
Arrêter ses études sans arrêter les études. Récit du vécu d'étudiants universitaires s'étant réorientés

Auteur : Nemerlin, Samuel

Promoteur(s) : Poumay, Marianne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22163>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Arrêter ses études sans arrêter les études.
Récit du vécu d'étudiants universitaires s'étant
réorientés.

Mémoire présenté par **NEMERLIN Samuel** en binôme partiel avec Alegre San Millan Victoria, en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée en enseignement.

Comment certains étudiants sont-ils amenés à se désengager de leur orientation universitaire initiale après plusieurs années passées au sein de celle-ci et à se réengager dans une nouvelle orientation de l'enseignement supérieur, universitaire ou non, dans laquelle ils sont aujourd'hui positivement engagés ?

Promotrice : Marianne Poumay

Lectrices : Annelise Voisin & Sandrine Wuidart

Une recherche en sciences humaines et sociales est toujours une aventure.

Paillé & Mucchielli, 2021, p. 15

Remerciements

Ce mémoire constitue l'aboutissement de trois années d'études qui nous ont offert un accès au monde de la recherche en éducation. La réalisation de ce travail de fin d'études a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner toute notre gratitude.

Nous voudrions, dans un premier temps, remercier notre promotrice, Marianne Poumay et ses assistantes, pour leur encadrement, leur disponibilité et leurs judicieux conseils qui ont alimenté notre réflexion.

Nous adressons nos plus sincères remerciements à Marcel Crahay pour l'intérêt qu'il a porté à notre recherche, ses nombreuses relectures et ses propositions averties.

Nos remerciements vont également à nos différents intervenants qui ont pris le temps de nous rencontrer afin de nourrir notre projet de leurs expériences ainsi qu'à nos familles et amis pour leur soutien constant et leurs encouragements face à chaque difficulté rencontrée.

Je tiens personnellement à remercier Victoria, ma collaboratrice, qui, par sa détermination, sa lucidité et son organisation, m'a poussé à donner le meilleur de moi-même dans cette aventure ainsi qu'Aurélié, ma sœur, qui m'a conseillé à de nombreuses reprises.

Enfin, merci à Mesdames Voisin et Wuidart pour l'attention qu'elles accorderont à ce travail.

Merci à vous.



Sommaire

1. Introduction	1
2. Préambule	3
3. Précisions liminaires : conception de la réorientation comme forme de persévérance	4
4. Revue de littérature	6
4.1. Le processus de réorientation comme une période de transition	6
4.1.1. L'engagement initial	7
4.1.2. Le désengagement	8
4.1.3. Le réengagement	10
4.2. La persévérance académique.....	11
4.3. Influence des facteurs de <i>background</i> et autres déterminants éventuels.....	12
4.4. Modèles éducationnels	13
4.4.1. Modèle de l'intégration étudiante de Tinto (1975)	14
4.4.2. Modèle de la renonciation étudiante de Bean (1980).....	16
4.5. Modèles motivationnels	17
4.5.1. Théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (1997).....	17
4.5.2. Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008).....	18
4.5.3. Modèle de la <i>situated expectancy-value</i> de Eccles et Wigfield (2020).....	19
4.6. Influence des croyances et des normes	20
4.7. Modèle intégratif de la persévérance de Bean et Eaton (2001).....	21
4.8. Que retenir de cette revue de littérature ?.....	22
5. Méthodologie	23
5.1. Aspect éthique	24
5.2. Caractéristiques des participants et méthode de recrutement.....	24
5.3. Méthode et instruments de récolte de données.....	25
5.4. Type de données récoltées.....	29

5.5.	Analyse des données récoltées	29
5.6.	Positionnement des chercheurs	31
6.	Présentation des résultats	32
6.1.	Présentation des participants	32
6.2.	Analyse thématique	33
6.2.1.	Période avant la réorientation.....	33
6.2.2.	Période de réorientation	54
6.2.3.	Période après réorientation.....	61
6.2.4.	Place des parents dans le choix de la réorientation	64
7.	Discussion – Nemerlin	68
7.1.	Vécu des échecs à l’université	68
7.2.	Moteurs du processus de réorientation.....	71
7.3.	Les difficultés de la prise de décision	71
7.4.	Directions et bénéfices de la réorientation	73
8.	Limites	75
9.	Conclusion	77
10.	Bibliographie	79
11.	Résumé	87

