre du projet ISFSC et, lorsqu'en **1988**, naît la section Communication, c'est dans cette même perspective qu'elle est pensée puisque « l'exercice de la citoyenneté passe par le droit à la parole. (...) L'accès aux médias, la connaissance de leurs potentialités et de leurs pièges apparaissent de plus en plus clairement comme une des clés de voûte d'une action efficace au sein de la société »²⁰.

Plus récemment, en **2001**, a été créée la section Ecriture MultiMedia. Elle s'inscrit, elle, dans un mouvement récent qui a vu se développer, en Communication, une culture plus pragmatique adaptée aux modifications de la société contemporaine. D'une formation à la communication sociale, l'ISFSC s'est ainsi progressivement ouverte « aux secteurs marchands de la communication : grande presse, radio et télévision, marketing et publicité et (...) MultiMedia et les autoroutes de l'information ... »²¹. La section Assistant social est, elle, restée profondément ancrée dans la conception d'origine et cela a un impact sur l'ensemble de l'ISFSC en termes de conception de l'accueil et de la réussite étudiante. Nous y reviendrons.

Précisons encore que l'ISFSC est située à Schaerbeek, dans le quartier Nord, à la frontière de Saint Josse et à deux pas de la gare du Nord. Le quartier est multiculturel, d'un point de vue ethnique autant que social. De jour ou de nuit, il donne cependant des images assez différentes : flux de fonctionnaires-navetteurs en journée et de familles, d'habitants, qui font vivre les rues ; actuellement, la nuit, ces mêmes rues deviennent territoires d'une population de migrants sans abris et lieux de trafics et de tensions diverses.

Au-delà de cette présentation très générale de l'ISFSC, voyons ce qui caractérise la section Assistant social, tant par rapport aux étudiants qui s'y inscrivent et aux enseignants qui y exercent leur métier que par rapport au projet de formation qui y est défendu. Pour cela, nous nous baserons à la fois sur l'observation que nous en faisons au quotidien, en tant qu'enseignante ; sur une série de compte rendus de Conseil de section et de rapports AEQES ; et sur un long entretien avec Jean-Louis Linchamps²², directeur de la section et directeur adjoint du Département ISFSC ainsi que sur un travail

¹⁸ Texte de présentation du 75ème anniversaire de l'ISFSC, d'après Laurent & Schuind (1988). Non publié, document interne à l'ISFSC.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² Cet entretien s'est déroulé à l'ISFSC, le 26 janvier 2023.

Linchamps, J.-L. (2023, janvier). Entretien sur l'histoire de l'ISFSC. *Non publié*.

de compilation de chiffres que ce dernier a réalisé en 2021-22 mais qui n'a pas encore été formalisé dans une publication.

2.2.2 Population étudiante du bachelier « Assistant Social » : caractéristiques dominantes

A l'ISFSC, passer dans les auditorios occupés par les étudiants Assistants sociaux permet en un coup d'œil d'observer trois grandes caractéristiques de la population étudiante : celle-ci est à forte dominante féminine, marquée par une très grande multiculturalité, reflet de la situation du quartier, et, rapidement, l'observateur se rendra compte qu'une partie non négligeable de ces étudiants est, peu ou prou, plus âgée que les 18-19 ans souvent attendus lors d'une entrée en études supérieures. Par rapport à la moyenne de la Fédération Wallonie Bruxelles, le chiffre des plus de 22 ans est significatif. En effet, en filière Assistant social, pour l'ensemble de la Fédération Wallonie Bruxelles (2016-2017), 17,4% des inscrits ont plus de 22 ans contre 25% à l'ISFSC²³. Bien sûr, ceci impacte la formation puisque les enseignants se retrouvent face à des étudiants qui, en lien avec leurs parcours de vie antérieurs, maîtrisent des compétences -pratiques- et des registres d'action dont un étudiant fraîchement sorti du secondaire n'a pas nécessairement maîtrise. Si l'enrichissement, pour le groupe, est souvent évident, cela peut aussi entraîner certaines difficultés lors d'adresses à un grand auditoire sans que certains s'ennuient ou que d'autres soient perdus.

Derrière la forte multiculturalité du public, se profile néanmoins une situation qui a évolué depuis 5 à 10 ans. En effet, si ces étudiants issus de la diversité atteignent, avec ce diplôme, un niveau d'études plus élevé que celui de leurs parents, majoritairement, ils ne sont plus, aujourd'hui, les premiers de leur famille à s'inscrire en études supérieures. De même si leurs patronymes renvoient à l'histoire de la migration, ils sont nombreux à avoir la nationalité belge et à être nés de parents belges. Par contre, ils restent porteurs d'une socialisation familiale marquée par des référentiels culturels multiples et différents des référentiels académiques et culturels considérés comme allant de soi dans le parcours éducatif belge. Cette situation a un impact réel sur la formation d'un futur travailleur social puisque cette formation oblige à aborder des thématiques qui renvoient à l'organisation du quotidien, privé autant que public. Les représentations culturelles y jouent un rôle central et une analyse des représentations et des référentiels normatifs mobilisés par les professionnels, les bénéficiaires mais aussi dès lors les enseignants et les étudiants devient alors un élément essentiel -mais complexe- de la formation.

Enfin, il est important de souligner qu'une partie non négligeable de nos étudiants font partie de familles, ou sont aujourd'hui eux-mêmes, bénéficiaires de l'aide sociale. En cela, la transformation du public étudiant est importante depuis l'ouverture de l'Ecole en 1920. A cette époque, « le niveau élevé des familles des futures assistantes sociales permet de croire qu'elles étudient, et travaillent éventuellement par la suite, par idéal plutôt que poussées par un besoin de gagner leur vie »²⁴.

Depuis environ cinq ans, la population de la section est en hausse avec quelques 200 inscrits en première en début d'année académique.

A noter cependant que les étudiants qui s'inscrivent en BAC1 ne sortent pas majoritairement d'une rhétorique en Humanités (24% -Bac1 en 2021-22). Un nombre important d'entre eux vient du secondaire technique de transition ou de qualification (37% -BAC1 en 2021-22) ou a suivi un autre parcours, certains nécessitant de présenter l'examen d'entrée (5% -BAC1 en 2021-22) pour avoir accès à la formation.

Par contre, il est intéressant de noter l'impression d'une série d'enseignants qu'un nombre certain d'étudiants semble ne pas s'orienter vers la pratique du travail social après avoir obtenu le diplôme. Ils viendraient plutôt chercher un diplôme de Baccalauréat leur permettant ensuite de continuer un Master (universitaire ou pas). Aucune donnée n'existe à l'ISFSC pour objectiver cette impression et encore moins pour confronter ce souhait exprimé en début de formation au choix réalisé une fois le diplôme en poche.

Globalement, selon Jean-Louis Linchamps, lorsqu'ils arrivent en 1^{ère} Bac, les étudiants n'ont pas une image très claire de ce qu'est le métier d'assistant social et cette identité de métier sera acquise

²³ Emmanuel Murhula A. Nashi, sous la dir. de, *Rapport d'auto-évaluation du programme bachelier Assistant social de l'ISFSC du référentiel AEQES pour la période 2016-2017*, ISFSC, 31 mai 2018, p. 6.

²⁴ Guy Zelis, Résumé de la thèse *La Formation au travail social entre maternalisme et professionnalisation. L'Ecole Sociale Catholique Féminine de Bruxelles (1920-1940)*, in *Les Feuilles de l'ARP*, Bulletin trimestriel n°96, octobre 2001, p. 8.

au cours de la formation. Par contre, et les entretiens le confirmeront, ils se présentent en mettant en avant leur envie d'aider, assimilant l'assistant social à l'aide aux personnes. Ils perçoivent ainsi une reconnaissance sociale forte de la fonction de l'AS comme quelqu'un qui a une place dans une pratique d'aide. Pour Linchamps, l'intérêt de l'étudiant pour la formation est aussi lié au fait que toute une série d'organismes publics, comme par exemple les CPAS et les PMS, ont l'obligation légale d'engager des professionnels porteurs du diplôme d'Assistant social. Il s'agit ainsi de s'engager dans une formation protégée par une reconnaissance légale.

Ces deux aspects, l'inscription dans le champ de l'aide aux personnes et, peut-être moins directement, la reconnaissance légale, joueraient ainsi un rôle essentiel dans l'accroche des étudiants au projet d'études, alors même qu'ils sont nombreux à arriver en 1^{ère} BAC avec un bagage académique qui semble moins arimé qu'il y a une quarantaine d'années. Là encore, pas de chiffres pour soutenir ce qui est plus de l'ordre de l'impression d'une série d'enseignants.

En lien avec cette photographie de notre public, il nous semble important de pointer deux éléments défendus par la direction de section et soutenus par la direction du Département ISFSC.

D'abord, souligne Linchamps, il s'agit de reconnaître à ces étudiants (qui, pour une part, arrivent à l'ISFSC suite à un parcours scolaire compliqué) une série de compétences qu'ils ont mais qui, souvent, n'ont pas joué de rôle ou été reconnues lors de leur scolarité. La reconnaissance d'un réel multilinguisme, par exemple ; leurs capacités à gérer des parcours ou situations de vie complexes ; leur habitude à jongler entre des référentiels multiples lorsqu'il s'agit de réfléchir la vie quotidienne, le vécu familial, la solidarité ... parce que leurs ancrages culturels sont eux aussi multiples ... Cependant, cet aspect-là, même s'il a été plus d'une fois abordé en Conseil de section Assistant social ou lors d'une journée pédagogique, est moins formalisé et régulièrement énoncé que la conviction de la direction de Département ISFSC que le modèle à développer à l'ISFSC est celui de l'égalité des places. Dubet (2011) différencie celle-ci de l'égalité des chances, deux modèles en concurrence pour aborder les questions d'égalité et de justice sociale. En quelques lignes :

« L'égalité des places cherche à resserrer la structure des positions sociales sans faire sa priorité de la circulation des individus entre les diverses places inégales, comme le montre le modèle scolaire de Jules Ferry visant à offrir une éducation élémentaire et émancipatrice à tous, mais certainement pas à donner les mêmes chances de promotion à tous les enfants. »²⁵

Là où l'égalité des chances :

« vise moins à réduire l'inégalité des positions sociales qu'à lutter contre les discriminations qui font obstacle à la réalisation du mérite permettant à chacun d'accéder à des positions inégales au terme d'une compétition équitable dans laquelle des individus égaux s'affrontent pour occuper des places sociales hiérarchisées. Dans ce cas, les inégalités sont justes puisque toutes les places sont ouvertes à tous. Avec l'égalité des chances, la définition des inégalités sociales change sensiblement par rapport au modèle des places car celles-ci sont moins des inégalités de positions que l'ensemble des obstacles s'opposant à la formation d'une compétition équitable, sans que la structure des places soit a priori contestée. »²⁶

Si les deux modèles traitent des aspects différents de l'égalité et sont, en cela, tous les deux souhaitables, Dubet (2011) précise que « le fait que nous voulions à la fois l'égalité des places et l'égalité des chances ne nous dispense pas de choisir l'ordre de nos priorités »²⁷. A l'ISFSC, actuellement, la Direction porte le choix de l'égalité des places et, concrètement, cela l'amène à défendre une pratique pédagogique qui permette aux étudiants d'avoir le temps d'intégrer, de travailler, de dépasser leurs difficultés et manques en termes de compétences scolaires, langagières ou autres. Il faudrait ainsi envisager une première année très ouverte à l'accueil et à l'intégration pour clôturer avec une troisième année plus stricte quant au contrôle des connaissances. Cette conception,

²⁵ François Dubet (2011). *Egalité des places, égalité des chances. Etudes*, 1(414), p. 32

²⁶ Ibidem, p. 34

²⁷ Ibidem, p. 38

si elle est théoriquement énoncée par la Direction n'est, d'une part, pas (encore) clairement opérationnalisée ni dès lors mise en œuvre et, d'autre part, pas (complètement) partagée par l'ensemble du corps enseignant.

Toujours en lien avec la photographie du public étudiant et les conceptions défendues par les directions de section et de Département, pointons la différence massive entre la population que forme le corps enseignant et la population étudiante. La différence de composition socio-culturelle et socio-économique ne peut être ignorée, essentiellement pour deux raisons. D'une part, parce que former au travail social implique, nous l'avons déjà dit, de réfléchir et d'être confronté aux pratiques du quotidien en lien avec la famille, la nourriture, la solidarité, l'Etat, la violence, l'argent etc. Or, derrière ces pratiques du quotidien, ce sont des modèles culturels, emplis de valeurs, de codes, de normes qui s'expriment et sont mis en œuvre. Ne pas les partager implique de réfléchir la rencontre interculturelle et donc d'être à même de penser la limite des compromis en valeurs envisagés, envisageables, personnellement et socialement, sans doute une des choses les plus complexes à mener à bien, aujourd'hui, dans notre société multiculturelle, pour n'importe quel acteur de notre société. D'autre part, à une période marquée par les revendications multiples de reconnaissances singulières (revendications des femmes, des racisés, des LGBTQ+, des ...) et par les crispations autour de ces revendications, aborder ces questions devient aussi de plus en plus délicat, voire craint, et beaucoup plus complexe qu'à la fin du XX^{ème} siècle.

2.2.3 Equipe pédagogique : caractéristiques dominantes

L'équipe enseignante est composée de Maîtres de formation pratique (MFP) et de Maîtres-assistants (MA). Sur les 50 enseignants de la section, 18 sont MFP.

Les MFP ont, pour la plupart, une pratique professionnelle en travail social à côté de leur temps partiel d'enseignement et ceux d'entre eux qui sont à temps plein à l'ISFSC ont derrière eux une pratique d'assistant social de plusieurs années, réceptacle, pour eux, de « savoirs pratiques » et, éventuellement, « stratégiques »²⁸.

Des réunions de staff (ensemble des MFP d'une même année de formation) et d'interstaff (tous les MFP ensemble) sont régulièrement organisées mais y réunir tout le monde est quasiment impossible vu les temps de travail partiels. Cependant, même si une cohérence complète quant à la posture pédagogique au sein des Activités d'intégration pratique (AIP) est compliquée à atteindre, l'engagement d'un MFP est explicitement basé sur son accord de travailler en petits groupes pour rencontrer la spécificité de la supervision collective, et entre pairs, des stages (voir infra).

Notons quand même que globalement la cohérence a été travaillée depuis les années 2010-2015. En effet, auparavant, le groupe de MFP, nettement plus restreint, était chargé à la fois de la pratique et des cours de Méthodologie du travail social, pour un pot d'heures global qui n'obligeait pas à spécifier ce qui y était développé. Cette imprécision avait permis l'éclosion de deux groupes d'enseignants défendant des approches du travail social et de la formation au travail social, fort différentes. Les étudiants, selon les enseignants qu'ils rencontraient au cours de leur cursus, se voyaient donc formés de manière fondamentalement différente en pratique. L'AEQES a relevé cette discrédence en 2010 et la cohérence a été travaillée et restaurée, entre autres en séparant bien les Méthodologies du travail social de l'encadrement de la pratique. L'augmentation du nombre d'étudiants et la nécessité d'engager des MFP pour répondre à cette démultiplication des groupes réintroduit un certain flou quant aux frontières de cette cohérence mais, Linchamps insiste sur le fait que les grands principes sont maintenant explicites et font l'objet de notes écrites.

Quant aux MA, peu ont un temps plein d'enseignant dans la section vu la diversité des disciplines auxquelles les étudiants doivent être formés. Par contre, certains d'entre eux donnent cours dans les deux départements qui composent l'ISFSC ce qui permet d'augmenter leur temps de travail et leur présence dans les murs. Il faut noter, néanmoins, cela a été effleuré, que si l'ISFSC a réussi à garder un fond culturel commun aux trois sections, celles-ci se différencient en partie de par leur projet et leur population étudiante.

Enfin, la plupart de ces MA n'ont pas de formation en travail social et interviennent sur les savoirs disciplinaires qui constituent la grille de référence de la formation Assistant social. Certains d'entre eux jouent néanmoins un rôle important au sein de la section, peut-être d'autant plus qu'ils n'ont pas

²⁸ Reprises à Van der Maren (2004), ces notions seront mobilisées et développées au cours du chapitre 4.

la formation en travail social. Ils apparaissent alors, suggère Linchamps, comme un tiers qui aide à élaborer, discuter, repenser la cohérence de la vie institutionnelle et qui soutient l'ouverture et la capacité au dialogue interdisciplinaire. Là aussi, souligne encore Linchamps, « quelqu'un qui se présente comme autre et d'ailleurs est plutôt vu comme un apport que comme un dérangeur, comme pour les étudiants ».

Enfin, si l'ISFSC, est, historiquement, marquée par la militance, ce n'est plus aussi manifeste aujourd'hui. Bien sûr, une partie des enseignants soutiennent des militances diverses en privé et, lorsqu'elles croisent des enjeux ou des questionnements en lien avec le travail social ou la formation, une invitation ou une information peut être lancée, à titre privé toujours, aux membres et public de l'ISFSC. De même, beaucoup de MFP ont, en parallèle à leur activité d'enseignant, une position professionnelle liée à des engagements ou à des actes plus ou moins militants.

Néanmoins, une petite résistance, que l'on pourrait interpréter comme une militance pédagogique, tient dans le fait de maintenir à tout prix, à l'ISFSC, cette pédagogie du petit groupe pour les activités pratiques et de la multiplicité des encadrants MFP alors que ce n'est pas la politique de la Haute Ecole.

2.2.4 Saillances du projet de formation

A l'ISFSC, la formation, depuis que nous en avons trouvé mémoire, a toujours été pensée de manière généraliste. Zelis, analysant les choix de formation faits, dès 1920, insiste sur ce point : « L'auxiliaire sociale doit donc être une technicienne mais une technicienne *non spécialisée*²⁹ des problèmes sociaux »³⁰. Ces vingt dernières années, suite aux modifications entraînées par le Décret Marcourt et par les évaluations de l'AEQES, la grille programme a été régulièrement modifiée, deux fois en profondeur et plusieurs fois de manière plus spécifique. Mais jamais cette orientation généraliste professionnalisante n'a été mise en question. Il ne s'agit donc pas de former des travailleurs sociaux pour un domaine spécifique du travail social comme l'aide à la jeunesse ou les CPAS ou la santé mentale par exemple. L'objectif visé est de former l'étudiant aux savoirs -scientifiques, pratiques et stratégiques - nécessaires à tout assistant social. Les spécificités propres au champ d'action que le futur professionnel choisira ne seront alors pas compliquées à acquérir parce que le substrat de formation, théorique et pratique, sera suffisamment solide et polyvalent pour accueillir la nouveauté.

Par ailleurs, légalement, tout cursus Assistant social se doit d'intégrer une grille minimale composée des disciplines suivantes : droit, économie, philosophie-déontologie-histoire (depuis peu condensées en un même ensemble), sciences médico-sociales et psychologie (depuis peu condensées en un même ensemble) et sociologie. A ces disciplines, s'ajoutent les méthodologies du service social et les activités d'intégration pratique.

Dans ce cadre-là, trois spécificités peuvent être isolées pour l'ISFSC. Nous les reprenons à Jean-Louis Linchamps, qui les a structurées de la sorte, parce qu'elles croisent bien les différents aspects que nous avons isolés sur base d'observations et de discussions informelles diverses.

- a) Première spécificité de l'ISFSC, sa localisation. En plein quartier Nord, l'école habite un territoire sur lequel s'expriment et se vivent une série des tensions et des réalités socio-politiques, socio-culturelles et socio-économiques contemporaines. Celles-ci sont aussi, souvent, d'une manière ou d'une autre, en lien avec des fractures prises en charge par le travail social. C'est donc un lieu intéressant à la fois pour observer et être en contact avec ces tensions contemporaines et avec le travail social qui tente d'y répondre. Corollaire de cette spécificité, une partie importante de notre population étudiante est originaire du croissant pauvre bruxellois.
- b) Deuxième spécificité, la décision, depuis au moins 40 ans, de développer le travail de la pratique professionnelle en petits groupes de pairs (5 étudiants/groupe) sans chercher à créer une homogénéité selon les stages réalisés. Au contraire, l'idée est de réaliser une

²⁹ C'est nous qui soulignons.

³⁰ Guy Zelis, Résumé (2è partie) de la thèse *La Formation au travail social entre maternalisme et professionnalisation. L'Ecole Sociale Catholique Féminine de Bruxelles (1920-1940)*, in *Les Feuilles de l'ARP*, Bulletin trimestriel n°97, décembre 2001, p. 6.

sorte d'« assemblée de pairs », selon les mots de Linchamps, permettant aux étudiants de percevoir des cultures organisationnelles différentes ; des modus operandi spécifiques à certains champs ... Cela doit aussi leur permettre de se construire des répertoires de repères sur base des différentes situations concrètes, empiriques amenées par chacun et discutées au sein de ce groupe, très horizontal, de supervision de stage. L'étudiant n'aura jamais de supervision individuelle de stage. Au contraire, le souhait des MFP de l'ISFSC est de ne pas laisser l'étudiant seul face à un enseignant, de manière à ce que le groupe produise des savoirs qu'une relation bilatérale ne pourrait permettre. Il y a donc là un choix que Linchamps présente comme un choix idéologique des MFP ISFSC.

De plus, ce choix est aussi lié au fait que, dans de nombreuses associations ou supervisions, le groupe est « la figure de référence ». Dès lors, par cette pratique de formation des étudiants, c'est aussi à un autre aspect pratique du métier que l'étudiant est initié. Jean-Louis Linchamps est bien conscient de l'impact de ce choix pédagogique puisqu'il dit lui-même : « Cela conditionne leur vie d'étudiants et il y a des groupes qui fonctionnent, d'autres moins ».

- c) Enfin, la dernière spécificité renvoie au choix de privilégier une pédagogie de l'égalité des places dont nous avons fait état plus haut. Pratiquement, cela se traduit par la proposition d'activités -ludiques lorsque c'est possible- qui répondent à certaines faiblesses, repérées de manière répétitive (comme la faible maîtrise de la langue par exemple), en s'appuyant sur les forces de ces étudiants. L'objectif est de leur permettre d'acquérir des outils qui leur seront utiles professionnellement. Il s'agit ainsi de retravailler une confiance qui a été abimée par un vécu d'expériences d'exclusion ou de marginalisation diverses. Encore une fois, si un certain consensus se retrouve bien au sein de l'équipe pédagogique, MA et MFP, sur l'importance, pour un formateur, de soutenir l'étudiant dans son processus de formation, les écarts sont réels quant à la conception de ce qu'il est réaliste de soutenir et ce qui traduit un déficit de connaissances ou de formation trop important.

d)

VOLET 1 DE LA RECHERCHE

Motifs de désinscription en formation

Chapitre 3 : Motifs de désinscription en formation

« Il est vraiment rare qu'on se quitte bien, car si on était bien, on ne se quitterait pas » (Marcel Proust).

Introduction

Ce premier volet de recherche porte sur cinq entretiens, pensés dans un premier temps, nous l'avons expliqué dans le chapitre méthodologique, comme des entretiens exploratoires. Il s'agit d'entretiens réalisés auprès d'étudiants qui s'étaient inscrits en BAC1 dans l'un des deux Départements à partir desquels nous menons cette recherche et qui, en cours d'année, s'en sont formellement désinscrits. L'une d'entre nous ayant déjà travaillé les questions d'abandon et de désengagement en formation (Deltand, 2020, 2021, 2022), il nous semblait intéressant de questionner, fut-ce rapidement, la spécificité de ce désengagement lors de l'entrée dans un cursus de formation dans l'enseignement supérieur professionnalisant. Nous envisagions ensuite de repartir des thématiques mises en avant par ces étudiants désinscrits pour établir notre protocole d'entretien final et prendre du temps avec les étudiants de BAC1 qui avaient fait le choix de se réinscrire après un échec en BAC1. Cependant, au-delà de l'intérêt méthodologique, s'intéresser aux motifs de désinscriptions administratives relevait, pour les deux chercheuses **PROFOR**, d'un intérêt tout particulier pour éclairer cet aspect souvent confondu avec les motifs d'abandon au sens générique du terme.

Le fait de travailler sur cinq entretiens de manière approfondie permet un véritable travail biographique, ce qui ne sera pas tout à fait possible dans le volet 2 pour lequel les trajectoires biographiques recueillies sont plus nombreuses. Nous avons donc choisi de présenter les cinq trajectoires biographiques des étudiants rencontrés en prenant leurs parcours comme point d'entrée du volet 1. Reconstituer les parcours sur base des récits biographiques permet, en effet, d'accéder aux moments, déclics et événements biographiques rendant compte des significations émises sur les situations de formation. Le récit proposé garde, le plus possible, la linéarité de chaque entretien à travers le rendu qu'il en fait. Il se veut aussi plus descriptif qu'informatif puisqu'il s'agit, à partir des mots, des articulations, des interprétations de chaque sujet rencontré de mettre en lumière une série de situations (ici, des situations de formation) et d'évènements biographiques qui, selon le sujet, apparaissent comme décisifs, de manière évidente ou anecdotique, dans la construction identitaire.

Nous avons fait le choix d'élaborer le propos en une analyse croisée, sur base des cinq trajectoires. En quelques mots, les récits recueillis nous permettront d'interroger les motifs et les déclics menant à la désinscription administrative ; de faire apparaître cet acte de désinscription à la fois comme le *rebond* vers une nouvelle orientation possible, devenue disponible, et comme la possibilité de publiquement affirmer le refus d'un choix ou d'une imposition prescriptive antérieure ; et encore de montrer combien la désinscription peut autant dériver de la reconnaissance *de soi, sociale* ou *personnelle*, que de l'expérience d'une « lutte des places » (de Gaulejac et al., 1991, 2014). Bien sûr, ceci n'empêche pas les chercheuses **PROFOR**, dans le cadre d'un récit spécifique de trajectoire biographique, de pointer plus précisément l'une ou l'autre piste analytique par rapport à un élément particulièrement important dans le cadre des questionnements.

Dès lors, ce premier volet peut se lire de différentes manières. S'il l'aborde de manière linéaire, le lecteur commencera par découvrir des histoires de vie et entrera ensuite dans l'analyse que nous en proposons. L'impatient pourra lui commencer par l'interprétation croisée des résultats pour retourner, ensuite, vers les récits singuliers.

3.1 Quelques préalables

La *formation* est inhérente aux étapes de la vie. La réussite de la première année dans l'enseignement supérieur (BAC1) et plus particulièrement au sein d'un Bachelor professionnalisant demande à la fois de l'étudiant de se *sentir prêt*, de *s'ouvrir à un nouveau monde* au regard de ses propres sphères de vie (personnelle, familiale³¹, sociale³², culturelles³³, parfois professionnelle³⁴, etc.) ainsi que de *s'engager* et *d'engager* toutes les démarches qui permettront de se construire au métier visé et de décrocher le diplôme. Si, comme le soulignent Doray, Bélanger, Biron, Cloutier & Meyer (2009, pp.28-29) « la vie est une suite de transitions » comprenant invariablement des aléas, des émancipations, des croyances pouvant évoluer dans le temps et générer des tensions, les personnes qui les vivent sont invitées ou contraintes à se *développer*, *évoluer* et finalement à *changer* au moyen d'**événements en formation**³⁵ plus ou moins forts dont la portée varie selon les *circonstances* et les *contextes* au sein des parcours. La première année du bachelor est, dès-lors et en référence à Rougier et al. (2012), une *fabrique biographique* du fait, notamment, que celle-ci recèle les secrets d'élaboration de l'identité et ceci même – et avant tout – si on envisage un métier dont on n'a que des représentations initiales encore floues et peu (ou pas) incarnées. D'où le lien fort que nous établissons entre processus de *construction de soi* et *inscription dans une démarche de transition biographique* incarnée par la formation (Deltand, 2022).

Néanmoins, associée à la subjectivité des personnes qui vivent cette première année, la *valeur* et le *sens attribués* aux expériences de formation diffèrent en fonction de ce qui est investi par chacun dans l'acte « d'être en formation » vers un métier visé. Ainsi et à partir des capitaux et ressources dont chacun dispose (ou pas) dès l'entrée, « être en formation » *corrèle histoire personnelle, vécu biographique* avec les « autres » personnes présentes dans l'environnement (étudiants, enseignants, formateurs, administratifs, tuteurs, etc.) avec lesquels chacun doit se mettre en relation. Ces mises en relation symétriques et/ou asymétriques provoquent parfois – on le constatera au regard des données ci-dessous recueillies en entretien – un sentiment que leur *identité pour soi* est minorée au profit d'un cadre prescriptif, d'impositions de mises en relation et d'un environnement peu sécurisé. Dès-lors nous considérons qu'« identité » et « formation/transition » sont intimement liées du fait que « l'identité pour soi est seconde et corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance ; problématique car l'expérience de l'autre n'est jamais directement vécue par soi » (Dubar, 2015, p.104). Dans le cas qui occupe la recherche **PROFOR**, la secondarité d'une identité pour soi (Soi pour Soi) au profit d'une identité imposée par le dispositif de formation (Soi pour Autrui) peut alimenter suffisamment d'insatisfactions chez l'étudiant provoquant un déséquilibre et devenant un motif pour se questionner sur le sens même d'être dans cette formation. Un étudiant s'inscrivant dans une haute école pour devenir *enseignant* ou

³¹ **Sphère familiale** : relations avec les parents, frères, sœurs, conjoint, enfants, cousins...

³² **Sphère sociale** : relations avec les amis, les voisins, le réseau de connaissances, la vie associative...

³³ **Sphère culturelle** : mise en rapport consciente entre les comportements appris au cours de la trajectoire biographique et les ajustements aux usages d'une collectivité donnée et d'un environnement.

³⁴ En référence aux nombreux adultes en reprise des études (**ARE**).

³⁵ La notion d'« **événements en formation** » renvoie ici à toutes les *situations* (prévisibles et imprévisibles) se déroulant dans un temps défini ayant une portée variable et comportant des significations ayant trait à la cohérence entre théorie et pratique, aux conditions de formation, au métier visé et affectant diversement la personne. La portée de ce type d'événement est à contrario de l'ordre de la superficialité et de l'éphémère et prend une place essentielle pour l'étudiant puisqu'il le situe dans un moment où il doit structurer le cadre de référence et d'action de son engagement en formation le conduisant à résister ou à s'engager dans une transformation. Dans le cas des entretiens biographiques **PROFOR**, ces événements en formation sont alors considérés comme des traces singulières dans la mémoire du sujet se présentant à la fois comme *révélateurs* des situations et *catalyseurs* de significations particulières en rapport avec le parcours. Ils sont considérés comme un point de jonction entre une situation extérieure venant percuter, à un moment donné de la formation, une dimension de soi de l'étudiant, son intériorité.

Zarifian (2003, p. 2) estime que l'« important ne réside pas en ce point de condensation spécifique que l'événement constitue. Il réside dans la manière dont l'événement provoque, de la part du sujet qui l'affronte, une contre-effectuation, une réorientation, tout à la fois dans sa manière de penser la réalité et de promouvoir son action. La contre-effectuation donne orientation subjective, et donc sens, au devenir ainsi mis en jeu. Rejouer, en quelque sorte, l'événement qui s'est produit et modifier ainsi le cours d'une vie ». Pour autant l'événement en formation est suffisamment indicatif pour la personne, l'amenant à délibérer sur soi (intériorité), et le situe en réflexivité sur soi, sur son parcours et plus largement sur les orientations à donner à sa vie. A noter que l'ensemble des *faits* en formation ne deviennent pas *événement*. Au regard des travaux de **Curie** (2002), un *fait*, par ses échos *affectifs* (émotions), *familiaux* (héritages), de *position sociale* (fonction, rôles...) va créer une compréhension inédite du « monde » chez un sujet permettant un équilibre nouveau à retrouver entre ses différentes sphères de vie et son « modèle d'action ». Lire également Wentzel (2015).

assistant social serait désireux de se former au métier tout en considérant qu'il est prêt à agir pour y parvenir et réussir son parcours de formation. Pour arriver à cette réalité de métier, la mise en retrait de son identité pour soi peut alors le conduire à additionner un trop plein d'insatisfactions pouvant le conduire à élaborer un motif qui le poussera, à un moment donné, à se désinscrire et partir vers un « autre ailleurs ».

Si certains étudiants s'accrochent pour essayer de répondre à toutes les attentes du dispositif de formation, coûte que coûte, d'autres choisissent portant de « sortir » de la formation en se désinscrivant administrativement. Les *désinscriptions* administratives peuvent s'apparenter à une forme d'*abandon de formation* et entraînent inévitablement des coûts importants. Pour *l'étudiant*, quitter sa première année diminuerait ses chances d'être toujours considéré dans le système comme finançable dans les deux années qui suivent, mais éloignerait aussi ses chances de répondre au défi de décrocher un diplôme rapidement afin de s'insérer sur le marché du travail. Pour les *enseignants* et *formateurs* composant l'équipe pédagogique du dispositif de formation de la haute école, il s'agit d'encadrement vainement déployé pour maintenir la persévérance des étudiants qui quittent malgré tout la première année. Pour *l'institution* et son *département*, la réduction de ses effectifs étudiants se traduit directement par une perte financière et de ressources d'appui aux étudiants dès l'année académique suivante avec, inévitablement, un impact sur l'encadrement. Pour la *société*, il y a là un investissement financier collectif qui peut paraître à fond perdu.

Tout comme le soulignait déjà Castel (1998) à propos des situations de travail, s'il est indéniable que les *motifs d'insatisfaction* sont bien présents, côté étudiant, la *désinscription administrative*, en tant qu'un acte socialement chargé et affiché, renvoie aussi et d'abord – on le constatera dans les discours tenus ci-dessous – à la peur de la perte irrémédiable de ce qui est considéré comme premier, c'est-à-dire un avenir professionnel idéal et espéré. Cette peur contracte à la fois le *sens* sous-tendant l'entrée en formation, le *désir* du métier visé et le *sentiment du manque de reconnaissance* de ce qu'est l'étudiant en formation. Elle impacte, dès lors, la construction de soi en formation ainsi que la réalisation d'un lien social. Cette peur renvoie encore, selon les travaux d'Osty (2003), à trois éléments bien distincts : a) l'acquisition des *compétences* du futur *métier* comme savoir opératoire du métier visé ; b) *l'identité* de métier permettant d'intégrer un groupe d'appartenance où les expériences et événements de formation vécus subjectivement permettent une construction de soi en cohérence avec l'étudiant ; c) la *régulation de et par* le dispositif de formation comme processus d'institutionnalisation du métier visé. Dans les entretiens menés dans le cadre de la recherche **PROFOR**, ces trois éléments ont été particulièrement soulevés au moment de la description des situations et événements vécus en formation. Ces descriptions et les insatisfactions exprimées lors des entretiens nous ont d'ailleurs interpellées tout autant par les manières de les exprimer que par ce qui ne se dit pas clairement dans l'entretien, ou se dissimule dans l'ombre, ou encore par ce qui est « contesté ou nié » ou semble « impossible et improbable ». C'est pourquoi au-delà des griefs exprimés à l'encontre de leurs situations de formation, décrites parfois de manière acerbe, la démarche de rencontrer les chercheurs **PROFOR** pour « dire » ce qu'ils avaient vécu était une démarche volontaire de la part des étudiants et pleinement assumée au point de se mettre parfois en « porte drapeau » revendiqué d'une catégorie sociale précise d'étudiants.

Au cœur de ces « dire », dont le point commun est d'avoir effectué l'acte de se désinscrire officiellement, nous avons retravaillé les trois moments particuliers proposés par Lévy-Leboyer (2011, pp. 31-32) selon qui un étudiant qui s'engage et persévère dans sa première année d'enseignement supérieur a) se donne un **objectif** à atteindre ; b) se décide à réaliser un **effort** pour l'atteindre ; c) persiste dans cet effort pour arriver à **accomplir** son parcours en répondant à l'ensemble de ses crédits de formation. A contrario, *se désinscrire* de la formation renverrait plutôt au fait que : a) l'étudiant se rend compte de sa situation singulière en formation et considère qu'il **ne pourra pas arriver à l'objectif** qu'il s'était fixé à l'entrée en formation ; b) se **désengage** progressivement de la formation et de ses attentes ; c) **renonce à accomplir son parcours** dans les conditions émises. Cette forme de *désengagement* engage et provoque un vécu biographique important amenant l'étudiant BAC1, au contraire d'un engagement en formation (Kaddouri, 2011 ; Loquais, 2018), à rendre réversible sa situation considérant sa désinscription comme moins coûteuse tant au niveau subjectif qu'objectif.

Rappelons que ce volet 1 concerne les trajectoires biographiques d'étudiants éprouvant des difficultés à « boucler » le programme du BAC1 sous le prisme des *motifs de désinscription* et de leurs *conséquences* (individuelles et collectives) ce qui conduit à définir la *désinscription en formation* des étudiants BAC1 comme étant l'accomplissement d'une démarche officielle au moyen d'un acte administratif formel auprès de la haute école dans le courant de la première année du bachelor.

Ce premier volet de recherche **PROFOR** visait donc à rencontrer des étudiants ayant accomplis cette démarche auprès du département concerné afin de comprendre leurs *motifs de désinscription en formation* en BAC1. Sans volonté d'atteindre une représentativité des cas évoqués, mais plutôt à titre indicatif pour comprendre les raisons qui ont poussé certains étudiants à accomplir cette démarche, nous avons approché ce phénomène auprès de 5 étudiants (2³⁶ étudiants de l'ISFSC et 3 étudiants de la HE2B). La question centrale visait à **comprendre ce qui peut bien animer/pousser/guider un étudiant de BAC1 « instituteur primaire » et « assistant social » à se désinscrire administrativement de cette entreprise singulière qu'est sa première année de formation professionnalisante**. Autour de ce questionnement central, plusieurs questions se déclinent en arrière-fond : a) Qu'est-ce qui peut décider l'étudiant de poser l'acte dont il sait pertinemment qu'il risque de mettre en difficulté la suite de son parcours et de transformer ses manières de se représenter le monde et d'y agir ? ; b) Quels sont les motifs avancés pour expliquer l'accomplissement de cet acte formel ? ; c) Comment s'expriment et se définissent les attentes envers la formation et plus particulièrement celles relatives à l'accompagnement reçu en formation avant cet acte ? ; d) Qu'est-ce qui a conduit à la décision d'interrompre le parcours de formation et ainsi de rompre avec le métier pourtant envisagé ? ; e) Et plus spécifiquement encore, comment a évolué le rapport des propres besoins de l'étudiant au sein des cours proposés par le dispositif dès le début de la BAC1 ?

Pour y répondre, le guide d'entretien mis en place s'est tout d'abord intéressé à **l'entrée en formation**. Nous entendons par là le processus qui conduit l'étudiant, à un moment donné de son existence, à prendre la décision d'amorcer une formation professionnalisante, à choisir une haute école plutôt qu'une autre proposant le métier visé et, par extension, à renoncer à d'autres options qui s'offrent pourtant à lui, ouvrant d'autres avenir possibles. Ensuite, c'est la question de la motivation qui a été explorée, à propos de **l'engagement³⁷ dans la formation** à proprement parler, en référence aux travaux de Kaddouri (2011). Dans notre cas de recherche **PROFOR**, il s'agit du processus qui conduit l'étudiant, une fois inscrit administrativement dans le dispositif de formation, à s'engager au niveau des *valeurs*³⁸ tout en ayant conscience qu'il y aura des *contraintes*³⁹ et, parfois quand le projet de formation est encore flou, une forme d'amorçage⁴⁰ à faire permettant de « s'essayer avant de décider de s'y investir » (Kaddouri, 2011, p.74).

3.2 Présentation des résultats saillants du volet 1

Voici, à travers une présentation des trajectoires biographiques sous une forme synchronique, les principaux résultats de ce premier volet d'enquête. Il s'agit ici d'insister sur les événements biographiques et les significations émises par les étudiants concernés afin de pouvoir comprendre ce qui a conduit la personne à réaliser la démarche de désinscription officielle.

³⁶ Un troisième entretien avait été mené, mais n'a pas été retenu du fait qu'il n'a pas pu entièrement rencontrer les conditions méthodologiques de la recherche.

³⁷ Pour Kaddouri (2011, pp.72-73), **l'engagement** « (...) est un terme qui renvoie à trois usages possibles. Le premier exprime une *valeur*, le second une *contrainte* et le troisième un *amorçage* ».

³⁸ **Première forme de l'engagement** de l'étudiant BAC1, celui « comme *valeur*. C'est le cas dans l'acception politique de l'engagement où s'expriment la conscience et le libre choix d'une personne mobilisée pour la défense d'une cause et des valeurs qui la sous-tendent » (Kaddouri (2011, p.73).

³⁹ **Seconde forme de l'engagement** de l'étudiant BAC1, celui « comme *contrainte*. Même si l'engagement est volontaire, une fois contracté, il constitue une obligation et une contrainte. Il ne s'agit pas d'un acte décontextualisé mais d'un acte profondément inscrit dans un lien social dans lequel l'engagé [ici, l'étudiant BAC1] est amené à poser des actes relationnels. Cette contrainte est notamment signifiée par le terme de gage, auquel renvoie celui d'engagement » (Kaddouri (2011, p.73).

⁴⁰ **Troisième forme de l'engagement** de l'étudiant BAC1, celui « comme *amorçage*. Ici le terme signifie 'mettre en train, commencer, entamer'' quelque chose. (...) Dans certains cas, la décision d'entrée en formation relève de ce type d'engagement. Le candidat s'y inscrit sans intention explicite de poursuite d'un objectif particulier. Il s'y rend pour s'essayer avant de décider de s'y investir. Son engagement se construit chemin faisant, et ce sont les actes qu'il pose et les rencontres qu'il effectue dans le cadre de la formation qui l'aideront dans sa prise de décision. » (Kaddouri (2011, p.74).

3.2.1 Les trajectoires biographiques et motifs de désinscription

Les trajectoires biographiques ci-après sont celles de Marianne (21 ans, AS), Salia (25 ans, IP), Claire (27 ans, IP), Adriane (42 ans, AS), Yvon (47 ans, IP).

3.2.1.1 Marianne ou « *Je n'étais pas à ma place là-bas !* »

Âgée de 21 ans au moment de l'entretien, Marianne n'a pas encore atteint ses 18 ans quand elle arrive dans le département pour devenir « assistance sociale ». Ayant accompli ses études secondaires dans une ville moyenne en Wallonie au sein d'une section « technique socioéducative », Marianne se dit éprouvée par les difficultés scolaires depuis son enfance. Rêvant de « monter à la capitale » (Bruxelles) pour faire ses études supérieures et s'ouvrir à la diversité culturelle, Marianne nous dit : « j'avais envie d'aller sur Bruxelles. Surtout pour essayer de découvrir d'autres cultures, un peu différentes de chez nous ». Par le « nous », la jeune femme renvoie à la situation environnementale issue du patrimoine naturel et rural de la Wallonie où elle vit depuis toujours.

Au moment de poser son **choix d'orientation** en sortie des humanités⁴¹ ce qui importe à Marianne est de se réaliser dans un métier où le contact humain est la pierre angulaire d'une construction de soi considérée comme idéale :

« J'hésitais beaucoup entre assistante sociale et éducatrice. J'avais hésité aussi entre la police car il y a de l'aide aussi pour la police. C'est vrai que je voulais me diriger là-dedans parce que j'aime vraiment beaucoup le contact avec les gens. Le fait de pouvoir aider et écouter c'est vraiment quelque chose que j'aime bien. Donc, c'est vrai que je me suis dit “bah, pourquoi pas essayer de l'approfondir et en faire mon métier ?” »

Pour arriver à choisir et poser la « bonne orientation » selon elle, Marianne se met en recherche d'un établissement d'enseignement supérieur qui correspondra à ses attentes. Au moyen de stratégies visant à prendre connaissance des offres et opportunités, Marianne trie, compare, se renseigne et évalue les potentialités des différents métiers envisagés finissant par choisir le métier d'assistante sociale :

« J'ai comparé un petit peu le programme et j'ai été voir un petit peu... Je me suis renseignée auprès d'autres étudiants qui étaient déjà en éducateur et donc voilà. Je me suis dit que j'allais essayer plutôt vers l'assistante sociale. »

Pour Marianne, il s'agit d'un métier présentant l'intérêt d'une pratique « sur le terrain » rencontrant ses attentes d'être à l'écoute des bénéficiaires/usagers⁴² : « [pourquoi ce métier ?] pour être sur le terrain, pour essayer de vraiment être à l'écoute, répondre ». Ce choix de se former au métier d'assistante sociale renvoie aussi à ses représentations initiales de ce qu'est une assistante sociale en termes de compétences et capacités :

« Pour moi, une assistante sociale, c'est déjà quelqu'un qui doit faire preuve de patience. Parce qu'il en faut beaucoup. C'est une personne - une femme ou un homme - qui sait quand même écouter les gens et trouver des solutions. Maintenant, c'est vrai qu'être assistante sociale ça ne veut pas dire régler tous les problèmes. Je pense que c'est une personne qui doit quand même essayer d'être assez à l'écoute des gens et assez ouverte »

Cette vision finalement assez personnelle du métier semble être en écho avec sa sphère familiale évoquant les liens qui, selon elles, ont joué dans son choix d'orientation et la mise en œuvre de son processus de sélection :

⁴¹ Rappelons qu'en Belgique, les « humanités » sont l'équivalent du **baccalauréat** en France.

⁴² La notion de **bénéficiaire** désigne une personne à qui est destinée l'activité de métier. Dans le cas des assistants sociaux, il s'agit **d'usagers** et dans celui de l'enseignement, il s'agit **d'élèves**. Dans les deux cas, celui qui est à la manœuvre de l'activité professionnelle tout en étant en formation est appelé « **stagiaire** ».

« **Ça fait déjà un petit moment que je m'étais dit "soit ça"** Donc... en parlant avec mes parents. Ils m'ont dit "bah pourquoi pas faire ce métier-là et si pas peut être après aller et rentrer dans la police". Mais en tant qu'assistante sociale. »

Le choix de la haute école a été, lui aussi, mis en délibération (Loquais, 2014b) visant à la fois à rencontrer des aspects essentiellement pratiques tout en visant à choisir un environnement où l'épanouissement de soi pouvait être rencontré. Pour Marianne, il fallait un contexte de formation adéquat correspondant à ses besoins en *temps* et en facilité de *déplacement* : « par rapport au trajet. C'est vrai que c'était l'école la plus facile de chez moi. Je n'avais pas de tram et tout ça à prendre. Donc, c'est vrai que j'ai choisi cette école-là par facilité aussi ». Bruxelles lui étant inconnu, Marianne entame également le recueil de renseignement afin d'assurer son choix de haute école : « j'avais aussi posé des questions sur Facebook et par téléphone avec des étudiantes qui étaient en assistante sociale. Elles avaient des bons échos de l'école et c'est vrai que j'avais eu des bons retours. Donc, je m'étais dit "pourquoi pas essayer ?" ». Par cette question, Marianne tente l'aventure avec toutes les attentes possibles se cristallisant sur l'importance de pouvoir s'épanouir : « de m'épanouir, d'aimer ce qu'on fait. Parce que c'est vrai qu'aller à l'école, si on n'aime pas ce qu'on fait c'est un peu compliqué. Donc, j'attendais à ce que ça me plaise. Il le fallait ».

Faisant allusion à sa timidité naturelle et tout en redoutant cette nouvelle école, Marianne appréhende son entrée en formation : « je suis quelqu'un... qui est un petit peu timide au départ. Du coup, j'appréhendais le fait d'arriver dans une nouvelle école, une nouvelle classe... ». **Après l'inscription administrative**, Marianne arrive réellement dans le département estimant qu'il donne toutes les garanties qu'elle s'était fixée au regard de ses attentes. Sans aucune connaissance relationnelle sur place, Marianne commence les cours de sa 1^{ère} année. Cependant, les situations en formation lui donnent rapidement le sentiment que la création des liens sociaux ne sont et seront pas facilitées. Ni au sein des cours qui concentrent une masse d'étudiants dans de grands espaces visant à transmettre les modalités de fonctionnement, ni directement avec les étudiants se connaissant déjà et « faisant bloc » aux nouveaux arrivés. Le sentiment d'isolement social prend le pas et le découragement se fait jour rapidement :

« C'est que **les gens se connaissent déjà** en fait **avant d'arriver. Je connaissais personne**. Et en fait, on nous a tous réunis dans une grande classe et voilà. **On n'a même pas fait les présentations. Parce qu'on était beaucoup**, beaucoup trop et chacun a fait le groupe de classe et puis voilà. On a démarré. Donc, y a pas vraiment eu de présentation. »

Directement mise dans un contexte de formation sans pouvoir prendre le temps de connaître les étudiants, ni pour se présenter à eux ou encore pour bénéficier d'espace où ces rencontres peuvent s'amorcer, Marianne se retrouve dans une forme d'isolement dès son entrée dans le programme. C'est le paradoxe du sentiment de solitude alors que l'environnement proche est massif, la rendant, à ses yeux, anonyme. Ce sentiment dominant dès son entrée fait place à la découverte d'une réalité du dispositif de formation la situant au sein d'un paradoxe qu'elle aura bien des difficultés à comprendre. D'une part, Marianne se forme au métier d'assistante sociale visant à accompagner des personnes au cœur d'un processus où la relation est centrale. D'autre part, la masse d'étudiants en BAC1 présents adossée à l'injonction attendue par le dispositif d'être déjà autonome (*métier d'étudiant*) lui font perdre la signification du terme *social* : « **A Bruxelles, j'ai trouvé que c'était fort "haute école"**. Voilà, on donne la matière et puis voilà ». Par « c'est fort "haute école" », Marianne fait référence aux modalités et aux attentes sur les étudiants dont celle relative au « travail étudiant » autonome souvent important pour arriver à prétendre à la réussite de son programme de formation de la BAC1. Elle revient sur ses doutes à pouvoir y répondre en formulant l'image d'une montagne à gravir dès le premier jour d'entrée dans le département :

« Je me souviens, **on avait reçu une liste** en fait **qu'on nous avait distribuée avec tous les cours, les examens qu'on allait avoir**. Comment ils allaient se passer. C'était vraiment la première liste qu'on a reçue. Et c'est vrai que, quand j'ai reçu ça, je me suis dit "**franchement,**

je vais pas y arriver'' (...) Enfin, ça fait que **j'étais pas fort à l'aise** là-dessus. Ça donnait **l'impression d'être une montagne énorme.** »

La « montagne » et le terme « énorme », dont fait écho Marianne, renvoient à une forme d'écart entre à la fois son sentiment de maîtrise des capacités à réussir et les attentes fortes (voir difficilement atteignables) renvoyées par le dispositif de formation et ses modalités. Il y a un écart tensionnel entre le projet de Soi pour Soi que Marianne a façonné pour elle et le projet de Soi pour Autrui via le projet que l'équipe pédagogique attend d'elle. Marianne s'attendait plutôt à la mise en place de soutien et une méthode progressive et accompagnée du dispositif de formation pour pouvoir être en mesure de gravir cette « montagne » : « il y avait pas cette idée de dire "pour arriver à ça, vous allez passer par ceci" (...) **On n'a pas eu d'explication**, il [enseignant] nous a dicté. C'était comme cela les examens et voilà. Ça s'est passé comme ça. **C'était le premier jour** ça »

La décision de « partir » en se désinscrivant administrativement de la formation intervient après à peine quatre semaines d'inscription à la formation (mi-octobre) : « je suis partie mi-octobre. Donc, j'ai vraiment pas fait longtemps. Plus ou moins un mois on va dire, quatre semaines, un mois quelque chose comme cela ». Consciente que son parcours dans le dispositif est court, Marianne emploie le terme « **partir** » revoyant étymologiquement au fait de « prendre le départ, commencer un mouvement »⁴³ vers un avenir qui se déroulera pour elle ailleurs. Ce choix **de se désinscrire du département et son dispositif** s'explique, selon elle, par une accumulation de situations (événements en formation) ayant toutes comme point commun son impossibilité à créer du lien en formation et à s'intégrer socialement dans les groupes d'étudiants en formation : « **je pars parce que je me sentais fort seule**. En fait, tout le temps en fait, que ce soit pour manger à midi aussi au matin, j'étais avec une fille de ma classe aussi. Mais on se sentait fort seules ». Le **décliv** se réalise au moment de sa prise de conscience qu'elle n'arrivera pas à son *objectif* (devenir assistante sociale), qu'elle n'a pas les *moyens* de le réaliser dans les conditions minimales qu'elle s'est fixées. Autrement dit, les attentes de la formation et les liens sociaux dont elle a besoin pour se sentir « à sa place » n'arrivent pas à se rencontrer la conduisant à renoncer à continuer son parcours à cet endroit et à « lâcher » le dispositif :

« C'est vrai que je me suis dit "**je peux pas continuer trois ans, si je suis comme ça tout le temps, toute seule, mise à l'écart**". Donc, je me suis dit "il faut que j'aille voir ailleurs" et **c'est pour ça que j'ai lâché.** »

En analysant un peu plus loin l'entretien de Marianne, l'entrée en formation est décrite comme une somme de situations de « non lien » (événements) où l'accueil semble avoir été l'un des problèmes majeurs rencontrés ayant conduit à sa décision de se désinscrire : « par rapport à cette première année dans cette école à Bruxelles, j'ai pas trop été accueillie ». Semblant attendre que les liens d'amitié avec les étudiants se fassent de manière naturelle. La diversité culturelle est importante dans le département et semble avoir joué un rôle important renvoyant Marianne aux *habitus* culturels de son parcours dans le secondaire. Marianne cherche des repères de proximité sociale, sans réellement les trouver : « En arrivant à Bruxelles, c'était pas évident d'aller... de se faire avec tout type de personnes ». **Si la diversité culturelle** était clairement l'une de ses attentes pour choisir la haute école en choisissant Bruxelles comme lieu, Marianne découvre une autre réalité : « A Bruxelles, ça a été très compliqué. Je ne suis pas du tout raciste, mais il y avait beaucoup "d'étrangers" on va dire ». Si par les mots « beaucoup d'étrangers », Marianne rend compte de sa difficulté à distinguer « étranger »⁴⁴ et « immigration »⁴⁵, elle quantifie sa situation en présence, se situant dans une minorité en nombre n'ayant aucun rapport avec la situation sociologique en place : « je pense **qu'on était 2 belges dans la classe**. Je pense que c'est tout, 2 ou 3. Et, c'est vrai, que...enfin, on a essayé de rentrer dans un groupe et tout ça ». Marianne parle de plusieurs exemples de situations qu'elle vit en ayant essayé de créer du lien :

⁴³ www.larousse.fr/dictionnaires/francais/partir/58392. Consulté le 18 mai 23.

⁴⁴ Est « **étranger** » toute personne résidant dans le pays ne détenant pas la nationalité belge, mais résident en Belgique.

