



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La construction de l'identité professionnelle et l'engagement en formation
d'étudiants inscrits dans un dispositif en alternance à la HES-SO

Bournissen, Chantal

How to cite

BOURNISSEN, Chantal. La construction de l'identité professionnelle et l'engagement en formation d'étudiants inscrits dans un dispositif en alternance à la HES-SO. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17837>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**La construction de l'identité professionnelle et l'engagement en
formation d'étudiants inscrits dans un dispositif en alternance à la
HES-SO**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, ORIENTATION FORMATION DES
ADULTES**

PAR

Chantal Bournissen

DIRECTRICE DU MEMOIRE

France Merhan

JURY

Etienne Bourgeois

Bernard Lévy

GENEVE novembre 2010

RESUME

Le présent travail a comme objectif de découvrir les liens qui peuvent exister entre le processus de construction de l'identité professionnelle et l'engagement en formation d'étudiants de la HES-SO. Les données ont été collectées sous forme d'entretiens auprès de ces étudiants. L'analyse du corpus a révélé que la construction de l'identité professionnelle des étudiants n'est pas particulièrement favorisée à l'occasion du premier stage. La recherche révèle également que la manière dont est vécu le stage par l'apprenant a un impact considérable sur la motivation pour les cours, lors du retour à l'école. Finalement cette recherche met également en évidence la complexité pour les étudiants de se former dans un dispositif par alternance caractérisé par ses deux pôles de formation qui apparaissent comme contradictoires.

Mots-clés : construction de l'identité professionnelle, engagement en formation, formation par alternance, tensions identitaires

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	1
INTRODUCTION	3
APPROCHE THEORIQUE	4
1 La notion de « dynamique identitaire »	4
1.1 Les composantes identitaires.....	6
1.2 Les tensions identitaires.....	7
1.3 Les stratégies identitaires.....	9
2 Engagement en formation	9
2.1 Formation, rapport à la formation et engagement en formation.....	9
2.2 Dynamiques identitaires et rapports à la formation.....	10
2.3 La notion de motivation et les motifs d'engagement en formation.....	14
2.3.1 Les tensions identitaires et la motivation.....	15
2.3.2 L'« Expectancy-Value ».....	19
3 Le jeune adulte face aux multiples transitions	22
4 L'identité professionnelle	23
4.1 L'identité collective et l'identité personnelle.....	23
4.2 L'identité professionnelle et ses composantes.....	24
5 L'alternance	28
5.1 Descriptif des dispositifs de formation en alternance.....	29
5.2 Impact du dispositif de formation en alternance sur le processus de construction identitaire.....	31
6 Synthèse de l'approche théorique	33
HYPOTHESES DE RECHERCHE	34
METHODOLOGIE	35
1 Contexte de recherche	35
2 La technique de recherche : l'entretien	36
2.1 Thèmes abordés.....	37
2.2 Le guide de l'entretien.....	38
2.3 L'échantillon.....	39
ANALYSES DES ENTRETIENS	40
1 Analyse MARIE	40
1.1 Parcours biographique.....	40
1.2 Engagement en formation avant le 1 ^{er} stage, lors des 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestres à l'école...42	
1.3 Construction de l'identité professionnelle en lien avec le 1 ^{er} stage, durant le 3 ^{ème} semestre de formation.....	44
1.4 Engagement en formation après le 1 ^{er} stage, lors du retour à l'école pour les 4 ^{ème} et 5 ^{ème} semestres.....	48
1.5 Retour sur les hypothèses.....	50
2 Analyse TONI	51
2.1 Parcours biographique.....	51
2.2 Engagement en formation avant le 1 ^{er} stage, lors des 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestres à l'école..53	
2.3 Construction de l'identité professionnelle en lien avec le 1 ^{er} stage, durant le 3 ^{ème} semestre de formation.....	54

2.4	Engagement en formation après le 1 ^{er} stage, lors du retour à l'école pour les 4 ^{ème} et 5 ^{ème} semestres.....	56
2.5	Retour sur les hypothèses en lien avec l'analyse.....	57
3	Analyse VERONIQUE	58
3.1	Parcours biographique	58
3.2	Engagement en formation avant le 1 ^{er} stage, lors des 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestres à l'école...60	60
3.3	Construction de l'identité professionnelle en lien avec le 1 ^{er} stage, durant le 3 ^{ème} semestre de formation	60
3.4	Engagement en formation après le 1 ^{er} stage, lors du retour à l'école pour les 4 ^{ème} et 5 ^{ème} semestres.....	62
3.5	Retour sur les hypothèses en lien avec l'analyse.....	63
4	Analyse CAROLE	64
4.1	Parcours biographique	64
4.2	Engagement en formation avant le 1 ^{er} stage, lors des 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestres à l'école...65	65
4.3	Construction de l'identité professionnelle en lien avec le 1 ^{er} stage, durant le 3 ^{ème} semestre de formation	66
4.4	Engagement en formation après le 1 ^{er} stage, lors du retour à l'école pour les 4 ^{ème} et 5 ^{ème} semestres.....	68
4.5	Retour sur les hypothèses en lien avec l'analyse.....	69
	SYNTHESE ET ANALYSES	70
5	Résultats croisés des analyses	70
6	Les hypothèses et les pistes de compréhension	70
7	La recherche et les enjeux praxéologiques : réflexion sur les programmes pédagogiques et propositions	75
	CONCLUSION.....	77
	REMERCIEMENTS.....	81
	BIBLIOGRAPHIE	82

INTRODUCTION

L'intérêt que je porte à la question des formations en alternance et aux processus de construction identitaire, prend ses sources en différents espaces et temps de formation. D'une part, je travaille dans une école qui offre de telles modalités pédagogiques et j'accompagne des étudiants¹ dans leur processus de formation, d'autre part, je suis engagée personnellement dans un dispositif de formation similaire. Terminant mon Master en Sciences de l'éducation, mention Formation d'adultes, j'ai dû effectuer un stage sur le terrain. Cette expérience pratique ainsi que l'écriture d'un portfolio, m'ont permis de prendre conscience des nombreux enjeux identitaires présents dans un dispositif de formation en alternance.

Les formations professionnelles effectuées par alternance sont aujourd'hui nombreuses et variées. Elles se présentent sous forme d'apprentissages que l'on appelle également *formation duale* ou dans des écoles, telles les HES-SO (Haute école spécialisée de Suisse occidentale). C'est précisément sur ce dernier modèle que je vais porter mon attention dans ce travail. Ma recherche s'effectuera auprès d'un public d'étudiants suivant leur formation à la HES-SO afin de devenir, après 3 ans d'étude, des travailleurs sociaux.

Si le dispositif de formation en alternance mis en place par la HES-SO filière Travail social semble être étayé, pensé et « rôdé », il n'en demeure pas moins des interrogations. Celles-ci sont notamment rattachées à l'évaluation du système. Nous² entendons régulièrement, de la part des professeurs et adjoints, que les étudiants, au fur et à mesure de leur avancée dans leur formation, perçoivent de moins en moins la valeur de leur formation à l'école, et qu'à contrario, le terrain fait de plus en plus sens pour eux. Cette constatation a suscité notre intérêt et constitue la base de nos interrogations. Qu'est-ce qui peut entraîner une modification chez l'étudiant dans sa manière d'appréhender le programme pédagogique et la formation? Et comment pourrait-on remédier à un désengagement si réellement il y a désengagement?

Nous pensons que les jeunes de plus de 20 ans qui suivent cette formation sont à des moments charnières de leur existence, ils construisent de nouvelles perspectives de vie. Ils découvrent notamment le monde socioprofessionnel avec lequel ils désirent s'assurer une indépendance économique et ils expérimentent une certaine indépendance émotionnelle et comportementale face aux parents et aux adultes. L'ensemble des nouveautés auxquelles sont confrontés ces jeunes adultes nous semble avoir un impact important sur leur construction identitaire. Cette construction, à son tour, nous paraît jouer un rôle déterminant dans la manière dont l'étudiant appréhende sa formation. Dans cette perspective, notre question de départ se pose ainsi: **quels sont les enjeux identitaires, plus précisément les dynamiques identitaires en jeu qui influencent l'engagement des étudiants de la HES-SO dans leur cursus de formation en alternance?**

¹ Dans le but de faciliter la lecture, l'ensemble du texte sera décliné au masculin mais il est évident que cette forme englobe les deux genres.

² Le « nous » est utilisé à partir de maintenant car je prends la posture de chercheuse.

En fonction de cette perspective, notre recherche a un double objectif : produire des connaissances sur des facteurs de la dynamique identitaire qui maintiennent la motivation des étudiants à apprendre et dégager des pistes quant à l'amélioration des dispositifs de formations à visée professionnalisante.

Le contexte dans lequel nous avons effectué notre travail se présente de la manière suivante : les apprenants sont des jeunes entre 20 et 30 ans qui sont en *formation initiale* dans le domaine social, certains sont déjà bénéficiaires d'une autre expérience professionnelle ou en possession d'un CFC (certificat professionnel de capacité). Ils s'engagent dans un dispositif dit en *alternance*. Leur formation dure 3 ans (6 semestres) à plein temps et conduit, selon leur choix, à un des trois métiers du travail social, à savoir : éducateur social, assistant social ou animateur socioculturel.

Notre recherche se construit sur une base théorique qui s'appuie sur 5 notions principales: la notion de « dynamique identitaire », l'engagement en formation, la construction identitaire du jeune face aux multiples transitions auxquelles il est confronté, la construction de l'identité professionnelle ainsi que l'alternance en formation. Les hypothèses retenues traitent de la construction de l'identité professionnelle, en cours de formation, lors d'un premier stage en milieu socioprofessionnel et de l'impact que ce processus a sur l'engagement en formation. Sur le plan méthodologique, nous avons choisi l'entretien comme outil de recherche. Quatre entretiens auprès d'étudiants de la HES-SO seront analysés afin d'étayer théoriquement nos hypothèses.

APPROCHE THEORIQUE

1 La notion de « dynamique identitaire »

« L'identité » a été au cœur de nombreuses polémiques philosophiques et ce depuis l'Antiquité. Héraclite écrivait : « On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve. Rien n'est, tout devient... » Les philosophes de tout temps ont tenté de savoir si ce qui « est » reste identique à lui-même ou change constamment et si une « essence » des êtres existe ? De nombreuses recherches ont été menées au cours des siècles sur l'identité. Cependant, ce terme trouve un nouvel essor à partir des années 80. Lévi-Strauss (1977) met en évidence la difficulté de définir ce terme bien qu'il soit courant. Pour cet auteur, « l'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de se référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle ». Pour Lipiansky, Taboada-Leonetti & Vasquez (1990), il y a un accroissement des phénomènes sociaux liés à l'identité, comme par exemple l'immigration ou l'accélération des changements technologiques et sociaux. Cette notion fait l'objet d'une utilisation prépondérante pour expliquer toutes sortes de phénomènes sociaux, elle devient dès lors également un objet important de recherche.

Pour Barbier (1996, p. 18), la notion d'identité est en passe d'apparaître comme un paradigme particulièrement utile pour penser mais aussi, et peut-être surtout, pour accompagner les très réelles mutations et recompositions sociales qui s'opèrent aujourd'hui.

De nombreux chercheurs d'horizons différents en psychologie, sociologie, histoire, sciences politiques ou juridiques se sont mis au travail pour répondre aux questions posées par l'identité dans une activité professionnelle. Toutes ces recherches s'appuient sur des théories multiples et ce concept de l'identité va puiser ses racines dans plusieurs disciplines : anthropologie, psychanalyse, phénoménologie, psychologie sociale et sociologie.

Malgré les horizons disciplinaires différents, les auteurs s'accordent sur 5 points pour définir l'identité (Lipiansky, Taboada-Leonetti & Vasquez, 1990, p. 22-24) :

1. Une perspective **dynamique** : l'identité est considérée comme le produit d'un processus et non pas élaborée dans les premières années de la vie pour parvenir à un point de fixation où elle serait parachevée et stable. Nous constatons aujourd'hui que l'identité est un processus inachevé tout au long de la vie. L'évolution et les changements identitaires sont aujourd'hui considérés comme parties intégrantes de sa construction.
2. L'importance des **interactions** : interaction entre le sujet et le monde qui l'entoure (autres individus, groupes ou structures sociales). Le sujet se définit toujours par rapport aux autres et est reconnu par eux. Pour Hegel et Sartre : la conscience de soi dépend de l'autre dans son essence même.
3. L'aspect **multidimensionnel** et **structuré** de l'identité : l'identité n'est pas la somme juxtaposée ou le résultat cumulatif de l'ensemble des expériences d'une vie (Lipiansky, 1992). Il s'agit d'un remaniement permanent (Broda, 1990). L'identité se construit, se modèle.
4. Une **unité diachronique** (relatif à l'évolution d'un fait dans le temps) d'un processus évolutif : malgré le caractère mouvant de l'identité, le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, il est reconnu par les autres comme étant lui-même.
5. En terme de **stratégie identitaire** : les individus ont une certaine capacité d'action sur le choix de leur groupe d'appartenance et de référence, c'est-à-dire sur une part de la définition de soi. Ils sont acteurs dans le processus de construction identitaire.

Selon cette optique, on ne parle plus vraiment d'identité, mais plutôt de *dynamique identitaire*, elle rejette la conception fixiste de l'identité et on est face à un être en perpétuelle déconstruction et construction. Dans cette perspective, l'individu cherche un équilibre, une cohérence et une articulation entre toutes les composantes de la dynamique identitaire. Dans le cadre de notre recherche, les étudiants sont engagés dans un dispositif de formation en alternance; en partant de l'hypothèse qu'un tel dispositif accroît les tensions identitaires du fait même de l'appartenance de l'apprenant à deux espaces temps de formation souvent hétérogènes, il sera intéressant d'observer cette recherche d'équilibre ainsi que de déceler les ressources mises en œuvre par les étudiants pour accéder à une certaine « harmonie identitaire ».

Afin de pouvoir mieux appréhender ce processus de construction identitaire, il est indispensable d'en dégager les éléments constitutifs. Les théories sont multiples, nous allons

donc tenter de manière non exhaustive d'en faire brièvement le tour en tenant compte de la pertinence en rapport avec le sujet de notre travail qui, rappelons-le, traite des liens entre la dynamique identitaire et l'engagement en formation ou, plus exactement, des liens entre les processus de construction de l'identité professionnelle et l'engagement en formation dans le cadre d'un dispositif de formation en alternance.

1.1 Les composantes identitaires

Les composantes identitaires repérées par Kaddouri (2006) sont au nombre de quatre :

1. *Les identités héritées* : nous les héritons par nos origines socio-familiales. Certains éléments sont changeables (nom, prénom, nationalité, appartenance à des groupes socioculturels), d'autres pas (appartenance familiale, place au sein de la lignée, certaines dimensions biologiques). Cette composante peut avoir un impact direct sur la construction de l'identité professionnelle. Une femme, par exemple, selon son origine et les traditions familiales, peut avoir beaucoup de difficultés à développer le sentiment d'appartenance à un monde professionnel. Dans le cas de notre recherche, nous tiendrons compte de cette composante afin de déceler un éventuel obstacle ou un facilitateur à la construction de l'identité de travailleur social.
2. *Les identités acquises* : ce sont les identités que nous construisons dans le cadre de nos positions et appartenances socio-professionnelles et à travers les rôles sociaux que nous assumons. Cette construction se fait en interaction avec l'identité héritée. Des tensions peuvent naître de cette interaction. Nous pouvons prendre l'exemple, dans le cas de notre recherche, d'un jeune qui côtoie aujourd'hui les travailleurs sociaux, par son choix professionnel mais qui vient d'une famille dont les parents sont dans la police de génération en génération. La police traite les problèmes de délinquances principalement par la répression alors que les travailleurs sociaux en ont une toute autre approche. L'identité professionnelle acquise peut, dans ce cas, entrer en conflit avec son identité héritée, basée sur d'autres valeurs.
3. *Le projet de soi pour soi* (projet identitaire envisagé) : il est mis en place par le sujet pour réduire la distance entre le Soi actuel (ce qu'il est) du Soi futur (ce qu'il voudrait être) ou, dans un deuxième cas, pour réduire la distance entre le projet de Soi pour Soi (projet qu'il a sur lui-même) et le projet de Soi pour autrui (projet qu'un autrui significatif a sur lui). Dans le contexte d'une formation en alternance, les desseins professionnels que peut avoir l'étudiant, le poussent à se former afin de réduire cette distance entre le Soi actuel de l'étudiant et le Soi futur du travailleur social. Au cours de la formation, le Soi d'étudiant, progressivement, laisse place au Soi du travailleur social. Nous pouvons penser que l'alternance, en favorisant le contact avec le monde professionnel favorise aussi la construction de l'identité professionnelle et que le Soi étudiant est abandonné ou plutôt transformé avant la fin de la formation.
4. *Le projet de soi pour autrui* (projet identitaire prescrit) : il s'agit d'un projet voulu pour le sujet, par quelqu'un d'autre que lui-même. Dans notre étude, cela pourrait être,

par exemple, le cas d'un projet que peuvent avoir des parents pour leur enfant en formation initiale.

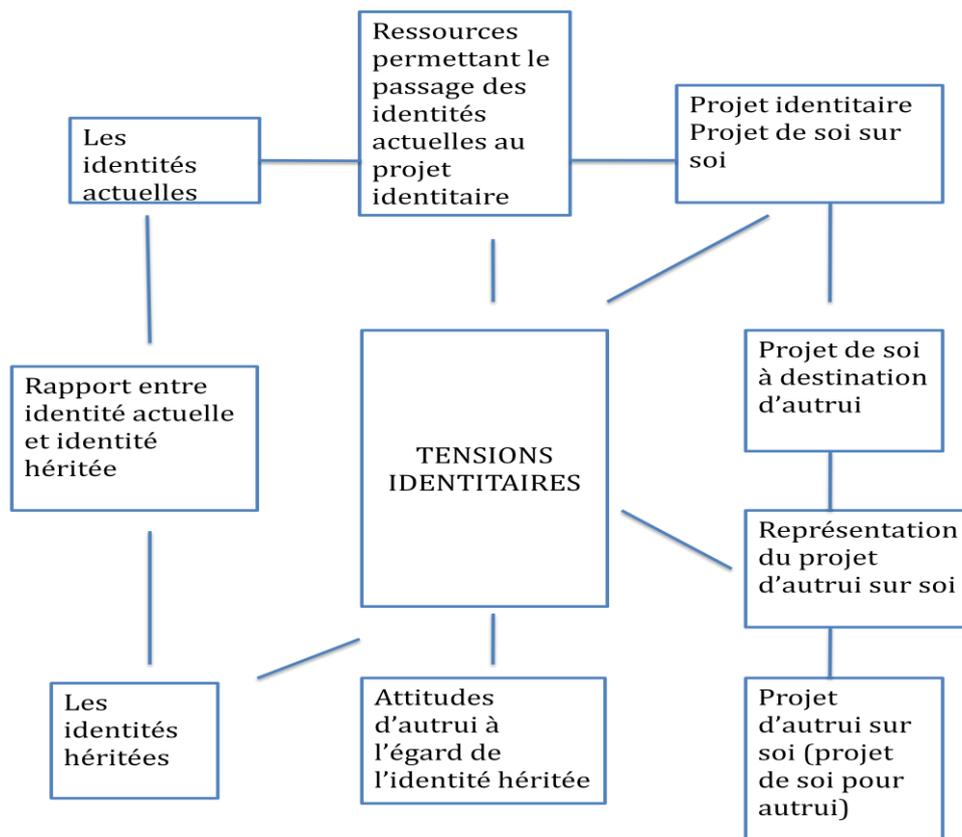
1.2 Les tensions identitaires

Entre toutes ces composantes peuvent naître différentes tensions. Certaines peuvent être conscientes pour le sujet et d'autres agiront à son insu. Toujours selon Kaddouri, les identités que nous construisons dans les différents milieux sociaux et professionnels peuvent générer des tensions *intra* et *intersubjectives*. Les tensions *intra-subjectives* sont celles que génère l'incohérence ou l'incompatibilité au sein des dimensions temporelles de l'identité, c'est-à-dire entre les identités héritées, conquises et visées, alors que les tensions *intersubjectives* sont celles que génèrent les situations d'interactions sociales entre le sujet et des autres significatifs. Dans le contexte de l'alternance c'est, par exemple, le cas d'étudiants tiraillés entre le monde professionnel et le monde de la formation. Chacun peine à reconnaître et à accepter les contradictions entre ces deux contextes culturels hétérogènes (Merhan, 2009 p. 59). Deux types de Soi (au sens de Mead) peuvent devenir incompatibles par et dans la situation d'alternance : le Soi de l'étudiant en formation, à l'école, et le Soi du stagiaire sur le terrain professionnel. Le renoncement parfois douloureux à l'un ou l'autre Soi crée une tension intra-subjective susceptible de générer une prise de décision excluante.

En conclusion et brièvement résumé, on peut considérer que les dynamiques identitaires jouent une fonction d'englobement de différentes composantes :

- Les identités passées, acquises, visées
- Les projets de soi pour soi et les projets de soi pour autrui
- Les tensions inter et intra-subjectives
- Les stratégies identitaires : la gestion des tensions qu'elles soient inter ou intra-subjectives, conduisent à la mise en place de positionnements identitaires ou stratégies identitaires, notion sur laquelle nous reviendrons plus tard

Afin de compléter cette courte présentation des composantes de la dynamique identitaire, nous avons choisi de présenter le schéma récapitulatif de Kaddouri (2006, p. 130). Il nous semble éclairant car il représente une synthèse des éléments cités précédemment.



(Kaddouri, 2006)

Dans la même perspective, Bourgeois (2006, p. 68) relève que la pluralité d'images de soi est a priori source de tensions ou de conflits internes, parce que les images de soi peuvent être contradictoires ou divergentes. Il illustre ses propos par un exemple : « L'individu, à un moment de sa trajectoire, peut se sentir tiraillé entre l'image qu'il a de lui-même tel qu'il est et celle qu'il a de lui tel qu'il voudrait être, ou entre ce qu'il voudrait être et ce qu'il croit qu'il devrait être, ou encore entre l'image qu'il a de lui-même tel qu'il est et celle qu'il croit que les autres voudraient qu'il soit. » Il relève encore une dimension non abordée jusqu'ici : c'est la pluralité des rôles sociaux auxquels sont confrontés les individus aujourd'hui. L'individu peut se sentir écartelé entre des appartenances à des groupes sociaux différents auxquels il s'identifie. La pluralité des images de soi, selon Merhan (2009), est très présente dans un dispositif de formation en alternance et les rôles peuvent être multiples; il y a, par exemple, celui de l'étudiant, du jeune apprenant sortant tout juste de l'adolescence, vivant encore chez ses parents qui est en même temps stagiaire travailleur social, responsable de tâches importantes auprès de jeunes enfants ou d'autres publics encore. Dans le cadre de notre recherche, il sera précisément intéressant de déceler les différentes tensions qu'un tel dispositif génère et surtout, rappelons-le, d'en observer l'évolution au cours de l'avancée du cursus, ceci afin de mettre à jour les liens entre les dynamiques identitaires des étudiants et leur engagement en formation.

En résumé, l'identité, comme on l'a vu, est constituée de plusieurs composantes, le Soi comporte une pluralité d'images et la construction identitaire est en perpétuelles transformations en même temps qu'elle présente une certaine continuité dans le temps, et une certaine unité à chaque instant. Afin de maintenir cette intégrité de l'identité et la cohérence de ses différentes composantes, le sujet met en place des stratégies identitaires (Camilleri et al., 1990), notion que nous avons déjà évoquée précédemment et que nous allons aborder maintenant.

1.3 Les stratégies identitaires

Ces stratégies (Kaddouri, 2006) ou comportements permettent de réduire des écarts entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui et /ou l'identité héritée et l'identité visée. Cependant, toutes ne servent pas à réduire les écarts, certaines servent à les maintenir ou empêcher leur avènement. Ces stratégies s'expriment sous forme d'actes. Dans un dispositif de formation en alternance, nous constatons qu'un grand nombre d'étudiants s'engage de manière importante dans les cours théoriques, car ils sentent le besoin d'acquérir des connaissances de ce type alors que d'autres s'investissent plus sur le terrain. Chacun investit la discipline qui lui permet de devenir, à ses yeux, un professionnel du travail social, c'est-à-dire de réduire l'écart qui existe entre l'identité réelle et l'identité souhaitée. Ces différentes stratégies semblent donc être une des clés de compréhension de l'engagement ou non en formation. Il est nécessaire ici de relever que l'on ne retrouve pas une universalité dans la mise en place des stratégies. Les fonctions de ces stratégies dépendent de la trajectoire sociale et du parcours biographique de chaque individu.

A partir de la définition de la dynamique identitaire que nous avons développée ci-dessus et que Kaddouri (ibid.) résume ainsi: «Il s'agit d'une totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de destruction et de reconstruction de soi », nous pouvons, maintenant, nous pencher sur les différents mécanismes et stratégies qui entrent en jeu afin de maintenir cette cohérence identitaire souhaitée par chacun et réduire les tensions qui peuvent exister entre les différents « Soi » d'un individu engagé dans un dispositif de formation en alternance. Ce développement devrait nous permettre de comprendre ou de mettre à jour les liens qui peuvent exister entre l'engagement en formation (théorie et/ou pratique) et la construction de l'identité professionnelle.

2 Engagement en formation

2.1 Formation, rapport à la formation et engagement en formation

La formation, comme activité sociale, fait partie des activités d'intervention sur autrui. Ces interventions, selon Barbier (2006), tentent de changer quelque chose dans les rapports entre sujets, activités et environnements, « les offres en formation constituent des offres sociales de

significations relatives aux rôles attendus des sujets dans les différents champs d'activités dans lesquels ils peuvent se trouver présents, et en co-action avec autrui» précise cet auteur (ibid., p. 54).

Autrement dit, les dispositifs de formation mis en place par les promoteurs de l'apprentissage sont construits en fonction des rôles attendus des sujets. Ces dispositifs ont comme intention de transformer l'apprenant. Qu'en est-il maintenant de la signification que peut donner le sujet, à l'investissement dans ce processus de formation qui représente également un processus de transformation ? Selon Barbier (2006, p. 55), cet engagement sera tributaire de leur possibilité de construction de sens, mettant en relation des représentations qu'ils se font de ces dispositifs et les représentations qui sont issues plus globalement de leur itinéraire antérieur.

Il faut donc que la formation puisse être mise en relation avec la stratégie identitaire du sujet. Barbier (1996, p. 23) relève notamment que l'histoire de l'individu et les transformations identitaires qu'il a connues, peuvent contribuer à expliquer son engagement en formation. L'apprenant vient avec son histoire, il n'est pas une « tabula rasa ». Son habitude de la mobilité, par exemple, tant sur le plan social et professionnel que sur celui de la formation, peut jouer un rôle très fort dans son engagement en formation. Mais il ne s'agit pas là de l'unique élément, la production de nouvelles capacités chez un formé demande irrémédiablement l'implication de ce dernier car il est à la fois moyen et produit de ce processus. Jean-Marie Barbier (1996, p. 22) émet l'hypothèse suivante : « la signification que le sujet accorde à la formation est intimement liée à la signification qu'il accorde globalement à sa dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte. »

On touche ici au cœur même de notre recherche. Quels sont les motifs et les dynamiques identitaires en jeu qui permettent de comprendre l'engagement en formation ? Mais qu'entend-on par engagement ? L'engagement en formation n'est pas uniquement le fait d'entrer en formation mais également de persévérer tout au long cette formation. Ainsi que le souligne Bourgeois³, l'engagement peut se manifester sous trois formes :

- au niveau comportemental, par exemple en arrivant à l'heure ou en participant activement à l'activité organisée
- au niveau émotionnel
- sur le plan cognitif, en adoptant des stratégies d'apprentissage en profondeur.

Notre recherche se penchera précisément sur l'engagement de l'étudiant lors de son retour à l'école après son premier stage sur le terrain.