Annexes

Liste des tableaux

Tableau 1A. Présentation des participants s'étant redirigés vers la haute école.....	32
Tableau 1B. Présentation des participants s'étant redirigés vers une autre filière universitaire	32
Tableau 3. Synthèse de l'intégration sociale dans la filière initiale.	36
Tableau 7. Influence des parents dans le choix de l'orientation initiale.	64
Tableau 8. Réaction parentale face à la décision de se réorienter.....	67

Liste des figures

Figure 1. « Student Integration Model » de Tinto (1975, p. 95).....	14
Figure 2. « Student Attrition Model » de Bean (1980, p, 158).....	16
Figure 3. Les différentes étapes de la récolte des données.....	25
Figure 4. Schémas adaptés de Lerclec-Olive (2002) par Devos et ses collègues (2016, p. 472)	28

1. Introduction

S'intégrer au monde universitaire est une mission complexe. D'après l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), en moyenne, un tiers des étudiants abandonne leurs études supérieures lors du premier cycle (Bargmann et al., 2022). Dreesbeke et ses collègues (2008, cités par Roland et al., 2015), dans leur état des lieux de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, relèvent que 60% des étudiants se retrouvent en situation d'échec à la fin de leur première année universitaire. Parmi ceux-ci, 25% d'entre eux quittent l'institution, parfois pour se rediriger vers un autre type d'enseignement supérieur, tandis que 35% décident de se réinscrire.

Afin d'alimenter le marché de l'emploi avec une main-d'œuvre qualifiée, une des fonctions principales de l'université (Dubet, 1994), il est important de maintenir les étudiants dans l'enseignement supérieur. Cependant, dans le cas où ceux-ci ne se sentiraient pas à leur place, les réorienter efficacement éviterait un départ de l'enseignement supérieur qui pourrait être synonyme d'échec autant pour l'étudiant, qui a parfois consacré plusieurs années à ses études, que pour l'institution en elle-même. Comprendre la réorientation aurait un double bénéfice. D'une part, cela faciliterait l'accompagnement des étudiants souhaitant quitter un programme d'études inadapté, source d'anxiété (Boudrenghien et al., 2012), d'autre part, cela permettrait d'assurer un retour sur investissement pour la société en permettant à l'étudiant d'obtenir un diplôme, faisant de lui un élément qualifié disponible sur le marché de l'emploi (Dubet, 1994).

Le nombre d'élèves qui se désengagent de leurs études a poussé un certain nombre de chercheurs (Bean, 1980 ; David & Melnik-Olive, 2014 ; Perret & Henry, 2018 ; Roland, 2017 ; Roland et al., 2016 ; Schmitz et al. 2010 ; Tinto, 1975, 2017 ; Zaffran & Aigle, 2020) à tenter de comprendre et surtout, d'expliquer le processus de persévérance et de réorientation dans l'enseignement supérieur, d'abord à travers des modèles éducationnels avant de voir émerger des modèles axés sur la motivation ; ces derniers modèles ont permis d'obtenir une image plus complète de la persévérance, une caractéristique individuelle dont divers auteurs (cf. ci-dessus) en font un facteur clé du réengagement dans d'autres études.

Il convient de distinguer deux cas de figure possibles quant au processus de réorientation :

- Les étudiants qui se réorientent à la fin de leur première année d'études ;
- Les étudiants qui font le choix de se réorienter après plusieurs années dans le même cursus.

Selon Zaffran et Aigle (2020), peu d'intérêt est porté aux étudiants des années ultérieures et particulièrement ceux inscrits en master, c'est-à-dire le deuxième cas de figure énoncé plus haut. Depuis Tinto (1975) et Bean (1980), la majorité des études se focalisent sur les étudiants lors de leur première année et s'efforcent d'expliquer leur décrochage. Or, le décrochage peut survenir plus tard dans les études (Zaffran & Aigle, 2020) et être suivi ou non d'une réorientation. Cependant, l'accompagnement de la réorientation est principalement axé sur les étudiants de première année. À notre connaissance, aucun dispositif d'aide n'est mis en avant afin d'accompagner la réorientation au-delà de la première année d'étude.