⁴⁵ Est « **immigrée** » tout personne née à l'étranger et venue s'installer en Belgique pour un an au moins, qu'elle ait acquis ou non la nationalité belge par la suite »

« Par exemple, on [2 étudiantes dans son cas] a essayé d'aller manger ensemble, mais on sentait que voilà... on était "les belges". Et moi, c'est vrai qu'une fois, on m'a fait une réflexion quand on a été manger. On m'a dit "tu n'as pas une tête de belge". Et c'est vrai que là, je me suis dit "c'est quoi une tête de belge pour vous ?" »

Le retour sur ces propos lors de l'entretien sont colorés d'expressions gestuelles rendant compte de sa stupéfaction et des doutes que ces situations interpersonnelles ont fait naître dont elle ne se sent démunie. Sans minimiser les situations décrites évoquées, mais renvoyant à un déficit d'accueil permettant de réaliser de réels liens, il semble aussi que son histoire en milieu scolaire ne l'a pas préparée suffisamment à la socialisation et à la *culturalisation*⁴⁶ qui pourtant était souhaitée dans son projet : « aller sur Bruxelles. Surtout pour essayer de découvrir d'autres cultures, un peu différentes de chez nous ». Jouant ici un rôle d'obstacle dans son insertion au sein des groupes, Singly (2017) reprenant Goffman (1991) invite à considérer que « notre statut est étayé par les solides constructions du monde alors que le sentiment de notre identité prend souvent racine dans ses failles » (Goffman, Asiles, 1991). ». Les failles sont ici clairement le déficit de préparation à l'ouverture. Ces **difficultés d'intégration** ressenties « dès le premier jour » d'arrivée se retrouvaient magnifiées, selon la jeune femme, lors des cours et des travaux de groupe incontournables pour les étudiants. La mise en pratique de ces derniers est vécue comme « compliquée », amenant Marianne à dire « la peur » face à cette situation et ne trouvant pas sa place :

« On avait fait un groupe de classe et c'était très compliqué d'avoir quelque chose. Donc ça, c'est ça qui m'a fait aussi me dire que **je n'étais pas à ma place là-bas le premier jour**. Et comme ils avaient organisé ça, c'est que les gens se connaissaient déjà en fait avant de d'arriver. **Je connaissais personne. On a eu très peur et il y avait des groupes qui étaient déjà formés entre eux**. C'est à dire qu'ils sont arrivés en étant déjà en connaissance et c'est ça qui a fait le groupe. »

Si les services d'aide aux étudiants sont bien présents au niveau institutionnel ainsi que des aides apportées par certains membres de l'équipe pédagogique, il semble que ce soit Marianne qui a souhaité ne pas mettre en place des aides pouvant, peut-être, régler en partie les difficultés d'intégration :

« C'est vrai que.. peut être que des solutions il y en avait. Il y en a sûrement, mais c'est vrai que moi, **j'ai un peu pris peur et je me suis dit "non, je préfère pas parce que ça va sûrement être pire"** (...) Parce que j'avais peur que ça **crée encore plus une mauvaise ambiance** et qu'on se dise "Ah, les 2 blanches entre guillemets vont se plaindre". Et donc ça, c'est vrai, que **moi j'ai pris peur**. Je me suis dit "**non, je préfère pas en parler, je préfère moi-même aller voir ailleurs s'il le faut**". »

Si, selon Marianne, demander de l'aide la rend vulnérable, elle comprend que garder ses problèmes pour soi n'est pourtant pas une mise en sécurité. **L'accumulation de ce type de situations** et son sentiment d'isolement social conduisent finalement Marianne à clore précocement, non pas son projet de formation, mais son engagement dans ce département en se désinscrivant officiellement du dispositif et du département et en allant se réinscrire directement dans une autre ville en Wallonie pour la même formation au métier d'assistante sociale :

« Voilà, **c'était un petit peu compliqué**. Et c'est vrai qu'à **Bruxelles, c'est ça qui m'a pas donné envie de continuer là-bas**. C'est qu'on était fort fort mises à côté. Enfin, **mises à part**. Et pour les cours et tout ça aussi. Même dans le groupe. »

Au moment de l'entretien, Marianne termine sa 3^{ème} année du bachelor « assistant social ».

⁴⁶ Par « **culturalisation** », nous faisons référence au « processus consistant à adapter et intégrer des éléments culturels spécifiques » permettant de « promouvoir le respect, la compréhension et l'appréciation de la diversité culturelle, tout en encourageant l'échange et le dialogue interculturels » (Dictionnaire La Langue Française). <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/culturalisation>

3.2.1.2 Salia ou « Être devant une classe m'a terrorisée ! »

Âgée de 25 ans au moment de l'entretien, parfaitement bilingue (français / néerlandais) et se présentant comme une « personne racisée », Salia détient le diplôme d'éducatrice spécialisée et travaille dans ce secteur depuis quelques années au sein d'un centre accueillant des adultes. Ayant accepté de revenir sur sa BAC1 « instituteur primaire », menée avant d'entrer dans le dispositif formant au métier d'éducateur, Salia se présente : « je suis éducatrice dans un centre de jour et d'hébergement qui accueille des adultes qui ont un handicap mental lourd, approfondi ». A juste 18 ans en sortant de ses études secondaires, Salia s'inscrit en BAC1 indiquant que depuis toujours, elle a conscience qu'il faut un diplôme pour s'insérer dans la vie active et se sentir « libre » de vivre sa vie :

« J'étais toujours dans l'optique “**il faut que j'aie un diplôme et il faut que je réussisse**” même si ça a pris un peu de temps. **J'ai ce diplôme**. Comme ça **je suis libérée des études et terminé**. Je me sentais bien, **j'allais quand même tout faire pour réussir ces études**, ça fait du bien. »

Par « ces études », Salia revient sur le **moment de choisir son orientation** vers le métier d'enseignant. Ce choix semble être construit sous le joug des normes sociales attendues à la fois par sa sphère familiale et son regard posé sur le monde qui l'entoure. Poussée par une vision de la société qui, selon elle, valorise vers les études supérieures, Salia se décide à prendre la « voie normale » d'un parcours standard : « je me suis dit “de toute façon c'est ce que tout le monde allait faire aussi dans mon école secondaire, donc ça c'est la voie normale”. Après faut trouver ce qu'on veut faire, [ce] qui est assez difficile ». Si la société semble pousser en ce sens, Salia doute et sait qu'elle ne correspond pas tout à fait au standard des parcours sociaux attendus dans sa situation : « **toujours maintenant, je suis pas sûre de ce que je veux faire réellement** ». Poussée aussi par les attentes fortes de sa mère (projet de Soi pour Autrui) visant à ce qu'elle « décroche » un diplôme de l'enseignement supérieur, cette dernière lui adresse un discours à valeur prédictives (Piron, 2014) rendant compte de sa vision du monde tout en trouvant un écho sur ce destin qu'elle ne tient absolument pas à vivre :

« Ma maman qui m'a dit “**oui vaut quand même mieux continuer des études sinon tu vas te retrouver chez Colruyt à empiler des choses**”. Et **ça c'était absolument pas moi**, pas mon délire non plus et du coup voilà. (...) Ma maman m'a dit “pourquoi pas instit primaire?”. Et je me suis dit “Ah oui évidemment pourquoi pas !”. Et voilà **je me suis lancée**. »

Le « projet de Soi pour Autrui » que la maman projette sur sa fille sous une forme de proposition suffit à Salia pour estimer faire un choix en adéquation avec sa vision de la société. A ces paroles, elle justifie cette orientation vers le métier d'enseignant par une vision sociétale poussant les personnes à détenir les diplômes pour pouvoir s'insérer dans le marché de l'emploi :

« Je pense que pour l'instant dans cette société c'est ce qu'il **faut faire absolument, des études supérieures, universitaire** c'est voilà. Waouh, mais déjà supérieures c'est important pour avoir un job décent et ouais correct aux yeux de la société je veux dire. »

L'image du métier d'instituteur est renvoyée également par la maman de Salia dans ses caractéristiques dites de clichés gommant totalement la réalité du métier et des contraintes : « ma mère, elle s'est directement dit “Ah oui ça c'est bien et puis t'auras des heures correctes. T'as tes vacances”. Donc elle trouvait ça une très bonne profession et très bonnes études. ». La sphère familiale est particulièrement mobilisante et puissante dans le cas de Salia. Vivant seule avec sa fille, la place de la maman apparaît importante dans la vie de la jeune femme et porte la fonction affichée d'autrui signifiant pouvant faire basculer l'avis de Salia de manière importante :

« Pour l'instant, **je suis seule avec maman**. J'ai personne de très très très proche. **Elle était très enthousiaste et très positive**. (...) Oui **la plupart de mon entourage ils sont de toute façon derrière mes projets**. Du coup ou du moins **la seule personne qui pourrait me dire “Ah ça peut être pas”, ça serait maman** et qui me dirait honnêtement. »

Si son choix d'entamer des études d'institutrice semble être pris suite à des démarches déclarées de sa mère, Salia avoue directement un **rapport⁴⁷ à l'apprentissage pourtant complexe**. Elle vise clairement un diplôme et l'entrée sur le marché du travail, mais sa représentation de ce qui est attendu pour réussir son parcours de formation et sa vie semble plutôt technique et peu lié au métier d'enseignant proprement dit :

« Moi **j'avoue que les études ça a jamais été mon truc**. Et du coup **mes attentes c'était clairement avoir un diplôme et de pouvoir rentrer dans la vie active**. Mais oui **revoir aussi un peu mes bases** (...) et de pouvoir après **les transmettre**. »

Aussi et dès sa sortie du secondaire, Salia porte un **projet professionnel** (projet de Soi pour Soi) visant à travailler spécifiquement dans le champ de l'apprentissage au sein des écoles d'enseignement spécialisé : « En fait moi mon but c'était réellement de travailler donc, dès le départ, avec des personnes en situation de handicap. Je voulais enseigner dans les écoles spécialisées ». Pour arriver à décrocher un poste d'enseignante, Salia comprend qu'il faut une certification : « il fallait d'abord passer par le normal primaire et après je pense faire une spécialisation ». Consciente qu'être institutrice c'est enseigner des disciplines, mais aussi construire des valeurs communes dans un contexte situé, Salia décrit ainsi ses attentes du métier selon sa représentation au moment de sa BAC1 :

« Les élèves passent la plupart de leur temps dans l'école et du coup (...) **je voulais quand même enseigner la matière basique**, mais aussi **certaines valeurs qu'on pourrait transmettre**, qu'ils n'auraient pas forcément à la maison, ou l'occasion d'avoir à la maison, et leur **transmettre aussi un peu de culture** et tout ça. »

La question de la diversité et du racisme arrive spontanément dans son récit indiquant son propre vécu au sein de son parcours scolaire et plus largement de son histoire personnelle :

« Moi, **personnellement, quand j'étais en primaire, j'étais entourée franchement de beaucoup d'élèves blancs**. Et nous n'étions que 2 personnes racisées. **J'ai quand même assez souffert de ce racisme**. Et moi, ce racisme, je le transformais en violence envers les autres élèves. »

La souffrance est particulièrement soulignée dans le discours situant les années vécues du primaire comme une non-acceptation de ce qu'elle est, ce qui renforce son besoin de le prendre en compte dans son projet de Soi pour Soi : « j'en ai beaucoup souffert et je trouvais que dans mon école primaire ça a pas du tout été bien géré. Et donc l'acceptation de tous et ça c'est quelque chose qui est vraiment important pour moi ». Il semble que dans la représentation du métier qu'a Salia, la gestion des situations où l'asymétrie est dominante soit au cœur de ses besoins d'agir sur le monde. Elle revient sur les démarches que sa mère a réalisées à l'époque auprès de son école primaire pour aider sa fille subissant les discours des enfants :

« Je me souviens aussi que ma maman ce qu'elle **avait reçu comme commentaire de la directrice c'était "soyons heureux qu'ils aient quand même les bases"**. Et c'est tout quoi. [elle a répondu] « qu'est-ce qui se passe ? **Est-ce que vous travaillez quand même aussi un peu la socialisation des élèves et tout ça ?** » »

La réponse institutionnelle par le biais des instituteurs déclarés présents dans l'école n'étant pas celle attendue, la maman de Salia la traduit – toujours selon Salia - comme une sorte de justification en situant les apprentissages de base comme le point important, mais peu adapté à gérer réellement la souffrance que sa fille vit au quotidien sur sa supposée différence⁴⁸ : « “soyons attentifs à ce qu'ils

⁴⁷ Ceci renvoie aux travaux de Charlot (2005).

⁴⁸ Relevons que la **diversité** se potentialise et s'amorce avant de se développer en une propension porteuse. A contrario, la **différence** ne potentialise pas du fait qu'elle cherche, par des explications, à gommer les écarts.

aient d'abord les bases''. Et voilà les bases éducatives c-à-d les maths sciences je sais pas français, c'est déjà bien ». Au cœur de cette situation non-résolue Salia identifie un enseignant qui lui semblait plus empathique :

« **Le seul professeur qui a été attentif à ça c'était mon professeur de morale.** Mais même ma professeure principale, **elle mettait juste dans mon carnet "élève turbulent"** et sans plus. Sans même travailler pourquoi il est turbulent. **Voilà, c'aurait pu être plus humain.** »

Le projet, poussé par un idéal important du respect de tous au regard de ce vécu difficile, alimente directement la volonté de Salia de réussir sur ce plan : « être plus humain » et, au-delà de toutes les particularités individuelles, reconnaître l'autre (ici, l'élève) dans son unité et sa diversité. Pour faire face à ce type de situation, plusieurs manières de répondre peuvent être mobilisées. Pour certains, il s'agira de reproduire les actes ayant pourtant conduit à vivre de la souffrance. Pour d'autres, il s'agira de continuer son parcours sans vraiment y prêter attention en essayant de ne pas trop en souffrir. Pour Salia au cœur de cet idéal visant la réparation, il s'agira de s'opposer à ce type de comportement et de militer pour le respect de la différence en choisissant un lieu de travail où cette dernière est reconnue institutionnellement et particulièrement valorisée :

« **Moi je voulais être quand même différente de ce que j'avais reçu.** Et non c'était plus différent de ce que moi j'avais reçu, surtout dans mon optique. Bon après **mon but c'est quand même d'aller dans le spécialisé (...) durant ma formation.** Du moins de pouvoir **tendre vers un idéalisme que je m'étais fait dans ma tête.** »

L'enseignement spécialisé lui semble un contexte de travail désiré et désirable au regard de son idéal et particulièrement adéquat pour réaliser son projet⁴⁹. Cet idéal est d'ailleurs renforcé par la référence d'activités extrascolaires vécues dans l'enfance venant jouer la fonction d'appui opérationnel et de justification supplémentaire à l'orientation des études choisies :

« J'ai eu les scouts, les activités l'extrascolaires (...) il fallait continuer les études et je me suis dit **"bah moi je vais aller dans le spécialisé"**. **Je me rendais pas forcément compte de ce que ça impliquait** je m'étais dit "voilà là spécialisé c'est OK faut connaître une certaine matière" mais selon le public on a devant nous faut trouver d'autres techniques et tout ça je m'étais dit "ça pourrait passer". »

Cette forme d'idéal d'une **école devant être un lieu d'accueil humain et de culture** s'appuie sur un vécu biographique laissant encore des traces vives au moment de l'entretien. Salia en a une idée plutôt précise de ce qu'elle vise situant *l'adaptation* comme point incontournable d'une vie qui s'ouvre à la diversité : « dans des musées qui proposent des visites adaptées. Aller même au cinéma, ça j'ai pas eu beaucoup l'occasion de faire en primaire. Nous sommes allés en classe verte ou, ce qui est aussi important évidemment ». Salia revendique une culture d'ouverture pour l'école *par et pour* tous :

« **Moi j'ai ma culture** entre guillemet [qui] s'est **formée à l'extérieur de l'école et pas forcément à l'intérieur.** Et ceux qui, je sais pas, n'ont pas forcément accès, ou les parents ne sont pas forcément intéressés, bah ils n'ont pas accès à cette culture et ils n'ont pas la chance d'essayer, de voir ce que c'est. »

Soulignant que cette *ouverture* à la *culture* est une chance, Salia allie *ouverture à la diversité des cultures* avec *ouverture à la culture à mettre en dialogue et en réflexion* :

« Pour moi, par exemple, **maintenant je suis plus âgée évidemment,** mais en tout cas maintenant la culture je sais pas. Je vais voir une pièce c'est des sujets que je vais pas forcément réfléchir et là on va me le mettre devant moi, au théâtre, et je vais faire "Ah ouais

⁴⁹ On peut estimer que Salia vise plutôt un *contexte* considéré comme idéal que la *certification* attendue pour pouvoir y exercer, faisant ainsi un parallèle inversé avec ce que Morlaix & Giret (2018) dénomment « l'ambition scolaire » visant à obtenir le diplôme le plus élevé souhaité.

quand même intéressant''. **C'est parfois expliquer d'une manière que j'apprécie pas trop,** ou parfois bien, mais **comme ça on, ouvre les débats.** »

Le choix de la haute école ne semble pas avoir été déterminante dans le cas de Salia avouant que sa démarche était rapide ne sachant plus vraiment comment cette institution a été identifiée et choisie :

« **Je pense même pas que j'ai regardé les autres écoles pour devenir institutrice.** C'était la première qui est venue sur internet probablement ou dans mon école secondaire et voilà. Je me suis rendue aux journées portes ouvertes. Je me suis dit "**pourquoi pas cette école [qui] me semble bien, facile d'accès ?**" »

L'entrée en formation coïncide avec des questions de nature professionnelle importantes que Salia se pose au regard de son parcours scolaire et de l'image du métier qu'elle se fait : « **comment est-ce qu'on forme un institutrice ? et quelles sont les étapes par lesquelles mon ancienne professeure est passée ?** Voilà, **c'est ça** ». Ce qui sous-tend ce questionnement renvoie à l'importance d'allier « transmission » et « humanité » au cœur d'un métier au regard de son histoire :

« **Les professeurs sont quand mêmes des personnes qu'on retient, oui super importantes et qui enseignent quand même.** Voilà les bases. Et de savoir comment elles ont fait, je trouve ça intéressant. Je [pense] que n'importe qui ne pourrait pas simplement faire ça et de savoir tout [le] fonctionnement derrière. Jusqu'où **est-ce qu'ils doivent apprendre la matière ?** Jusqu'où ils doivent connaître la matière pour pouvoir l'enseigner ? Je trouve ça aussi intrigant. »

Le terme « intrigant » souligne pour Salia que ces questions de métier font écho à ses attentes et sont particulièrement intéressantes convoquant activement son intérêt au métier d'institutrice en la situant comme un acteur important de ce contexte de travail :

« **J'en suis toujours convaincue, c'est quand même quelqu'un [institutrice] d'important dans la vie des enfants.** On se rappelle quand même, allez du moins ceux de mon âge, encore toujours de notre professeur de primaires. **On se donne une image, qu'elle soit bonne ou mauvaise, mais c'est quand même plusieurs heures à l'école et on passe quand même la plupart de notre temps avec notre professeur et nos camarades de classe.** »

Pour Salia, **les difficultés de maîtrise disciplinaires** arrivent dès les premières semaines de formation créant un écart entre ce qu'elle pense qu'elle maîtrise et les contenus de la formation proprement dit. **Malgré les aides à la réussite proposées** par la haute école, Salia rend compte qu'elles ne permettent pas de remédier à ses difficultés pour réussir sa BAC1. Si elle précise que les aides à la réussite sont présentes dans sa haute école, elle reste pourtant vague dans ses propos au niveau de sa section enseignement alors qu'elle est plutôt précise lors de ses études d'éducatrice spécialisée réalisées un peu plus tard :

« Oui, on a eu ça. **Ça me dit quelque chose, mais plutôt en éducation.** Oui en éducation. J'ai été à des remédiations ouais de MLF [Maîtrise de la langue française]. Donc, il y avait ce système-là et probablement que si, moi-même, j'avais cherché un peu plus j'aurais trouvé ça [faisant référence au dispositif « institutrice »]. Je sais que quand moi j'étais en éducation **il y avait tout ce système où ils cherchaient vraiment réellement à trouver des manières d'aider les élèves à réussir.** »

Salia émet quelques suppositions à propos des aides potentiellement disponibles : « je suppose ou j'espère du moins qu'en normal primaire [dispositif « institutrice »], il y ait aussi ça. ». L'effet de l'entretien aidant à raviver la mémoire de son parcours en BAC1, elle ajoute :

« C'est ça oui. **Je sais plus.** J'essaye de me remémorer pour voir si j'aurais été après janvier (...) dès ma première année [dispositif « institutrice »], je pense [que] je pouvais aller en

remédiation MLF ? Après janvier, **je savais directement que j'allais pas aller**. Donc je me suis pas informée plus. Oui c'est ça, **après les échecs, on s'est dit "Ah ouais quand même bouger et voir qu'est-ce qui est la possibilité de pouvoir s'améliorer"**. »

Il apparaît que les résultats d'examen de janvier soient à l'origine de son désamorçage de la formation au même titre que les expériences en formation. **Les expériences didactiques devant les élèves du primaire** sont vécues par Salia comme « terrorisantes » la confrontant à sa timidité, son rapport « au scolaire » (Charlot, Bautier, Kohn & Rochex, 1992 ; Charlot, 2005) alors même qu'elle dit aussi apprécier les activités de transmission :

« Comme **je suis pas très scolaire**. Au final **j'aimais bien le fait de transmettre**. Mais **le fait d'être devant une classe m'a terrorisée**. Quand on est plusieurs, je vais pas forcément parler **c'est surtout ma timidité qui a joué un très gros rôle**. »

Le niveau de maîtrise des disciplines semble être très présent dans la traduction qu'elle fait des attentes des enseignants du dispositif et les cours commencent progressivement à manquer d'intérêt à ses yeux. L'accumulation des cours, les exigences et son investissement personnel relatif commencent à éroder sa motivation à persister à travailler pour valider sa BAC1 la conduisant à déclarer « c'était pas pour moi au final » :

« Mon niveau c'est juste que je m'y mettais pas non plus à fond dans ces études. Je sentais déjà que passer par le normal entre guillemets [faisant référence ici à l'enseignement spécialisé] ça m'ennuyait fortement et je m'étais dit "je vais pas, j'ai pas envie de continuer, ça non", **c'était vraiment pas pour moi** au final. »

La vision du métier d'institutrice continue tout de même à se façonner au fur et à mesure des cours et des stages. Une cristallisation se fait jour sur les attentes autour de la rigueur du métier faisant dire à Salia : « j'ai l'impression qu'en instit il y a plus de rigueur et j'étais un peu plus stressée quand même en instit. Ouais non non j'étais quand même un peu plus stressée même si ». Tout comme les cours, **les Ateliers de Formation Pratiques (AFP)** sont définis par Salia comme le lieu pour raconter son expérience tout en avouant n'avoir pas « osé » parler de son manque d'intérêt progressif pour le métier d'institutrice alimenté par ses peurs d'être devant des élèves ou encore ses difficultés de maîtrise des contenus disciplinaires. Elle indique pourtant qu'elle aurait pu s'ouvrir à un enseignant, mais la position asymétrique et symbolique que Salia projette sur lui ne lui permet pas de s'autoriser à « faire le pas » :

« Non **j'ai jamais osé**. (...) le seul entre guillemets professeur à qui j'aurais pu le dire, c'était dans le cours. AFP. Je pense que ça s'appelait, atelier de formation professionnelle, où justement on allait dans des classes et on aurait pu raconter cette expérience. Mais **ce prof me terrorisait, j'avais un peu peur. Du coup j'allais jamais oser lui en parler**. »

La peur de Salia face à cet enseignant pourrait renvoyer à son histoire personnelle. Notamment dans le fait qu'il incarne le rôle d'un acteur de la formation sûr de son positionnement et semblant peu disponible au re-questionnement des principes qu'il assène, selon elle, en certitudes :

« **Sa manière en classe de parler aux élèves, sa manière de "voilà il faut du fluo jaune et pas un autre fluo" ça donne pas une bonne ambiance**. Si on est en retard, OK on est en retard, mais directement on est perçu comme la bête noire de la classe de la journée, du cours. Ouais **c'est une ambiance qu'il mettait en place** qui faisait que on l'aimait pas ce professeur. Et **du coup à lui j'allais jamais parler de ça**. »

Regroupant ses difficultés et ses insatisfactions autour du mot « ça », Salia ressent un sentiment d'isolement que les autres enseignants composant l'équipe pédagogique ne permettent pas de combler : « **Et les autres professeurs on les voyait que 2h par semaine, donc je me voyais pas aller parler à ces professeurs-là que je voyais que 2h**. »

Les examens de janvier sont sans appel pour Salia : c'est l'échec. Ce moment des résultats coïncide avec ses doutes sur son projet de devenir institutrice en envisageant clairement d'arrêter sa formation. De réflexion en réflexion, une nouvelle alternative se profile doucement, celle de se réorienter vers le métier d'éducatrice spécialisée : « en février, je suis partie en vacances et puis après je me suis dit durant mes vacances **“c'est bon j'arrête, terminé”**. Ayant quand même déjà un peu à la tête que je voulais devenir éducatrice spécialisée ». Cette idée de réorientation précisément vers le métier d'éducateur n'est pas venue par hasard. En effet, le dispositif de formation pour devenir éducateur est déjà présent dans le département de la haute école permettant de côtoyer les étudiants de cette section dès l'entrée. Salia commence à envisager sérieusement sa réorientation en opérationnalisant ses stratégies pour que cette nouvelle situation puisse la servir au mieux et lui permettre d'obtenir des dispenses : « je me suis dit **“Ah c'est dans la même école, je veux voir quels sont les cours qui peuvent être avec lesquels je pourrais avoir une dispense”** ». Cette revisite de son projet de formation (projet de Soi pour Soi) suite aux mauvais résultats d'examen la remet en mouvement la décidant à persister et à finir sa BAC1. Au risque d'être en contradiction entre ce qu'elle souhaite pour elle (projet de Soi pour Soi) et une **situation de formation** peu favorable à obtenir des dispenses pour la réorientation vers un autre métier, Salia nous dit : « **du coup j'ai continué les cours** comme ça, mais sans réellement être assidue ». Pour obtenir des dispenses, il faut à la fois s'engager et être présente, Salia ne se donne pas les moyens d'obtenir les dispenses envisagées et continue son parcours dans une forme de nonchalance qu'elle qualifiera « pour « faire quelque chose » :

« Du coup, au final, **j'ai eu aucune dispense**. Mais voilà, pour quand même faire quelque chose et ne pas rien faire de février à juin, je suis allée de temps en temps à l'école suivre de temps en temps un cours. »

C'est lors des stages (et leurs préparations « même en vacances ») que la visée d'amasser des dispenses pour se réorienter « tournera court ». Les stages sont les moments où l'étudiant vit le métier dans ses réalités et ses différentes dimensions. En revisitant son projet de formation, Salia se situe dans un entre-deux où, d'une part, elle est déjà décidée à se réorienter vers le métier d'éducatrice spécialisée visant à amasser un maximum de dispenses et, d'autre part, doit effectuer les stages d'institutrice primaire pour pouvoir prétendre aux dispenses. Exercer des stages impose deux mouvements. Le **premier**, préparer les activités et leçons à mener sous la supervision des enseignants du dispositif de formation et du maître de stage de l'école. Le **second** est d'assurer l'ensemble des activités en classe, *devant* et *avec* les élèves qui lui sont confiés sous la supervision du maître de stage. Pour répondre à ces **deux attentes injonctives**, un travail personnel (travail étudiant) important est attendu de l'étudiant. Stratégiquement, Salia va se positionner en essayant de décrocher son stage dans son ancienne école primaire et plus particulièrement chez son ancien instituteur pensant connaître à la fois le contexte et celui de la classe visée afin de mieux réussir ce qui est attendu : « **je suis retournée dans mon ancienne école primaire faire mon stage**. Du coup voilà je savais. **J'étais de nouveau chez mon ancien professeur** ». Assemblant, comme un puzzle, les éléments de contenus et de méthodologie pour réaliser ses préparations de leçon et ses expériences « in vivo », Salia s'organise mentalement sur ce qu'elle va mettre en place pour arriver au minimum attendu :

« Du coup, il faut voir que tous les élèves soient avec, mais donc **il faut prendre le temps** et puis il [le maître de stage – son ancien instituteur] n'a pas forcément le temps. Il faut enseigner la matière mais après, à côté, **on n'a pas forcément le temps de voir d'autres choses**. »

Cette préparation mentale alliée à la situation d'entre deux peu confortable ou le temps semble être un point sensible pour son organisation, Salia se décourage : « et ouais **ça m'a un peu découragée** ». Cette préparation dans un contexte sensé être connu appartenant à sa propre histoire la replonge dans les doutes de son avenir et fait remonter ses attentes d'exercer le métier dans une école d'enseignement spécialisée. Salia vise idéalement la différenciation des apprentissages :

« Moi, je voulais toujours aussi, dans cette optique de devenir professeur, de **pouvoir faire plus de l'individuel**. Comme j'avais vu. J'avais été, avant mes études, dans une école

primaire spécialisée et je voyais que là justement ils faisaient beaucoup plus d'individuel et, qu'entre-temps, les autres élèves travaillaient eux-mêmes individuellement. C'était du 1 à 1 avec le professeur. **C'était plutôt cette manière-là qui m'intéressait d'enseigner**, que devant une classe. Je savais, dès le départ que devant une très grande classe, ce serait pas mon *dada*. »

Si on peut conjecturer de son choix au regard de son parcours scolaire assombri par les déclarations d'harcèlement scolaire, son stage repositionne, contre toute attente, plutôt la représentation d'un enseignement personnalisé au premier plan comme trace mémorielle. La réalité du stage la conduit pourtant à constater que ce métier ne lui correspond pas : « C'est aussi à ce moment-là, durant mes stages, **admettre que c'est pas fait pour moi** ». Ce constat posé, Salia amorce des questions identitaires et existentielles qui l'émotionnent particulièrement : « **qu'est-ce que je vais faire alors si c'est pas fait pour moi ? Et du coup le fait aussi d'admettre ça c'est quand même aussi effrayant (...)** Au final j'en ai eu un en trop et j'ai préféré partir ». Ces constats, les doutes sur son parcours et les examens de janvier la situant comme une étudiante en échec la décident de prendre la décision de « **partir** » tout en se laissant encore une attente : « Du coup j'ai préféré quand même être en échec mais continuer ». Profitant de l'entretien pour revisiter ce moment, Salia déclare que cette décision « d'arrêter » sa formation et de poser l'acte officiel de la désinscription n'a pas donné lieu à des élans ou démarches du dispositif envers elle pour comprendre son choix :

« **Je pense qu'au final personne ne m'a demandé pourquoi j'ai arrêté.** [Mes absences étaient] quand même évidemment plus reconnues puisqu'on remarque quand même que voilà cet élève-là ne vient plus ou n'est plus intéressée, pourquoi ? Et **peut-être eux auraient pu...** »

Si la **décision de changer réellement d'orientation** de métier intervient au moment des résultats d'examen de janvier, le déclic a été la présence de la section éducateurs dans le département : « voilà dans l'école il y avait des éduc ». Déçue que des démarches pour comprendre son choix ne soient pas faites envers elle par les enseignants du dispositif, Salia se sent non-reconnue socialement dans cet univers :

« **J'aurais pu me dire** "Ah mais voilà avec ce que tu me racontes peut être ça ce métier-là où cet autre métier-là pourrait, ces études-là pourraient t'aider à chercher ce que trouves" ou **me rediriger** vers je sais pas.. vers d'autres études ou du moins être reconnue ou voir que ...voilà j'sais pas. »

Se sentant fragile au niveau de la maîtrise disciplinaire et du français principalement, Salia **évoque 3 raisons ou motifs sous-tendant son changement d'orientation** de métier envisagé émanant de l'effet de l'entretien de recherche. Le **premier** concerne son niveau de maîtrise disciplinaire n'étant, selon elle, pas suffisant pour rencontrer des attentes du dispositif :

« **Je savais que mon niveau n'était pas assez bon pour ces études.** (...) du coup je me dis "bah je vais complètement me rétamer quoi. Il faut que je fasse plus". Mais en même temps, pfff, **j'ai pas envie de faire plus** donc c'est l'incompréhension dans ma tête. Ça me stressait. »

Alliant constat de fragilité de maîtrise, la motivation pour persévérer en formation s'amointri au regard du déséquilibre constaté entre théorie et pratique :

« Déjà **j'avais plus envie** et aussi parce que c'était des cours je vais dire un peu plus pas concret. Parce qu'institut c'est aussi concret puisqu'on va l'utiliser pour sa matière mais ...oui de manière un peu plus sociale qui fait que pour moi [cela ne] me convenait plus. **J'étais tout à fait aussi stressé pour anatomie et des trucs comme ça** qui étaient beaucoup plus théoriques mais là on avait plus de matière. Peut-être pas en première, mais pratique que théorique. »

Le **second motif** est directement lié au public du métier visé et revient sur sa « peur des élèves » déclarée nommément dans l'entretien : « En fait **j'ai peur des élèves**. Je suis direct arrivée dans une classe de 5e ou 6e. Du coup les plus grands de primaire. Et oui oui, **terrorisée parce qu'on a tous ces yeux qui nous regardent** ». Ce constat d'être le centre des attentions en qualité d'institutrice est pourtant connu par Salia ayant effectué des approches du contexte de travail : « Même si j'ai pas dû, en première, c'est juste un stage d'observation, mais simplement de se présenter devant la classe. Ouais, **je stressais, je me sentais pas très bien** ». Ce motif de peur comprend inévitablement aussi la gestion pour enseigner :

« Pour certaines classes (...) c'était aussi très souvent demander le calme. De nouveau **faire preuve d'autorité. Moi c'était pas...** "pff" **je me sentais pas à l'aise avec ça**. Dy moins rester devant la classe, tous ces regards qui me regardent. C'est pas en soi le professeur en lui-même, mais c'est vraiment le fait de rester devant une classe, de devoir faire preuve d'autorité. Ok on essaie d'enseigner, mais ça m'a un peu découragée on va dire et je me suis dit "moi je veux pas commencer". Au final, je voulais pas commencer. »

Concomitant aux deux motifs précédents, le **troisième motif** est incarné par le contenu enseigné par l'enseignant : « Et puis j'ai revu la manière dont le professeur enseignait et je me dis "**ffff non j'ai pas envie de faire ça**" ». Rendant compte que le public l'indispose et que le contenu de l'enseignement lié aux disciplines ne lui convient pas, Salia reprend et se recentre sur son projet de Soi pour Soi :

« Et puis aussi, c'est là que **je me suis rendue compte que les enfants ce n'est pas pour moi**. C'est pas pour moi, c'est pas un public avec lequel j'aimerais travailler plus tard. Et c'est pour ça **maintenant** aussi que **je me dirige plus vers les adultes que les enfants**. »

Au travers de ces raisons explicitement déclarées lors de l'entretien, la thématique qui semble la plus difficile à formuler lors de son récit est celle relative à l'autorité de l'enseignant *sur* les élèves (projet de Soi pour Autrui) qu'elle perçoit comme peu en adéquation avec ses convictions :

« Ma relation avec l'autorité c'était ... si un enfant me parlait, je sais pas ou faisait une bêtise et que moi je devrais intervenir **en tant que figure autoritaire, ça me convenait pas du tout et du coup je me suis dit non non et ...c'est pas pour moi**. »

Lors de son re-questionnement du projet de Soi pour Soi, la vision de Salia sur la **distinction entre le métier d'instituteur et d'éducateur spécialisé** se cristallise justement autour du cadre et de la fonction d'autorité du professionnel :

« [En éducateur] **on doit poser les cadres** et tout, mais c'est différent. J'ai l'impression (...) à **l'école c'est très scolaire !** (...) tu vas au coin. Dans mon idée, c'est comme ça. Et évidemment, qu'il y a d'autres possibilités de poser son autorité, mais j'ai l'impression que dans plusieurs écoles, j'ai pas été dans toutes les écoles, c'est comme ça. Tu le mets à l'écart alors qu'ici [en éducateur], avec un adulte aussi c'est différent. Parce que je peux dire voilà "dis tu as quel âge ? T'aimerais être traité comme tel ? Agis comme tel !". Ils sont là. »

Pour Salia, la question du temps de travail professionnel semble également centrale dans sa distinction:

« **Je pense que dans le métier d'éduc on a plus le temps de faire ça** [s'occuper des bénéficiaires⁵⁰] que si on est professeur. On a quand même beaucoup plus de monde à gérer alors qu'en tant qu'éduc dans les activités pour l'instant du moins on est 5 grand max 10 et dans une classe ils sont 25. Je pense par manque et trop d'élèves. (...) J'ai l'impression que les instits sont débordés et qu'ils ont pas le temps de pouvoir s'atteler à ça et je ne les blâme

⁵⁰ Report de cette notion à la note de bas de page n°42.

pas du tout. Je suis admirative de ce qu'ils font évidemment et c'est important qu'ils soient là et tout. Mais non c'est pas pour moi, je pourrais pas. »

A ces exemples exposés aux chercheurs opposant sa conception des deux publics issus des deux métiers, elle ajoute et fait le parallèle avec les activités extrascolaires qu'elle a également expérimenté avec des enfants : les scouts et le maître-nageur en piscine :

« **Parfois je travaille avec les scouts et je viens en remplacement. J'ai quand même beaucoup plus du mal.** (...) Je remarque maintenant que j'ai moins de patience avec les enfants qu'avec des adultes. Peut-être que dans ma tête je me dis “voilà ils ont un handicap ils ont besoin de plus de temps”. Mais je pense pas parce qu'un enfant aussi a besoin de temps. Mais je sais pas moi-même, j'ai moins de patience avec les enfants. Je donne aussi cours de piscine pour des enfants. Je remarque que ma patience est très limitée face à mon boulot [éducatrice]. Quelqu'un fait une bêtise, je vais rester à côté, je vais lui demander “voilà qu'est ce qui se passe?”. Je vais vraiment prendre mon temps pour pouvoir montrer “ça se fait pas, mais pourquoi t'as fait ça et qu'est ce qui t'a donné envie de faire ça ?” »

Ce sont ces différences déclarées et son sentiment sur ses propres compétences qui la conduisent vers le métier d'éducateur spécialisé :

« **J'étais pas forcément très bonne** en français du coup j'avais pas mon niveau de français n'était pas assez pour la première année. **J'avais plusieurs échecs** et du coup je me suis dit on va essayer de **transmettre autrement** et du coup je suis allée vers le métier d'éducateur spécialisé. »

Le terme « autrement » accolé à celui de « transmission » rend compte que Salia situe ses attentes sur ce qui se joue entre elle et les bénéficiaires⁵¹. Quel que soit ces derniers (qu'il soit élève, usager, patient, ...), Salia met toute son attention à cette transmission de « quelque chose » vers « quelqu'un » qui en est le destinataire afin qu'il puisse se développer et être autonome dans sa vie : « C'est vraiment la transmission de quelque chose qu'on connaît ou quelque chose qu'on aime bien pour le faire partager aux autres et les aider à être plus autonomes et à être leur propre personne c'est, ça j'aime bien comme idée ». Si ces fragilités de maîtrise des disciplines expliquent, en partie, son désir de changement de métier visé, Salia choisit pourtant de se réinscrire dans la même école, mais dans le dispositif formant les futurs éducateurs spécialisés : « **c'est dans la même haute école. Je m'y suis trouvé bien** (...) et je m'y sentais mieux en tout cas qu'en primaire ».

Dans le cas de Salia, l'entretien a été mené alors qu'elle est déjà diplômée comme éducatrice spécialisée en ayant un cursus complet réussi et travaillant dans le champ des personnes ayant un besoin d'accompagnement spécifique. Il semble que malgré l'obtention de ce diplôme tant désiré à l'entrée en formation, Salia doute encore et toujours sur le choix de son orientation :

« Je suis bien dans mon job, j'aime vraiment bien mon job. J'aime vraiment bien les personnes, le type de public, avec lequel je travaille. **Mais derrière ça je me dis “si je faisais quelque chose d'autre est-ce que ça me plairait pas plus ? Est-ce que j'ai réellement envie de faire ça toute ma vie ?”** Bien que le métier d'éducateur spécialisé permette de travailler avec plusieurs publics différents, je me dis peut-être “Ah le handicap c'est pas pour moi, je retourne, je vais vers les enfants ou voir un autre type de public”. Mais oui par exemple maintenant j'aime vraiment beaucoup la photographie je me dis “Ah est-ce que peut être la photographie serait pour moi ?” »

Au regard de ses doutes sur son orientation, alors qu'elle est diplômée et répond ainsi exactement aux attentes de sa sphère familiale ainsi qu'à ses convictions initiales, il apparaît que sa réorientation vers le métier d'éducatrice ne soit peut-être pas aussi satisfaisante qu'elle le souhaiterait. On peut supposer

⁵¹ Report de cette notion à la note de bas de page n°42.

que, poussée par les attentes fortes de sa mère (projet de Soi pour Autrui) afin qu'elle « décroche » un diplôme au moyen de paroles de destin (Charlot, 1998 ; Deltand, 2021a) en étant enfant tout en étant croisées à sa vision personnelle sur le monde, Salia finit par faire de son orientation un doute livrant des questions existentielles aux chercheuses. Ce moment de re-questionnement renvoie aux travaux de Kaddouri (2002) desquels se distingue l'idée qu'il est toujours plus favorable qu'une personne façonne elle-même son projet de « Soi pour Soi » plutôt que de plaquer un « projet de Soi pour Autrui » ordonné par un regard introspectif à propos d'orientations de métier supposées plus cohérentes que d'autres.

3.2.1.3 Claire ou « Le syndrome du vilain petit canard »

Âgée de 27 ans au moment de l'entretien, Claire commence son récit en revenant sur son parcours dans l'enseignement supérieur. Ses premiers pas commencent dans une université bruxelloise en s'inscrivant dans un Département d'Histoire, Arts et Archéologie d'histoire avant de comprendre que ces études « ne sont pas faites » pour elle. Identifiant que l'enseignement de type ex-cathedra dans de grands auditoriums universitaires ne correspondant pas tout à fait à son besoin d'un cadre structurant (grandeur physique de la salle et grand nombre d'étudiants principalement), Claire nous dit :

« Moi, **j'ai commencé d'abord en histoire** [université] et j'ai, très vite... après je crois un mois et demi, **changé d'option. Je suis allée en haute école**, (...) en primaire parce que je me suis rendue compte que **j'avais besoin d'avoir un cadre** qui était plus petit que l'unif. »

Abordant les fondements du **choix d'orientation vers le métier d'institutrice**, Claire revient sur les projections de ce métier évoquées dès son enfance (projet de Soi pour Autrui) : « j'ai été en Haute Ecole et instit primaire **parce que, depuis toute petite, tout le monde m'avait toujours vu là-dedans** ». Au moment d'évoquer réellement le métier d'institutrice, suite à sa première orientation en histoire, son entourage semble ne pas réagir. Ce qu'on peut comprendre puisqu'elle s'oriente vers ce métier déjà projeté sur elle, dans une forme de prédiction renvoyant à une « parole de destin » (Charlot, 1998 ; Deltand, 2021a). On peut supposer que la continuité de ce métier envisagé pour elle depuis l'enfance et la récurrence des discours sur une longue période développementale (enfance et adolescence) ont eu un impact réel, la positionnant à être en concordance avec cette orientation et permettant un pré-façonnage conditionnel à un projet de formation : ici, celui d'institutrice. La fréquence, la récurrence, l'effet et l'efficacité de ces paroles à valeur prédictives émises sur le devenir de Claire a alors un « degré de recevabilité » et « de crédibilité » (Piron, 2014, p. 255) qui la conduira à s'inscrire dans cette orientation. Quand on associe l'ensemble de ces éléments (fréquence, récurrence, et efficacité), le projet de Soi pour Autrui conditionné par la sphère familiale peut alors se mettre en action et conduire à l'orientation sans aucune restriction ou doute conduisant l'étudiante à estimer qu'elle a le champ libre pour choisir elle-même son orientation : « (...) parce que, depuis toute petite, tout le monde m'avait toujours vu là-dedans ». Claire nous dit :

« **Il n'y a pas vraiment de réactions qui m'ont marqué ou quoi que ce soit.** Parce que mon entourage est d'accord que c'est à moi de choisir mes études. Donc **ils étaient contents que j'avais trouvé quelque chose qui me plaisait** et que j'allais me lancer là-dedans. Y a pas eu de problème. (...) Alors on m'a dit que **c'était un métier qu'il fallait faire par passion et non pas par envie d'argent** ce que je savais déjà, mais à part ça, non. Juste mon entourage s'est dit que j'avais sûrement fait le bon choix. »

On peut supposer que ces déclarations par les autres signifiants dans la sphère familiale et le peu de réactions à l'orientation choisie, jugée comme positive, ont contribué à ce que Claire se projette également sans vraiment se poser de question au moment de s'inscrire à la haute école. Prenant cette projection supposée rassurante sur son orientation et mise en parallèle avec son expérience auprès d'enfants dans l'extrascolaire, Claire confirme son choix au vu d'un rapport avec les enfants supposé « facile », en prenant comme référence ses expériences comme chef scout⁵² :

⁵² Le scoutisme : mouvement de jeunesse mondial créé par Robert Baden-Powell en 1907.

« **Et moi-même je m'étais vue en tant qu'institutrice parce que je suis chef scout** depuis longtemps aussi. Donc j'ai un contact facile avec les enfants et cetera. Quand j'ai commencé du coup j'étais chef lutin il me semble. Puis après j'ai fait chef guides, chef horizon et maintenant je suis chef d'unité (...) donc c'était vraiment un âge primaire. »

Claire expose ses représentations du **métier d'institutrice** qui renvoyant à une activité où l'apprentissage à la fois de la vie et des bases propulsent l'enseignante au statut de figure « principale » :

« **Pour moi c'est vraiment apprendre les bases de la vie à des enfants.** Enfin surtout **les plus petites classes.** Genre apprendre la lecture, l'écriture, le contact avec les autres. **Je trouve ça hyper important et beau d'être l'acteur principal de ces apprentissages-là.** »

En posant ses représentations du métier, Claire revient sur son parcours scolaire et son vécu. Elle évoque le contact avec les enseignants du primaire comme des expériences positives, précisant que la pédagogie active s'allie pleinement avec sa vision du métier et la base de son intérêt : « **j'ai été dans une école primaire où j'avais un hyper bon contact avec mes profs c'était de la pédagogie plus active** etc. Donc c'est ça aussi qui m'intéressait ». Etant elle-même une élève issue d'une école à « pédagogies actives », Claire précise la différence en situant l'exploration et l'expérimentation comme un passage incontournable pour apprendre, forgeant ainsi une image positive du métier à l'entrée en formation. Claire décrit ainsi l'activité professionnelle d'une institutrice : « pas des cours enfin **c'est différent des secondaires où t'es dans un encadrement qui est plus normé qui doit répondre vraiment à certaines attentes tandis qu'en primaire, tu explores vraiment partout** ». Les vocables employés comme « normé », « pédagogie active », « encadrement normé » soulignent la représentation clivante que Claire projette sur les écoles primaires, supposées conformes aux normes du champ éducatif, et celles employant les « pédagogies actives » qui mettent en œuvre des activités où l'apprenant serait plus réellement engagé dans des situations d'apprentissage et dans les processus qu'elles déclenchent. Cette vision dichotomique forgée à partir de son vécu la positionne dans ses attentes, tout en précisant que le « contact » et le « feeling » avec les enfants est certainement un de ses premiers motifs à s'orienter. Et, comme elle le précise, c'est via le contact que Claire justifie cette inclination à ce métier : « je pense que c'est vraiment juste, **je m'entends bien avec les enfants, un certain feeling avec les plus petits** et que... ouais... je sais pas trop en fait juste on me l'a souvent dit ». Avec ces quelques mots « on me l'a souvent dit », revient le fait que ces constats sont aussi et surtout alimentés par les extérieurs, dont les autres signifiants de la sphère familiale et amicale. A ces « paroles » qu'on lui adresse, Claire évoque son rapport à l'école (Charlot, Bautier, Kohn & Rochex, 1992 ; Charlot, 1998) et aux compétences scolaires comme ne se sentant « pas très douée », mais identifiant ses forces sur le *relationnel* (les relations entre les personnes) ouvrant formellement un écart entre « ce qu'on lui dit sur elle » et ce « qu'elle estime pouvoir maîtriser elle-même » : « justement je suis pas très douée. **J'ai jamais été très douée à l'école ou quoi que ce soit.** Donc c'est pas côté compétences ou quoi c'est vraiment plus niveau relationnel je pense ». Au-delà de cet écart la faisant douter de ses capacités, Claire arrime son **image du métier à la question des valeurs et de la neutralité** de l'enseignant dans les pratiques professionnelles :

« **Je pense pas qu'à l'école on peut transmettre quelques valeurs, mais c'est quand même un endroit qui doit être neutre.** On doit ... le contact est vraiment différent avec les élèves. Enfin si je compare par exemple aux scouts, là je transmets mes valeurs, quand on est aux scouts ... mais **je pense pas qu'en tant qu'institutrice ce soit notre but de base** même si enfin les valeurs j'ai envie de dire basiques oui mais pas toutes. »

Pour appuyer ses propos, Claire allie cette question des *valeurs* à la notion de *partage* donnant quelques exemples, issus de ses expériences dans l'extrascolaire chez les scouts, mis en rapport avec ses représentations du métier d'institutrice :

« **La notion de partage** par exemple. Aux scouts c'est quelque chose. Je veux pas dire facile à transmettre mais je pense que c'est quelque chose qui va de soi et on travaille là-dessus

quand on anime des enfants. Tandis que par exemple **dans une école il faut s'accorder à la pédagogie de l'école**. Oui. Ce qu'on dit pas toujours. Et y a rien à faire l'école c'est individualiste. C'est moi, j'avance moi, j'ai des bons points et OK. »

A terme « individualiste » renvoyant la primauté à la personne et ses supposées recherche de « bons points » au détriment du « vivre ensemble », Claire évoque ce qui peut être tenté par l'enseignant pour contrer ce phénomène cliché du « bon élève » étant un manager visant à « gagner des points » plutôt que des savoirs et de les partager :

« Enfin **il y a des moments où il y a moyen de faire de l'échange entre élèves** et de dire “tiens toi tu vas partager ton savoir avec quelqu'un qui a plus de difficultés”. Mais ça se voit je trouve dans très peu de classes finalement. C'est pas le prof qui va le faire c'est plus l'élève qui va dire “Ah ben toi t'es mon ami du coup je vais t'aider pour cet exercice-là” ». »

Au moment de sélectionner une institution, Claire porte son choix sur un Département et un campus correspondant à sa situation géographique : « parce que c'était proche de chez moi ». Arrivant de l'Université après six semaines, Claire s'inscrit dans le dispositif de formation, se retrouvant dans une situation où elle est déjà en décalage par rapport aux étudiants inscrits dès le 14 septembre. Au final, Claire sera arrivée après la majorité des étudiants engagés en BAC1 et se désinscrira officiellement moins de sept mois plus tard : « je crois que c'est début novembre que je suis arrivée et j'ai quitté “oh la la”. Je sais que j'ai fait mon 2e stage, donc ça devait être fin avril-mai ». A ce stade, la question serait, selon nous, de se demander pourquoi Claire s'est désinscrit réellement ?

L'insertion dans le monde social d'une haute école par rapport à celui d'une université semble avoir joué un rôle majeur dans cette désinscription faisant dire nettement : « **la haute école c'était pas mon monde** ». Estimant pourtant avoir « eu de la chance » de connaître des étudiants avant de s'inscrire dans ce département, il n'est pas anodin pour Claire de mobiliser ce terme « chance » dans un entretien Elle tient à affirmer le fait qu'elle se perçoit dans une situation favorable parce qu'elle connaît déjà des étudiants à l'intérieur du département. Pourtant, c'est le « monde social » de la haute école proprement dit que Claire identifie comme « **c'était pas mon monde ...** ». En employant explicitement le terme « monde », les propos tenus par Claire renvoient aux travaux de Boltanski (2009, p.93) définissant le « monde » comme « tout ce qui arrive », c'est-à-dire - et selon la situation des étudiants BAC1 - l'ensemble des éléments de vie se déployant dans une trajectoire biographique lors de la formation (qu'ils soient ou non assimilés dans la réalité du dispositif de formation). Dans le cas d'événements biographiques venant fragiliser l'étudiant, ces derniers viennent pénétrer la réalité du dispositif de formation qui appartient à ce monde. Bien connu en sociologie⁵³, le concept des « mondes sociaux » est aussi défini par Shibutani (1955, p. 566) comme des « univers de réponses réciproques et régularisées » imposant que l'étudiant y participe et assimile les attitudes culturelles et professionnelles du dispositif de formation. Bien qu'une même appellation catégorielle empruntée à des situations administratives de personnes dans un même champ (« étudiant » ; « enseignant ») recouvre des situations se superposant partiellement, avec une intersection limitée aux échanges dans le cadre précis de la formation, il devrait exister entre ces personnes une convergence sur des points saillants qui permette de se repérer et se reconnaître dans le monde social qu'est la haute école, comme une sorte d'entre soi. Pour Claire, il est nécessaire que son engagement dans la haute école en tant que monde social qui va façonner son appartenance, aille de pair avec sa vision des choses. Et c'est bien justement cette alliance qui ne lui convient pas :

« La haute école **c'était pas mon monde**. J'ai eu de la chance de tomber dans une classe où je connaissais déjà 2 personnes, ça c'était chouette **mais c'est pas mon monde ... c'est pas du tout moi ça !** Les personnes qui y sont me ressemblent pas, donc j'étais pas ...enfin c'est pas que j'étais pas à l'aise mais **je me sentais pas à ma place**. »

⁵³ Nous faisons référence à Ernest Burgess ; Frederic Thrasher ; Paul Cressey ou Tamotsu Shibutani ; Anselm Strauss ; Howard S. Becker pour ne citer qu'eux dans ce rapport.