2.2 Dynamiques identitaires et rapports à la formation

Pour l'ensemble des chercheurs du domaine, en fonction des situations et en fonction des individus, différentes formes de dynamiques identitaires opèrent dans l'engagement ou non en formation. Kaddouri (2006) propose une typologie de ces différentes formes alors que Barbier (1996) en présente une autre. Afin de mettre en évidence le lien fort qui peut exister entre

³ Notes du cours, Bourgeois « savoirs et organisation dans l'entreprise » 09-10

l'engagement en formation dans un dispositif de formation en alternance et la construction identitaire de chaque étudiant, il nous paraît important de relever l'ensemble de ces dynamiques. Cet inventaire, qui émane du croisement des observations et théorisations des deux auteurs, Kaddouri (2006, pp. 131-136) et Barbier (1996), se présente ainsi :

- Selon Kaddouri (2006), *Les dynamiques de continuité identitaire* permettent au sujet de faire perdurer une identité vécue de façon satisfaisante. Dans le contexte de notre recherche on peut imaginer, par exemple, qu'un étudiant ayant le sentiment d'avoir acquis les connaissances nécessaires pour être un professionnel du travail social, ne trouve plus aucun intérêt à se former. Le « Soi » travailleur social efface la raison d'être du « Soi » étudiant. On peut dès lors imaginer que le sujet fera tout pour maintenir le « Soi » travailleur social, malgré la présence obligatoire à des cours théoriques à l'école, mobilisant indirectement le « Soi » étudiant. L'auteur propose trois stratégies pour maintenir cette identité :
 - *La préservation conflictuelle* (on pourrait imaginer que l'étudiant entre en conflit avec les professeurs et critique ouvertement les programmes pédagogiques).
 - *La préservation collaboratrice* (l'étudiant adopte une attitude d'arrangement, il fait ce qu'on lui demande afin d'obtenir les crédits nécessaires pour le diplôme).
 - *La préservation par repliement* (l'étudiant sans solution pour réduire les tensions existantes décide de quitter la formation).
- *Les dynamiques de transformation identitaire* (Kaddouri, 2006) quant à elles apparaissent proches à ce que Barbier (1996) appelle la *dynamique de restauration identitaire*. Ces dynamiques permettent d'acquérir une nouvelle identité, et d'abandonner l'identité actuelle vécue de façon insatisfaisante. La formation permet alors une rupture avec l'itinéraire antérieur et la construction d'une nouvelle image identitaire. Sur le plan temporel, on peut relever que ce sont des transformations planifiées. L'engagement d'un étudiant dans la formation en travail social fait partie d'un projet professionnel. Il a comme objectif de devenir travailleur social. Cette transformation peut être soutenue ou non par des autrui significatifs (patron de l'institution, copain, époux, famille), elle peut également être refusée. Dans ce cas, il y a éventuellement confrontation pour faire reconnaître son identité anticipée ou alors la mise en place des stratégies clandestines pour poursuivre son projet identitaire.
- *Les dynamiques de gestation identitaire* (Kaddouri, 2006) apparaissent quand les contenus et les contours de l'identité du sujet ne sont pas encore bien définis. Elles se manifestent sous trois formes :
 - *Le projet de confirmation de soi*, il s'agit là de faire reconnaître une identité existante ou nouvellement acquise. Barbier (1996) fait une différence et nomme ces dynamiques, les *dynamiques de différenciation identitaire*. Elles concernent des personnes possédant déjà de grandes ressources

professionnelles mais ne se montrant pas encore satisfaites. Ces dynamiques sont vécues en terme d'accomplissement. Le chercheur les nomme encore « **dynamique de confirmation identitaire** ». Elles concernent des individus qui sont satisfaits de leur parcours professionnel et social, mais auxquels il manque quelques marques de reconnaissance sociale. Ces dynamiques donnent à la formation une signification dominante de légitimation. On retrouve des situations semblables lorsque des personnes œuvrent depuis de nombreuses années dans le social et désirent un jour faire le bachelier dans ce domaine afin d'être réellement reconnues en tant que travailleur social.

- *Le projet de reconstruction de soi* (Kaddouri, 2006) permet, lui, la restauration et la réhabilitation de l'identité de sujets qui connaissent une fragilité identitaire alimentée par un sentiment d'humiliation et d'injustice. « Il s'agit de retrouver l'estime de soi d'autrefois » (Kaddouri, 2006, p. 135).
- *Le projet de redéfinition de soi* (Kaddouri, 2006) permet au sujet d'élaborer une nouvelle définition de soi quand il éprouve des sentiments d'incertitude et d'imprécision quant à ses frontières identitaires. Ce projet pourrait être apparenté à ce que Barbier (1996) appelle la **dynamique de préservation identitaire**. Dans ce cas, la situation que vit l'individu n'est pas celle qu'il attend par rapport à sa représentation identitaire. Cette dynamique donne à la formation une signification dominante de défense
- **Les dynamiques de destructivité identitaire et les dynamiques d'anéantissement identitaire** (Kaddouri, 2006) sont liées à des situations difficiles qui entraînent une destructivité identitaire. Les dynamiques de destructivité identitaire peuvent déboucher sur des dynamiques de gestation lorsque l'individu arrive à rebondir par rapport à une situation. L'issue sera, dans ce cas, positive. Par contre, la situation peut s'aggraver et déboucher sur des dynamiques d'anéantissement et l'issue sera dès lors négative. Ces dynamiques « conduisent à l'élimination d'un Soi devenu le siège de tous les « malheurs » (ibid., p. 136). Dans le cas d'un dispositif de formation en alternance, certains étudiants vivent des stages très difficiles et frustrants sur le plan de l'image de Soi. Cette situation peut provenir d'un sentiment personnel d'incompétence ou, peut être généré par un autrui significatif, par exemple un PF (praticien formateur) ou par des collègues de travail. On pourrait, dans ce cas, imaginer un renforcement du Soi étudiant qui est rassurant en ce qu'il favorise l'estime de soi. A contrario le Soi travailleur social peut se voir détruit par le jeune en formation tant ce Soi amène frustration et détresse.
- **Les dynamiques d'affirmation identitaire individuelle ou collective** (Barbier, 1996). Elles donnent à la formation une signification dominante d'accroissement, d'efficacité et de maîtrise des situations.
- **Les dynamiques de réservation identitaire** (ibid.). Les personnes ont eu diverses expériences mais ne trouvent pas de cohérence dans la gestion de leur construction identitaire. Elles donnent à la formation une signification dominante d'opportunités qui peuvent être diverses.

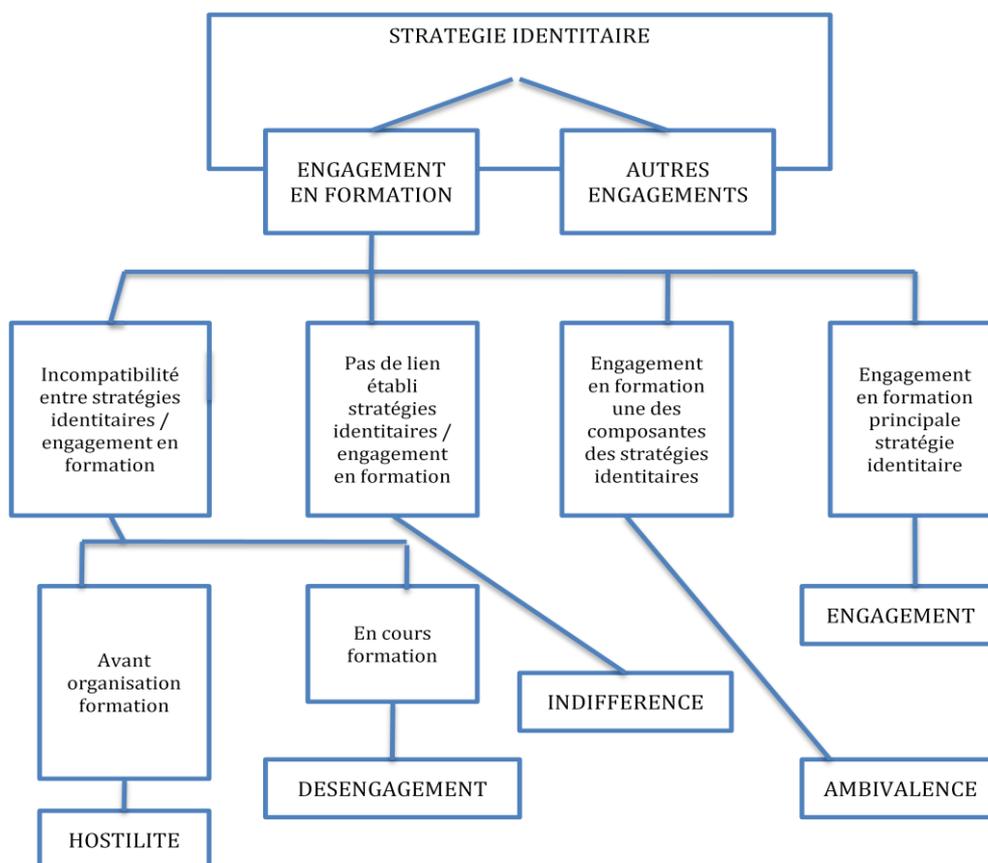
- ***Dynamiques d'acquisition identitaire*** (ibid.). La formation a pour signification dominante de permettre l'appartenance à un groupe de référence.

Cette typologie présente des dynamiques identitaires qui ont le caractère d'« idéaux-types ». Kaddouri relève l'importance de ne pas en faire des outils sociaux utilisés en gestion de personnel. Dans le cas du présent travail, cette typologie nous paraît cependant offrir la possibilité de mettre à jour le rapport à la formation ainsi que l'engagement en formation des étudiants inscrits dans le cursus en travail social.

En continuité avec la précédente typologie, Kaddouri (2006, pp. 136-141) en propose une nouvelle mettant en évidence les différents rapports à la formation en lien avec les dynamiques identitaires :

- ***Le rapport d'engagement*** : processus qui conduit l'adulte à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation, c'est-à-dire le plus souvent de renoncer à d'autres options qui s'offrent à lui (Bourgeois, 1998). Dans ce cas, l'engagement en formation constitue la stratégie identitaire du sujet.
- ***Le rapport de désengagement*** : il suit l'engagement. Le sujet se trouve confronté à une tension identitaire très forte résultant d'un décalage entre son identité pour soi et son identité pour autrui. Le désengagement devient alors une stratégie identitaire pour faire face à cette tension. Ce désengagement peut se traduire par l'abandon de la formation.
- ***Le rapport d'ambivalence*** : la réalisation du projet identitaire démarre par un engagement fort en formation, puis il se transforme en désinvestissement dans la formation au profit d'autres moyens jugés plus pertinents pour réaliser ce projet.
- ***Le rapport d'indifférence*** : dans le cadre de ses stratégies identitaires, le sujet ne voit pas d'utilité personnelle à la formation. Dans le cas de notre recherche, nous pouvons imaginer des étudiants pour lesquels les cours ne font plus sens car la matière enseignée paraît inutile pour devenir travailleur social. La formation ne représente plus une stratégie dans la construction de l'identité souhaitée.
- ***Le rapport d'hostilité*** : c'est quand le sujet s'oppose à la formation car elle entraîne une modification de l'identité que le sujet ne désire pas. L'exemple précédent peut mener jusqu'à un rapport d'hostilité, et l'étudiant peut dès lors mettre un terme à la formation.

Le schéma ci-dessous (ibid., p. 142) reprend le développement précédent et met en évidence le lien entre l'engagement en formation et les stratégies identitaires.



(Kaddouri, 2006, p. 142)

Cette typologie des rapports à la formation a été construite en fonction des recherches effectuées par le groupe de recherche de Kaddouri et concerne la formation continue d'adulte. Cependant il nous a paru extrêmement intéressant d'y faire référence car le transfert de cette typologie à des groupes de jeunes étudiants en formation initiale nous paraît tout à fait réalisable.

Après avoir mis en évidence les *dynamiques identitaires* en jeu lors de l'engagement en formation ainsi que leurs liens avec le *rapport à la formation* que peut avoir chaque étudiant, nous nous attachons maintenant à approfondir les motifs d'engagement en formation ainsi que la notion de motivation.

2.3 La notion de motivation et les motifs d'engagement en formation

La définition de la motivation par le grand dictionnaire de la psychologie (Larousse, 2002) est la suivante : « Processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exercent le comportement ».

A partir de cette définition, nous allons présenter brièvement quelques théories qui peuvent expliquer en partie les mobiles qui sous-tendent une action, ici plus précisément, un engagement en formation.

Les théories de la motivation ont sans cesse évolué et on constate aujourd'hui la complexité des différents motifs et buts qui interagissent dans un processus motivationnel. Ces motifs et buts semblent être directement en lien avec les dynamiques identitaires vécues par le sujet apprenant. Cette évolution des théories a conduit, ces dernières décennies, à modifier l'approche qui tendait à réduire l'apprentissage à sa dimension purement cognitive, et l'enrichir par ses dimensions affectives et émotionnelles ainsi que le mettent notamment en évidence les recherches de Nuttin (2005). Nous constatons également que des facteurs internes et externes au sujet interagissent dans la motivation. Bien que nous parlions de motivation d'un sujet, donc des différents facteurs qui interagissent au plan psychologique, nous observerons que la dimension sociologique, que nous allons développer dans le chapitre relatif à l'identité professionnelle, est également partie prenante d'un engagement en formation.

Après cette brève introduction qui annonce la complexité de la notion de motivation, nous allons tenter, à présent, de mettre en évidence les effets motivationnels que peuvent avoir les tensions identitaires sur un sujet en formation.

2.3.1 Les tensions identitaires et la motivation

A quoi tient l'effet motivationnel éventuel des tensions identitaires pour l'engagement en formation ? Etienne Bourgeois (2006, pp. 65-67) propose deux pistes de réponses possibles : la première postule en bref que le sujet est confronté à des tensions entre différentes composantes de son image de soi, ce que nous avons déjà vu précédemment. Ce postulat est en référence aux principaux travaux de Higgins (1987, 2000). La seconde se réfère aux travaux sur l'« Expectancy-Value » de la motivation. La théorie de l'« Expectancy-Value » pointe deux critères importants qui favorisent l'engagement : il s'agit de la valeur que l'individu accorde à la tâche ainsi que le sentiment qu'il a de posséder les aptitudes nécessaires pour satisfaire aux exigences de l'activité en question.

Selon la première réponse possible, Bourgeois (2006, p.70-71) émet l'hypothèse que certains types de tensions ainsi que certains modes de résolutions peuvent favoriser ou non l'engagement du sujet dans une action visant à réduire ces tensions. Pour décrire ce type de tensions, nous avons trouvé intéressant au préalable de présenter, ci-dessous, selon le schéma de Higgins (Neuville, Van Dam, 2006, p.150-151), les différentes représentations de soi d'un sujet. Le schéma est traduit (selon les termes de Neuville et Van Dam) et les termes ont été définis ci-dessous, ceci afin d'en faciliter la lecture.

Les termes :

Domaine du self :

- *Soi actuel* : la représentation que le sujet a des attributs qu'une personne (lui-même ou autrui) pense qu'il possède actuellement.
- *Soi idéal* : la représentation que le sujet a des attributs qu'une personne (lui-même ou autrui) aimerait bien idéalement qu'il possède.
- *Soi normatif* : la représentation que le sujet a des attributs qu'une personne (lui-même ou autrui) pense qu'il devrait posséder.

Point de vue du self :

- Le point de vue personnel du sujet
- Le point de vue d'autrui significatifs

Higgins considère que le point de croisement entre le soi actuel et le point de vue personnel du sujet constitue le concept de soi du sujet.

		Domaine of the self (domaine du self)		
		Actuel self (soi actuel)	Idéal self (soi idéal)	Ought self (soi normatif)
Standpoints on the self (point de vue du self)	Own (point de vue perso du sujet)	Actuel self/own (concept de soi du sujet)	Idéal self/own	Ought self/own
	Other (point de vue d'autres significatifs)	Actuel self /other	Idéal self/other	Idéal self/other

Self guide (standards auto-directif)

(Higgins, selon Neuville et Van Dam, 2006)

Revenons maintenant à l'étude de Bourgeois (2006, p.70-75), concernant les différentes tensions favorisant ou non l'engagement en formation, l'auteur a relevé les tendances suivantes (selon vérification non empirique mais s'appuyant sur des arguments théoriques) :

Premier axe : tensions soi/soi et soi /autrui

Il semblerait que les tensions « soi/soi » (représenté ci-dessus par le « own ») aient des conséquences motivationnelles plus favorables que les tensions « soi/autrui » (discordance ou écart que l'on a de soi et l'image (que l'on pense) que les autres ont de soi (représenté ci-dessus par « other »). A cet axe des tensions, l'auteur associe deux autres théories tentant

d'expliquer la motivation : il s'agit de l'*autodétermination* (Deci & Ryan, 1985) ainsi que la théorie des buts de Carver et Scheier (1998,1999). Deci et Ryan (1985) prétendent que le comportement de tout individu est sous-tendu par trois besoins fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie ou d'autodétermination et le besoin d'appartenance. Le besoin d'autodétermination, inhérent au fonctionnement des individus, est le besoin par le sujet d'avoir le sentiment qu'il est libre de ses actions et qu'il peut exercer un certain contrôle sur celles-ci.

Deci et Ryan (ibid.) distinguent, eux, quatre grands types de motivation qu'ils définissent ainsi:

- La motivation intrinsèque : pratique d'une activité comme fin en soi. Elle peut se traduire par un besoin d'affiliation, besoin de se sentir compétent, besoin de se sentir autonome.
- La motivation extrinsèque : besoin ou désir d'atteindre un but particulier à raisons instrumentales, traduit par des actions entreprises non pas pour la personne elle-même, mais pour les bénéfices qu'elle pourrait en retirer ou les inconvénients ainsi évités.
- Les variantes de la motivation extrinsèque : régulation externe, l'introjection, l'identification et l'intégration ; chacune de ces variantes se situant sur un continuum d'autodétermination. L'intégration est la forme la plus autodéterminée des comportements extrinsèques. Dans le cas de l'intégration, il y a appropriation de l'action par le sujet.
- L'amotivation : le sujet ne voit aucun lien entre l'action qu'il entreprend et le moindre résultat qu'il pourrait en tirer.

En rapport avec cette théorie de l'autodétermination, Bourgeois (2006, p. 72) a pu constater que la motivation semble être plus importante lorsque « l'individu a le sentiment d'agir de sa propre initiative (sentiment d'autodétermination) que s'il a le sentiment d'agir sous le contrôle ou l'injonction d'un agent externe ».

Dans une autre approche de la motivation, deux autres chercheurs mettent en évidence l'importance des caractéristiques des « buts ». La *théorie des buts* de Carver et Schreier (1998,1999) exposée par Neuvillette et Van Dam (2006, p.152-154) met en évidence deux axes dont un nous intéresse tout particulièrement dans notre recherche, il s'agit de celui qui situe le but en tant que valeur de référence dans la régulation du comportement.

Neuvillette et Van Dam mettent en évidence deux types de buts :

- Celui de l'on peut appeler d'*approche* quand il s'agit d'atteindre quelque chose de souhaité, désiré.
- Celui que l'on peut appeler d'*approche et d'évitement* ou de *performance* : *approche* car les sujets tentent de se conformer à ce qui est attendu et *évitement* car il tente d'éviter un résultat négatif (punition, désapprobation). Ce qui semble visé par

l'apprenant, paraît être avant tout de donner une image positive, ou d'éviter de donner une image négative de soi-même à autrui.

En faisant référence à cette théorie, Bourgeois (2006, p. 72) a constaté que les buts d'apprentissage (but d'approche) paraissent globalement plus favorables pour la motivation à l'engagement que les buts de performance (but d'évitement). L'auteur fait alors référence aux tensions identitaires et relève le lien avec la théorie précitée : dans les buts d'apprentissage, il s'agit de tensions internes entre l'image qu'il a de lui-même et ses propres attentes à son égard ; dans les buts de performance, il s'agit plutôt de tension entre l'image qu'il a de lui-même et les attentes des autres à son égard.

Deuxième axe : tensions soi actuel / soi idéal et soi actuel / soi normatif

Cette deuxième approche permet de distinguer ce que Bourgeois (ibid, p 73-81) a appelé les différentes instances de soi. Elle analyse les croisements entre le « soi actuel » (l'image de soi tel qu'on *est*) le « soi idéal » (l'image de soi visée : l'image soi tel qu'on *voudrait être*) ainsi que le « soi normatif » (l'image de soi telle qu'on croit qu'elle *devrait être*).

Les récentes études, en laboratoire, de Higgins (2000) ont montré que les tensions « soi actuel/soi idéal » étaient plus favorables à un engagement dans l'apprentissage que les tensions « soi actuel/soi normatif ». Bourgeois relève que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) rejoint indirectement cette hypothèse.

Cependant, au-delà de l'approche des tensions identitaires, il nous paraît indispensable de nous pencher sur le thème des objectifs en lien avec l'engagement en formation. Bourgeois (2009, p. 34) relève trois points qui apportent un bémol aux effets motivationnels de l'objectif. Le premier met en évidence le fait que la formation peut être catalyseur de la construction d'objectifs et que cet élément constitue une motivation en soi et non le contraire. Le deuxième pointe l'effet pervers que peut avoir un objectif trop défini en début de formation. Il peut constituer un facteur *négatif* de réussite. Dans le cadre de notre recherche, un étudiant désirant travailler dans un champ précis du travail social et donc avec un objectif délimité et clair peut rencontrer des difficultés à donner sens à tout autre cours touchant à des domaines étrangers à cet objectif. Le troisième et dernier point que relève Bourgeois est le fait que certains étudiants possèdent une motivation intrinsèque forte et qu'ils retirent tout simplement une grande satisfaction de l'exercice de l'activité en soi et ceci indépendamment de tout objectif souvent imprécis ou même absent. On constate donc que dans bien des cas, comme il a été développé plus haut, la présence d'un objectif précis ou un but à atteindre constitue un élément motivationnel important dans l'engagement en formation. Il n'en demeure pas moins, dans certains cas, que les objectifs puissent ne jouer aucun rôle dans l'engagement ou même se montrer négatifs. Cette observation appelle donc à la prudence quant à l'interprétation des effets que peut avoir la présence d'objectifs dans l'engagement en formation.

L'ensemble de cette étude effectuée par Bourgeois (2006) démontre les liens importants entre les dynamiques identitaires des étudiants en formation et leur engagement en formation. Rappelons, comme il a déjà été relevé à de multiples reprises ci-dessus, que le dispositif de formation en alternance a un impact fort sur les dynamiques identitaires de chaque sujet; il

n'en demeure pas moins que le passé de l'étudiant et ce qui l'a amené à choisir cette formation peuvent jouer également un rôle important et avoir un impact sur son engagement.

Après avoir évoqué les tensions identitaires susceptibles de jouer un rôle dans le processus d'engagement en formation, et fait un détour sur les objectifs, il nous paraît indispensable de compléter ce sujet par le modèle social-cognitif de la motivation appelé l'« Expectancy-Value ». L'origine de cette théorie revient à Vroom (1964) qui développa le modèle « VIE » (valence-instrumentality-expectancy). Selon ce modèle, la motivation pour entreprendre une action dépend de trois appréciations, il s'agit de ce que le sujet pense de ses propres capacités à effectuer une activité (expectancy), de la valeur qu'il concède à cette activité (valence) ainsi que du fait que le résultat escompté puisse être obtenu grâce à l'engagement dans cette action précise (instrumentality).

2.3.2 L'« Expectancy-Value »

En se référant à ce modèle, Bourgeois (2006, p.81) prétend que quoique puisse être le type de tension et de régulation, il ne pourra engager le sujet dans une action de formation que si deux conditions sont réunies : d'une part, la perception que cet engagement a bien toutes les chances de produire les effets escomptés pour la régulation de ces tensions (Expectancy) et, d'autre part, la valeur accordée à cet engagement, en regard notamment de l'importance pour le sujet de l'enjeu des tensions identitaires à résoudre (Value).

Cette théorie (Bourgeois, 2006) met en évidence deux points centraux en jeu dans la motivation à apprendre : celui qui traite du sens de l'activité pour l'individu et celui de sa confiance en soi face à cette tâche.

1. La valeur perçue peut s'appuyer sur 4 dimensions.

- La première concerne l'intérêt intrinsèque que la tâche peut représenter pour le sujet. La valeur intrinsèque est le plaisir inhérent à la réalisation de cette activité elle-même. Elle peut se traduire, rappelons-le, par un besoin d'affiliation, besoin de sentir compétent, besoin de se sentir autonome.
- La seconde dimension est l'utilité de la tâche par rapport à des buts personnels visés. Il s'agit là de la valeur que peut donner l'apprenant, à son activité en rapport avec le but qu'il poursuit. Plus la tâche s'inscrit dans un but personnel du sujet, plus il va s'y investir, indépendamment du contenu de la tâche elle-même.
- La troisième dimension qui peut influencer la valeur perçue de la tâche est son importance pour le sujet, en rapport avec l'image de soi. L'activité peut infirmer ou confirmer des aspects saillants de son image de soi. La perception de l'importance englobe également les états émotionnels anticipés spécialement la peur de l'échec.
- La quatrième dimension est la perception du coût de la tâche. Certains aspects négatifs peuvent apparaître, liés au fait de s'engager dans la tâche telle que l'anxiété de performance, la peur de l'échec, la quantité d'efforts requis, de même que les autres opportunités que l'individu a mises de côté en choisissant cette tâche.

L'auteur relève le lien étroit qu'il y a entre l'identité et les croyances de l'individu, ses connaissances et ses valeurs. Il résume ceci en disant (ibid., p.83) : « Dis-moi ce que tu sais, ce que tu crois et ce que tu valorises et je te dirai qui tu es ! » Ainsi, par exemple, une identité professionnelle d'un sujet peut être définie à la fois comme membre d'une communauté ou comme individu, en fonction de ses connaissances, de ses valeurs, de croyances et d'opinion sur lui-même ou sur le monde. Il ajoute, dans le même sens, que « la communauté de pratique » à laquelle on appartient est également en lien avec l'identité du sujet et illustre ces propos ainsi: « Dis-moi à quelle communauté de pratique tu participes et je te dirai qui tu es ! » Ceci présuppose qu'en fonction de tensions identitaires (atteindre une image positive de soi ou éviter une image négative) qui peuvent naître, les croyances, valeurs ou connaissances peuvent jouer un rôle dans la régulation de ces tensions. Elles peuvent également être modifiées par la régulation des tensions. On peut, en effet, imaginer qu'elles modifieront la valeur de l'action. Si l'action offre le sentiment de pouvoir modifier ces connaissances, croyances et valeurs dans le sens désiré, ou si l'action permet de conserver les connaissances, croyances et valeurs désirées, l'instrumentalité se montrera importante et la probabilité de l'engagement dans la formation sera plus élevée.

Par contre, toujours selon Bourgeois, l'engagement pourra se montrer moins important si le sujet ne parvient pas à établir de lien entre les apprentissages visés par la formation et le remaniement des connaissances, croyances et/ou valeurs exigées pour la régulation identitaire escomptée. La probabilité de l'engagement en formation pourra même se montrer nulle si les apprentissages visés dans la formation sont perçus comme pertinents mais contre-productifs pour la régulation identitaire en cours. Nous pensons, en effet, que la formation doit représenter une valeur dans la régulation de tensions identitaires pour le sujet, pour que ce dernier puisse s'engager. Il faut dès lors également relever que si les tensions en cours de formation viennent à disparaître, le sujet ne peut plus percevoir de valeur. On pourrait imaginer le cas, dans une formation, où l'apprenant a le sentiment d'avoir acquis les connaissances nécessaires et ne perçoit donc plus la valeur d'un engagement supplémentaire dans la formation. Cette théorie rejoint l'objet de notre recherche qui a comme hypothèse le fait que le 1^{er} stage en formation va favoriser le sentiment de compétence, accélérer le processus de construction identitaire professionnelle au détriment de l'identité d'étudiant et donc entraîner le désengagement dans la formation dispensée par l'école.

2. L'individu s'engage et persiste dans une tâche s'il estime posséder les aptitudes nécessaires pour satisfaire aux exigences de l'activité en question. Les croyances d'un sujet concernant la probabilité de réussite dans une tâche joueront un rôle déterminant dans son engagement. Ce point rejoint la théorie de la zone proximale de développement de Vygotski. En effet, pour que le sentiment de compétence soit perçu par l'apprenant, les tâches demandées en formation doivent impérativement se situer dans cette zone afin de permettre un conflit cognitif permettant l'apprentissage.