Dans la continuité de cette réflexion, Roland (2017) se questionne sur les similarités et les différences qui pourraient exister entre l'abandon ou, à l'opposé, la persévérance en première année et ces mêmes processus survenant plus tard dans le cursus. Cette question semble actuellement sans réponse. De plus, il existe peu de littérature tentant de comprendre de l'intérieur le vécu et le ressenti des étudiants concernant la persévérance académique (Roland, 2017) et par extension, la réorientation que nous conceptualisons comme une forme de persévérance. Les chiffres issus des études quantitatives permettent d'attester de l'existence des processus de persévérance et de réorientation sans pour autant s'attarder sur la compréhension de ces derniers. Cette réalité touche tous les étudiants, qu'ils soient nouvellement inscrits ou déjà engagés depuis un certain nombre d'années au sein d'un cursus. C'est sur cette deuxième population que nous avons porté notre attention. Par ce constat, nous nous sommes demandé **comment certains étudiants sont amenés à se désengager de leur orientation universitaire initiale après plusieurs années passées au sein de celle-ci et à se réengager dans une nouvelle orientation de l'enseignement supérieur, universitaire ou non, dans laquelle ils sont aujourd'hui positivement engagés.**

2. Préambule

Afin de mieux saisir les enjeux dissimulés derrière la problématique de la réorientation, nous proposons aux lecteurs un bref récapitulatif du contexte politique lié à l'enseignement supérieur belge.

La fin d'année académique 2023-2024 fut marquée par de vifs débats autour de la question de la finançabilité des étudiants. En 2013, le visage de l'enseignement supérieur se voit fondamentalement transformé suite à la mise en place du Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, plus connu sous le nom de Décret paysage (Moniteur belge, 2013). En 2021, celui-ci connut une réforme majeure (Moniteur belge, 2021), notamment du point de vue de la finançabilité des étudiants. Désormais, un étudiant finançable est un étudiant qui répond à un des trois principes suivants :

- Ne pas avoir été inscrit dans des études de même cycle au cours des cinq années académiques précédentes ;
- Avoir acquis l'ensemble des crédits lors de sa dernière inscription dans le cursus avec un Programme Annuel de l'Étudiant (PAE) de minimum de 45 crédits (sauf en cas d'allègement) ;
- Dans le cas où l'étudiant ne répondrait pas à une des deux exigences précédemment citées, sa finançabilité serait déterminée par une série de balises à atteindre :
 1. Après sa première inscription dans le cursus, l'étudiant doit avoir acquis ou valorisé au moins une unité d'enseignement ;
 2. Après deux inscriptions dans le premier cycle, l'étudiant doit avoir acquis ou valorisé les 60 crédits du bachelier (ou si accord du jury, avoir acquis ou valorisé 60 crédits dont 50 premiers crédits de B1) ;
 3. Après quatre inscriptions dans le premier cycle, l'étudiant doit avoir acquis ou valorisé au moins 120 crédits du bachelier ;
 4. Après cinq inscriptions dans le premier cycle, l'étudiant doit avoir acquis ou valorisé tous les crédits du bachelier.

Dans cette version datée de 2021, un étudiant souhaitant se réorienter bénéficie d'une inscription supplémentaire pour atteindre les balises 2, 3 & 4. Ce bénéfice n'est toutefois

accordé qu'une seule fois sur la durée du cycle concerné. Des conditions plus complexes¹ s'appliquent dans le cas où un étudiant se réoriente après sa deuxième inscription dans le premier cycle.

Ces dernières conditions se sont vues abrogées dernièrement au profit d'une condition plus « concise ». « [...] s'il se réoriente après la deuxième inscription dans le premier cycle, [l'étudiant dispose] de deux inscriptions supplémentaires. Ce bénéfice n'est toutefois accordé qu'une seule fois sur la durée du cycle concerné » (Moniteur belge, 2024, p. 71511). Le principe de balise est, quant à lui, conservé.