Déclarant « **c'est pas mon monde ... c'est pas du tout moi ça !** », Claire revendique son identité personnelle, à entendre comme une « synthèse intermédiaire et incomplète, provisoire et changeante » (Kaufmann, 2001, p.228) de ce qu'elle perçoit d'elle. Or, le « ça » qui ponctue sa phrase, renvoyant à la formation choisie, est en dissonance totale avec cette image d'elle-même. Si on sait que la construction de l'identité professionnelle s'amorce en formation, celle-ci commence avec sa propre identité. Le décalage à la fois de ce qu'elle est (identité personnelle) et de son projet de formation (Soi pour Soi) avec l'environnement de formation (Département) et le projet institutionnel (Soi pour Autrui) créé une dissonance trop forte qui agit comme un boomerang la renvoyant vers une sortie presque annoncée. Claire rêve d'autre chose et surtout d'une vie étudiante qu'elle sent et vit en décalage avec ce qu'elle perçoit de la vie étudiante dans l'enseignement supérieur. Sur base de son vécu universitaire et en haute école, elle associe la **sphère amicale à l'université et aux situations festives** alors que le monde de la haute école, en tous cas, ses collègues futurs Instituteurs, semblent se limiter à une vie déjà « casée » et marquée par le travail d'étude et des préparations. Dès lors, elle se sent en **porte à faux à la fois avec les étudiants composant le dispositif de la haute école, les formateurs et le métier visé**. Le monde social qu'elle trouve à la haute école manque d'ingrédients du point de vue d'une vie étudiante qui, pour Claire sont fondamentaux pour pouvoir s'y inscrire symboliquement et considérer ce monde comme celui d'appartenance et de référence. Comment s'orienter, dès-lors, dans ce monde social ? :

« Moi **j'ai toujours voulu avoir la vie d'étudiant enfin vivre ma vie d'étudiante (...)** j'avais l'impression que dans cette haute école c'est "je fais mes études pour travailler pour avoir ma famille ma maison mon chien et cetera". **Les gens avaient l'air trop...** comment dire, **trop sûrs de leur parcours de vie** en fait. »

Dans son récit, elle revient sur un événement⁵⁴ biographique avec un enseignant de la haute école qui lui demande de quitter son cours alors qu'elle vient juste d'arriver dans le dispositif. Peu habitué à ce traitement et sentant déjà son décalage à ce monde social, Claire, toujours en rapport avec son propre parcours scolaire (Charlot, 1998) et ayant vécu les pédagogies actives, souligne son étonnement :

« Il y a un cours particulièrement où **je voyais pas l'utilité plus dans la manière de donner cours parce que c'est quand même une école où on apprend....allez la pédagogie active et ce genre de chose**. C'est un prof qui est arrivé, j'étais nouvelle j'ai voulu aller à son cours, il m'a dit "t'as fait ton devoir ?", je lui ai dit "écoutez Monsieur je suis nouvelle" et il m'a dit "**si t'as pas fait ton devoir tu peux dégager**". Et donc j'ai pas assisté à ce cours là et je me suis dit "**waouh c'est quand même pas très intéressant de faire ça comme ça**" parce que **ça te permet pas d'apprendre quoi que ce soit alors qu'au final c'était un cours qui pouvait être intéressant**. »

L'événement biographique⁵⁵ aura une conséquence directe, celle d'associer négativement à la fois le cours et le professionnel en charge. Cela l'amènera aussi à douter des choix affichés institutionnellement comme une spécificité du département :

« **C'est un cours que du coup j'ai détesté** à cause de la manière de donner de ce prof et je trouve que ça n'avait pas lieu d'être dans une école où on t'apprend la pédagogie active et **on t'apprend justement à être prof** quoi. »

Enfin, il semble aussi que ses espérances d'une vie estudiantine où l'amusement est un ingrédient important viennent s'entrechoquer avec l'image qu'elle se fait des autres étudiants qui souhaiteraient, selon elle « travail, diplôme, achat de maison et retraite ». Consciente que les comportements sociaux des étudiants qu'elle côtoie se centrent sur le « métier d'étudiant », Claire est en décalage et se sent marginalisée dans le dispositif de formation au point de faire référence à l'histoire écrite par Hans Christian Andersen (juillet 1842) intitulée *Le vilain petit Canard* :

⁵⁴ L'événement biographique (définition se rapportant à la note de bas de page n°6).

⁵⁵ L'événement biographique (définition se rapportant à la note de bas de page n°6).

« **J'avais l'impression d'être un peu le vilain petit canard.** Parce que moi, j'étais là enfin **je faisais mes études, mais j'avais envie de faire la fête à côté.** J'avais envie de **voir mes potes tout en tout en travaillant** enfin **c'était vraiment une approche hyper différente.** C'est pas juste «**je vais à l'école et puis après je rentre chez moi, puis le lendemain je retourne à l'école**». »

Qu'est-ce qui peut bien pousser Claire à faire une analogie avec l'histoire d'Hans Christian Andersen pour exprimer à la chercheuse ce décalage en formation ? *Le vilain petit Canard* conte l'histoire d'un « caneton » qui détonne au sein de sa famille, considéré comme particulièrement laid. Il semble, au regard des descriptions des tâches, comportements et intérêts déclarés que Claire s'identifie à ce caneton qui essaie, tant bien que mal, de construire son identité en fonction du regard des autres jusqu'à ce qu'il s'en détache et affirme sa propre singularité : celle d'être un magnifique cygne. Cette analogie (sorte d'emprunt pour expliquer au chercheur ce qui l'anime) revient plusieurs fois dans le récit de l'entretien faisant entrevoir la référence de la construction de soi par d'une conscience des différences et des hiérarchies sociales en formation. Cette conscience vise à évoquer ses perceptions du monde à la chercheuse ainsi que l'altérité perçue à la fois en formation. A titre d'hypothèse, et en prenant toutes les précautions d'usage, nous pourrions penser qu'il y a aussi des liens au niveau de sa famille. Cela reste une hypothèse car nous n'avons pas la possibilité d'aller plus loin. Aussi, cette métaphore vise à proposer à la chercheuse l'articulation des rapports sociaux qu'elle vit en formation. Il semble que le monde social dans lequel évolue Claire est celui de « l'étrangeté » (au sens des travaux de Coulon, 1997). On pourrait se demander pourquoi Claire ne trouve pas sa place dans ce dispositif au regard du groupe, des situations de travail en formation et des relations qu'elle entretient ? Sa manière d'envisager sa vie et son projet de Soi pour Soi où « faire la fête » et « avoir des relations amicales » sont des éléments incontournables paraît détonner et produire une dissonance organisationnelle forte. Pour réussir et limiter l'effet de désorganisation potentielle qu'elle incarne, il lui est demandé, par ses pairs, de se conformer aux pratiques attendues de formation. Cependant, la différence marquée provoque un sentiment de mise à l'écart du groupe de référence (*le vilain petit canard*) a contrario d'une appartenance à une communauté de travail. Rappelons que c'est Claire qui dit ce sentiment d'isolement, d'une part, et le sentiment de solitude, d'autre part. Ce rapport subjectif à une réalité externe correspond au constat subjectif de manques considérés comme des incontournables et ne pouvant pas combler les ressources personnelles dans la **situation de formation**. Pour Claire, au-delà de l'étude, la « vie étudiante » est fondamentale et cela l'amène à mettre en place des stratégies pour « trouver son compte » dans cette BAC1 sans pour autant éviter les questions sur son devenir et les perspectives de métier à donner :

« **Heureusement, j'avais fait mon baptême du coup plus tôt dans l'année.** J'avais, outre le fait que j'avais d'autres potes qui étaient à l'unif ou dans d'autres Hautes Ecoles. J'avais quand même ce point de ralliement de l'unif qui m'a permis du coup **de passer une chouette année quand même.** De pouvoir aller faire la fête et de voir du monde plutôt que de rentrer chez moi et travailler sur des prépas toute la semaine. »

Sa vision des attentes supposées du dispositif s'incarne à l'inverse des comportements des « autres » étudiants qu'elle côtoie chaque jour, se centrant, d'après elle, exclusivement sur des préparations de cours :

« Oui après je dis pas qu'ils faisaient que ça, hein euh **j'espère pour eux qu'ils s'amusaient quand même ou qu'ils s'amusaient même en travaillant. Moi c'est pas le même monde.** »

Pour qu'un étudiant se « sente » engagé dans le dispositif et plus largement dans l'institution où il s'est inscrit, la socialisation est incontournable. Shibutani (1955, p.564) souligne qu'une « personne socialisée est une société en miniature : elle pose les mêmes standards de conduite pour elle-même que pour les autres et elle se juge elle-même dans les mêmes termes ». Dans le cas de cette socialisation affirmée, Shibutani (1955, p. 564) rajoute que la personne « peut définir correctement les situations et assumer ses obligations, même en l'absence d'autres personnes, parce que ses perspectives ne cessent

pas de prendre en compte les attentes des autres ». Dans le cas de Claire, il semble qu'elle se trouve en écart avec ce qu'elle projette sur ses collègues étudiants, sur le dispositif de formation de la haute école traduisant alors que les attentes ne sont pas, selon elle, réciproques. En référence à l'ouvrage de Gabriel Garcia Marquez (1987) « Chronique d'une mort annoncée », Claire pose un diagnostic subjectif sans appel : entre écart, désajustement et tensions, Claire et les attentes du dispositif de formation ne pourront pas ou plus se rencontrer. Pour contribuer à clore son constat, Claire fait un parallèle avec sa première expérience à l'université en se mettant en dissonance avec ce qu'elle annonçait comme motif de changement de l'université à la haute école (« **j'avais besoin d'avoir un cadre qui était plus petit que l'unif** ») :

« Par exemple à [université], **je me sentais bien plus à ma place parce qu'on peut aussi se fondre dans la masse et les gens avaient plus une mentalité pareille que la mienne.** »

Si « se fondre dans la masse » permet effectivement à l'étudiant d'être pleinement acteur de ses choix festifs, son motif d'entrée à la haute école pour trouver un cadre plus proche des étudiants vient se mettre en dissonance avec sa situation. Inévitablement entre ces deux pôles qui créent pour elle une injonction paradoxale, Claire se sent déboussolée : « **j'avais l'impression d'être un électron libre dans cette école** ».

Outre les cours dispensés dans le dispositif, **les stages** en école primaire dès le début de l'année académique lui permettent de réaliser des liens avec les cours du programme. Claire les vit comme positifs et estime que ce sont ces aspects qui l'amènent à persister dans son année et à entamer le second quadrimestre, dès février :

« **Il y a quand même des choses qui m'ont plu.** Je pense parce que sinon j'aurais pas.... Je serais pas restée au 2e quadri si ça m'avait vraiment pas plu. (...) **Déjà les stages, je trouvais ça déjà très chouette d'en avoir dès le début de l'année** au final même si c'était qu'une semaine d'observation. **Moi, ça m'a permis (...) de me rendre compte** en fait «**est ce que je veux vraiment faire ce métier ou pas ?**» (...) **Je trouve ça hyper important d'avoir la possibilité de faire ce genre de choses** (...) Je pense aussi parce que j'étais plus à [la haute école] à ce moment-là vu que j'étais en stage. Et **il y a des cours que je trouvais hyper intéressants**, des méthodes d'approche assez intéressantes et **d'autres où j'en ai pas compris l'utilité.** »

A la fois pour donner du sens aux pratiques de formation et à son parcours académique dont elle pressent ne pas avoir toutes les clés pour répondre aux attentes dans ce monde (codes, usages, gestes...), Claire indique qu'**au niveau des aides à la réussite**, elle préfère discuter avec ses amies, plutôt que de dialoguer réellement avec les enseignants pouvant peut-être l'aider et qui constatent son décrochage de la formation :

« **J'ai jamais cherché à savoir si ça existait** [service d'aide à la réussite] enfin je me dis qu'il y a ça dans toutes les écoles. **Mais j'ai jamais eu vent de et j'ai jamais cherché à parler à quelqu'un de de cette institution-là** (...) J'en ai parlé à une prof, mais c'était du coup en juin quand je lui ai dit que (...) j'arrêtais (...) elle m'a dit c'était dommage etc. Mais je disais que je sentais que... **j'avais pas ma place finalement dans ces études là** et je pense que **je suis restée assez sommaire pour ne pas devoir trop en parler.** (...) J'en ai discuté avec des amis à moi mais jamais avec quelqu'un de l'école. »

Un « **déclit** » interviendra après son stage l'amenant à prendre une décision et à mettre un terme à sa BAC1. La notion renvoie à la prise de conscience de n'être pas « à sa place ». L'expérience du déclit se présente souvent comme une prise de conscience brutale marquant un changement sérieux dans la manière dont l'étudiant se pense et se projette dans l'avenir (Vial, 2021). Le déclit demande aussi de tenir compte des situations et notamment des crises identitaires (Dubar, 2000) pouvant naître à tous les âges de la vie. Un *déclit* s'active suite à une accumulation de situations insatisfaisantes provoquant des questions d'ordre *existentiel, identitaire, biographique* et/ou *professionnel* (Deltand, 2022). En ce

sens, le *déclit* chez Claire s'apparente à celui d'un *déclit identitaire* renvoyant à l'évolution de son rapport construisant ses identités sociales et personnelles (Dubar, 2000). L'expérience en stage convoque la dimension identitaire devenant la clef de voûte du déclit. Dans le discours de Claire, cette dimension identitaire se retrouve de manière explicite lorsque le déclit marque le début d'un processus de remise en question de son identité (Strauss, 1959, 1992 ; Berger & Lückmann, 1966, 1996). Toujours dans cette perspective, le processus d'expérimentation du métier en stage permet l'apparition de déclits pouvant être requalifiés comme un processus de (re)construction ou de (re)configuration identitaire amenant d'autres choix d'orientation intervenant à tous les âges de la vie. La question des « déclits » lors des stages permet de requestionner les normes, les catégories et les représentations liées au métier et n'est pas assignée ni cloisonnée à un champ en particulier, mais dont la portée explicative surpasse l'objet initial (Bidart & Lavenu, 2006) et ouvre à la sociologie des *tournants de vie* (Abbott, 2001, 2009) et aux bifurcations (Bidart, 2006 ; Grossetti, 2006 ; Bessin, Bidart & Grossetti, 2009 ; Deltand, 2017c). Claire découvre la réalité du métier d'institutrice en stage en s'ouvrant sur les perspectives qu'elle attribue à ce métier dans son projet personnel. Dans cette expérience – somme toute d'une étudiante débutante s'ouvrant réellement pour la première fois à ce qu'est vraiment le métier d'institutrice - on va remarquer l'importance des « autres significatifs » pour alimenter et/ou soutenir la dynamique des déclits (Bidart, 2006, 2008). La rencontre avec « sa maître de stage » et contre toute attente va appuyer l'envie de changement vers un nouveau projet de vie. Cette tutrice écoute et rebondi sur les propos tenus dans l'accompagnement en stage en proposant à Claire de se poser « les bonnes questions » :

« Ces études-là en fait c'est en stage que **j'ai eu le déclit**. J'avais 2 stages sur l'année 1 d'observation et dans la même classe en mars si je me trompe pas. **Un stage où on donnait cours. J'ai beaucoup parlé avec ma maître de stage et j'en étais venu à la conclusion que je savais que c'était un métier que je voulais pas faire toute ma vie**. Or le faire alors 3-4 ans et puis après changer de métier et donc là elle m'a dit “**Ah mais alors Claire là il faut que tu te poses les bonnes questions** parce que c'est un métier où ... **si t'as un diplôme d'institut primaire tu seras instit primaire** et pas ... enfin il y a pas beaucoup d'autres possibilités avec ce diplôme-là”. »

A cet échange à haute valeur biographique, Claire lui accordera la fonction de « déclit » provoquant une re-délibération de ses aspirations et amenant à un besoin de cohérence avec ses représentations, croyances, intérêts...). Elle commence à réfléchir la conduisant à mettre un terme à son année académique : « Et ouais du coup je me suis posé beaucoup de questions à ce moment-là et **puis j'ai décidé d'arrêter du coup** ». Se rendant compte de l'impact de l'échange avec Claire, « la maître de stage » tempère ses propos afin d'essayer de la rassurer, mais sa décision est, semble-t-il, prise :

« Même si **ma maître de stage m'avait rassurée par rapport à ça** en disant “**mais écoute, moi, ça fait 50 ans que je fais ce métier et j'en suis toujours fan, ça dépend des personnes**”, je pense c'est de la peur de **se retrouver face on a quelque chose qu'on n'aime pas et de plus trop savoir en partir**. »

Claire prend distance, tente de se projeter dans un autre avenir en alliant. C'est pourtant une conversation écoutée entre deux enseignants dans la salle des professeurs qui viendra faire office de déclencheur opérationnel permettant de prendre fermement sa décision de mettre un terme à sa BAC1. Cette situation devient **événement biographique**⁵⁶ majeur au moment de son second stage :

« Je pense que c'est surtout à ce moment-là [que] **la peur du futur et pas vouloir être dans un emploi toute ma vie**. Parce qu'en salle des profs, j'en ai entendu qu'ils [deux enseignants du primaire] parlaient en disant ... enfin ce métier avait l'air horrible pour elles et elles étaient coincées. Et ça m'a un peu effrayée je dois dire. »

⁵⁶ L'**événement biographique** (définition se rapportant à la note de bas de page n°6).

L'impact des *paroles* de cet échange capté fortuitement entre les instituteurs à propos de leurs situations respectives du métier est vécu comme « horrible » au point de l'évoquer très rapidement dans l'entretien avec la chercheuse, mais en donnant toute la place à ses affects (c'est-à-dire à la conséquence émotionnelle que cet échange a produit sur elle). Il semble que cet événement dans cette salle a été tellement important que Claire se refusera d'y revenir pendant toute la durée de son stage estimant qu'il est, peut-être, un des facteurs expliquant son arrêt ferme des études :

« À mon avis il **y a plusieurs facteurs**, mais ouais ça a joué. J'avais déjà remarqué au stage de formation dans la salle des profs **j'ai été une seule fois et après je n'ai plus jamais** été parce que **ça n'avait rien de très agréable**. »

Claire s'interroge sur cette situation, requestionnée au moment de l'entretien, estimant que si elle avait été dans un monde social qui lui correspondait de manière plus forte et composé d'étudiants avec un projet identique, elle aurait pu potentiellement s'accrocher. Ainsi, un sentiment d'appartenance significativement plus faible que les autres du groupe de référence provoque des « envies de partir » et, selon Pedler, Willis & Nieuwoudt (2022), il faut absolument prendre en compte la relation importante qui existe entre le sentiment *d'appartenance* et le *plaisir*. Ce *plaisir*, Claire n'y a que peu accédé, ne bénéficiant que de peu d'interactions sociales à la haute école et y ressentant un fort sentiment d'isolement et de déplaisir tant envers l'établissement que dans expériences avec le groupe :

« **Si j'avais été avec des gens qui me correspondaient plus ou si je correspondais plus plutôt aux gens qui m'entouraient, je pense que j'aurais pu continuer ... quelques soient les cours**. Parce qu'évidemment quand on fait des études il y a toujours des cours qu'on aime pas, qu'on n'apprécie pas ou des profs qui nous aiment pas, etc. Ça il y a partout. »

Avec distance au moment de l'entretien de recherche, Claire insiste sur les différences qu'elle perçoit entre *université* et *haute école* en appuyant l'idée que ce sont deux mondes différents pour elle :

« Même si je suis restée pas très longtemps à [université] », **c'est le monde [qui] est quand même vraiment différent**. Et tout le monde va se mêler des soucis des autres à [la haute école] et c'est un truc ... Moi **je suis pas là pour être en en 3e bac à sable** quoi. (...) **Je pense que c'est quand même un peu lié à au fait que ce soit une haute école** et que du coup **les classes soient plus petites, les années soient plus petites, le nombre de personnes par classe sont plus petites etc**. Parce que **j'ai aussi un peu retrouvé ça dans la haute école que j'ai faite après**. »

Son motif initial d'entrer en haute école pour son cadre de proximité valorisant les petits groupes, il semble que Claire ne s'y retrouve pas.

Si la décision d'arrêter semble prise, comme la sphère familiale a une forte influence dans les choix de vie, la peur de décevoir la tenaille. Elle se raidit trouvant que l'acte d'informer ses parents et d'assumer ses décisions sont des éléments difficiles à défendre. Elle doit pourtant pouvoir prévenir ses parents de sa décision de mettre un terme à sa formation ce qui la positionne sur la défensive :

« Oui c'était tout de suite plus mitigé... parce que bien déjà j'ai caché à mes proches enfin à mes parents que je n'allais plus en cours. Je pense surtout **par peur de décevoir** vu que ça arrêtais encore une fois des études. Puis un jour, j'ai pris mon courage à 2 mains **j'ai appelé mon papa et je lui ai dit**. »

La réception de cette décision à ses parents est à la mesure de sa peur :

« **Je me suis fait incendiée**, si je peux dire ça, comme ça en me disant “**tu dois voir ça comme un échec d'avoir encore arrêté des cours etc.**”. Parce que à ce moment-là je savais pas encore que j'allais vraiment m'inscrire à [une autre haute école]. Et je disais à mon père “**non je veux pas voir ça comme un échec !**”. (...) **J'ai vu que ça ne me correspondrait**

pas comme études alors j'ai bougé et je voyais plus ça comme un avancement, **mais on me l'a fait voir plus comme un échec. Ma mère était plus désolée pour moi** que ça ne m'ait pas plus et voilà. **Sinon les autres, évidemment, quand on est étudiant et qu'on est dans la même situation les autres me comprenaient plus.** »

La réaction fortement mitigée des parents s'explique en partie, selon Claire, par le niveau des métiers exercés par ces derniers : « j'ai 2 parents qui étaient journalistes et puis ma mère a été dans le social. Pourtant ils connaissent un petit peu ce monde-là du coup en ayant été dans le journalisme. »

Une autre vie s'ouvre cependant pour elle en réalisant une 3^{ème} orientation et inscription en haute école qui, cette fois, correspond à ses attentes et lui permettra d'obtenir un diplôme d'enseignement supérieur. Ayant commencé par s'inscrire dans un Département « d'Histoire, Arts et Archéologie » à l'université (1^{ère} orientation) pour 6 semaines, puis en se réorientant vers un Département « pédagogique » pour des études d'institutrice (2^{ème} orientation), la voici qui s'inscrit dans un Département « Arts appliqués » dans une autre haute école se réorientant – de manière radicale – vers les métiers de la publicité : « Oui en publicité et agencement de l'espace à [haute école] (...) **Oui, j'ai fait des choix d'études vraiment différents** ». Ses parents semblent moins motivés à ce 3^{ème} projet de formation renvoyant leur questionnement au champ artistique et à ses finalités : « on m'a dit **“c'est des études artistiques on sait pas ce que ça vaut, nous on connaît pas vraiment, donc on espère pour toi que ce sera le bon choix. Mais pour nous pour l'instant ça veut rien dire.** On attend de voir ce que ça donne” ». Malgré la réaction mitigée des parents, cette nouvelle orientation semble la libérer de ce cadre des contraintes (Loquais, 2014a) permettant de revenir sur son projet où la liberté semble centrale par rapport, surtout, au cadre de formation des instituteurs qu'elle estime trop centré sur le remplissage de « canevas de préparation de cours » :

« **La liberté de création** enfin même si c'est une liberté très sommaire en publicité. (...) J'avais le droit de d'imaginer, de créer comme je voulais. Oui là où en primaire c'est remplir des canevas de préparation de cours dont **je voyais à nouveau pas l'utilité.** Et je sais que quand on est en péda c'est qu'on apprend, mais devoir écrire les supposées réponses des élèves à nos questions... (...) **J'ai toujours actuellement du mal à y voir quelque chose de vraiment très intéressant. Ça prend énormément de temps pour vraiment pas grand-chose** et ce sur quoi on était le plus le plus côté finalement. Donc ouais je pense que c'est la liberté de création. »

Capitalisant ce qu'elle a appris dans ses deux premières orientations tout en éprouvant des doutes sur l'avenir et l'injonction parentale d'obtenir un diplôme, Claire construit sa mosaïque d'expériences se rendant compte que la 3^{ème} orientation correspond à ses attentes et à son projet de formation :

« **J'étais toujours nulle par exemple pour étudier** justement mais apprendre en fonction de la manière dont on va apprendre des choses j'étais un peu plus douée en tout cas. Oui et bah c'est déjà avoir un diplôme je trouve ça quand même assez important dans la vie de tous les jours. Et surtout je ne savais pas quoi faire. Moi **j'ai débarqué dans ces études** en me disant “bon ben cette fois-ci j'espère que ça va me plaire”. Parce que c'est quand même mon 3^e choix d'étude. **Bingo ça m'a plu.** »

Claire finalise son bachelor dans le Département « Arts appliqués » dans un troisième univers institutionnel (nouvelle haute école) et obtient son diplôme avec distinction vers son insertion⁵⁷ sur le marché du travail qu'elle appelle « le grand bain » :

« **J'ai fait mes 3 ans d'un coup et j'ai été diplômée avec distinction.** Donc ça c'est chouette mais je pense surtout j'avais pas envie de me retrouver sans rien et en étant perdue donc **“le grand bain”** on va dire. »

⁵⁷ Un parallèle peut être envisagé avec les travaux de Guégnard, Giret, Louveau & Michot (2019) renvoyant aux conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en STAPS.

En analysant de plus près ce qui a conduit Claire à réussir cette troisième orientation dans l'enseignement supérieur, une bonne part revient au sentiment de se sentir à sa place et en appartenance avec le groupe de référence. En effet, Claire revient sur cette image du « vilain petit canard » en situant le troisième groupe de formation comme celui composé d'une somme de « **vilains petits canards** » ayant des parcours divers et variés, des vécus en formation bigarré et venant d'horizons très distincts. Ces étudiants sont, selon Claire, devenus solidaires entre eux par leurs différences. Cela lui permet de se sentir à sa place dans ce nouveau monde social qui, cette fois, fait écho et semble être plus en adéquation avec son besoin de liberté :

« Alors il faut savoir que **j'avais jamais fait de cours de dessin** ou quoi que ce soit. **C'était la première fois que j'étais en orientation artistique** du coup et **j'étais entourée que de personnes qui avaient été ben en technique ou en professionnel en art**, etc. **Je débarquais de nouveau dans un nouvel environnement**, mais **un environnement qui était déjà un peu plus le mien** qu'à la haute école. **Là c'était plus justement les vilains petits canards qui se remettent tous ensemble et tout le monde est différent et a des vécus et des approches très différentes.** Et je pense que c'est aussi ça qui fait que c'était intéressant d'être là-bas et ça m'a directement plu en fait. »

L'approche pédagogique situant la création comme première et dépassant les règles strictes d'un cadre formel normé semble être propice à sa construction identitaire :

« Donc l'approche avec les profs est vraiment différente. Les travaux de groupes sont de vrais travaux de groupe où chacun vraiment est obligé d'y mettre la main à la pâte. **Je me suis sentie plus dans mon élément.** »

Ici encore, la référence et surtout l'analogie avec le « Vilain petit canard » illustre l'importance libératrice qu'elle éprouve dans ce monde artistique auquel elle estime appartenir. Dans une visée naturaliste, toutes proportions gardées, les travaux de Robbins & Robbins (2005) évoquent le besoin d'une coopération consolidée pour exister, les membres d'un groupe pouvant isoler un individu à des fins adaptative. Claire trouve, en effet, dans cette formation artistique et ce groupe « composé de « vilains petits canards » solidaires entre eux » une situation où les membres se reconnaissent, s'entraident et contribuent au fonctionnement harmonieux de la cellule vers un objectif commun. Si également, et toujours toutes proportions gardées, l'organisation d'un groupe social en formation peut être assimilée à une sorte de bassin d'expériences où la coopération est essentielle entre les personnes pour obtenir cohésion, performance et réussite, on serait tenté de dire aussi qu'il n'y a pas que cela en jeu pour Claire. Pour réussir ce pari de se réorienter une troisième fois, il faut également une bonne adéquation avec les profils des personnes apprenantes, avec les formateurs ainsi qu'avec les éléments du dispositif de formation permettant de construire de nouveaux repères. Alors qu'elle a réussi à obtenir son diplôme, **Claire évoque cependant, en entretien, des doutes sur cette orientation professionnelle.** Sur base d'une vision du monde où le changement de métier semble acquis, l'incertitude la gagne au regard des principes de vie qu'elle a reçus dans la sphère familiale et auxquels elle se raccroche encore :

« **On m'a toujours dit qu'on était dans un monde où justement on pouvait se permettre maintenant de de changer de métier, d'avoir des revirements de carrière** etc. Comparé à mes grands-parents qui eux c'était ces études-là [enseignants] et puis ce métier-là, c'était le même métier toute la vie. Et je pense que **c'est un plus que notre société actuelle nous apporte de pouvoir changer. Et en même temps c'est un moins parce que c'est ça donne du fil à retordre vu qu'il y a trop de possibilités.** »

3.2.1.4 Adriane ou « *Nous, les étudiants étrangers !* »

Arrivée d'Amérique du sud où ses jours étaient mis en danger suite à ses actions de militance pour les droits de l'homme et parlant difficilement la langue française, Adriane est âgée de 42 ans au moment de l'entretien. Portant le statut de réfugiée politique, Adriane s'est constitué un projet fort ayant partiellement amorcé lors d'études de travailleur social dans son pays (équivalent Educateur

spécialisé) : « Je suivais en fait les études là-bas de travailleur social et j'ai dit "Ah voilà toujours ça". Ça restait dans ma tête ». Par ce métier et au regard de sa trajectoire biographique, Adriane veut pouvoir devenir une professionnelle en se fixant sur l'aide aux personnes réfugiées en situation de besoin et de précarité. Il est patent qu'une résonance biographique et un risque de confusion dans la relation d'aide professionnelle s'invite dans le motif d'engagement en formation d'Adriane. Au regard de son histoire personnelle, comment ce vécu ne serait-il pas ambigu pour la jeune femme nouvellement arrivée en Belgique complexifiant son intégration et sa future attitude envers le métier, les études et, plus largement, son parcours ? :

« Concrètement, **je veux aider, faire partie d'une association, faire partie du processus de projets dirigés vers l'aide à la personne et de toutes les populations.** Les populations, c'est la communauté des réfugiés, des étrangers qui arrivent en Belgique. Les écouter. »

Dans le métier d'assistante sociale, et dans le cas d'Adriane plus précisément, comme dans la plupart des métiers où la relation humaine est première, la formation entraîne toujours un risque de confusion entre le vécu de la personne et celui des personnes avec qui cette dernière envisage de travailler. Cette confusion, souvent expliquée par une trop grande proximité de l'étudiant avec sa situation personnelle, peut concerner « différentes figures et différents registres du vécu – résonance émotionnelle positive ou négative » (Debras & Renard, 2008, p.46). Ce lien entre *orientation* et *trajectoire* est clairement conscient pour Adriane qui situe l'autre comme son point de référence par rapport à son propre vécu de stigmatisée dans son pays, en lien avec ses particularités :

« Moi, c'est toujours l'accessibilité, l'espoir de mettre à la place avec l'autre. Parce que moi, je vis déjà certaines choses. **J'ai eu un parcours de toute façon dans la discrimination de certains types de situations** et je dis "voilà, je peux avoir les outils pour aider les gens peut-être dans la même situation". **J'ai des connaissances qui n'ont pas eu les moyens de trouver le chemin pour arriver au bout.** »

Si nous nous questionnons sur ce qui peut se vivre et se construire dans un dispositif de formation au regard du projet de formation (Soi pour Soi), les allusions aux événements de la vie passée en Amérique du sud présentent toutes les particularités piégeantes d'une forme de « syndrome du sauveur ». Pour Adriane, il y a un besoin viscéral d'aider les autres dans des situations particulières. Pour elle, ce sera les « populations (...) la communauté des réfugiés, des étrangers qui, tout comme elle, arrivent en Belgique ». Il y a, à la base de son motif d'engagement en formation (Loquais, 2018), un transfert de son parcours biographique vers ces populations. Le traumatisme d'avoir laissé derrière elle une *vie*, un *combat militant* et une *famille* a des conséquences directes sur son choix d'entrer en formation alors même qu'elle en ne maîtrisant que très sommairement la langue française. **Le choix d'orientation** sera, d'ailleurs, rapidement mis en lumière par un bilan de compétences réalisé par sa conseillère au CPAS qui l'oriente directement vers les métiers de l'accompagnement et plus précisément vers le métier d'assistante sociale. Employant le terme « recommandations », Adriane indique qu'elle considère la conseillère comme un autrui significatif⁵⁸ à écouter permettant de trouver « son chemin » à haute valeur :

« **Ce sont les recommandations de mon assistante sociale.** C'est pour le processus éducatif ici d'insertion et par la communication. Elle m'a dit "Ah cette école a peut-être adapté pour toi". J'ai dit "voilà je commence, je me lance pour commencer la formation". »

Après quelques difficultés administratives pour s'inscrire dans le département venant du processus d'équivalence des diplômes et l'absence de documents attendus par le cadre administratif, Adriane entre en formation un peu plus tard que les autres étudiants de BAC1 :

⁵⁸ La notion d'« **autrui significatif** » renvoie en 1964 au moment où paraissait un article écrit à quatre mains par Berger & Kellner (1964/1988) et qui désigne « les acteurs principaux de la construction de la vision du monde et de l'identité d'ego » (citation traduite reprise par Céroix, 2006, p.123).

« Dès le 2ème jour, j'ai eu des problèmes dans le processus de documenter. J'avais fait tout le processus de mon équivalence ici [en Belgique]. **Je n'ai pas reçu mon équivalence ce qui ne me permettait pas de commencer des études et faire un bachelier.** »

Trouvant une solution administrative imposant de commencer en BAC1, Adriane hésite, vu son âge, et se fait accompagner par sa conseillère qui balaye rapidement ses hésitations : « J'ai déjà un certain âge et j'ai dit "oui" de rentrer dans une école où je vais trouver des adolescents... des personnes très jeunes. Ça va être un peu embêtant ». La conseillère la rassure, « elle m'a dit "non" », accentuant l'intérêt de se former dans le cadre de son projet d'aide aux autres. Cela permet à Adriane de se décider de manière positive : « Oui, avoir la formation d'assistante sociale avec une relation du côté social ».

L'arrivée dans le département situe Adriane dans un contexte tout à fait inattendu pour elle. La configuration organisationnelle⁵⁹ la met directement en marge d'une masse de personnes rendant difficile la compréhension du cadre et des consignes :

« **Au moment où je suis arrivée, c'est la section administrative où toutes les personnes était rassemblée. Comme il y a plein d'élèves, plein d'étudiants, la formation d'assistante sociale était divisée en 6 groupes d'étudiants.** Vous voyez... c'était un peu compliqué. »

A la complexité de cette situation, Adriane découvre ce qu'est une première année BAC1 où la présence des étudiants est massive dans des espaces peu propices à lier des connaissances et des relations :

« **Plus ou moins 80 élèves ensemble et parfois, on avait des cours où on mettait la quantité de tous les groupes dans un auditoire.** Oh là là. C'était déjà très compliqué pour moi de suivre car je devais me concentrer... C'est quoi [la] logique ? »

Questionnant la cohérence de rassembler autant d'étudiants en un seul moment de formation, Adriane est confrontée à son statut d'adulte n'ayant plus l'habitude d'apprendre rapidement. Cette difficulté est d'ailleurs renforcée par sa méconnaissance de la langue française et du vocabulaire professionnel du champ de l'assistance juridique : « Cela faisait déjà quelque temps que je n'avais pas pris des études, des formations académiques dans d'autres niveaux. Je devais déjà de me concentrer à comprendre la langue [français] et aussi à comprendre le sujet de la matière enseignée ». Se former au métier d'assistante sociale c'est aussi acquérir un vocabulaire spécifique évoquant des vocables à maîtriser et des références juridiques nombreuses ce qui ne va pas sans difficultés :

« **Vous imaginez un cours de [discipline] donné tout l'après-midi ?** Ce sont des sujets déjà compliqués à comprendre et les cours sont donnés la moitié du temps en auditoire. Il y a aussi des discussions avec des élèves qui ne laissent pas donner cours en auditoire. **180 élèves ensemble, voilà un peu résumé les obstacles.** »

La masse des étudiants, associée à son besoin d'être reconnue dans sa spécificité d'étudiante étrangère, occasionne de nombreuses situations de cours qui la font douter sur les capacités d'accompagnement en formation :

« Parfois, il n'y avait pas de possibilité pour les choses les plus importantes. **Et quand tu veux faire une remarque, aucune sensibilité, aucune marque de soutien on va dire.** Peu de compréhension par rapport aux profs de l'école aux étudiants étrangers. »

Adriane voit sa situation comme une uniformisation des étudiants la faisant dire : « On mettait tout le monde dans le même sac ». Si la diversité culturelle présente dans le département et au sein des cours

⁵⁹ Actuellement, à l'ISFSC, en BAC1, un groupe de travail peut aller jusqu'à 40 étudiants. Néanmoins, la moyenne "réelle" se situe autour de 25 à 30 étudiants.

était clairement affichée par l'institution et tout comme Marianne (**cf, entretien 1**), l'intégration est difficile pour Adriane et plus encore pour, d'après elle, les étudiants émanant de la population d'Amérique du sud présentes en minorité dans le contexte :

« À l'école [département], il y avait la plupart des étudiants d'origine marocaine. C'est culturellement... C'est qu'ils étaient un peu plus ... **dans des grands groupes fermés**. Mais aussi des étudiants africains. **Mais la population étrangère latino, c'était minimum**. Et déjà s'intégrer avec eux, **c'était vraiment compliqué. Difficile de parler ou difficile de créer du lien.** »

La notion de lien social évoquée par Adriane est inséparable de la conscience que l'institution a d'elle-même (sorte de mini société) et des réponses que l'étudiant peut mettre en place pour arriver à faire du lien. En effet, la difficulté de créer des relations avec les groupes déjà en place, écouter, s'intéresser demande du temps et des espaces propices. Pour réussir sa BAC1, Adriane va stratégiquement décider de se concentrer sur son parcours et moins sur les autres étudiants : être toujours présente aux cours afin de se garantir la réussite aux examens de janvier. Toujours à proximité des enseignants, posant des questions de clarification au niveau de la langue et des contenus, elle s'acharne à accomplir toutes les tâches demandées par le dispositif de formation : « j'ai une demande à faire et **j'étais toujours en première ligne** [devant l'enseignant] et **j'essaie de comprendre le prof** ». Pourtant, ses stratégies comportent des failles typiques dans le cadre d'un enseignement supérieur (comme « appliquer » plutôt que « comprendre » ce qui est demandé ou encore se centrer sur des attentes d'un enseignant plutôt que sur la prise en compte de l'ensemble des attentes). La perception qu'elle a des attentes du dispositif amène Adriane à constater que sa maîtrise de l'orthographe n'est visiblement pas considérée comme un problème pour les enseignants qu'elle rencontre dans le cadre des examens. L'accès à un dictionnaire est même annoncé comme prévu pour les personnes ayant le français comme langue étrangère. Ces éléments émanant des acteurs du dispositif la conduisent à se rassurer et à s'impliquer lors des cours au maximum : « Tu essaies de participer au cours, ... on se s'inquiète pas des fautes d'orthographe, mais aussi les étudiants étrangers on proposait éventuellement prendre un dictionnaire ». Malgré cette ténacité sans faille à être présente et rendre toutes les tâches attendues, le couperet tombe au moment des résultats d'examen de janvier qui sont particulièrement décevants : « alors que je n'ai manqué aucun cours, j'ai raté mes examens ».

Adriane est face à un écart entre ce qu'elle pense avoir réalisé aux examens au regard de ce qui lui était renvoyé dans les cours et ces résultats quantifiés. Plus précisément, vivant l'écart entre les cours où les enseignants disent ne pas tenir compte de l'orthographe et les conditions d'examen où ce sont d'autres formateurs qui les supervisent, Adriane se sent trahie par l'institution et n'arrive pas à comprendre la signification de ces points :

« **Mais au moment des examens, c'est totalement faux. Au moment des examens, ce sont d'autres personnes qui sont présentes pour surveiller et je n'avais pas de dictionnaire.** J'attendais d'avoir un petit moyen utile pour m'aider à répondre. Bien voilà, les résultats.. **J'ai beaucoup d'échecs et je ne sais pas pourquoi.** »

La question centrale d'Adriane à la lecture des résultats est la suivante : « pourquoi ai-je ces résultats-là alors que j'ai fait tout ce qui m'était demandé ? ». Un sentiment d'isolement et d'incompréhension prend le pas sur la déception et la trahison : « Je me suis sentie très isolée au moment des résultats ». Faisant un lien entre sa situation d'étudiante étrangère et les résultats, Adriane estime qu'elle n'a pas été soutenue et particulièrement dans sa situation de réfugié politique : « les profs ne m'ont pas aidée... rien pour dire on va essayer d'intéresser les étudiants étrangers. Pour que tout le monde puisse partager avec eux. Non ». Ne se décourageant pas, elle fait quelques tentatives pour répondre à ce « pourquoi ». Les résultats de ses démarches la glace en reprenant comme exemple un « épisode » qui l'a marquée de manière vive :

« **J’ai vécu un épisode un peu...** au moment des examens, il [enseignant] m'a dit “**non je ne peux pas te laisser continuer, on ne fait pas de cadeau ici. Ce sont les meilleurs. Vous allez améliorer votre français et si vous voulez vous revenez**”. »

L’impact de ces paroles qu’on pourrait apparenter à une prédiction, sorte de « parole de destin » au sens de Charlot (1998), vise à renvoyer à l’étudiante des horizons non encore disponibles dans sa réalité et qui tiennent pourtant « selon les cas, des rôles plus ou moins déterminants » (Piron, 2014, p. 255) dans la situation. Cet enseignant, considéré par Adriane comme un autrui significatif⁶⁰ dans cet épisode de formation renvoie à un acteur qui positionne, exerce et actionne un projet de formation *sur* quelqu’un d’autre que lui-même (Projet de Soi pour Autrui) dans une relation de formation asymétrique et inégalitaire.

L’effet et l’efficacité de ces paroles à valeur prédictive sur le devenir de l’étudiante prenant conscience de ses échecs dépendent autant de leur « degré de recevabilité » pour Adriane que du degré « de crédibilité » (Piron, 2014, p. 255) de l’enseignant qui en est l’auteur. Que ce soit pour Adriane ou l’enseignant, joue aussi, inévitablement, leur *rapport au savoir* (Charlot, Bautier, Kohn, & Rochex, 1992 ; Bernard, Savard, & Beaucher, 2014) et à *l’échec*. Le rapport au savoir selon Charlot (1982, pp. 135-136) se définit comme un « ensemble d’images, d’attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l’école, sur la discipline enseignée, sur la situation d’apprentissage et sur soi-même ». A ces paroles visant le savoir (contenu de la formation), Adriane ne peut qu’être insatisfaite puisqu’elles ciblent uniquement le résultat (échec). Dans le cas de l’enseignant adressant un « non je ne peux pas te laisser continuer », cette attitude renvoie à ses propres traductions du projet de formation de son département et se situe sur son propre *rapport au savoir*. Pour Adriane, son *rapport* est plutôt lié à *l’échec* qui vient bousculer son cheminement espéré dans une trajectoire déjà bien malmenée. Il s’agit de deux rapports distincts ne mobilisant pas les mêmes attentes, ni contenus. Ces façons différenciées d’aborder un *rapport au savoir* et un *rapport à l’échec* imposent des manières de se positionner différentes et évidemment des réponses distinctes. Aussi et quand on associe ces deux éléments (*recevabilité* et *crédibilité*), le projet de Soi pour Autrui (enseignant qui annonce) peut alors se mettre en action, occasionnant des conséquences identitaires inattendues, jusqu’à parfois des dizaines d’années plus tard. Adriane n’aura pas attendu autant, jugeant sévèrement le discours : « **c’était tellement...** comme ça **froid**. Mais aussi **par rapport à l’échec** ».

C’est la mise en synchronie des contenus des paroles renvoyées et leur concordance avec les notes obtenues au moment des examens de janvier qui va avoir valeur de « déclic » pour décider de **se désinscrire du dispositif**. Pour Bidar (2006, p. 49), il s’agit de la « conjonction des temporalités de ces divers éléments » qui devient « un facteur décisif » de la décision de partir : « et du fait de leur synchronie, ces ingrédients ont un effet spécifique. Il faut non seulement leur somme, mais également leur simultanéité » (Bidar, 2006, p. 49). Dans le cas d’Adriane, les résultats reçus dans un temps court précipitent la désinscription administrative. Le bouleversement qui s’opère chez elle provoque une remise en cause et un travail non encore critique de la situation, et surtout non compris, rejetant la « faute » de cette situation sur le vécu en formation. En somme, l’événement biographique relaté, les résultats objectifs et quantifiés des examens ainsi que l’apparition de la COVID 19 imposant un passage en mode distanciel du jour au lendemain (Bonnard, El Hadj Said & Giret, 2021) provoquent un découragement important : « J’étais découragée. **Quand tu es découragée, ce n’est pas le cas de continuer**. C’est aussi déjà **un prof à me mettre en maladie car déjà, il ne me laisse pas continuer** ». Estimant, qu’en tant qu’étudiante, elle a correspondu aux attentes et considérant que ses démarches en formation sont mésestimées, Adriane se questionne sur ce qu’elle doit faire : « vous voyez, ce stress. C’est tous les trucs qui arrivaient dans ma tête à ce moment-là. Tu te dis “je ne vais pas... **Je laisse tomber**” ». Ressassant les conditions de formation où l’isolement et le manque de soutien l’amènent à considérer comme impossible une quelconque continuité de son parcours en BAC1, Adriane y met un terme en venant signer son abandon à l’administration du département : « depuis les premiers jours jusqu’à aujourd’hui, c’était comme cela. **J’ai alors décidé d’abandonner. Je me sentais trop isolée** ».

⁶⁰ Voir la note de bas de page n°58.

Adriane se saisit de l'entretien de recherche pour mettre des mots sur cette douloureuse situation et son choix de se désinscrire administrativement en se positionnant et se revendiquant clairement comme la **porte-parole des étudiants venant de l'étranger** : « merci de me permettre de le dire. Me permettre d'un peu exprimer surtout sur l'école. De permettre de prendre en compte que pour nous, les étudiants étrangers ». En déchargeant son insatisfaction lors de l'entretien et en puisant dans sa propre histoire de militance pour les droits de l'homme en se positionnant comme celle qui parle pour la minorité. Adriane revient sur les éléments qui ont été des obstacles à sa situation pour son intégration dans le dispositif de formation : « vous avez vraiment peur. La première chose était de me concentrer pour comprendre la langue et à comprendre le contenu du cours. ». Sentiment d'isolement, d'indifférence, Adriane choisit sa santé en décidant de prendre soin d'elle et en revenant au fondamental pour elle « le rapport à l'autre » : « C'est déjà un des obstacles l'indifférence des profs de l'école, mais je vais me concentrer à prendre soin de moi maintenant. Voilà et attendre un peu ... **tout est fini**. ». La prise d'un temps de repositionnement est alors envisagée comme un moment d'apaisement et de re-questionnement de son projet formation pour un avenir à reconstruire :

« **Je veux voir. Qu'est-ce que je continue ? et qu'est-ce que je répons si je reviens ? Mais malheureusement je me sens triste**. Parce que je me suis dit que c'est déjà un métier très social, un métier qui est-doit avoir des personnes une sensibilité sociale, une sensibilité des êtres par rapport à l'autre. »

3.2.1.5 Yvon ou « *Le pot de terre contre le pot de fer !* »

Âgé de 47 ans au moment de l'entretien, Yvon commence son récit en présentant son parcours et les grandes étapes qui l'ont façonné. Amorcé par des études de comptabilité pendant 2 ans, puis travaillant dans une affaire familiale dans l'immobilier pendant un certain nombre d'années, Yvon décide de « basculer » vers une formation et l'obtention d'un diplôme de théologie en France. Porteur du diplôme requis, il enseigne en Belgique 10 ans comme maître spécial de religion catholique jusqu'à l'arrivée du décret daté du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire. N'étant pas dans un poste définitif à l'apparition de la circulaire n°5831 du 25/07/2016 ; il est contraint de revenir en formation initiale pour obtenir le diplôme d'instituteur primaire lui permettant de continuer à enseigner le cours de religion catholique :

« **J'ai été maître spécial de religion catholique et maintenant il faut le diplôme d'instituteur pour pouvoir poursuivre, pour donner des cours**. Il n'y a plus aucune école qui accepte sans avoir le diplôme. **Je n'avais pas le diplôme officiel belge** reconnu ni assez d'ancienneté puisqu'on a refusé de continuer à compter les heures que j'ai prestées postérieur à cette diffusion de titres et fonctions. Si on avait autant d'heures on pouvait être nommé dans l'école et être certain d'y rester tandis que quand on n'avait pas le diplôme des titres et fonctions requis on pouvait uniquement faire des remplacements courte durée jusqu'à jusqu'en 2019. »

Avant cette réforme et selon ses déclarations, l'enseignement des cours dépendait de différentes certifications : « normalement cours dits généraux, il y a des formations complémentaires à suivre pour donner les titres plus spéciaux comme le néerlandais, la gymnastique et les cours dits à visée philosophique ». Se déclarant « tomber » à la fois par les heures qui sont redistribuées à d'autres disciplines et pour le manque de quelques jours d'ancienneté au regard du nombre d'écoles où il professait, Yvon raconte sa situation administrative avec une mélancolie apparente :

« Et puis **il y a eu la réforme titres et fonctions et en même temps est tombée l'heure de religion catholique en moins dans les écoles de l'Etat ... je suis tombé ...** fallait 1 des 2. Ça s'est joué à quelques heures (...) c'est un peu dommage parce que moi j'ai obtenu le nombre de ... Au moment de la titre et fonctions **il me manquait 30 heures**. »

Ayant épuisé toutes les possibilités juridiques de recours pour « arranger » sa situation administrative, Yvon se sent découragé et en colère : « c'était enrageant, **j'ai introduit les recours les machins les dossiers tout est tombé à l'eau** à chaque fois en disant mais non je dis "tentez 30 heures sur les heures

que vous demandez''. C'est 3 fois rien ». Pour assurer sa survie professionnelle, Yvon revoit ses intérêts à la baisse et ouvre des perspectives vers d'autres disciplines à enseigner pour estimer ses chances à se réorienter : « j'étais intéressé de pouvoir donner autre chose. Quand j'ai pu m'intéresser à donner d'autres matières que la religion à cette 5^e primaire, j'ai trouvé que les enfants ...et on a un autre rapport en maître spécial que l'instituteur ». Ayant remplacé, sans diplôme, une institutrice dans une école en dehors de Bruxelles avec l'avantage que les cours étaient déjà préparés par la titulaire, Yvon décrit sa situation l'ayant conduite à reprendre une formation initiale d'instituteur en BAC1 :

« **J'ai donné cours dans une autre dans une école, j'ai donné 2 fois des remplacements** et un... d'assez longue durée **et j'ai dû pendant plus d'un trimestre remplacer une institutrice**. Sans le diplôme d'instituteur mais tous les cours étaient déjà préparés. Je devais prendre la suite. »

Si le **choix d'orientation** ne se posait pas pour Yvon restant dans le champ de l'enseignement, l'image du métier d'instituteur primaire se distingue de celui de maître spécial de religion catholique. Notamment du fait qu'il est regardé d'un autre point de vue que celui de l'instituteur :

« J'avais déjà un peu une image préalable, je connaissais la profession. J'avais une bonne image. Je savais que **c'était quelqu'un qui était respecté auprès de ses élèves, qui aide ses élèves dans leur apprentissage et leur recherche de méthodes** pour trouver la réponse à leurs propres questions. »

En prenant le repère de l'enfant, cette distinction se fait plus importante dans son récit appuyant sur la gestion des situations en se situant comme un acteur « de passage » :

« Je dirais... **on est simplement de passage**. L'enfant qui a une difficulté, il vient beaucoup moins vous en parlez quand vous êtes un maître spécial même si certaines choses on le gère pour maître spécial. Il m'est arrivé dans le [province] de devoir gérer une dispute en récréation mais bon c'est comme ça aussi pour l'instituteur. »

A plusieurs reprises dans son entretien, Yvon revient sur cette importance du respect de la fonction enseignante soulignant combien ses représentations en sont tributaires au regard de ses constats et de la place des parents dans la société d'aujourd'hui :

« **C'est surtout le respect d'autrui, c'est quelque chose que l'enseignement doit donner**. C'est le respect des enfants entre eux et le respect de la vie. Malheureusement c'est de plus en plus... C'est l'enseignant qui doit assumer ces apprentissages-là. On se demande parfois si certains parents ... l'éducation comment elle se transmet. **On remet beaucoup sur la tête de l'enseignant pour beaucoup d'apprentissages**. »

Les transformations sociétales traduites par Yvon et le déplacement des positions sociales semblent le laisser amer au point d'attribuer ces évolutions aux inclinaisons politiques « de l'enfant roi » :

« **Quand on voit certaines choses de base, on voit que certaines choses qui étaient dans le temps des considérations de l'éducation des parents basculent tout doucement vers l'enseignant**. C'est l'enseignant qui doit transmettre ces choses-là. Il les transmettait pas précédemment. Les choses, le respect des règles, les parents sont vite écrasés parce qu'ils travaillent tous les deux ou par ce qu'on appelle la politique de l'enfant roi. »

Le culte de l'enfant roi et de ses conséquences est particulièrement étudié (Dupont, Mikolajczak & Roskam, 2022). Yvon ayant traversé plusieurs pays et continents dans son parcours paraît particulièrement camper sur ses positions. Equilibrer les besoins de l'enfant avec ceux des autres et du monde scolaire qui l'entoure semble dévolu, dans la vision d'Yvon, à un rétablissement d'une éducation de l'enfant plus cadrée et au fait de rester ferme sur certains principes clés. Cette vision est peut-être bien liée à sa place d'enfant au sein de la fratrie qui semble avoir été problématique dans sa

trajectoire. Ce positionnement est peut-être aussi ce qui rend son discours empreint d'amertume et de forme lapidaire situant le cadre et les règles comme la solution à tous les problèmes :

« **L'enfant roi ? L'enfant fait tout ce qu'il souhaite.** J'ai été un moment voisin direct de mon frère aîné qui s'est retrouvé directement papa célibataire de 4 enfants. Mais il avait une petite tendance à baisser les bras à dire s'ils veulent regarder la télé jusqu'à 9h, jusqu'à 10h du soir. A la fin du film c'est pas mon problème. Donc **on laisse l'enfant choisir ses règles. C'est pas comme ça.** Donc avant qu'il déménage, **j'ai un peu aidé à remettre des règles et à continuer à ce qu'il y ait des règles.** »

Yvon, nostalgique d'une vision d'un passé révolu où l'enseignant ou le parent « dirige et cadre », est conscient que cette description vient, en partie de ses observations sur le terrain. Mais également de ses parents qui, au regard de l'âge du sujet, s'inscrivait dans un modèle où l'enseignant était au centre des enjeux : « l'image dépend un peu mes parents étant relativement âgée ». Ces derniers étant aussi étonné de cette reprise des études après des années d'exercice professionnel :

« Au départ ; [ils] n'ont pas compris pourquoi d'un coup tout net **j'ai dû suivre une formation pour pouvoir continuer à enseigner.** Ils ne comprenaient pas et les nouvelles méthodes d'apprentissage pour eux n'était en pas là comme on fonctionnait il y a une trentaine d'années. »

Conscient que la représentation du métier se transforme au fur et à mesure de l'évolution sociale et des modèles en place, Yvon semble afficher une certaine tranquillité : « la représentation du métier elle change et elle s'adapte avec le temps. Forcément, quand moi j'étais en primaire **c'était pas comme en primaire maintenant** ». Cette apparence de tranquillité apparaît comme une façade permettant de cacher ses réelles convictions enseignantes en situant l'asymétrie entre élève et enseignant devant préserver une certaine distance protocolaire :