Cette théorie de Vygotski est à rapprocher de celle de Piaget (1975) sur le développement des schèmes opératoires. Car, si l'on revient à l'objet de notre recherche qui traite de l'engagement en formation en lien avec la théorie de l'« expectancy-value », le sentiment que le sujet peut avoir envers les matières enseignées ainsi que ses possibilités réelles d'apprentissage, joueront un rôle déterminant dans sa motivation. Bourgeois et Nizet (1999, p. 40-41) prétendent que, pour qu'il puisse y avoir acquisition ou transformation de nouvelles

connaissances par un sujet, ses connaissances préalables doivent pouvoir accueillir les nouvelles informations. Pour Piaget (1975), cette phase correspond à celle de l'« *assimilation* ».

Parfois, cette structure d'accueil n'est pas prête à recevoir ces nouvelles informations, émerge alors un *conflit cognitif*. Pour résoudre ce problème, deux solutions s'offrent à l'apprenant :

- Il peut s'agir de minimiser ou négliger l'information perturbante, ou adapter l'information perturbante pour la rendre acceptable pour la structure d'accueil. Dans ce cas, le sujet adapte ses informations à sa structure d'accueil.
- La deuxième solution est la modification de la structure d'accueil afin de permettre aux nouvelles connaissances d'y trouver place et faire sens. Piaget qualifie ce processus de transformation des structures d'accueil d'« *accommodation* ».

Pour Bourgeois et Nizet, ce n'est que dans la deuxième des solutions que l'on peut parler d'« apprentissage ».

Ceci amène à penser que tout au long de la formation, l'apprenant est en phase d'« *équibration* » (Piaget,). Bourgeois et Nizet (1999) pointent dans le récit de Georges⁴ l'importance de l'identité héritée, réelle et visée dans les différentes phases d'« *équibration* ». Georges a rencontré parfois, des difficultés à s'ouvrir à de nouveaux apprentissages entrant en conflit avec certaines valeurs de son identité héritée. Ce dernier point nous amène à tirer des parallèles avec notre recherche et émettre l'hypothèse suivante : les structures d'accueil lors de cours théoriques, en 4^{ème} et 5^{ème} semestres, ne peuvent pas se transformer et permettre l'« *accommodation* » si l'étudiant lors de son premier stage voit la construction de son identité professionnelle (travailleur social) fortement accélérée au détriment de l'identité actuelle d'étudiant. Cette modification identitaire valorise les références pratiques qui prennent ainsi une importance considérable dans la construction des connaissances professionnelles de l'étudiant et ne laissent finalement que peu de place aux apports théoriques véhiculés par l'école. Nous pouvons alors émettre une nouvelle hypothèse c'est celle de la mise en place par l'étudiant d'une stratégie d'évitement ou d'un rapport d'hostilité avec la formation. Ceci n'entraîne pas forcément l'arrêt de la formation mais simplement un désengagement. Il s'agit de ce que l'on appelle, dans le jargon de l'école, une « course aux crédits ECTS ».

Après avoir évoqué les dynamiques identitaires et de leur lien avec la motivation de l'étudiant, il nous paraît important de développer le contexte de transition dans lequel évoluent les jeunes entamant une formation professionnelle en travail social face à de nouvelles perspectives existentielles.

⁴ « Regards croisés sur l'expérience en formation » est un ouvrage dans lequel Georges livre le récit des expériences vécues lors de sa formation. Se référant au « cas Georges », les chercheurs explorent les différentes dimensions de l'expérience de formation d'adulte.

3 Le jeune adulte face aux multiples transitions

Pour une meilleure compréhension des différentes interactions pouvant influencer notre recherche, il nous semble intéressant de décrire le contexte dans lequel notre public évolue. Il s'agit en majeure partie de jeunes adultes en formation initiale. La moyenne d'âge se situe entre 20 et 30 ans. Ces jeunes, durant cette période, sont confrontés à de nouveaux rôles et sont dans une phase d'intégration des valeurs morales de la société. Robert White cité par Cohen-Scali (2000, p. 10-13) propose, dans une dimension sociale, cinq grandes tendances du développement du jeune : la stabilisation de l'ego, l'ouverture des relations personnelles, l'approfondissement des intérêts, l'humanisation des valeurs et l'augmentation de l'intérêt pour autrui. Alors que Wittenberg, toujours cité par Cohen-Scali (2000, p. 12) définit la postadolescence suivant cinq caractéristiques métapsychologiques et trois critères socio-économique :

Facteurs métapsychologiques :

- Une crise de l'image de soi au cours de laquelle le jeune doit à la fois répondre aux demandes des parents et des institutions diverses tout en respectant ses propres demandes.
- Des états courts de dépersonnalisation durant lesquels le jeune expérimente un sentiment de perte d'identité.
- La fin des rôles adoptés pendant l'adolescence et une augmentation du sens de la réalité qui s'accompagne souvent de périodes de dépression.
- Une conscience accrue du temps qui passe induisant une gestation et une organisation plus précises ainsi qu'une planification stratégique du déroulement des activités.
- La recherche d'un partenaire avec l'objectif de prolonger la relation amoureuse par la constitution d'une famille.

Facteurs socio-économiques :

- Le lien économique qui incite les jeunes à vouloir « payer leur part » alors que la société les tient encore l'écart du monde du travail
- La participation des jeunes à des groupes sociaux, politiques ou religieux correspondant à une intégration dans un rôle social
- L'élaboration d'une philosophie de la vie qui renvoie à l'établissement d'une hiérarchie des valeurs.

Cohen-Scali (2000), dans la première partie de son ouvrage « *Alternance et identité professionnelle* », met en évidence le rôle de la transition de l'école au travail, les diverses transitions au niveau social ainsi que les différents nouveaux rôles que le jeune va devoir intégrer. La transition qui nous intéresse tout particulièrement est l'acquisition de l'identité professionnelle. Cette transition peut débuter durant l'enfance et s'accroître lors de la formation initiale, par l'élaboration de projets professionnels, par des attitudes et des attentes envers le monde professionnel et se termine par l'acquisition d'une identité professionnelle en adoptant des normes et des conceptions du travail inscrites dans un univers professionnel et en développant un sentiment d'appartenance à un groupe de professionnels.

Selon la même auteure, le jeune est donc, en plus de tous ses nouveaux rôles à assumer, confronté à l'univers nouveau du travail. Nous savons que les contextes économiques actuels ainsi que les rôles sociaux en jeu aujourd'hui confèrent au travail un rôle important. On suppose, dès lors, que le jeune doit mobiliser de grandes ressources dans ses multiples adaptations et plus précisément celle au travail. Selon Cohen-Scali, il doit en effet comprendre les attentes des pairs, apprendre des normes formelles et informelles et acquérir des nouvelles compétences. On peut ainsi se demander quelles sont les capacités des individus à gérer cette situation.

La situation, esquissée ci-dessus, du jeune qui entre dans la vie adulte, nous paraît concerner directement la question de la construction de l'identité professionnelle telle que nous allons l'aborder maintenant.

4 L'identité professionnelle

En introduction à ce chapitre, il nous est indispensable de définir ce que sont l'identité collective et l'identité personnelle dans la mesure où la construction de l'identité professionnelle fait inévitablement référence à ces deux types d'identité.

4.1 L'identité collective et l'identité personnelle

Dubar (1996, pp. 38-40), comme sociologue, essaie de déterminer en fonction de quels éléments les sujets construisent leurs représentations identitaires. Selon cet auteur, il existe deux approches fondamentales possibles : par le *collectif* (il y a identification par rapport à des catégories sociales) ou de manière *individuelle* (sentiment d'être tel ou telle dans sa singularité). Les sociologues étudient plutôt les identités collectives (culture, rôles, habitus...), alors que les psychologues sociaux ou cliniciens s'attachent plutôt à repérer les processus de construction des identités individuelles (inséparables des processus biographiques). Ces deux approches, *individuelles* et *collectives* sont, dans les théories sociologiques de l'identité, inséparables, nous y reviendrons plus tard.

L'identité collective (Dubar, 1996) relève de l'appartenance à des groupes sociaux (ethniques, religieux, sociaux, culturels...). Elle est parfois associée à des stéréotypes. La réduction d'un autre à un attribut collectif s'effectue sur la base de ce que Goffman (1963) a appelé un stigmat. Il s'agit donc de stigmatisation sociale qui constitue une stratégie ordinaire destinée à se valoriser en dévalorisant l'autre. Selon cette théorie, on peut imaginer, dans le cadre de notre recherche, l'hypothèse que la participation des étudiants au 1^{er} stage de formation favorise leur identification à la communauté de pratique des travailleurs sociaux, et de fait, dévalorise leur statut d'étudiant. Nous pensons que cette situation peut entraîner une valorisation, par l'apprenant, des connaissances acquises sur le terrain qui deviennent la référence en matière d'apprentissage et une dévalorisation des connaissances transmises par l'école et, par voie de conséquence, que l'engagement pour les matières théoriques puisse être diminué.

L'identité personnelle, pour Dubar (1996), représenterait ce qu'il y a de plus intime et irrémédiablement singulier dans la personnalité de chacun. Selon cet auteur, on aurait tendance à dire que cette identité personnelle est indépendante de toute appartenance sociale et érigée en une sorte d'identité individuelle associée à un vif sentiment de cohérence et de permanence.

Après ces deux brèves définitions, nous allons tenter maintenant de comprendre les liens qu'il peut y avoir entre l'identité collective, l'identité individuelle, l'identité sociale et l'identité professionnelle.

4.2 L'identité professionnelle et ses composantes

Potocki Malicet D. (1997) décrit *l'identité professionnelle* d'une personne comme telle : c'est la définition de son métier principal et l'ensemble des éléments stables et permanents traversant les différentes fonctions remplies par cette personne ou ce groupe. Cette définition permet de dresser le décor mais n'offre cependant qu'une approche réduite de cette notion. En effet, afin de pouvoir comprendre la construction de l'identité professionnelle, il est indispensable de tenter d'en dégager quelques composantes.

Nous allons précisément mener une réflexion plus globale sur la spécificité de l'identité professionnelle par rapport à l'identité sociale, l'identité personnelle et l'identité collective ainsi que la relation entre ces différentes composantes identitaires.

L'identité professionnelle est souvent considérée comme la « petite sœur » de l'identité sociale. Merhan (2009, p. 43) nous rappelle que Dubar, dans sa théorie sociologique de l'identité, refuse de distinguer l'identité individuelle de l'identité collective pour faire de l'identité sociale une articulation entre deux transactions : une transaction « interne » à l'individu et une transaction « externe » entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction. Cohen-Scali (2000, p.82) prétend que la différence entre les identités professionnelles et les identités sociales se marque uniquement par la particularité du contexte professionnel. L'identité professionnelle est une identité sociale dans un contexte professionnel. L'identité professionnelle se construit de la même manière que l'identité sociale, à partir de catégorisation sociale, par les appartenances aux groupes professionnels et les interactions sociales qui se produisent dans les entreprises (prises au sens large).

Nous pouvons donc constater que les liens entre l'identité sociale et l'identité professionnelle sont étroits. Dubar (1991) nous propose un schéma mettant en relief ce qu'il appelle la « double transaction ». Il s'agit pour lui d'un double processus interne à l'acteur, processus constitutif de la formation de son identité professionnelle, mettant en jeu une « négociation », un « équilibre » entre diverses modalités de l'identité.

	Identité pour soi	Identité pour autrui
Reconnaissance identitaire (identité actuelle , état présent)	Image de soi Identité d'appartenance	Identité attribuée
Projet identitaire (identité souhaitée)	Projet de soi Identité de référence	Identité assignée

(Dubar, 1991)

Dans le cas de notre étude, on peut imaginer qu'un apprenant engagé dans un processus de formation en alternance est par le contexte hétérogène qui le constitue, confronté à de multiples transactions entre ces différentes composantes identitaires. Par exemple, lors du premier stage, cela peut être le cas d'un PF (praticien formateur) qui cherche à transformer l'identité actuelle du stagiaire (identité d'étudiant) pour faire de celui-ci un travailleur social alors que ce stagiaire désire préserver son soi actuel d'étudiant. Nous pensons dès lors que la construction de l'identité professionnelle peut être influencée par l'ensemble des tensions et transactions qui opèrent lors d'une formation dans un dispositif en alternance. Merhan (2009, p. 42) relève, dans ce sens, comment la construction identitaire, qui se traduit par des manières de se définir, de s'identifier face aux autres dans le champ professionnel, s'opère au moyen d'une interaction permanente entre les représentations de soi et le regard d'autrui : « les identités professionnelles sont intensément vécues par des individus concernés et renvoient à des définitions de soi autant qu'à des étiquetages par autrui » (Dubar, 1991, p. 257). L'identité professionnelle ne peut donc jamais être fixée, elle évoluera selon le milieu dans lequel se trouve le sujet et la place qu'il y occupe.

Après l'approche sociale de Dubar et la comparaison entre l'identité sociale et l'identité professionnelle, nous allons maintenant présenter la théorie de Sainsaulieu (1977) qui préfère comparer l'identité professionnelle non pas à l'identité sociale mais à l'identité collective. Car l'identité collective au travail permet à l'individu d'accéder au sens de l'action. Ainsi, les cinq caractéristiques de l'identité collective de Lypianski, citées par Blin (1997), pourraient être appliquées à l'identité professionnelle :

- Elle est subjectivement vécue et perçue par les membres du groupe
- Elle résulte de la conscience d'appartenir à un groupe
- Elle se définit d'abord par opposition et différences avec d'autres
- Elle s'appréhende par un ensemble de représentations, où traits négatifs et positifs s'opposent
- Elle révèle un système d'idées partagées par le groupe

Ces différents points nous paraissent utiles dans le cadre de notre recherche car ils peuvent constituer des indicateurs d'identification et d'appartenance à un groupe ou un autre, par exemple à la communauté de pratique ou au groupe d'étudiants.

Cependant l'ouvrage de Sainsaulieu (1977) consacré à l'identité au travail va bien au-delà de cette comparaison. Merhan (2009) relève que cet auteur ancre l'identité dans l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir. Elle ajoute que l'identité est un processus relationnel

d'investissement de soi : la notion « d'acteur de soi » renvoie non pas à un simple rôle passager sur une scène provisoire mais à un investissement essentiel dans des relations qui mettent en question la reconnaissance réciproque des partenaires. Au niveau de la construction identitaire d'un étudiant, on reconnaît là l'importance de ces transactions au cours d'une formation par alternance. La transaction relationnelle, comme nous le dit Merhan, correspond soit à une situation de coopération- reconnaissance soit à une situation de conflit ou de non-reconnaissance des revendications des individus par les protagonistes des contextes institutionnels (notamment les contextes de travail ou de formation).

Au vu de ce qui a été développé ci-dessus, il sera intéressant, dans le cadre de notre recherche, d'observer le type de transactions relationnelles vécues par l'étudiant étant donné l'impact que celles-ci peuvent avoir sur la construction de l'identité professionnelle.

Nous nous sommes, jusqu'à maintenant, focalisée sur la construction identitaire professionnelle au travail cependant, selon Cohen-Scali (2000, p. 91), la construction de l'identité ne débute pas uniquement à partir de la période où le jeune a les premiers contacts avec le monde professionnel. La construction de l'identité professionnelle apparaît plutôt « comme un processus long initié dans l'enfance avec des interrogations et réflexions sur le travail qui s'installent progressivement au fil des rencontres, des expériences et des formations effectuées et marquent ainsi les choix d'orientations ». Pour Dubar, l'identité professionnelle est de l'ordre du processus identitaire biographique. Il (1991, p.275) dit ceci : « l'identité professionnelle de base constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux de formation »

Les représentations de l'apprenant prennent dès lors une dimension intéressante. Tout particulièrement la représentation du travail que se fait le jeune. Cette représentation semble également provenir de l'enfance, du groupe de provenance sociale, du genre et d'autres facteurs encore. Ces représentations, comme le relève Cohen-Scali (2000, p. 109-110), comprennent pour les jeunes, des formes d'idéal professionnel et des attitudes singulières à l'égard du travail. Suite à une étude effectuée auprès de jeunes, trois conceptions différenciées ont été mises en évidence par cette auteure:

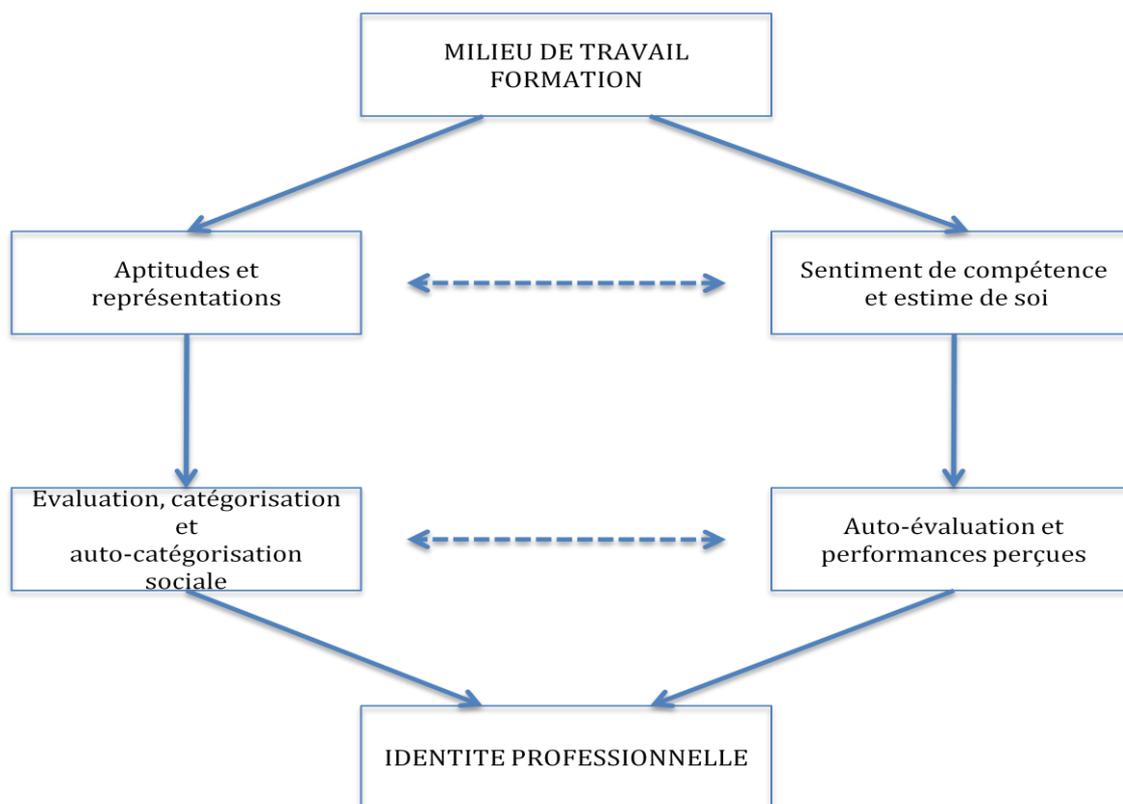
- Le travail comme acquisition d'un statut social
- Le travail comme valeur instrumentale et source de sécurité
- Le travail comme source d'enrichissement personnel

Cohen-Scali relève que peu d'études ont été faites au sujet de l'impact de ces différentes conceptions dans la construction de l'identité professionnelle. Il est donc difficile de prendre en considération cet aspect des représentations, directement pour l'objet de notre travail. Cependant, ce que l'on peut avancer est le fait que ces représentations influencent sans conteste la construction de l'identité professionnelle mais sans pouvoir définir exactement dans quelle mesure. Nous sommes également amenée à penser, suite à cette étude, que les jeunes, avant d'entrer en stage, ont déjà une image de ce qu'ils attendent du travail et leur attitude sera vraisemblablement cohérente avec cette vision.

Un autre aspect qui nous paraît pertinent est la question de l'estime de soi en lien avec la construction de l'identité professionnelle. Selon Cohen-Scali, la formation en alternance, d'une part, et l'activité perçue comme positive d'autre part, semblent présenter une opportunité pour augmenter son estime de soi. Fournier et Payne (1994) pensent que, par la multitude des changements et des transitions, le jeune construit de nouvelles représentations de soi. Le travail, associé aux rôles qui ont du sens, peut favoriser une augmentation de l'estime de soi. Se sentir utile et pouvoir donner du sens à son action développent des représentations positives de soi et favorisent la valorisation dans le processus de construction identitaire.

Lorsque cette estime de soi est accrue dans le milieu professionnel, au travers de l'activité, la construction de l'identité professionnelle ne peut qu'en être favorisée. On peut relever, en lien avec le développement de l'estime de soi et le sentiment de compétence, d'autres facteurs connexes influençant le développement ou non de l'identité professionnelle. L'étude de Kaddouri (2002) a ainsi démontré que si l'apprenti ou le stagiaire se retrouvait à l'écart du procès de travail, non seulement il ne profitait pas de la formation, mais il ne développait pas l'identité professionnelle ; si les activités lors du stage se montrent uniformes et répétitives, le stage sera moins bénéfique à la constitution de l'identité professionnelle que si les activités se montrent variées et touchent aux nombreuses facettes du métier alors le stagiaire peut construire plus facilement des projets professionnels ou même de formation. On peut ainsi imaginer que la valorisation ressentie sur un lieu de stage peut favoriser la construction de l'identité professionnelle, nous y reviendrons lorsque nous aborderons la notion de l'alternance comme modalité de formation.

Dans ce paysage multidimensionnel de l'identité professionnelle, le schéma présenté par Cohen-Scali (2000, p.130) met en évidence l'interaction des dimensions sociales et personnelles dans la construction de l'identité professionnelle.



(Cohen-Scali, 2000, p. 130)

Ainsi les différentes recherches ont permis de mettre en évidence plusieurs déterminants clés de l'identité professionnelle : les expériences précoces, le milieu social, la formation mais aussi, les aptitudes de changement liées à l'estime de soi, le sentiment de compétence ainsi que les attitudes et les représentations concernant le travail. Tous ces éléments représentent des indicateurs intéressants pour l'objet de notre recherche qui, rappelons-le, traite de la construction de l'identité professionnelle du travailleur social.

Après avoir parlé de l'individu, de son rapport à la formation et de sa construction identitaire, nous allons décrire maintenant le contexte dans lequel il évolue, ce contexte est celui de la formation par alternance.

5 L'alternance

Nous allons développer cette notion de l'alternance selon deux approches : d'une part le fonctionnement d'un tel dispositif et d'autre part son impact sur le processus de construction identitaire des étudiants. L'alternance est souvent considérée comme une forme nouvelle et singulière de transition qui est censée permettre un passage progressif de l'école au travail et accélérer le développement de l'identité professionnelle. Les questions que se pose Valérie Cohen-Scali (2000) est de savoir si un tel dispositif de formation favorise réellement ce

passage et s'il induit la construction de nouvelles références identitaires en relation avec le travail. L'auteure émet l'hypothèse qu'un tel type de formation peut, au contraire, engendrer des difficultés supplémentaires car il oblige à concilier des lieux et des temporalités différents. Pour cette gestion, les individus doivent mettre en place des stratégies variées.

Ces lieux et temporalités différents ne sont pourtant pas les seules composantes de « l'alternance », et il serait également un peu réducteur de limiter l'explication de l'alternance aux mots « théorie », « pratique ». Derrière ce terme « alternance » ne se cache pas uniquement le fait de transmettre des savoirs ou savoir-faire sur deux lieux d'apprentissage distincts, mais surtout permettre aux novices d'acquérir l'ensemble des composantes du *métier* tel que Le Boterf (2000) nous le décrit. Selon cet auteur, le métier est constitué d'un corpus de savoirs et savoir-faire, d'un ensemble de règles morales spécifiques à la communauté de pratique, d'une identité permettant de se définir socialement et d'une perspective d'approfondissement des savoirs par l'expérience. Ce dispositif de formation à visée professionnalisante n'est pas l'apanage des années 2000, le compagnonnage, qui remonte à plusieurs siècles, en était déjà une forme. Le principe d'une formation en alternance est étroitement lié aux concepts de la « *professionnalisation* » et des « *compétences* ».

5.1 Descriptif des dispositifs de formation en alternance

Dans les termes de Merhan, Vanhulle & Ronveaux (2007, p.10), le principe de l'alternance peut se concevoir selon une matrice où interagissent, en tension :

- trois pôles : celui des institutions chargées de la définition, des orientations, de la standardisation et du contrôle des professions ; celui des organisations chargées de la formation ; celui des acteurs (formateurs et formés) ;
- deux grandes logiques : l'une tendant à fournir des réponses adaptées à des besoins de production, et l'autre davantage orientée par des buts éducatifs souvent énoncés en terme de développement identitaire des personnes ;
- des savoirs d'origines multiples débouchant sur des objets de formation polymorphes.

Toujours selon ces trois auteurs, il y a quatre grandes conceptions qui marquent la formation par alternance :

1. Le modèle de type *applicationniste*, où la théorie précède la pratique ;
2. Un modèle *accultureur* faisant avant tout la part belle à l'immersion sur le terrain ;
3. Un modèle *accultureur précoce* organisant des allers-retours réguliers entre les lieux de cours et de stage que des démarches d'analyse de pratique viennent soutenir ;
4. Un modèle *intégrateur par étapes* où la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome, la théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématisations issues des situations de pratique.

Gilles Bourgeon (1979) caractérise différents types d'alternances selon leur organisation pédagogique. Il distingue l'alternance *juxtapositive*, *associative* et *copulative*.

- L'alternance *juxtapositive* : on voit s'installer entre l'école et l'entreprise une indifférence mutuelle. Les rapports entre les acteurs sont essentiellement administratifs et réduits à leur plus simple expression. Aucun lien intégrateur n'existe entre les séquences à l'école et les séquences en entreprise. B. Schwarz (1977, p.215) à ce sujet dit ceci : « C'est l'ignorance mutuelle qui est la règle. Les élèves en stage sont accidentellement les mêmes personnes que les élèves en cours ; les choses se passent comme s'il s'agissait de deux groupe distincts ». En définitive et de manière caricaturale, l'école considère les périodes de stage comme une possible application des savoirs théoriques qu'elle dispense et, réciproquement, l'entreprise suppose que l'enseignement professionnel la concerne exclusivement et réserve à l'école l'enseignement des matières générales.
- L'alternance *associative* tente elle d'organiser brièvement les relations entre l'école et l'entreprise. Elle est généralement pilotée par le centre de formation et l'entreprise est simplement associée au dispositif de formation. Les séjours en stage sont préparés et exploités par le centre de formation ou l'école, mais l'entreprise ici sert en quelque sorte de faire valoir à l'institution pédagogique.
- L'alternance *copulative* correspond à la co-pénétration d'un système dans l'autre. Les acteurs de l'entreprise, ceux du centre de formation et le jeune sont réunis dans un système d'intérêts convergent et complémentaire. L'organisation pédagogique s'élabore par une négociation entre l'entreprise et le centre de formation. La logique qui prévaut est non plus celle du programme, mais celle du plan de formation.

Dans le contexte de notre recherche, c'est-à-dire la formation des travailleurs sociaux à la HES-SO, le type d'alternance en vigueur ne nous paraît pas facile à insérer dans un modèle précis de Merhan, Vanhulle & Ronveaux (2007) car il répond à divers critères pouvant appartenir à différents modèles. Cependant nous considérons tout de même ce dispositif comme un modèle *applicationniste* car la théorie, dans chacun des deux grands blocs de formation, précède la formation pratique.