Il s'agit là d'un sujet au cœur des préoccupations de nos politiques, suscitant de vives réactions étudiantes face à la complexité des situations, qui met notamment en péril leur possibilité de se réorienter. Étant donné ce contexte, il nous semble d'autant plus opportun de mener cette recherche qui tente de comprendre comment certains étudiants sont amenés à se réorienter.

3. Précisions liminaires : conception de la réorientation comme forme de persévérance

Au cours de son expérience universitaire, les conceptions initiales de l'étudiant, que ce soit concernant l'institution en elle-même ou les études choisies, peuvent se voir modifiées. Ainsi, selon différents auteurs (Bargmann et al., 2022 ; David & Melnik-Olive, 2014), il est fréquent que des étudiants se rendent compte de l'existence d'un décalage entre leurs attentes et la réalité du cursus entamé ; cette prise de conscience pourrait alors modifier la perception que l'étudiant a de ses objectifs et entraîner une remise en question de son choix d'études. Différentes décisions pourraient découler de cette remise en question, notamment le choix d'arrêter les études entreprises par l'étudiant. Cette décision est parfois associée à la notion d'abandon (Bean, 1980 ; Tinto, 1975).

¹ « En cas de réorientation, l'étudiant visé aux paragraphes 2 [inscrit dans le premier cycle] et 3 [inscrit dans le deuxième cycle] bénéficie d'une inscription supplémentaire. Ce bénéfice n'est toutefois accordé qu'une seule fois sur la durée du cycle concerné. Par dérogation au paragraphe 2, alinéa 1er, 2°, l'étudiant qui se réoriente après la deuxième inscription dans le cycle de bachelier doit acquérir ou valoriser au minimum 50 premiers crédits de son cursus au terme de trois inscriptions au maximum dans le cycle, et les 60 premiers crédits de son cursus au terme de quatre inscriptions au maximum » (Moniteur belge, 2021, p. 121035).

Selon Roland (2017) et Tinto (1982, 1988), l'abandon est vu comme la bête noire de l'université, une situation à éviter à tout prix. Il en va de même pour la réorientation qui est souvent connotée négativement (Picard et al., 2011). Ainsi, il est régulièrement recommandé aux institutions de développer des dispositifs afin de maintenir au maximum les étudiants au sein de leur établissement en poussant ces derniers à persévérer. Cette vision n'est pas surprenante étant donné le statut vertueux accordé à la persévérance dans nos sociétés occidentales alors que l'abandon semble systématiquement associé à l'échec (Seligman, 1975, cité par Van Randenborgh et al., 2010). Cependant, pour le bien-être et la réussite de l'étudiant, il n'est pas toujours opportun qu'il s'obstine à persévérer dans son choix initial, car l'ajustement de l'étudiant à ses études est primordial pour assurer son bien-être (Boudrenghien et al., 2012 ; Tinto, 2017). En effet, l'étudiant est susceptible de subir des retombées négatives si celui-ci s'implique de manière démesurée envers un objectif difficilement atteignable, voire inatteignable (Barlow et al., 2019 ; Boudrenghien et al., 2012). Certains objectifs fixés peuvent en fait s'avérer être en hors de portée ou du moins trop désavantageux d'un point de vue coût-bénéfice (Tan & Yates, 2002, cités par Van Randenborgh et al., 2010). Se désengager de cet objectif pour mieux s'investir dans un nouveau peut s'avérer être une alternative plus saine et constructive dans certaines situations, notamment celle de l'échec, plutôt que de persévérer dans son cursus initial (David & Melnik-Olive, 2014 ; Holding et al., 2022 ; Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2007 ; Zaffran & Aigle, 2020). Dans ce sens, Cincinnato et ses collègues (2019) ajoutent que la réorientation à la suite d'un échec est plus favorable à l'obtention d'un diplôme que la persévérance dans une même filière.