« **Quand moi je vois ça sur le terrain, se faire tutoyer par les élèves c'est quelque chose. Quand moi j'ai vu ça en stage, j'ai l'impression que l'enseignant [est] devenu le pote des élèves.** Ça m'a un peu choqué quand même. C'est pas le cas dans les écoles dans lesquelles j'ai travaillé précédemment (...) Au début, on donnait dans les écoles, on se donnait les noms de famille entre instituteurs même pour les maîtres spéciaux. »

En indiquant « même pour les maîtres spéciaux », Yvon renvoie à la démarcation qu'il fait lui-même entre la fonction d'« instituteur » et celle de « maître spécial ». Cette distinction tend à appuyer l'importance symbolique que le rôle d'instituteur joue pour Yvon qui le situe au-dessus de sa fonction de maître de religion catholique. **L'arrivée dans le département** est vécue comme positive. Ses seules craintes visaient à se retrouver dans des grands groupes massifs en formation, sur le modèle de l'université ce qui l'inquiétait au regard des clichés dans la presse :

« J'ai apprécié. **J'avais une crainte de me retrouver avec une classe comme on voit souvent les reportages par la presse d'avoir des grands groupes classe.** J'étais étonnée de me retrouver dans des classes, on était une vingtaine d'étudiants... quand on voit les reportages on montre souvent les Hautes Ecoles ou les universités avec des grands locaux bourrés craqués au maximum. »

La découverte des cours où les supports de cours sont parfois absents semblent peu lui convenir alors qu'il souhaitait pourtant des petits groupes. Tout est traduit au regard de ses propres expériences passées en lien avec ses représentations, comportant souvent des clichés : « ce qui m'a déplu c'est que certains cours n'ont pas de syllabus ou de manuels pour pouvoir suivre autrement le cours. Ça c'était une grosse chose ». Si les cours disciplinaires semblent correspondre grosso modo à ses attentes, la place de l'instituteur dans les cours d'éducation physique et sportive le questionne :

« **Ce qui m'a étonné c'est de voir qu'on nous enseigne l'éducation physique et sportive.** Ce qui m'a un peu étonné c'est que là, sur le terrain, l'instituteur ne s'occupe pas ou très peu de l'éducation physique et sportive de ses élèves. »

Etant un adulte en reprise contrainte d'études (ARE), Yvon fait des allers retours dans son récit à propos de son expérience avant la formation et pendant. Soulignant au passage que la révision des contenus, même jugée comme un complément, est finalement bienvenue :

« **Les études vont pouvoir faire un gros complément de bagages qui me manque ... Au niveau théorique parce que c'est bien de lire les fichiers préparés par sa collègue, mais c'est pas si on veut gérer la réponse ou la solution.** Il faut pouvoir y mettre des règles de travail pour pouvoir comprendre et compléter le travail. Parce que forcément **on voit bien que certaines choses sont complètement farfelues qu'on trouve sur internet.** Et alors de dire est-ce que t'as essayé de rechercher une autre page ?, est-ce que t'as essayé de rechercher dans un autre livre ?, est-ce que ... ?, je ne peaufinais pas quand j'étais dans l'enseignement du cours de religion. »

Yvon découvre l'envers du décor et les attentes de l'instituteur du primaire enseignant toutes les disciplines prévues dans le programme du primaire. **Il s'agit bien de se positionner comme généraliste de l'enseignement au détriment d'une discipline.** Il découvre aussi l'importance de penser en termes de « compétences élève » et pas du point de vue du professeur. Sa plus grande difficulté semble être la didactique des mathématiques et les niveaux pédagogiques formés en mode distanciel :

« **Il y a certains outils,** quand on voit par exemple pour les mathématiques les choses qui sont pour nous qui coulent de source et quand on arrive maintenant un enfant est en 5è primaire le chiffre 2 écrit en chiffre et plus huit c'est d'office 10. Mais ce qui n'est pas le cas dans la tête d'un enfant qui arrive au tout début de son cursus primaire où tu dis 2+8 ça fait 10, mais pourquoi pas 1 et 0 ça fait 10. C'est complètement farfelu. Effectivement d'avoir vu ça en partie en distanciel c'était ... **je trouve ça très compliqué.** »

Les situations de formation relatées dans son entretien se centralisent sur la période du confinement (COVID 19) et les enseignements en mode distanciel dégradant, un peu plus, les conditions étudiantes (Bonnard, Droyer & Giret, 2020 ; Bonnard, El Hadj Said & Giret, 2021). A cela s'ajoutent les remises à niveau proprement dites des contenus et méthodes propres à l'évolution des disciplines du primaire. L'ensemble de ces éléments sont systématiquement mis en écho avec son histoire personnelle et notamment son propre parcours scolaire, lui qui a traversé plusieurs types d'enseignement et de systèmes (Belgique, France, Canada, Zaïre). Cette situation vécue, Yvon l'exemplarise de la manière suivante :

« **Certains cours** comme le cours de [discipline] **il y a des choses maintenant** qui portent des autres noms **par rapport à ce que moi j'ai appris** ... Ou est-ce que c'était le mode de fonctionnement par rapport à du ...comment on appelle ça ... l'enseignement du français que j'ai suivi pendant de nombreuses années. **Puis, quand j'étais petit, papa avait un rôle de diplomate, donc ce n'est pas la même chose. On a basculé d'un enseignement à un autre,** que ce soit du belge ou du français ou au Canada **un autre fonctionnement.** Donc **essayer de raccrocher cela,** de voir qu'effectivement que maintenant ça porte d'autres noms. Que certaines choses en français ça porte d'autres noms ... tous ces trucs là c'est quelque chose. »

En référence à ses remplacements d'instituteurs avant son entrée en formation initiale, la question ne s'était pas posée car les cours étaient préparés par la titulaire. Il lui suffisait d'appliquer, sans jamais concevoir réellement la discipline et passer à la transposition didactique :

« **Quand j'avais la matière à donner face aux élèves je la comprenais. C'était marqué en-dessous ce que ça voulait dire** que voilà ces cours de français-là. **C'était surtout donné par une autre collègue puisque moi je n'étais pas disponible pour garder l'enseignement de la religion catholique à l'ensemble de l'école.** Les professeurs ont donné plus ce français-là qui pour moi était plus compliqué à pouvoir donner à un tiers. Donc c'est elle qui l'a donné. »

A ces éléments, la **difficulté d'être un adulte en reprise des études (ARE) en charge d'une famille et spécifiquement en étant déjà professionnel de l'enseignement dans le primaire est difficile à vivre.** En référence à son parcours d'enseignant-remplaçant dans le primaire, sans le titre requis, Yvon s'estime pourtant déjà posséder « le bagage » de terrain pour enseigner dans le primaire. Son projet de formation (Soi pour Soi) se cristallise autour du diplôme d'instituteur et peu sur le métier en lui-même : « **une position effectivement sur ce que c'était enseigné ce que j'avais déjà,** j'étais sur le terrain. C'est difficile de reprendre des études quand on a été sur le terrain et qu'on a le bagage de terrain dans ce milieu-là ». Si Yvon comprend qu'être adulte en reprise des études (ARE) comporte des difficultés, l'une d'entre-elles revient à avoir des rythmes différents entre « jeunes » et « adultes ayant une charge de famille ». Yvon parle de « lutte » pour préserver ses habitudes en résistant aux changements autant que possible :

« **Ici dans les études pour être instituteur, j'ai senti la différence d'âge pour une grande partie des personnes qui étaient dans la classe. C'était quelque chose auquel j'ai dû lutter contre. On a notre petit train train qui est intégré,** que les enfants et que les étudiants n'ont pas ce même train que nous [adultes]. **On a une vie que ce soit au niveau familial.** Manger à midi, ils mangeaient facilement des tartines, moi j'allais au truc repas chaud parce que j'ai toujours eu l'habitude de manger chaud sur l'heure de midi. Changer ma routine, mon train quotidien, l'arrêter, de le basculer vers l'autre, c'est très difficile. »

A côté de ces ajustements en termes de rythmes individuels et collectifs en formation, Yvon doit faire face à un autre problème, beaucoup plus tensionnel pour lui. En effet, les situations de formation – dont celles émanant des ateliers de formation pratique (AFP) – et les discours tenus notamment par un enseignant indiquant « qu'il n'a pas la connaissance du terrain » le mettent réellement en doute sur ses capacités, ses maîtrises et son identité enseignante que lui-même estime déjà présente :

« Ici y avait [un enseignant] qui me disait “**mais t'as aucune connaissance du terrain, rien, je suis certain que ça ne fonctionnait pas sur le terrain comme ça**”. Moi j'étais étonné quand même que si ça ne fonctionnait pas comment ça se fait que [l'école primaire] m'a gardé pendant 5 ans ? »

Yvon considère que son expérience de terrain, d'abord comme maître spécial de religion catholique avant son entrée en formation, puis d'instituteur remplaçant pendant plusieurs années, fait que son projet d'obtenir le diplôme d'instituteur est légitime, opérationnel et adéquat professionnellement du fait de ses compétences préexistantes et de son parcours :

« [Nom d'une école] **m'a gardé pendant 5 ans en tant qu'instituteur. Si je n'ai aucune compétence avec les enfants ou un mauvais comportement avec les enfants** - ce qu'elle a à un moment insinué que j'avais un mauvais comportement avec les enfants - moi je dis “**comment ça se fait que l'école a continué à me garder si j'avais un mauvais comportement avec mes enfants ?**” »

Restant sur ses positions de professionnel expérimenté connaissant « déjà » le métier et s'appuyant sur le fait que les directions d'écoles où il a exercé continuaient à l'engager dans les remplacements, Yvon s'accroche à ses convictions d'être sur la *bonne* voie pour lui mais se met aussi à douter au vu des tensions avec un des enseignant du dispositif de formation :

« **Comment ça se fait qu'on m'a confié pendant que j'ai remplacé d'octobre à juin un professeur de religion ?** Puisque c'est comme ça que ça a été fait et que l'on m'a confié des enfants de 5^e primaire si mon comportement était inadéquat ? »

Le point nodal de ses questionnements à valeurs identitaires et biographique est mis en référence avec sa traduction subjective des propos tenus par l'inspection de l'enseignement lors de ses remplacements. Il fait mention de déclarations orales de l'inspection à propos de ses compétences d'instituteur remplaçant sans titre :

« Et **comment ça se fait** que quand il y a eu même l'inspectrice qui m'a dit "c'est dommage que vous pouvez pas être instituteur complet vous avez l'air de vous débrouiller complètement sur le terrain". Avec cette [enseignante], c'est là que je me suis mis un peu en porte-à-faux avec elle, c'est que je dis pourtant sur le terrain on a été satisfait de ma part, de mon travail. »

Essayant de se positionner comme « déjà un collègue » sans pour autant avoir le diplôme légal pour l'affirmer, Yvon rend compte, par le contenu de ses questions, que le contexte de formation ne le reconnaît pas dans son expérience et son *sentiment d'expertise* (Deltand, 2019b). Vivant mal cette mise à l'épreuve dans des situations de formation sur un métier qu'il juge connaître et maîtriser, Yvon se sent fragilité générant alors des tensions dues au décalage entre *image de soi* revendiquée comme compétent et expert et *identité attribuée* par les autres en formation (AFP) qui ne corroborent pas cette image qu'il a de lui-même : « **si on n'est pas satisfait de mon travail, comment ça se fait que on a poursuivi à me donner des contrats ?** J'ai discuté de ça avec elle [enseignante du dispositif] mais (...) **c'était un pot de terre contre [un] pot de fer.** »

Dans les circonstances tensionnelles évoquées, **l'arrivée de la COVID 19 et les cours à distance** viendront complexifier encore un peu plus un vécu en formation peu réjouissant et dégradant encore un peu plus les conditions étudiantes (Bonnard, El Hadj Said & Giret, 2021) : « les professeurs ont essayé de ramener leur matière à l'essentiel et donner le plus rapidement possible donc **là ça a été pour moi une période très complexe à suivre** ». Cette complexité, Yvon la décrit comme s'étant senti « jeté dans l'eau » avec la finalité « d'absorber » un ensemble de contenus de formation le plus rapidement possible, rendant parfois obsolète le résultat sur écran :

« On a l'impression d'être... **On a été comme jeté dans l'eau et être une éponge à pouvoir absorber le maximum qu'on sait retenir.** Je prends par exemple pour le cours de [discipline]. Elle montre certaines choses sur des feuilles ou des choses qu'elle explique en feuilles et elle a sa main ... ça a été plus compliqué. »

La situation est d'autant plus complexe que les stages en école primaire sont totalement absents lors de cette période de crise pandémique :

« On devait donner chacun. Après. Entre c'était pendant la période de confinement complet. **On aurait dû aller une heure sur place repasser une 2^eme semaine de stage dans l'école où on avait observé et donner une 1h de leçon à 2. Ça n'a pas pu se réaliser étant donné que nous sommes tombés dans le confinement complet.** ».

Au niveau des difficultés rencontrées dans le parcours, Yvon les situe en direction de différentes disciplines qu'il appelle « matières ». Estimant qu'il faut « passer la chose », c'est-à-dire la réussite des attendus de formation en mode distanciel, Yvon estime que c'est loin « d'être évident » de travailler à plusieurs quand on a uniquement la relation en distanciel. Cela change les repères de formation et demande des adaptations : « il y a plusieurs matières où j'étais en difficulté pour passer la chose. Puisque **c'est pas évident quand même quand on fait un travail de trinôme d'être connecté en même temps** ». A cette difficulté, survient aussi la gestion des rythmes individuels différents entre ce qu'il appelle les « jeunes » et les adultes ayant une charge de famille : « **les jeunes, travailler jusqu'à 23h ça les dérange pas, moi vers 21h, ça devient compliqué à trouver quelque**

chose dans le cerveau ». Ces rythmes distincts venant se superposer avec difficultés créent une difficulté pour aboutir à travailler collectivement. C'est particulièrement le cas lors des travaux de groupe au sein des Ateliers de Formation Pratique (AFP) et cela va être considéré, par l'équipe pédagogique du dispositif, comme un manque d'intérêt de sa part alors qu'il s'agit pour lui plutôt d'une inadaptation des rythmes individuels :

« Du coup, **ça a été considéré par les professeurs de ces deux travaux en trinômes, notamment qu'était l'apprentissage des ateliers de formation comme estimé que je ne foutais rien**. Vous savez être disponible tard le soir moi je dois gérer avec les enfants de mon frère aîné. Je ne sais pas être disponible à 21h au moment de coucher les enfants. »

Les attentes de formation sont alors vécues comme particulièrement pesantes, ce que le confinement accentue encore (Bonnard, Droyer & Giret, 2020) rendant chaotique la réalisation des travaux attendus au regard des problèmes techniques :

« **À ce moment-là elles, et c'est ce qui a un peu fichu "l'bazar"**, c'est qu'elles [étudiantes] n'étaient disponibles que le soir. Parce qu'elle étaient chez leurs parents et leurs parents étaient... euh travaillaient en grande partie. [Elles] profitaient de l'ordinateur à distance. La majorité des médias et des machins, des trucs réservés aux parents la journée, parce qu'effectivement quand on est un peu trop nombreux sur l'internet il y a des coupures. »

La situation problématique sera d'ailleurs cristallisée par un événement vécu avec un enseignant dans cette **situation de formation** hybride. Elle atteint alors son paroxysme lorsque la situation finit par rompre l'équilibre de l'asymétrie, déjà précaire, entre enseignant et étudiants au sein du dispositif de formation :

« **J'ai eu l'impression de me battre. Un pot de terre contre un pot de fer**. Pas de soutien et de devoir me justifier et cetera. Et de dire "écoutez, voilà il y a beaucoup de bruits et de machin, c'est impossible". Depuis elle [enseignante] me dit "oui mais vous ne foutez rien". Je dis, "Ecoutez, je ne fais rien, je ne suis pas d'accord. Moi j'ai lu leurs travaux, j'ai corrigé certaines choses, j'ai parfois mis mon opinion et mon opinion n'y était pas incluse dedans". Quand on fait 3 fois le travail et que la 3eme fois on rajoute nos pages en disant "mais pourquoi vous ne rajoutez pas nos pages?". L'enseignante a cru que je ne foutais rien. Or là, **je me battais contre deux demoiselles [2 étudiantes] et l'enseignante et moi-même**. J'ai dit "écoutez-moi je peux vous montrer les dossiers comme quoi moi j'ai apporté ma touche là-dedans. Et je n'ai plus eu le courage de me battre face à "ça". »

Au regard des résultats au moment des examens et de cet affrontement, en distanciel, des positions, arrivant à un point de rupture, l'accumulation des difficultés et la non-reconnaissance de son expérience d'enseignant ont finalement eu raison de sa résistance :

« **J'ai eu l'impression d'être complètement isolé. Quand on doit se défendre face à ça et d'avoir eu directement ce résultat-là** de ce qu'on appelle l'atelier de formation en pratique [AFP]. Il était en échec, du coup la session ça a été très dur pour moi de faire les autres examens et des 60 [crédits]. L'atelier de formation pédagogique prend un bon quart. Donc à 15 crédits, crédits, sur les 60. **Ce sont des crédits estimés comme prioritaires**. »

Yvon est découragé, ressent une lassitude et un sentiment d'isolement qui marquent une décision : se désinscrire. Malgré les démarches de 3 enseignants essayant de le décider à s'accrocher, **la décision** intervient fermement au moment où il contracte la COVID 19. Au moment de l'entretien, il en souffre encore, ayant contracté un « covid long ». Yvon prend petit à petit conscience que son vécu en formation ne permet pas de se faire reconnaître comme « déjà un professionnel », ni comme adulte en reprise des études (**ARE**) ayant des spécificités et des besoins distincts. Il n'est pas prêt à reconsidérer l'ensemble de ses expériences antérieures en vue d'un nouveau départ, pourtant imposé par cette réforme sur les titres et fonctions qui lui est défavorable. Si le *déclit* visant à entamer cette démarche

de désinscription administrative est réalisée par un membre de sa famille (Yvon étant en clinique) car il se trouve dans l'impossibilité de présenter et réussir les activités d'éducation physique et sportive prévues dans le programme de formation, il reste sur sa position de légitimité « d'être déjà du métier » eu égard à ses compétences inhérentes à ses expériences antérieures :

« J'ai souffert de la COVID et je reste toujours fortement essoufflé (...) Puisque **on a des activités d'éducation physique et sportive à l'école HE2B pour les instituteurs, c'est impossible de réviser ce genre de chose pour le moment.** »

Cette impossibilité à rencontrer l'ensemble des attentes du programme a contraint Yvon, en accord déclaré avec les enseignants de la Haute Ecoles, de mettre un « arrêt provisoire » à sa BAC1 : « comme j'ai discuté avec l'école [enseignants] et la solution c'était de mettre à l'arrêt provisoirement les études ». La notion de « provisoire » est toute relative dans le cas d'Yvon étant donné que souffrant d'un COVID long, toutes ses estimations à la reprise effective ont été déjouées jusqu'à présent. Il doute d'ailleurs, lui-même, de l'activité de reprise : la formation ou le travail ? Ceci rend compte que rien n'est décidé et certainement pas de reprendre le dispositif de formation :

« **Quand je verrai un petit peu comment ça se maintient, comment ça progresse.** Parce que moi je vois bien que depuis 4 mois les progrès niveau respiratoire n'y sont pas. Forcément comme c'est une maladie où on ne sait pas où on en est, il y en a qui reprennent correctement et complètement. Et d'autres comme moi qui sommes incapables de reprendre à temps plein que ce soit des études ou que ce soit du travail. »

3.2.2 Interprétation croisée des résultats issus des 5 trajectoires biographiques

Avant de présenter l'interprétation croisée des résultats issus de ces 5 trajectoires biographiques, nous commencerons par rappeler quelques éléments spécifiques à la recherche **PROFOR**. Après ces préalables repositionnant très précisément les intentions et la question de recherche, nous proposerons une croisée des résultats issus des 5 trajectoires analysées en présentant les éléments saillants extraits de ce processus analytique. Nous terminerons par une synthèse partielle des éléments ayant permis d'amorcer le volet 2 de la recherche **PROFOR** centré sur la population étudiante BAC1+.

3.2.2.1 Quelques préalables spécifiques à la recherche

Rappelons que les chercheurs **PROFOR** portent une **triple attention au projet de l'étudiant** ainsi qu'aux **traductions** et **points de vue** de l'étudiant sur son parcours en BAC1. La première envisage **le projet** porté par l'étudiant **comme potentiellement en tensions avec le projet** défendu par le **dispositif de formation** et ses membres (enseignants, formateurs, tuteurs de stage...). La deuxième vise à comprendre les **causes** et **risques de l'échec de transmission** potentiellement induit par ces tensions. Enfin, la troisième renouvelle **la manière d'observer et d'appréhender la question de l'échec** en 1^{ère} année de formation (dans notre cas, deux formations professionnalisantes : instituteur primaire et assistant social).

La rencontre entre le projet de l'étudiant et celui du dispositif de formation n'est pas toujours sans difficulté du fait que les représentations initiales que l'étudiant a du métier visé, les valeurs et croyances qu'il y accroche ainsi que ce qu'il traduit des attentes du dispositif sur lui (projet de Soi pour Autrui) peuvent comporter des écarts et occasionner des tiraillements au niveau identitaire.

Le volet 1 de la recherche **PROFOR** s'intéressait plus particulièrement à 5 étudiants qui se sont désinscrits administrativement du dispositif de formation avant la fin de la 1^{ère} BAC. S'intéresser à ces 5 parcours étudiants et les analyser a permis de comprendre comment les **expériences de**

formation, renvoyant à des situations⁶¹, des activités⁶², des événements en formation⁶³ etc., peuvent avoir un impact sur les parcours de formation. Ces expériences de formation s'articulent à l'histoire personnelle de l'étudiant permettant ainsi de façonner son point de vue. Au regard de nos travaux de recherche (Deltand, 2022), ces *événements* de formation se définissent « comme un vécu dans une situation considérée par la personne comme **éminemment marquante dans sa vie** » et sont toujours situés à un moment critique et de bascule, imposant à la personne d'opérer une décision importante et, dans le cas de ces sujets, radicale (la désinscription administrative). Que cet acte soit réalisé il y a 1 an ou depuis plus de 5 ans, il marque durablement l'histoire personnelle avec, comme conséquence, une transformation des représentations du monde et de Soi et, surtout, une modification des composantes identitaires (Kaddouri, 2006). Ces connaissances, découlant de la mobilisation de la méthode biographique, n'isolent pas la réalité mais mettent en lumière les liens dynamiques et particuliers entre le sujet et son environnement de formation (Pineau & Legrand, 1993) faisant apparaître les *rappports à la formation* et au *métier* comme complexes. En effet, pour tout étudiant qui s'oriente vers l'enseignement supérieur pour se former à un métier, le *rappport à la formation* a pour enjeu principal la découverte d'un avenir, la possibilité de se développer vers un devenir. Ce sont des expériences qui gardent la densité des traces du vécu en formation et les cinq sujets de ce premier volet en donnent toute la mesure.

Voyons maintenant, au moment de l'entretien biographique, le regard qu'ils portent sur : a) les expériences et les événements en formation mis en lien avec leurs projets d'étudiants (Soi pour Soi) ; b) les projets de formation des professionnels du dispositif de formation - encadrants (Soi pour Autrui) et, plus largement, ce qu'ils traduisent comme des attentes envers eux lors de cette BAC1 (projet de Soi pour Autrui).

Si ce qui réunit les 5 sujets rencontrés en entretien biographique est le fait d'avoir abouti à la démarche de désinscription administrative avant la fin de l'année académique, chacune des trajectoires biographiques a été soumise à des situations de formation ne permettant pas toujours à l'étudiant de se construire. Autrement dit, sur base des parcours et de l'analyse des motifs de désinscription, il est question d'enjeux, de représentations initiales, d'attentes envers la formation ainsi que de l'identification des difficultés, freins et obstacles rencontrés par les étudiants au moment d'effectuer leur première année. C'est la fabrication individuelle *de et par* l'étudiant ayant avorté la future professionnalité d'enseignant ou de travailleur social qui a été explorée et mise en lumière dans ce volet 1. Ce sont donc, rappelons-le, les *motifs de désinscription* et leurs *conséquences* (individuelles et/ou collectives) qui nous intéressaient plus particulièrement sans aucune volonté d'atteindre une représentativité, mais à titre indicatif. Chacun de ces 5 étudiants rencontrés a livré librement un récit biographique en revenant, au moment de l'entretien, sur son expérience, selon sa traduction à partir de son point de vue. Si « parler de soi » comporte un fil conducteur particulier et donne forme au récit, *produire et déclarer* sa propre histoire n'a jamais rien de simple. D'autant plus quand on rencontre deux chercheuses invitant à revenir sur une BAC1 dont ils se sont pourtant désinscrits. Relevons ce que, transversalement, nous pouvons isoler comme liens de sens émis par ces personnes entre le *passé*, le *présent* et l'*avenir* de leurs parcours et *comment* ils en parlent.

3.2.2.2 Le motif de désinscription administrative en BAC1 : au-delà de l'acte, une accumulation d'insatisfactions, de déclics et de moments saillants

D'après le matériau biographique recueilli, la désinscription administrative intervient à la suite d'une addition de situations en formation considérées comme insatisfaisantes du point de vue des étudiants. C'est l'accumulation de situations de formation, traduites par les étudiants et produisant un sentiment d'insatisfaction ainsi que, le plus souvent, une situation spécifique, à valeur de « déclic »,

⁶¹ En nous référant notamment à Toczek-Capelle & Martinot (2004), une **situation de formation** renvoie au cadre de formation émise par le dispositif de formation organisant les interactions « enseignants-étudiants ». Chaque situation de formation vise à situer et distribuer les places et les rôles à tenir par les acteurs devant interagir pour accomplir les actions à mener au sein d'un système d'influences exercées sur et par chacun, au cœur des situations de formation (Suls & Wheeler, 2000 ; Toczek-Capelle & Martinot, 2004 ; Monteil & Huguet, 2013 ; Monteil, 1997).

⁶² Pour Mayen, (2004), quelles que soient les **activités menées en formation**, elles sont toujours situées formant un couplage « situation et activité ». Selon Rubinstein (1957/2007), l'**activité** est le moyen principal de la relation d'une personne avec le monde et sa prise de contact avec la réalité. L'**activité** se déploie par les actions au sein d'un processus de régulation et dépend des conditions et des exigences de la situation de formation ainsi que des caractéristiques du public.

⁶³ L'**événement biographique** (définition se rapportant à la note de bas de page n°6).

crystallisant ce sentiment, qui les a poussés à dire « stop » et à « sortir » du dispositif. Au sein de ces situations, nous pouvons identifier 6 moments (M) précis qui viennent à s'accumuler pour expliquer l'acte de désinscription :

M1 : L'entrée en formation

L'entrée en formation marque la prise de la réalité avec le dispositif de formation et son contexte au regard des résonances biographiques. Pour Marianne (21 ans) et Adriane (42 ans), l'entrée coïncide avec une réalité à forte charge multiculturelle occasionnant, selon elles, une difficulté à créer des liens sociaux avec les autres étudiants. Le sentiment de « groupes fermés » est particulièrement souligné. D'autres coïncident avec des questions de nature professionnelle mises directement en lien avec sa propre trajectoire où, à l'exemple de Salia (25 ans), s'était niché le harcèlement scolaire.

M2 : L'arrivée tardive dans le dispositif de formation

Si le système d'enseignement supérieur en Belgique francophone donne la possibilité d'arriver au cours du premier quadrimestre dans la haute école, il semble que cela pose parfois aussi de réels problèmes à l'intégration de ces étudiants et que cela soit préjudiciable aux disciplines et au climat psychosocial. A l'exemple de Claire (27 ans) arrivant en novembre dans le dispositif de formation et qui, dans un cours précis, se voit, directement, associée à un manquement. Cette situation de cours devient alors, pour elle, un événement biographique⁶⁴ associant négativement le cours et la discipline concernée et la faisant douter des choix affichés institutionnellement, comme l'accueil : « j'étais nouvelle j'ai voulu aller à son cours, il m'a dit "t'as fait ton devoir ?", je lui ai dit "écoutez Monsieur je suis nouvelle" et il m'a dit "si t'as pas fait ton devoir tu peux dégager" (...) C'est un cours que du coup j'ai détesté à cause de la manière de donner de ce prof et je trouve que ça n'avait pas lieu d'être dans une école où on t'apprend la pédagogie active et on t'apprend justement à être prof ».

M3 : Des événements de formation à résonance biographique

Des événements de formation peuvent être en résonance avec la trajectoire biographique de l'étudiant. A l'exemple de Salia (25 ans) dont le stage réactive le sentiment subi lors du harcèlement scolaire en primaire. Ou encore Adriane pour qui les propos tenus par un enseignant réactivent un sentiment de non-reconnaissance et d'injustice.

Les difficultés rencontrées au niveau de la maîtrise des disciplines semblent émaner, du moins en partie, des traductions que les étudiants font des attentes des enseignants du dispositif provoquant un désintérêt progressif, mais patent, de l'envie de poursuivre dans cette orientation.

Les *Ateliers de Formation Pratique* (AFP) sont souvent évoqués alors même qu'ils visent justement à permettre aux étudiants de s'essayer au métier. Nous trouvons ces éléments chez Salia (25 ans) mais aussi chez Yvon (47 ans) qui, à contrario de la jeune femme, se voit relégué comme quelqu'un qui ne « connaît pas le métier ». La non-reconnaissance de ses compétences acquises comme remplaçant d'une institutrice pendant 5 ans le situe dans une problématique vive et en tension envers ce qui est attendu de lui (projet de Soi pour Autrui). La question de la légitimité, de la reconnaissance des antécédents d'expériences et de sa singularité rend ainsi l'étudiant totalement insatisfait.

Les *stages* sont aussi souvent le lieu où la réalité de métier et ses différentes dimensions se font réellement présentes provoquant certaines émotions, comme par exemple une peur du public concerné par les actes professionnels pour lesquels l'étudiant se forme ou le refus d'endosser la position d'autorité du professionnel sur son public telle qu'ils la traduisent, négativement, dans le projet de Soi pour Autrui. Telle Salia (25 ans) qui formalise « que les enfants ce n'est pas pour moi » au point d'identifier le rapport d'autorité comme « figure autoritaire, ça me convenait pas du tout et du coup je me suis dit "non" ». Ces situations amènent les étudiants à poser des stratégies visant à se « sortir » de la situation, mais provoquant exactement le contraire. A l'exemple de Salia (25 ans) qui va se positionner

⁶⁴ L'événement biographique (définition se rapportant à la note de bas de page n°6).

en essayant de décrocher son stage dans son ancienne école primaire et plus particulièrement encore chez son ancien instituteur alors qu'elle a subi du harcèlement scolaire dans ce contexte précis. D'une part, elle pense qu'en connaissant le contexte et l'instituteur, elle aura des facilités -malgré ce traumatisme de l'enfance- pour reproduire des actes professionnels qu'elle pense déjà connaître. De l'autre, elle propose d'assembler, tel un puzzle, des gestes et des comportements sans réellement les incarner, ce qui la conduit alors à un découragement. Ou encore Yvon (47 ans) qui se retrouve en disharmonie de rythme pour cause de charge de famille avec les étudiants plus jeunes et lutte pour préserver ses habitudes en résistant aux changements autant que possible ce qui augmente les tensions avec ses collègues étudiants.

Pointons encore que le confinement lié à la COVID 19 est particulièrement évoqué par Yvon (47 ans) et Adriane (42 ans) comme un élément déclic provoquant une sortie de la formation.

M4 : L'annonce et l'explicitation institutionnelle des résultats des examens

Le moment des résultats des examens est particulièrement souligné par l'ensemble des étudiants concernés. Il s'agit d'un moment à haute valeur biographique coïncidant et mettant en lumière les premiers doutes sur le projet de l'étudiant (Soi pour Soi) et additionnant déjà une bonne part de l'envie d'arrêter la formation. Toutes les situations et réflexions qui suivront feront référence à ce moment. A l'exemple de Salia (25 ans) qui façonne déjà une nouvelle alternative de réorientation vers le métier d'éducatrice spécialisée. L'explicitation institutionnelle, parfois incarnée par les enseignants du dispositif, ne suffit pas à rendre compréhensibles les résultats. A l'exemple d'Adriane (42 ans) se mettant à douter du dispositif de formation qui provoque chez elle la déception amère d'avoir été trompée : « il [enseignant] m'a dit "non je ne peux pas te laisser continuer, on ne fait pas de cadeau ici. Ce sont les meilleurs. Vous allez améliorer votre français et si vous voulez vous revenez" ». Ces paroles rapportées par Adriane, sortes de « paroles de destin » (Charlot, 1998 ; Deltand, 2021a), la conduisant à généraliser cette situation au dispositif complet et à chacun de ses membres. Pour elle, les conditions d'évaluation annoncées par les enseignants ne correspondent pas à ce qu'elle a vécu lors des examens. Yvon (47 ans) a également été impacté par ses résultats de janvier, d'autant plus, insiste-t-il, du fait qu'ils sont arrivés à la suite de la période de confinement.

M5 : Le déclic pour « partir »

Le *déclic* se réalise au moment d'une prise de conscience de l'étudiant constatant qu'il n'arrivera pas à réaliser son *projet* (son *objectif*). Il comprend qu'il n'aura pas les *moyens* de le réaliser dans les conditions minimales qu'il s'est fixées et cela provoque un problème de conscience de n'être pas « à sa place ». Autrement dit, les attentes de la formation et les liens sociaux dont il a besoin pour se sentir « à sa place » n'arrivent pas à se rencontrer, ce qui le conduit à renoncer ou à choisir de continuer son parcours dans un autre dispositif de formation et, parfois, dans une autre haute école.

Pour Marianne (21 ans), ce déclic arrive dès le premier mois d'entrée en formation parce qu'elle n'arrive pas à créer du lien avec les autres étudiants. Pour Salia (25 ans) et Claire (27 ans) la réalité du métier s'est imposée de manière tellement forte à travers l'expérience de stage que le déclic s'est mis en place, essentiellement dans l'optique d'une préservation identitaire : elles ne pouvaient s'identifier au rôle perçu à travers cette expérience pratique.

M6 : L'arrêt proprement dit de la formation

Si le moment d'arrêt de la formation n'est pas discutable pour les étudiants concernés, ceux-ci ont l'impression que les membres du dispositif ne sont pas intéressés à en connaître les motifs. C'est l'exemple de Salia (25 ans) expliquant son regret de n'avoir pas eu de reconnaissance, par des démarches proactives d'enseignants du dispositif, à propos de ses difficultés et de ses doutes sur son orientation de métier. Il en va de même pour Adriane (42 ans) qui estime manquer de soutien depuis son entrée en formation et se décide de mettre un terme à son parcours : « depuis les premiers jours jusqu'à aujourd'hui, c'était comme cela. J'ai alors décidé d'abandonner. Je me sentais trop isolée ».

C'est également un moment où l'étudiant doit informer ses proches de sa décision ce qui est difficile et particulièrement éprouvant comme le souligne Claire (27 ans).

Pour ces 5 étudiants, le **choix de la haute école** ne semble, lui, pas lié au projet institutionnel même s'ils soulignent, à demi-mot, rechercher un environnement où l'épanouissement de soi pouvait être rencontré. Il s'agit plutôt de la situation géographique, des possibilités d'accès et des commodités pratiques proposées. C'est le cas de Marianne (21 ans) et de Salia (25 ans) choisissant le lieu de formation pour ses arrangements commodes entre le mode de déplacement et le lieu de résidence.

Le recours au SAR est tout aussi absent ou minimisé dans les parcours. Si, pour la plupart des étudiants rencontrés, les services d'aide aux étudiants sont bien présents dans les discours et situés comme étant du niveau institutionnel, la demande d'aide n'est pas mobilisée. Les raisons en sont variées mais toutes convergent sur l'idée de se protéger du dispositif de formation et de souhaiter rester en secondarité en se « débrouillant » soi-même, comme Claire (27 ans).

Outre ces moments issus du dispositif de formation, le matériau biographique recueilli permet aussi d'ouvrir **des éléments thématiques (E) contribuant à ces moments de formation et ayant eu des effets** sur le motif de désinscription administrative :

E1 : Le moment de choisir la « bonne » orientation en sortie des humanités

Le moment du choix d'orientation semble, chez chacune des personnes rencontrées, une période où le doute est bien présent. Si pour l'une, le choix oscille entre plusieurs métiers possibles, à l'exemple de Marianne (21 ans) visant un métier où le contact humain est principal, mais hésitant entre devenir assistante sociale, éducatrice ou encore policière ; pour d'autres il s'agit de « suivre » l'orientation téléguidée par un autrui signifiant. On retrouve ces **autrui dans la sphère familiale**, par exemple un parent ayant valeur de repère. A l'exemple de Salia (25 ans) dont la maman lui propose « pourquoi pas instit primaire ? » ou encore Claire (27 ans) s'essayant à l'histoire à l'université avant de choisir le métier d'enseignante, livrant que « tout le monde [famille] m'avait toujours vu là-dedans ». La projection d'autrui composant la sphère familiale semble puissante et décisive sur le choix d'orientation que les étudiants prennent. Ceci, même s'il y a toujours des doutes et des fragilités, rapportées en entretien, sur le choix à opérer.

Dans le cas des adultes en reprise des études (**ARE**), la **sphère sociale** est particulièrement prégnante. Notamment parmi ceux qui se réorientent professionnellement (réorientation choisie ou contrainte) vers un dispositif professionnalisant. A l'exemple d'Adriane (42 ans) à qui, sa conseillère du CPAS, l'accompagnant depuis son arrivée d'Amérique du sud, recommande de s'inscrire en haute école alors qu'elle ne maîtrise que très peu la langue française : « Elle m'a dit « Ah cette école a peut-être adapté pour toi » ». Ou encore Yvon (47 ans) contraint d'obtenir un diplôme d'instituteur pour pouvoir continuer son métier de maître spécial de religion. Dans les 2 cas, ils sont accompagnés par des travailleurs indiquant vers quels établissements se diriger pour réaliser le projet de formation diplômante. Relevons que, dans le cas d'Yvon, l'impact de la sphère familiale s'ajoute à celui de la sphère sociale. Pour lui, en effet, l'image du métier d'enseignant projetée (ses parents âgés étant enseignants) est particulièrement mobilisante et situe la figure de l'enseignant comme celle de l'autorité.

E2 : La haute école, un « autre monde »

Claire (27 ans), Marianne (21 ans) ou encore Yvon (47 ans), tous parlent de la haute école comme d'un *monde social différent*. Plus spécifiquement, Claire met cela en rapport au monde projeté sur l'université indiquant que la haute école « est un autre monde » et, par opposition, « c'était pas mon monde ... ». En distinguant les différents mondes, les récits des étudiants font référence à ce que Boltanski (2009, p.93) conçoit comme « monde ». C'est-à-dire - et selon les étudiants concernés dans ce volet 1- comme la somme des éléments de vie se déployant dans une trajectoire biographique lors de la formation. Dans le cas d'événements biographiques, les étudiants rencontrés ont exemplarisé de nombreuses

fragilités, fissures et ruptures en lien avec ce monde social qu'est la haute école. A ce nouveau « monde » vient se greffer à une vie étudiante estimée peu valorisée dans la réalité des situations de formation, comme le souligne Claire (27 ans) qui souhaite « s'amuser » en parallèle de sa vie étudiante et trouve ses collègues de classe extrêmement studieux et casaniers. Pour Adriane (42 ans), venant d'Amérique du sud, la dimension du « monde » prend une toute autre mesure. Celle d'être à la fois un autre lieu géographique, un autre lieu symbolique, un autre lieu de socialisation et un autre lieu pour espérer un nouveau départ. La situation spécifique d'Adriane, sous statut de réfugiée politique, convoque pleinement des résonances biographiques et un risque de confusion dans la relation d'aide professionnelle qui s'invite dès sa volonté d'entrer en formation. Au regard de son histoire personnelle et du projet du dispositif, l'écart (ou la distance) des attentes, de part et d'autre, est trop important pour arriver à se rejoindre et à s'unir pour réussir sa BAC1. Enfin, comme pour Adriane (42 ans) ou encore Marianne (21 ans), le nombre élevé d'étudiants en BAC1 ne permet pas de trouver sa place et de faire du lien créant alors le sentiment d'être dans « un autre monde ». Comme le livre Adriane : « 180 élèves ensemble, voilà un peu résumé les obstacles ».

La somme de ces éléments émanant de notre matériau empirique indique que le **projet** porté par l'étudiant est, de manière inégale, mis en **tension par la traduction que les étudiants se font du projet porté par le dispositif de formation** (Soi pour Autrui) et ses membres (enseignants, formateurs, tuteurs de stage...). Si, dans certaines situations, la traduction se base directement sur des avis sortant du cadre prescriptif de formation (voire à des débordements), les *causes* et *risques* amenant **l'échec de transmission** peuvent induire des tensions.

Quel que soit le moment ou les thématiques évoquées dans le matériau, la rencontre entre le projet de l'étudiant et celui du dispositif de formation ne s'est pas réalisée (ni dans les cours, ni dans les expériences de métier stage / AFP ou AIP) et cela a conduit les étudiants concernés à se désinscrire du dispositif. La traduction des attentes du dispositif par les étudiants (projet de Soi pour Autrui) a créé des écarts fatals au niveau identitaire ce qui a poussé ces derniers à la désinscription.

Au regard de cette analyse et en référence à la littérature scientifique sur la thématique de l'abandon en formation, la question des motifs de désinscription renvoie à plusieurs éléments pouvant se combiner mais conduisant tous à « sortir » de la formation. Primo, le **désengagement**, c'est-à-dire l'accumulation d'insatisfactions conduisant à se retirer progressivement au regard des attentes normatives de formation. Secundo, le **décrochage**, processus qui conduit un étudiant en formation à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. Et enfin, tertio, l'**abandon**, qui marque l'action de renoncer au projet entrepris, de s'en retirer consciemment et délibérément.

Du côté des acteurs du dispositif de formation, *le terme d'abandon* est utilisé de manière générique et généralement constaté par les absences physiques d'un étudiant dans le processus à un temps « T ». Or cette absence peut refléter des réalités variées. Premièrement, et nous l'avons vu dans ces cinq parcours biographiques, quitter un dispositif de formation au profit d'un autre dans la même haute école ou dans une autre n'est pas forcément un abandon, mais une réorientation. Deuxièmement, *abandonner* sous-entendrait que l'on n'est déjà plus dans un dispositif ce qui, pour le cas des désinscriptions administratives n'est pas tout à fait justifié car chaque situation est complexe et nécessite de prendre en compte les latences (comme celles d'Yvon ou d'Adriane qui laissent ouverte la réinscription dans le même dispositif). Troisièmement, comme nous l'avons constaté dans les parcours, *se désinscrire* d'un dispositif de formation et *avoir l'intention de le quitter* sont deux facettes additionnelles, mais distinctes, du décrochage d'un étudiant.

L'acte de se désinscrire administrativement recèle en effet trois dimensions spécifiques : a) il est un acte formel qui n'est pas forcément incontournable s'il est considéré en amont ; b) il est une démarche contraignante ; c) il est un affichage social, symbolique et personnel que quelque chose n'a pas fonctionné. Si cette formalisation « au grand jour » vise à signifier l'arrêt de la formation à l'institution, paradoxalement et en référence à nos données de recherche, l'acte de venir se désinscrire auprès de la haute école à un moment du parcours de formation n'a, pour aucun d'eux, fait obstacle à continuer, ailleurs ou autrement, ce parcours de formation. C'est un fait puisqu'au moment de réaliser les entretiens biographiques, trois des étudiants interviewés sont soit insérés professionnellement ou

arrivés au terme d'un autre bachelor. Seuls Yvon (47 ans) et Adriane (42 ans) se questionnent encore sur la reprise d'une formation ou la réinsertion sur le marché de l'emploi. On peut considérer que le « projet de Soi pour Soi » de chacun a été suffisamment fort pour s'être affranchi du « projet de Soi pour Autrui » (dispositif de formation) et continuer à cheminer dans leurs parcours. Nous sommes ainsi tentées de penser que l'acte de désinscription administrative de ces sujets a été au service de la continuité d'un projet de Soi pour Soi en se donnant les moyens de le réaliser et ceci, alors même que l'image sociale renvoyée est plutôt de les placer dans la catégorie « étudiants en échec ».

Face à cela, se pose la question de l'orientation des études en début de BAC1. En effet, au regard des parcours situés, les étudiants concernés se rendent compte que les études engagées « ne sont pas pour eux » ouvrant alors au fait qu'ils « se sont trompés » permettant alors de rechercher ce qui leur convient mieux. Si l'orientation concernée convoque celle des dispositifs, on a pu constater que cela concerne également les institutions et leurs harmonisations. En effet, le décret « Paysage » a particulièrement réformé l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique en visant à harmoniser l'ensemble des institutions et en souhaitant situer l'étudiant au centre du processus de formation. Ainsi, dès 2013, le décret reconnaît légalement, socialement et symboliquement quatre grands types d'enseignement supérieurs placés sur un même pied d'égalité : les Universités (U), les Hautes Écoles (HE), les Ecoles supérieures des Arts (ESA) et l'Enseignement de promotion sociale (EPS) sans plus aucune prérogative⁶⁵, tout en insistant sur leurs spécificités (Deltand, 2017c). Dans le cas des entretiens menés, il est fait mention, notamment, que l'université et une haute école sont deux mondes sociaux différents rendant parfois complexes les dynamiques individuelles de formation au regard de la sphère intime de l'étudiant. Les écarts entre ces différents mondes et sphères créent des rapports (à l'institution, à la formation, aux savoirs et aux métiers) venant parfois se mettre en tension. Chaque type d'enseignement supérieur a ses modalités de fonctionnement, ses attentes, ses besoins et ses rapports aux métiers qui demanderaient un accompagnement⁶⁶ distinct permettant un autre positionnement de l'étudiant dans son projet de vie afin d'obtenir les clés de compréhension pour s'y situer et y cheminer.

Ces différents écarts⁶⁷, à ajouter à l'âge des sujets et à leurs parcours, convoquent des tiraillements entre le sens donné aux situations vécues et les projets de Soi pour Soi des étudiants. Ceci provoque de réelles questions quant à leurs orientations et, plus largement, quant aux dimensions de soi (Deltand, 2019a, 2022) : « qu'est-ce que je veux ? » ; « dans quel métier me verrais-je faire carrière ? » ; ou encore « quelle orientation serait la plus adéquate pour moi ? ». Ce sont de « vraies » questions touchant largement les sujets concernés. On pourrait se demander si la BAC1 a la possibilité de traiter ces questions de fond en situant les étudiants dans une zone proximale de développement. Nous y reviendrons un peu plus loin.

3.2.2.3 La désinscription comme levier pour poursuivre ailleurs la construction identitaire : un mécanisme en forme de « rebond »

D'après le matériau biographique recueilli, la compréhension des motifs ayant conduit à la désinscription administrative permet d'envisager cet acte comme un levier pour poursuivre ailleurs la construction identitaire et contribuer ainsi à préserver la continuité du Soi de l'étudiant à travers son parcours de formation. Via les entretiens, nous avons pu dégager empiriquement un mode de

⁶⁵ Nous entendons par là le fait que l'université jouissait, jusqu'en 2014, d'une symbolique sociale de réussite qui la plaçait dans l'imaginaire représentationnel comme en haut de la hiérarchie représentationnelle des formations. Ceci venant d'une part de la gamme des offres qu'elle représentait (du master au doctorat), mais également du fait des profils des acteurs de la formation (enseignants chercheurs) et de l'importance de la recherche et des laboratoires qu'elle possède.

⁶⁶ Frenay, Jorro & Poumay (2011).

⁶⁷ Les écarts renvoient à **trois types de tension** selon Kaddouri (2019, p.22) : « Certaines sont **structurelles** ; elles touchent les fondements identitaires et nécessitent, pour être résolues, un changement d'identité qui conduit parfois à des ruptures douloureuses. D'autres sont **conjoncturelles** ; elles n'affectent pas, du moins directement, les fondements identitaires et nécessitent, pour être dépassées, des aménagements et des remaniements identitaires. D'autres enfin sont **latentes** ; leur présence peut être tolérée et parfois même passer inaperçue ». Quels que soient les écarts évoqués lors des entretiens des étudiants rencontrés par les chercheuses **PROFOR**, les écarts sont pluriels et exposent chacun à des situations de formation réellement difficiles à surmonter. Arriver à dépasser ces écarts impose à l'étudiant d'articuler son *vécu situationnel de formation avec la conduite de son projet de formation* (Soi pour Soi) dans un contexte où les repères du futur métier sont dans des prémisses de construction, pour ne pas dire manquants. Les matériaux biographiques recueillis ont mis en évidence que ces écarts vécus par les étudiants dans le cadre des formations en haute école, et particulièrement lors des stages dits pratiques, sont particulièrement éprouvants.

construction de soi inattendu : loin de l'imagerie de l'étudiant en échec, apparaît plutôt un étudiant en développement de soi. Il s'agit de la mise en perspective d'un mécanisme de *rebond* autonome (sorte de résilience) constaté dans les entretiens autour d'actions axées sur la singularité et l'individualisation des trajectoires. Si on sait que *l'autonomie* d'une personne est le moteur de sa socialisation, dans le cas d'étudiants BAC1 en dynamique de désenchantement, elle doit être envisagée comme une ressource essentielle de la construction identitaire, permettant à l'étudiant de s'arrimer à de nouveaux possibles et de *rebondir* vers autre chose, vers un autre ailleurs.

Cependant, par un jeu de simultanéité, la désinscription est également contraignante car l'étudiant doit s'inventer une nouvelle orientation. Nous avons constaté que certains étudiants cherchent dans l'environnement immédiat (à l'exemple de Salia choisissant de s'engager dans le bachelor « éducateur spécialisé » dans la même haute école) et mettent à profit le moment de latence, entre la décision de désinscription et la nouvelle année académique, pour poser leur décision de réorientation. D'autres, encore, envisagent un tout autre devenir tel que l'a fait Claire qui s'est réinscrite dans un Département « Arts appliqués » dans une autre haute école se réorientant – de manière radicale – vers les métiers de la publicité. La *mobilité* est parfois aussi personnelle et sociale démontrant que les étudiants rencontrés agissent, au-delà du fait qu'ils sont en échec aux examens, en tant qu'acteur en capacité de modifier leur environnement en ayant délibéré leurs *insatisfactions* et leurs *devenirs* au moyen de stratégies identitaires⁶⁸. En acteur principal de sa trajectoire, l'étudiant qui se désinscrit, quel que soit son âge, opère des choix et cible de nouvelles orientations en interrogeant et investissant de nouvelles figures sociales professionnelles, potentielles nouvelles références. Si tous les étudiants concernés ont fait la découverte pragmatique de cette difficulté de la réorientation, le vécu de ce moment est variable.

Dans le cas des sujets rencontrés, les *rappports à la formation* et au *métier* considérés comme une dialectique entre *intériorité* et *extériorité*, « sens et efficacité » (Charlot, 1997) contribuent non pas tant au processus de l'apprentissage mais à la découverte de Soi et des multiples possibles que ce Soi recèle. En prendre conscience permet de s'affranchir de certains des déterminismes socio-familiaux qui peuvent sous-tendre, nous l'avons vu, des choix de formation, pour s'ouvrir vers d'autres apprentissages que l'étudiant n'avait peut-être pas, dans un premier temps, la possibilité d'envisager ... ou d'oser.

Si, pour la plupart, le projet de Soi pour Soi n'est pas toujours clair ou affirmé – ce qui s'observe dans leur premier choix d'orientation à l'exemple de Marianne (21 ans) ou encore Claire (27 ans) – on peut estimer qu'ils sont poussés par un projet plus grand et situé au niveau existentiel. Le plus souvent, celui-ci renvoie au fait d'avoir un diplôme pour s'insérer dans la vie active.

3.2.2.4 L'intégration comme acte manqué, mais la désinscription comme expression publique d'un « non »

L'intégration comme acte manqué est particulièrement soulignée chez les sujets rencontrés. Ils rendent en effet compte d'une sorte de désenchantement à la fois par rapport au dispositif, mais aussi quant au monde social qu'est la haute école. Dans ce contexte, l'acte de désinscription incarné par un document administratif expose *de facto* l'étudiant à des bouleversements qui peuvent avoir des conséquences psycho-sociales inattendues et générer des tensions identitaires auxquelles chacun et chacune doivent faire face. Partant, une tension « peut se transformer en crise généralisée touchant

⁶⁸ Au regard de nos travaux (Deltand, 2022), les **manières de résoudre des écarts** (tensions) confrontent, dans leurs vécus subjectifs, chacun des étudiants aux incertitudes de la formation. Que celle-ci soit choisie [Marianne, Salia, Adriane, Claire] ou imposée [Yvon], les **stratégies** se situent à des niveaux différents d'acceptation du changement, pouvant aller, selon les cas, de la résistance jusqu'à la transformation identitaire. La pression exercée sur l'étudiant lors d'une formation peut provoquer chez lui des inquiétudes très fortes auxquelles il peut opposer **deux types de stratégies** : celle de *l'évitement* ou celle de *l'approche* et de *l'offensive*. L'offensive pouvant s'incarner par la désinscription administrative. Par ailleurs, au vu de leur complexité, ces stratégies doivent s'envisager sur **plusieurs niveaux** dans le cas d'un adulte en réorientation professionnelle. Le **premier niveau** renvoie à la question de « comment s'y prendre pour sortir de l'insatisfaction vécue dans ce dispositif de formation, en réalisant le projet de métier désiré et visé ? ». Le **deuxième niveau** apparaît lors de la possibilité d'entrer en formation. Il renvoie l'étudiant à la question suivante : « comment mettre toutes les chances de mon côté pour que je sois considéré par les membres du dispositif de formation dans mes particularités ? ». Le **troisième niveau** se manifeste lors de l'entrée effective dans le dispositif de formation et s'accompagne de tensions identitaires liées aux moments et expériences vécues dans le dispositif de formation. Il renvoie à la question suivante : « comment s'y prendre pour sortir de cette tension identitaire rapidement afin de rééquilibrer et retrouver ma cohérence ? ». **C'est cette dernière question qui, selon le matériau empirique amorce l'acte de désinscription du dispositif.**

toutes les sphères de vie d'une personne (professionnelle, familiale, sociale...) » (Deltand, 2022, p.122) ou plutôt générer des projections de son devenir et remobiliser la personne vers une nouvelle situation. Autrement dit, se donner les moyens de continuer « à exister malgré mes brisures et fissures identitaires dans lesquelles me plonge la crise que je traverse » (Deltand, 2022, p.122). En somme, et contre toute attente, l'image de soi renvoyée par le dispositif de formation et les performances n'entache qu'en partie l'image de soi des sujets, leur laissant suffisamment de marge pour rebondir et avancer dans leurs parcours.