Selon la classification de Bourgeon, le type d'alternance appliquée à la filière Travail social de la HES-SO, ressemble à celle qu'il nomme l'alternance *associative*. Elle tente d'organiser les relations entre l'école et l'entreprise. A la HES-SO, le contrat tripartite (signé en début de stage entre l'école, le PF et l'étudiant), entre autres, fixe les modalités de collaboration. Cette collaboration est pilotée par l'école et l'institution est simplement associée au dispositif de formation. Les séjours en stage sont préparés et exploités par l'école. En fait, on pourrait considérer qu'elle associe sans vraiment relier. Si en effet, les relations entre les partenaires institutionnels et l'école sont étroites, on ne peut pas considérer qu'il y a réellement articulation et construction commune d'un savoir lié au travail social. S'il y a une réelle coopération, on ne peut cependant pas considérer que les acteurs de la formation pratique sont impliqués dans l'élaboration du plan de formation de l'étudiant. L'institution répond sans doute au dessein que se fait l'apprenant de son PF mais il se trouve en aval de la réflexion et non pas en amont. L'institution et son PF représentent un outil mais ils ne sont pas invités à l'élaboration du projet. Si nous pouvons nous permettre la métaphore, nous avons l'impression que l'étudiant « est propriété » de l'école et non de l'institution qui l'emploie durant son stage. L'ensemble de la formation est pensée, agencée, coordonnée par l'école. Il

ne pourrait donc pas s'agir d'une alternance *copulative*. Et on ne pourrait également pas parler d'alternance *juxtapositive* car ne règne pas entre les institutions et l'école, une indifférence mutuelle. Les accords entre partenaires ne sont pas uniquement administratifs. Il y a sans conteste une étroite collaboration mais l'école reste le maître du dispositif.

5.2 Impact du dispositif de formation en alternance sur le processus de construction identitaire

Dans l'optique de notre recherche, nous pouvons émettre l'hypothèse que les règles et les pratiques qui régissent les relations entre l'école et le lieu de stage influenceront directement la construction identitaire ainsi que les capacités d'apprentissage de l'étudiant. Nous pouvons également imaginer que ce type de relation peut influencer indirectement le rapport au savoir du PF (praticien formateur). Jacquemet, Türkal & Graber (2007) pointent l'impact qu'a le rapport au savoir du praticien formateur, dans la construction identitaire et l'engagement de l'apprenant. Si le PF concentre la notion de connaissance sur la pratique et qu'il dénigre le savoir scolaire, le jeune peut se trouver en posture inconfortable et de fortes tensions identitaires peuvent naître.

Pour revenir maintenant aux différents modes d'alternance, on constate que suivant leurs caractéristiques, l'apprentissage se fera de manière plus ou moins cohérente. Cependant d'autres facteurs influencent la qualité de l'apprentissage en alternance. De nombreuses études ont été effectuées à ce sujet, mais nous n'en relèverons que quelques-unes afin de mettre en exergue les difficultés rencontrées par les apprenants engagés dans un tel dispositif.

Cohen-Scali (2000, p.33), en citant la recherche de Monaco (1993), met en évidence le manque d'intégration des apprentis dans des tâches de formations professionnelles. Selon Monaco, les entreprises ont surtout des attentes en termes de bonne conduite du jeune, de son adaptation aux règles et aux principes de travail. Ce chercheur conclut sévèrement son étude en disant ceci : « *tout du moins pouvons-nous penser que l'une des premières finalités de l'alternance est de soumettre des jeunes à des normes comportementales...On peut parler selon nous de socialisation aux contraintes de travail salarié aux bas niveaux de la hiérarchie professionnelle* » (1993, p.221). Cette étude relève également que les jeunes formés en alternance sont souvent déçus des activités qui leur sont attribuées en entreprise. Cette situation, comme nous l'avons vu auparavant, peut avoir un impact sur l'estime de soi, le sentiment de compétence et donc, indirectement, sur la construction de l'identité professionnelle.

Cohen-Scali relève aussi que la manière dont l'apprenant est intégré dans le groupe de travail et les activités, lors de son stage, joue un rôle déterminant dans son apprentissage et sa construction identitaire. On rejoint dès lors la théorie de Lave et Wenger (1991) sur la notion de *Participation Périphérique Légitime*. Selon ces chercheurs, la manière dont le stagiaire est accompagné sur le terrain, la place qu'on lui confère au sein de l'entreprise ainsi que le type de tâche qu'il peut expérimenter auront une incidence sur l'apprentissage du métier. Cette théorie peut être résumée à l'aide de 4 composantes :

- La participation et l'accès aux pratiques de la communauté.
- Les trajectoires dynamiques de participation : la forme de participation et la participation croissante aux activités.
- Les transformations identitaires de la participation : de la place de novice à celle d'expert.
- Les ressources des trajectoires de participation : l'accompagnement des experts et les interactions entre pairs.

Cette liste n'est pas exhaustive, cependant nous pouvons imaginer que l'application de ces 4 points sur un terrain de formation peut offrir à l'apprenant l'espace protégé nécessaire à l'acquisition de connaissances.

Après avoir évoqué le problème lié à la place que l'institution de formation pratique attribue au stagiaire, nous allons voir que l'approche socio-économique de l'alternance remet aussi en doute, selon les situations, les vertus formatrices d'un tel dispositif. Kaddouri (2002), dans un texte où il développe, à l'aide de quatre approches (socio-économique, psychosociologique, sociologique et identitaire), la problématique des dispositifs de formation par alternance en lien avec la dimension identitaire, met en évidence le point de vue de socio-économistes et les différents enjeux socio-économiques dans de tels dispositifs. Les socio-économistes (p.174-176) considèrent le dispositif de formation par alternance comme « une mise au travail ». Ils remettent en doute le côté formateur. Nous pensons que cette situation peut créer des tensions identitaires importantes pour l'étudiant qui est pris entre la logique de production du lieu de stage et la logique de formation de l'école.

Suite à ce bref développement sur le dispositif, nous trouvons nécessaire, maintenant, de mettre l'accent sur la posture de l'apprenant dans un tel programme de formation. Dans ce paysage polymorphe de la formation en alternance, comment peut se positionner l'apprenant? Dès notre plus jeune âge, l'action est porteuse d'apprentissage, de manière naturelle, « on apprend en faisant ». Peut-on donc considérer que le fait de pratiquer une action entraîne un savoir et des connaissances ? Les avis sont nombreux et divergents sur la question. Il y a par exemple la théorie du praticien réflexif de Schön (1994) ou l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Cependant cette méthode d'apprentissage sur le terrain, cet aspect « pratique », fait partie des formations en alternance et apporte sans aucun doute une pierre au savoir de l'apprenant.

Comment ces connaissances peuvent-elles s'articuler avec l'apport théorique, « alors que l'école et la plupart des formations institutionnalisées sont davantage des lieux de rupture plutôt que de continuité avec l'apprentissage *naturel*, d'une part et avec les pratiques sociales de référence d'autre part »(Merhan, Vanhulle & Ronveaux, 2007). Pospel (1989), cité par Loïc Clavier (2001), considère que seul le stagiaire vit l'alternance dans un dispositif en alternance. Il est stagiaire dans un milieu professionnel et élève dans le cadre d'un enseignement. Et toujours pour Pospel, le stagiaire doit « écouter les différences » et « déceler les similitudes ». Pour que le stagiaire puisse répondre à ce problème fonctionnel, ce même auteur propose de faire un contrat liant l'institution (avec son projet didactique), le projet de l'entreprise (avec sa logique productique) ainsi que le projet du stagiaire (avec sa logique d'apprentissage). Il précise (p.77) que « si le stagiaire adhère à cent pour cent au projet de l'Institution, il reste un élève. Mais s'il adopte sans restriction celui de l'entreprise, il devient

un travailleur temporaire. Son identité de stagiaire passe par la constitution d'un projet personnel compatible avec celui de l'Institution et négociable sur le terrain d'accueil. »

Dans le cas de notre recherche, au sein de la HES-SO, il faut préciser qu'un tel contrat est élaboré entre les différentes parties. Il s'agit du « contrat tripartite », signé après un mois sur le lieu de stage. Ce contrat est élaboré essentiellement par le PF et l'apprenant. Par contre, il fait l'objet, lors de la signature, d'une discussion entre le PF, l'apprenant, ainsi que le référent de l'école. Les objectifs de travail ainsi que les modalités d'évaluation sont fixés en commun. Ce contrat demande l'implication de toutes les parties ; cependant, il s'agit d'un aspect fonctionnel. Si l'on prend l'alternance sous l'angle de la cognition, l'ensemble des chercheurs semblent d'accord sur un point en tout cas : l'apprenant est acteur de sa formation. Ainsi, Schwarz (1994, p. 245) dit ceci : « l'élève au centre de son apprentissage réalise l'intégration de ses propres acquisitions ».

Au vu de ces théories, on saisit assez facilement le lien qui se fait entre les tensions identitaires qui peuvent naître de ces différentes situations, comme il a été relevé plus haut, et la mobilisation de l'apprenant dans sa propre démarche d'acquisition de connaissances. La qualité de l'apprentissage en dépend de manière fondamentale.

6 Synthèse de l'approche théorique

A la lumière des différentes notions traitées ci-dessus ainsi que la brève présentation du système d'alternance à la HES-SO, la problématique liée à ma question de départ se présente de la manière suivante :

Le dispositif de formation en alternance, par ses particularités organisationnelles (terrain-école), représente un dispositif de formation favorable à une formation professionnalisante. Cependant ces mêmes particularités semblent exacerber les multiples transitions que le jeune adulte rencontre à cette période de sa vie. Il vit une phase durant laquelle les tensions identitaires sont nombreuses et variées car il a des nouveaux rôles à assumer lors de son passage dans la vie d'« adulte ». Cette transition comporte notamment l'entrée du jeune dans le monde professionnel, or la place conférée au travail aujourd'hui lui donne un poids important dans la construction identitaire d'un sujet.

Cette construction identitaire, comme on l'a vu plus haut, malgré ses multiples composantes, relève du contexte professionnel. La formation en alternance offre l'opportunité de cette immersion dans le « monde des grands », dans le « monde du travail ». Ce milieu constitue assez rapidement une des références du jeune apprenant. Ces références sont en lien direct avec de nombreuses représentations puisées dans la biographie de l'apprenant. Finalement, l'identité professionnelle du jeune se construit selon son parcours biographique et par un processus de socialisation et d'interaction avec la collectivité.

L'engagement en formation, sous l'angle des tensions identitaires, se révèle être fortement diminué lorsque les tensions sont réduites, car elles ne constituent plus une composante motivationnelle ; l'individu doit résoudre un problème de tension afin de s'investir dans l'engagement en formation. Nous avons également constaté que l'engagement est plus

important quand il émane d'un projet de soi pour soi plutôt qu'un projet en fonction de quelqu'un ou en fonctions de prescriptions institutionnelles.

Dans les composantes de la construction de l'identité professionnelle, la dimension individuelle liée aux sentiments de compétence et à l'estime de soi a été mise en évidence. Le jeune semble pouvoir trouver, sur le lieu de travail, l'opportunité d'accroître son sentiment de compétence et son estime de soi. Cependant cette opportunité dépendra fortement du lieu de travail et de l'encadrement offert au stagiaire. Si le contexte sur le terrain n'est pas, pour l'apprenant, favorable à la perception d'un sentiment de compétence, celui-ci, comme nous l'avons vu dans notre approche théorique, peut vivre des tensions identitaires importantes entre l'identité d'étudiant qu'il ne veut pas quitter car elle se montre rassurante et celle de travailleur qu'il désire atteindre.

A la lumière de cet apport théorique, la question de recherche se présente ainsi :

Dans un dispositif en alternance, en quoi et pourquoi l'engagement dans la formation est moins conséquent pour les apprenants dont la construction identitaire professionnelle a été favorisée lors du premier stage ?

En référence à cette question nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

HYPOTHESES DE RECHERCHE

1

La participation du futur travailleur social au 1^{er} stage de formation dans un milieu socioprofessionnel favorise la construction de l'identité professionnelle de travailleur social au détriment du développement de l'identité d'étudiant.

Indicateurs :

Sentiment d'appartenance au groupe, conscience d'appartenir au groupe, différence avec d'autres représentations ou d'autres groupes, systèmes d'idées partagés par le groupe

Représentations de la profession, projets professionnels, figure marquante

Parcours biographique

Sentiment de compétence, estime de soi

2

L'engagement dans la formation scolaire se montre moins important à partir du 4^{ème} semestre, après le 1^{er} stage.

Indicateurs d'engagement: perception positive des cours, présence aux cours, participation active

Indicateurs de perception de valeurs : valeur intrinsèque, valeur de la tâche en fonction du but, coût de la tâche, valeur en lien avec l'image de soi, sentiment de compétence

3

En lien avec les tensions identitaires et la construction de l'identité professionnelle, la perception de la valeur de la formation à l'école, sur le plan théorique, se montre amoindrie. Plus la construction de l'identité professionnelle est favorisée lors du 1^{er} stage en 3^{ème} semestre, moins les cours théoriques des 4^{ème} et 5^{ème} semestres font sens pour l'étudiant.

Et a contrario, si la construction de l'identité professionnelle n'est pas favorisée lors du 1^{er} stage, les cours théoriques font sens pour l'étudiant et son engagement se montre renforcé pour cette période de cours.

La corrélation entre les 2 premières hypothèses servira d'indicateur

METHODOLOGIE

1 Contexte de recherche

Notre contexte de recherche concerne donc la formation à plein temps à la HES-SO, des futurs travailleurs sociaux. Cette formation a pour but de permettre aux étudiants, en majorité en formation initiale, d'acquérir les compétences liées à la pratique du métier de travailleur social. Cette formation dure 6 semestres. Elle est construite selon la modalité d'alternance, les deux premiers ainsi que les 4^{ème} et 5^{ème} semestres se déroulent à l'école alors que les 3^{ème} et 6^{ème} semestres sont sur le terrain.

Le dispositif de formation en alternance mis en place par la HES-SO considère la formation pratique comme « une mise en situation professionnalisante de l'étudiant afin qu'il développe

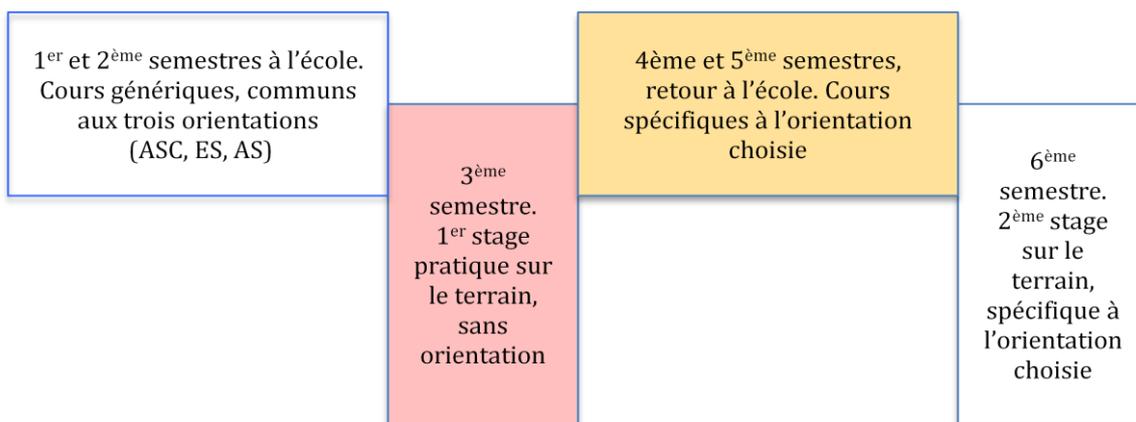
les compétences professionnelles, relationnelles et sociales requises, acquérant ainsi une attitude réflexive le conduisant en permanence à interroger sa pratique et faire émerger de nouveaux savoirs » (PEC 06, p.26).

La HES-SO propose trois formations au sein de la filière « Travail social »:

- Assistant social (AS)
- Educateur social (ES)
- animateur socio-culturel (ASC)

Les trois métiers (AS, ES, ASC) ont une base commune, mais ont également des spécificités dont le programme tient compte. La partie générique constitue les 3 premiers semestres de la formation ; les spécificités liées aux trois métiers sont développées dans les « Orientations » et concernent les 3 derniers semestres de la formation.

Afin de cadrer de manière temporelle notre recherche, nous vous présentons le schéma ci-dessous mettant en évidence avec des couleurs, les deux périodes directement concernées par notre étude.



Notre étude se focalise donc sur la construction de l'identité professionnelle durant le 1^{er} stage ainsi que de l'engagement en formation lors des 4^{ème} et 5^{ème} semestres.

2 La technique de recherche : l'entretien

La technique de recherche retenue pour ce travail est l'entretien. Elle vise à fournir les renseignements nécessaires afin de pouvoir infirmer ou confirmer nos trois hypothèses :

1. La participation du futur travailleur social au 1^{er} stage de formation dans un milieu socioprofessionnel favorise la construction de l'identité professionnelle de travailleur social au détriment du développement de l'identité d'étudiant.

2. L'engagement dans la formation à l'école se montre moins important à partir du 4^{ème} semestre, après le 1^{er} stage.

3. En lien avec les tensions identitaires et la construction de l'identité professionnelle, la perception de la valeur de la formation à l'école, sur le plan théorique, se montre amoindrie. Plus la construction de l'identité professionnelle est favorisée lors du 1^{er} stage en 3^{ème} semestre moins les cours théoriques des 4^{ème} et 5^{ème} semestres font sens pour l'étudiant.

Et a contrario, si la construction de l'identité professionnelle n'est pas favorisée lors du 1^{er} stage, les cours théoriques font sens pour l'étudiant et son engagement se montre renforcé pour cette période de cours.

2.1 Thèmes abordés

Ce guide d'entretien fait référence à un outil de travail du cours de Merhan⁵ ainsi qu'à sa thèse (Merhan, 2009). Il aborde :

1. Les caractéristiques sociodémographiques des étudiants ainsi que leur parcours scolaire
(Indications sur le parcours biographique de l'étudiant)
2. Les choix ainsi que les motifs d'engagement dans la formation
(Indications sur les dynamiques et les tensions identitaires en jeu dans l'engagement en formation)
3. Les opinions sur la formation qu'ils suivent, en distinguant les deux lieux de formation : terrain et école
(Indications sur les valeurs, perceptions des capacités...indicateurs en lien avec la théorie de l'expectancy-value)
4. Les éventuelles difficultés rencontrées lors de la formation et leur régulation
(Indications sur la présence de tensions identitaires et les stratégies pour les réduire)

⁵ Formation et dynamiques identitaires - FM 2009

5. La perception du travailleur social par l'étudiant ainsi que les caractéristiques du métier de travailleur social vues par l'étudiant
(Indications pouvant servir à favoriser l'identification au métier de travailleur social, en lien avec la construction de l'identité professionnelle)
6. Les représentations du présent et les représentations de l'avenir social et professionnel
(Indications sur la présence d'objectifs professionnels et la possibilité de leur aboutissement, sur la perception d'appartenance à un groupe social, sur la perception identitaire)

2.2 Le guide de l'entretien

Le guide de l'entretien se présente donc sous cette forme :

1. **Les caractéristiques sociodémographiques des étudiants ainsi que leur parcours scolaire**
 - Age
 - Situation familiale
 - Parcours scolaire, formation suivie
 - Expériences socioprofessionnelles antérieures
2. **Les choix ainsi que les motifs d'engagement dans la formation**
 - Pourquoi avez-vous choisi ces études ?
 - Quelles ont été les sources d'information sur cette formation ?
 - Pouvez-vous décrire le choix de cette orientation ?
3. **Les opinions sur la formation qu'ils suivent, en distinguant les deux lieux de formation : terrain et école**
 - Que pensez-vous de la formation que vous suivez ?
 - Que vous apporte cette formation ?
 - Quels sont les éléments de formation qui vous intéressent le plus ?
 - Que faut-il améliorer, à votre avis, dans cette formation ?
 - Quelles sont les parties les plus enrichissantes dans votre formation ?
 - Dans les cours, que préférez-vous ?
 - Dans les cours, qu'est-ce que vous n'aimez pas ?
 - Dans le stage, qu'avez-vous aimé ?
 - Dans le stage, qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ?
 - Que pensez-vous de la première année, deuxième année et maintenant troisième année de formation ?
 - Quand vous êtes-vous senti-e efficace, utile ?
 - Grâce à quoi ?

4. Les éventuelles difficultés rencontrées lors de la formation et leur régulation

- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez à l'occasion de cette formation ?
- Comment ces difficultés sont-elles régulées et résolues ?

5. La perception du travailleur social par l'étudiant ainsi que les caractéristiques du métier de travailleur social vues par l'étudiant

- Qu'est-ce qu'un travailleur social pour vous ?
- Comment voyez-vous le métier de travailleur social ?
- D'où vient cette idée du métier ?

6. Les représentations du présent et les représentations de l'avenir social et professionnel

- Pensez-vous être un travailleur social aujourd'hui ?
- Si oui, en quoi... et alors où avez-vous acquis ces capacités ?
- Si non, en quoi... et où avez-vous manqué de formation ?
- Comment voyez-vous votre avenir professionnel ?
- Quels projets professionnels avez-vous ?

2.3 L'échantillon

Nous avons pratiqué cet entretien auprès de 5 étudiants qui suivent la formation à la HES-SO. Ils se situent dans leur cursus, lors de l'entretien, en fin de 5^{ème} ou début de 6^{ème} semestre. Pour une raison de pertinence et de richesse du contenu des entretiens, nous n'avons finalement conservé que 4 entretiens sur 5 pour procéder à nos analyses. L'échantillon a été constitué suivant différents critères :

- En tenant compte du développement théorique et du lien qu'il peut exister entre la perception que l'étudiant a de son travail et la construction de son identité professionnelle, nous avons trouvé pertinent de prendre en compte la manière dont le premier stage s'est déroulé. Nous avons donc choisi 2 étudiants qui ont échoué lors du premier stage et 2 autres qui ont réussi avec des notes allant de A à C.
- En fonction de l'étude, le choix ne s'est pas focalisé sur la question des genres. Nous trouvons donc 3 jeunes filles et 1 garçon.
- L'étude ne tient pas compte de chaque orientation car c'est l'identité de travailleur social que nous avons choisi de mettre en avant et non celle d'animateur socioculturel, d'assistant social ou d'éducateur social. Nous trouvons donc dans notre échantillon la présence d'étudiants engagés dans des orientations différentes.

ANALYSES DES ENTRETIENS

Les 4 analyses que nous vous présentons maintenant nous permettent de mettre à jour les différentes tensions vécues par chacun des étudiants, dans le contexte de l'alternance, l'impact que ces tensions ont sur la construction de l'identité professionnelle et l'engagement en formation. Il s'agit également d'observer l'évolution de la construction de l'identité professionnelle au cours de la formation ainsi que l'évolution de l'engagement dans la formation. Nous avons choisi pour ce faire, de ne pas rester focalisée que sur les années de formation à l'école, il nous a paru également important d'aborder brièvement le parcours biographique de chaque étudiant afin de comprendre le choix d'engagement dans cette formation, les dynamiques identitaires en jeu et leur rapport à la formation.

1 Analyse MARIE

Marie a 22 ans et est célibataire. Elle connaît un parcours scolaire sans encombre. Après les trois ans de cycle d'orientation, elle part au collège. Elle quitte ce dernier établissement après deux ans et commence l'EDD (Ecole Degré Diplôme, devenue aujourd'hui l'ECG, Ecole de culture générale). Elle ne fréquente cette école que 2 ans, ayant déjà 2 ans de collège à son actif. Elle prend ensuite une année pour faire les stages exigés pour rentrer à la HES-SO. Elle fait tout au long de ces années de nombreux stages variés qui lui permettent de se faire une idée des métiers qui l'intéressent, dans la psychiatrie et le social. Elle est actuellement en dernière année de formation à la HES-SO, orientation « éducateur social ».

1.1 Parcours biographique

Marie n'a pas le sentiment d'avoir été influencée par son entourage quant à son choix d'avenir professionnel. Ce projet semble être celui de soi pour soi et non celui de soi pour autrui. Le choix lui appartient, on peut alors penser que l'appropriation de son propre projet peut favoriser l'engagement dans la formation.

J'avais à part ça, autour de moi, des personnes qui étaient dans l'éducation et dans l'animation...mais je ne crois pas sincèrement que ça a vraiment pesé dans le choix (entretien, 75-77).

Cependant peut-on imaginer qu'un choix d'avenir professionnel puisse être indépendant de l'identité héritée ? Marie nous dit qu'elle a autour d'elle des personnes œuvrant dans le secteur de l'éducation.

Marie commence son parcours de formation initiale en pensant devenir psychiatre, son choix semble clair et posé.

« *La psychiatrie a toujours été un rêve, et je voulais travailler dans le contact avec les gens* » (entretien, 55-56)

Cependant, elle se rend compte, durant ses premières années de collège, que ce choix ne lui correspond pas vraiment. Elle trouve la psychiatrie trop théorique. Elle désire accompagner des gens dans le quotidien plutôt que de les recevoir dans des séances de thérapie. Son projet professionnel semble se dessiner plus concrètement durant cette première période de formation. Ce qu'elle a envie de faire et, indirectement devenir, prend réellement forme. Les contours de l'identité visée se dessinent avec plus de précision.

J'avais envie de travailler dans la psychiatrie, mais je n'avais pas envie que ce soit....comment dire....aussi vertical. J'avais plus envie de travailler avec les gens plutôt que de les avoir en entretien, une heure. J'avais plus envie d'être dans un rapport au quotidien plutôt que comme ça » (entretien, 15-18).

Au cours de la formation, Marie définit également de manière plus précise le domaine dans lequel elle désire travailler. Les différentes expériences socioprofessionnelles, vécues par Marie lors de stages estivaux et probatoires, ainsi que la participation aux cours de la HES-SO, lui permettent apparemment de fixer le champ professionnel dans lequel elle désire évoluer. Si la tension entre l'identité visée et l'identité actuelle de Marie apparaît comme « moteur » dans son engagement en formation, nous pouvons aussi relever que la formation elle-même renforce les contours de cette identité visée.

« *Le plus plu...c'était le foyer pour toxicomanes, il y avait la dépendance et la psychiatrie, deux domaines qui me plaisent particulièrement* » (entretien, 44-46).

Marie paraît cependant consciente qu'avoir un objectif aussi précis présente éventuellement un obstacle pour son avenir professionnel. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'aspect émotionnel, lié à ses doutes concernant un futur emploi dans son domaine de prédilection, peut jouer un rôle défavorable au niveau de l'engagement en formation. On peut également imaginer que les émotions liées à ces craintes puissent avoir un impact négatif sur les représentations de Marie et donc entraver la construction de l'identité professionnelle.

« *Moi je suis assez exigeante. J'aimerais être en Valais, j'ai un domaine de prédilection assez important que j'ai toujours eu. Donc si je n'étais pas là-dedans, je serais assez déçue. Donc je pose assez d'exigences* (entretien, 279-281).

La présence de but aussi précis pour l'étudiante nous laisse également penser que cela puisse avoir un impact sur le sens que donne l'étudiante à certains cours. L'objectif précis de travailler avec des jeunes présentant des pathologies psychiatriques en lien avec la dépendance empêche, peut-être, certains cours ne s'inscrivant pas dans la réalisation de cet objectif, de faire sens pour Marie.

« *J'ai l'impression qu'il y a des cours qui sont mis là car il faut des crédits en plus. Par exemple, le C5 avec, à la fin, une gestion de projet où on passait devant tout le monde...moi ça m'a pas servi à grand-chose...et sincèrement c'était du remplissage pour moi* » (entretien, 139-142).

Cette première analyse liée au parcours biographique de Marie nous aide à mieux cerner ses envies et les tensions qui l'amènent à se lancer dans la formation de travailleuse sociale. Marie se situe dans une dynamique de transformation identitaire qui lui permettra d'acquérir une nouvelle identité, celle de travailleuse sociale. Elle nous permet également de voir apparaître les contours de son identité visée (adulte et travailleuse sociale), ainsi que les tensions entre l'identité visée et l'identité héritée. Ces quelques éléments peuvent nous aider à comprendre, par la suite, les mécanismes de la construction de l'identité professionnelle de Marie. Car, rappelons-le, la construction de l'identité professionnelle ne débute pas lors du premier jour de la formation initiale, mais au cours de notre enfance, ceci en lien avec l'identité pour soi, l'identité pour autrui, l'identité héritée et l'identité acquise. On peut également, dans le cadre de cette analyse, constater que le rapport à la formation de Marie peut être qualifié de *rapport d'engagement*, car Marie fait le choix d'entamer la formation de travailleuse sociale et quitte sa première option de se former dans la psychologie. Dans ce cas, l'entrée à la HES-SO constitue la stratégie identitaire de Marie. Nous pouvons encore ajouter que le but que désire atteindre Marie à travers cette formation, a les caractéristiques d'un but *d'approche*, car elle désire devenir travailleuse sociale dans un domaine précis, elle a envie de travailler avec des toxicodépendants. Rappelons, selon l'étude de Bourgeois (2006), que ce type de but, contrairement au but de performance, semble plus favorable pour la motivation à l'engagement dans les études.