Enfin, associer la réorientation à une forme d'échec reviendrait à ne pas considérer une des fonctions de l'université portant sur la maturation intellectuelle des étudiants qu'elle accueille, fonction qui est souvent reléguée au second plan, au profit de celle d'adaptation au marché des qualifications (Dubet, 1994 ; Tinto, 1982). Ainsi, dans cette optique, la réorientation dans d'autres formations peut être perçue comme une forme de persévérance étant donné que l'étudiant ne sort pas du système d'enseignement supérieur (Roland et al., 2015 ; Romainville, 2000). En effet, l'étudiant se désengage de ses études, mais pas des études (Dethare, 2005, cité par David & Melnik-Olive, 2014).

Nous émettons donc l'**hypothèse** que les étudiants qui se réorientent dans les années ultérieures le font notamment sous l'impulsion de la persévérance, celle-ci serait un des facteurs déterminants dans le choix de se réorienter. De plus, l'engagement positif qui suit la réorientation serait également lié à cette persévérance académique, créant ainsi un cercle vertueux renforçant leur motivation à persévérer d'autant plus dans leur nouvelle voie (Wrosch et al., 2003a,b). La persévérance peut être étudiée à l'aune de différents modèles qui seront abordés dans la revue de littérature de ce mémoire.

4. Revue de littérature

Dans cette revue de littérature, nous allons d'abord nous attarder sur le concept de réorientation et comment il a pu être abordé dans un contexte universitaire. Nous nous intéresserons également à la notion de persévérance académique avant de nous pencher sur un des facteurs déterminants de la persévérance : les facteurs de *background*. Ensuite, nous présenterons une série de modèles, éducationnels et motivationnels, qui nous semblent pertinents. Selon nous, ces derniers permettraient de comprendre le phénomène de réorientation comme nous l'avons développé dans l'amorce de ce travail. Nous aborderons également les concepts de normes et croyances qui semblent jouer un rôle prépondérant dans la prise de décision, notamment dans le choix de persévérer (Roland, 2017) et donc potentiellement, dans celui de se réorienter.

4.1. Le processus de réorientation comme une période de transition

Tout au long de notre vie, nous sommes confrontés au changement et à l'instabilité, d'autant plus lors du passage vers l'âge adulte, période caractérisée par l'exploration identitaire, la recherche de sens et l'ouverture vers de nombreuses possibilités dont nous sommes libres de nous emparer (Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022).

Résultat de toute une série d'évènements marquants, les transitions amènent chacun à faire évoluer son parcours² en réalisant des changements de direction, qu'ils soient majeurs ou peu signifiants, brutaux ou attendus, subis ou choisis, peu prévisibles ou longuement préparés, et qui désignent un véritable tournant de l'existence. Ces changements peuvent alors se répercuter sur toutes les sphères de l'individu et l'amener à reconsidérer son rapport à lui-même, à autrui et la place qu'il occupe dans le monde. Ces considérations vont demander à l'individu de fournir un effort afin de développer de nouvelles formes de pensées et d'activité en laissant de côté les anciennes, permettant ainsi de réinjecter du sens dans son parcours (Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022).

² Nous entendons par parcours une suite d'expériences articulées par des transitions imprévisibles, marquées par les sphères familiales, sociales et scolaires (Boutinet, 2014).

Une des transitions à laquelle le jeune adulte peut être confronté et qui nous questionnera tout au long de cette recherche est la réorientation au cours d'un cursus universitaire.

La réorientation peut être décomposée en deux phases issues des travaux de Wrosch et ses associés (2003a), la phase de désengagement suivie de la phase de réengagement. En fonction de la situation, la phase de désengagement peut parfois être précédée d'une phase de décrochage vis-à-vis de ses études (David & Melnik-Olive, 2014). Par conséquent, il n'apparaît pas essentiel de se trouver en situation d'échec scolaire pour envisager la réorientation (Roland et al., 2015 ; Zbigniew Zajac & Komendant-Brodowska, 2019). Mais avant même d'envisager une quelconque réorientation, il est nécessaire de rejoindre une première filière qui marque l'entame du parcours dans les études supérieures.