L'analyse des entretiens nous a permis de constater qu'une désinscription officielle auprès de la haute école n'est jamais réductible ni à une *situation*, ni à un *contenu*, ni à une *forme*, ni à un *dispositif*, et qu'elle n'est pas directement tributaire d'*injonctions* de métier imposées en formation. Elle n'est pas non plus univoque et s'inscrit dans un cheminement individuel orienté par un projet personnel (Soi pour Soi) au regard des attentes *sur* les étudiants (Soi pour Autrui). C'est encore plus vrai quand il s'agit de métiers relationnels dont le contact avec autrui se centre sur les élèves, usagers, bénéficiaires⁶⁹...ainsi que pour des dispositifs de formation où se démultiplient les acteurs de formation porteurs, également, d'une vision et de points de vue personnels sur ce que doit être la formation et le métier à former. Ceci, sans oublier le caractère particulier de l'engagement en formation (imposé, souhaité) par les étudiants et les variabilités des parcours biographique en présence (Loquais, 2018).

Dès lors, désenchantés, les 5 sujets rencontrés n'arrivent plus à se projeter ni dans l'avenir de la formation choisie, ni dans l'exercice du métier visé. Contrairement aux autres étudiants intégrés (ou en passe de l'être), les sujets ne parviennent pas à se visualiser comme acteurs de leur trajectoire, ni à avoir le sentiment de pouvoir l'être. Les récits recueillis dévoilent des personnes qui doutent de leurs potentialités suite à l'irruption, dans leur biographie, d'attentes de la formation estimées inatteignables ou trop en écart avec ce qu'elles souhaitent vraiment pour elles-mêmes.

Dans un premier temps, ce désenchantement aboutit à s'avouer vaincu, pour enclencher ensuite l'étape de la désinscription qui permet de dire « non » à ce vécu et d'ouvrir à autre chose. En effet, l'acte de se désinscrire administrativement porte des significations importantes du point de vue de l'étudiant. « Partir », « quitter », « rompre »... et apposer sa signature sur un document peut, symboliquement, permettre à l'étudiant d'acter ses limites. Cela peut aussi correspondre à un « acte de survie » pour rester soi, même dans l'adversité. Alors, le sentiment d'impuissance à accomplir sa BAC1, rebondissant dans l'acte de désinscription, révèle une forme de résilience à rester soi et à se donner du temps pour réévaluer les possibles disponibles.

L'étudiant renonçant au métier porté par la formation dans laquelle il s'est engagé est finalement et surtout *acteur* et *auteur* de son acte administratif et affiche publiquement ses convictions : Non, « ce n'est pas mon monde » (Salia, Claire). Non, « je ne suis pas d'accord sur cette manière d'opérer la formation » (Marianne, Adriane, Yvon, Claire). Non « ce n'est pas un métier pour moi » (Salia). On le constate, si la désinscription administrative est une catégorie institutionnelle pour situer l'étudiant dans les arcanes de l'enseignement supérieur, elle est également une catégorie conceptuelle chargée de sens, de significations et de connaissances (Dubar, 2007). Dans le cas des étudiants rencontrés, on remarque que la désinscription ne les handicape pas pour continuer à se développer. Au contraire, ils sont, globalement, poussés à réaliser la suite de leur parcours et à continuer leur projet de vie qui devient un projet fort et revendiqué. Ces personnes se sont donné les moyens d'y arriver. La désinscription a été un levier pour avancer et leurs parcours en sont la preuve.

Soulignons cependant aussi que ce qui est dit ici renvoie aux propos d'étudiants qui, désinscrits du Département à partir duquel nous les contactons, ont accepté de nous recevoir et de nous parler. Les étudiants qui ne nous ont pas répondu ou que nous n'avons pas pu atteindre marquent probablement, pour certains d'entre eux en tous cas, des parcours ou des vécus de l'échec fort différents et potentiellement moins résilients. Cependant, si nous en avons conscience, notre matériau ne nous permet pas de faire plus qu'ouvrir ce questionnement.

3.2.2.5 La zone proximale de développement de l'étudiant en formation

L'écart patent entre le potentiel que les étudiants estiment avoir (compétences, images de soi, connaissances,...) et la réalité vécue en formation qui les met directement en questionnement et, à

⁶⁹ Report de cette notion à la note de bas de page n°42.

terme, en difficulté est un des éléments alimentant l'acte de se désinscrire administrativement du dispositif évoqué en entretien. Subjectivement, ils perçoivent cet écart comme les « minorant » dans leurs besoins et attentes. Cela les fragilise au point parfois de provoquer un sentiment d'infantilisation (comme évoqué par Claire, 27 ans). À la vue de ces caractéristiques, on retrouve le besoin de la cohérence avec les réalités vécues et, particulièrement, le besoin d'une reconnaissance, pour certains, de leurs antécédents d'expérience professionnelle (à l'exemple d'Yvon, 47 ans).

Si le point commun de tous est d'avoir eu un contact avec l'enseignement dans leurs parcours comme *apprenant*, on peut constater que les représentations de ce qu'est « apprendre » et, par extension « se former » sont plurielles (figure d'autorité, rapport à l'enseignant, accompagnement...). A contrario, les résultats évoquent aussi que l'expérience peut être un atout, tout comme elle peut constituer un obstacle. Les traces dans le parcours scolaires considérées comme positives ou négatives, comme par exemple chez Salia (25 ans), deviennent des obstacles quand elles ne correspondent pas ou plus à ce qui était devenu une référence. Arrivent alors des situations de « survie » des étudiants provoquant, à terme, une « réponse » suffisamment insatisfaisante pour se désinscrire du dispositif de formation.

Ces écarts, marqueurs des tensions identitaires, se vivent à travers les *pédagogies, méthodes, moyens* employés pour former des apprenants au métier et posent la question de la « zone proximale de développement »⁷⁰ des étudiants (Vygotski, 1985, 1997). La traduction russe du concept, signifie, au sens littéral, « zone de développement la plus proche » ou encore « zone prochaine de développement » (ZPD) selon Schneuwly & Bronckart (1985, p. 117). La mobilisation de ce concept au regard de nos cinq trajectoires permet l'analyse du rapport « enseignement / formation / développement » des étudiants concernés. Ce concept permet plus particulièrement de considérer que la BAC1 est propice à se situer dans une zone de possibles comprenant inévitablement des tensions et des résistances. Dans le cas des cinq sujets, la première année les situe dans un espace borné s'incarnant en des cours, des activités, des expériences de stage pour se former à un métier encore flou. Ces décalages sont particulièrement nombreux et des revendications de reconnaissance sont clairement affichées, notamment pour certains d'entre eux qui se forment au métier tout en étant dépositaires d'expériences antérieures (encadrement éducatif, parcours de formation ou encore d'animation) et qui estiment que ces expériences sont insuffisamment considérées par les acteurs des dispositifs de formation.

3.2.2.6 Le « pari » de la formation et les limites de l'orientation

L'orientation des étudiants dans la filière de métier peut être vue comme un *pari*. Le *pari* de la réussite de la BAC1 serait dépendant de l'issue de la rencontre positive entre les deux projets en place : « Soi pour Soi » de l'étudiant et « Soi pour Autrui » du dispositif de formation. Néanmoins, ce pari crée inévitablement des *limites*. Si l'étudiant se cherche encore un avenir (et s'auto-oriente au regard de ce qu'il perçoit⁷¹ de positif pour lui), l'institution de formation – poussée par un système qui, dans la plupart des cas, ne comporte pas d'examen d'entrée⁷² – fait le *remplissage* d'inscriptions sans pour autant pouvoir proposer réellement une *orientation* et une *intégration* spécifiques à chacun et organisées à travers des groupes à taille humaine (on le voit dans le cas des ressentis d'Adriane ou de Marianne notamment).

L'adéquation de l'*orientation* choisie subjectivement par l'étudiant se construit ou se manifeste, pour celui-ci, chemin faisant, au regard du programme proposant des cours sur l'identité professionnelle. La seconde limite que nous observons revient à dire que, quelle que soit la direction envisagée par les

⁷⁰ Cette **zone**, où doivent se rencontrer les attentes de formation et les potentialités des étudiants, doit permettre aux étudiants de se former par expériences vers une autonomie tout en considérant la rupture potentielle qui démobiliserait les étudiants. Les personnes rencontrées sont toutes porteuses d'une histoire personnelle et de connaissances antérieures issues de leur trajectoire. Penser en termes de zone proximale de développement des étudiants en formation renvoie à un problème théorique que posait déjà Vygotski (1985, p. 104) à son époque indiquant que « l'apprentissage (...) ne commence jamais sur une table rase », mais s'ancre sur des « processus de maturation qui ont déjà eu lieu [...] qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir ». Par les difficultés rencontrées en formation, perceptibles au travers de nombreux exemples au sein des récits, les étudiants indiquent que les situations vécues (conditions de formation et mesures pédagogiques) opèrent de réels décalages entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils vivent.

⁷¹ Les données **PROFOR** précisent que la perception est orientée significativement par les membres de la sphère familiale et personnelle.

⁷² Précisons que c'est le cas pour les deux dispositifs de formation mobilisés dans cette recherche.

étudiants rencontrés, la démarche de désinscription administrative les conduit vers des questionnements d'ordre *existentiel*, *identitaire*, *biographique* et/ou *professionnel* leur permettant de cheminer ou (comme Adriane et Yvon) d'être encore en délibération des réponses à envisager. Au regard de nos travaux (Deltand, 2022), le questionnement d'ordre *existentiel* renvoie à une question de type « quelles sont mes aspirations personnelles que j'ambitionne d'atteindre dans la vie et comment je les définis ? » (Deltand, 2022, p.119). Celui d'ordre *identitaire* renvoie plutôt au questionnement « qui suis-je dans cette **situation de formation** au regard de ce que j'étais et de ce que je suis devenu ? » (Deltand, 2022, p.119). Celui d'ordre *biographique* renvoie à « quelles sont mes envies au regard de mon histoire personnelle et des événements biographiques particuliers que j'ai eu à vivre dans cette situation de formation ? » (Deltand, 2022, p.119). Enfin, celui d'ordre *professionnel* renvoie à « qu'est-ce que je souhaite faire comme carrière professionnelle ? ». (Deltand, 2022, p.119). Dans le matériau empirique, nous retrouvons ces différentes amorces de questions mais elles sont souvent cachées au profit d'une abondante descriptions des insatisfactions. Pourtant, et à l'exemple de Marianne (21 ans) exposant aux chercheuses qu'elle ne trouve pas sa *place*, cette insatisfaction renvoie essentiellement à des questions sous-jacentes d'ordre *existentiel* (je dois trouver ma place sinon je me perds), *identitaire* (si je ne trouve pas ma place, qui suis-je dans cet environnement ?), *biographique* (les groupes ne me permettent pas de faire du lien pourtant indispensable pour moi) et *professionnel* (si je ne m'intègre pas, comment me former à ce métier ?).

3.2.2.7 Les dimensions de soi et la reconnaissance sociale en formation

Au regard de nos travaux (Deltand, 2019b, 2022), les *dimensions de soi* forment dans leur multiplicité une configuration singulière risquant, quand elles sont atteintes par les écarts tensionnels, de céder et conduire à l'effondrement des fondations identitaires. Ces fondations identitaires sont alors remises en cause poussant à repenser ou reconsidérer le *sentiment de soi* (manières dont on se ressent dans la permanence et la continuité de soi), la *représentation de soi* (manières dont on se décrit dans ses aptitudes, qualités, faiblesses), les *images de soi* (manières dont on se voit par rapport à autrui et au monde extérieur), l'*estime de soi* (manières dont on s'évalue dans ses capacités et compétences par rapport aux attentes externes) et/ou le *sentiment de reconnaissance* (manières dont on se sent reconnu ou désavoué). Dans cette perspective, les écarts entre ces différentes dimensions de soi et les points de vue projetés par l'étudiant sur les membres composant l'équipe pédagogique (Soi pour Autrui) ne sont pas sans conséquences (détérioration de soi par un décalage entre attentes et compétences, etc.). Associés à un déficit de reconnaissance de soi en formation, ils peuvent devenir vraiment préjudiciables.

Le matériau empirique nous permet de situer différentes atteintes (à des degrés divers) à ces dimensions de soi chez les 5 sujets rencontrés. Pour la *représentation de soi* (manières dont on se décrit dans ses aptitudes, qualités, faiblesses) et l'*estime de soi* (manières dont on s'évalue dans ses capacités et compétences par rapport aux attentes externes), Claire (27 ans) évoque un *rapport à l'école* (Charlot, Bautier, Kohn & Rochex, 1992) en des termes de *don* : « **justement je suis pas très douée. (...) ou quoi que ce soit** ». Tout comme Yvon (47 ans) qui estime que « les études vont pouvoir faire un gros complément de bagages qui me manque ». Le *sentiment de reconnaissance* est clairement mis à mal chez Yvon (47 ans) qui se sent désavoué dans son expérience professionnelle précédant la formation : « Ici [haute école] y avait [un enseignant] qui me disait “mais t'as aucune connaissance du terrain, rien, je suis certain que ça ne fonctionnait pas sur le terrain comme ça”. Moi j'étais étonné quand même que si ça ne fonctionnait pas comment ça se fait que [l'école primaire] m'a gardé pendant 5 ans ? ».

3.2.2.8 Le travail étudiant perçu comme norme institutionnelle du groupe de référence : une forme de lutte des places

Le « travail étudiant » (les préparations enseignantes ou le travail de recherche documentaire pour les assistant sociaux par exemple) situé dans le cursus comme des éléments incontournables du métier d'étudiant est particulièrement souligné dans les entretiens devenant, pour le groupe de référence, un *moyen* de se faire reconnaître ou de se faire exclure. Cet élément est particulièrement documenté dans les recherches sur le monde du travail renvoyant à la « La lutte des places » (De Gaulejac, Vincent. & Taboada Léonetti, 1993, 2014). Cette lutte des places, entre pairs, semble présente en arrière fond des entretiens. Outre la reconnaissance des autres étudiants pour s'insérer dans les groupes de pairs, le « travail étudiant » en est même la clé de voute renvoyant à des comportements tournés exclusivement

sur les travaux de formation considérés comme la norme pour l'intégration et la considération. L'exclusion des groupes de référence est ainsi révélée dans toute sa splendeur dès qu'on n'obtempère pas à ces attentes du dispositif (au point parfois de se faire exclure au sens littéral, comme pour Claire, 27 ans). Le « métier d'étudiant » se fixe ainsi sur les productions à réaliser (devoirs, travaux et autres). Celles-ci deviennent des outils de sélection comptant dans le sentiment d'estime de soi-même et dans le regard des autres étudiants et des enseignants. Dès lors, ne pas se conformer aux impératifs de ces productions amène à se sentir en dehors du groupe de formation ou à en être exclu. De même, la perception d'être non-reconnu dans ses antécédents d'expérience (Yvon) ou l'importance accordée par l'institution au travail à fournir pour réussir est également perceptible dans les entretiens. Dans certaines conditions, les attentes d'un « travail étudiant » massif peuvent devenir la cause du sentiment de disqualification (pouvant aller jusqu'à l'humiliation) et porter atteinte à l'image de soi pourtant positive à l'entrée en formation.

3.3. Conclusion pour ouvrir le volet 2

Au vu de la richesse du matériau et de sa pertinence par rapport à nos questionnements, nous avons décidé de donner une place importante à l'analyse de ces cinq parcours biographiques. Néanmoins, il est important de rappeler qu'à l'origine du projet **PROFOR**, ces entretiens auprès d'étudiants « en situation d'abandon » devaient seulement jouer un rôle exploratoire et nous permettre à la fois de tester la pertinence des thématiques que nous souhaitions aborder et de pointer les zones oubliées ou impensées de notre construction d'objet de recherche.

Si nous les concevons dans ce rôle exploratoire, les résultats de l'analyse menée nous permettent d'isoler différents éléments à prendre particulièrement en compte pour optimiser les articulations avec le second volet de notre analyse, centré lui sur les projets de formation et attentes des étudiants BAC1+.

En guise d'ouverture à la dernière partie de ce rapport, nous retenons les quatre points suivants :

- Prendre comme éléments cadres de l'analyse **la référence au concept de projet de formation et de l'attention aux référentiels culturels en jeu** est pertinente et offre un cadre conceptuel, large mais solide, pour analyser les positionnements étudiants lors de l'entrée en formation. Et cela, que celle-ci se clôture par une désinscription administrative ou une réinscription en situation de Bac1+.
- Si le questionnaire de ces 5 entretiens exploratoires a été orienté sur la question de la désinscription administrative en formation, l'analyse nous amène à reconsidérer cette notion d'abandon en la qualifiant plutôt de réorientation vers autre chose. **Ceci souligne le fait que le projet de l'étudiant [Soi pour Soi] est finalement fort et permet de rebondir.** Que cette réorientation aboutisse à une diplomation ou pas, elle est en tous cas, dans les discours recueillis auprès des 5 sujets, un élément important d'explication du parcours. Reste à comprendre comment ce projet de Soi pour Soi s'amende ou se développe lorsque les injonctions du projet de Soi pour Autrui [dispositif de formation] ne sont pas rejetées par l'étudiant.
- L'analyse exploratoire fait apparaître que **la représentation que les étudiants ont du métier lors de leur entrée en formation n'est que très peu ancrée dans ce qui en fait la réalité professionnelle.** Or, ce décalage entre représentation et expérience du métier induit une crispation face à certaines dimensions de la formation au métier. Plus spécifiquement, nous notons une moindre tolérance pour les aspects plus théoriques de la formation ou dont la pertinence pratique n'est pas patente, alors même qu'ils sont nécessaires pour asseoir la pratique du métier visé sur un socle de références théoriques et culturelles solides. Cet élément est un des aspects signifiants qui devra être vérifié et approfondi auprès de la population BAC1+
- Enfin, Il semble que **la fragilité relationnelle des étudiants rencontrés lors des interviews est aussi centrale dans l'explication** des désinscriptions et peut constituer **une forme de repoussoir vers la réorientation.** Cette fragilité doit être lue à la fois en termes de décalages

culturels (peu ou pas de supports de socialisation culturelle et symbolique suffisamment compensateurs pour « se sentir à sa place ») et en termes de difficultés à intégrer le groupe de pairs (tendance à s'extraire des régulations collectives du dispositif afin d'éviter de gérer des tensions souvent vécues comme douloureuses). Le difficile équilibre entre les dynamiques personnelle, interpersonnelle et impersonnelle, essentiel pour le déploiement d'une dynamique évolutive de soi ainsi que pour le développement du projet de formation proprement dit, apparaît ici fragilisé ou inopérant. Là encore, il nous faudra creuser cet aspect auprès des étudiants en situation BAC1+.

-

VOLET 2 DE LA RECHERCHE

***Rapport à la formation, rapport au métier
en BAC1+***

Chapitre 4 : Rapport à la formation, rapport au métier en BAC1+

« L'événement apporte avec soi l'horizon de possibilités interprétatives à la lumière duquel son sens même se dessine et se décide » **Romano** (2012, p.162).

Ce second volet de recherche correspond aux entretiens d'étudiants BAC1+, c'est-à-dire des étudiants de l'enseignement supérieur, en Belgique, au niveau de la première année, ayant acquis un ou plusieurs crédits, mais imposés de recommencer en tout ou en partie la BAC1. Pour rappel, dans le cas de la recherche **PROFOR**, il s'agit d'étudiants des bachelors « instituteurs primaires » et « assistants sociaux ».

Construite de manière thématique, la présentation des principaux résultats de ce second volet d'enquête revient sur : 1) les représentations initiales (ou premières) du métier visé pour les étudiants rencontrés ; 2) leurs projets de formation (Soi pour Soi) et leurs attentes envers la formation ; 3) leurs confrontations à leurs perceptions du dispositif de formation (projet de Soi pour Autrui) ; et, plus succinctement 4) la pertinence d'aborder les questions de genre sur base des représentations étudiantes et de l'accès aux deux métiers visés (enseignement et travail social).

Il s'agit, ici, d'insister sur les éléments analytiques, basés sur les propos des étudiants concernés, afin de comprendre le processus dans lequel les étudiants BAC1+ sont inscrits ainsi que certaines des *difficultés, freins* et *obstacles* qu'ils rencontrent pour valider l'ensemble du programme prévu du bloc 1 (60 crédits prévus par le législateur). Par extension, il s'agit d'identifier les difficultés soulevées par les étudiants et les manières de lever les freins rencontrés ainsi que de dépasser les obstacles croisés tout au long du processus qu'est la première année du bachelor. Nous distinguerons très clairement ces deux éléments au fil de la présentation des résultats de ce volet 2. A savoir, un *frein* est à entendre comme un élément qui ralentit l'étudiant et qui peut le faire trébucher, douter et plus largement le fragiliser dans son sentiment de maîtrise des compétences. Il peut s'agir de la prolifération de consignes incomprises, d'interruptions répétées ou des tâches en cours ne pouvant que peu ou pas avoir de significations immédiates ou encore d'un manque ou d'une somme d'informations provenant des espaces où la communication devrait être fluide et porteuse. Les *obstacles*, divers et fréquents en formation, empêchent, eux, littéralement l'étudiant d'avancer. Ils sont aussi prévisibles et gérables mais le plus souvent hors du contrôle de l'équipe pédagogique et plus largement du dispositif de formation. Il s'agit donc de les identifier.

4.1 Quelques caractéristiques des sujets du volet 2

Trois caractéristiques principales permettent de spécifier les sujets du volet 2.

La **première caractéristique** est relative à l'entrée dans un nouveau « monde » social, régi par des *normes*, des *codes*, des attentes portant *sur* les novices entrants. Cette entrée s'accompagne de son cortège d'*épreuves* souvent considérées comme inattendues, douloureuses et parfois inacceptables. La notion d'*épreuve* est ici à considérer dans le sens des travaux de Martuccelli (2015). Les expériences vécues comme des épreuves en formation peuvent ainsi être comprises comme des signaux ouvrant à des crises auxquelles chaque étudiant tente de faire face selon ses ressources personnelles et ses héritages identitaires. Comme le souligne Martuccelli (2015, pp.55-56) « le “même” résultat face à une épreuve peut avoir des significations, objectives et subjectives, très différentes en fonction des individus et des parcours ». De fait, « la manière dont l'individu réagit subjectivement au verdict d'une épreuve, la manière dont ce verdict érode ou épargne la personnalité et la confiance en soi, ouvre à tout un nouveau continent d'enquête » (Martuccelli, 2015, pp.55-56). Ainsi, pour la majorité des sujets rencontrés, au-delà des tensions qui surgissent toujours lors du processus d'inscription et d'engagement dans un nouveau monde, des épreuves et des *ruptures biographiques* spécifiques et

complexes semblent caractériser le processus d'incorporation de ce nouveau « monde » et de son dispositif de formation. En conséquence, une partie des attendus et codes du dispositif deviendraient peu audibles et ainsi difficilement mis en œuvre.

La mobilisation du terme « **rupture** » dans la recherche **PROFOR** nécessite quelques précautions car il est parfois usité sous l'idée de variable *explicative* ou, à contrario, comme variable à *expliquer*. En l'associant au besoin de « mise en cohérence » effectuée par l'étudiant, nous concevons la *rupture biographique* comme un point de basculement dans le parcours de l'étudiant BAC1+ (en tant qu'acteur social) dont la portée (impact, densité⁷³), se marque à des degrés divers et variés mais qui constitue toujours un moment décisif, révélé par un ou plusieurs événements accumulés en formation, dans la construction de Soi.

La **deuxième caractéristique** renvoie au statut d'étudiant BAC1+ dans l'enseignement supérieur. Considéré dans les héritages sociaux comme un statut de « redoubleur », il est, simultanément et paradoxalement à la fois, vécu, d'une part, comme une forme de désenchantement du parcours et, d'autre part, comme une promesse renouvelée de l'institutionnalisation d'un projet de Soi pour Soi en devenir et de la possibilité de se construire *citoyen* et *acteur* d'une société plus juste et plus humaine, mission dévolue à l'enseignement dès le maternel. Ce point est d'ailleurs souligné dans les résultats du volet 2 de la recherche **PROFOR**. En effet, la reprise du bloc 1 d'un bachelor (équivalent à la 1^{ère} année) est souvent vécue de manière mitigée, accompagnée d'un sentiment de solitude et d'isolement social particulièrement actif dans la perte de repères tant par rapport à un groupe de référence que par rapport au sens des activités proposée. Mais en parallèle, régulièrement, ces mêmes étudiants expriment tout le bénéfice qu'ils ont retiré ou retirent de cette seconde première, autant en termes de motivation que de compréhension du métier ou des éléments de formation nécessaires au devenir professionnel.

Une **troisième** et dernière **caractéristique** a trait aux *héritages sociaux* accompagnés d'une *traduction subjective de la réussite* d'un parcours de formation et de l'injonction à obtenir un diplôme d'enseignement supérieur. Ce dernier est souvent vu comme un devoir impérieux d'aboutissement, indépendamment du métier visé et des performances personnelles accumulées. Ces injonctions, sociales, ou de filiation, renvoient toujours au symbolique et jouent un rôle déterminant dans la disposition des étudiants à essayer de réussir la certification du métier visé.

Précisons encore, pour les deux dispositifs de formation approchés, que ce qui donne la force d'essayer *l'inscription* et *l'engagement*, c'est la capacité étudiante à comprendre la manière dont chaque formation met la relation au cœur des apprentissages et des représentations du métier. C'est, en effet, bien la caractéristique relationnelle, et donc sociale, qu'ils disent chercher dans la formation à ces deux métiers.

4.2 Autour des représentations premières du métier

Lors de l'analyse du matériau empirique, un des premiers éléments qui ressort de manière significative nous impose de reformuler la première hypothèse, posée au commencement de la recherche. En effet, celle-ci établissait un lien univoque entre les « attentes de formation » de l'étudiant, d'une part, et celles émanant des dispositifs de formation, d'autre part. Chacune de ces attentes était reliée aux regards portés sur le métier visé par l'étudiant ou par l'équipe pédagogique du dispositif de formation. Or, très nettement, lorsque l'étudiant BAC1+ parle de ce qu'il perçoit des attentes de la formation à son égard (projet de Soi pour Autrui), il différencie, implicitement sans doute, mais très clairement, deux types d'attentes. Ces dernières renvoient elles-mêmes à **deux figures de métier** qui concernent directement l'étudiant au moment de (son entrée en) formation : le métier d'assistant social ou d'instituteur, d'une part ; et le métier d'étudiant, d'autre part.

⁷³ La **densité** d'une rupture est souvent difficile à évaluer pour les chercheurs parce que, dans une construction de soi se développant, selon nos travaux relatifs à la typologie des quatre modes de construction de soi (Deltand, 2019a, 2022), entre les modes de la « **préservation** identitaire », du « **réajustement** identitaire », du « **remaniement** identitaire » et de la « **transformation** identitaire, elle a tendance à être fort variable.

4.2.1. Attentes en référence au métier visé ainsi qu'aux valeurs qui y sont liées

Le concept de *métier* convoque des caractéristiques primordiales (Sire, 1999 ; Boyer, 2002 ; Piotet, 2002 ; Osty, 2003 ; Boyer & Scouarnec, 2009) à intégrer au moment de la formation. L'*identité professionnelle de référence* demande, en effet de l'étudiant qui va l'exercer, un niveau de compétences suffisant pour s'acquitter des tâches prescrites. Dans le cas de la recherche **PROFOR**, nous abordons la découverte, la compréhension et les représentations de ces différentes caractéristiques à partir du regard et des propos de l'étudiant BAC1+.

4.2.1.1 De l'image du métier encore floue à la mise en forme au moment de compléter son programme de BAC1

En début de formation, l'« image du métier » portée par les étudiants est une représentation globale du métier. Elle correspond à l'ensemble des représentations initiales formées par l'étudiant, entre autres au regard de son exposition (proche ou lointaine) à l'activité. Cette image du métier influe sur le comportement de l'étudiant à l'égard de la formation, des activités professionnelles ayant trait au métier visé ainsi que par rapport aux choix et décisions liés à son projet de formation (Soi pour Soi). Questionnés sur leurs représentations du métier vers lequel ils se projettent, les étudiants explicitent une série de dispositions, voire de postures, sous-tendues par des valeurs qu'ils associent à cette future activité professionnelle désirée. Voici ce que nous disent Bojana (24 ans), Alain (23 ans) et Nour (23 ans) :

« [Instituteur] Moi je pense que c'est surtout **beaucoup de recherches**, c'est beaucoup **d'investissement** (...) **se remettre en question**. Beaucoup **réguler sa manière** de donner en fait les cours et cetera. C'est beaucoup d'organisation aussi. Il faut être bien organisée je pense. Et c'est aussi tout le temps, je pense, **se cultiver** et en fait apprendre plein de nouvelles choses. Parce que, je pense, qu'avec les élèves c'est ce qu'ils aiment aussi. Et puis en plus le monde évolue donc c'est toujours bien d'être à jour et de pouvoir apporter les choses actuelles aux élèves. Pas toujours rester bloqué à une certaine époque. » (Bojana)

« [Instituteur] (...) **l'entraide et la solidarité** en général (...) parce que je trouve que c'est beaucoup au final. C'est **partager des choses avec les enfants**. Le fait **que ce soit des choses théoriques on peut quand même les rendre ludiques**. Et du coup, je trouve l'entraide et la solidarité [comme] le principal pour l'instant. » (Alain)

« [Assistant social] (...) **une personne qui reste** toujours **dans un cadre neutre**, mais qui était **là pour aider** justement des personnes dans des situations compliquées. Pour moi, une assistante sociale, c'était vraiment quelqu'un qui devait être **à l'écoute, pouvoir aider et régler justement ces situations**, mais toujours en restant neutre. » (Nour)

Côté « Instituteur », comme côté « Assistant social », ces images du métier sont ainsi, à l'entrée en BAC1, systématiquement vagues quant à leurs dimensions spécifiques. Elles sont porteuses d'une certaine candeur renvoyant à des images d'Épinal très souvent porteuses de stéréotypes symboliques allant parfois vers la caricature. Si nous employons l'expression « image d'Épinal » c'est au sens figuré désignant une représentation du métier emphatique, typique et naïve ne démontrant que les côtés positifs et attendus de l'activité professionnelle supposée. L'« aide aux personnes vulnérables » est principalement présente du côté « Assistant social » et « aimer les enfants » du côté « Instituteur ». Cependant, les étudiants en situation de recommencer en tout ou en partie leur BAC1 témoignent aussi de la transformation de ces représentations initiales du métier que le fait de recommencer certains cours aurait induit pour eux. Ils signifient très clairement dans les récits le fait que c'est ce qu'ils voyaient du métier lors de leurs entrée en formation (« je me disais », « j'imaginai », « c'était... », etc..). Kashka (24 ans), Hugo (20 ans) et Ima (23 ans) alimentent ce point :

« [Assistant social] Donc moi, **quand je me suis inscrite en première**, franchement je me disais juste que c'était **un travail où on pouvait aider les personnes en fait**. » (Kashka)

« [Instituteur] Avant d'arriver, **j'imaginai** comme un enseignant qui se mettait **devant la classe au tableau et qui expliquait les choses.** » (*Hugo*)

« [Assistant social] Moi, **l'image que j'avais** du métier, c'était **aider les autres.** C'est-à-dire **les gens qui sont dans le besoin, les gens qui sont démunis.** Qui n'ont pas cette chance d'avoir... comment dire... **de connaître leur droit, de savoir ce qui pourrait leur convenir.** Comment y accéder aux choses qui... aux droits et aux... comment dire... aux différents accès, aux différents services auxquels ils auraient besoin et auxquels ils ont droit en Belgique. » (*Ima*)

Au creux de ces images de métier en devenir, les discours nous indiquent qu'une représentation « idéale » tend toujours à renvoyer une image attractive de ces métiers où la relation d'aide est première. Parler d'*attractivité* d'un métier, c'est questionner ce qui donne de l'intérêt à l'activité, se demander quel est le niveau de connaissance des étudiants qui se projettent dans cet exercice et donc la manière dont ce métier est perçu **à la fois** dans les sphères de vie de ces derniers (sphère intime, familiale, amicale, culturelle...) et dans le dispositif de formation. Cette question d'attractivité du métier, et de son image qui évolue lors du moment où l'étudiant complète son programme de BAC1 pour passer au bloc 2, nous amène à penser que les perceptions associées au métier à l'entrée en formation ainsi que leur influence sur les décisions pendant le parcours sont d'une importance capitale. D'autant plus que la représentation du métier à travers le projet de formation porté par le dispositif (Soi pour Autrui) conditionne aussi les significations des représentations mentales qui vont guider l'action *dans* et *de la* formation. Les décisions, choix et actions réellement menés permettent, selon nous, de préfigurer des conditions favorables, de se construire au travers d'une identité de métier (Zarca, 1988 ; Dubar &, Tripier, 1998 ; Kaddouri, 2019b), c'est-à-dire d'exprimer une identité pour soi (Soi pour Soi), mais aussi adressée aux autres qui ont un projet sur le formé (Soi pour Autrui) à travers l'exercice de formation au métier visé.

4.2.1.2 Vers une construction de soi statutaire en BAC1+

D'après le matériau biographique recueilli, les étudiants concernés semblent arriver en formation avec relativement peu d'ancrage dans la réalité du métier visé. Ceci peut sembler étonnant pour des métiers choisis. En effet, dans le cadre de la formation des enseignants, de manière classique, chaque étudiant a d'abord été un *apprenant* (élève) dans une école fondamentale (maternelle et primaire), puis il a continué son parcours scolaire dans une école secondaire avant d'arriver dans l'enseignement supérieur. Or, côté futurs enseignants, leurs représentations de l'identité professionnelle semblent plus attachées à une « figure identificatoire »⁷⁴ distinctive spécifique, qu'elle soit positive ou négative, ou à un sentiment général du « temps passé » à l'école qu'aux missions et impératifs objectifs du métier d'instituteur. Du côté des assistants sociaux, là encore, même si une partie importante des étudiantes interviewées ont, personnellement ou familialement côtoyé des professionnels émanant du champ social, leur perception du métier spécifique d'assistant social est marquée par leur histoire personnelle, les événements biographiques et/ou par les impossibilités vécues bien plus que par une connaissance objectivée de ce métier. Dès lors, nous nous appuyons sur l'hypothèse générale qu'un lien fort entre trajectoire biographique et choix d'orientation professionnelle est à l'œuvre chez les étudiants. La resignification lors des entretiens menés de certains événements biographiques émanant de la formation et de leur vécu subjectif - dont les traces sont bien vives - indiquent qu'il y a bien des reliances implicites en jeu dans le choix d'orientation de l'étudiant. Cependant, ces représentations livrées aux chercheuses, ils le disent tous, ont évolué au fur et à mesure de l'avancée de la BAC1 et dès leur entrée en formation. Voici ce que nous dit Yasmine (24 ans) :

« [Assistant social] (...) **j'étais plus, l'année dernière,** un peu plus focalisée sur un point de l'assistante sociale qu'on voyait à l'extérieur. **Allez je savais pas que c'était aussi**

⁷⁴ Une **figure identificatoire** est à entendre comme un acteur dont la fonction, dans le parcours de l'élève (ou de l'étudiant), a joué un rôle tel qu'il lui a permis de s'identifier à lui. Cet acteur a, ainsi, influencé la manière dont l'étudiant, futur instituteur primaire, se projette dans le métier visé et plus largement dans la vie professionnelle.

grand, aussi vaste, qu'on pouvait faire autant de choses. Que l'on pouvait apporter beaucoup de choses, qu'on pouvait être une différente personne en fait. Contrairement à ce qu'on voit, cette personne... Par exemple, quand tu vas au CPAS, moi j'ai pas eu le cas, mais j'ai déjà été présente avec une personne. Cette personne, qui est en face de toi et qui t'écoute, cherche à voir si tu mens pas. On dirait [un] détective, mais là non. En fait, c'est tout à fait le contraire au sein de l'école. Là tout de suite, **cette année, je vois que c'est tout à fait différent. En tout cas ce n'est pas ce que je pensais**, c'est autre chose. **J'ai une autre vision en tout cas** » (*Yasmine*)

Les mots « j'ai une autre vision » que celle de la première entrée en BAC1, soulignent cette transformation et le développement de ces représentations initiales du métier au fur et à mesure de l'avancement dans la BAC1 et, surtout, de la BAC1+. Il est important de souligner, cependant, que cette évolution des représentations se marque essentiellement par une concordance solide avec ce que les étudiants perçoivent ou retiennent de la manière dont leurs enseignants et formateurs présentent, discursivement, le métier. Il y a alors, dans le chef de l'étudiant, une réappropriation, là aussi discursive, de la conception du métier telle que le dispositif de formation la transmet. Guy (45 ans) et Kashka (24 ans) reviennent sur leurs visions :

« [Instituteur] **Ce qui m'a vraiment marqué dans mon cursus** à moi (...) c'est que directement, **je me suis rendu compte** qu'en fait (...) **l'enseignement** maintenant **me formait au modèle que ma fille suivait**. Donc vraiment **une pédagogie beaucoup plus active**. Quand je dis "pédagogie active", je parle vraiment en global. Je parle pas de Decroly ou un bien particulier. **Moi, ça a été vraiment une révélation...** » (*Guy*)

« [Assistant social] **Moi, quand je me suis inscrite en première, franchement je me disais juste que c'était un travail où on pouvait aider les personnes**. En fait, aider et j'allais dire accompagner, mais non. **Je voyais même pas en fait l'aspect accompagnement, à ce moment-là** » (*Kashka*)

Une manière de comprendre ce qui se joue dans cette double temporalité (l'entrée pour la première fois dans le dispositif et puis la reprise de sa BAC1 l'année suivante) renvoie plus précisément le développement du *Soi statutaire*, tel que Singly (1996, 2017) en rend compte. On peut effectivement considérer que l'étudiant qui entre en formation pour la première fois est, à ce moment-là, peu défini par sa place. Il est bien sûr porteur d'une *identité statutaire*, mais celle-ci renvoie aux identités *héritées* et identités *acquises* telles que Kaddouri (2000 ; 2006 ; 2010) les définit en abordant la question des *dynamiques identitaires*⁷⁵. Les *identités héritées* recouvrent l'ensemble des éléments propres à un étudiant comme ses origines socio-familiales, son nom de famille, sa nationalité, mais aussi ses appartenances aux communautés de pratiques. Les secondes sont les *identités acquises* lors de ses expériences antérieures dans des statuts et rôles socialement déterminés et où les appartenances culturelles, sociales et parfois professionnelles (dans le cas des Adultes en Reprise d'Etudes - ARE) sont particulièrement fortes. Ces deux types d'identité sont en lien direct avec la BAC1 dans le fait qu'elles sont à l'œuvre et sous-tendent les décisions qui seront prises en formation ce qui les rend d'autant plus importantes qu'elles sont souvent indicibles et insoupçonnées par celui qui les porte. Ces identités sont issues des sphères de vie de l'étudiant, en particulier, comme nous l'avons constaté dans le volet 1 de la recherche **PROFOR**, la sphère familiale dont le poids de la socialisation ainsi que l'inscription socio-culturelle qui y est liée agissent sur les manières de se représenter le métier.

Si la construction identitaire de l'étudiant à propos du métier est encore fortement en friche, Singly (1996, p. 216), s'appuyant, dit-il, sur Charles Taylor, attire notre attention sur la double référence nécessaire à la constitution de l'élaboration d'une identité autonome :

⁷⁵ Pour Kaddouri (2019a, p.105), l'expression « **dynamique identitaire** » renvoie notamment à un « phénomène en déconstruction et reconstruction continu » ce qui, pour Deltand (2022, p. 78) « se lie à la fois avec les antécédents d'expérience » des personnes « et ceux rendus disponibles au moment de la formation ». Lire également Kaddouri (2000, 2010) et Deltand & Perez-Roux (2017b).

« L'authenticité (a) implique (ai) une création et une construction aussi bien qu'une découverte (aii), une originalité, et souvent (aiii) une opposition aux règles sociales et même, éventuellement, à ce que nous considérons comme la morale. Mais il est vrai aussi qu'elle (b) requiert (bi) une ouverture à des horizons de signification (car sans eux, la création perd la perspective qui peut la sauver de l'insignifiance) et (bii) une définition de soi dans le dialogue »

Clairement, à propos de leur parcours en bloc 1 commencé en « BAC1 » et repris en « BAC1+ », ce que le récit des étudiants BAC1+ fait apparaître c'est l'ouverture d'une prise de conscience de cet « horizon de significations », développé (à des degrés divers et variés) lors de la reprise de la BAC1. Nour (23 ans) nous dit :

« [Assistant social] (...) **je pense que j'ai encore beaucoup de choses à apprendre.** Ça a été une année compliquée, pour moi, l'année passée [BAC1]. **Je pense que cette année [BAC1+], j'ai vraiment beaucoup de choses à apprendre encore.** Même sur des trucs qu'il y a eu (...) Après, concernant le rôle de l'assistante sociale, j'ai encore beaucoup de choses à apprendre. » (*Nour*)

Petit à petit, ce que le métier représente et implique se dessine, s'organise et prend forme, jusqu'à, pour un des étudiants rencontrés, l'amener à suivre à nouveau des cours de BAC1 pourtant déjà réussis. Ceci souligne une dimension souvent mésestimée lors de la reprise, celle du renforcement de la confiance en soi permettant de situer ce qui est déjà acquis comme une force en minimisant l'impact des échecs sur soi. Voici ce que nous en dit Paul (19 ans) :

« [Instituteur] (...) là, **ça me permet de recommencer** et de **retourner sur de bonnes bases**, des bases que j'aurais pas su avoir si j'étais passé en deuxième cette année [bloc 2] (...) Maintenant que je recommence, **je me dis que c'était une bonne idée de recommencer pour acquérir cette maturité.** (...) Oui et puis **ça renforce même la confiance en soi.** Ici au cours, **comme je connais déjà beaucoup et je rajoute encore des connaissances.** **Ça me rassure sur ma réussite** » (*Paul*)

Du côté des étudiants ayant pu anticiper certains crédits en bloc 2 (ce qu'on appelait avant la 2^{ème} année), souvent cette inscription dans la réalité du métier paraît déjà beaucoup plus solide. C'est le cas de Guy (45 ans, ARE), qui arrive dans le dispositif de formation « instituteur primaire » après une vie professionnelle déjà bien remplie et un projet marqué par le désir de transmission. Pour lui, clairement, la réalité Bac1+ renvoie avant tout à une stratégie lui permettant de reprendre des études tout en s'occupant de sa fille. L'enjeu est ainsi de continuer à travailler partiellement pour gagner sa vie et assurer sa vie familiale. C'est aussi le cas de Julia (19 ans) qui a trouvé dans ce métier d'enseignante ce dont elle a besoin pour se sentir pleinement elle-même et se « sentir importante » :

« [Instituteur] Moi, **j'ai toujours eu besoin de me sentir importante** et **j'ai pas beaucoup de métiers en tête où on sait qu'on se sent importante toute notre vie.** J'ai un bon contact avec les enfants et je me suis dit que **les professeurs primaires**, dans ma tête, **c'est eux qui m'ont tout appris.** J'ai toujours en tête des noms de profs. (...) **Pour moi, c'est un métier super important dans notre société** il y en n'a pas beaucoup. » (*Julia*)

Reprenant cette fois *Asiles* d'Erving Goffman (1961), Singly (2017) précise, nous semble-t-il, cette idée dans *Double Je* :

« Goffman estime qu'il faut "compliquer" la construction de l'individu, et propose de "définir l'individu, dans une perspective sociologique, comme un être capable de distanciation ... C'est donc *contre quelque chose* que le moi peut s'affirmer" (souligné par EG). Il conclut : "La conscience que l'on prend d'être une personne peut résulter de l'appartenance à une unité sociale élargie, mais le sentiment du moi apparaît à travers mille et une manières par lesquelles

nous résistons à cet entraînement : notre statut est étayé par les solides constructions du monde alors que le sentiment de notre identité prend souvent racine dans ses failles” (Goffman, Asiles, 1991, pp. 373-4) ». ».

Ceci permet d’affiner à la fois une de nos hypothèses de recherche et notre analyse du matériau empirique recueilli. En effet, particulièrement dans le dispositif de formation « assistants sociaux », *notre* appartenance au corps enseignant et la connaissance des questionnements et débats pédagogiques au sein de l’équipe pédagogique, laissait penser qu’un désaccord était susceptible d’apparaître entre la conception en valeurs du métier défendue par l’équipe pédagogique et celle des étudiants rencontrés dans le cadre de la recherche **PROFOR**. Clairement, cette hypothèse d’une tension en valeurs est inexistante dans les données recueillies. Au contraire, les étudiants revendiquent le référentiel de valeurs proposé par le Département concerné, tout en soulignant, pour certains, la différence qu’ils font avec leur monde personnel et privé. Voici quelques extraits renvoyant à la *religion* et à *l’homophobie* ainsi qu’à des questions de fond que Nour (23 ans) se pose tout en se positionnant sur ces thématiques :

« [Assistant social] Pour moi déjà la religion c’est quelque chose de personnel, faut pas le mêler au reste. Concernant l’homophobie, on va prendre l’exemple des homosexuels. **Y a quoi de dérangeant ? Je suis musulmane et dans ma religion c’est interdit. Y a quoi de dérangeant ?** » (*Nour*)

A cette question, l’étudiante concernée affiche ses arguments et se positionne comme acteur de sa vision du monde tout en cherchant la cohérence entre des mondes pouvant s’opposer, mais en alternant les attentes au sein des sphères de vie. Voici ce que nous dit Nour (23 ans):

« [Assistant social] Premièrement, on vit dans un pays non musulman, déjà de un. Donc, on se plie aux lois de ce pays. Et Dieu le dit dans le Coran : “Vous suivez les lois du pays”. Seulement. Si vous êtes dans un pays musulman, vous êtes dans un pays musulman, vous suivez les règles de ce pays-là. Et les gens qui viennent, ils doivent le suivre. Si vous êtes dans un pays non-musulman, vous devez suivre les règles de ce pays. Oui vous êtes musulman ? Donc vous allez pratiquer ça dans le privé. Vous ne devez jamais imposer votre religion à qui que ce soit. Vous pouvez en parler, mais vous devez jamais imposer votre religion » (*Nour*)

En questionnant la cohérence et les valeurs affichées dans l’entretien au regard des injonctions de comportement énoncées (« vous devez », « vous ne devez jamais », « vous suivez » ou encore « vous êtes »), l’étudiante revient sur l’importance (pour ne pas dire la puissance) de la parole paternelle en se positionnant de manière tolérante :

« [Assistant social] Oui. Moi mon père il me l’a toujours dit. Il m’a dit “**quand tu vois une dame qui aime une dame ou deux hommes dans la rue qui se tiennent la main, tu dois pas dire erk, tu dois pas insulter, tu dois pas chercher des problèmes parce qu’un musulman c’est pas ça. Un musulman c’est pas ça et tu salis l’image du musulman**”. (...) Oui, si demain je reçois [en tant qu’assistante sociale en exercice] une dame qui aime les dames, ça reste une dame pour moi. Qu’elle aime les dames c’est pas mon problème. Même si c’est pas toléré dans ma religion. C’est pas mon problème et demain même si c’est une musulmane, ce n’est pas mon problème. Parce que la religion ça a rien à voir avec la situation [de travail] » (*Nour*)

Dans ces extraits d’entretien de la jeune étudiante, il y a là intégration de « l’horizon de significations » contre lequel pourra alors, plus tard, s’élaborer le moi [statutaire] au sens donné par Singly (2017). Comme si, pour ces étudiants qui ont (eu) des difficultés à réussir la première année et donc, en partie au moins, à intégrer différents apprentissages, ce référentiel solide devait être acquis avant qu’une individualité puisse se construire.

Sans pouvoir nous appuyer sur un extrait de matériau empirique précis, il est ici intéressant de se questionner à propos du substrat nécessaire au *bricolage identitaire* lors de la BAC1+. Un étudiant qui ne passe pas par la case Bac1+ est-il d'office un étudiant plus équipé en capitaux culturels et scolaires, capitaux qui formeraient dès lors cette « solide construction du monde » permettant, dès l'amorce de la formation, de se poser en contre ou en décalage plus ou moins important face au modèle transmis ? Si les sujets comme Guy (45 ans) et Julia (19 ans) permettent en tous cas de penser que le passage par la BAC1+ ne signifie pas automatiquement cette *fragilité* pourtant souvent évoquée, le matériau travaillé dans le cadre de cette recherche **PROFOR** ne permet pas de corrélérer la difficulté du travail du *Soi statutaire* et la faiblesse supposée des *capitaux scolaires et culturels*.

4.2.2 Les attentes de formation ou le « métier étudiant »

Les attentes de formation renvoient au fait que les attentes prescriptives du dispositif ont un statut égal au « projet de Soi pour Autrui » dévolu aux acteurs. La formation est une entité complexe, mobilisant différents types d'apprentissages, différents rapports à différents savoirs et différents lieux d'accès à ces savoirs. Les traits suivants permettent de concrétiser les éléments constitutifs de cette complexité : a) l'initiation au métier, à travers une formation disciplinaire et pratique ; b) l'initiation au métier à travers les lieux d'alternance de formation (stages), formateurs dans les réalités qu'ils convoquent ; c) une socialisation à la culture du métier via la participation aux activités ; d) des activités suffisamment diversifiées pour confronter les étudiants aux facettes multiples de la pratique.

Il s'agit donc de considérer le dispositif de formation comme un véritable lieu de travail étudiant, un lieu de socialisation permettant à chaque étudiant d'intégrer de nouvelles normes, références sociales et valeurs, et permettant de s'identifier à de nouvelles figures identificatoires professionnelles. Dans le volet 1, nous avons pu objectiver que ces intégrations de nouvelles *normes, codes et usages* ont, pour la plupart, posé des difficultés. Voyons maintenant ce qui ressort de nos entretiens avec les étudiants rencontrés dans le volet 2. Rappelons que notre analyse vise bien à creuser le point de vue de l'étudiant et à faire surgir la manière dont, étudiant, il traduit les attendus qu'il repère dans le dispositif de formation fréquenté.

Dans la rencontre avec les étudiants BAC1+, nos questions portaient spécifiquement sur le lien aux métiers d'enseignant et d'assistant social. Sans doute pouvons-nous pointer un biais d'entretien quant au fait qu'un autre type d'attentes, et de perception des attentes liées au dispositif mis en place, n'apparaît qu'indirectement dans les entretiens. Ceci alors même qu'elles sont centrales dans le projet de formation du dispositif mis en place et qu'elles sont d'importance pour l'étudiant. Il s'agit précisément de la **traduction que l'étudiant fait des attentes en termes de formation et de celles avec lesquelles lui-même s'inscrit dans le processus de formation** lui permettant de façonner un point de vue.

4.2.2.1 Quelques préalables sur le processus de traduction, par l'étudiant, des attentes du prescrit : une question de fabrication identitaire et de points de vue

Au regard de nos travaux (Deltand, à *paraître*), saisir la manière dont les étudiants traduisent les prescrits *de* et *en* formation renvoie à trois notions fondamentales. La première est le **point de vue** considéré comme un mécanisme de sélection et de classification d'éléments renvoyant aux *représentations initiales* que se font les étudiants. Les *représentations initiales* sont, en effet, un reflet personnel projeté sur ce même élément (Wolff & Burkhardt, 2005) construisant une production variée de représentations sociales et pouvant potentiellement être mises en écart avec la réalité du contexte. Enfin, la troisième notion est celle de **traduction** qui est le prisme pour saisir subjectivement les prescrits de formation en des éléments propres et chargés du vécu de l'étudiant. C'est à la croisée des *représentations initiales du métier visé*, des *expériences in situ* en formation et des *indications supposées émises* par les acteurs du dispositif de formation mais traduites par les étudiants à partir des indications des enseignants composant l'équipe pédagogique, que chaque étudiant élabore intimement son *point de vue*. L'articulation de chacune de ces notions permet à l'étudiant de préciser son *point de vue* sur ce qu'il perçoit comme attendu de lui en formation (projet de Soi pour Autrui ou projet prescriptif).

Ce point de vue étudiant doit être envisagé dans ses multiples facettes. En effet, les étudiants qui, chaque année, s'inscrivent en première année d'un Bachelier professionnalisant n'abordent pas leur formation de manière identique. Certains disent avoir une connaissance claire du métier visé et une représentation tout aussi précise de ce qu'ils veulent devenir. D'autres font le choix de la formation par défaut de vision claire de ce qui les intéresse ou du métier qu'ils souhaitent exercer. D'autres encore feront passer le critère « métier » au second plan, choisissant avant tout une institution d'enseignement supérieur qui leur semble rencontrer des valeurs significatives pour eux. Mais tous, les convaincus comme les plus hésitants, sont porteurs d'une **projection d'eux-mêmes** dans une quête d'un devenir (aussi idéalisée et coupée du réel soit-elle) et d'un ensemble de **valeurs** et de conceptions du monde qui structurent, entre autres, leur *rapport à la formation* et qu'ils espèrent, souhaitent ou imaginent compatibles avec le cursus visé (Deltand, 2014 ; 2019b ; Peto, 2017 ; Peto et al., 2020). Les projets de formation, ou plus spécifiquement les motifs d'engagement des étudiants dans la formation choisie, sont donc multiples et enracinés souvent dans les socialisations primaires autant que dans les socialisations secondaires. Le brassage culturel qui caractérise la société dans laquelle s'ancrent nos hautes écoles rend fondamental le fait d'en tenir explicitement compte.

La formation professionnalisante des hautes écoles réunit au moins deux types d'acteurs, étudiants et formateurs, se distinguant par leur position symbolique. A chacun de ces acteurs, elle impose la tenue d'une posture et d'un rôle au regard des limites institutionnellement prescrites, un comportement (ré)actif sollicitant de s'accorder sur les caractéristiques du métier visé ainsi que le respect des obligations et des responsabilités dans un contexte d'attentes multiples et réciproques. Or, si « un grand nombre de relations sociales sont préétablies, fixant l'identité, les rôles et les styles de communication entre protagonistes » (Ravon, 2016, p. 35), elles sont également **tributaires des traductions subjectives** invitant, en formation, les deux types d'acteurs concernés à s'accorder et à s'entendre pour cheminer ensemble vers la réussite de la formation.