Afin de pouvoir évaluer l'évolution de l'engagement en formation tout au long du cursus, nous allons mettre en évidence les périodes *avant* et *après* le premier stage. Cette première analyse de motivation se porte donc sur les 1^{er} et 2^{ème} semestres qui précèdent le 1^{er} stage.

1.2 Engagement en formation avant le 1^{er} stage, lors des 1^{er} et 2^{ème} semestres à l'école

L'entrée à l'école n'est pas facile pour Marie, l'enjeu émotionnel apparaît comme important. Marie nous confie qu'elle a relativement peu confiance en ses capacités. Elle ne sait pas si elle possède les aptitudes nécessaires pour atteindre le but qu'elle s'est fixé. Rappelons que cet aspect peut se montrer négatif au niveau de l'engagement en formation, selon la théorie de l'expectancy-value : l'individu s'engage et persiste dans une tâche s'il estime posséder les aptitudes nécessaires pour satisfaire aux exigences de l'activité en question. Cependant Marie nous dit, en évaluant sa première année, qu'elle s'engage pleinement dans les cours. Cette première année semble se révéler comme un défi pour Marie.

« Cette école, c'était un immense enjeu pour moi et j'avais la pétoche...et cette première année, on a des cours avec 100 personnes différentes, j'avais jamais vécu ça... (entretien, 424-426).

Marie considère qu'elle aime apprendre. Sa motivation intrinsèque semble relativement forte, elle aime participer aux cours. Elle trouve que tous les éléments théoriques apportés *«c'est une manière assez sympa d'apprendre»* (entretien, 89-90). En plus, la variété des modalités pédagogiques, tels les jeux de rôles lui permettent de prendre plaisir à suivre les cours.

« Après ça, on a d'autres cours où les modalités pédagogiques sont plus basées sur les jeux de rôles ou comme ça. Ça c'est vrai que c'est plus sympa, les journées passent plus vite. On n'a, en fait, pas l'impression d'apprendre mais le fait qu'on doit nous-mêmes s'investir, jouer avec notre personne, dans des situations autres que sur des petites feuilles comme exercices... » (entretien, 348-352).

Marie semble considérer que le coût de la tâche se montre élevé, mais elle paraît au clair quant au fait que cela représente un « passage obligé » afin de pouvoir atteindre son objectif final, celui de devenir travailleuse sociale. Les bénéfices à retirer de la tâche se montrent donc plus élevés que l'énergie à fournir pour accomplir l'activité. L'investissement important exigé par l'école, lors de cette première année théorique, ne semble donc pas freiner la motivation de Marie pour ses études.

« ...Et on avait des cours relativement poussés...au niveau théorique c'est « maousse » (entretien, 427)

Marie, tout au long du cursus de formation, ressent continuellement la nécessité de pouvoir donner sens aux différents cours qu'elle suit, sens qu'elle construit en référence à l'objectif final de sa formation, c'est-à-dire travailler auprès de jeunes dans la dépendance. Ce besoin de sens est sous-jacent tout au long de l'entretien. Ceci nous amène à penser qu'en plus de la motivation intrinsèque, nous pouvons déceler, chez Marie, la présence de motivations extrinsèques, essentiellement liées au but qu'elle désire atteindre, celui d'être travailleuse sociale.

« Je pense que la première année, c'est une année très très chargée en théories et après qu'est-ce qu'on arrive à utiliser sur le terrain, je ne sais pas ? » (entretien, 104-106).

« Mais les apports théoriques sont importants, car sur le terrain, on est confronté à différents problèmes et alors je pense que c'est quand même important d'avoir un gros bagage théorique derrière, tant au niveau de la psychologie que de toutes ces choses-là. La maladie mentale, par exemple, on a eu pas mal de cours là-dessus, assez poussés, maintenant je ne sais pas si c'est important de les avoir poussés à ce point-là...mais c'est quand même bien de pouvoir déceler quelques petits symptômes....sans poser de diagnostic, mais savoir quoi en faire et prendre la personne avec un peu plus de recul que si on avait pas ces éléments-là » (entretien, 128-135).

On peut également entrevoir, de manière ponctuelle, la tension qui existe entre l'identité actuelle d'étudiant qui consiste simplement à apprendre et celle visée de travailleur social qui appelle à des compétences précises liées à l'exercice du métier.

« Quand je vais sortir de l'école, avec mon bachelor, je vais pas pouvoir me dire je suis une éducatrice formée, mais j'ai une jolie formation théorique, mais maintenant il va falloir apprendre la pratique » (entretien, 393-395)

Il faut encore préciser ici que lorsque Marie nous accorde cet entretien, elle entame son 6^{ème} semestre et est à l'heure des bilans. On peut considérer que le sens qu'elle accorde à certains

cours aujourd'hui, ou a contrario, le non sens, peut être empreint du reste du cursus qui dépasse l'unique première année. Cette précision est amenée dans le but de mettre en garde et rester prudent par rapport à l'élément d'analyse faisant référence à l'attribution ou non, de sens aux cours théoriques, de la part de l'étudiant.

1.3 Construction de l'identité professionnelle en lien avec le 1^{er} stage, durant le 3^{ème} semestre de formation

Afin de pouvoir observer si, lors du premier stage en formation, la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant est considérablement favorisée et subit un fort développement, nous allons procéder à une analyse mettant en évidence les différentes caractéristiques développées dans la partie théorique de la construction de l'identité professionnelle.

Marie a le sentiment que l'identité de travailleur social se ressent dès la première année à l'école. Elle est vécue subjectivement par le groupe.

« Après il y a toute une identité de groupe qui se forme au sein de ces 100 élèves...on a une identité de travailleurs sociaux entre nous...c'est le seul lien qu'on a entre nous » (entretien, 467-469).

Cependant, malgré les propos de Marie, ne pourrait-on pas émettre l'hypothèse qu'il s'agit plutôt de l'identité d'étudiant vécue par l'ensemble des étudiants de la filière dont Marie parle ? Cette identité actuelle (étudiant) est commune à l'ensemble des étudiants, elle l'est d'autant plus car ils sont tous engagés dans la même formation permettant de devenir des travailleurs sociaux (identité visée). Le sentiment d'appartenance au groupe nous paraît plus lié à la présence de l'objectif commun plutôt qu'à l'identification à une communauté de pratique.

Sur le terrain par contre, ce que Marie nous dit nous amène à penser que le sentiment d'appartenance est lié, cette fois, à la communauté de pratique. Elle se sent valorisée par sa formation dans le domaine. On y ressent même une certaine fierté. Ce sentiment d'intégrer un groupe et d'être reconnue par les membres de ce groupe, favorise la construction de l'identité professionnelle.

« Durant le stage probatoire (1^{er} stage), c'est clair, on développe ça (identité de travailleurs sociaux) car on est tout de même valorisés comme une personne faisant une formation dans le travail social » (entretien 469-472).

Marie possède une image assez précise de ce que devrait être à ses yeux, le métier de travailleur social, et dans ce cas plus particulièrement, celui d'éducateur. C'est en décrivant les qualités de son PF en premier stage que Marie a dressé le profil de ce qu'elle nomme « l'idéal des éducateurs ». Cet éducateur représente une figure marquante pour Marie.

«... Et mon objectif serait d'être aussi sereine qu'il l'était. Pour moi c'était vraiment l'idéal des éducateurs. Quelqu'un de très simple, de très humble...peut-être justement parce qu'il n'avait pas fait de formation » (entretien, 491-493).

On connaît, suite aux apports théoriques, l'importance du PF dans la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant. Le PF étant une personne de référence, par des signes de reconnaissance, par des feed-back positifs ou des encouragements, aide l'étudiant à construire son estime de soi. Marie semble éprouver un sentiment de reconnaissance et de compétence sur le lieu de stage, auprès de cette personne de référence. Cependant, le PF, par son positionnement envers l'école peut influencer la manière dont l'apprenant vit sa situation d'alternant (école-terrain). Les tensions identitaires pour l'étudiant peuvent se révéler nombreuses entre le ce qu'il vit sur le terrain, au milieu de professionnels appartenant à une communauté de pratique, et ce qu'il vit à l'école, dans le milieu protégé des études. Dans le cas de Marie, on peut imaginer que le positionnement, peu positif, envers l'école, de ce PF de référence, puisse exacerber les tensions vécues par l'étudiante.

« La théorie, il la voyait bien mais...pas dans une école ! Parce que justement dans l'école c'est scolaire et il n'était pas du tout dans cette optique là. L'école n'a jamais été son truc » (entretien, 495-497).

Marie nous paraît se trouver en porte-à-faux entre la réalité du terrain, les apports de ce dernier et à la fois l'importance qu'elle attribue à l'aspect théorique, comme il a été relevé précédemment. On pourrait imaginer que cette situation puisse augmenter les tensions entre l'identité d'étudiant et celle de travailleur social. L'expérience sur le terrain semble lui faire remettre en question certains aspects de la formation, durant ce 1^{er} stage.

« Je pense que la base c'est quand même les relations qu'on peut entretenir avec les gens...il y a beaucoup de savoir être et aussi tout un bagage de connaissances derrière...mais je pense, entre guillemets, mieux vaut beaucoup de savoir être et peu de connaissances que beaucoup de connaissances et peu de savoir être...et c'est peut-être là la critique principale de cette formation, qu'elle développe beaucoup de connaissances et pas du tout le savoir être » (entretien, 537-542).

A ces dernières lignes, ne voit-on pas poindre à nouveau, cette distinction que fait Marie des compétences qui peuvent être acquises à l'école et celles acquises sur le terrain ? On retrouve à ces propos les difficultés engendrées par un processus de formation en alternance. Le clivage est bien présent lors d'un tel processus, nous l'avons vu, la HES-SO répond à un modèle de type *applicatinniste* et *associatif*, c'est-à-dire un type d'alternance où l'école et le terrain ne sont pas séparés par un fossé, cependant la collaboration ne révèle pas de synergie marquante. On notera encore que Marie semble reprocher à l'école de ne pas dispenser certains types de connaissances, ici tout particulièrement des compétences morales et relationnelles. Peut-on dès lors imaginer que Marie vient chercher sur le terrain du « savoir faire » et que le reste des savoirs à acquérir sont du ressort de l'école ? Les attentes de Marie envers l'école paraissent, à nos yeux, de manière générale, plus importantes qu'envers le terrain.

Au niveau des représentations du métier, Marie, qui possède un objectif relativement bien défini (travailler dans la dépendance), rencontre certains problèmes à se projeter dans sa future vie professionnelle. Elle émet beaucoup de doutes quant à l'obtention d'un poste dans le champ professionnel souhaité. Il faut en effet savoir que les débouchés dans le domaine ne

peuvent pas répondre à la demande. Les professionnels en travail social doivent faire preuve d'une certaine mobilité géographique et ouverture par rapport aux champs d'actions sociales s'ils désirent obtenir un poste de travail. Ce manque de perspective professionnelle peut défavoriser la construction de l'identité professionnelle d'une part et d'autre part favoriser le désengagement dans la formation. Marie ne semble pourtant pas donner l'impression d'être affectée par une baisse de motivation. Marie a su dès le premier jour de formation que les débouchés en Valais sont peu nombreux, ceci ne l'a pas empêchée de mener ses études avec beaucoup d'entrain.

« Je sais que cela va être très difficile de trouver du travail. C'est quelque chose qui m'inquiète beaucoup et on nous dit depuis le premier jour qu'il n'y aura certainement pas du travail pour tout le monde et ça avant même de commencer les cours. Ça nous a assez refroidis » (entretien, 275-278).

Comme on l'a déjà vu précédemment, Marie remet en cause la formation dans la possibilité d'acquérir certaines compétences qui lui paraissent primordiales dans l'exercice de son métier. Elle a ressenti un manque de compétences lors de son passage sur le terrain. On sait pourtant que la construction de l'identité professionnelle est favorisée lorsque l'activité professionnelle procure un sentiment de compétence.

Différents facteurs peuvent favoriser ce sentiment de compétence. Le rôle du PF, comme on l'a déjà relevé peut en être un, l'accès à la tâche peut en être un autre. Ainsi, si l'étudiant peut « passer à l'action » et que l'institution formatrice offre au stagiaire la possibilité de se « frotter » au métier et non pas se trouver hors du procès de travail, ce dernier peut tester ses compétences et en acquérir de nouvelles. Marie l'a ressenti lors de son stage. Elle dit travailler en tant que stagiaire, avec un « gilet de sauvetage » et que le travail sera autre lorsqu'elle l'aura posé en étant une professionnelle. Marie met en doute le statut de stagiaire dans l'apprentissage. Il fait obstacle au développement de compétences et au sentiment d'appartenir à ce milieu de travailleurs sociaux.

« C'est autant pour les stagiaires que pour les résidents...on n'est pas des professionnels...vraiment pas...officiellement on n'a pas le droit d'être seul avec les pensionnaires, on n'a pas le droit de prendre des décisions...il y a beaucoup de choses qu'on n'a pas le droit de faire » (entretien, 404-407).

Elle ajoute timidement qu'elle semble tout de même avoir acquis certaines compétences qui sont liées à la pratique, qui sont de l'ordre du « savoir-faire ».

« On a pu s'essayer un peu à la pratique, ce qui est rassurant et développer ce genre de compétences aussi » (entretien, 454-455).

Marie ressent pourtant très fortement ce manque de compétences et se conforte dans son poste de stagiaire car il lui procure la sécurité nécessaire pour apprendre. Nous pensons déceler, à ce moment, une identité d'étudiante plus forte au détriment d'une identité professionnelle affaiblie par la mise à l'écart du procès de travail et le cadre sécuritaire du statut d'apprenante. N'est-ce pas également un processus qui peut augmenter les tensions entre l'identité actuelle (étudiant) et l'identité visée (travailleur social). Cette situation met réellement à jour les

paradoxes que peuvent naître chez l'apprenant qui suit une formation en alternance. Marie se montre relativement critique quand il s'agit de parler des étudiants HES sur le terrain. Elle met en évidence la différence qui existe entre les exercices qui sont pratiqués dans le cadre scolaire et la pratique sur le terrain.

« L'exercice est tout beau tout rose. Dans la vraie vie on s'en ramasse plein les dents. Dans la pratique, je sais que les étudiants HES sont des fois pas très bien vus, car justement, ils ont des super papiers, des supers compétences, mais dans la réalité ils valent rien du tout. Moi je ne me considère pas du tout comme une personne formée...j'ai une formation théorique, mais au niveau de la pratique j'ai trop peu d'expérience. Je ne me sens pas du tout capable d'assurer des responsabilités, des nuits, comme éduc. » (entretien, 382-388).

Marie, en nous parlant de sa situation à l'entrée du 6^{ème} semestre, donc en fin de formation, met à jour les tensions du moment. Ces tensions nous permettent de mieux comprendre le processus de construction identitaire au cours de la formation. Elle attribue son statut d'éducatrice à l'obtention de son bachelor mais, à la fois, ne se considère plus vraiment comme étudiante. Est-ce directement lié à la perception d'acquis de compétences qui ne peut, pour l'instant, se manifester qu'à travers un « papier » et non pas sur le terrain, pour toutes les raisons que nous avons évoquées ci-dessus ? Le sentiment de ne plus être étudiante met à jour la réduction de la tension entre identité réelle et identité visée. Marie a le sentiment de plus en plus se rapprocher de cette identité visée sans pour autant l'avoir atteinte. Par contre, elle ne semble plus trouver en l'école une stratégie afin de diminuer cette tension, sauf à travers l'obtention de son bachelor.

« J'ai pas l'impression d'être étudiante, mais j'ai pas l'impression d'être éducatrice non plus, tant que je n'aurai pas mon papier dans les mains » (entretien, 515-516).

Marie semble aussi accorder son statut de travailleuse sociale au fait qu'elle puisse travailler. Nous pouvons encore une fois faire le lien avec le sentiment de compétences. Nous savons que celles-ci ne peuvent être effectivement constatées et ressenties que dans l'action (Bellier, 2004).

« Etant donné que maintenant je ne travaille pas, je ne peux pas me sentir comme éducatrice...je ne fais rien...une fois que je serai en stage, je pense que ça ira mieux...c'est une situation un peu bizarre. Alors oui, je suis encore étudiante, mais j'ai l'impression que c'est fini et le gros truc qui me reste c'est le travail de bachelor et je pense que c'est pour ça que j'arrive pas à m'y mettre car j'ai l'impression que c'est fini... » (520-525).

Ces dernières lignes où Marie nous parle de sa situation en fin de formation (entrée dans le 6^{ème} semestre) nous laisse penser qu'elle se rapproche lentement de son identité visée et que les tensions deviennent si minces entre l'identité d'étudiante qui n'est plus son identité réelle et l'identité visée de travailleur social qu'il devient difficile pour Marie de trouver la motivation et rassembler les ressources nécessaires pour s'acquitter des dernières tâches scolaires. Cette analyse nous permet également de comparer l'évolution qui s'est faite durant les 4^{ème} et 5^{ème} semestres à l'école, après son 1^{er} stage. Marie nous semble être revenue de son

1^{er} stage, peu convaincue des compétences acquises sur le terrain et surtout bien décidée de faire le plein de connaissances sur les bancs d'école. Pourrait-on émettre l'hypothèse que le processus de construction de l'identité professionnelle des étudiants en travail social à la HES-SO a poursuivi tout simplement son évolution même en étant à l'école et que donc, l'école, au même titre que les stages, permet cette évolution lente et progressive de la construction de l'identité professionnelle?

1.4 Engagement en formation après le 1^{er} stage, lors du retour à l'école pour les 4^{ème} et 5^{ème} semestres.

De manière générale l'entretien au sujet de cette partie de la formation est très paradoxal. Le sentiment d'avoir apprécié la formation et l'impression que cette même formation ne fut pas toujours adéquate, alternent constamment dans les propos de Marie.

L'entretien donne l'impression que l'étudiante, en revenant lors de son 1^{er} stage, a des attentes beaucoup plus précises par rapport à la formation. Elle semble avoir particulièrement aimé cette période scolaire. L'ambiance de l'école qu'elle connaît lui procure du plaisir et lui offre vraisemblablement le cadre sécurisant qui fait défaut en stage. A notre question de savoir qu'elle fut son année préférée, Marie nous répond que c'est celle qui suit directement le 1^{er} stage.

« Pour moi, c'est la deuxième. On était sur le terrain et on revient à l'école, on connaît déjà les profs...on a pu s'essayer un peu à la pratique, ce qui est rassurant et développer ce genre de compétences aussi...pour ensuite plus cibler sur l'action qu'on a choisie...donc pour moi c'est vraiment la meilleure... » (entretien, 453-457).

Marie nous dit donc qu'elle a beaucoup aimé ce 4^{ème} semestre, cependant, et c'est là qu'apparaît le paradoxe, elle dit également que ce sont ses « pires six mois » de formation.

« Mais ces six mois c'était beaucoup de travaux de groupes et on devait rater des cours théoriques super intéressants car on devait travailler des projets de groupes...c'était super frustrant...pour moi c'était les pires six mois » (entretien, 434-437).

Marie trouve que le coût de la tâche est parfois très élevé par rapport au retour qu'elle obtient en termes de crédits ECTS. Certains modules demandent beaucoup de travail et ne permettent « d'engranger » que 5 crédits ECTS, alors que d'autres modules de formation demandent beaucoup moins d'heures de travail et permettent d'obtenir 15 crédits ECTS. Il semble également que certains cours ne fassent pas réellement sens pour elle, Marie n'en perçoit pas directement l'utilité. Rappelons, qu'en lien avec la théorie de l'expectancy-value, le coût de la tâche et l'utilité sont des facteurs pouvant influencer la motivation.

« On a l'impression des fois que dans notre formation il manque des crédits, et hop on met des cours...et il y a d'autres modules à côté de ça où ils sont très peu notés et qui mériteraient beaucoup plus de crédits car on s'investit beaucoup plus...par exemple le

module libre qui vaut 5 crédits, alors que tout le monde a passé des heures et des heures là-dessus....» (147-151).

De nombreux aspects positifs de cette période à l'école sont en lien avec le terrain par exemple, le fait que des intervenants externes viennent donner des cours. Elle voit en ces personnes, les réels « experts » du travail social.

«Des personnes qui bossent vraiment dans des institutions et ça c'est très enrichissant. C'est enrichissant parce qu'on peut avoir l'expertise d'une personne qui applique vraiment, contrairement aux profs qui ont un énorme bagage théorique, mais dès qu'on pose des questions pratiques, il y a un truc qui coince » (entretien 333-339).

Un autre exemple, dans ce sens, est le fait que le programme en 4^{ème} et 5^{ème} semestres propose de nombreux projets qui sont en lien direct avec le terrain. Ces projets offrent l'opportunité de se créer un réseau socioprofessionnel. La valeur de la tâche semble mieux perçue. Ces exemples mettent en exergue les difficultés d'un processus de formation en alternance dans lequel les deux pôles de formation (terrain-école) semblent avoir, pour l'étudiante, leur propre système de construction de connaissances. L'école, dans le cas présent, offre un terrain de convergence entre ces deux pôles de connaissance.

«Quand on a des intervenants comme ça, ça nous apprend à mieux connaître un terrain car il explique tout le temps et ça permet aussi de se faire un réseau » (entretien 339-341).

Marie a relevé des problèmes de contenus de cours, elle trouve certains cours inappropriés. Elle montre des attentes très précises en lien avec le terrain et son futur stage. De retour de son 1^{er} stage, elle sait ce qui l'attend sur le terrain, elle sait quelles sont les compétences qu'elle désire encore acquérir. Elle semble venir chercher, à l'école, encore quelques outils qui peuvent la rassurer sur le terrain. La valeur de la tâche n'est pas bien perçue par l'étudiante, ceci en lien avec son but.

« Je ne vois pas du tout l'intérêt des modules d'intégration. Ces cours qui préparent les formations pratiques [...] on a dû prendre une situation qu'on a eue lors de notre première formation pratique et expliquer maintenant ce qu'on ferait différemment...et ça pendant 2 jours. Or moi, pour préparer mon stage futur, ce n'est pas ça dont j'ai besoin...ce n'est pas de revenir une année et demie en arrière, mais plutôt de m'informer sur la population que je rencontrerai, et de savoir au niveau de l'école qu'est-ce qu'ils attendent de nous, au sujet des contrats...quelque chose de très précis de très concret » (entretien 158-170).

Finalement, malgré le fait que Marie nous dit avoir passé ses moments les plus plaisants de sa formation, à cette période du cursus, il nous semble qu'elle remet en cause de nombreux contenus de cours et surtout l'organisation générale des modules qui ne lui permet pas de profiter des cours comme elle le désire.

1.5 Retour sur les hypothèses

1. La participation du futur travailleur social au 1^{er} stage de formation dans un milieu socioprofessionnel favorise la construction de l'identité professionnelle de travailleur social au détriment du développement de l'identité d'étudiant.

L'analyse de l'entretien de Marie ne permet pas de confirmer cette hypothèse. En effet, malgré le sentiment de se sentir travailleuse sociale dès la première année de formation, la construction de son identité professionnelle ne montre que peu de signes d'une évolution déterminante lors du premier stage. Elle ne semble pas encore appartenir à une communauté de pratique, elle n'a pas eu le sentiment de posséder les compétences nécessaires pour prétendre appartenir au groupe de professionnels en travail social. De même, nous avons constaté que le rôle de stagiaire la positionne souvent hors du procès de travail, et que ceci ne lui permet pas de se sentir compétente. Le fait qu'elle ne travaille pas et qu'elle n'ait pas encore obtenu son bachelors influence également cette évolution. Son identité professionnelle est, comme nous le savons, toujours en construction et ce, déjà avant son arrivée, sur le premier lieu de stage; cependant ce que nous constatons après cette première analyse est que le contact avec le monde socioprofessionnel, dans le cadre de sa formation, n'y joue pas un rôle déterminant.

On peut aussi relever que l'identité d'étudiante tend à se déconstruire lentement lors du cursus de formation. Cette identité offre à l'étudiante un espace protégé qui lui permet d'apprendre. Le statut de stagiaire de l'école lui procure la sécurité sur le terrain, car elle a le sentiment de ne pas encore posséder les compétences nécessaires pour « jouer dans la cour des grands ».

2. L'engagement dans la formation à l'école se montre moins important à partir du 4^{ème} semestre, après le 1^{er} stage.

Cette hypothèse est très difficile à infirmer ou confirmer dans cette analyse tant les propos de l'étudiante se montrent paradoxaux. L'étudiante, dans son discours, prétend que ce sont ses plus beaux mois de la formation alors qu'elle se montre déçue sur de nombreux points. Le contenu des cours ne semble pas particulièrement approprié, il en découle donc un manque de sens, la valeur de la tâche par rapport au but de la formation se montre souvent peu élevée. Les professeurs apparaissent à Marie, malgré leurs nombreuses compétences théoriques, peu en phase avec le terrain. Nous avons pu constater que de retour du stage, les attentes de l'étudiante sont devenues beaucoup plus précises. Marie paraît savoir ce dont elle a besoin pour lui permettre de se rapprocher de l'identité visée. Le coût de la tâche se montre parfois très élevé, trop élevé par rapport à la valeur de celle-ci. Suite à ces constatations, nous pouvons prétendre que cette hypothèse se voit confirmée.

3. En lien avec les tensions identitaires et la construction de l'identité professionnelle, la perception de la valeur de la formation à l'école, sur le plan théorique, se montre amoindrie. Plus la construction de l'identité professionnelle est favorisée lors du 1^{er} stage, en 3^{ème} semestre, moins les cours théoriques des 4^{ème} et 5^{ème} semestres font sens pour l'étudiant.

Et a contrario, si la construction de l'identité professionnelle n'est pas favorisée lors du 1^{er} stage, les cours théoriques font sens pour l'étudiant et son engagement se montre renforcé pour cette période de cours.

Cette troisième hypothèse découle des deux précédentes. Rappelons que la construction de l'identité professionnelle n'a pas été favorisée de manière déterminante lors du 1^{er} stage de Marie et que l'identité d'étudiante se montre encore bien présente lors de son retour sur les bancs d'école en 4^{ème} et 5^{ème} semestres. Rappelons également que la motivation, lors du retour à l'école après le 1^{er} stage, fut réduite par de nombreux éléments négatifs liés aux contenus de cours, aux professeurs et à l'organisation. Nous constatons donc finalement que malgré une identité d'étudiante encore marquée en comparaison de l'identité professionnelle, Marie peine à s'engager pleinement dans la formation lors de la 2^{ème} période théorique, après son 1^{er} stage. Les tensions entre l'identité d'étudiante et l'identité visée favorisent l'engagement en formation ; cependant, il semble apparaître, à la lumière de cette analyse que de nombreux autres facteurs entrent en ligne de compte comme par exemple, celui qui fait de Marie, après son expérience en stage, une étudiante affûtée et exigeante en matières sociales. L'identité visée de Marie ainsi que ses desseins professionnels futurs ont des contours si précis qu'il devient difficile pour les programmes ainsi que les modèles pédagogiques de répondre aux attentes de Marie. Cette troisième hypothèse se voit donc infirmée.

2 Analyse TONI

Toni est âgé de 25 ans et est célibataire. Ses parents œuvrent dans le domaine médical, ils sont les deux infirmiers. Son parcours scolaire se déroule sans difficulté malgré le manque de motivation. Il fait le cycle en niveau 2 puis fait un apprentissage de commerce dans une commune et termine par une matu pro en cours d'emploi. Pour lui, l'apprentissage de commerce n'est pas une finalité en soi et il compte faire une autre formation. Il se renseigne à différents endroits puis choisit la formation d'assistant social. Il entre alors à la HES-SO. Il terminera ses études dans 6 mois.