4.1.1. L'engagement initial

À l'heure d'une "université de masse", entreprendre des études à l'université semble désormais être une étape obligatoire d'une scolarité réussie (Romainville, 2000). Le choix d'entreprendre des études à l'université n'est donc pas toujours un choix motivé par une réelle volonté d'obtenir le diplôme à l'issue du cursus entamé (David & Melnik-Olive, 2014 ; Romainville, 2000). En effet, le premier choix d'études universitaires peut être dans certains cas un choix par défaut, par élimination ou encore sous l'influence de l'environnement social (copains de classe, professeurs, famille) (David & Melnik-Olive, 2014 ; Romainville, 2000). Il peut également s'agir d'une étape intermédiaire avant d'avoir déterminé le projet dans lequel l'étudiant veut véritablement s'investir, ou bien d'une occupation afin de se laisser un temps de réflexion, de vivre une expérience, de partir en quête d'autonomie (David & Melnik-Olive, 2014 ; Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022 ; Zbigniew Zajac & Komendant-Brodowska, 2019). Une attirance particulière pour le domaine peut aussi être à l'origine de ce choix (Moutte, 2008, cité par Roland, 2017). Dans ces différents cas, sans projet personnel concret, les étudiants seront plus enclins à renoncer aux études entreprises (Galley & Droz, 1999 cités par Romainville, 2000). Aymans et Kauffeld (2015), tout comme Zbigniew Zajac et Komendant-Brodowska (2019), justifient cette incertitude quant au choix d'études par une faible qualité de l'information fournie aux étudiants quant aux études supérieures. Ceci est d'autant plus vrai si les parents des étudiants ne sont pas universitaires (Aymans & Kauffeld, 2015). En effet, l'éducation parentale exerce une influence sur la persévérance (Ratelle et al., 2005). Dans certains cas, le choix d'orientation des étudiants est réalisé de manière intuitive, sans prendre un temps de réflexion suffisant (Biémar et al., 2003), ce qui corrobore les propos de Aymans et Kauffeld (2015).

4.1.2. Le désengagement

Les motivations à se lancer dans des études universitaires mentionnées ci-dessus ne permettraient ainsi pas l'accomplissement d'une des fonctions primaires de l'université qui est la formation d'une main-d'œuvre qualifiée (Dubet, 1994). Ces différences entre les objectifs et attentes des individus et celui de l'université induit un désengagement inévitable qui peut se solder par le choix de la réorientation pour certains, et par l'abandon pour d'autres, comme le montre Tinto (1975) à travers son modèle de l'intégration étudiante. Ce même auteur ajoute que des raisons externes à sa sphère académique (situation personnelle, alternatives au cursus entamé) peuvent parfois être l'amorce d'une réflexion concernant sa volonté de poursuivre son cursus. Ces raisons externes peuvent prendre la forme de ce que nous qualifions d'évènement pivot, termes empruntés à Breton (2022), qui rejoint les concepts de point tournant qu'Abott définit comme « des changements courts ayant des conséquences qui réorientent un processus [...] [et] qui débouchent sur une période caractérisée par un nouveau régime » (2001, p. 258, cité par Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022, pp. 86-87) et de bifurcation proposée par Grossetti, à savoir « des situations dans lesquelles une séquence d'action partiellement imprévisible produit des effets durables » (2006, p. 15). Plus que par leurs qualités intrinsèques, c'est parce qu'ils sont situés dans un contexte particulier que ces évènements pivots peuvent bouleverser le projet initialement envisagé (Denave, 2006).

Le désengagement peut amener l'étudiant à se questionner pendant une longue période (Tinto, 1988). Ce temps de réflexion que s'accorde le jeune pourrait expliquer le moment parfois tardif lors duquel survient la décision de se réorienter comme dans les cas que nous étudions dans ce travail.

Le décrochage qui mènera ultérieurement l'étudiant au désengagement peut être précipité par des facteurs tels que les difficultés de transition entre le monde secondaire et celui du supérieur, une difficulté à faire le lien entre les matières étudiées et ses projets personnels futurs (Romainville, 2000), la survenue d'un évènement pivot (Abott, 2001, cité par Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022 ; Grossetti, 2006) ou encore l'impression d'être livré à soi-même et ne pas parvenir à s'affilier à la nouvelle communauté de pairs (David & Melnik-Olive, 2014). Cette dernière situation a été mise en avant par Tinto (2017) comme une des raisons primaires du désengagement par manque d'intégration sociale.