Ainsi, ces dispositifs professionnalisants - qui visent à faire acquérir aux étudiants les *systèmes de valeurs et de normes en situation expérientielle* (Abbaléa, 1992 ; Wittorski, 2008 ; Deltand, 2022) - sont constamment confrontés, d'une part, aux *identités héritées* et aux *identités acquises* (Kaddouri, 2006) des étudiants comme des formateurs ; d'autre part, à l'évolution et à l'histoire collective des métiers auxquels former ; et enfin aux prescrits qui les incarnent. Ce patrimoine hérité engage les processus de traduction à la fois des formateurs qui forment aux dispositifs de formation et des étudiants. Lors du processus de traduction des prescrits *de ce que disent* les formateurs, ce sont bien deux identités implicites qui sont à l'œuvre et qui organisent la *fabrication identitaire* de l'individu : celle relative à la personne qu'est l'étudiant ainsi que celle(s) relative(s) au futur métier, transparaissant dans l'image référentielle que la société comme le dispositif de formation défendent. La traduction qui sera réalisée par l'étudiant est alors à la fois un **construit social** et un **rapport au terrain** de formation et aux *espaces sociaux* qui concerneront la future activité professionnelle. Cette traduction subjective construit des repères, considérés comme fiables par l'étudiant, et pousse ce dernier à façonner son **point de vue sur ce qu'il pense que le dispositif attend à son égard** (projet de Soi pour Autrui).

De manière générale, et donc aussi dans le cas des étudiants recommençant tout ou partie de leur première bachelor (BAC1), même au sein d'un même groupe social et dans un même cursus de formation, les attentes prescriptives (et souvent masquées) caractérisent des idéaux de métier pluriels portés par les différents formateurs du dispositif de formation qui seront réinterprétés par les étudiants de manières diverses (Reuzeau, 2001). Le saisissement des attentes en formation impose ainsi aux étudiants de les retraduire au regard de leurs identités héritées et acquises créant, inévitablement des écarts entre attentes des étudiants et attentes du dispositif. Le « point de vue », en tant que mécanisme de sélection et de classification des objets et des contextes, est de ce fait à l'origine de la « représentation opérative » des attendus (Wolff & Burkhardt, 2005, p.258).

A la large portée interprétative ouverte par les traductions étudiantes, il faut encore ajouter d'autres niveaux de traduction. En effet, les enseignements en formation répondent à des prescrits légaux qui ont eux-mêmes déjà été retraduits par les formateurs (référentiels de métier, de compétences, programmes, etc.). Traduire les prescrits et arbitrer collectivement des référentiels,

métiers et légaux, n'est pas nécessairement aussi transparent pour les formateurs acteurs engagés dans les dispositifs qu'ils veulent bien le penser. Encore moins pour les étudiants de BAC1 qui en seront les réceptacles et qui n'ont pas encore le bagage professionnel pour opérer les attendus.

Les opérations de traductions demandent ainsi, à chaque acteur concerné, de les regarder par leurs filtres singuliers. En effet, si plusieurs personnes peuvent examiner un même objet et lui attribuer une identité distincte, voire contraire, c'est que les filtres personnels à chacun sont au cœur de toute dynamique d'identification. On peut alors imaginer qu'il en est de même lorsqu'il s'agit de saisir soi-même ce qu'on pense être une attente sur soi. Le processus de traduction lui-même est filtré par la personne au moment d'interpréter les signaux (r)envoyés.

Dans le cas de la formation des enseignants et assistants sociaux, **quatre traductions sont à l'œuvre**. La première traduction concerne le *législateur* qui va donner formes au système au moyen de ses outils issus de la réglementation en situant les attendus des « référentiels métiers », permettant ainsi de poser les balises prescriptives légales pour toutes les hautes écoles concernées (Loi, Décret, ...). La seconde traduction concerne celle que va effectuer le *dispositif de formation* propre à chaque haute école pour se conformer aux prescrits légaux organisant le système de référence (décret traduit par un collectif de formateurs en un programme et renvoyant aux cahiers des charges, grille, unités d'enseignement, évaluation...). La troisième traduction sera effectuée par chaque *formateur* composant le dispositif de formation. Chacun réincarne son propre point de vue et l'opérationnalise dans ses interventions et cours face aux étudiants. Par leurs discours, documents donnés etc., chacun de ces formateurs décrit ses attentes *sur* les étudiants et la manière dont il envisage de les évaluer (conception, mise en œuvre). Enfin, la quatrième traduction concerne l'*étudiant* qui va se saisir des indications prescriptives émises (formellement ou implicitement) en fonction de ses repères individuels qu'il va, au regard de son parcours scolaire, articuler avec ses représentations initiales du métier visé. Nous pourrions visualiser ces quatre traductions et leurs interrelations de la manière suivante :

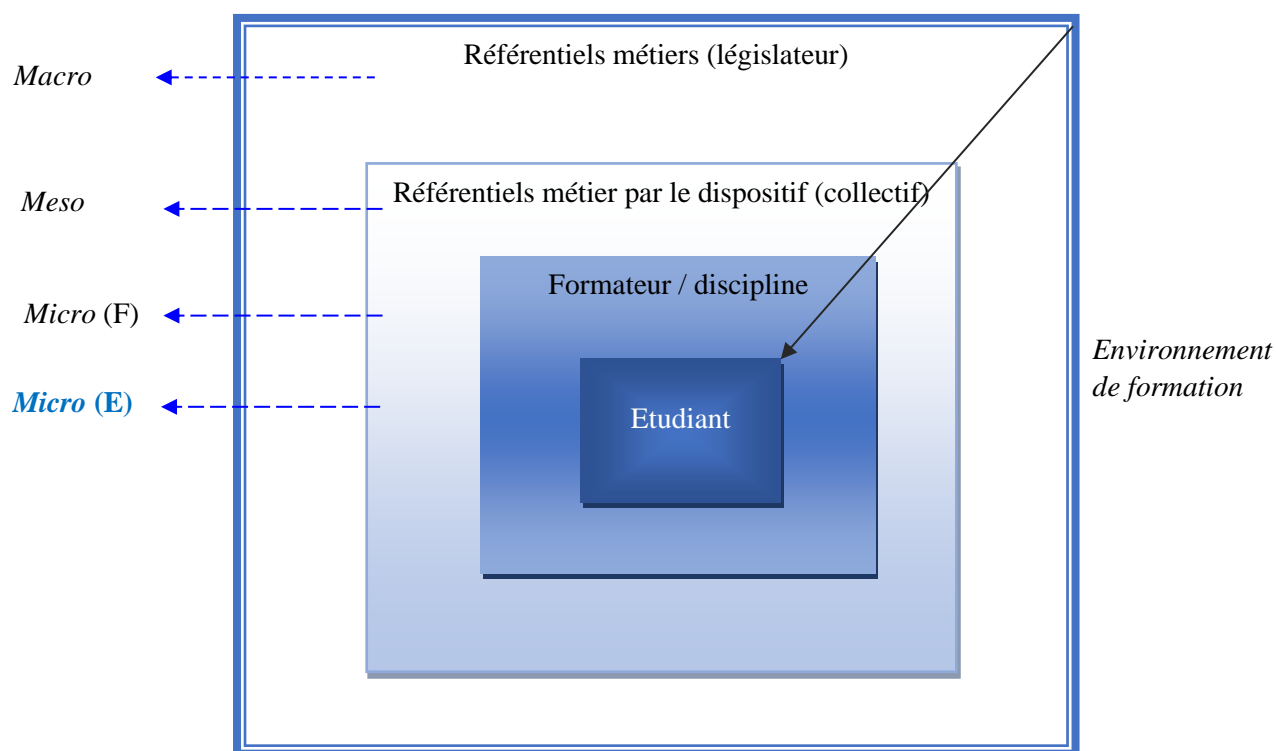


Figure 2 : Les quatre traductions constituant le processus.

Parmi ces quatre niveaux, c'est au dernier (étudiant) que nous avons particulièrement porté attention dans ce volet 2 de la recherche **PROFOR**. Ainsi et dans le cas qui nous occupe, l'étudiant

opère en fait **une double traduction** du projet de formation dans lequel il s'engage en en distinguant deux aspects. D'une part, il **isole le projet de formation** au « métier professionnel », nous venons d'en parler, il s'agit de son « projet de métier et nous l'avons analysé à travers la facette de la construction identitaire qu'il entraîne et permet. D'autre part, il met en avant un **projet de formation au métier d'étudiant** (Coulon, 1997), son métier du moment visant à réussir l'ensemble des tâches et activités attendues pour valider son programme annuel (PAE).

4.2.2.2 « Le temps de l'étrangeté » revisité par les BAC1+

C'est Coulon (1997) qui présente l'entrée en formation dans l'enseignement supérieur comme celui du « temps de l'étrangeté ». Les repères classiques du secondaire sont bouleversés et l'entrée dans ce nouveau monde social est marqué par une « série de ruptures » imposant d'y faire face. D'autant plus, quand l'étudiant se trouve dans une situation de recommencer, en tout ou en partie, sa BAC1. En effet, le « temps de l'étrangeté » doit alors être revisité par l'étudiant, non sans difficultés potentielles, puisque les attentes et les règles de fonctionnement ont parfois été modifiées et doivent alors être retraduites. C'est le cas pour les BAC1+ depuis l'imposition ministérielle de valider son programme PAE de la BAC1 en 2 ans maximum pour rester finançable.

Côté étudiant, ce qui ressort de notre matériau empirique, dans un premier temps, c'est la perception d'une attente dispositif très forte en termes de travail personnel à fournir, parfois exprimée comme une attente trop importante du point de vue étudiant. Ceci quel que soit le dispositif concerné. Pour les « assistants sociaux », il est fait mention à la fois des productions à réaliser et des questionnements et réflexivité les sous-tendant. Voici ce que nous disent Jahia (44 ans) et Kashka (24 ans) :

« [Assistant social] le **prof est toujours à donner des travaux à faire et à rendre**, à faire et à rendre. » (*Jahia*)

« [Assistant social] **On questionne, on questionne...** Je rentrais, je disais à mon père que j'étais fatiguée, il me disait "oh pourquoi, c'est physique ?" je disais "**non c'est ma tête, ma tête qui chauffe.**" » (*Kashka*)

Du côté instituteur, l'accent est surtout mis sur *l'amplitude* de ce qui est attendu de l'étudiant avec l'impression de devoir maîtriser une culture générale particulièrement large et l'ensemble des différentes disciplines de référence du programme d'enseignement du primaire en même temps que de devoir démontrer une capacité à élaborer des leçons (concevoir, étayer et écrire) qui leur paraît totalement démesurée au vu de leur statut d'étudiant de BAC1 arrivant comme des novices (quel que soit l'âge). La pression est considérée comme bien *trop* forte comme le précisent Bojana (24 ans), Isabelle (21 ans) ou encore Guy (45 ans) :

« [Instituteur] **C'est ma première quoi !** » (*Bojana*)

« [Instituteur] **Qu'est-ce qu'on attend de moi ? un surhumain.** J'ai l'impression, parce qu'on doit être ... vous allez me dire "vous avez choisi vos études, vous avez choisi instit primaire, vous deviez peut-être vous y attendre ?". Mais **on doit être maître de tout. Être fort dans tout et ça s'acquiert au fur et à mesure des années**, on est bien d'accord, mais **il y a une charge, on met une pression** je trouve. Et **cette pression n'a pas forcément lieu d'être.** » (*Isabelle*)

« [Instituteur] **On doit être fort en tout.** » (*Guy*)

A cela, viens s'ajouter la *déception* ou le *regret* de n'être pas plus en lien avec le public (les enfants) qui était l'une des composantes importantes des motifs d'engagement pour le métier et leur entrée en formation. Trop de théorie pour peu de pratique sur site et en présence d'enfants, érode leur persévérance à réussir. Voici ce que nous dit Julia (19 ans) :

« [Instituteur] En fait faut déjà savoir que **moi je veux faire instit primaire depuis que je suis toute petite. J'ai jamais changé d'avis et j'avoue que les études je m'attendais pas à autant de théorie.** Je pensais peut-être **plus faire des stages, voir plus d'enfants différents** et donc j'avoue que **j'ai été déçue par rapport à ça.** » (Julia)

Passant de la *déception* à une *considération* sur le développement identitaire, Julia (en BAC 2 au moment de l'entretien, avec 3 ECTS⁷⁶ de BAC1 à représenter) insiste cependant sur l'importance d'avoir « grandi grâce aux cours » suivis, percevant mieux, au fil de la BAC1, les attentes du métier dans sa globalité et sous d'autres dimensions que celle de la relation avec le public :

« [Instituteur] Mais sinon, en soi, **j'ai grandi grâce à ces cours, je vois mieux le métier et je vois son entièreté.** Alors que je voyais peut-être **avant plus le côté social avec les enfants.** Mais c'est vrai que **l'école m'a juste déçue par rapport au fait que on n'a pas beaucoup d'enfants qui viennent à l'école.** On fait pas beaucoup d'activités avec les enfants **en dehors de l'école** (...) Ici à l'école [département] je m'attendais vraiment à ce que (...) [viennent] beaucoup d'écoles primaires autour de l'école. Ici je pensais vraiment que... Par exemple, tous les lundis, on va dire, des enfants venaient et on faisait des activités avec eux. Enfin plein de trucs comme ça. Ou qu'on partirait en classe verte avec des enfants alors que pas du tout. On a vu une fois des enfants qui sont venus pour une activité, mais sinon, **à part nos stages, on voit pas d'enfants à l'école.** » (Julia)

A ce regret d'absence concrète d'enfants venant dans les murs de la haute école, vient s'articuler une critique ciblée sur l'acte même de formation, adressée à propos des préparations de leçons⁷⁷. Préparer les actes enseignants au moyen des préparations de cours rédigées s'inscrit, comme le souligne Scheepers (2014, p.18) dans une importante dualité : « d'une part, il s'agit d'apprendre à écrire des préparations, donc d'apprendre à planifier son enseignement. D'autre part, il s'agit, pour l'enseignant en devenir, d'écrire pour faire apprendre, autrement dit, pour instituer, étayer et évaluer l'activité d'apprentissage conduite par ses futurs élèves ». Les préparations dans le champ de la formation des enseignants constituent donc une tâche particulièrement complexe située, entre autres, dans un entre-deux entre, d'une part, la réflexivité des actes de métier et l'intervention proprement dite dans un espace classe avec des enfants et, d'autre part, l'anticipation des actes et les rétroactions à opérer. Passage obligé des dispositifs de formation auprès des étudiants dès la BAC1, ces préparations sont souvent considérées comme redoutables et redoutées. Objets d'anticipation et également objets d'évaluation de l'étudiant, les formateurs des hautes écoles attribuent plusieurs fonctions (parfois contradictoires) à cette tâche particulière et propre au métier.

Dans le matériau empirique, une bonne moitié des étudiants interrogés pointent le « manque d'alternance entre théorie et pratique » à l'exemple d'Isabelle (21 ans) qui insiste sur la difficulté, pour elle, de faire le lien entre les pédagogies enseignées et ses préparations de cours qu'elle préfère travailler « à l'instinct » :

« [Instituteur] Je me suis retrouvée par exemple en stage, y a **énormément d'éléments théoriques, on va parler des pédagogies** et cetera. On les applique **sans savoir forcément qu'on applique ces théories et ça se passe très bien en stage.** (...) **J'ai fait ça comme application sans m'en rendre compte.** Et puis "on t'avait demandé d'établir ça" mais de mes cours, **c'est de l'instinct. Je travaille à l'instinct** même avec les gens. **Je suis comme ça, je travaille au feeling.** A partir du moment où le feeling ...[s']il y est pas, ça ne saurait pas aller ... **Mais quand on essaie de forcer les choses j'aime pas ça. Ça me met une pression.** C'est la pression qu'on met derrière, je sais pas comment l'expliquer ... c'est toujours... **Il faut essayer tout, et donc si on n'essaye pas tout on**

⁷⁶ ECTS : système européen de transfert et d'accumulation de crédits

⁷⁷ Pour Scheepers (2014, p.17) par « **préparations de leçon** », il faut entendre « l'outil sémiotique par lequel le stagiaire anticipe et met par écrit son intervention dans la classe de stage. Cet outil sémiotique réunit généralement des traces écrites hétérogènes ».

sait pas trouver sa pédagogie. Alors je me dis “ben moi je me suis très bien plu là-dedans”. C'est pas que je veux pas essayer autre chose, mais à **partir du moment où on se sent à l'aise dans quelque chose autant y rester un peu.** Et puis **ça va parfois un peu trop vite à mon goût.** J'ai pas le temps d'approfondir dans quelque chose, qu'il faut déjà passer à un autre truc. Ça me met une pression ! » (*Isabelle*)

Ce qui apparaît comme problématique est ainsi paradoxal. D'un côté, les entretiens disent le reproche d'un manque de « liberté » dans la pratique de formation, particulièrement dans la mobilisation des enseignements psychopédagogiques, d'un manque d'un temps d'essai-erreur encadré et sans que l'encadrement soit trop cadenassant en termes de pratiques pédagogiques et relationnelles afin que l'étudiant puisse percevoir, fonctionner au ressenti et faire ses armes. De l'autre, les mêmes entretiens mettent en cause les enseignants porteurs d'une discipline du programme, dont une partie n'expliquerait pas comment transposer didactique (traduire des connaissances disciplinaires) en actes de formation (préparations de leçon). Ici c'est le « trop plein » de liberté et l'exigence supposée de créativité qui est mise en cause. Des deux côtés de la « plainte », c'est l'argument du manque de pratique et d'expérience qui est mobilisé mais pour revendiquer des traitements inverses. Van der Maren (2004, p. 65) permet d'éclairer ce qui se joue derrière cet aspect paradoxal en mobilisant les notions de « savoir pratique », de « savoir scientifique » et de « savoir stratégique ». Clairement, ce qui ressort des entretiens « instituteurs », c'est l'envie d'une maîtrise ou à tout le moins d'un accès au « savoir pratique » pour pouvoir se situer et agir. Le « savoir pratique », c'est le savoir :

« ...des artisans (...) [qui] ne se transmet que par la participation au travail en situation de travail. Ce savoir pratique est comme une connaissance personnelle qui ne s'explique pas : quand on pose à l'artisan la question du pourquoi de son geste, la réponse est du genre : parce que c'est comme ça qu'on le fait (...) Ce savoir pratique s'acquiert par l'observation, par copie et par action en situation de travail lors d'une participation réelle au travail de l'artisan. » (Van der Maren, 2004, p. 65)

Dans les cours disciplinaires, il est ressenti manquant et c'est cohérent puisqu'il nécessite l'expérience de la mise en situation et n'est, selon Van der Maren (2004), pas transmissible. Dans la pratique de stage, il apparaît au contraire muselé par une obligation d'explicitation des choix pédagogiques faits par l'étudiant. Or, les propos tenus dans les entretiens sont clairement énoncés. Ce que les étudiants attendent, c'est d'incorporer ce savoir pratique, sans pour autant avoir conscience de ce dont celui-ci se différencie, ni de ce qu'il implique.

Construire, en tant que professionnel-artisan, son propre savoir pratique implique en effet de maîtriser une bonne dose de savoirs scientifiques, « celui du savant » (Van der Maren, 2004). Celui-ci est transmis dans les enseignements disciplinaires mais manifestement, l'étudiant ne voit pas nécessairement ou systématiquement le lien avec sa profession future⁷⁸. Voici ce que nous livre Julia (19 ans) dans son entretien :

« [Instituteur] ... [titre du cours] **et ça c'est un cours très théorique.** Il y a pas vraiment de... [en]fin non **c'est que théorique.** Et c'est vrai que là aussi on voit des choses que... je sais pas pourquoi on voit quoi. Par exemple on voit la naissance, le bébé, l'enfant, puis l'adolescent et tout ça mais le bébé par exemple quand on nous explique les zones de son cerveau qui sont pas bien formées et tout ça mais pour moi je me dis ... enfin ça m'aide pas trop dans mon métier quoi. **Après, eux, ils disent que c'est important de le connaître, je me doute qu'il y a une importance quelque part mais c'est vrai que quand je le vois au cours je me dis ...** (...) Non. Oui. Par exemple **l'adolescence je comprends** parce que maintenant je suis en stage en troisième et je vois que c'est des petits adolescents. Donc l'adolescence c'est normal qu'on le voie **mais le bébé moi je serai jamais face à un bébé,** toujours face à des enfants de plus de six ans. Donc ça, **c'est vrai que je le comprends pas.** Mais **après on a des trucs sur l'addiction, ça c'est super**

⁷⁸ Dans une perspective future, il serait intéressant de questionner cette impression auprès d'étudiants qui ne sont pas en situation de recommencer (partiellement) leur première.

important je trouve. Parce que s'il y a un enfant qui a un parent qui est comme ça, **ça pourrait nous aider mais vraiment il y a des cours où je comprenais pas trop** [l'intérêt] » (*Julia*).

Toujours selon Julia (19 ans), il semble que le rassemblement dans un auditoire d'étudiants de plusieurs dispositifs (sections) de formation pour un même cours disciplinaire soit mécompris créant un frein au niveau du lien avec sa profession future⁷⁹ :

« [Instituteur] **Aussi, on a eu [titre du cours] et là on était avec des régendats donc eux c'est pour donner cours en secondaire et on avait le même cours qu'eux ! Alors que on n'a pas les mêmes élèves du tout,** eux ils ont des adultes entre guillemets et nous on a des enfants. **Donc je comprenais pas pourquoi on avait le même cours.** Donc c'est vrai **que ce cours-là, on n'a pas vraiment porté d'intérêt.** » (*Julia*)

L'étudiant ne voit pas non plus toujours comment transformer ce « savoir scientifique » en quelque chose permettant l'élaboration du « savoir stratégique », c'est-à-dire :

« ...un savoir pour l'action, [qui] se situe à l'enchevêtrement du savoir appliqué et de la praxis. Le savoir stratégique est constitué d'une praxis, c'est-à-dire un discours énonçant les règles du savoir pratique (valeurs humaines, contextualisation, répertoires des signaux) mais il est aussi constitué par une actualisation des savoirs appliqués. (...) Autrement dit, le savoir stratégique est une sorte de savoir appliqué utilisable dans l'action, parce que ses règles sont plus immédiates, plus souples, plus concrètes... » (Van der Maren, 2004, p. 69).

C'est ce que dit Alain en pointant l'importance de travailler avec des formateurs qui ont « le métier derrière », c'est-à-dire, selon les concepts de Van der Maren (2004), qui maîtrisent le « savoir pratique » et sont à même de le transformer en « praxis ». Notamment pour surmonter les freins et optimiser l'articulation des liens entre théorie et pratiques de métier qu'il pressent être attendu du dispositif de formation (Soi pour Autrui), tout en se demandant, paradoxalement, si une amélioration est possible. Alain (23 ans) nous dit :

« [Instituteur] ... **Moi c'est vraiment ça qui me pose le plus problème, c'est faire les liens entre toute la théorie qu'on a déjà apprise maintenant et le métier.** Et vu que c'est ça qu'y essayent beaucoup de nous faire faire dans les épreuves. Et les choses comme ça, ben je trouve que ça Enfin après je sais pas du tout comment ça pourrait être fait de meilleure façon. **C'est pour ça que je dis aussi que c'est bien fait parce que je vois pas d'autre façon de le faire moi personnellement** » (*Alain*)

Alain souligne ainsi l'importance de l'ouverture vers une optimisation de la présence de formateurs issus du terrain des pratiques dans le dispositif de formation :

« [Instituteur] **Moi je trouve que c'est assez bien fait mais comme tout je pense que ça pourrait être amélioré (...)** ... Oui parce que du coup, aussi, c'est **beaucoup de profs qui sont pas du tout sur le terrain avec des enfants qui nous enseignent.** Et quand on est en **AFP avec des autres instituteurs primaires, c'est direct plus parlant.** Parce qu'ils ont beaucoup d'exemples et des trucs qu'eux ont vécu en classe avec des jeunes auxquels on va nous enseigner aussi. Donc **je trouve que c'est beaucoup plus parlant quand c'est pratique et qu'il y a le métier derrière qui parle aussi** » (*Alain*)

Précisons cependant que nous nous distançons du modèle de Van der Maren (2004) dans le sens où ce que ces cours disciplinaires apportent, c'est bien un savoir scientifique. Ceux-ci sont très certainement à articuler à du savoir appliqué, défini par Van der Maren (2004, p. 66), comme une

⁷⁹ Voir bas de page n°77

« opérationnalisation du savoir scientifique » mais cette opérationnalisation, pensée par les didacticiens et les enseignants en sciences de l'éducation, concerne la technique de l'enseignement plus que la discipline enseignée elle-même. L'élaboration d'un savoir stratégique adapté au contexte devient alors un jeu, construit par le (futur) enseignant pour articuler savoir scientifique porté par les disciplines, « savoirs appliqués » porteurs d'éléments d'action didactique, et praxis, à savoir une explicitation des actes de la pratique qui, contrairement au savoir pratique, est, elle, transmissible.

Julia (19 ans) le dit clairement, alors même qu'elle n'est sans doute pas encore à même d'explicitier la manière dont ces différents types de savoir s'entremêlent : « **Pour moi, c'est un métier super important dans notre société** il y en a pas beaucoup. En plus, **c'est un truc plutôt ludique** ».

L'emploi de l'adjectif « ludique » en lien avec le métier d'enseignant est pris ici à sa définition première « qui concerne le jeu en tant que secteur d'activité dont la motivation n'est pas l'action efficace sur la réalité, mais la libre expression des tendances instinctives, sans aucun contrôle d'efficacité pragmatique » (CNRTL)⁸⁰. La « tendance instinctive » de l'activité de métier en dehors d'un « travail étudiant » formel et encadré est d'ailleurs soulignée, nous l'avons dit, par nombre d'étudiants rencontrés. C'est également, comme nous l'avons identifié dans le volet 1 de la recherche, l'un des obstacles ayant conduit à la désinscription administrative. Autrement dit, le sens de préparer une séance d'enseignement implique nécessairement de s'assurer de la maîtrise des savoirs à enseigner et surtout d'en faciliter l'appropriation par les apprenants lors des actes de métier assurés par l'étudiant. Les différentes questions inhérentes à toute activité de métier (« par où commencer pour amorcer la séquence ? » ou encore « comment mobiliser les élèves pour qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages ? ») sont quelques questions de base, mais fondamentales, pour un travail de préparation. Or, la plupart des étudiants rencontrés envisagent encore les actes de métier à produire en stage comme, au moins partiellement, spontanés se demandant encore en quoi une formalisation en amont permettrait une réelle professionnalité.

A contrario, en partant en classe dite de dépaysement (« classe verte ») avec une classe dans laquelle elle avait déjà réalisé un stage d'observation, Julia (19 ans) a rajouté une pratique non requise par le cursus BAC1 (sa première année). L'accès à ce « savoir pratique » marque son inscription dans l'acquisition du substrat commun qui lui permettra de construire son authenticité future d'enseignante. En même temps, l'utilisation de cette expérience dans le portfolio dû en AFP l'oblige à la formalisation. Cette avancée entre « savoir pratique » et « savoir stratégique » lui sera d'ailleurs reconnue lors de la défense orale du portfolio.

Dès lors, l'attente des étudiants n'est pas si paradoxale puisqu'elle correspond à ce que tout *bon* professionnel devrait parvenir à construire de son *rapport au métier* : une conscience éclairée de ses modes d'action pratiques et de leurs soubassements théoriques. Cependant, ceci n'est possible qu'à travers l'expérience de *l'artisan*, une fois qu'il a reçu les « outils » (entre autres théoriques mais aussi purement expérientiels) nécessaires pour accéder à cette maîtrise en actes. Le paradoxe tient donc plutôt dans le fait que les étudiants visent effectivement un objectif à soutenir dans le cadre de leur profession mais que leur position étudiante ne peut les y amener que par des détours nécessitant la mise entre parenthèse partielle de cet objectif final.

La question à se poser est alors celle de l'intérêt, ou non, côté enseignant et dispositif de formation, d'explicitier cela à l'étudiant. Si l'explicitation par les formateurs permettrait sans nul doute de justifier simplement une série de choix du dispositif en place, n'est-il pas plus profondément formateur de laisser l'étudiant comprendre lui-même l'intérêt des détours ? Le *silence des formateurs* ferait alors partie d'une épreuve liée au métier d'étudiant afin d'arriver, plus lucide, dans le métier choisi.

Du côté des « assistants sociaux », concernant le « métier d'étudiant » et les attentes du dispositif à cet égard telles qu'elles sont perçues par les étudiants interviewés, ce sont essentiellement deux difficultés qui sont mises en avant. Ces dernières sont abordées par les dix étudiantes sans que l'une n'apparaisse prépondérante par rapport à l'autre. D'une part, c'est le **nombre important de travaux de groupes** à réaliser qui est questionné voire critiqué, que ce soit en lien avec la difficulté de trouver le temps des rencontres pour travailler ensemble ; de répartir équitablement le travail, d'élaborer ensemble la structure du travail et de se tenir aux délais comme au projet ; ou encore, pour

⁸⁰ <https://www.cnrtl.fr/definition/ludique>

les étudiants absents (même si l'absence est légitime ou considérée telle par l'étudiante elle-même) d'arriver à s'inscrire et d'être acceptés dans un groupe. Voici ce que nous livre Yasmine (24 ans) :

« [Assistant social] Alors moi, **j'ai certains problèmes familiaux en tout cas qui ont fait que ça m'a un peu cassée. Donc je n'arrivais plus à me présenter énormément en cours. Donc ça m'a un peu pénalisée.** Et quand j'essayais de revenir bah... (...) oui y avait déjà ces travaux de groupe où j'étais plus appelée. Alors, **les premiers mois, même si je ne venais pas je voyais que j'étais quand même intégrée dans les groupes.** Il y avait certaines personnes qui me connaissaient qui me mettaient quand même dans ces groupes-là. **Mais par la suite j'étais complètement aussi supprimée.** » (*Yasmine*)

Les difficultés rencontrées au niveau du « métier d'étudiant » sont aussi en relation avec l'organisation des étudiants et leurs choix stratégiques pour finaliser les tâches. Comme nous le livre Nilaja (40 ans) :

« [Assistant social] C'était **un travail où on était à huit dans un groupe.** Ce travail on devait le rendre un dimanche à minuit et chacun avait fait sa partie et **on avait une personne de référence qui devait reprendre toutes les parties et finaliser le travail** et le rendre au monsieur [enseignant]. Cette personne-là nous appelle à 23h pour nous dire qu'elle a pas fait. Et elle envoie un mail au professeur pour lui dire qu'on était pas prêt pour rendre le travail et qu'on pouvait le rendre en 2^e session (...) **Vous imaginez la frustration et toute la colère de tout le monde.** Donc, ce que j'ai aimé dans l'école c'est que, nous on s'est dit "on va quand même rendre le travail sans elle" et on lui a demandé sa partie elle a refusé. Elle a dit "Chacun pour soi, moi je ferai, je le rendrai quand je le voudrai, comme vous voulez pas être avec moi, ben je le ferai pas !". **Donc on a dû travailler sur sa partie et refaire sa partie vous imaginez on a écrit un mail au prof et le lendemain on s'est dit qu'on ira le trouver comme ça on lui parle de vive voix.** On est allé le trouver. Il n'était pas fermé, il nous a bien accueillies. On lui a reparlé du problème et il a dit qu'il allait voir la coordinatrice. Qu'il va voir si on le repasse en 2^{ème} session ou pas. Donc j'avais une frustration et une colère et j'étais anxieuse quoi. **Je voulais pas repasser ce travail en 2^{ème} session, c'était pas ma faute, c'était pas la faute de tout le monde d'ailleurs** » (*Nilaja*).

Les difficultés évoquées par Nilaja (40 ans) rendent compte d'espérance de bienveillance, de la part des enseignants concernés, lors d'une difficulté et des démarches entreprises pour rencontrer les attentes du dispositif de formation :

« [Assistant social] **On espérait qu'il nous accorde ça et il a demandé qu'on lui rende le travail quand même en brouillon.** Et c'est ce qu'on a fait. **On lui a envoyé le travail et il a répondu, je crois une semaine après, pour nous dire que on pouvait lui rendre le travail avant Noël.** Donc **on était très heureux, on a fait le travail en 2-3 jours je crois.** Et on lui a rendu le travail et voilà. **C'était quelque chose que qui m'a marquée, que je trouve qu'il a été compréhensif.** Il a pris le temps de voir un petit peu, c'était quoi le problème. **Il a bien vu qu'on était de bonne foi et je pense qu'il a quand même parlé en notre nom.** C'est lui qui demanda à ce qu'on rende le travail avant le 25 et on a rendu le travail. **On a fait un 14,5 sur 20 donc on était content vraiment de sa démarche. Franchement on était content voilà.** En tout cas **dans l'école je dirais c'est plus dans le bon sens que dans le mauvais.** » (*Nilaja*)

D'autre part, le travail individuel à mener dans le cadre du cours d'Activités d'intégration professionnelle (AIP), *Exploration des pratiques sociales* est clairement posé, par ces BAC1+, comme une, voire LA, difficulté majeure dans le parcours du bloc 1. Il s'agit là du volet pratique de la formation qui correspond à 15 crédits et à 240 heures du programme de BAC1 et vise à introduire l'étudiant au monde du travail social. Au départ d'une thématique choisie par l'étudiant, ce dernier doit ainsi mener un travail d'exploration en rencontrant des professionnels de terrain. Ces rencontres

doivent à la fois lui permettre de cibler le secteur auquel renvoie la thématique choisie et lui permettre de préciser les types de travail social développés dans ce secteur par les différents types d'organisation qui en produisent. C'est un travail qui doit amener l'étudiant à découvrir des postures et des enjeux propres au travail social contemporain en partant à la fois d'articles scientifiques et de contacts ou de textes permettant un contact concret avec la pratique.

Presque tous les étudiants ayant participé aux entretiens expriment une crainte importante face à ce travail en pointant le côté « flou » des consignes. Il y a, en effet, pour ce travail, la nécessité d'élaborer soi-même (mais avec un accompagnement très régulier en tous petits groupes) un questionnaire et une méthodologie de travail, puis la nécessité de faire des choix dans les informations ou associations ou personnes sélectionnées pour obtenir des informations, et enfin la nécessité encore de structurer un propos global. Comme nous le livre Jahia (44 ans) :

« [Assistant social] **Quand j'étais en première année... La difficulté, c'est au niveau de AIP, du travail AIP, un travail de recherche. On nous donne les consignes et quand tu fais, il y a toujours des choses** qu'on dit "ah t'as pas bien respecté la bibliographie, les normes bibliographiques, tu n'as pas bien respecté ceci, tu n'as pas bien..." Je sais pas, je sais pas. À la fin, je suis un peu bourrée là, je me dis "**alors, l'idéal c'est quoi alors ?**". **Quand ils nous expliquent, tu te dis "oui, tu as compris toutes les consignes dans le syllabus" puis après quand tu fais ton travail tu te dis "tu as respecté tout mais y a toujours un truc à dire en fait, toujours un truc"**. » (Jahia)

Que ce soit à propos des travaux de groupe ou du travail d'AIP, c'est cette fois du côté de la *praxis* que le modèle des cinq savoirs (Van der Maren, 2004) peut nous aider à comprendre la difficulté qui surgit. La *praxis*, pour rappel, ce sont « les règles d'action dont l'ensemble constitue la technique du métier » (2004, p. 68), autrement dit, c'est la manière dont les praticiens eux-mêmes, dans le rôle du formateur, explicitent leurs actions, voire les institutionalisent. La *praxis* ne renvoie donc pas à un « savoir critique » ou marqué par la remise en question des pratiques reconnues, mais à une réflexion sur la pratique qui en permet la transmission (2004, p. 69). Et effectivement, le choix de demander une série de travaux de groupe, tout comme le choix de la forme donnée aux AIP en BAC1, renvoient bien à des décisions réfléchies et assumées, portées essentiellement par les Maîtres de Formation Pratique (MFP), parce qu'elles leur semblent donner accès à certaines réalités expérientielles du terrain. Aux étudiants d'apprendre à s'y couler. Voici ce que nous en dit Nilaja (40 ans) :

« [Assistant social] Si ça ne tenait qu'à moi, **je dirais qu'il serait mieux d'avoir des travaux de groupe en 2ème qu'en 1ère. Parce qu'en 1ère, on se connaît pas.** Il y a beaucoup de gens qui ont des tempéraments bizarres, mais on doit s'associer pour faire le travail. Mais, peut-être, **c'est aussi une manière de nous inciter à avoir un peu cet esprit d'équipe. Mais c'est pas facile.** Oui dans ce cours-là, on devait former un groupe de 8 personnes et c'est très difficile à gérer. Parce qu'y a toujours quelqu'un qui a des choses à faire, qui n'a pas le temps, qui n'ont pas le temps. Quand tu es avec des personnes qui sont motivées comme moi - je prenais mon train tous les jours pour venir, puisque on devait faire des enquêtes, aller sur place, faire des photos ... - **c'était vraiment un travail où on vous demande d'être sur le terrain. Donc, c'est pas facile personnellement. J'aimerais pas reprendre ma 1ère année pour refaire ce travail personnellement.** Mais je dirais que c'est un travail où **ça vous demande vraiment d'avoir un seul but, c'est de réussir ce travail. C'est ça le truc et c'est le mot clé** qu'on avait pour justement motiver le prof à vouloir qu'on repasse le travail avant Noël. **Parce qu'on voulait pas l'avoir en juin, personnellement, on voulait pas.** » (Nilaja)

Le dispositif met donc bien en place des attentes par rapport à ce qu'il estime nécessaire pour entrer dans la profession visée. Contrairement au département formant les enseignants, la difficulté surgit, non pas des « demandes étudiantes », qui renvoyaient, nous l'avons vu, à un souhait d'acquisition de « savoir pratique », mais à des « attentes enseignantes » qui, via la *praxis*, visent une première transmission de cette pratique.

Du côté du département formant les assistants sociaux, les étudiants BAC1+ semblent trouver l'immersion dans le « bain professionnel » un peu rapide. Ils demandent à la fois de pouvoir travailler seuls pour être moins confrontés aux difficultés de l'interpersonnel et d'être plus accompagnés⁸¹ dans cette plongée sur le terrain qui ne passe pas par une mise au travail, sur le terrain, dans une équipe spécifique mais qui les oblige à un travail d'enquêteur pour faire apparaître ce que fait le terrain et les enjeux sociaux qui le caractérisent.

Finalement, ces deux postures renvoient à la même demande étudiante : plus être plongé dans l'action pratique de la profession visée. Avec cependant, sous ce souhait, une attente sous-jacente d'une large mesure de tolérance vu leur situation d'étudiants de première année qui n'y connaissent rien encore tout en voulant saisir le travail à pleine mains.

4.3. Epreuves, images identificatoires, manques et difficultés rencontrés dès l'entrée en formation

Au regard de l'analyse du matériau biographique, un certain nombre d'épreuves sont décrites dans les parcours des étudiants rencontrés. Nous présentons ici à la fois les types d'épreuves livrées aux chercheurs mais également les *freins* (ce qui ralentit, fragilise et fait douter l'étudiant à propos de son sentiment de maîtrise des compétences) et les *obstacles* rencontrés en formation qui empêchent l'étudiant d'avancer dans son parcours et de le finaliser.

4.3.1 Les épreuves en formation

Selon Le Petit Robert (2000, pp. 897-899), le terme « épreuve » considéré dans son sens commun renvoie au XII^{ème} siècle et provient d'*éprouver*, en référence à la formation du préfixe « é » et de « preuve ». La notion d'*épreuve* considérée dans le sens d'éprouver une situation en formation renvoie à trois manières de la considérer. La première considère l'*épreuve* comme une situation de formation pénible imposant de la *traverser* avec vaillance en éprouvant des tourments et sans pouvoir éviter les difficultés. La seconde renvoie plutôt à un *moyen* d'évaluer la valeur de l'étudiant et de ce qu'il réalise en formation afin de lui octroyer une qualité ou encore un classement au regard d'autres. La troisième envisage la situation de formation comme une expérience dont le résultat serait aléatoire d'un étudiant à l'autre.

Dans le cas des BAC1+, les épreuves *en* et *de* formation se présentent comme des situations spécifiques pour former l'étudiant, impliquant ce dernier dans des expériences qui l'affectent et contaminent une ou d'autres sphères de vie et aboutissant inévitablement à des événements contraints (examens, stages ou autres...), conçus pour *l'éprouver*, le tester et produire une évaluation de la formation. Une épreuve peut donc être considérée comme une situation d'*affrontement* en formation (faire face à une difficulté) comprenant des vainqueurs et des vaincus. Elle peut aussi révéler l'étudiant (à soi et/ou aux autres significatifs) et lever l'incertitude sur son parcours, son orientation et ses capacités. Elle peut encore être une expérience individuelle mettant au défi l'étudiant de s'y mesurer en éprouvant une sorte de « pâtir subjectif » (au sens de Martuccelli, 2010) le renvoyant à des *remaniements identitaires*⁸² (Deltand, 2019a) ou même le conduisant à opérer des *transformations identitaires*⁸³ (Deltand, 2020, 2022 ; Deltand, Duchesne, Masdonati & Perez-Roux, 2020a).

⁸¹ Soulignons cependant que le dispositif prévoit un encadrement de la pratique très important (sur l'ensemble de l'année) organisé, selon les périodes et activités, en groupe-classe (30 à 40 étudiants), demi-groupe-classe, ou sous-groupes (5 à 10 étudiants).

⁸² Au regard de nos travaux de recherche (Deltand, 2022, p. 157) « un **remaniement identitaire** est un changement partiel d'identité de métier qui s'effectue par une resignification, réélaboration ou remise en cause partielle de certaines dimensions de soi jugées en secondarité par rapport à des dimensions de soi structurelles donnant ainsi à l'ensemble identitaire toute sa cohérence. Il est accompagné par la stratégie "de l'affichage comme professionnel" et la modalité "de mobilisation des compétences transversales". »

⁸³ Selon nos travaux de recherche (Deltand, 2022, p. 162) « la **transformation identitaire** est une refonte complète de l'ensemble identitaire composé des différentes dimensions de soi et des points de vue attribués à autrui sur soi. Débouchant sur une nouvelle reconfiguration identitaire souhaitée, ce mode est accompagné par une stratégie que j'ai nommée « jusqu'au-boutiste » et une modalité appelée « du coûte que coûte ».

Un parcours de formation est constitué d'événements biographiques que l'on peut qualifier de véritables *épreuves*. Leclerc-Olive (1997, p.183) appelle ces événements des « points nodaux de l'expérience biographique », ce qui s'apparente à ce que Martuccelli (2015) appelle une *épreuve*. En effet, chaque étudiant est confronté à des situations qui, en induisant un lot de questions importantes pour l'avenir, peuvent toucher, voire remuer, ce qu'il est et impacter une de ses différentes sphères de vie (Deltand, 2022). Employer ce terme d'*épreuve* n'est donc pas neutre dans le cas des BAC1+, d'autant que l'impact est variable d'un étudiant à l'autre. En effet, comme le souligne Martuccelli (2015, pp.55-56) « le "même" résultat face à une épreuve peut avoir des significations, objectives et subjectives, très différentes en fonction des individus et des parcours ». De fait, « la manière dont l'individu réagit subjectivement au verdict d'une épreuve, la manière dont ce verdict érode ou épargne la personnalité et la confiance en soi, ouvrent à tout un nouveau continent d'enquête » (Martuccelli, 2015, pp.55-56). Ainsi, une *épreuve* pour des BAC1+ renvoie, selon notre acception, à des périodes majeures rendant « plus saillantes les contradictions et les crises, plus incertaines les conditions de leur dénouement » (Baubion-Broye, 1998, p.7). D'autant que l'un des enjeux de la mise en relation des étudiants avec les différents autrui significatifs de la formation (enseignants, tuteurs de stage, etc.) est de sortir indemne de chaque épreuve de la formation en préservant l'intégrité identitaire qui leur permet de conjuguer « à la fois l'unicité et la similitude, la permanence substantielle et la reconnaissance (celle du sujet qui se reconnaît lui-même et celle d'autrui) » (Lipiansky, 2008, p.35).

Ces épreuves, (quasi) institutionnellement inscrites dans le processus de formation, nous les avons déjà partiellement abordées à travers l'attention portée à la construction identitaire et statutaire qui s'élabore à la fois parallèlement et à travers le déroulement de la formation. Nous les avons aussi prises en compte en détaillant les attentes étudiantes en termes de savoirs et les paradoxes portés par la formation pour qu'un étudiant accède à ces savoirs scientifique, pratique et stratégique. Ces épreuves sont liées à ce que produit la formation et aux passages qui scandent le processus de formation. Reste que, à côté de ces épreuves-là, d'autres épreuves peuvent surgir dans la vie de l'étudiant. Qu'elles n'aient aucun rapport direct avec la formation dans laquelle l'étudiant est engagé ou qu'elles soient, implicitement ou explicitement, liées à la manière dont l'étudiant perçoit et ressent certains aspects de la formation, elles viennent clairement impacter le processus de réussite. Voyons à quoi elles correspondent.

Au sein du panel des étudiants BAC1+ interrogés, ils sont nombreux à avoir vécu, au cours de la BAC1 ou avant, des épreuves personnelles. Côté « instituteurs », six étudiants sur neuf sont concernés et, très clairement, ces épreuves ont participé de leurs difficultés à mener à bien leur parcours de première année. Côté « assistants sociaux », elles sont, selon la manière de catégoriser ces *épreuves*, quatre à sept sur dix à avoir dû en affronter.

Il semble important, ici, de distinguer différents types d'*épreuves*. Il y a, *l'accident de la vie* renvoyant à des choix et stratégies à mettre en place pour répondre aux situations inattendues qui tout à coup sont à vivre. Les conséquences sur soi sont variables d'un étudiant à l'autre, comme nous le livrent Julia (19 ans) et Isabelle (21 ans) :

« [Instituteur] En août, j'ai **[un ami proche] qui a eu un accident de voiture pendant l'été**. Donc [pendant la période de] mes examens. Je les ai... [en]fin je les ai pas étudiés. **J'en avais 8 et les profs étaient au courant de ma situation**. Donc, par exemple, ma prof de [discipline a.] m'a aidée là-dessus. [Discipline b.] aussi. Mais [discipline c.], elle a pas vu mon mail je pense pendant les vacances. Donc, **j'ai passé mon examen normalement et je l'ai raté haut la main avec un 3 sur 20**. Mais c'est vrai que... **je pouvais en vouloir qu'à moi-même. J'ai pas su étudier**, [en]fin c'était trop compliqué pour étudier. » (Julia)

« [Instituteur] En fait **on a été cambriolé. Mon ordinateur était sur mon bureau (...)** donc tous mes fichiers sont partis. On est au milieu du blocus, donc **j'ai une semaine pour me retrouver quelque chose à faire pour étudier pour les examens**. J'ai tout qui s'est enchaîné en fait. Donc, **je le prends pas trop mal. Je me dis "y a moyen de trouver des solutions"**. J'ai de l'argent de côté, je vais pouvoir me racheter un ordinateur. **Je retombe très vite sur mes pattes. Malheureusement, il y avait des travaux à rendre pour** [discipline a.], [discipline b.], **tout ça, mais tout était dans mon ordinateur**.

J'avais pas sauvegardé (...) donc je préviens le prof de [discipline c.] (...), il a bien voulu [élargir le délai]. **Dans le sens où il fallait que je donne le numéro du PV par rapport au cambriolage. Sauf que mes parents n'ont pas voulu le donner dans le sens où dans ce PV, c'est tous les éléments personnels que l'on a.** Ils [parents] trouvaient ça pas très bien placé de la part de ce prof de demander ça. **J'ai rendu mon travail bâclé finalement parce qu'on estimait que ça n'avait pas lieu d'être de donner ça à l'école. Maintenant, je peux comprendre que ce prof avait besoin d'un justificatif c'est totalement normal.** » (Isabelle)

A côté de *l'accident de la vie*, il y a aussi les épreuves que Rosanvallon (2021) qualifierait plutôt d'*épreuves de l'intégrité personnelle* renvoyant à celles qui déshumanisent une personne, atteignant leur Moi profond et pouvant avoir comme conséquence de menacer psychiquement et physiquement leur vie (Rosanvallon, 2021, p.9). Nour (23 ans) nous parle du harcèlement d'un de ses proches qui allait jusqu'à la poursuivre aux abords du département :

« [Assistant social] **Alors déjà j'ai bien réussi mon premier quadri**⁸⁴. Il faut savoir que j'ai que 3 cours à représenter au premier quadri. Le reste, j'ai bien réussi. Donc sur 13 cours, j'en ai que 3. Donc, j'en ai réussi 10. **Pour une personne on va dire, si j'avais été à l'école toute l'année, donc après janvier, voilà c'était faisable.** (...) [Parlant d'une relation amoureuse] **la relation s'est dégradée avec le temps.** Ce qui s'est passé, c'est que **le garçon se montrait violent, menaçant. J'avais une pression psychologique, sincèrement. Il me menaçait sur le fait qu'il allait venir à l'école. Et je l'ai déjà vu devant l'école, je l'ai déjà vu autour de l'école.** Et ça a fini en cauchemar sincèrement. **A chaque fois qu'il me tombait dessus il me frappait, il m'insultait, il me menaçait.** C'était pas évident pour moi, enfin, à partir de janvier, de revenir à l'école. Surtout je savais qu'il habitait juste à côté et que, il allait me tomber dessus. **J'avais, en fait j'avais vraiment peur, sincèrement j'avais vraiment peur.** » (Nour)

Ou encore, les épreuves du lien social (Rosanvallon, 2021). Ces dernières renvoient aux *injustices* liées aux inégalités sociales vécues et au *sentiment* qu'elles entraînent d'être invisibilisé. Lorsque Julia (19 ans) explique qu'elle n'avait pas les codes culturels du blocus⁸⁵ de Noël, il y a quelque chose qui renvoie à cette épreuve du lien social. Voici ce qu'elle nous en dit :

« [Instituteur] **Du coup, c'est vrai que j'ai bien compris que fallait réussir ses examens.** Que les blocus étaient destinés à travailler. Et moi, je l'avais pas trop compris l'année passée [BAC1]. Parce que le blocus de décembre, il tombe à Noël. Et Noël, pour moi, c'est vrai que c'est une fête hyper importante avec la famille, tout ça. Et moi, j'ai préféré fêter mes fêtes comme avant, alors que je savais que dans ma classe ils étudiaient tous. Et quand on est arrivé à l'école et que j'ai dit que moi j'avais fêté Noël, ça semblait extraordinaire. Alors que pour moi, c'était normal. » (Julia)

De même, et ces *épreuves* sont peut-être plus légères, mais moins conscientisées, pour les trois étudiantes « assistant social » mères de famille monoparentale qui doivent articuler leurs études avec leurs propres horaires et ceux des enfants. Nilaja (40 ans) nous dit :

« [Assistant social] Oui **je dois rentrer faire les devoirs aux enfants, préparer. Moi, faire mes devoirs. Enfin vraiment, je vois pas le temps** où je pourrais accorder même une heure à quelqu'un pour l'aider. Sincèrement je ne je ne vois pas... » (Nilaja)

A priori, même s'il y a des aides (matérielles et organisationnelles) ces différents éléments d'*épreuves* ne sont pas vraiment pris en compte par le dispositif de formation. Tout simplement parce que prendre en compte toutes les singularités et les aménagements singuliers qu'elles exigeraient est

⁸⁴ Première moitié de l'année de la BAC1.

⁸⁵ Période dédiée à l'étude juste avant la période des examens.

difficile à concevoir pour un collectif. Ces *épreuves*, en effet, ne sont pas (directement) en lien avec les études entreprises et relèvent, pour une bonne part, des sphères intimes, familiales. Néanmoins, clairement, ces *épreuves* et l'impact émotionnel qu'elles entraînent pour l'étudiant qui les vit, participent à le freiner dans son cursus du BAC1, participent des difficultés qu'il a à entrer dans le cursus du BAC1, à s'y impliquer et à s'en sortir.