2.1 Parcours biographique

Le milieu familial de Toni semble jouer un rôle dans le choix de sa future profession. Ses parents œuvrent dans le domaine médical et côtoient de nombreuses personnes du travail social. Ceci lui permet de faire connaissance avec les métiers du social. On peut supposer que l'identité héritée de Toni est fortement tournée vers des métiers de relations et d'aide et donc,

en accord avec son identité actuelle d'étudiant en travail social. On peut imaginer que cet élément peut se montrer favorable en termes de motivation pour la formation.

« ...Je me suis renseigné dans cette profession, mes parents sont les deux dans le domaine médical, ils sont les deux infirmiers, je pense que cela a joué un rôle...je me suis encore renseigné et après je me suis dit : c'est ça que je veux faire...alors j'ai fait les stages » (entretien, 11-14).

Toni a choisi de continuer sa formation après son apprentissage de commerce. On peut observer, dans ce cas, une tension entre l'identité actuelle (lorsqu'il travaille comme employé de commerce) et l'identité visée (œuvrer dans le social). Ce que vit Toni ne lui convient plus. L'identité héritée, la socialisation primaire (famille œuvrant dans le domaine de la santé) sont en tension avec l'identité acquise d'employé de commerce. La dynamique identitaire est mixte, elle est de type *différenciation*, car ce que vit Toni en tant qu'employé de commerce ne lui suffit plus, il aspire à d'autres dimensions plus sociales et relationnelles, elle est de type *acquisition*, Toni désire appartenir à un groupe de personnes qui travaillent dans la relation d'aide et finalement de type *restauration*, car il semble vouloir quitter son identité de « commercial » pour aller vers une identité de « social ». Cette dynamique identitaire est constructive et peut se montrer motivante pour l'étudiant qui s'engage vers une nouvelle voie souhaitée.

« L'administratif ne me dérange pas et il y avait ce côté relation qui me plaisait... Ça c'est quelque chose que je n'avais pas comme employé de commerce, je trouvais ça dommage. Comme assistant social, on a ces deux côtés et moi je privilégie vraiment la relation. Je suis content si à la fin de la journée je peux me dire...j'ai fait quelque chose...ça ne m'irait plus de travailler uniquement dans l'administratif...vraiment avoir le sentiment d'aider la personne plutôt que de l'enfoncer... » (entretien, 21-28).

Si Toni semble très motivé à travailler dans le domaine social, comme assistant social, il ambitionne cependant d'aller plus loin. Ce bachelor apparaît comme une étape intermédiaire pour Toni. L'identité visée n'est pas encore bien définie. Devenir assistant social est sa première ambition, celle-ci n'est pas atteinte et Toni a déjà de nouveaux objectifs. Il semble que la formation, dans ce cas, aide à dessiner le contour de ses objectifs. Toni est dans une période où il pense aussi à l'ensemble de sa vie. La pluralité des images de soi peut se montrer contradictoire. Le rôle de jeune père apparaît à ses yeux comme peu conciliable avec le rôle d'un étudiant qui poursuit, par exemple, une formation à Genève. De nouvelles tensions identitaires peuvent naître de cette situation où les rôles du jeune ne sont pas encore définis. On retrouve dans ce cas la situation du jeune adulte qui est en formation, qui doit faire face à l'entrée dans la vie professionnelle, qui devient autonome sur le plan financier et qui essaie de se fixer au niveau sentimental et dans la construction d'une famille future. De ces différents rôles découlent de multiples tensions identitaires qui peuvent avoir un impact sur la construction de l'identité professionnelle et l'engagement en formation.

« Je ne pense pas que je vais rester AS toute ma vie. J'aimerais bien une fois devenir chef d'équipe, avoir plus de responsabilités...en tout cas j'ambitionne à ça dans le long terme...ou bien partir dans d'autres trucs, comme créer une association, mais en fait ça dépend de plein de choses...ça dépend des liens, de la situation personnelle

aussi, si on fait des enfants tout de suite...on a par exemple moins envie d'aller faire des cours à Genève » (entretien, 163-171).

Dans le parcours de Toni, les tensions soi/soi paraissent assez fortes, entre l'identité réelle, l'identité héritée et l'identité souhaitée, mais nous pensons également pouvoir déceler des tensions soi/autrui, des tensions intersubjectives. On peut, par exemple, imaginer que la profession des parents de Toni puisse jouer un rôle dans son choix professionnel ou que son parcours de formation après l'école puisse être influencé par le parcours de sa vie privée et ses acteurs comme son conjoint ou la venue d'un enfant.

2.2 Engagement en formation avant le 1^{er} stage, lors des 1^{er} et 2^{ème} semestres à l'école

Certains cours ne font pas particulièrement sens pour Toni. Il n'arrive pas à faire les liens avec ses objectifs de formation. Rappelons que l'entretien se déroule en fin de cursus et que malgré son cheminement d'apprenant, ces cours ne font toujours pas sens pour lui. Nous avons pu constater lors des différents entretiens que souvent les étudiants comprennent la construction du programme pédagogique en fin de formation, ce qui les aide à donner sens aux différents cours. Ici, malgré le recul, l'étudiant ne saisit pas l'intérêt de certains cours.

« Dès la première année on a des cours sur le management, ou comme ça...c'est vrai que c'est important de savoir comment ça fonctionne, mais on est en première...et franchement même, je ne verrais pas ces cours dans un cursus de base à la HES...je verrais plus ça dans la formation continue, si on veut se spécifier là-dedans. Je trouverais mieux de faire de la technique d'entretiens par exemple... » (entretien, 42-47).

En plus du manque de sens, l'étudiant trouve que l'intensité pourrait être plus importante. Ce dernier point ne semble pas favoriser le développement de l'estime de soi. La motivation intrinsèque apparaît comme faible.

« Ca serait bien d'avoir déjà des cours à choix...par exemple, si on voulait plus se spécialiser en systémique...je trouve honnêtement qu'on a quand même peu d'heures de cours...si on compare aux unis on a beaucoup, mais franchement moi je trouve qu'on a peu...on a tous les mercredis congé...je pense qu'il y aurait moyen de faire plus, mais à disposition selon son intérêt » (entretien, 105-110).

Toni, malgré son parcours scolaire peu rassurant, perçoit aujourd'hui ses capacités comme suffisantes pour accomplir les tâches scolaires. On peut admettre que le rapport à la formation a nettement évolué dans un sens positif. Rappelons (théorie de l'expectancy-value) que le fait de se sentir capable d'accomplir une activité favorise l'engagement dans cette dite activité.

« Franchement, j'ai trouvé assez simple, je n'ai pas rencontré de difficulté majeure, pourtant je ne suis pas quelqu'un de très scolaire...j'avais d'ailleurs des craintes, un peu des peurs, avant de débiter la formation à cause de ça » (entretien, 116-118).

L'apport théorique apparaît aux yeux de Toni comme une obligation inintéressante mais « indispensable », « il faut passer par là » (entretien, 287). La motivation extrinsèque semble jouer un rôle déterminant car les cours s'inscrivent dans la ligne de son objectif professionnel.

2.3 Construction de l'identité professionnelle en lien avec le 1^{er} stage, durant le 3^{ème} semestre de formation

Toni n'a rencontré aucune figure marquante lors de son stage. En parlant de ses référents sur le terrain, il nous dit que certaines manières d'agir observées chez sa PF ne lui conviennent pas. On peut supposer que la construction de l'identité professionnelle, dans ce cas, se définit par opposition et différences avec d'autres. Il ne désire pas utiliser des outils de cette PF et ne désire pas lui ressembler. Par contre, une de ses collègues, assistante sociale, mène des actions qui correspondent plus à Toni, ceci nous amène à penser que l'identification à cette personne et surtout, à sa manière d'agir, peut développer un sentiment d'appartenance et favoriser la construction de l'identité professionnelle.

« Mais, par exemple, la PF de mon premier stage, il y a des outils que je prendrais mais d'autres pas du tout. Elle a un côté moralisateur que je ne supporte pas. Je ne me vois pas faire la morale, je ne suis pas leurs parents. J'ai travaillé avec une autre AS (assistante sociale) dans le service et elle avait, par exemple, plus d'outils qui me correspondaient » (entretien, 229-231).

Toni a une vision assez précise de ce que peut être sa carrière professionnelle, il se « verrait bien bosser dans la réinsertion » (entretien, 155); cependant son ambition, comme on l'a déjà relevé, ne s'arrête pas à assistant social. On peut imaginer que cette projection qui dépasse la profession de travailleur social pour laquelle il se forme maintenant, peut représenter un obstacle dans la construction de l'identité professionnel de travailleur social. On pourrait dès lors émettre l'hypothèse que ce métier ne sert que de tremplin dans la carrière de Toni et que l'intérêt de s'identifier au groupe des travailleurs sociaux et l'intégrer soit maigre. En ce qui concerne l'engagement en formation, nous pensons qu'il n'est pas affaibli car même si être assistant social est un but intermédiaire, il n'en demeure pas moins un objectif à atteindre. Les tensions identitaires persistent tant que le sentiment d'avoir atteint cet objectif n'est pas présent.

En parlant du profil du métier de travailleur social, Toni ne parvient pas à lui donner un contour précis. Il y a tant de diversités dans le métier. Pour lui, la perception du métier est en lien direct avec le lieu de travail. Ces propos nous laissent penser que la construction de l'identité professionnelle n'est réellement favorisée qu'à partir du moment où l'étudiant peut pleinement investir une place de travail. La question que l'on peut dès lors se poser est de savoir si cette investiture est réalisable avec un statut de stagiaire.

« Il y a tout un panel de figures, toute une palette d'activités, pour l'AS...et quand je disais je me sens travailleur social, je me sens travailleur social de X (institution dans laquelle il suit son 2^{ème} stage)...comme....par exemple si on prend l'agent d'insertion, il n'a pas de profil encore, est-ce que ça sera un travailleur social ? Pour moi le TS a

des compétences transversales mais pour moi, après il doit en avoir des spécificités par rapport à son lieu de travail » (entretien, 307-311).

Toni n'éprouve pas un sentiment de compétence lorsqu'il est dans la pratique, en stage. Il trouve que les cours dispensés à l'école ne lui permettent pas d'acquérir les compétences requises sur le terrain. Les cours scolaires, pour lui, ne se montrent pas assez spécifiques. Nous avons le sentiment que l'école ne parvient pas à répondre aux attentes de Toni.

« Honnêtement, sur le terrain, on n'est pas tellement efficace, on est là, on fait pas grand chose, on n'a pas de connaissances spécifiques » (entretien, 65-66).

Toni considère que le lieu de stage joue un rôle important dans les capacités d'apprendre ainsi que pour évaluer ses compétences. Le rôle du PF est aussi décisif. On décèle là l'importance de l'encadrement, ceci en lien avec la théorie de Lave et Wenger qui pointe la nécessité, pour un apprenant, de pouvoir participer et avoir accès aux pratiques de la communauté. Lors de l'entretien, Toni met en évidence les différences qui existent entre les places de stages et les possibilités de se sentir compétent. Nous pensons également qu'indirectement le contexte de formation mis en évidence dans les propos de Toni, peut jouer un rôle positif ou négatif dans l'évolution de l'estime de soi.

«...Il y en a qui sont super cadrés et suivis, et d'autres pas...donc là on ne peut déjà pas évaluer la même chose...mais moi, par exemple, ça me permet vraiment de savoir où j'en suis » (entretien, 96-98).

Au terme de l'entretien, que Toni nous livre lorsque qu'il a déjà commencé son deuxième stage, apparaissent de nouveaux éléments en lien avec la construction de l'identité professionnelle. Toni semble à ce moment devenir travailleur social. Il a le sentiment de ne plus être vraiment un étudiant. Sur le lieu de stage, on lui donne des responsabilités qu'il paraît percevoir comme assumables. Il nous donne l'impression de plus appartenir à la communauté de pratique (travailleur social) qu'au groupe d'étudiants.

«...ça fait trois semaines que j'ai commencé le stage et mon PF m'autonomise...et là je sens vraiment qu'il y a quelque chose qui se passe. J'utilise encore ces cadres théoriques que j'ai vus au cours, mais maintenant je deviens autonome, je dois prendre des responsabilités...maintenant je me vois plus comme travailleur que comme étudiant » (entretien, 243-247).

Ces quelques lignes nous laissent penser qu'il a fallu attendre le dernier semestre de formation, le 2^{ème} stage, pour permettre à Tony de se dégager de son identité d'étudiant. Il ajoute, à un moment donné, durant l'entretien, que la motivation pour les dernières tâches scolaires qui lui restent est au plus bas. Peut-on comprendre, à ces propos, que pour Toni les tensions entre l'identité réelle d'étudiant et l'identité souhaitée de travailleur social ne sont plus (l'identité actuelle devenant celle de travailleur social) et donc que l'engagement en formation, sur le plan scolaire n'est plus une stratégie pour atteindre ses desseins identitaires?

2.4 Engagement en formation après le 1^{er} stage, lors du retour à l'école pour les 4^{ème} et 5^{ème} semestres

Toni apprécie les deux modules qui ont un lien très fort avec le terrain et qui se déroulent hors des murs de l'école. La motivation intrinsèque est forte et le sentiment de compétence semble important par rapport à l'élaboration des projets de cours.

« Le module Oasis, j'ai adoré, j'ai fait sur l'insertion socioprofessionnelle. Dans le module libre, c'est aussi génial...nous on a monté un projet d'une structure d'accueil dans une commune » (entretien, 53-56).

Les cours à la carte font sens pour lui, ils sont moins en lien avec l'école. Ce sont des projets pratiques qui ont la forme d'actions sociales. Toni relève encore le fait qu'il y « *avait vraiment des intervenants de haut niveau* » (entretien, 302). Ces intervenants viennent du terrain et semblent être une référence pour Toni. La motivation intrinsèque pour ce type de cours semble forte.

« La troisième, ouais, j'ai bien apprécié...beaucoup de jours de congé...et puis surtout on choisissait nos projets, donc il y avait plus de motivation. Je n'avais pas l'impression de faire un truc scolaire » (entretien, 300-303).

Rappelons que ce type de cours à la carte et sous forme de projets se déroule uniquement en 5^{ème} semestre. Le contraste est grand dans la motivation de Toni, en ce qui concerne le reste des activités scolaires. Le rapport de stage ne fait pas sens pour l'étudiant, le terrain a plus d'importance pour lui. La motivation est faible pour tout ce qui est scolaire.

« Pour moi, le terrain c'est le plus important. Je trouve que quand on part en stage, il faudrait fermer la porte de l'école. Je trouve que le rapport de stage est très contraignant mais à la fois je suis conscient qu'il faut un retour...il faut juste qu'il ne prenne pas trop d'importance » (entretien, 181-184).

De nombreux cours ne font pas sens pour Toni, il n'en « *voit pas vraiment l'utilité* ». Il trouve que certains cours sont « *redondants* » et que l'on « *apprend pas grand-chose* » ; pour d'autres cours, il y a « *des problèmes de timing* » et que quelquefois, « *franchement ils n'ont rien fait* ». Certains professeurs dispensant les cours paraissent incompétents à ses yeux. L'étudiant éprouve un sentiment d'inutilité sur les bancs d'école. La construction de l'estime de soi ne peut se faire. Il partirait volontiers en emploi, sa formation prendrait, dès lors, un caractère accessoire.

« ...Franchement, je n'étais pas très content de me retrouver sur les bancs d'école après le stage. Franchement la motivation là...il faut dire aussi qu'on a un drôle de rythme à l'école...on commence tard les cours, on n'a pas tous les jours des cours. Moi j'aime bien être occupé, franchement on se sent pas très utile...à l'école on est assis à écouter...je veux pas être méchant mais certains intervenants ne savaient pas grand-chose. Franchement si j'avais pu partir en emploi, je me serais bien vu. Franchement pas facile de retourner à l'école » (entretien, 292-298).

2.5 Retour sur les hypothèses en lien avec l'analyse

1. La participation du futur travailleur social au 1^{er} stage de formation dans un milieu socioprofessionnel, favorise la construction de l'identité professionnelle de travailleur social au détriment du développement de l'identité d'étudiant.

L'analyse nous permet d'infirmer cette hypothèse. Toni n'éprouve pas de sentiment de compétence lors de son premier stage. La PF qui le suit lors de son stage ne possède pas les qualités qui lui révèlent le profil du travailleur social. Il n'arrive pas à s'identifier à une communauté de pratique (travailleur social), car la diversité du métier présente un obstacle à ce niveau. Pour Toni, ce sentiment d'appartenance n'est perceptible qu'en étant sur un lieu de travail où l'on donne des responsabilités, où l'on peut s'investir dans la tâche, ce qu'il n'a pas du tout ressenti lors de son premier stage. Ce n'est qu'au début du second stage qu'il a le sentiment de ne plus être un étudiant.

2. L'engagement dans la formation à l'école se montre moins important à partir du 4^{ème} semestre, après le 1^{er} stage.

Nous pouvons considérer cette hypothèse comme confirmée. Les cours au retour de stages paraissent inintéressants et redondants. Les attentes sont également précises et les cours ne permettent pas d'y répondre. Les cours ne font pas sens pour l'étudiant. Certains professionnels lui apparaissent comme incompetents. A l'école, il a un fort sentiment d'inutilité.

3. En lien avec les tensions identitaires et la construction de l'identité professionnelle, la perception de la valeur de la formation à l'école, sur le plan théorique, se montre amoindrie. Plus la construction de l'identité professionnelle est favorisée lors du 1^{er} stage, en 3^{ème} semestre, moins les cours théoriques des 4^{ème} et 5^{ème} semestres font sens pour l'étudiant.

Et a contrario, si la construction de l'identité professionnelle n'est pas favorisée lors du 1^{er} stage, les cours théoriques font sens pour l'étudiant et son engagement se montre renforcé pour cette période de cours.

En croisant les deux hypothèses précédentes, on constate que cette troisième hypothèse se voit infirmée. La construction de l'identité professionnelle n'est pas favorisée par la participation

au premier stage, Toni se perçoit toujours comme un étudiant. Malgré cela, la motivation lors du retour sur les bancs d'école paraît déficiente. Elle a diminué par rapport aux 2 premiers semestres. La tension entre l'identité réelle d'étudiant et l'identité visée de travailleur social est perceptible, mais ne présente pas pour autant un élément favorable à l'engagement dans la formation.

3 Analyse VERONIQUE

Véronique a 25 ans et est mariée. Son parcours scolaire est sans problème sur le plan de l'apprentissage, par contre elle vit ce qu'elle appelle de l'ostracisme (exclusion d'un groupe). De la 3^{ème} primaire à la 9^{ème} du cycle, elle est placée en marge de la classe. Elle ne détaille pas ce problème dans l'entretien. Depuis toute petite, elle désire travailler avec des personnes sourdes ; c'est donc ainsi qu'elle se dirige vers une formation sociale. Ses premiers stages (avant d'entrer à l'école puis 1^{er} stage d'école) sont des moments difficiles, car elle les fait dans des lieux peu favorables à une découverte progressive du métier social. Elle est directement confrontée à des activités d'habitude réservées à des professionnels. Ses études à la HES sont marquées par l'échec du 1^{er} stage, au 3^{ème} semestre. Elle songe même mettre un terme à sa formation et se lancer sur une autre voie. Après quelque temps de réflexion, elle remet l'ouvrage sur le métier et est aujourd'hui satisfaite de son choix. Dans une année, elle terminera ses études.

3.1 Parcours biographique

Véronique, dès son plus jeune âge, sait qu'elle veut travailler dans le social et plus particulièrement avec des sourds. Elle rencontre une amie dont les parents sont sourds, la découverte de ce milieu et tout particulièrement la langue des signes motivent encore d'autant plus Véronique à se lancer sur cette voie. Son objectif professionnel semble relativement bien défini dès son plus jeune âge. Les dynamiques identitaires en jeu dans l'engagement de cette formation nous paraissent être du type *acquisition identitaire* (selon la typologie de Barbier).

« En fait, c'est assez marrant, mais depuis toute petite, j'ai toujours rêvé travailler avec des personnes sourdes, c'est quelque chose qui m'a toujours intéressée » (entretien, 59-61).

Elle a fait de nombreuses expériences professionnelles, dans des domaines différents. Nous considérons que ce point est relativement important du fait que Véronique n'aborde vraisemblablement pas le monde du travail comme une découverte. L'arrivée sur le lieu de stage n'est pas un de ses premiers contacts socioprofessionnels.

« J'ai travaillé tous les étés, en général un mois. C'était dans différents domaines, une fois c'était à la commune avec mon papa, il était jardinier, j'ai travaillé chez Rolex, j'ai travaillé comme secrétaire, j'ai travaillé dans une banque, donc un peu partout où je trouvais du travail chaque été » (entretien, 28-32).

Véronique ne sait pas dans quelle formation s'engager pour atteindre son objectif : travailler avec des sourds. C'est alors qu'elle rencontre une étudiante de la HES-SO ce qui l'aide à faire le choix pour l'école et sa filière en travail social. Elle désire devenir éducatrice.

« J'ai rencontré quelqu'un qui avait fait cette école, la HES-SO et je me suis dite, ouais... c'est ça que je veux faire » (entretien, 96-97).

Suite au 1^{er} stage, en 3^{ème} semestre, qui s'est mal passé, Véronique ne sait plus si elle veut travailler avec les sourds. Elle remet même en doute la poursuite de sa formation. Un module en 4^{ème} semestre lui a permis de découvrir un nouveau public : des jeunes en rupture scolaire, c'est un nouveau départ pour elle. Son identité visée change de forme. Elle désire toujours se former comme éducatrice spécialisée, mais se voit travailler dans un autre champ, celui des adolescents et non plus auprès de personnes souffrant de surdité. Dès cet instant, nous avons le sentiment que son identité visée reprend forme et de nouvelles tensions réapparaissent entre l'identité actuelle d'étudiante et l'identité souhaitée de travailleuse sociale. Son engagement en formation regagne d'intensité, elle voit vers quoi elle veut s'orienter.

« Pour le module E8 on a dû mettre sur pied un projet pour des élèves dans une petite ville. Là, j'ai eu un super contact avec les jeunes et j'ai eu envie de creuser un peu dans ce domaine. J'ai fait le stage au SEVAL (semestre d'évaluation) avec les ados et là j'ai dit « j'adore ». J'ai vraiment découvert quelque chose. Les jeunes comme ça, c'est vraiment la population avec laquelle je suis le mieux. Je me sens bien » (entretien, 84-89).

La formation permet à Véronique de clarifier son projet. Le soi idéal se clarifie. Véronique paraît sereine suite à l'épreuve de son 1^{er} stage. Elle n'abandonne pas totalement ses idées d'enfant en conservant le travail avec la langue des signes, mais se tourne vers la population des adolescents.

« Maintenant comme projet, franchement, je crois que maintenant j'ai trouvé ma voie : c'est vraiment avec les enfants ou les ados. Je vais chercher à ce niveau là. Je n'ai plus envie avec handicap, je ne suis pas à l'aise, je trouve alors que je travaille mal. Quand on n'est pas à l'aise, on ne donne pas forcément les bonnes réponses, on ne prend pas les bonnes décisions...foyer ou pas, ça , ça m'est égal...horaires irréguliers idem... et, d'un autre côté, j'aimerais bien voir un peu la traduction en langue des signes. J'aimerais voir dans ces deux axes. D'un côté, j'aurais bien voulu concilier les deux, d'un côté ça pourrait être complémentaire » (entretien, 175-183).

Durant l'entretien, nous avons décelé des tensions de type intrasubjectif entre l'identité réelle et l'identité souhaitée ; la présence de tensions intersubjectives, tout comme un *soi normatif* pouvant influencer le choix professionnel de Véronique, n'a pas été mis en évidence à nos yeux cependant, nous imaginons que les tensions intersubjectives, lors du stage échoué, ont dû être nombreuses, nous y reviendrons ultérieurement.

Véronique nous dit vivre une dure épreuve en devant quitter son 1^{er} stage. Cette expérience difficile met en doute l'ensemble de ses desseins professionnels, et un désengagement naît de

cette situation, est-ce car les tensions entre l'identité actuelle et l'identité visée ne sont plus, l'identité visée étant devenue totalement floue même inexistante ?

3.2 Engagement en formation avant le 1^{er} stage, lors des 1^{er} et 2^{ème} semestres à l'école

Véronique est sensible aux méthodes pédagogiques ainsi qu'aux professeurs. Sa motivation intrinsèque semble en dépendre considérablement.

« Ça dépend, il y avait des cours que j'aimais vraiment bien, pour moi c'était vraiment en fonction de l'enseignant, la manière d'amener le cours. Même à la HES-SO, c'est la même chose » (entretien, 13-15).

Elle dit apprécier les cours dès les premières semaines, *« Moi j'ai adoré, dès le début »* (entretien, 101), nous dit-elle. Sa motivation intrinsèque se montre forte. Son estime de soi paraît s'être renforcée au cours des années de formation. Les cours font sens pour Véronique. Le coût de la tâche est élevé, mais elle estime que cela en vaut la peine. Cependant, malgré cet enthousiasme, certains propos nous apparaissent paradoxaux. Véronique semble avoir du mal à donner sens à certains cours. Rappelons que l'entretien se déroule en fin de formation. Nous pensons éventuellement qu'aujourd'hui elle peut donner sens aux différents cours théoriques ce qui n'était pas le cas lorsqu'elle les suivait.

« Et c'est une chose que je me suis demandé au début de la formation : mon Dieu mais mon Dieu, ça nous sert à quoi toute cette théorie ? » (entretien, 130-132)

3.3 Construction de l'identité professionnelle en lien avec le 1^{er} stage, durant le 3^{ème} semestre de formation

Véronique vit très mal son stage, elle doit l'interrompre. Elle a le sentiment de devoir assumer des tâches qui ne sont pas de son ressort et se considère comme incompétente. L'espace protégé nécessaire à l'apprentissage ne semble pas avoir été mis en place pour Véronique et la trajectoire dynamique de participation (théorie de la participation périphérique légitime) n'a pas été respectée tout comme la transformation identitaire progressive, de la place de novice à celle d'expert. Elle ressent comme un malaise. Elle ne se sent vraiment pas appartenir à ce groupe et n'arrive pas à s'identifier à la manière de faire.

« Ça s'est très très mal passé avec les collègues [...] C'était vraiment la catastrophe. Les trois premières semaines ma PF n'était pas là. Et aussi, par exemple, le premier jour que j'étais là, j'étais d'emblée responsable de six résidents et je devais aller faire les courses. Certains avaient des problématiques très lourdes et on ne peut pas les lâcher deux secondes. Je me suis donc trouvée responsable du jour au lendemain. On m'utilisait quand ils avaient besoin et on me jetait quand il n'y avait pas besoin ! Il y a vraiment un climat malsain. On m'a accusée de choses absolument horribles. » (entretien, 71-81).

L'image qu'elle se fait du métier s'écroule lors de son premier stage de formation. Son soi idéal s'effrite, l'engagement en formation n'a plus de sens. Elle a le sentiment de ne posséder aucune compétence. L'estime de soi semble être au plus bas. Ne pourrait-il pas y avoir, à cet instant, la présence de tensions croisées entre les identités *d'appartenance* (étudiant stagiaire), *de référence* (travailleur social), *attribuée* (stagiaire compétent) par le PF et les collègues du lieu de stage et *assignée* (travailleur social) par ces mêmes personnes selon les critères du lieu de stage ? Si cela est le cas, nous sommes bien en présence de tensions inter et intrasubjectives.

« Je me suis remise en question de A à Z, je me suis dit ça doit venir de moi, c'est pas possible. Là je me suis dit, il faut que j'arrête, ça ne va pas. Après cette période à chaud, je me suis vraiment dit, non ça c'est toujours ce que j'ai eu envie de faire, j'ai eu des super expériences, je ne vais pas arrêter là car on m'a dégoûtée. Je ne voudrais pas avoir le regret, dans dix ans, de me dire que j'ai arrêté car il y a des gens qui m'ont dégoûtée. C'était super dur, à la fin de ce stage, j'avais vraiment l'impression d'avoir zéro compétence » (entretien, 308-315).

Véronique, au-delà de cet échec, ne possède pas une idée précise de ce qu'est le profil du travailleur social. Elle pense que l'image qu'elle se fait d'un professionnel du domaine peut évoluer.

« C'est hyper vaste...je pense qu'aujourd'hui j'aurais une réponse et peut-être demain j'en aurais une autre » (entretien, 200-201).

Cependant elle a rencontré des personnes de référence, son superviseur et un de ses PF. Nous pensons que la présence de modèle peut aider l'étudiant à avoir une meilleure perception du *métier* (selon la définition de Le Boterf) et donc favoriser la construction de l'identité professionnelle. Pour elle, ces personnes représentent un idéal vers lequel elle voudrait tendre. Elles possèdent des qualités *« à différents niveaux, autant dans la façon d'être que dans la façon de réfléchir »* (entretien, 224-225). Véronique accorde beaucoup d'importance au PF, il peut aider à augmenter le sentiment de compétence et l'estime de soi du stagiaire ainsi qu'introduire le stagiaire dans l'équipe de collaborateurs et les résidents. Ce qu'elle n'a, rappelons-le, absolument pas ressenti lors de son 1^{er} stage.

« Le PF, je pense, fait beaucoup dans ce type de relation, c'est lui qui intègre le stagiaire à l'équipe. Aussi la manière dont on prépare mon arrivée au sein de la population des résidents, on sait qui je suis, ce que je vais faire, le terrain est préparé » (entretien, 258-261).

Véronique relève les difficultés rencontrées lorsque l'on possède le statut de stagiaire. Elle ne le décrit pas comme un problème sous l'angle du non accès au procès du travail, mais plutôt car le coût de l'action se montre élevé sur le plan de l'investissement énergétique et émotionnel, ceci, proportionnellement au laps de temps qu'elle passe sur le lieu de travail.

« J'en ai un peu marre. Ce statut de temporaire me gêne. Je me réjouis d'avoir ma place et de pouvoir m'investir car je sais que je reste » (entretien, 193-195).

Lorsque nous avons cet entretien, Véronique vient de terminer ce 1^{er} stage qu'elle a refait après les 4^{ème} et 5^{ème} semestres. Son stage se déroule très bien. Elle éprouve un fort sentiment d'utilité et ressent une grande reconnaissance sur le lieu de travail. Elle a le sentiment de découvrir le métier. Son estime de soi est renforcée. Ses propos nous laissent deviner un sentiment d'appartenance à la grande famille du « social ».

« Oui complètement, j'ai vraiment l'impression de découvrir le social, de justement être utile, de pouvoir apporter quelque chose. J'ai eu des retours positifs de collègues, de jeunes...j'en pleurais à la fin du stage...sentiment d'utilité oui, mais c'est le propre du social... » (entretien, 317-319).

Véronique a du mal à se projeter dans un avenir professionnel clair. Elle éprouve une tension car elle ne sait pas si elle pourra vraiment réaliser son rêve. Cependant, elle désire maintenant quitter son soi actuel (étudiant) et tendre vers son soi idéal (travailleur social).

« C'est un peu une question que l'on se pose maintenant comme on arrive au bout de la formation. Et on constate que c'est pas facile parce qu'on est beaucoup à sortir et il y a peu de places. J'en connais d'autres qui sont sortis ça fait une année et ils n'ont toujours pas trouvé du travail ou alors un 20% ici et un 20 % là. Donc ça me fait un peu peur mais à la fois je me réjouis, j'en ai marre de ce rôle de stagiaire, j'ai envie d'être sur le terrain et être professionnel » (entretien, 170-175).

Véronique vit son 1er stage très difficilement, elle y perd tout repère que ce soit aux niveaux personnel et professionnel. Nous nous demandons alors si la construction d'une identité professionnelle est possible dans un contexte identitaire globalement instable, où les tensions sont multiples et fortes.

3.4 Engagement en formation après le 1^{er} stage, lors du retour à l'école pour les 4^{ème} et 5^{ème} semestres

Rappelons que Véronique entame cette partie théorique en ayant échoué durement son stage. Elle retrouve, à l'école, l'espace protégé qui lui a fait défaut lors de son expérience socioprofessionnelle. Malgré cette difficile expérience, elle aime et parvient à faire le lien entre la théorie et la pratique. Elle accorde encore une fois un rôle prépondérant à la manière dont le cours est donné. Ses propos mettent en évidence l'importance de dispenser une matière accessible aux étudiants. Ceci rejoint la théorie de la zone proximale de développement afin de permettre le conflit socio-cognitif ainsi que celle de l'expectancy-value qui relève la nécessité de se sentir capable d'accomplir la tâche afin d'être motivé. Véronique possède une motivation intrinsèque considérable. Pour elle, les cours se montrent plus compréhensibles après être allée sur le terrain, car les liens sont plus faciles à faire. Elle apprécie aussi quand ce sont des professionnels du terrain qui donnent cours.

« On capte le truc. Dès qu'on nous parle de choses beaucoup plus concrètes, c'est clair, ça nous parle. Ces cours on ne les voit pas passer, même si ce n'est pas des profs » (entretien, 238-240).

Les cours font sens pour Véronique au dernier semestre. Elle se sent compétente et à l'aise à l'école. Son engagement se montre fort.

« Par contre la troisième année, les derniers cours que l'on a eus ce dernier semestre, pour moi c'était que positif, plus riche, je pouvais faire le lien avec la pratique, les cours me parlaient plus, j'arrivais plus à intégrer ce que j'entendais » (entretien, 348-351).

Les cours se montrent également intéressants, car il y a un fort sentiment d'appartenance au groupe d'étudiants de sa volée. Elle appréhende le dernier cours qu'elle devra faire après tout le monde.

« Ça va être dur, car j'ai toute ma volée qui finit en juillet et je suis la seule à terminer ce module » (entretien, 333-334).

Véronique semble avoir trouvé, lors de son retour à l'école, l'espace protégé qui lui permet d'apprendre. Nous pourrions émettre l'hypothèse que malgré le cadre scolaire relativement rigide, l'étudiant retrouve, après un stage difficile, la « liberté » et vit une meilleure cohésion identitaire et que ce contexte soit, de ce fait, plus favorable à la construction de l'identité professionnelle qu'un stage dans un lieu de travail déstabilisant comme celui qu'a vécu Véronique.

3.5 Retour sur les hypothèses en lien avec l'analyse

1. La participation du futur travailleur social au 1 ^{er} stage de formation dans un milieu socioprofessionnel, favorise la construction de l'identité professionnelle de travailleur social au détriment du développement de l'identité d'étudiant.

Au vu de l'analyse, on peut considérer cette hypothèse comme infirmée. Véronique vit, lors de son stage, une très mauvaise expérience. Elle n'éprouve aucun sentiment de compétence, son estime de soi est au plus bas. Elle ne parvient pas à s'identifier au groupe de travailleurs de l'institution. L'expérience est si mauvaise qu'elle remet même en doute son choix de formation.

2. L'engagement dans la formation à l'école se montre moins important à partir du 4 ^{ème} semestre, après le 1 ^{er} stage.
--

Nous pouvons considérer cette information comme infirmée. Véronique parvient à donner sens aux différents cours qu'elle suit. Elle a du plaisir à se retrouver avec ses collègues étudiants. Elle se sent compétente à l'école et son estime de soi se voit renforcée.

3. En lien avec les tensions identitaires et la construction de l'identité professionnelle, la perception de la valeur de la formation à l'école, sur le plan théorique, se montre amoindrie. Plus la construction de l'identité professionnelle est favorisée lors du 1^{er} stage, en 3^{ème} semestre, moins les cours théoriques des 4^{ème} et 5^{ème} semestres font sens pour l'étudiant.

Et a contrario, si la construction de l'identité professionnelle n'est pas favorisée lors du 1^{er} stage, les cours théoriques font sens pour l'étudiant et son engagement se montre renforcé pour cette période de cours.

Cette hypothèse se voit confirmée, car la construction de l'identité professionnelle n'a pas été favorisée par la participation au 1^{er} stage de formation et l'engagement en formation se montre fort lors des semestres qui suivent. Véronique retrouve à l'école un cadre lui permettant l'apprentissage et les cours font sens pour elle. L'identité visée (travailleur social) n'est plus très claire pour elle, mais nous pensons que le fait de se sentir compétente et pouvoir reconstruire son estime de soi lui procure beaucoup de satisfaction, ce qui joue un rôle important dans son engagement. Le fort sentiment d'incompétence ressenti lors du premier stage l'éloigne, pour l'instant, de son identité visée. Nous pouvons imaginer qu'elle voit en l'école une stratégie pouvant permettre de s'en approcher.

4 Analyse CAROLE

Carole a 28 ans, ses parents sont divorcés. Elle poursuit son parcours scolaire en étant chez sa mère. L'école primaire ne se déroule pas de manière optimale, elle ne voit pas l'intérêt d'étudier, par contre, à partir de la septième, elle obtient de bonnes notes et a du plaisir à apprendre. Elle fait par la suite un apprentissage de commerce puis travaille quelques années. C'est à 26 ans qu'elle décide de se relancer dans les études. Son parcours à la HES-SO est marqué par l'échec de son premier stage, au troisième semestre. Aujourd'hui, elle va commencer son dernier stage et doit terminer son TB (Travail de Bachelor).

4.1 Parcours biographique

Carole n'éprouve pas une satisfaction totale dans son métier (employée de commerce). Nous pouvons imaginer dès lors la présence de tensions entre l'identité actuelle (employée de commerce) et une identité souhaitée qui n'est pas encore fixée. La rencontre avec de nombreuses personnes œuvrant dans le social et un goût pour l'animation la pousse vers une nouvelle formation. Les dynamiques identitaires en jeu dans ce processus d'engagement sont celles de la restauration identitaire ; cette formation permettra à Carole de quitter l'identité

actuelle d'employée de commerce, vécue de façon insatisfaisante, et d'acquérir une nouvelle identité, celle de travailleur social. Son engagement en formation permet une rupture avec l'itinéraire antérieur. Carole est en quête d'une nouvelle image identitaire.

« C'est vrai que cela faisait depuis un certain temps que je me disais que je ne voulais pas m'arrêter à la formation d'employée de commerce et j'ai rencontré plein de gens, plein d'amis du travail social...j'étais allé aussi faire un camp d'une semaine avec des enfants dans une école privée...en fait c'était pas vraiment l'idée du social, mais l'animation m'a vraiment plu, j'ai donc décidé de faire une formation complémentaire » (entretien, 22-27).

Après l'école obligatoire, Carole a commencé l'EDD, mais elle a toujours ressenti le besoin d'être autonome et indépendante, c'est pour cela qu'elle bifurque sur un apprentissage. Le fait de recevoir un « *petit salaire* », pour elle « *c'est énorme* ». Carole attache une grande importance aux valeurs du travail, « *Le travail dans notre société est une chose très importante...* » (entretien, 103), dit-elle. Carole a obtenu de bonnes notes, contrairement à l'école et son rapport au savoir a évolué de manière positive durant ces années d'apprentissage ; cela paraît avoir renforcé son estime de soi. Elle éprouve un fort sentiment de compétence.

« C'était trois années super et ça m'a permis de voir que j'avais vraiment les capacités...il suffisait de le vouloir. Après, sur le plan professionnel, j'ai été engagée à la Mobilière à Lausanne, j'ai fait deux ans là-bas...on m'a tout de suite donné des responsabilités...c'était très valorisant... » (entretien, 16-19).

La perception qu'a Carole du travail semble provenir, en partie, de son milieu social. Lors de son engagement en formation, les tensions identitaires se retrouvent nombreuses et croisées. Son identité réelle d'étudiante est en tension avec son identité souhaitée de travailleuse sociale. Son identité pour soi (étudiante) est en tension avec l'identité pour autrui (travailleuse). Ces différentes identités semblent générer chez Caroles des tensions intra et intersubjectives.

« C'est vrai que dans la famille, quand on dit qu'à 26 ans on recommence les études, c'est quelquefois un gros choc...Je pense que ça soulagera quelques personnes dans mon entourage familial de savoir que je travaille à nouveau que j'ai un salaire et que je suis reconnue par la société...ça c'est très bien (rire) ! Il y a ce côté-là qui sera très revalorisant...d'être professionnel » (entretien, 264-268).

4.2 Engagement en formation avant le 1^{er} stage, lors des 1^{er} et 2^{ème} semestres à l'école

La première année sur les bancs d'école, Carole n'a pas beaucoup de plaisir à étudier. Elle n'arrive pas à donner de sens aux cours. Cette année lui paraît difficile, peut-être remet-elle en doute ses capacités. L'activité semble présenter un coût élevé à ses yeux.

« La première année, je l'ai trouvée longue et difficile, mais c'est peut-être parce que j'ai travaillé plusieurs années et se retrouver sur les bancs d'école, ce n'est pas facile. Je trouve que la première c'est beaucoup de blabla...on survole beaucoup de choses » (entretien, 61-64).

La motivation intrinsèque de Carole apparaît assez faible. Les professeurs ne semblent pas mettre en place un dispositif favorable à l'apprentissage.

« Les cours à 100 dans un auditoire, c'est d'un désagréable...beaucoup ne respectent pas le silence, des fois c'est impossible de suivre un cours...une autre chose, c'est les intervenants qui arrivent avec leur cours sur PP et ils le lisent et on peut tout trouver sur PP...je trouve ça très désagréable car ça n'attire pas l'attention des étudiants qui suivent, ça crée du bruit, la salle se vide et pour finir il n'y a plus que 3 personnes...il y a beaucoup de cours comme ça, on se demande pourquoi on se déplace » (entretien, 222-228).

Carole n'arrive pas à donner sens aux cours théoriques sur le moment mais, lors de l'entretien, avec un peu de recul, elle semble y parvenir. Ces cours lui apparaissent finalement comme nécessaires pour atteindre son objectif de formation, *«on peut pas passer à côté des éléments théoriques »* (entretien, 124). L'apprentissage nous paraît donc être favorisé par la présence de motivation extrinsèque.

4.3 Construction de l'identité professionnelle en lien avec le 1^{er} stage, durant le 3^{ème} semestre de formation

Carole ne possède pas un objectif professionnel précis. Elle se voit travailler à différents endroits avec différentes populations. Elle semble ouverte à tout. Elle considère les stages comme une opportunité pour découvrir différents champs d'activité, *« il y a peut-être des portes qui s'ouvrent »* en allant sur le terrain.

«C'est peut-être mon caractère, mais je n'arrive pas à me focaliser sur quelque chose, on a la chance d'avoir une formation où on peut voir énormément de choses, un métier qui est riche au niveau du public, des problématiques, qui est très varié et je peux juste pas m'axer sur une problématique...» (entretien 180-184).

Carole n'a pas rencontré de figure marquante dans le travail social et elle possède une idée vague du profil du travailleur social. On peut supposer qu'il est difficile de posséder un sentiment d'appartenance à un groupe dont on ne connaît pas le profil. De plus, il semble que Carole vit une évolution dans la manière de percevoir le « bon » travailleur social.

« Comme j'ai rencontré beaucoup de travailleurs sociaux...je sais plus...au début j'aurais pu caricaturer le travailleur social, mais là j'ai vu tellement de personnes différentes que je pense que je peux juste pas...j'ai vu tellement de façons d'intervenir, de façons d'être, c'est impressionnant...j'ai vu des personnes qui sur le terrain étaient de très bons professionnels mais gardaient une distance avec les collègues, d'autres sont très communicatifs, très proches, c'est vraiment en fonction de la

personnalité...je ne pourrais pas définir le travailleur social type. J'ai vu des professionnels qui avaient ce côté militant, à l'intérieur, qui le montrait vraiment pas, qui sont discrets et d'autres, vraiment des militants, qui communiquent, qui sont vraiment des fonceurs, qui forment un réseau...ça, ça aurait peut être été mon image du travailleur social au début mais maintenant plus » (entretien, 153-163).

Carole n'a également pas une idée précise du métier « *c'est tellement large* ». Les contours de ce métier se manifestent plus par les différences qu'elle peut mettre en évidence, par rapport « à ce qui n'est pas... ». Pour elle, le travail social « *est une profession, ce n'est pas une vocation...* » (entretien, 272). Sur ce point, elle ne s'identifie pas à une partie de ses collègues étudiants.

Au sujet de son échec sur le 1^{er} stage, Carole le considère plus comme un problème relationnel avec son PF, plutôt qu'un problème de compétences réelles à accomplir l'activité. La tension entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui a dû se montrer à son paroxysme, lors de ce semestre. Nous pensons pouvoir déceler, dans ce cas, de fortes tensions intersubjectives. On peut imaginer que Carole a adopté un rapport d'hostilité à la formation durant cette période difficile, car elle ne désire pas modifier son identité dans le sens désiré par son entourage professionnel sur le lieu de stage.

«...le problème, ce n'était pas la non connaissance mais c'était relationnel avec la PF... » (entretien, 78-79).

Le stage qu'elle vit maintenant (2^{ème} stage), lui offre ce sentiment de compétence. Elle se perçoit comme utile. Nous nous permettons de relever ce fait par rapport au 2^{ème} stage, car il met en évidence le contraste qui existe entre ces deux expériences professionnelles. Suivant nos indicateurs, la construction de l'identité professionnelle est nettement favorisée lors du 2^{ème} stage.

« Là où je suis maintenant, oui, je me sens utile car je travaille, j'ai une place...moi j'aime bien travailler et me dire à la fin de la journée, ben j'ai fait ça ça et ça » (entretien, 110-111).

On se souvient que Carole confère au travail de nombreuses valeurs et notamment celle de pouvoir acquérir un sentiment de compétence et d'augmenter son estime de soi. « *Pour moi qui ai travaillé avant, je trouve cela très revalorisant* » dit-elle (entretien 100-101). On peut imaginer que la perception de plaisir sur le terrain peut favoriser la construction de l'identité professionnelle. Cependant, malgré cela, Carole n'éprouve pas de satisfaction lors de son 1^{er} stage. Lors de ce stage raté, Carole éprouve un sentiment totalement opposé à celui éprouvé en 2^{ème} stage.

« Le stage où je n'ai pas eu la validation, c'est vrai que je ne me suis pas du tout sentie professionnelle...je ne me sentais pas du tout compétente... » (entretien, 195-196).

Elle perçoit ce 1^{er} stage comme un élément destructeur pour sa personne, son sentiment de compétence est au plus bas et son estime de soi également.

« *A la fin, finalement j'ai tout de même fini, je pense, détruite, oui détruite* » (entretien, 97-98).

Carole se trouve, lors de l'entretien, en fin de formation. Ses expériences sur le terrain se sont montrées, hormis le 1^{er} stage, très enrichissantes. Les tensions identitaires sont nombreuses et s'entrecroisent. La tension entre l'identité réelle (étudiante) et l'identité visée (travailleur social) reste palpable. Carole ne désire pas forcément quitter le cadre rassurant de l'école. On perçoit également la tension entre identité pour soi (encore étudiante) et l'identité pour autrui (travailleuse) que lui souhaite son entourage familial. Son identité héritée (valeur du travail) est également en tension avec son identité acquise d'étudiante.

« *J'ai un peu le cul entre deux chaises...mais en fait c'est un sentiment un peu étrange, c'est comme si je n'avais pas envie de quitter l'école, j'ai un peu de nostalgie et puis en même temps je me réjouis d'être à nouveau considérée comme quelqu'un qui travaille* » (entretien, 261-264).

4.4 Engagement en formation après le 1^{er} stage, lors du retour à l'école pour les 4^{ème} et 5^{ème} semestres

Carole a énormément de plaisir à revenir sur les bancs d'école après son 1^{er} stage échoué. Les cours font sens pour elle. La matière enseignée lui convient. Nous pouvons imaginer que le cadre scolaire offre un espace protégé à Carole qui revient « *détruite* » de son stage.

« *Je trouve que quand on arrive en orientation, au 4^{ème} semestre, là ça devient super intéressant, je trouve que ça devrait être plus important ce semestre (...) J'ai été vraiment surprise en bien...je pense que c'était le semestre le plus riche de la formation...* » (entretien, 65-69).

La motivation intrinsèque se voit encore augmentée par la qualité et la variété des modalités pédagogiques et des intervenants.

« *Ce que j'aime maintenant, il y a des cours qui sont passionnants, le fait qu'il y a beaucoup d'intervenants externes, le fait que ce soit des professionnels du terrain, des gens qui font de la recherche...ce que j'aime aussi, c'est la diversité des enseignants ou des intervenants...* » (entretien, 229-232).

Carole aime l'environnement du deuxième bloc à l'école. Elle se perçoit comme compétente dans ses études. Le cadre scolaire lui apparaît comme adapté à sa méthode de travail. Le retour sur les bancs d'école, après le 1^{er} stage, fait sens pour Carole. Elle trouve très motivant de faire une partie de la formation sur le terrain avant de s'attaquer au 2^{ème} bloc théorique. La compréhension des cours théoriques est favorisée par le contact préalable avec le milieu socioprofessionnel. Elle perçoit mieux la valeur des cours. Le fait de retrouver ses pairs après un semestre de stage déstabilisant, apparaît comme très rassurant et encourageant pour Carole. Son sentiment d'appartenance semble plus fort pour le groupe d'étudiants que pour la communauté de pratique (travailleur social).

*« ...Le retour à l'école, je pense qu'il est franchement génial, on est content de retourner à Sierre, de retrouver les gens avec qui on a fait la première année... »
(entretien, 247-249)*

4.5 Retour sur les hypothèses en lien avec l'analyse

1. La participation du futur travailleur social au 1^{er} stage de formation dans un milieu socioprofessionnel, favorise la construction de l'identité professionnelle de travailleur social au détriment du développement de l'identité d'étudiant.

Au regard de notre analyse, nous pouvons considérer notre première hypothèse comme infirmée. En effet, l'expérience socioprofessionnelle de Carole s'est soldée par un échec. Ce dernier n'a fait qu'accentuer son sentiment d'incompétence et diminuer son estime de soi. La relation difficile qu'elle a vécue avec son PF a mis encore en exergue ces différents points. Carole n'a également pas eu la possibilité de s'identifier à ce groupe de travail, ne se sentant pas intégrée par son PF. Elle ressort « détruite » de ce 1^{er} stage.

2. L'engagement dans la formation à l'école se montre moins important à partir du 4^{ème} semestre, après le 1^{er} stage.

Cette 2^{ème} hypothèse se voit clairement infirmée. Carole ressent un très grand plaisir de se retrouver sur les bancs d'école après son retour de stage. Les cours font sens pour elle. La motivation intrinsèque est forte. Les cours ainsi que les modalités pédagogiques lui paraissent très intéressants et très variés. L'espace protégé de l'école lui permet l'apprentissage et lui procure un sentiment de compétence.

3. En lien avec les tensions identitaires et la construction de l'identité professionnelle, la perception de la valeur de la formation à l'école, sur le plan théorique, se montre amoindrie. Plus la construction de l'identité professionnelle est favorisée lors du 1^{er} stage, en 3^{ème} semestre, moins les cours théoriques des 4^{ème} et 5^{ème} semestres font sens pour l'étudiant.

Et a contrario, si la construction de l'identité professionnelle n'est pas favorisée lors du 1^{er} stage, les cours théoriques font sens pour l'étudiant et son engagement se montre renforcé pour cette période de cours.

En croisant les résultats des analyses précédentes, nous constatons que cette hypothèse est confirmée. La construction de l'identité professionnelle n'a pas été favorisée lors du 1^{er} stage, et Carole a retrouvé le cadre scolaire sécurisant avec plaisir. Son identité d'étudiante prédomine. Les tensions entre l'identité réelle (étudiante) et l'identité souhaitée (travailleur social) restent bien présentes. Carole voit sa progression vers l'identité visée freinée par ce stage échoué. Les cours font sens, l'engagement en formation est favorisé.

SYNTHESE ET ANALYSES

5 Résultats croisés des analyses

Afin de pouvoir appréhender notre recherche dans sa globalité, nous allons croiser les résultats de l'ensemble de nos analyses. Pour en faciliter la lecture, nous vous proposons un tableau récapitulatif reprenant les 3 hypothèses à la lumière des 4 analyses.

Analyse	Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3
1	INFIRMEE	CONFIRMEE	INFIRMEE
2	INFIRMEE	CONFIRMEE	INFIRMEE
3	INFIRMEE	INFIRMEE	CONFIRMEE
4	INFIRMEE	INFIRMEE	CONFIRMEE

6 Les hypothèses et les pistes de compréhension

1. La participation du futur travailleur social, au 1^{er} stage de formation dans un milieu socioprofessionnel, favorise la construction de l'identité professionnelle de travailleur social au détriment du développement de l'identité d'étudiant.

Cette première hypothèse, pour l'ensemble des étudiants est infirmée. Nous précisons qu'elle l'est de manière plus déterminante pour les deux étudiantes ayant échoué lors de leur stage. Nous constatons que, lors de la participation au 1^{er} stage de formation, la construction de l'identité professionnelle n'est pas particulièrement favorisée au détriment de la construction de l'identité d'étudiant. Nous dégagons de nos entretiens quelques pistes de compréhension :

- Le statut de stagiaire freine l'accès au procès de travail. De nombreuses activités qui font appel à des responsabilités en lien avec l'intégrité humaine ne peuvent être effectuées par un stagiaire. Les possibilités d'accéder aux différentes activités d'un métier dépendent, il faut le préciser, des caractéristiques même de ce métier. Certaines professions, comme travailleur social sont empreintes de relation, d'écoute et d'accompagnement et ne permettent pas, de ce fait, une intégration du stagiaire à toutes les pratiques et actions du métier. L'apprenant est, la majeure partie du temps, accompagné d'un de ses collègues. L'accès au procès de travail dépend également de la manière dont le stagiaire est accueilli et accompagné sur son lieu de stage. Les pratiques de certaines institutions à cet égard, ne favorisent pas l'intégration de l'apprenant. Eloigné du procès de travail, il semble dès lors difficile, pour l'étudiant, d'éprouver des sentiments d'utilité et de compétence.
- La relation avec le PF joue un rôle déterminant quant au renforcement de l'estime de soi. Le PF peut se montrer distant et ne s'intéresser qu'à l'aspect « producteur » du stagiaire ou au contraire investir son rôle de formateur, reconnaître les compétences du novice et instaurer un processus relationnel qui favorise la construction de l'identité professionnelle.
- L'accueil des collègues travailleurs sociaux influence aussi le sentiment d'appartenance que l'étudiant peut éprouver, ceci en lien avec la théorie de l'identité sociale et collective.
- Si l'image qu'a l'étudiant du *métier* (selon la définition de Le Boterf, 2000), avant son premier stage, et le *métier* qu'il découvre dans le milieu socioprofessionnel sont congruents, alors la construction de l'identité professionnelle peut être favorisée. Dans le cas contraire, des tensions identitaires inter et intrasubjectives peuvent naître d'un grand décalage entre l'image que se fait l'étudiant du métier et les réalités de ce même métier. Dans le même ordre d'idée, on peut imaginer qu'un objectif professionnel aux contours très arrêtés laisse peu de place à la découverte des diversités du métier de travailleur social. Il peut naître de cette situation un sentiment de décalage et de non appartenance à la communauté de pratique.
- Lors de nos entretiens, nous avons pu constater que de nombreux étudiants n'ont pas une idée claire du *métier*. En effet, les champs d'action sociale sont multiples. Les étudiants prétendent que le *métier* ne peut être décrit qu'en lien direct avec un lieu de travail. Un étudiant nous disait « *Je ne me sens pas travailleur social, je me sens travailleur social de l'institution Y* » (entretien 3, Toni, 308-309). Le panel d'activités et les multiples champs d'intervention en travail social, rendent ce *métier*, difficile à définir. Ainsi, nous pouvons imaginer, selon la théorie de l'identité collective, qu'il est difficile d'éprouver le sentiment d'appartenance au groupe, ce dernier se montrant peu homogène et non clairement défini. Une étudiante relève les mêmes obstacles à l'encontre du profil du travailleur social. Elle prétend que, sur le même lieu de travail, les travailleurs sociaux se montrent si différents les uns des autres qu'il est extrêmement difficile de dégager un profil type de travailleur social.