Un des effets de ce vécu personnel et/ou culturel qui place l'étudiant dans une fragilité d'entrée dans les études supérieures est que celui-ci peut facilement développer un *sentiment*, plus ou moins fort, plus ou moins déclaré, *d'injustice*. Rosanvallon toujours (2021, pp. 65-66), différencie ainsi les injustices des inégalités :

« Le sentiment d'injustice est fondé sur la perception qu'il y a une mauvaise mesure des choses, une appréciation erronée de soi ou de ses proches : il a une dimension personnelle et subjective. Il se rapporte essentiellement à des situations vécues, à des expériences sensibles. (...) [Les injustices] sont immédiatement ressenties comme un affront personnel, l'expression d'une dénégation de ce qu'on est, de ce qu'on vaut, de ce qu'on apporte à la société. Elles entraînent du même coup des réactions qui sont davantage du registre de l'émotion, car il y a toujours un auteur de l'injustice que l'on peut nommer et détester, alors que c'est une puissance anonyme (...) qui semble fabriquer les inégalités. C'est pourquoi les injustices sont ressenties comme révoltantes alors que les inégalités ne sont que choquantes. »

A l'orée d'un *remaniement identitaire*⁸⁶, ce sont bien les affects qui sont en alerte et, les entretiens le disent clairement, les relations interpersonnelles qui se créeront au cours de ce parcours de formation sont fortement investies dans leur part émotionnelle. Nous avons pu le remarquer également dans le volet 1 de la recherche **PROFOR**, entre autres dans l'entretien de Marianne (21 ans) qui n'arrive pas à créer de relations avec les pairs. Dès lors, si le rapport aux enseignements relève certainement d'une approche rationnelle et réflexive, le rapport aux enseignants, lors de la BAC1, apparaît lui directement inscrit dans la subjectivité « à fleur de peau » qui nourrit les admirations ou les inimitiés marquées envers l'un ou l'autre d'entre eux. Facilement, dès lors, l'étudiant peut se sentir mis en cause, inquiété ou non reconnu et souffrir de ce sentiment d'injustice. Les entretiens le déclarent, nos deux dispositifs de formation entraînent clairement cet autre type de ressenti d'injustice. En effet, tous les étudiants parlent de leur « chance » ou de leur « malchance » en termes de cadre de formation. Du côté « assistant social », cela se marque tout particulièrement à propos de l'encadrement de la pratique. Il en va de même pour l'encadrement des stages, des cours didactiques et de ceux correspondant aux sciences de l'éducation chez les « instituteurs ». C'est par exemple le ressenti de Bojana (24 ans) justifiant sa réorientation d'une haute école à une autre suite à des problèmes relationnels dans la première. Ou encore l'exemple de Nilaja (40 ans) parlant des différences d'encadrement ressenties au sein de son groupe d'AIP. Voici ce qu'elles livrent en entretien :

« [Instituteur] **quand on a un prof qui nous a en grippe, c'est fini**. Et moi, **j'allais pas rester 3 ans ici** pour avoir des profs qui allaient m'avoir en grippe. Hors de question. Moi, ça, je le fais pas. Et j'ai eu bon de pas le faire. » (Bojana)

« [Assistant social] En tout cas, **je me base plus sur le cours d'AIP puisque c'est le seul cours que j'ai raté...** Je veux dire par là, maintenant c'est peut-être mon avis. **C'est mon avis personnel, mais je pense qu'il y a des profs qui travaillent par *feeling* au fait**. Je vais dire ça comme ça. **Ils ont des étudiants qu'ils aiment bien, ils ont des étudiants qu'ils aiment moins**. Et ceux qu'ils aiment plus, enfin je veux dire **les chouchous, on va dire ça comme ça**, ben ils sont là. On le voit, ils accompagnent ces étudiants-là. Ils ont des difficultés, ils posent des questions, ils leur donnent des infos. Mais **alors quand on est normal ben c'est à nous de chercher, de vouloir, de faire des recherches**. Et même, quand on nous donne des

⁸⁶ Un **remaniement identitaire** « est un changement partiel d'identité de métier qui s'effectue par une resignification, réélaboration ou remise en cause partielle de certaines dimensions de soi jugées en secondarité par rapport à des dimensions de soi structurelles donnant ainsi à l'ensemble identitaire toute sa cohérence. Il est accompagné par la stratégie "de l'affichage comme professionnel" et la modalité "de mobilisation des compétences transversales". » (Deltand, 2022, p. 157)

réponses, ça reste vague. **C'est pas une réponse ciblée, c'est pas une réponse qui te dit que "non ça, ça va pas" ou "ça, ça va"**. C'est vague. Mais malheureusement, je suis pas là pour noircir ce prof-là. Mais je veux dire par là **que si, dès le départ, il avait été clair avec moi dans mes recherches ou dans mes fiches d'exploration, je pense que j'aurais peut-être fait un travail**. Un meilleur travail, je veux dire par-là. Mais il a été plus clair avec certains et il a pas été clair avec d'autres. Et ça, **je trouve ça injuste**. Je trouve qu'un prof doit être neutre et pas ... un **prof doit être impartial**. » (Nilaja)

Il s'agirait là, si l'on continue à s'appuyer sur la lecture de Rosanvallon (2021, p.72), d'*injustices de position* en ce qu'elles « sont appréhendées relativement aux proches, à ceux auxquels on tend spontanément à se comparer. » Alors même que chacun devrait avoir accès aux mêmes conditions d'enseignement et d'encadrement, les étudiants ont tendance à pointer des différences en cataloguant les enseignants. Certains de ces derniers portent une réputation qui traverse les promotions étudiantes ; pour d'autres, c'est via une relation interpersonnelle que le lien sera interprété comme porteur d'injustice ou de dénégation par un étudiant (ou un petit groupe d'étudiants). Voici ce que nous dit Batoul (20 ans) dans le cadre des Ateliers de Formation Pratique (AFP) :

« [Instituteur] Quand ... je sais que, je parlais avec ma copine qui était dans une autre classe, elle me disait **"mais nous nos AFP ils se passent de manière très chouette, on peut poser toutes les questions qu'on veut, la psychopédagogue répond à toutes nos questions, elle nous aide, elle nous aiguille"**. **Et quand nous on voyait que c'était pas du tout pareil c'était un petit peu ennuyant j'ai envie de dire.** » (Batoul)

Ce type de constat, régulier dans nos entretiens biographiques, est globalement présenté comme un fait qui entraîne de la *colère* ou une sorte de sentiment de *fatalisme triste*, mais qui, à une exception près, n'est pas sujet à *révolte*. C'est « la faute à pas de chance », une *injustice* acceptée parce qu'elle s'incarne dans ce qui fait les parcours de vie des étudiants. Passer à travers, pour ceux que nous avons interviewés, a entraîné ou participé des accidents de parcours et/ou d'un renforcement du choix d'orientation. Suite à l'évaluation négative de son travail d'AIP, à laquelle elle ne s'attendait pas, Ima (23 ans) explique sa réaction à une des phrases dites par son Maître de Formation Pratique. Elle souligne notamment son cheminement réflexif suite à ces *paroles de destin* (Deltand, 2021a), ou du moins estimées prophétiques, du MFP. Ima a tout à fait conscience que ces *paroles* sont finalement une *opinion* et un point de vue subjectif du formateur, en rapport avec l'héritage de formation reçu par cet MFP et son parcours expérientiel (Deltand, 2017a, 2020). Pour les étudiants rencontrés dans le volet 1 de la recherche **PROFOR**, ce type de parole a été particulièrement destructif. Rappelons-nous Salia (25 ans) à propos de son orientation comme institutrice, Claire (27 ans) en rapport à son image du métier d'enseignante, ou encore Adriane (42 ans) lors de son échange difficile pour comprendre ses résultats d'examen en « assistant social ». A contrario, Ima (23 ans) se positionne en pleine conscience en mettant à distance (nous pourrions dire en « *délibération de Soi à Soi* »⁸⁷) ces « dires » ce qui lui permet de se reconsidérer et de se protéger (identité / Soi). Voici ce qu'elle nous dit :

« [Assistant social] **Tout d'un coup il m'a dit : "Oui euh t'es très insolente et franchement va falloir changer ce comportement. Parce que fin c'est pas digne d'une assistante sociale"** (...) **Oui ce moment-là a été un moment clé. A ce moment-là, où je me suis vraiment questionnée, parce que, oui, ça m'a remis en question clairement**

⁸⁷ La *délibération de soi à soi* s'inscrit dans la ligne de nos travaux antérieurs et se définit « comme une expression générique » permettant à l'étudiant « de s'inscrire dans un processus intime et personnel de grande réflexivité visant à questionner ce qui le préoccupe en vue de prendre des décisions à valeur biographique » (Deltand, 2022, p. 138). Ce type de délibération constitue « un véritable moment de réflexivité (...) et un moment fort de questionnement de l'ensemble des éléments constituant la configuration personnelle » (p. 123). Il intervient « au moment de résoudre une tension » (p.90) pouvant conduire l'étudiant « parfois, vers une autre direction à prendre, et parfois à renoncer au changement qui se présente » (p.95). Les étudiants « portent, sans en avoir vraiment conscience, des "poids" qui viennent influencer sur le processus de délibération de soi à soi lors des moments de tension ainsi que les identités acquises appuyant encore un peu plus la dimension biographique d'une transition » (p.117). La *transition*, dans le cas des étudiants BAC1+, est la période de formation accentuée par cette première année difficile à réussir. Lire également (Loquais, 2014b).

en fait sur mon aptitude. Je me suis dit “qu'est-ce que je dois faire ?” ; “est-ce que je suis vraiment faites pour ça ?”. **En vrai on est jamais sûr à 100% si on est fait pour quelque chose.** Donc je sais pas. **Je me suis souvent remise en question.** (...) Par la suite, **je me suis dit simplement que c'est son opinion à lui et que je dois juste la respecter.** Et **qu'en vrai ça fait pas de ça “qui je suis”.** Parce que c'est pas parce que, lui, il me voit comme ça que je suis comme ça. **Ca veut rien dire c'est juste son opinion à lui.** Donc **c'est son point de vue.** » (Ima)

A partir de cette mise à distance des paroles dites, par le MFP, en situation de formation, Ima (23 ans) approche la distinction entre une « opinion » et un « point de vue ». Une *opinion* est un « jugement, avis qu'un individu ou un groupe émet sur un sujet » (Larousse, 2022)⁸⁸. Pour le *point de vue*, et c'est bien ce que renvoie Ima dans son entretien, il s'agit d'un aspect sous lequel le MFP se place pour considérer le comportement de l'étudiante. Ima en a pleinement conscience ce qui permet qu'elle persiste dans sa position tout en se questionnant sur les éléments de métier dont elle doit inévitablement tenir compte pour se former au métier d'assistante sociale.

4.3.2. Images identificatoire / autrui significatifs : le rapport au rôle

Au regard du point précédent, il est important de souligner que, souvent, les étudiants passent, dans leur récit, de *figures* au *rôle* social que ces personnes ont, ou inversement. En effet, ils sont aussi à souligner l'importance du lien à un ou quelques enseignant(s) tant par rapport au *rôle* que ces derniers ont joué au cours du parcours de formation entrepris que par rapport à *l'image identificatoire* que ces enseignants sont occupés de devenir pour ces futurs professionnels. Voici ce que nous dit Alain (23 ans) :

« [Instituteur] **Lui** [formateur], **j'ai pas envie de le décevoir.** Et donc **je travaille plus pour son cours que ce que je fais en général pour les autres** [formateurs]. Et **vu qu'il est fort derrière nous,** à nous demander comment ça s'est passé le stage, comment se sont passées les leçons [dans sa discipline]. **Ça pousse aussi à faire des chouettes trucs** en [discipline] **et à être fort inventif.** » (Alain)

Les étudiants « instituteurs » insistent particulièrement sur trois éléments pour qualifier ces enseignants qui, de par leur manière d'être avec leurs propres étudiants et leur manière de concevoir le métier d'enseignant, apportent sens à la formation, à l'envie de devenir enseignant soi-même et ont ainsi une puissance motivationnelle extrêmement importante pour les étudiants BAC1+. Le premier élément renvoie à la *passion* « qui transpire » dans la manière d'enseigner et de se comporter face aux étudiants. Les étudiants partagent ainsi très fortement les enseignants entre ceux qu'ils perçoivent comme impliqués et motivés, « aimant leur métier » et les autres perçus comme moins porteurs au niveau de l'image de métier Hugo (20 ans) nous parle de cette question d'implication en formation :

« [Instituteur] Le cours, la façon dont on donne cours... Bon pour le prof de [discipline] du coup, je sais pas, mais le fait de m'envoyer des messages c'était... **ça prouvait son application pour l'enseignement alors que je venais pas à son cours.** J'aurais pu juste être un *branleur*, ce que j'étais, mais **il voyait quand même que je travaillais parce que je rendais les devoirs et cetera.** Mais pour les profs de [autre discipline] **c'est la façon dont [ils] nous donnent cours.** Y a une **façon d'arriver en cours,** par exemple, le prof [autre discipline] de l'année dernière [BAC1], **y s'pose sur sa chaise, y lit son truc.** Les 2 profs de [autres disciplines] que j'avais, **ils se levaient, ils écrivaient des panneaux et cetera, ils nous posaient des questions, c'était vraiment chouette.** Même la prof de [autre discipline] qu'j'ai là [BAC1+] pour les stages, **elle prenait des rendez-vous avec nous. Normalement, les rendez-vous c'était 10 minutes.** Moi j'avais pris un rendez-vous à 18h et du coup elle m'avait dit “ouais juste je dois partir à 19h00”. Mais “Madame, le rendez-vous c'est 10 minutes”. **Elle m'a fait attend un peu.** Et du coup, **on a travaillé pendant une heure et elle m'a blindé aidé, beaucoup aidé, pour les**

⁸⁸ Larousse, 2022.

stages. Elle est vraiment chouette. On a fait un goûter avec elle, un dîner enfin un repas avec elle... » (*Hugo*)

Au niveau de l'image de métier relative à l'implication, il y a également des entretiens qui renvoient à une perception inverse. Les étudiants perçoivent et traduisent un comportement en une image d'enseignant supposé peu investi pour le métier de formateur. Rappelons, qu'il s'agit bien de suppositions émises à partir des comportements enseignants présentés par les étudiants, sans avoir l'arrière du contexte qui expliquerait pourquoi ces enseignants agissent de cette manière. Voici ce que nous disent Isabelle (21 ans) et Batoul (20 ans) :

« [Instituteur] ...en [titre du cours] par exemple, **on le voit à son cours (...) il donne cours aussi en** [autre dispositif de formation], il donne beaucoup plus en [autre dispositif de formation]. Il a peut-être, aller 4 fois 2 heures dans l'option, mais c'est pas grand-chose (...) Et ben, **on le voit, il donne cours, il part, on va à son examen, on fait son examen, puis c'est fini. Il ne va pas forcément mettre en application avec nos stages, ce qu'on a vécu, il va pas... enfin c'est pas un... il ne s'intéresse pas forcément** » (*Isabelle*)

« [Instituteur] **En fait l'année passée** [BAC1], je dirais que pour la plupart des profs en tout cas, ben je suis désolée peut-être que ça va être méchant, mais **j'avais l'impression qu'ils aimaient pas forcément leur métier, qu'ils étaient vraiment là pour finir leur cours et puis partir.** Parce qu'ils avaient pas forcément un... **non seulement envie de rentrer en communication avec nous, mais du coup on avait vraiment l'impression en fait qu'on les dérangeait.** Enfin, que **notre présence en fait les dérangeait.** Et du coup, des fois c'est vrai, que **c'était un peu un peu délicat.** Parce **qu'on savait pas forcément poser les questions qu'on avait envie de poser.** Par exemple, si on a vu une slide défiler et qu'on avait une question sur la slide, **on peut plus y revenir parce qu'il est passé et qu'il est déjà à autre chose.** Oui, du coup, **je pense que vraiment la pédagogie en tout cas qu'on est censé nous, en tout cas faire vivre aux élèves, n'est pas mise en place pour nous en tout cas** donc c'est des psychopédagogues ... enfin c'est pour la plupart des psychopédagogues, **mais sinon pour moi en tout cas presque aucune pédagogie ou aucun sens de l'éducation.** » (*Batoul*)

Le deuxième trait mis en avant, lié au premier mais spécifiquement isolé, tient dans la *relation* que l'enseignant/formateurs/MFP crée avec l'étudiant en première année de l'enseignement supérieur. Bien sûr, cette mise en relation renvoie inévitablement à la notion de *pouvoir*. Un « pouvoir socialement et institutionnellement défendu de l'enseignant sur l'élève ne peut qu'influencer leur relation » (Hess & Weigand, 1994, p.14), éclairant l'asymétrie de cette dernière. La question du positionnement et de l'asymétrie (enseignant/étudiant), à l'instar de Felouzis (1997, pp.1-2), rend compte que « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité ». Postic (1979, p.9) souligne d'ailleurs que la relation pédagogique peut être formative (il emploie plutôt le terme « éducatif » en lien avec « adulte / enfant ») « quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine ». La relation émise dans les dispositifs de formation de l'enseignement supérieur serait une relation de formation au cours de laquelle les partenaires se découvrent, se rencontrent et se relient humainement, au-delà, ou en plus, des compétences⁸⁹ à acquérir (par transmission) ou à exercer. Ceci apparaît clairement dans une série des propos étudiants. En effet, une attention à la relation enseignant/étudiant et au rapport des étudiants BAC1+ à leurs formateurs laisse supposer l'existence et l'importance d'optimiser la dimension moins professionnelle et plus proche d'une relation enseignant/étudiants renvoyant la confiance. La demande affective de l'étudiant du supérieur comprendrait, ainsi, au regard des travaux de Filloux (1974), une sorte de dépendance de la demande de connaissances et de reconnaissance par et de l'étudiant, sans pour autant s'y réduire. Cette demande affective se concevrait « soit comme désir d'une possibilité de dialogue affranchie des barrières imposées par la situation, (...) soit encore, comme recherche de liens

⁸⁹ Ce compris, les **compétences transversales** (Deltand, 2021b).

privilegiés, d'un soutien affectif nécessaire pour rompre l'isolement vécu dans le cadre » du dispositif de formation (Filloux, 1974, p.247). Quel que soit le cas de figure concerné, cette demande, de nature affective, d'un étudiant envers son enseignant serait une relation « hors du champ constitué » se fondant « sur la représentation d'un rapport maître-élève vécu globalement comme déshumanisé et déshumanisant » (Filloux, 1974, p.247). Dans le cas des BAC1+, cette demande, faite aux enseignants composant le dispositif de formation de rendre plus humaine la relation dialogique, serait-elle la conséquence d'un manque supposé de relations en formation ? Serait-elle une représentation que se font les étudiants du supérieur au regard de leurs parcours scolaires avant l'entrée en formation ? Serait-elle un besoin appuyé du public des étudiants BAC1+ éprouvant des difficultés à répondre aux attentes de formation et à valider leur première année ? Le fait est que l'affectivité dans les relations de formation apparaît ainsi tenir une grande place dans le rapport à la formation et le rapport au métier. Voici ce que nous dit Paul (19 ans) sur les relations entretenues avec les acteurs de la formation lors de sa BAC1 et les exemples particulièrement inspirants pour lui :

« [Instituteur] ... la relation que j'ai eue avec les profs l'année passée [BAC1], par exemple avec **le prof de [discipline] qui lui m'a toujours poussé vers le haut.** Vraiment, il m'a pas pris sous son aile, mais **je me suis senti comme si j'avais été pris sous son aile.** Parce qu'il était **toujours bienveillant avec tout le monde, il demandait tout le temps si ça allait bien.** Et **on n'avait pas une relation le prof et l'élève en-dessous, c'était à la même hauteur, enfin les deux parties étaient à la même hauteur.** Et ça, ça m'a surpris en bien. Enfin, je **m'attendais pas à avoir des profs comme ça en haute école et finalement en fait il y en avait plus que je ne le pensais.** Puisqu'en [discipline] aussi j'ai eu ça. Et en [autre discipline] aussi. Donc, **c'est ça qui m'a marqué.** (...) Oui voilà, **des égaux.** Et **c'est clairement ce qu'il nous a dit quand il est arrivé, enfin quand on est arrivé le premier jour.** On a eu cours avec lui directement et c'est clairement ce qu'il nous a dit que **on n'était pas profs-élèves, on était collègues et ça m'a vraiment marqué.** Du coup voilà. Et **il l'a refait cette année [BAC1+], donc il le fait chaque année je crois.** » (Paul)

C'est ici l'expression d'une *reconnaissance* de soi (côté étudiant) qui entraîne la perception d'un sentiment de respect que les étudiants BAC1+ mettent en avant. Ceci, si l'étudiant rencontre de telles figures identificatoires au cours de son parcours de formation, peut être lu comme un *contrepoint aux injustices* dont nous avons parlé plus haut. A contrario, l'étudiant peut le vivre comme un renforcement de ces injustices s'il a conscience, via ses pairs, de l'existence de telles relations sans en vivre lui-même au cours de son cursus. Voici ce que nous livre Alain (23 ans) :

« [Instituteur] **c'est quelque chose auquel je fais attention dans mes stages.** Parce que c'est... enfin **je trouve qu'une fois qu'il y a une mauvaise relation entre 2 personnes, ben faire apprendre ou enfin susciter l'envie et la passion de la façon dont on apprend les choses c'est un peu compliqué.** » (Alain)

A nouveau, cet aspect affectif chargé d'émotions à propos du lien de formation apparaît central dans les récits biographiques que nous livrent les étudiants qui sont en difficulté par rapport à leur parcours de formation ou qui vivent des situations de vie plus ou moins fragiles. Par rapport aux différentes *épreuves* dont nous avons fait mention au point précédent, l'attention de certains enseignants, soit à l'étudiant lui-même en tant *qu'individu*, soit à l'étudiant en tant que *personne* à accompagner dans un processus de formation, est l'antidote à l'impression de *mépris* ou de *honte* ressentis par certains étudiants suite aux *épreuves traversées* ou suite à ce sentiment d'*injustice* au-dessus duquel ils arrivent difficilement à passer. Voici ce que nous livre Nilaja (40 ans) et Nour (23 ans) :

« [Assistant social] **c'est pas une école où on a envie que vous échouez au fait.** On [dispositif de formation] a envie de vous aider. **Ils sont, ils sont là pour vous en fait.** » (Nilaja)

« [Assistant social] Donc **lui aussi** [enseignant] **bienveillant, très gentil**, toujours. En fait, ils [les enseignants] **ils étaient là. Ils nous accompagnaient**. C'était pas "je vous donne les consignes et au revoir". **Ils étaient à notre disposition pour quand on devrait leur envoyer des emails, on avait tout le temps des réponses.** » (*Nour*)

Enfin, le **troisième élément** mis en exergue pour qualifier ce qui fait de l'enseignant une figure de référence identificatoire, renvoie encore une fois au lien à la **pratique**. L'enseignant qui partage sa connaissance du terrain, celui qui fait émerger la « praxis », déjà abordée plus haut, est fortement valorisé par les étudiants BAC1+. A la fois parce qu'il fait vivre le futur métier et parce qu'il est un véritable transmetteur, une aide à la conception des leçons pour le stage. La manière dont les propos des étudiants BAC1+ en rendent compte traduit une impression de générosité de la part de l'enseignant. Voici ce que nous disent Isabelle (21 ans) et Alain (23 ans) :

« [Instituteur] Il [enseignant] est parti cette année, **c'était notre maître de stage donc c'est lui qu'on a en AFP. C'est un prof qui donne cours tous les jours dans le primaire mais qui guide nos leçons si on a besoin d'un coup de main. Il a pas peur d'être là pour nous aider. Lui est quelqu'un, il partage, il a toujours partagé.** » (*Isabelle*)

« [Instituteur] Typiquement avec **notre prof** [discipline] avec lequel **on s'entend hyper bien, quand il explique ses matières ça se voit qu'il est hyper passionné par ça et qu'il a été se renseigner sur plein de façons différentes de donner ça. Et qu'il nous en explique 3 ou 4 alors que lui en connaît beaucoup plus.** Parce que quand on commence à lui poser des questions, **il nous parle d'autres trucs qu'il a vu et enfin ça on lit la passion dans ses yeux. Enfin ça se voit qu'il faut une bonne relation et susciter l'engouement** chez la personne. **Que ça passe beaucoup par la relation, ça, ça se voit oui.** » (*Alain*)

4.3.3. Les difficultés étudiantes identifiées par les étudiants BAC1+

Parmi les difficultés isolées par les étudiants lors de cette entrée en formation dans les dispositifs « instituteur » et « assistant social », nous relevons, côté « instituteur », la différence marquée entre les *stages* et les *cours* dits théoriques. Ils sont quatre étudiants sur neuf à l'explicitier, mais au moins deux autres en parlent de manière moins conscientisée ou moins spécifiée. A nouveau, ce qui ressort des propos tenus en entretien est le *soutien* que le lien à la pratique du métier semble assurer au cours de ce début de processus de formation ainsi que les relations permettant à l'étudiant de persister dans son parcours de formation pour le réussir. En effet, d'une part, assez classiquement, le *stage* permet en quelque sorte d'asseoir ou d'assurer le choix professionnel opéré. C'est ce que nous livrent Paul (19 ans) et Julia (19 ans) :

« [Instituteur] Parce que... [en]fin... **j'ai continué à travailler pour l'école niveau des stages** et tout ça. Et **c'est plus au niveau des stages qu'on se rend compte que c'est le métier qu'on veut faire.** Du coup... **comme j'ai quand même bien travaillé pour les stages, j'ai pas ressenti ce stress pour les stages.** » (*Paul*)

« [Instituteur] **J'ai la chance d'avoir une maître de stage qui est super jeune.** [En]fin, **elle a que quatre ans en plus que moi.** Donc, **elle est super à mon écoute. On se voit en dehors pour préparer mes leçons et tout ça.** Franchement, ça, c'est génial. **Le lien qu'on a avec eux ils nous prennent vraiment sous nos ailes sous notre aile pardon. Ils nous conseillent, ils nous donnent des idées tout ça. Ils nous disent de pas lâcher** parce que... Par exemple, **quand on reçoit qu'on a quinze leçons à préparer pour deux semaines en deux semaines, c'est vrai qu'on a juste envie d'abandonner.** Et par exemple, **dans la salle des profs, comme on est stagiaires, tout le monde nous parle, tout le monde dit "oh, tu veux des idées?"** Et tout ça, donc ça **c'est vraiment important.** » (*Julia*)

Julia (19 ans) parle encore de la vie institutionnelle en école primaire, ce qu'elle résume à travers ces mots : « D'ailleurs **se mettre dans la vie de l'école, assister aux réunions et tout ça c'est ce qui aide le plus** ». Sur base de ces différents propos, on peut également soutenir que le stage viendrait mobiliser la responsabilité de l'étudiant bien plus que son inscription dans la partie théorique du cursus. Il s'agit, en effet, de distinguer l'*inscription* d'un étudiant en formation de son *engagement* en formation. S'inscrire en formation renvoie à l'acte administratif (remplir un document et le signer) alors que l'engagement en formation renvoie à l'étudiant lui-même qui met tout en œuvre pour expérimenter et répondre aux attentes de formation. Si ces deux éléments renvoient au projet de formation de l'étudiant, ils se différencient par les moyens qu'ils convoquent. Les manières dont les étudiants s'inscrivent, s'engagent, s'emparent, interagissent ou se positionnent vis-à-vis des projets de Soi pour Autrui (dispositif de formation) varient et impactent leur projet (Soi pour Soi) entraînant potentiellement des conséquences sur les parcours des étudiants. Kaddouri (2002, p. 35) souligne qu'un étudiant, au moment de son apprentissage, se « trouvera nécessairement en tension identitaire et entamera un combat, presque schizophrénique, entre une recherche de similitude face aux autres, doublée d'une volonté de s'affirmer vis-à-vis d'autrui » tout en insistant sur le fait que « cette lutte interne est néanmoins indispensable pour que le sujet se construise à travers l'épreuve de la relation à autrui ». Malgré les difficultés rencontrées, laisser l'étudiant construire son projet pour lui-même (Soi pour Soi), tout en lui offrant des situations de formation variées et développementales, permet qu'il trace lui-même son orientation de métier, son parcours et les suites à y donner. Pour y arriver, les stratégies étudiantes sont nombreuses mais elles dépendent aussi de la clarté que l'étudiant a de sa situation administrative et de son PAE comme étudiant BAC1+. Or, pour une partie des étudiants interviewés, cette information reste assez nébuleuse ou imprécise, comme nous le livre Alain (23 ans) :

« [Instituteur] Oui, je **pense que j'ai eu [en BAC1] tout juste 45 crédits ou bien 50 crédits je suis pas certain**. Du coup **ça a fonctionné, mais j'étais pas autant dans le travail que maintenant [BAC1+]**. Quand je dois, par exemple, **rendre des leçons pour mes stages ou des choses comme ça, où là c'est vraiment travailler pendant toute une semaine très fort, ça j'ai du mal encore à le faire pour le blocus. Je le fais plus pour les stages parce que du coup il y a le maître de stage derrière**. Enfin, **si on le fait pas, ses élèves c'est eux qu'on met dans le caca**. Et lui [maître de stage]. Donc **je trouve qu'il y a une plus grosse pression comme si c'était vraiment déjà un métier plutôt qu'ici ou c'est moi l'élève**. Et du coup, **si je rate "bah" ça n'engage que moi et je peux le retenter en août**. Donc à chaque fois, je me dis "c'est moins motivant à travailler comme ça". Je trouve » (Alain)

Sans doute, Alain (23 ans) ouvre-t-il là une question, et un débat, important, celui d'une conscience assez faible du coût, pour la collectivité, d'une inscription dans l'enseignement supérieur. Ceci est trop éloigné de notre objet de recherche **PROFOR** pour pouvoir être traité, encore moins à partir d'éléments empiriques que nous aurions récoltés. Mais ces *sentiments de responsabilité* et/ou *d'utilité*, exprimés par certains étudiants rencontrés, en rapport avec leur stage laisse penser qu'une conscientisation de l'impact personnel de ses choix et de ses actions est réel auprès de cette population étudiante des BAC1+. Dès lors, et en travaillant à éviter le discours *moralisateur* et *culpabilisant*, peut-être y a-t-il là une toute autre pistes pour mobiliser l'implication des étudiants BAC1+ éprouvés par la première année de l'enseignement supérieur et faire basculer ces derniers d'inscription à engagement dans leurs formations.

Ces différentes difficultés émises par les étudiants marquent le parcours BAC1+ de manière plus ou moins importante, amenant à recommencer complètement ou partiellement cette première année dans le supérieur. Cependant, on remarquera aussi, en tous cas auprès de quelques étudiants rencontrés dans le cadre de la recherche **PROFOR** et spécifiquement dans la situation des BAC1+ « à cheval » sur le bloc 1 et le bloc 2 (que ce soit suite à une réussite à 30 ou à 45 crédits), un certain contentement/soulagement à recommencer cette première année. Comme si la première BAC1 leur avait permis soit de s'assurer de leur bonne orientation, soit de percevoir les obligations incontournables d'une formation en supérieur ainsi que des limites à donner à un cadre un peu plus libre que ne l'était le secondaire. Voici ce que nous dit Paul (19 ans) :

« [Instituteur] **Maintenant que je recommence [BAC1+], je me dis que c'était une bonne idée de recommencer** pour... [en]fin **acquérir cette maturité**. Voilà (...) **Oui et puis ça renforce même la confiance en soi ici au cours**. Comme je connais déjà beaucoup et que **je rajoute encore des connaissances ça me rassure sur ma réussite**. Voilà. » (Paul)

Pour d'autres étudiants cependant, cette injonction à recommencer cette première année suite aux échecs aux examens est plus compliquée à vivre. Pour exemple, côté « instituteurs », la réaction de Julia (19 ans) exprime à la fois un sentiment de *faute*, de *honte*, de *punition* et de *solitude*. En effet, à tort, Julia qui a réussi sa BAC1 avec 57 ECTS, a l'impression que ce qui lui est dit (paroles déclarées venir du dispositif) est qu'elle serait la seule étudiante de sa promotion à avoir « des casseroles », c'est-à-dire des ETCS à repasser pour valider son programme du bloc 1 :

« [Instituteur] déjà moi, le fait que **je sois arrivée à la rentrée et qu'on m'ait dit "t'es la seule de la classe à avoir une casserole"** parce que il y a une fille qui a des casseroles, mais c'est parce qu'elle est arrivée au milieu de l'année. Donc, **c'est normal** qu'elle ait ces casseroles-ci, et l'autre c'est parce qu'elle a pas passé ses examens. Donc, quand on m'a dit que j'étais la seule à avoir des casseroles, **alors que moi je pensais avoir assez étudié, je me suis dit "ah donc en fait c'est nul!"** (...) **Pour moi, ça reste de savoir que je suis la seule. Ça m'a laissé dans la tête que c'était une punition et que fallait que je me sorte toute seule de là en fait.** » (Julia).

Ses propos sont à considérer au regard de sa sphère familiale et de son histoire parce que Julia (19 ans) est le premier membre de la famille à entamer un cursus d'études supérieures. Elle porte ainsi un héritage où la fierté de ses parents et le poids qu'elle attribue à son échec sont en tension. Cela, même si elle indique que sa situation est en partie due à une difficulté à se concentrer et à étudier après qu'un ami proche ait été victime d'un grave accident. Au-delà de ces événements à haute teneur biographique, Julia (19 ans) considère cette situation comme un manquement grave de sa part à l'histoire familiale. De son point de vue, elle n'a pas d'excuses, là où l'étudiante arrivée en janvier et celle ayant décidé de ne pas présenter les sessions de juin et d'août seraient dans une position plus ... légitime. Cette supposée légitimité trouverait sa source dans le fait qu'elles n'ont pas essayé. Selon Julia, en effet, leur faible implication fait que « c'est un peu leur faute » mais la teneur de ses propos laisse penser qu'elle voit cela comme une *faute* qui ne remettrait pas en cause leurs compétences. Elle, elle a essayé, a été présente en cours depuis septembre et ce n'est pas passé comme elle le souhaitait ce qui rend la charge mentale encore plus importante : *faute* et *honte*.

Par ailleurs, à d'autres moments de l'entretien, Julia (19 ans) exprime aussi cette *injustice* que nous avons déjà abordée dans un point précédent du rapport de recherche. En effet, suite à la situation singulière de l'harmonisation des programmes au moment de la fusion du campus de Nivelles et du campus de Defré au sein de la Haute Ecole Bruxelles-Brabant, certains étudiants se sont vus contraints de repasser certains crédits. C'est le cas de Julia qui, en BAC1+ au moment de l'entretien, est dans l'obligation de réussir un cours de discipline de BAC1 avant de pouvoir s'inscrire au cours de bloc 2 (ancienne deuxième année) pour la même discipline. Or, selon sa compréhension des choses, ce cours est très globalement identique au cours de BAC1 et elle devrait donc pouvoir présenter les deux au cours de cette année BAC1+ qui la positionne entre la BAC1 (pour le seul cours de cette discipline) et l'année intermédiaire du bloc 2. Cette situation, conséquence d'un changement au niveau institutionnel, ne permet pas à Julia de comprendre sa propre situation. Julia ira se défendre jusqu'à faire des démarches administratives et officielles en dehors de la haute école, mais rien n'y a fait. Voici ce qu'elle nous livre en entretien, en pointant particulièrement la difficulté de conflits d'horaires lors des examens à représenter :

« [Instituteur] **C'est la même prof. Ouais. Mais c'est juste qu'en deuxième, ils ont 10 heures en moins en deuxième. Donc ils [l'institution et les enseignants concernés] considèrent que c'est pas le même cours. Alors que le professeur m'a dit que c'était la même chose. Donc, je rate juste les manipulations.** (...) Ah non pour moi c'est plus facile, mais **c'est juste que c'est garder un examen que je passerai l'année prochaine**

qui va peut-être tomber en même temps qu'un autre examen. D'ailleurs cette année [BAC1+] c'est peut-être ce qui va m'arriver, que **l'examen de [discipline] de première [BAC1] tombe en même temps qu'un autre examen et je dois d'abord faire celui de première [BAC1].** Donc voilà. (...) Oui oui, c'est à peu près ça. Parce que, quand j'ai su que c'était le même, la même matière de cours, **je me suis dit "mais alors qu'on me laisse faire les deux !"** [en même temps]. Et **quand j'ai eu l'appel avec [organe administratif externe régulant ce type de problème] et qu'ils m'ont dit "non", alors que je leur ai montré que c'était la même matière de cours, je me suis vraiment dit "on veut pas m'aider"**. C'est... on me laisse, **t'as raté, tu restes où tu es quoi.** » (Julia)

Comment un étudiant peut-il faire dans le cas de chevauchements de cours dans une situation d'entre-deux comme le sont les BAC1+ ? Julia (19 ans) nous explique ses stratégies pour s'en sortir en mobilisant toutes les ressources qu'elle peut utiliser pour répondre aux attentes multiples liées aux différents chevauchements de cours, tout en vivant la situation comme une punition qui l'oblige à s'en sortir seule et donc à ne pas demander formellement du soutien :

« [Instituteur] Mais **là, je vais au cours de deuxième [bloc 2]** parce que comme **c'est le même cours**, je vais au cours de deuxième tout le temps. **Je prends des notes** et, à la fin du cours, **je vais à chaque fois voir la prof** en disant "est-ce que vous avez vu quelque chose plus en profondeur avec les élèves ? ". Et je pense que c'était [notion de cours] qu'elle m'avait dit qu'ils allaient voir plus en profondeur. Ben de mon côté, **j'ai regardé des vidéos, je me suis renseignée à des cours et tout ça.** J'ai une troisième [étudiante en bloc 3] qui **m'a envoyé quelques notes qu'elle avait encore**, il y a longtemps. Et **j'ai un ami** qui est en [autre dispositif de formation, mais en lien avec la discipline concernée] **qui a le même prof. Et donc, il sait qu'il y a des similitudes, et donc il m'aide aussi.** Mais comme c'est quand même pas le même cours, **c'est un peu compliqué de savoir où me positionner.** Mais après, **elle [enseignant de la discipline] me répond directement quand je lui demande "est-ce que ça vous allez le voir en première ?"** Elle va me dire "non" ou "ça tu dois pas le voir pour ton examen de première" [BAC1]. **Elle est sincère avec moi là-dessus mais c'est vrai que de l'aide, j'en n'ai pas beaucoup. Mais après je suis pas demandeuse non plus.** (...) Parce que, **pour moi, c'est toujours une punition**, pour moi **c'est toujours me débrouiller par moi-même.** (...) **Pour moi, ça reste de savoir que je suis la seule. Ça m'a laissé dans la tête que c'était une punition et que fallait que je me sorte toute seule de là en fait.** » (Julia)

S'exprime là un mélange d'émotions personnelles, d'autoflagellation symbolique et d'incompréhension des règles et informations institutionnelles. La logique à l'œuvre ne lui est pas vraiment perceptible et les autorités en présence non plus. En effet, Julia explique que les autorités de son campus ont organisé un appel avec l'organe administratif externe régulant ce type de problème pour lui expliquer l'impossibilité de modifier son PAE en ajoutant ce deuxième cours de la discipline concernée. De l'extérieur cela semble peu probable. Or, cet aspect spécifique du lien institutionnel de l'étudiant à son institution (haute école), ne se limite pas à l'histoire de Julia (19 ans). Nous avons en effet observé, tant côté « assistant social » qu' « instituteur », une faible maîtrise, par les étudiants, de leur situation administrative. Nombreux sont les étudiants interviewés qui peinaient à nous dire, par exemple, combien de crédits de BAC1 ils avaient réussi et à se situer clairement dans cet entre-deux qu'est la BAC1+.

Cette situation permet encore de souligner **deux difficultés** qui apparaissent transversalement dans les entretiens. La première, *organisationnelle*, concerne les chevauchements inévitables que rencontrent les étudiants dans une situation d'entre-deux (entre le bloc 1 et le bloc 2, anciennement entre la BAC1 et la BAC2), tant côté cours qu'examens. Voici ce que nous illustre Julia (19 ans) de cette situation particulièrement difficile à combiner :

« [Instituteur] Par exemple, mon professeur de [discipline], **quand je viens au cours de deuxième, il sait que je suis sensée être au cours de première. Mais je ne sais pas**

aller, parce que j'ai [autre cours] en même temps. (...). Ça me met dans l'embarras (...) parce que l'année prochaine, mon cours de [discipline] tombe en même temps que mes stages et je pourrai pas venir à l'école donc... » (Julia)

Cependant, nous ne traiterons pas de ce point ici puisque la réforme du décret Paysage mise en place après le dépôt de notre recherche **PROFOR** auprès du financeur, répond à cette situation où des étudiants doivent, en priorité acquérir les 60 crédits de BAC1. Dans le cas contraire, ces derniers resteront inscrits en première année (BAC1) tant qu'ils n'auront pas obtenu les 60 premiers crédits. Leur programme de cours sera conditionné à leur deuxième inscription et dépendra des résultats de cette BAC1 passée dans le supérieur. Ces modifications devraient très fortement réduire ces situations dans le chef de futurs BAC1+.

La deuxième met en évidence *l'importance du groupe classe*. Julia (19 ans) le précise, elle s'attendait et espérait de la solidarité entre condisciples et finalement elle ne la vit pas. Cela va jusqu'à sa difficulté à tisser de réels contacts avec les étudiants entrés en première alors qu'elle commençait l'année BAC1+. Voici ce qu'elle nous livre en supposant qu'elle est « tombée au mauvais endroit » :

« [Instituteur] **Je suis peut-être tombée dans la mauvaise classe** aussi parce que, **j'ai des copines** qui sont à [autre campus] en haute école et **dans leur classe, ils ont tous des casseroles**. Mais moi, dans ma classe, c'est vrai que tout le monde est très studieux. **Je suis tombée peut-être au mauvais endroit** mais... (...) Peut-être. Mais c'est vrai que quand on est là... **moi je m'attendais à ce qu'à la rentrée on s'entraide tous en disant "ah toi t'as une casserole en [activité d'enseignement] ? Je vais t'aider"**. Mais comme j'étais la seule c'est un peu compliqué de demander de l'aide. » (Julia)

Il en va de même pour Alain (23 ans). Il aborde sa difficulté à s'inscrire dans le groupe classe dans lequel il est administrativement inscrit, à savoir l'année intermédiaire du Bloc2 (anciennement Bac 2) alors que ses amis sont eux en année diplômante (anciennement Bac3) :

« [Instituteur] Du coup **ils étaient tous ensemble depuis la première et moi je suis arrivé avec eux en 2eme**. Et du coup enfin en plus là de septembre à janvier j'ai pas du tout été dans leur classe. **Parce que les cours de 2^e, que j'étais censé rattraper, j'ai pas été aux cours. Je les ai juste passés en examens en janvier. Mais du coup j'ai juste été aux cours de 3e pendant ... de septembre à janvier**. Donc même la première partie de l'année je les ai pas vus. **J'ai dû rattraper un stage aussi** du coup ... enfin ouais là ça fait qu'une semaine au final que je vais en cours avec eux tout le temps. A part mon AFP le lundi où là c'était déjà au premier quadri. » (Alain)

Parlant plus spécifiquement de la « dynamique de classe », il estime ne pas être un membre du groupe. C'est sa persistance en formation qui est en jeu. Voici ce qu'il nous dit :

« [Instituteur] Bah ça me choque pas spécialement mais c'est plus du coup la **dynamique avec la classe vu que je suis arrivé plus tard. Je suis pas vraiment dans le groupe. Ça c'est quelque chose où je ressens une enfin une motivation beaucoup moins grande maintenant** que. [En]fin pour venir à l'école pour suivre les cours et me dire que je vais venir et que je vais m'asseoir ici et que je vais écouter tout le cours et cetera. **C'est beaucoup plus compliqué de se mettre dedans que les années d'avant** où j'étais je venais ici et je rejoignais mon ami. Du coup, **on allait à 2 dans les groupes on discutait plus avec les autres gens. Vu que lui est plus sociable et ça me poussait aussi à discuter plus avec les gens. Que là, pas spécialement, donc pas trop positif.** » (Alain)

En dehors de cette difficulté liée spécifiquement aux BAC1+ ayant peu de cours de première à reprendre, ils sont nombreux à insister sur l'importance du groupe classe. Tout particulièrement sur l'importance du groupe dans les activités concernant la pratique. Voici ce que nous disent Hugo (20 ans) et Daria (20 ans) qui parle de son arrivée en février suite à une réorientation :

« [Instituteur] ouais, ça donne envie d'aller à l'école. **Si j'avais pas une classe avec qui je m'entends bien, bah peut-être que je ferais comme la première année [BAC1].** Là, les six mois où je vais pas en cours. Non, je sais pas. **Le cadre, l'environnement d'une classe ça apporte quand même beaucoup, non ?** Par exemple, si le prof pose une question, y a personne qui répond. Ça fait pas avancer le cours. Alors que là, il y a un prof qui parle, les élèves lèvent la main parce qu'ils ont pas peur entre guillemets. Entre guillemets tu regardes les autres et cetera. Donc **on s'en fiche de se tromper ou que ce soit voilà. C'est mon ressenti, hein, je sais pas si c'est comme ça mais...** » (Hugo)

« [Assistant social] Je suis tombée dans une classe où **ils étaient vraiment accueillants** en fait. Dès le départ, il y avait déjà une fille qui avait envoyé un message dans le groupe [cours en distanciel] en souhaitant la bienvenue "ah Daria elle vient d'arriver et tout" **ça m'avait vraiment touchée.** Pourtant mon autre copine qui était dans notre école aussi mais elle avait pas vraiment cet accueil-là (...) 'y avait pas vraiment de présentation, ils l'ont ajoutée dans le groupe sans dire "Ah voilà y a Leila qui vient d'arriver nanani nanana, vous pouvez l'aider nanani nanana", il y avait pas ça. Et moi en fait **je suis tombée dans une classe vraiment bienveillante** et **ils m'ont même envoyé** leurs travaux, leurs cours, **leurs notes** de l'année, ça m'avait vraiment aidé et ça fait vraiment plaisir d'avoir ce genre de classe parce que c'est vraiment très rare en ce moment de heu de trouver une classe qui va dire qui est solidaire en fait entre eux, c'est vraiment difficile. » (Daria)

Les propos de Daria (20 ans) montrent bien l'importance de ce soutien affectif et de la reconnaissance qu'il transporte : non seulement elle se sent accueillie mais surtout accompagnée dans le parcours ardu de récupération d'un quadrimestre. Hugo (20 ans) précise cela en insistant, lui, sur la manière dont cette appartenance collective participe de la persistance des étudiants dans leurs parcours de formation et de leur sentiment d'appartenance à la haute école. Il permet aussi la construction d'une zone de confiance dans laquelle oser construire les différents types de savoirs sans craindre l'expression de mépris lors du travail en commun. Cet aspect est particulièrement développé en lien avec ce que les confinements liés à l'épidémie de la Covid19 ont empêché (Bonnard, Droyer & Giret, 2020). D'abord parce que l'enseignement à distance est présenté comme un mode peu propice à rencontrer les attentes de liens sociaux espérés à l'entrée en formation. Ensuite parce que tous ceux qui en parlent insistent sur la difficulté d'être motivés et captivés lors d'un cours à distance. Comme si le besoin d'inscription dans la pratique, dont nous avons déjà parlé, était magnifié par la mise à distance et des cours plus difficilement perçus comme ancrés dans cette pratique considérée si importante pour les rapports à la formation et au métier.

4.4. Le Service d'Aide à la Réussite ou promotion de la réussite

Toutes ces difficultés sont bien évidemment vécues à des niveaux différents par les étudiants qui ont accepté de participer à la recherche mais elles sont bien là et elles ont, nous l'avons dit, des implications quant à leur réussite académique. Or, leur connaissance du Service d'Aide à la Réussite (SAR) est unanimement faible. Globalement, ils savent que cela existe, se rappellent qu'« on » leur en a parlé au début de leur première année mais, à deux exceptions près, ils n'ont jamais eu recours à ce service.

Les raisons de cette non utilisation sont très probablement plus multiples que ce qui ressort des interviews. Retenons trois pistes d'explication. La première, qui revient très régulièrement lorsque l'enquêtrice aborde le sujet du SAR, c'est que l'information n'est pas assez régulièrement rappelée. Isabelle (21 ans) le dit explicitement :

« [Instituteur] **il y a un petit groupe qui est passé en début d'année pour en discuter dans les classes,** qui ont dit "**si vous avez besoin, y a pas de problème, on est là**". Puis y a quelques petites affiches qui en parlent je pense dans les tableaux, dans le couloir. Y a aussi **le tutorat qui est fait c'est d'autres élèves de 2e et 3e.** Si j'ai des problèmes en sciences, ben on peut instaurer un tutorat et ils viennent revoir certaines parties de la

matière avec nous. Puis **il y a une dame, c'est une cellule d'apprentissage je pense, une dame et un monsieur qui nous aident aussi à trouver la manière d'étudier et cetera. Mais c'est beaucoup général, au début d'année il y a toutes les informations qui arrivent et après je trouve qu'on en reparle pas assez au cours de l'année (...)**. Je me suis retrouvée avec. Je vais toujours parler de la même, mais c'est la personne avec qui je suis tout le temps. Donc [prénom], **qui avait des problèmes en maîtrise de la langue**. Par exemple, je lui ai dit "**mais tu sais que tu peux faire un tutorat, tu peux avoir ...**". [réponse] "**ah mais j'avais totalement oublié**". Mais du coup, **on est déjà au mois de décembre, fin janvier et du coup ce qu'elle avait comme difficultés au premier quadri, bah elle se retrouve avec les mêmes au Q2**. Alors qu'elle aurait pu avoir le tutorat dès le début. » (*Isabelle*)

Certains, comme Hugo (20 ans), vont même jusqu'à regretter que ce ne soit pas obligatoire. Notons que, avec le nouveau décret Glatigny, l'obligation est faite aux hautes écoles d'organiser des activités de remédiation pour les étudiants ayant obtenus moins de trente crédits, sans, cependant, que les étudiants concernés soient dans l'obligation de les suivre.

« [Instituteur] Ah si, **on avait un cours d'aide à la réussite si je me trompe pas**. Je sais plus, ça remonte à y a longtemps mais je crois on avait un cours d'aide à la réussite qui n'était pas obligatoire ce qui est dommage. **J'y suis allé 2 fois, 3 fois, je me rappelle même plus ce qu'on a fait là** mais je sais qu'on avait un cours d'aide à la réussite puisque c'est maintenant que vous avez dit aide à la réussite, on avait un truc comme ça. » (*Hugo*)

Tout comme nous avons parlé de la difficulté de la plupart des étudiants BAC1+ rencontrés à percevoir clairement leur réalité administrative, le peu de recours au SAR traduit peut-être une autre confusion. D'une part, celle-ci renvoie potentiellement à l'interprétation des codes de la réussite. En effet, nous avons pris conscience, en creusant l'analyse, que nous n'avions pas abordé, dans notre protocole d'entretien, le moment spécifique de la visite des copies. Et, mis à part une étudiante « Instituteur » qui nous en a parlé pour en déplorer l'absence dans le cadre de son cours, raté, d'AFP, aucun étudiant n'y a fait écho. Or, et ce serait à vérifier par une voie plus rigoureuse que le savoir pratique dont nous pouvons nous revendiquer, lors de ces visites de copies, les étudiants expriment souvent une incompréhension quant à la manière dont leur réponse est évaluée. A nouveau, le poids de l'émotionnel joue peut-être ici un rôle important : pris dans l'émotion de l'échec, surtout lorsqu'il est inattendu, l'étudiant, s'il maîtrise peu les codes de ce qui fait la valeur des savoirs, savoirs faire et savoirs être propres aux études supérieures, peut facilement considérer que l'enseignant « pinaille » ou attend juste une autre manière de dire ce qu'il a dit, de faire ce qu'il a fait. Dans ce cas de figure, le sentiment d'injustice déjà évoqué peut-être ré-attisé. Dans ce contexte, le SAR risque de perdre tout intérêt, l'étudiant liant son échec à un facteur extérieur contre lequel il ne peut pas grand-chose plutôt que de le lire comme une défaillance dans sa manière de se préparer ou de s'engager dans l'évaluation. D'autre part, cette confusion trouve peut-être origine dans la difficulté de s'organiser et de maîtriser la multitude d'informations, d'obligations et de messages qui caractérisent la vie en haute école. Les propos de Maria (20 ans) sont explicites sur ce point :

« [Instituteur] Oui, par exemple l'année passée [BAC1], **je suis sûre, on m'en a parlé** [du SAR] début d'année. **Comme cette année-ci [BAC1+], on en a parlé au début d'année. Mais c'est vrai que quand c'est au début d'année, après on [est] en milieu d'année voire fin d'année quand t'as envie de...** parce que c'était déjà trop tard je pense. Mais quand t'as vraiment envie de te dire "**bon bah, je vais aller voir quelqu'un parce que je me rends compte que c'est ça mon problème**" et que voilà ... **tu te rappelles pas forcément de ce qui s'est passé au début d'année. Tu te rappelles pas forcément qu'y a un service. Tu t'souviens plus comment tu dois le contacter parce qu'ils le disent en début d'année, ça je peux vous le dire qu'ils le disent**. Je dis pas qu'ils le disent pas, mais c'est vrai que quand t'arrives en milieu d'année, voire fin d'année et que tu dois t'dire "**c'était quoi encore l'adresse mail qu'ils ont donné au début d'année ?**" ou "**où est-ce que je dois encore aller trouver ?**" [En]fin, c'est vrai que c'est un peu..., oui ils l'ont dit

et peut-être... Voilà, **je les ai pas contactés mais en en même temps, en fin d'année, je me souvenais plus.** » (Maria)

Il y a, manifestement, une difficulté, en début de BAC1, à discriminer entre les informations qui seront ou non nécessaires, utiles ou spécifiques selon la manière dont le parcours en BAC1 se déroule. Là encore, la maîtrise d'un capital scolaire solide et une fluidité dans le jeu institutionnel vont être un atout important pour l'étudiant. Or, les étudiants BAC1+ paraissent plutôt démunis de ce côté-là : vision peu claire de leur PAE, méconnaissance des instances à contacter en cas de difficulté, faible vision de l'organisation structurelle de la haute école.

Une deuxième piste d'explication renvoie à la honte que plusieurs étudiants attachent au recours au SAR.

Enfin, à partir de propos d'étudiants qui ne sont pas directement liés au SAR, nous proposons une troisième ouverture. En effet, le recours à l'aide suggéré ou proposé par les enseignants et formateurs est extrêmement bienvenu, motivant et positivement perçu. Guy (45 ans) et Maria (20 ans) le disent clairement :

« [Instituteur] **Alors, [de l'aide] on m'en a proposé beaucoup. On m'a toujours dit d'... allez ... oui j'ai reçu de l'école des professeurs ça c'est clair.** Les professeurs m'ont toujours soutenu. **Le soutien en tout cas et c'est le principal de l'aide** aussi. C'est **du soutien moral, du soutien d'aménagement de travaux et ce genre de choses (...)** oui **franchement le corps enseignant ici je les trouve merveilleux. (...)** **J'avais pas besoin d'aides matières ou pédagogique, non ça clairement pas.** J'ai **besoin d'aménagement de temps (...)** d'autant plus qu'il y a pas mal de cours auxquels j'ai pas pu assister étant donné que quasiment tout mon vendredi c'est des allers-retours. Et le jeudi, en grosse partie, aussi. Jeudi, vendredi, c'est quasiment sur les routes pour l'école [pour accompagner son enfant scolarisé dans une autre ville]. Donc, **il y a beaucoup de cours auxquels j'ai pas pu assister et donc dès que je demandais un retour de la part des professeurs,** il y a jamais eu de " mais t'étais pas au cours faut venir" jamais. **Ils ont toujours compris ma situation, ils ont toujours sans doute vu ma motivation aussi ...** et qui fait que dès que je leur demandais quelque chose "voilà tu sais pas le remettre à ce moment-là, ben je te laisse une semaine de plus". Et voilà donc. » (Guy)

« [Instituteur] **Ma maître de stage, elle me connaît aussi de l'extérieur.** Et du coup, en fin de stage, elle m'a demandé, aussi pendant mon stage : "Oui comment ça va en cours ?". **Sauf que cette question-là ... c'est quelqu'un j'connais de l'extérieur,** du coup, c'est la maman d'un de mes amis. **Du coup je pouvais pas lui mentir mais j'avais pas non plus envie de lui dire "je suis en train de rater [en]fin ça va pas du tout"** et tout ça. Du coup, je lui ai dit "**oui j'ai quelques difficultés parce que je suis pas du tout ordonnée, parce que ci, parce que ça**". Et du coup elle me disait "**Maria t'es faite pour ça, regarde ton stage tu t'en sors mais super bien parfois même mieux que certains élèves qui sont en deuxième, troisième (...)** franchement si t'as besoin d'aide, faut aller voir des gens. Si t'as besoin de quelque chose faut absolument que ... t'en es capable quoi, t'es pas bête, t'en es capable et en plus c'est ce que tu veux faire donc donne-toi les moyens". Et ça, ça m'a fait un choc parce que c'est ma maître de stage qui me le dit. Parce qu'un prof il peut le dire à tout le monde mais la maître de stage (...) ça m'a un peu plus impactée. Parce qu'en plus, elle me voyait en stage. Donc, elle voyait la facette de Maria en stage et elle voyait pas la facette de Maria à l'école, assise sur un banc. Elle voyait vraiment la facette instit, mini instit quoi. Donc elle savait très bien, mieux que personne ici en tout cas parce que les profs ne venaient pas nous voir en stage. Elle savait, si elle me disait "**t'es faite pour ça tu dois continuer**" c'est j'étais faite pour ça. Je dois continuer si c'est une instit qui me le dit, une instit qui a plus de 30 ans d'expérience. C'est que c'est vraiment vrai. Donc ça m'a impactée dans le sens heu ça m'a réconfortée dans l'idée que j'étais faite pour ça déjà de un. Et en plus de ça quand elle m'a dit « **t'as les capacités**

et en plus si tu veux vraiment le faire, je suis sûre que t'y arriveras », beh ça m'a **ça m'a touché.** » (*Maria*)

Plusieurs étudiants ont aussi insisté sur la disponibilité de certains enseignants, matières et pratique/psychopédagogie, qui disent clairement être disponibles pour aider les étudiants ou qui ne comptent pas leur temps pour répondre aux questions en dehors des cours ou encore qui organisent des moments de permanence *officieuse* pour permettre aux étudiants d'avancer dans leurs tâches diverses.