- Au niveau des tensions identitaires, on constate que malgré le fait que le stagiaire se sente peut-être revalorisé dans son rôle en marge du processus de travail, ce statut semble lui convenir. Il y éprouve un sentiment de sécurité qu'il ne tente pas d'abandonner, bien au contraire, il semble y tenir tout particulièrement. Lors de ce 1^{er} stage, il ne se perçoit pas suffisamment compétent pour pouvoir prendre plus de responsabilités qu'on ne veut bien lui en donner. Le statut d'étudiant est rassurant. On peut dès lors émettre l'hypothèse que l'identité réelle d'étudiant à ce jour lui convient, mais qu'il met tout en œuvre, en s'engageant dans la formation, pour tendre vers l'identité souhaitée de travailleur social. L'apport pratique perçu comme un apprentissage semble avoir la même signification que les apports théoriques. Pour revenir à la définition du *métier* de Le Boterf, nous avons le sentiment que l'étudiant perçoit essentiellement l'importance de l'acquisition des premières composantes du *métier*, c'est-à-dire le savoir et le savoir-faire au détriment des autres dont l'identité et les règles morales. On a l'impression que c'est l'identité d'étudiant qui est vécue par le jeune et que l'ouverture au *métier* n'est pas encore possible. La construction de l'identité professionnelle ne se voit donc pas particulièrement favorisée lors de cette première expérience en formation sur le terrain.
- Pour terminer nous constatons que tous ces points sont mis en exergue lorsque le stage se termine par un échec. Une des étudiantes a eu le sentiment de travailler sans « filet de sécurité » et l'autre de ne pas avoir une relation adéquate avec son PF. Ces principales doléances démontrent l'absence d'un espace protégé rendant possible l'apprentissage. Ces jeunes entrent dans le nouveau contexte du monde socioprofessionnel en étant des étudiants et attendent de ce milieu, un rôle formateur et ne demandent pas forcément d'être intégrés comme professionnels et donc d'assimiler l'ensemble des règles et l'identité du *métier*. Les entretiens laissent apparaître comme un manque de préparation pour intégrer le *métier*. Certains étudiants relèvent des cours MI (module intégration) peu adaptés, nous aurions plutôt tendance à penser qu'il puisse s'agir tout simplement d'un processus qui se met en route et que l'étudiant avec son identité d'étudiant n'est pas encore prêt à s'ouvrir à l'insécurité du travail et aux responsabilités qui l'accompagnent. Nous rappellerons également en lien avec les apports théoriques que cette période de transition identitaire (post-adolescence) n'invite pas forcément à « sauter » dans l'inconnu comportant de nouvelles normes sociales. Rappelons que le monde du travail social est encore étranger pour ces jeunes. Les tensions croisées entre identité pour soi/pour autrui, réelle /visées et héritée/acquises sont multiples.

2. L'engagement dans la formation à l'école se montre moins important à partir du 4^{ème} semestre, après le 1^{er} stage.

En croisant l'ensemble des analyses, nous constatons que pour les 2 étudiants qui ont réussi leur stage, l'hypothèse se montre confirmée cependant, pour les 2 étudiantes ayant échoué à leur stage, cette même hypothèse se voit infirmée. Nous pouvons donc en déduire que l'engagement en formation, lors du retour à l'école pour un apport théorique, dépend de la manière dont le stage est vécu par l'étudiant. Le développement de cette constatation sera

exposé lors de l'analyse de la 3^{ème} hypothèse. Comme nous l'avons fait précédemment, nous proposons quelques pistes de compréhension, elles concernent, cette fois, l'engagement en formation.

Pour les étudiants dont l'engagement se montre moins important :

- Les cours ont du mal à faire sens. Les étudiants attendent souvent plus de traits d'union entre la théorie et la pratique. Les liens entre les ces deux pôles de formation sont en partie favorisés par la présence d'intervenants du terrain auxquels les étudiants accordent énormément de crédits. Nous avons le sentiment que les professeurs de l'école, malgré leurs expériences professionnelles antérieures sur le terrain social, n'arrivent pas à motiver les apprenants pour leurs séquences pédagogiques. L'intérêt des étudiants nous paraît être focalisé sur des attentes très ciblées faisant référence soit à leurs expériences vécues en 1^{er} stage soit aux objectifs socioprofessionnels futurs.
- Les cours ne s'inscrivent pas toujours en lien avec les objectifs de formation. Les étudiants revenant d'un stage réussi possèdent des exigences très élevées en matière de contenu de cours, de méthodes pédagogiques ainsi qu'envers les professeurs. Ils se voient souvent déçus par ce que l'école leur propose.
- Le coût de la tâche, lors du 4^{ème} semestre, se montre très élevé. Certains étudiants ont parfois le sentiment d'en faire trop comparativement à ce que cela leur rapporte, que ce soit en connaissances ou en crédits ECTS.

Pour les étudiants dont l'engagement se montre important :

- Ces étudiants ont besoin d'être revalorisés après une expérience destructrice sur le terrain. L'école qu'ils connaissent bien peut offrir l'espace protégé nécessaire à l'apprentissage et leur procurer un sentiment de compétence. La restauration de l'estime de soi peut entamer son processus.
- Les cours font sens, ceci en lien avec l'objectif de formation qui se montre nettement plus flou que pour les 2 autres étudiants. On a le sentiment que ces 2 étudiantes « font feu de tout bois ». La motivation intrinsèque nous paraît être forte.

3. En lien avec les tensions identitaires et la construction de l'identité professionnelle, la perception de la valeur de la formation à l'école, sur le plan théorique, se montre amoindrie. Plus la construction de l'identité professionnelle est favorisée lors du 1^{er} stage, en 3^{ème} semestre, moins les cours théoriques des 4^{ème} et 5^{ème} semestres font sens pour l'étudiant.

Et a contrario, si la construction de l'identité professionnelle n'est pas favorisée lors du 1^{er} stage, les cours théoriques font sens pour l'étudiant et son engagement se montre renforcé pour cette période de cours.

Cette 3^{ème} hypothèse découlant des deux précédentes est infirmée dans les deux premières analyses alors qu'elle est confirmée pour les deux étudiantes ayant échoué lors de leur stage. Nous constatons que l'engagement en formation a effectivement un lien avec la manière dont est vécu le stage ; cependant, nous constatons aussi qu'il n'a pas forcément un lien direct avec la construction de l'identité professionnelle. Si cela était le cas, le croisement de ces 4 analyses aurait permis de constater une corrélation et effectivement l'hypothèse aurait été confirmée dans son intégralité ce qui s'avère ne pas être le cas. Nous pouvons donc dire que cette dernière hypothèse est infirmée. Les pistes de compréhensions sont les suivantes :

- Nous avons constaté à la première hypothèse que la construction de l'identité professionnelle lors du 1^{er} stage de formation n'est pas favorisée, cela pour différentes raisons. Les tensions identitaires entre l'identité réelle (étudiant) et l'identité visée (travailleur social) qui auraient dû, selon notre hypothèse, diminuer après le 1^{er} stage, par l'intensification du processus de construction de l'identité professionnelle, nous paraît être identique. Le manque d'engagement, lors du 2^{ème} bloc théorique, ne peut donc pas être imputé à une baisse de tension identitaire entre identité réelle et visée.
- Pour les 2 étudiants ayant réussi leur stage, les objectifs de formation se montrent très précis et les références de connaissances sont plus proches du terrain. Les cours doivent aborder certaines thématiques en lien avec leur objectif de formation, les professeurs doivent de préférence être des intervenants du terrain. Une étudiante dit ceci : « *Beaucoup de cours donnés par des intervenants externes, des personnes qui bossent vraiment dans des institutions et ça c'est très enrichissant. C'est enrichissant parce qu'on peut avoir l'expertise d'une personne qui applique vraiment, contrairement aux profs qui ont un énorme bagage théorique, mais dès qu'on pose des questions pratiques, il y a un truc qui coince* » (entretien 1, 335-339). L'école ne parvient pas à répondre aux exigences de tous ses étudiants. L'identité visée de certains est claire et le moyen pour s'en approcher est de s'engager en formation certes, mais selon leur vision. Ce décalage crée des tensions et nous pouvons nous retrouver avec des stratégies de type évitement où l'étudiant ne met pas un terme à sa formation, mais s'accommode sans conviction au programme afin d'obtenir les crédits ECTS nécessaires à l'obtention de son Bachelor.
- Même si cela ne fait pas l'objet de notre recherche, nous avons pu constater, lors de nos entretiens, que la construction de l'identité professionnelle pourrait se montrer nettement plus favorisée en 2^{ème} stage de formation. L'étudiant semble aborder le dernier stage dans un autre état d'esprit que lors de sa première formation sur le terrain. Les travaux, en lien avec l'école, tel le TB (travail de Bachelor) ou certains cours ne suscitent plus d'engagement de la part des étudiants. Nous avons eu l'impression que l'étudiant est, en fin de 5^{ème} semestre, réellement proche de son identité souhaitée et que l'identité d'étudiant s'atténue considérablement en fin de formation. Cette tension entre identité visée et identité réelle ne nous apparaît plus suffisante pour générer un engagement déterminant dans l'acquisition de connaissances scolaires.

- Pour les étudiantes ayant échoué lors de leur stage, ce retour à l'école représente une ressource inestimable. Comparativement aux autres étudiants, les buts sont moins déterminés et les attentes envers les cours sont nettement moins précises, elles sont ouvertes à toutes les nouveautés du programme. Nous avons le sentiment que le stage n'a été qu'une parenthèse dans la formation. Les étudiantes n'éprouvent pas le sentiment que le stage a permis d'acquérir des compétences particulières alors que l'école oui. Nous pouvons donc supposer que, pour elles, un des moyens pour réduire les tensions entre identité visée et identité réelle est l'apport théorique. L'école permet, sur le plan personnel, de restaurer un peu de confiance et d'estime de soi lesquelles ont été mises à mal lors du stage.
- Nous pouvons également imaginer que l'appartenance au groupe « étudiant » est rassurante et que ces étudiantes retrouvent dans cette affiliation, des ressources importantes pour mener à bien leur formation.
- Sur leur lieu de stage, l'identité pour soi et l'identité pour autrui devaient également subir de fortes tensions. Nous pensons que le fait de quitter le lieu de stage et de se retrouver avec des personnes de références (professeurs), qui les perçoivent comme des étudiantes, permet de réduire ces tensions et trouver une plus grande homogénéité identitaire. Cette cohérence peut favoriser l'engagement en formation par un accroissement d'énergie.

Pour conclure, nous constatons effectivement que cette hypothèse se voit infirmée, que les tensions sont multiples, mais que la corrélation entre l'accélération du processus de construction identitaire professionnelle et l'engagement en formation ne peut être établie formellement. Les variables sous-jacentes sont multiples et il est difficile d'imputer à la présence d'une identité professionnelle forte au détriment de l'identité d'étudiant, la baisse de l'engagement en formation et tout particulièrement pour les matières scolaires.

7 La recherche et les enjeux praxéologiques : réflexion sur les programmes pédagogiques et propositions

L'ensemble de la recherche nous démontre que le programme pédagogique paraît adapté au rythme de l'étudiant. Ce dernier a plaisir de quitter l'école, en 3^{ème} semestre, pour se « frotter » au milieu socioprofessionnel, alors qu'il est également heureux de se retrouver sur les bancs d'école en 4^{ème} semestre. Le fait d'introduire les cours à orientation (animateur socioculturel, éducateur social, assistant social) suscite un intérêt particulier lors de son retour à l'école. Cependant nous avons remarqué que les étudiants perçoivent le coût de la tâche excessivement élevé lors du 4^{ème} semestre et que certains cours en 5^{ème} semestre sont mal payés en crédits ECTS par rapport à l'énergie investie dans le travail. Nous avons également pu constater que les exigences en matière de contenu de cours ainsi qu'en méthodes

pédagogiques se renforcent subitement au retour du stage. Les cours perdent de leur sens aux yeux des étudiants et l'engagement se voit amoindri.

Le programme et le rythme de l'alternance semblent donc appropriés. Nous proposons cependant de nous pencher sur le deuxième bloc de formation théorique, c'est-à-dire les 4^{ème} et 5^{ème} semestres. Le 5^{ème} offre la possibilité de monter des projets dans des domaines de prédilection et le 4^{ème} par contre est construit de modules fixes, denses, adaptés à chaque orientation. Nous pensons que c'est précisément à ce niveau qu'il serait possible de proposer quelques modifications. Le programme actuel apporte des connaissances spécifiques à chaque orientation, elles nous paraissent indispensables à la formation de tout travailleur social, en plus de ces matières, nous pourrions néanmoins imaginer des cours à options. Cette possibilité entraînerait une modification au niveau des 4^{ème} et 5^{ème} semestres. Le 5^{ème} semestre qui apparaît nettement moins dense pourrait accueillir certains modules du 4^{ème} semestre afin d'ouvrir ce dernier à des cours à options. La valeur des cours pourrait être mieux perçue, ceci en lien avec l'objectif de formation. L'engagement pourrait, dès lors, se voir renforcé. L'étudiant se perçoit encore étudiant à cette période et il vient rechercher des connaissances théoriques précises, en lien avec le terrain. L'école doit tenir compte de ces facteurs et peut se lancer des défis. Nous devons pourtant toujours rester conscients que l'alternance est paradoxale et réussir à monter des programmes totalement intégrateurs, relève d'un tour de force quasiment impossible.

Si l'on aborde cette fois le déroulement du 1^{er} stage, en 3^{ème} semestre, les étudiants nous paraissent satisfaits de pouvoir compter sur le cadre sécurisant de l'école et de pouvoir jouir du statut de stagiaire. Nous avons pu constater, contrairement à ce que nous pensions, que le processus de construction identitaire professionnelle ne connaît pas un accroissement marquant lors de ce 1^{er} stage. Cette première formation semble envisagée par l'étudiant comme un réel lieu d'apprentissage plus qu'un lieu d'acculturation. Il nous semble, en effet, que l'objectif principal du jeune est d'acquérir un maximum de savoir-faire, il vient chercher sur le terrain des outils pour sa future profession. Nous ne sommes pas très sûre qu'il en soit de même du point de vue des lieux d'accueil, car il nous est couramment rapporté que la logique de production y dépasse souvent la logique de formation. L'étudiant revient de ce stage, comme nous avons pu le constater lors de nos analyses, sans avoir eu la possibilité de mettre à l'épreuve ses compétences et surtout sans avoir le sentiment d'en avoir beaucoup acquises. Il nous paraît donc excessivement important que l'école et surtout les référents de l'école qui suivent les étudiants, soient attentifs à tous ces aspects lorsqu'ils signent les contrats tripartites de stage et fixent les modalités de formation et d'évaluation. L'école doit pouvoir garantir, par l'intermédiaire des PF sur le terrain, le cadre scolaire sécurisant offrant l'opportunité à l'étudiant d'*apprendre* dans « un *espace protégé permettant à l'apprenant d'expérimenter, sans trop de risques pour son existence, de nouvelles manières de voir le monde, de penser et d'agir* » (Bourgeois, 1996, p. 33). Ce n'est que lors du deuxième stage que le jeune devient réellement autonome et commence son acculturation et son entrée dans le *métier*. Les cadres scolaires devraient alors, au contraire, se montrer moins contraignants afin de permettre ce « décollage » vers le *métier* et offrir la possibilité au jeune de quitter son identité d'étudiant pour glisser vers celle de travailleur social. Nous pouvons imaginer alors que l'engagement, lors du stage, puisse se montrer plus intense car *apprendre* dans le milieu socioprofessionnel peut paraître plus en adéquation avec le projet professionnel. Il serait donc intéressant que les référents de l'école soient rendus attentifs à ces éléments et que leur

accompagnement soit conduit de manière différenciée lors des 1^{er} et 2^{ème} stages, en fonction des tensions identitaires de l'étudiant.

Lors du 1^{er} stage, les tensions entre l'identité actuelle (étudiant) et visée (travailleur social) sont fortes et la formation nous semble être une des stratégies adaptées par l'étudiant pour réduire ces tensions. L'identité d'étudiant perçue par l'apprenant semble favoriser les apports de connaissance de type scolaire et nous pensons qu'il est en est quasiment de même sur le terrain, où les étudiants accordent une grande importance aux *savoirs* et *savoir-faire* sans intégrer « l'identité métier ». Ils paraissent être totalement dans « l'apprendre » sans accorder de place à l'acculturation, sans se laisser imprégner de la communauté de pratique. Lors du 2^{ème} stage, c'est le contraire qui nous paraît être de mise. Les tensions identitaires entre l'identité d'étudiant et l'identité visée de travailleur social nous paraissent fortement diminuées car l'apprenant se rapproche intensément de son identité visée de travailleur social et son identité d'étudiant s'est progressivement estompée. Les apports théoriques ou en lien avec l'école semblent ne plus faire sens pour lui et l'engagement diminue pour les activités scolaires. Dans les 2 cas (1^{er} et 2^{ème} stages), nous trouvons intéressant que le référent de l'école puisse tenir compte de l'évolution de la construction identitaire de l'étudiant, et tout particulièrement la construction de l'identité professionnelle, ceci afin d'en adapter le type d'accompagnement ainsi que les exigences d'évaluation.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous constatons que certaines hypothèses sont infirmées et d'autres confirmées. Ce mélange de convictions et d'incertitudes qui ont jalonné la recherche nous ont permis de poser un regard neuf sur de nombreuses questions. Nous allons, dans cette partie conclusive, revenir sur la problématique de notre recherche et en décrire les différents aspects.

Problématique de notre recherche

Rappelons que l'objectif de cette recherche s'inscrivait initialement dans une démarche de compréhension du lien entre la construction de l'identité professionnelle et l'engagement en formation d'étudiants de la HES-SO inscrits dans un dispositif de formation par alternance. Afin de mener à bien ce projet, nous avons choisi de mobiliser différentes approches théoriques qui ont permis de réaliser nos analyses. Ainsi l'éclaircissement sur la notion de dynamique identitaire nous a permis de mieux appréhender ses composantes, cet apport fut la base de la construction de notre recherche. La mise en évidence de ces composantes, malgré leur complexité, a pu fournir les éléments nécessaires à la compréhension des tensions identitaires. En outre, l'approche psychologique des dynamiques identitaires doublée de l'approche sociologique de Dubar et Sainsaulieu, a permis de pointer de nombreux éléments du processus de construction identitaire professionnelle. La présentation du dispositif de formation en alternance qui est caractérisée par ses deux pôles de formation, vient encore étayer le nombre des facteurs influençant ce processus de construction. Pour terminer, et afin de saisir ce qui pouvait, en partie expliquer l'engagement en formation, nous avons choisi de

nous référer aux théories des *buts* et de l'*Expectancy-value* ainsi qu'aux recherches de Bourgeois (2006) portant sur les tensions identitaires en lien avec l'engagement en formation.

L'identité professionnelle et le dispositif de formation par alternance

Les apports théoriques sur la construction de l'identité professionnelle ont permis de mettre à jour certains des éléments constitutifs de celle-ci. La théorie de l'identité collective de Lipianski, qui traite du sentiment d'appartenance à un groupe, a été particulièrement mobilisée lors de nos analyses. Elle a permis de mettre à jour les difficultés qu'ont les étudiants, engagés dans un dispositif par alternance, de s'identifier à une des deux communautés de pratique (groupe d'étudiants ou collègues travailleurs sociaux) qu'ils côtoient dans chacun des deux pôles de formation. Dans la même perspective, mais cette fois en s'appuyant sur l'ouvrage de Cohen-Scali qui relève les particularités d'un statut de stagiaire, nous avons constaté, dans nos entretiens, de nombreuses difficultés évoquées par les étudiants sur leur lieu de stage, tout particulièrement celle à éprouver un sentiment de compétence. Nous avons également observé, cette fois en faisant référence à la théorie de Lave et Wenger (1991) sur la *participation périphérique légitime*, que les stagiaires se retrouvaient souvent hors du procès de travail. En croisant notre analyse ainsi que l'apport théorique nous avons constaté que la modalité d'alternance, à travers le statut de stagiaire qu'elle impose à l'apprenant ainsi que la présence d'un PF, parfois peu soucieux de la formation de son stagiaire, ne semble guère favoriser la construction de l'identité professionnelle.

Les dynamiques identitaires, les tensions identitaires et le dispositif de formation par alternance

La typologie des dynamiques identitaires de Kaddouri (2006) et Barbier (1996) nous ont fourni un outil d'analyse pour situer dans quelle dynamique était le jeune lors de son entrée en formation et durant la formation. Le repérage des types de dynamiques identitaires s'est révélé intéressant pour comprendre ce qui sous-tend l'engagement en formation du jeune. Cependant ce qui s'est montré beaucoup plus riche pour notre recherche fut le repérage des tensions inter et intra subjectives, des tensions entre « identité passée », « acquise » et « visée » et des tensions « soi/soi » et « soi/autrui ». Les entretiens nous ont permis d'en relever une multitude. Certaines étaient liées au parcours biographique ou au projet professionnel ou encore aux particularités de la modalité d'alternance. Précisément, nous avons pu observer que le passage d'un lieu de formation à un autre et d'un groupe à un autre (collaborateurs professionnels et étudiants) crée de nombreuses tensions identitaires qui peuvent encore être exacerbées par une relation difficile avec un PF. Dans les entretiens, nous avons notamment relevé de fortes tensions soi/autrui quand des PF avaient une représentation négative des savoirs théoriques ou quand les attentes du PF sur le terrain étaient différentes de ce que le stagiaire recherchait. Le type d'accompagnement sur le terrain peut donc influencer sur l'émergence de tensions identitaires chez le stagiaire.

L'engagement en formation et le dispositif de formation en alternance

Pour aborder la notion de motivation, nous nous sommes notamment appuyée sur la théorie de *l'expectancy-value* et la théorie des *buts*. Durant les entretiens, nous avons pu relever de nombreux indices qui émanaient de la théorie de *l'expectancy-value*. Lors du retour à l'école, période sur laquelle nous nous sommes concentrée pour notre recherche, la perception qu'ont les étudiants de la valeur de la tâche en fonction des buts est faible car les objectifs et les attentes sont très nombreux pour les étudiants ayant réussi le stage. Les objectifs sont clairement définis et il est alors difficile pour l'étudiant de donner sens à un cours qui ne s'inscrit pas directement dans la ligne de cet objectif. Cette remarque confirme l'observation de Bourgeois (2009) sur le fait que l'on doit rester prudent quand on érige l'objectif, de manière inconditionnelle, comme un élément favorisant la motivation. Rappelons ici que l'alternance peut, grâce au contact du milieu du travail, favoriser la construction de perspectives professionnelles. Le renforcement du contour des objectifs de l'étudiant peut donc se montrer favorable ou défavorable pour l'engagement en formation. Toujours selon la théorie de *l'expectancy-value*, si le coût de la tâche se montre trop élevé pour l'étudiant en comparaison avec ce qu'il peut en retirer comme avantage, sa motivation sera moins importante. Or nous avons constaté lors des entretiens que des étudiants considèrent le coût de la tâche comme élevé pour certains cours du 5^{ème} semestre, malgré cela, ils persistent dans leurs formation avec une certaine motivation (extrinsèque) car l'objectif de devenir travailleur social est fort et ils sont si près du but que cela les encourage. Ces observations nous invitent à nuancer quelque peu la théorie de *l'expectancy-value*. Elle nous est apparue, par moment, trop réductrice au vu de la complexité de la notion de la motivation et en fonction de ce que nous avons pu observer lors des entretiens.

Deux pôles de formation, un étudiant et des accompagnants : quel accompagnement ?

L'apport théorique nous a conduite à penser que l'étudiant représente le « terreau » de son propre apprentissage, c'est en lui que se trouvent les ressources nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances. Cependant, comme nous l'avons vu tout au long de notre recherche, le PF et les professeurs de l'école sont également acteurs dans la réalisation de l'apprentissage de l'étudiant. Il est important qu'ils puissent adapter le mode d'intervention pédagogique au processus de construction identitaire de l'étudiant. Nous constatons finalement, à travers ce dernier point, que la recherche nous a permis de dégager certaines pistes praxéologiques. Cet aspect nous tenait tout particulièrement à cœur étant donné que notre pratique professionnelle⁶ se trouve en lien direct avec les éléments de cette recherche. Grâce à ce travail, nous avons pu entendre des étudiants s'expliquer, relater, tenter de formuler avec précision les faits et les émotions. Ces étudiants, malgré notre double statut, chercheuse et intervenante à l'école, ont su nous faire confiance et livrer leurs sentiments avec beaucoup de rigueur et d'authenticité. Avec leur participation active, nous avons eu l'opportunité d'accéder à des connaissances nouvelles sur le développement identitaire des étudiants, nous leur en sommes profondément reconnaissante.

⁶ Adjointe scientifique à la HES-SO

Pour terminer, il est important de relever que cette recherche a suscité de nombreuses autres questions qui pourraient faire l'objet de nouvelles études. Nous clôturons donc ce travail en proposant de nouvelles réflexions :

- En lien avec la question de la construction identitaire de l'étudiant, quel est le profil idéal du professeur HES-SO ? Un professeur qui vient du terrain, qui a acquis par ailleurs des connaissances académiques et qui ne pratique plus qu'à l'école ? Un professeur qui vient du terrain, qui a acquis en plus des connaissances académiques et qui pratique encore quelques heures sur le terrain ? Un professeur qui vient uniquement du terrain et qui intervient sporadiquement à l'école ? Un professeur qui a de bonnes connaissances académiques, mais qui ne vient pas du terrain ?
- Quels éléments nouveaux pourrait-on introduire dans le programme pédagogique afin de permettre aux acteurs du terrain de s'impliquer davantage dans la formation du jeune apprenant ?
- Par quels processus éducatifs et pédagogiques la construction de l'identité professionnelle est-elle favorisée durant les séjours scolaires ?

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée dans ce travail.

Un merci particulier :

A ma directrice de mémoire, France Merhan, qui m'a conseillée et encouragée tout au long de la recherche.

Aux étudiants qui m'ont accordé leur confiance et leur précieux temps en acceptant les entretiens.

A Etienne Bourgeois et Bernard Lévy qui ont accepté de faire partie de mon jury.

A Arlette et Christophe pour leur relecture attentive.

A Sandrine, Aurélie et Pascaline pour leur soutien inconditionnel tout au long de mes études et de ce travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 11-26.
- Barbier, J.- M. (2006). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Kaddouri, M. & De Villers, G. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Kaddouri, M. & De Villers, G. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bellier, S. (2004). La compétence est-elle un concept nouveau ? In Carré, P. & Caspas, P. *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27-35.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 136, 101-109.
- Bourgeois, E & Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Kaddouri, M. & De Villers, G. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bougeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2009). *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-70). Paris: PUF
- Broda, J. (1990). Formation et remaniements identitaires. *Formation-emploi*, 32, 37-39.
- Camilleri, C., Kasterszein, J., Lipianski, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF
- Carré, P. & Caspas, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod
- Clavier, L. (2001). *Evaluer et former dans l'alternance, de la rupture aux interactions*. Paris : L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education permanente*, 128, 37-44
- Goffman, E. (1963). *Stigmates*. Paris : Les Ed. de Minuit.
- Higgins, E. T. (2000). Beyond Pleasure and Pain. In Higgins, E. T, Kruglanski (Eds.), *Motivational Science. Social and personality Perspectives* (pp. 231-255). Philadelphia, PA : Psychology Press.
- Jacquemet, S., Türkal, L., Graber, M. (2007). La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance : les conditions de l'action du formateur de terrain. In Merhan, F., Vanhulle, S., Ronveaux, C. *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck
- Kaddouri, M. (2002).
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Kaddouri, M. & De Villers, G. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning : expérience as the source of Learning and development*. Englewood Cliffs N. J. : Prentice-Hall, cop.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. New York : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Ed. d'Organisation
- Levi-Strauss, C. 1977. *L'identité*. Paris, PUF
- Lipianski, E.-M., Taboda-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1990) Introduction à la problématique de l'identité. In Camilleri, C., Kasterszein, J., Lipianski, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A., *Stratégies identitaires*. Paris : PUF
- Lipianski, E.-M. (1992). *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : PUF
- Merhan, F., Vanhulle, S., Ronveaux, C. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck
- Merhan, F. (2009). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance*. Thèse inédite

- Neuville, S., Van Dam, D. (2006). Image de soi, motivation et engagement en formation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Kaddouri, M. & De Villers, G. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Nuttin, J. (2005). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : Presses univ. de France
- Potocki Malicet, D. (1997). *Elements de sociologie du travail et de l'organisation*. Paris : Anthropos
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presse de la fondation nationale des sciences politiques.
- Schön, D (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Ed. Logiques
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : L'Harmattan.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York : Wiley.