Les étudiants se sentent alors valorisés, reconnus lorsque leurs enseignants les encouragent ou mettent en place des modalités supplémentaires, donnant un nouvel accès à une matière incomprise ou du temps additionnel et/ou accompagné pour réaliser un travail. Par contre, la manière dont ces étudiants envisagent le SAR semble aller à l'inverse. Comme si ce service était trop anonyme pour ne pas être perçu autrement que comme une vaine tentative de rattrapage. L'échec, encore et toujours, vient mobiliser l'affect. Il faudrait donc, semble-t-il, que ce qui puisse répondre à l'échec soit marqué par une référence possible à l'affect. Comme si l'étudiant avait besoin de se sentir soutenu par quelqu'un qu'il connaît et qui le connaît, dont il a une image plutôt positive, au moins dans le sens où il peut être certain que celui qui va l'aider maîtrise la matière à revoir puisque c'est lui qui l'enseigne. Ou encore dans le sens où il reconnaît, comme le témoigne Maria dans l'extrait ci-dessus, l'expertise de celui qui lui assure qu'aller chercher de l'aide en vaut la peine parce que lui-même en vaut la peine. Le renforcement positif semble ici essentiel pour donner l'énergie du dépassement de soi. Comme d'autres déjà cités plus haut, Maria (20 ans) le raconte ainsi :

« [Instituteur] **Et les aides, c'est le prof de [discipline] qui a directement dit** "si vous voulez ce midi je fais une remédiation". **Et puis c'est devenu un peu automatique en fait le mardi et le jeudi, on venait d'office.** (...) Le prof de [discipline], ce qu'il faisait c'était **des remédiations amusées.** C'est vrai que **c'est pour ça aussi qu'on a tissé plus de liens avec le prof** de [discipline] que ce soit moi ou mes ou mes copines qui sont 2 en BAC 2 maintenant. **Parce qu'on avait ce lien avec le prof** de [titre de la discipline]. **On mangeait avec lui en classe, on faisait, si on avait des questions, il venait près de nous.** C'était un peu, il faisait un peu ... **de l'aide personnalisée.** Et **ça nous mettait en confiance, on a appris à le connaître et mais je trouve que c'était super chouette.** » (*Maria*)

Enfin, certains étudiants disent ne pas avoir été repérés dans leur décrochage et/ou ne pas avoir été spécifiquement invités à contacter le SAR ou l'enseignant. Pour certains, comme Paul (19 ans), la conscience du rôle à jouer pour marquer l'engagement semble être claire.

« [Instituteur] **Le problème c'est que je venais aux cours que j'aimais bien.** Donc [liste des disciplines] et **les autres cours ils m'ont pas vu beaucoup. Donc, ils ont pas su forcément voir** que... (...) **que je décrochais. Et les cours que j'aimais bien c'est ceux auxquels je venais tout le temps. Donc, eux non plus n'ont pas su voir que je décrochais avec les autres cours.** Du coup voilà. (...) Oui, **j'avais conscience. Mais euh j'avais pas forcément envie de sortir de ce cercle vicieux** donc voilà. » (*Paul*)

Pour d'autres, cependant, comme Julia (19 ans), lorsque l'échec est inattendu, le choc l'amène, en quelque sorte, à attendre une prise en charge du côté de l'enseignant ou du dispositif. Elle ne cache pas son absence d'accrochage au cours de sciences au second quadrimestre mais son propos laisse ouverte l'interprétation que, si le SAR ou l'enseignante étaient venus la chercher, les choses se seraient peut-être passées différemment. Voici ses mots :

« [Instituteur] **Il y a un service d'aide à la réussite,** mais euh en tout cas **on me l'a pas proposé quand j'ai eu** [titre du cours à repasser]. **Quand j'ai raté** [titre du cours à repasser], **j'ai juste baissé les bras d'ailleurs. J'ai plus été au cours** de [titre du cours] **quasi toute l'année, à part quand c'était obligatoire.** Mais sinon j'ai plus été au cours

de [titre du cours] parce que **je me suis vraiment mis en tête que j'allais jamais réussir**. Et en fait en décembre **c'était mon seul examen que j'avais raté avec** [autre titre du cours], mais comme [titre du cours], **je vous l'ai dit, je m'y attendais**. Ben, [titre du cours] **ça m'a déçue parce que** [titre du cours] **je m'y attendais vraiment pas**. Donc **j'ai plus été au cours et on m'a pas proposé d'aide**, non plus mais **on était beaucoup à l'avoir raté, en décembre, on était une dizaine je pense**. » (*Julia*)

4.5. Pertinence de la question du genre dans le cadre de **PROFOR**

Les deux formations abordées dans cette étude renvoient à des professions traditionnellement pensées comme féminines. Les chiffres d'inscription ne démentent pas cette catégorisation puisque, en 2022, 92% des inscriptions aux études d'Assistant Social, à l'ISFSC, sont des inscriptions de femmes. En 2017, le chiffre était de 84%. Celui-ci varie donc mais la tendance reste forte. Au-delà de cette réalité statistique, notons qu'aucun homme étudiant AS Bac1+ n'a répondu à nos nombreux appels à participation. Notre échantillon, purement féminin côté AS, permet donc fort peu d'isoler des axes d'analyse centrés sur la question du genre. Du côté du Département « Pédagogique », nous ne disposons pas d'une perception chiffrée de l'écart genré au sein de la population étudiante. Nous pouvons seulement signaler que quatre hommes ont répondu à l'appel ce qui fait une proportion 1,6 fois plus importante que le nombre d'hommes dans les listes d'étudiants et étudiantes signalés Bac1+ pour l'année académique 2021-22.

Dans ce contexte, quelques éléments sautent aux yeux même s'il est impossible d'en déduire une quelconque représentativité. Côté choix d'études et de métier futur, la question des enfants et des rythmes familiaux est l'élément unificateur entre les deux Départements. En effet, tant du côté des futurs travailleurs sociaux que du côté des futurs instituteurs, l'argument des horaires et, côté enseignants, des congés, est très présent dans les discours.

« [Assistant social] Avant, **j'ai eu une formation d'aide-soignante**. J'ai fait cette formation en [année précisée], j'ai un diplôme d'aide-soignante. Mais **avec mes enfants, les horaires qu'on me proposait c'était toujours les horaires de tard**, les horaires heu... qui **ne convenaient pas à ma situation familiale**. J'ai donc dit "bon pourquoi pas faire une formation où je sais que j'ai des horaires de jour, je sais m'organiser par rapport à l'école des enfants, pourquoi pas ?" » (*Jahia*)

« [Instituteur] Aussi **en tant que femme au niveau des vacances**. Voilà c'est plus tard **si tu as des enfants peut être que euh si tu travailles dans un bureau tu auras pas forcément les mêmes moyens, on va dire, que si tu travailles dans le réseau instituteur. Au niveau des vacances tu auras les mêmes vacances en même temps que tes enfants ...** » (*Batoul*)

Apparaît aussi dans la foulée le lien au *care*⁹⁰. Les étudiantes y font référence en soulignant les qualités féminines de l'empathie et de l'attention aux autres et leur discours le traduit à la fois comme une évidence et quelque chose de valorisant pour la femme.

« [Assistant social] j'ai dit "bon, **assistante sociale c'est quelque chose qui met la femme en valeur**" en fait. Je me suis dit bon voilà "je vais aller dans ce domaine et quand tu vois les assistantes sociales c'est des personnes vraiment à l'écoute et c'est rare de trouver des gens à l'écoute de nos jours". Quelqu'un qui t'écoute, qui t'oriente, qui te donne des conseils, c'est vraiment rare. Et c'est une formation qui fait dans ça en fait. » (*Jahia*)

⁹⁰ Au sens de "prendre soin de" (Winnicott), d'élaboration de la confiance (chez Winnicott toujours, entre patient et soignant). Le *care*, précise Jean-Pierre Lehmann (2005, p. 51), « met l'accent sur l'attention portée à quelqu'un et sur l'intérêt qui est pris pour cette personne ».

Dans la foulée, côté homme, et donc département « pédagogique », un des étudiants, le plus âgé, apporte un stéréotype parallèle à celui du care en insistant sur une difficulté qu'il lie à la masculinité.

« [Instituteur] **Moi c'est ça qui m'allait pas**, j'veous dit, **je suis un garçon, je suis mono-tâche ... Ce qui est pas vrai**, parce que petit à petit mais je sens que j'ai besoin de ...**au fur et à mesure des stages, ça va de mieux en mieux**. Mais c'est vrai **qu'au début, j'avais vraiment du mal à... en même temps que de donner cours aux enfants**, donc, à des groupes de 4 ou 5 enfants, [en même temps] les autres enfants viennent montrer les productions des différents ateliers **et il faut gérer aussi ...** » (Guy)

Là encore, le stéréotype est posé comme une évidence mais rien n'en est fait à part de s'en servir comme d'une sorte de justification soit du bien-fondé du choix de formation, soit de la normalité des difficultés à dépasser. Autrement dit, les étudiants, à travers ces quelques éléments, ne font pas apparaître l'émergence de questions, d'enjeux ou de débats autour du genre. Ils se coulent plutôt dans une représentation sociale genrée qui reste encore dominante et peu questionnée. Rien ne nous est dit d'une potentielle interrogation de ces référentiels dans les dispositifs de formation.

Un seul étudiant du département « pédagogique » interrogera indirectement ces évidences genrées peu questionnées en s'étonnant que seuls les deux garçons de son groupe d'Atelier de Formation Pédagogique (AFP) aient eu un échec. Cependant, il est possible que ce soit une question de relance qui donne cette impression et/ou que l'étudiant fasse un amalgame de ce qui rendait ces deux étudiants visibles dans le groupe, à savoir masculinité et nationalité européenne plutôt que belge. Des éléments trop légers pour avancer plus loin dans l'analyse.

« [Instituteur] En AFP, **on avait une professeur [que] je n'aime pas non plus (...)**. Donc, voilà **je peux le dire une prof qui a fait rater les 2 seuls garçons en AFP**, alors qu'on était jamais en groupe et cetera. Enfin, on était une fois en groupe sur les 3 AFP qu'on a donnés et alors **comme par hasard on a eu 9 sur 20 de moyenne tous**. Enfin tous les 2 garçons alors que, bah, on n'était jamais en groupe. On rendait pas les mêmes travaux et cetera et cetera. Alors que les gens qui étaient avec nous en groupe, en général, bah **ils sont tous passés à part nous**. Bon après ça, **c'est peut-être moi. Je me fais peut-être des films** et cetera, mais **c'est comme ça que je l'ai un peu senti**. Ouais, c'est ce que je me disais et aussi parce qu'on était on était les 2 **seuls étrangers moi je suis** [nationalité autre] **lui est** [nationalité autre], **et il y en avait pas d'autres.** » (Hugo)

Ainsi, au-delà de la réalité factuelle qui montre clairement une inscription genrée dans ces formations, les entretiens, qui n'avaient pas pour objectif d'aborder frontalement la question du genre, ne permettent pas d'établir un lien entre les difficultés vécues par les étudiants en BAC1 et des réalités de genre. Par contre, il pourrait être intéressant d'interroger la manière dont les dispositifs en place permettent, ou non, d'interroger les évidences genrées qui caractérisent ces professions et les profils des professionnels qui s'y engagent.

Note conclusive du rapport de recherche

« Toute pensée est une réponse à une question (le plus souvent implicite). Ce qui fait progresser le savoir, c'est moins les changements de réponses que les changements de questions »
Forquin (1969, pp. 9-10).

Questionner les projets de formation du point de vue des étudiants BAC1+ au regard de leurs perceptions des attentes prescriptives (dispositif de formation Soi pour Autrui) nous a permis de comprendre le rôle que ces perceptions, comme les événements biographiques inhérents au parcours, peuvent jouer sur les trajectoires de formation.

Les entretiens de la recherche **PROFOR** ont généré un matériau touchant des dimensions plus larges que celles qui concernaient directement les représentations et les rapports à la formation et au métier. Les données ainsi obtenues et organisées dans les deux volets de recherche, ont donné lieu à une production de connaissances ouvrant des perspectives, à la fois de recherche et professionnelles.

C'est sous l'angle subjectif du point de vue des étudiants livrant leurs paroles que nous avons appréhendé les significations attribuées aux événements en formation. C'est donc sans aucune volonté de représentativité ni d'exhaustivité, mais à titre indicatif que nous clôturons ce rapport de recherche.

L'ensemble des éléments présentés dans ce rapport nous incite à revenir sur les deux objectifs principaux de la recherche **PROFOR** qui renvoient aux deux volets de recherche développés plus haut.

Le **premier volet de la recherche** visait à éclairer les motifs de désinscription administrative de cinq étudiants de BAC1 ainsi que le processus qui les a conduits à cet acte formel. Trois grands éléments ressortent des analyses qui tous renvoient aux parcours de ces étudiants et aux situations de formation comme aux événements biographiques dont le récit pointe l'importance dans leur construction identitaire.

Primo, la désinscription administrative intervient après une accumulation de situations en formation occasionnant tensions et tiraillements avec, comme conséquence, de faire douter les étudiants concernés de leurs chances de réussite. Quatre moments, dans le parcours des étudiants BAC1, ont été repérés. Ils exposent particulièrement les étudiants à ces situations problématiques et les amènent à éprouver une forte fragilité les conduisant à se désinscrire officiellement. Ces différents moments sont l'entrée en formation ; l'arrivée tardive dans le dispositif de formation ; des événements de formation à résonance biographique ; et l'annonce et l'explicitation institutionnelle des résultats des examens.

Secundo, la décision de se désinscrire du dispositif de formation survient, systématiquement, à travers une situation « de trop » qui, ayant valeur de *déclat*, cristallise toutes les insatisfactions et pousse les étudiants à mettre un terme à leur BAC1. Si la décision semble marquée par les événements biographiques de formation venant résonner dans les trajectoires biographiques, deux grands éléments thématiques s'ajoutent aux quatre moments déjà pointés contribuant à asseoir chaque motif de désinscription administrative. Il s'agit du choix d'orientation dans l'enseignement supérieur en sortie des humanités et de la découverte de la haute école comme une sorte de « nouveau monde » social bien éloigné de ce que l'étudiant connaissait jusque-là.

Tertio, la désinscription des cinq étudiants rencontrés est, pour tous, un levier pour poursuivre ailleurs leur parcours et leur construction identitaire. Il s'agit d'un acte formel qui cache un mécanisme en forme de « rebond » les aidant (les poussant devrions nous dire) à revoir leur orientation et donc leur projet de Soi pour Soi dans un autre contexte de formation. Si, pour ces étudiants, dans le dispositif de formation concerné, l'intégration sociale est manquée, la désinscription administrative signifie à la fois le refus public et affiché de continuer dans ces conditions institutionnelles et celui de se préserver

d'un contexte qui ne leur convient pas et ne rencontre pas leurs attentes. Le projet de formation de l'étudiant (Soi pour Soi) et celui du dispositif de formation (Soi pour Autrui) ne se rencontrent pas.

Le **second volet de la recherche** visait à éclairer la manière dont s'articulent le projet de formation de l'étudiant (Soi pour Soi) à ce que l'étudiant perçoit du dispositif de formation (Soi pour Autrui). Les résultats permettent de ressortir trois grands éléments contribuant à comprendre cette articulation et les freins rencontrés dans les parcours d'étudiants BAC1+ (recommençant tout ou partie des crédits de la première année).

Primo, nous notons que la traduction, effectuée par les étudiants, des attentes prescriptives du dispositif de formation au regard des leurs distingue deux métiers. Réussir la première année BAC1 implique pour l'étudiant de se déployer dans ces deux dimensions.

La première concerne le projet de formation au « métier professionnel », directement lié au métier visé. Avec la reprise de la totalité ou d'une partie de leur première année du bachelor, les étudiants déclarent prendre conscience de la complexité de ce qui fait le métier vers lequel ils s'engagent. Cela les amène aussi à élaborer la dimension *professionnelle* de leur identité. Un élément inattendu apparaît cependant dans cette élaboration identitaire : si l'étudiant BAC1+ prend doucement distance de ses identités héritées (Kaddouri, 2019b), il semble absorber les *valeurs et référentiels* pratiques transmis par ses enseignants de pratique en ne les questionnant que très peu, voire pas du tout. Comme si cette entrée dans la construction d'un Soi statutaire impliquait un passage d'imprégnation avant de pouvoir, dans les années ultérieures, spécifier son identité professionnelle à l'aune d'autres dimensions de sa propre identité.

La seconde dimension renvoie, elle, au projet de formation au « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). Il s'agit là de répondre aux attentes du dispositif de manière à pouvoir valider son programme annuel. Pour cela, il y a une série de savoirs à maîtriser, qui vont des *savoirs disciplinaires* (le savoir scientifique proposé par Van der Maren) au *savoir pratique* (qui ne s'explique pas mais pose les « bons » gestes et actes professionnels, toujours au regard des travaux de Van der Maren). Retenons ici que, côté « instituteur primaire » comme « assistant social », ce métier d'étudiant est fondamentalement perçu dans le lien et l'accès au *savoir pratique*. Les difficultés isolées par les étudiants dans les entretiens renvoient notamment à l'articulation entre théorie et pratique et soulignent une attente dominante : avoir la possibilité de saisir le travail « à pleines mains », auprès de ceux « qui savent » tout en étant reconnus comme des débutants qui doivent donc bénéficier d'une large tolérance lors de la formation.

Secundo, les étudiants de BAC1+ continuent à être concernés par le « temps de l'étrangeté » (Coulon, 1997) de cette première année de l'enseignement supérieur. Si ces étudiants ont déjà parcouru une BAC1 dans sa totalité, il semble que le fait de représenter tout ou partie des crédits les situe toujours dans la recherche de repères fiables dans ce nouveau monde social qu'est une haute école. A cela vient s'ajouter le fait que les parcours biographiques des étudiants BAC1+ apparaissent, pour une grande partie d'entre eux, marqués par des *épreuves* ou des *accidents de la vie*. Souvent, au-delà des difficultés éprouvées pour rencontrer les attentes du dispositif, certaines des difficultés vécues au cours de la formation renvoient à la manière dont l'entrée dans le cursus, ou la confrontation avec les attendus liés au métier visé, viennent réactiver des fractures personnelles et fragiliser les conditions de la réussite académique.

De plus, il semble que les Services d'Aide à la Réussite ou de promotion de la réussite sont peu ou pas mobilisés par ces étudiants BAC1+. Les étudiants interrogés ont ainsi souligné que l'appel à ces services est difficile et les stratégies personnelles d'évitement pour s'en sortir seul sont nombreuses. Si différentes hypothèses peuvent expliquer cet évitement, il semble surtout que ces étudiants BAC1+ ont le sentiment d'être *en faute* et *responsables* de leur situation. Ce sentiment occasionne de la *honte*, une volonté de *s'autopunir* et de subir la *solitude*. Nombre des étudiants rencontrés se déclarent seuls face à ces « casseroles » [c'est-à-dire des ETCS à repasser pour valider son programme du bloc 1] qu'ils doivent pourtant valider pour continuer le parcours.

Tertio, les étudiants BAC1+, souvent fragilisés par leurs vécus personnel et/ou culturel et marqués par ce *remaniement identitaire*, auront facilement tendance à mobiliser le registre de l'émotion dans leurs réactions. Ainsi, les relations interpersonnelles qui se créent au cours du parcours de formation seront souvent fortement investies dans leur part *émotionnelle*. Cela peut se manifester dans le registre de *l'injustice*, comme dans le registre de *l'admiration*. Côté *injustice*, c'est le sentiment

qu'alors que chaque étudiant devrait avoir accès aux mêmes conditions d'encadrement et d'enseignement, les différences sont, nous disent les étudiants, patentes selon les enseignants désignés. Côté *admiration*, les étudiants mettent en avant des figures identificatoires à puissance motivationnelle forte. Il s'agit des enseignants qui expriment de la passion pour leur métier comme pour la matière/pratique enseignée ; qui mettent la relation au centre du lien avec l'étudiant, permettant à ce dernier de se sentir reconnu et de recevoir une attention antidote aux injustices ressenties ; et enfin qui partagent leur connaissance du terrain. Négativement ou positivement, c'est ainsi l'affectif qui mine ou qui soutient les efforts d'intégration dans ce nouveau monde social qu'est la haute école ainsi que « l'agrippage » à l'identité statutaire annoncée par la formation au métier.

Ces différents éléments nous permettent aussi de préciser nos hypothèses de recherche, tout particulièrement la première qui, telle que nous l'avons formulée dans le projet de recherche **PROFOR**, posait que « la rencontre, dans le processus de formation, entre les attentes de l'étudiant, parfois déjà mises en projet d'une part, et les dispositifs de formation mis en place par la haute école et les lieux de stage, d'autre part, est marquée par des tensions entre les différents regards portés sur le métier visé. ». Or, nous l'avons vu, le processus de construction statutaire dans lequel l'étudiant BAC1+ est engagé l'amène plutôt à intégrer, avec très peu de positionnement critique ou distancié, les référentiels présentés comme ceux qui fondent l'identité professionnelle choisie. Nos données de recherche **PROFOR** ne nous permettent pas de dire s'il s'agit là d'une spécificité des étudiants BAC1+ ou, « simplement », d'un effet lié aux premiers pas dans la construction de l'identité professionnelle choisie. Ce que nous pouvons dire, cependant, c'est que la tension soulevée dans notre hypothèse ne se situe pas, à ce moment de la formation des BAC1+ rencontrés, dans le référentiel des valeurs que chaque partie accrocherait au métier visé. Au contraire, la tension émerge plutôt, côté étudiant, à l'intersection, qui marque tout processus de formation professionnalisante, entre les deux figures de métier abordées plus haut, le métier « d'instituteur primaire » ou « d'assistant social », c'est-à-dire la « figure professionnelle » (travaux de Dubar), d'une part, et le « métier d'étudiant », d'autre part (travaux de Coulon). Les paroles étudiantes pointent ainsi régulièrement la tension qu'ils vivent entre ce qu'ils perçoivent des attentes du dispositif de formation en termes d'identité professionnelle (projet de Soi pour Autrui du point de vue métier), d'un côté, et en termes de formation (projet de Soi pour Autrui du point de vue du dispositif de formation), de l'autre. L'identité professionnelle doit, par exemple, se percevoir dans la capacité à maîtriser un savoir pratique (« le bon geste ») mais la formation implique la discoursivité et l'explication de ce savoir pratique qui, justement, par définition, ne s'expliquera jamais autrement que par le biais de la conscience pratique (« parce que c'est comme cela qu'on fait ») bien distincte de la conscience discursive.

C'est à ce niveau-là que l'affaiblissement de l'engagement se marque pour certains BAC1+ et non, comme nous l'avons posé, parce que les formateurs et les étudiants envisageraient différemment le métier. S'il y a affaiblissement de *l'engagement*, c'est que l'étudiant BAC1+ ne s'y retrouve pas. D'une part, parce que ce qu'il imagine du métier visé n'est pas nécessairement ce qui apparaît de plus saillant dans la première année de formation (par exemple, du côté des « instituteurs primaires », le regret d'être si peu en lien avec les enfants). Et, d'autre part, parce qu'il ne maîtrise pas nécessairement, et parfois sans en avoir conscience, les *codes, normes, usages* et plus largement la *culture* qui feront de lui un étudiant du supérieur disposant des références adaptées pour entrer dans une année académique avec toutes ses chances de réussite du PAE.

La tension se marque là et, effectivement, comme nous l'avons pointé dans une seconde hypothèse de recherche, « si elle n'est pas prise en compte, explicitée et travaillée au sein même du dispositif de formation et si l'étudiant comme les enseignants et formateurs n'en prennent pas conscience, l'étudiant BAC1 et BAC1+ a plus de chances de « décrocher » de la formation ou de souhaiter se désinscrire pour partir ailleurs ». L'aspect *affectif* sur lequel nous avons insisté plus haut joue ici, pensons-nous suite aux données de recherche **PROFOR**, un rôle crucial. En effet, souvent, une *figure identificatoire* positive peut être un pivot permettant une prise de conscience étudiante qu'il y a quelque chose d'inadéquat dans son rapport aux études. Et le souhait de « ne pas décevoir » peut être la motivation nécessaire au petit pas, vers le SAR ou toute autre aide disponible, pour investir le métier d'étudiant avant de chercher à être pleinement un professionnel. Mais, inversement, un *sentiment d'injustice* lié à une figure repoussoir peut aussi être le « déclic » qui amènera à baisser les bras, fut-ce un temps, ou à passer à autre chose.

Les **paroles étudiantes** que nous avons recueillies et analysées, traductions de la perception étudiante du dispositif de formation et de ses attentes, viennent donc appuyer, la réalité d'une tension fondamentale lors de l'entrée en formation. Asseoir la *motivation* et *l'engagement* de l'étudiant implique définitivement que les formateurs et enseignants en aient conscience. Cela devrait en effet leur permettre de faire apparaître cette tension au regard des étudiants et ainsi les soutenir dans sa prise en compte. Cela devrait aussi permettre de minorer la part des affects au sein du rapport à la formation parce que, conscientisées, ces tensions et les difficultés qu'elles entraînent pour certains étudiants peuvent être rationalisées et/ou accommodées par le dispositif lui-même à travers des dispositifs spécifiques d'aide. C'est en cela qu'une collaboration avec le SAR semble tout à fait pertinente pour prolonger ces résultats de recherche en résultat d'action sur le terrain.

La mise à plat de ces principaux résultats des deux volets de la recherche vise, dans cette note conclusive, à comprendre, à travers les paroles étudiantes, ce que vivent les étudiants BAC1+. Loin d'être des « rues sans issues », les parcours d'étudiants apparaissent particulièrement éprouvants. Cependant, ils sont aussi des opportunités pour mieux réarticuler les accompagnements, les soutiens et les aides qui peuvent être mis en place dans les hautes écoles

Dans cette note conclusive du rapport de recherche, nous souhaitons insister sur la notion *d'utilité* de la recherche dont celle des « usages sociaux » que peuvent faire les lecteurs de ces résultats de recherche **PROFOR**. Par « usages sociaux », nous entendons la variété des façons qu'auront les différents acteurs sociaux concernés à lire, saisir et se positionner face au processus de recherche, aux orientations théoriques mobilisées par les deux chercheuses et, bien sûr, aux résultats (scientifiques et professionnels) issus du matériau biographique.

Ces « usages » mis au pluriel sont aussi variés que les lecteurs, que ceux-ci aient des intérêts d'ordre *individuels* ou *collectifs*. Ils peuvent aussi apparaître en contradiction. Il ne s'agit pas ici de chercher à contrôler l'usage public de la recherche et de ses résultats (Noiriel, 2009), mais bien de rappeler le sens que nous accordons nos intentions de recherche. En effet, nous avons réalisé des entretiens auprès d'étudiants ayant mis un terme à leur formation dans les hautes écoles concernées et auprès de ceux qui rencontrent des difficultés à « boucler » leur programme de BAC1. Nous sommes conscientes que les (nos) institutions respectives sont porteuses d'enjeux de légitimité liés aux politiques menées et qui se reflètent au moins partiellement dans les dispositifs. Au regard de la « parole des étudiants » rencontrés, cela peut laisser penser que la place des étudiants est complexe et qu'il est difficile, pour eux, de se faire écouter (Ross, 2003) ou encore de se faire reconnaître (Girola, 1996).

Nous ne nous positionnons pas face à ces enjeux. Par contre, nous avons la volonté de comprendre ce qui se joue du point de vue des étudiants concernés et nous avons envisagé cette recherche comme une force, pour les institutions concernées, d'inscrire cette thématique de difficultés au grand jour.

Dans le cadre précis de cette recherche financée **PROFOR**, nous souhaitons rappeler que l'utilisation d'une *échelle d'analyse alliant le singulier et le collectif* a, selon nous, permis de saisir quelques enjeux portés par les étudiants rencontrés. Ces enjeux sont en lien avec les projets de formation (Soi pour Soi / Soi pour Autrui) et les événements exacerbant parfois les écarts entre traduction *individuelle* et traduction *collective* des dispositifs, ici, de formation (Deltand, Duchesne, Masdonati & Perez-Roux, 2020b). Néanmoins, et nous en sommes fortement conscientes, il s'agit d'une tâche ardue pour les chercheuses dans la mesure où elle demande d'allier *l'intimité* du sujet et sa *subjectivité* au regard des dimensions portées par le collectif et les hautes écoles concernées.

Nous avons aussi eu le souci d'une *triple exigence dans la conduite de la recherche PROFOR*. Cette triple exigence a joué un rôle important dans la cohérence de nos résultats de recherche. La première est d'ordre *épistémologique* et renvoie à l'intelligibilité des objets de recherche au regard de la capitalisation des résultats, des connaissances produites à partir de ces derniers mis en perspective par une théorisation constante ainsi qu'en situant l'accent sur leurs validités en termes de savoirs dans les différents milieux scientifiques. La seconde est d'ordre *pragmatique* et renvoie à l'importance des retombées de la recherche destinées aux milieux professionnels dont les métiers touchent l'accompagnement des personnes en formation. Dans le cas de cette recherche, nous avons veillé à penser aux retombées de nos travaux respectifs pour le champ de la formation et ses acteurs. Les motifs de désinscription de personnes n'étant plus dans le dispositif concerné (volet 1) et les résultats renvoyant au rapport à la formation, au rapport au métier par les BAC1+ (volet 2) en sont témoin. La recherche **PROFOR** se veut tout autant *utile* pour les chercheurs que pour les *praticiens* ainsi que les

professionnels de la formation. Enfin la troisième est d'ordre *axiologique* et renvoie tout autant aux valeurs des deux chercheuses concernées qu'à leur éthique dans les processus de conduite de cette recherche et de leur rapport aux interviewés (étudiants). Aborder les motifs, enjeux, projets de formation, difficultés et freins n'est pas rien ni pour les deux chercheuses, ni pour les sujets concernés. C'est d'abord une mise en lien, dans leur intimité, de deux intersubjectivités au sein d'un échange, certes, mais asymétrique. Aussi, si l'empathie des deux chercheuses les rapproche de leurs interlocuteurs, cela n'empêche que les enjeux ne sont pas les mêmes et le dévoilement de soi en entretien n'est pas réciproque. C'est ici qu'intervient l'éthique des chercheuses quant à *l'usage* qu'elles peuvent faire du dévoilement et de l'intimité que les sujets leur livrent en rapport à leur parcours de formation.

En outre, l'analyse des *traductions plurielles et des significations de sens de ce qui « arrive »* au moment de la formation, avant d'être une source d'information, est aussi et surtout un matériau empirique porteur du sens émis par les sujets concernant ce qui leur arrive dans leur parcours de formation en haute école. Ces données – au moyen du langage parlé - traduisent *individuellement et collectivement* les offres qui leur sont faites par les dispositifs professionnalisants, notamment ici, des offres d'identité de métier faites par les professionnels de la formation et par les *offreurs* de possibilités d'insertion professionnelle sur le marché du travail.

Ces processus de traduction, nous les avons vu à l'œuvre au regard des parcours dans les 2 volets de recherche, sont prometteurs pour la suite des travaux que nous comptons donner à l'issue de cette recherche. Ils représentent, pour nous, une voie possible et encourageante à la fois pour produire des connaissances, mais également pour mieux articuler les attentes des acteurs de formation avec celles des étudiants et leurs diversités.

Rappelons enfin, c'est important, que les paroles étudiantes recueillies font apparaître une grande diversité dans les représentations initiales du métier visé qu'elles soient celles du dispositif de formation concerné ou du métier d'étudiant. Variété aussi dans les représentations des attitudes et des pratiques projetées sur les dispositifs par le public cible (les BAC1+). Cette absence d'homogénéité ou, selon nous, cette profusion de perceptions à l'égard du vécu en formation, trouve ses origines dans la jonction de différents facteurs. Parmi ceux-ci, rappelons le niveau de la BAC1 et ses exigences attendues sur les étudiants ; le degré de maîtrise de la langue française qui, nous l'avons vu, peut expliquer les difficultés en formation ; le degré d'exposition aux expériences générant des événements biographiques en résonance avec les trajectoires étudiantes ; le niveau de compréhension, par l'étudiant, du système d'enseignement supérieur en Belgique francophone ; le fait que le PAE de l'étudiant isole ce dernier dans un programme personnalisé tout en rendant souvent très complexe l'application de celui-ci. Cependant, la récurrence de certains récits autorise leur recoupement – quel que soit le dispositif de formation concerné – et le recours aux théories et concepts pour mieux situer et décrypter les propos.

Au moment de clôturer notre recherche **PROFOR**, nous sommes conscientes de ses limites. Si nous nous sommes efforcées de mener les analyses des entretiens biographiques avec rigueur et neutralité, nous avons dû opérer des choix dans les thématiques relevées. De plus, disons-le encore une fois, le travail a été mené sur base d'un échantillon ayant un statut indicatif et non représentatif.

Le mot de la fin reviendra aux allusions franches, discrètes ou encore indirectes des étudiants lorsqu'ils présentent la haute école comme un nouveau « monde social ». Ce point nous paraît essentiel dans la fermeture de ce rapport de recherche **PROFOR**. Il consiste à noter, comme le précise Dominicé (2007, p.23) en s'appuyant sur Barton, Ivanic, Appleby, Hodge & Tusting (2007), que les histoires de vie et la compréhension du « processus de formation des apprenants », particulièrement au moment de la première année d'enseignement supérieur, entraînent des « reconfigurations biographiques » (2007, p. 39) importantes. Celles-ci sont particulièrement accentuées par le fait que l'étudiant est en situation de transition (Deltand, 2022). Ainsi, le nouvel environnement considéré comme un nouveau monde social implique notamment la transmission de connaissances sur ce monde social rendant ce contexte nouveau accessible et en constante évolution. Une telle perspective implique que chacun des acteurs concernés soit en mesure de se positionner en percevant les Autrui dans toutes leurs dimensions et pas seulement dans des injonctions prescriptives.

Bibliographie

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Abbott, A. (2001/2009). A propos du concept de Turning point. Dans M. Bessin., C. Bidart & M. Grossetti (Eds.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement* (pp. 187-211). La Découverte.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation : Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et Didactique*, 4(1), 7-24.
- ARES - Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Rapport du Collège d'experts extérieurs : année 2017). <https://www.ares-ac.be/images/publications/etudes/ARES-Horizon-2030-Rapport-College-experts-2017.pdf>
- Aubert-Lotarski, A., Baranger, P., & Roegiers, X. (2014). (2014). Analyse transversale. Évaluation du cursus « Instituteur(-tric) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'enseignement Supérieur*, Belgique.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Editorial du n° spécial sur « Recherche et développement professionnel ». *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K. (2007). *Literacy, lives and learning*. Routledge.
- Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Érès.
- Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard & J.-P. Béchar (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 29-43). Presses Universitaires de France.
- Berger, P., & Kellner, H. (1964/1988). Le mariage et la construction de la réalité. *Dialogue*, 102, 6-23.
- Berger, P., & Lückmann, T. (1966/1996). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Bernard, M.-C., Savard, A., & Beaucher, C. (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Rapport CRIRES.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte-Syros.
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (2009). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*. La Découverte.
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Education permanente*, 152, 199-201.
- Bidart, C. (2008). Dynamiques des réseaux personnels et processus de socialisation : évolutions et influences des entourages lors des transitions vers la vie adulte. *Revue française de sociologie*, 49, 559-583.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 29-57.
- Bidart, C., & Lavenu, D. (2006). Transitions vers la vie adulte et origines sociales : une enquête longitudinale en France. Dans C. Bidart (Eds.), *Devenir adulte aujourd'hui : perspectives internationales* (pp.163-180.). L'Harmattan-INJEP.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2015). Comment s'orienter dans le monde social. *Sociologie*, 1(6), 5-30.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Bonnard, C., El Hadj Said, K., & Giret, J-F. (2021). Comment la dégradation de la vie étudiante a affecté le rapport aux études durant la pandémie ? *10èmes rencontres Jeunes & sociétés en Europe et autour de la Méditerranée* (CEREQ, IRENEM, LEST), Marseille.
- Bonnard, C., Droyer, N., & Giret, J-F. (2020). Les conditions de vie étudiante en période de confinement : premiers résultats de l'enquête. *XXVIèmes journées du longitudinal* (CEREQ), Toulouse.
- Boutinet, J-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France.

- Boyer, L., & Scouarnec, A. (2009). *La prospective des métiers*. Editions EMS.
- Boyer, L. (2002). La prospective des métiers : Propos introductifs. *Cahier ANDCP*, 66, 5-6.
- Céroux, B. (2006). L'enfant comme autrui significatif de ses parents. Excursus sur une théorie de la socialisation. *Dialogue*, 2(172), 123-132.
- Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique*, 135, 11-15.
- Charlot, B. (1998). L'échec scolaire n'existe pas... *Revue EPS*, 273, 9-13.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., Kohn, R., & Rochex, J-Y. (1992). *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. Rapport pour le Fonds d'Action Sociale et la Direction de la Population et des Migrations, E.S.COL, Université Paris 8.
- Charlot, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. Dans GFEN (Eds.), *Quelles pratiques pour une autre école ?* (pp.130-153). Casterman.
- Chaxel, S., Fiorelli, C., & Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action? *Revue ; Interrogations ?*, 17, 1-14.
- Choquet, I., Peto, D. (2021). Réfléchir la porosité : la rencontre des expertises dans les croisements entre recherche, action sociale et arts. Dans C. Croce & Ch. Crenn (Eds.), *Art, recherche et animations* (pp.76-95). Carrières Sociales Editions.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.
- Curie, J. (2002). Parcours professionnels et interdépendance des mondes de vie. *Éducation permanente*, 150 (1), 23-32.
- Danner, M., Farges, G., Garcia, S., & Giret, J-F. (2020). L'exercice du métier des professeurs des écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie. *Éducation & formations*, 101, 215-245.
- Debras, E., & Renard, E. (2008). Réflexions sur une pratique de formation en lien avec des pratiques d'éducation : comment le vécu personnel peut-il fonder une attitude professionnelle ?. *Pensée plurielle*, 1(17), 45-54.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2015, August). *Student's adjustment process in the first year at university: a qualitative and longitudinal approach*. "EARLI 2015", Limssol, Cyprus.
- Deltand, M. (à paraître). Disziplinäre Sichtweisen jenseits des Vorgeschiedenen: drei Bedeutungsmodalitäten professioneller Lehrkräfte. In I.Henning., J. Oberschmidt., D. Sagrillo & P. Terrien (Eds.), *Musik lehren und lernen--Zieldimensionen des Musikunterrichts in international vergleichender Perspektive* (pp. 264-288). Editions Rombach-Verlag/Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Deltand, M. (2022). *Construction de soi dans des situations de transitions biographiques. Lecture transversale d'une problématique de recherche* [Habilitation à Diriger les Recherches non publiée]. Université Paul-Valéry de Montpellier 3.
- Deltand, M. (2021a). Orientation et paroles de destin : quand le « projet de Soi pour Soi » entre en conflit avec le « projet de soi pour autrui ». *FAMEQ*, 35(2), 40-46.
- Deltand, M. (2021b). Rôles des compétences transversales dans le premier face-à-face professionnel : le cas des stagiaires en reconversion professionnelle dans les métiers du conseil et de la formation. *SAVOIRS*, 55(1), 99-115.
- Deltand, M., Duchesne, C., Masdonati, J., & Perez-Roux, T. (2020a). Changements institutionnels, processus de traduction et dynamiques des acteurs. *Recherches en Education*, 42. <https://journals.openedition.org/ree/1342>
- Deltand, M., Duchesne, C., Masdonati, J., & Perez-Roux, T. (2020b). Diversité des processus de traduction dans des champs de pratiques professionnelles et sociales, *Recherches en Education*, 42, 1-12. <https://journals.openedition.org/ree/1379>
- Deltand, M. (2020). Modes de résolution des tensions identitaires de professionnels en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant, *Recherches en Education*, 42, 66-80.
- Deltand, M., & Kaddouri, M. (2020). Rapport conflictuel entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui : analyse par les théories de la traduction et de la double transaction, *Recherches en Education*, 42, 114-125. <https://journals.openedition.org/ree/1536>

- Deltand, M. (2019a). Formation et remaniements identitaires : le cas de professionnels bifurquant vers l'enseignement par l'expérience de métier. Dans T. Perez-Roux., M. Deltand., C. Duchesne & J. Masdonati (Eds.), *Parcours professionnels, transitions et transformations identitaires : le sujet au cœur des évolutions dans le champ de l'éducation et de la formation* (pp.90-110). Presses Universitaires de La Méditerranée.
- Deltand, M. (2019b). Projet de reconversion et modes résolutives de tensions identitaires en formation : le cas de professionnels se préparant aux métiers du conseil, *SAVOIRS*, 49, 51-68. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2019-1-page-51.html>
- Deltand, M. (2018). Penser la posture d'accompagnement dans le champ de l'éducation et de la formation : être au-dessus, derrière ou à côté de l'apprenant. *FAMEQ*, 32(2), 29-38.
- Deltand, M. (2017a). La réflexivité entre processus pédagogique et processus de développement professionnel : un concept à circonscrire et des mises en œuvre à envisager. *FAMEQ*, 32(1), 32-41.
- Deltand, M., & Perez-Roux, T. (2017b). Les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions, *Education permanente*, 212. http://www.educationpermanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1747
- Deltand, M. (2017c). Réorientation, reconversion, bifurcation : au-delà du vécu subjectif et des visées interprétatives. *Education permanente*, 212, 5-26.
- Deltand, M. (2017c). Former des adultes à l'enseignement musical : entre vécu biographique et construction identitaire. Dans F. Jolia., A. Gusewell & P. Terrien (Eds.), *Les identités des professeurs de musique* (pp.123-151). Editions Delatour.
- Deltand, M. (2014). La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : le cas des étudiants belges. *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15/1, 37-47.
- Deltand, M. (2011). *Trajectoires identitaires de femmes congolaises entrepreneures* [Rapport non-publié]. Centre de recherche sur la formation / Conservatoire national des arts et métiers.
- Deltand, M. (2010). *L'approche biographique : questionnement sur le saisissement de l'identité par la méthodologie des récits de vie*. Actualité de la recherche en éducation et en formation, Genève.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Nathan.
- Dobler, K. (2007). Les absences dans un dispositif de formation destiné à des publics en situation professionnelle précaire. *Centre d'études et de formation intégrée du Léman*, 1-72.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. L'Harmattan.
- Doray, P., Bélanger, P., Biron, E., Cloutier, S., & Meyer, O. (2009). Transitions biographiques et participation à l'éducation des adultes. Quelles articulations ? Dans B. Bergier & S. Bourdon (Eds.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (pp.23-62). Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubet, F. (2011). Egalité des places, égalité des chances. *Etudes*, 1(414), 31-41.
- Dupont, S., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2022). The Cult of the Child: A Critical Examination of Its Consequences on Parents, Teachers and Children. *Social sciences*, 11(3). <https://doi.org/10.3390/socsci11030141>
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement des enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 67, 105-116.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFE*, 93, 1-44.
- Elder, G. (1974). *Children of The Great Depression. Social Change in Life Experience*. Routledge.

- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 142-153.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Filloux, L. (1974). *Du contrat pédagogique*. Bordas – Dunod.
- Garcia Marquez, G. (1987). *Chronique d'une mort annoncée*. Editions Grasset et Fasquelle.
- Gaulejac (de), V., Blondel, F., & Taboada-Leonetti, I. (1993). *La lutte des places*. Desclée de Brouwer.
- Gaulejac (de), V., Blondel, F., & Taboada-Leonetti, I. (2014). *La lutte des places*. Desclée de Brouwer.
- Guégnard, C., Giret, J-F., Louveau, C., & Michot, T. (2019) Introduction. Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en STAPS. *Sciences sociales et sport*, 14, 13-29.
- Giret, J-F., & Tenret, E. (2016). A la recherche de l'étudiant moyen ? Dans S. Landrier., P. Cordazzo & C. Guégnard (Eds.), *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université* (pp.153-156). La documentation française (INJEP).
- Girola, C. (1996). Rencontrer des personnes sans abri. Une anthropologie réflexive. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(34), 87-98.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Les Éditions de Minuit.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 5-28.
- Heinz, W.-R. (2016). Conceptual foundations of qualitative life course research. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 128, 20-37. DOI: [10.21747/doi.org/0872-3419/tema3](https://doi.org/10.21747/doi.org/0872-3419/tema3)
- Hess, R., & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Armand Colin.
- Horbach, R. (1981). *L'école normale de l'Etat de Nivelles. Hier et aujourd'hui*. [Document publié en interne dans le cadre d'une commande de la direction – André Devillers – Ecole Normale de l'Etat de Nivelles].
- Kaddouri, M. (2019a). Dynamiques identitaires. Dans C. Delory-Momberger (Eds.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 66-69). Editions Eres.
- Kaddouri, M. (2019b). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *SAVOIRS*, 49,13-48.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, *SAVOIRS*, 25(1), 69-86.
- Kaddouri, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation : Lecture transversale d'une problématique de recherche*. [Habilitation à Diriger les Recherches non publiée]. Université Paris 13.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J-M. Barbier., E. Bourgeois., M. Kaddouri & G. De Villers (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-145). L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & Formation*, 41, 31-47.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. Dans C. Gohier & C. Alin (Eds.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp.195-212). L'Harmattan.
- Kaufmann, J-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*. Nathan.
- Kauffman, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Laurent, M.-T., & Schuind, S. (1988). *Histoire de l'école sociale, rue de la Poste*. [Document interne non publié]. ISFSC.
- Laval, C. (2016). Le destin de l'institution dans les sciences sociales ? *MAUSS*, 2(48), 275- 292.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France.
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement*. Septentrion.
- Lehmann, J-P. (2005). Ce que « prendre soin » peut signifier. *Le Coq-héron*, 180, 50-54.
- Lessard, C., Santiago, P., Hansen, J., & Müller Kucera, K. (2004). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (Note de synthèse). Communauté française de Belgique].

- Lévy-Leboyer, C. (2011). *La Motivation au travail : modèles et stratégies*. Eyrolles.
- Lipiansky, E.M. (2008). L'identité en psychologie. Dans M. Kaddouri., C. Lespessailles., M. Maillibouis & M. Vasconcellos (Eds.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp.35-49). L'Harmattan.
- Loquais, M. (2022). *Sois acteur de ton parcours ! L'engagement des jeunes « en difficultés » au cœur des injonctions paradoxales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Loquais, M. (2018). Les capacités : une nouvelle approche pour penser l'engagement en formation des publics dits « en difficultés » ?. Dans C. Guillaumin., S. Pesce., S. Renier & E. Rusch (Eds.), *De l'abandon à l'engagement. Enjeux singuliers des parcours de professionnalisation* (pp.133-142). Presses Universitaires François-Rabelais.
- Loquais, M. (2014a). Formes d'injonction au projet et rapport au dispositif. Le cas d'étudiants « décrochés » de l'université. *Recherches et Éducatives*, 11, 141-155.
- Loquais, M. (2014b). *Considérer les parcours marqués par l'échec ou l'abandon du point de vue des capacités, le cas des stagiaires des écoles de la deuxième chance, Parcours de professionnalisation - De l'abandon à l'engagement : processus délibératif et travail conjoint*. Colloque de l'université F. Rabelais, Tours.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. L'Harmattan.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 1(6), 43-60.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Armand Colin.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. Dans J.F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 29-40). Institut national de recherche pédagogique.
- Monteil, J-M., & Huguet, P. (2013). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*. Presses universitaires de Grenoble.
- Monteil, J-M. (1997). *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Morin, E. (1994). *Sociologie*. Fayard.
- Morlaix, S., & Giret, J-F. (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), 421-440.
- Mullis, I., Martin, M-O., & Foy, P. (2007). *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. TIMSS & Pirls.
- Noiriel, G. (2009). De quelques usages publics de l'histoire. Tracés. *Revue de sciences humaines*, 9, 123-132.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presses Universitaires de Rennes.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?. *Recherche & Formation*, 16, 7-38.
- Pedler, M.L., Willis, R., & Nieuwoudt, J.E. (2022). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408.
- Pellegrin, A. (1953). L'ancienne école normale de Nivelles. *Revue de l'Ecole Normale de Nivelles*, 10(3), 20-22.
- Peraya, D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales*, 36 (111), 171-188.
- Pineau, G., & Legrand, J-L. (1993). *Les histoires de vie*. Presses Universitaires de France.
- Piotet, F. (2002). *La révolution des métiers*. Presses Universitaires de France.
- Piron, S. (2014). Parole prophétique. Dans N. Bériou., J-P. Boudet & I. Rosier-Catach (Eds.). *Le pouvoir des mots au Moyen Âge* (pp. 255-286). Brepols Publishers.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France.
- Raoul, B. (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension. *Études de communication*, 25, 1-12.

- Ravon, B. (2016). La fabrique des pratiques acceptables. Travail relationnel, épreuves de professionnalité et régulation dialogique de l'activité. Dans M.-C. Doucet & S. Viviers (Eds.), *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail* (pp. 35-50). Presses de l'Université Laval.
- Reuzeau, F. (2001). Finding the best users: A rational approach. *Le Travail Humain*, 64, 223-245.
- Robbins, A.M., & Robbins, M.-M. (2005). Fitness consequences of dispersal decisions for male mountain gorillas. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 58, 295-309.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Romano, C. (2012). *L'événement et le temps*. Presses Universitaires de France.
- Rosanvallon, P. (2021). *Les épreuves de la vie*. Seuil.
- Ross, F.-C. (2003). On having voice and being heard : Some after-effects of testifying before the South African Truth and Reconciliation Commission. *Anthropological Theory*, 3(3), 325-341.
- Rubinstein, S.L. (1957, 2007). L'activité. Dans V. Nosulenko & P. Rabardel (Eds.), *Rubinstein aujourd'hui –Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 140-174). Octarès.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 1(184), 17-28.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.
- Shibutani, T. (1955). Reference Groups as Perspectives. *American Journal of Sociology*, 60, 522-529.
- Singly, F. (2017). *Double Je. Identité personnelle et identité statutaire*. Armand Colin.
- Singly, F. (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Nathan.
- Sire, B. (1999). Métier. Dans R. Le Duff (Eds.), *Encyclopédie du Management et de la Gestion* (pp.815-816). Dalloz.
- Strauss, A. (1959/1992). *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Métailié.
- Suls, J., & Wheeler, L. (2000). *Handbook of social comparison: Theory and research*. Kluwer Academic Publishers.
- Theviot, A. (2021). Confinement et entretien à distance : quels enjeux méthodologiques ?. *Terminal*, 129.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1919/1998). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*. Nathan.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Toczek-Capelle, M.-C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Armand Colin.
- Van der Maren, J-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.
- Vial, B. (2021). Sociologiser l'expérience du déclic dans les parcours de vie des jeunes. 9ème Congrès de l'Association Française de Sociologie (AFS), Lille.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Delachaux et Niestlé.
- Wentzel, B. (2015). Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement : éléments d'analyse et de synthèse. Dans B. Wentzel., V. Lussi Borer & R. Malet (Eds.), *Professionnalisation de l'enseignement* (pp. 67-108). Presses universitaires de Nancy.
- Wittorski, R. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*. L'Harmattan.
- Wolff, M., & Burkhardt, J-M. (2005). Analyse exploratoire de « points de vue »: une contribution pour outiller les processus de conception. *Le travail humain*, 68(3), 253-286.
- Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale. *Revue française de sociologie*, 29(2), 247-273.
- Zarifian, P. (2003). *À quoi sert le travail ?*. La Dispute.

Résumé de la recherche

Ce rapport de recherche donne la parole aux étudiants contraints de recommencer tout ou partie de la BAC1 au sein de deux dispositifs de formation, en Haute Ecole. Les étudiants concernés, nommés ici les « BAC1+ », livrent aux deux chercheuses leur rapport à la formation, leur rapport au métier idéalisé ainsi que les événements et difficultés rencontrés en formation.

Cette recherche compréhensive **PROFOR** entend contribuer au débat actuel sur les difficultés que ces étudiants rencontrent dans l'enseignement supérieur. A cette fin, elle vise principalement à interroger les regards qu'ils portent sur l'articulation entre, d'une part, leurs attentes étudiantes lors de l'entrée en cursus professionnalisant et, d'autre part, les projets de formation portés par les Hautes Ecoles et par les milieux professionnels partenaires de stage, tels que les étudiants eux-mêmes les perçoivent et les traduisent. Cette rencontre n'étant pas toujours sans heurts, le projet investigate les représentations initiales que l'étudiant a du métier visé ainsi que les valeurs et croyances qu'il y accroche en essayant de comprendre comment ces éléments biographiques se relient, du point de vue de l'étudiant toujours et dans le cadre de son expérience de formation, avec les projets de formation des encadrants.

La première partie du rapport rend compte de la démarche qualitative des chercheuses **PROFOR** qui ont privilégié l'approche biographique pour faire émerger la parole des étudiants de BAC1+. Cette partie présente aussi le contexte des deux dispositifs de formation concernés (« instituteurs primaire » et « assistant social ») en proposant une série de repères historiques, organisationnels et pédagogiques pour les deux Hautes Ecoles et les deux Départements concernés afin de cerner, en partie, l'environnement de formation dont sont issus les étudiants rencontrés.

La seconde partie porte plus précisément sur les deux volets de la recherche. Dans le **premier**, il est question des motifs de désinscription administrative en formation. Sur base des parcours biographiques de cinq étudiants, les chercheuses questionnent l'acte de désinscription à travers les événements et les freins ayant conduit les étudiants à réaliser cette démarche lourde de sens. Le **second** volet concerne dix-neuf étudiants rencontrés en situation de BAC1+ -c'est à dire pris en tenaille entre des crédits à repasser de la BAC1 et des conditions de formation où leurs rapports à la formation et au métier sont particulièrement mis en tension. Sur base des représentations et des attentes que l'étudiant se fait du métier visé, de la formation choisie, et des prescrits du dispositif de formation intégré, les chercheurs explorent la question de l'identité professionnelle de l'étudiant ; ses rapports aux différents types de savoirs auxquels il est confronté ; les épreuves et les difficultés qui marquent le processus de formation des Bac1+ ainsi que la rencontre avec des autres significatifs.

La conclusion propose de revenir sur les grands éléments recueillis lors de cette recherche **PROFOR**, basée sur la parole des étudiants, ainsi que sur les perspectives de la recherche scientifique que les résultats de recherche ont permis de réorienter.

Mots clés : motifs de désinscription, motif d'engagement, projet de formation, rapport à la formation, rapport au métier, étudiants BAC1+

Bruxelles, 29 juin 2023