L'accumulation de ces facteurs va entraîner ce que Brandstätter et Hermann (2016) qualifient de crise d'action, une phase de questionnement vif et d'incertitudes quant à la poursuite de son objectif et durant laquelle le sujet lutte entre le désengagement et le maintien de l'effort. Bien qu'impactant négativement l'état d'esprit et le fonctionnement cognitif de l'individu, elle amène aussi celui-ci à

réévaluer son objectif tout en considérant de possibles alternatives (Brandstätter & Hermann, 2016 ; Van Randenborgh et al., 2010).

Le désengagement peut être défini comme « la capacité d'un individu à réduire ses efforts et à renoncer à son engagement envers des objectifs inatteignables » (Wrosch et al., 2003a, p. 1495)³. Ce concept peut être lié à ceux d'attentes de réussite et de sentiment d'efficacité personnelle (Roland, 2017) qui seront développés lorsque nous nous attarderons sur la théorie de Bandura (1997). Plus les attentes de réussite sont élevées, plus il va être compliqué de se désengager de son objectif, car ce dernier est considéré comme important par l'individu (Boudrenghien et al., 2012 ; Carver & Scheier, 1999, cités par Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2003b). Le temps déjà investi dans le cursus de l'étudiant, perçu comme le sacrifice d'une ou plusieurs années (David & Melnik-Olive, 2014), l'acceptabilité sociale du phénomène d'abandon et de réorientation (Wrosch et al., 2003b ; Zaffran & Aigle, 2020) ainsi que l'impact du niveau du diplôme sur la suite du parcours professionnel (Zaffran & Aigle, 2020) peuvent être des freins au désengagement. La préparation, la confiance, le contrôle et le soutien perçu sont des ressources psychologiques qui devraient permettre à l'étudiant de se désengager plus facilement (Arnoux-Nicolas et al., 2021, cités par Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022).

Klinger (1975, cité par Brandstätter & Hermann, 2016) identifie quatre étapes menant au désengagement suite à la rencontre de difficultés dans la poursuite de son objectif : la revigoration, qui correspond au redoublement d'efforts ; suivie de l'agression, qui est une phase de colère ; la phase de dépression, qui amène l'individu à prendre de la distance avec son objectif ; et enfin, la récupération, où l'engagement envers l'objectif initial se voit remplacé par un engagement envers de nouveaux objectifs.

Chipschase et ses collaborateurs (2017) ont relevé, à travers une revue de littérature, quatre manières de conceptualiser le désengagement universitaire. D'abord, il peut être considéré comme un trait de personnalité propre à l'individu, ce dernier étant perçu comme une personne paresseuse, détachée, ayant une attitude négative envers la poursuite de ses études et fonctionnant en pilotage automatique (Trout, 1997, cité par Chipschase et al., 2017). Il a également été décrit comme une forme de non-engagement s'apparentant à une absence d'implication dans les activités d'apprentissage ou dans les interactions avec les étudiants. Cependant, ces deux premières conceptualisations du désengagement sont vivement critiquées, car elles omettent la complexité réelle du processus (Harper & Quaye, 2009, cités par Chipschase et al., 2017 ; Hockings et al., 2008, cités par Chipschase et al., 2017). Désormais,

³ Traduction libre

le processus de désengagement est conceptualisé comme un construct multidimensionnel se déclinant en cinq facettes : les valeurs de l'étudiant, les motivations, les comportements d'étude, les interactions académiques et les engagements concurrentiels (Brint & Cantwell, 2014, cités par Chipschase et al., 2017). Enfin, rejoignant l'approche retenue par Tinto (1975) pour aborder le phénomène de désengagement, celui-ci peut être vécu comme une aliénation : l'individu se sent isolé, non intégré au groupe auquel il devrait pourtant appartenir et être impliqué (Mann, 2001, cité par Chipschase et al., 2017). Le désengagement peut résulter de facteurs intrinsèques (facteurs psychologiques, faible motivation, préparation aux études et capacités académiques ainsi qu'attentes non rencontrées) et extrinsèques (des demandes concurrentielles et un stress financier, les structures et processus institutionnels, le personnel académique ainsi que l'apprentissage et l'enseignement en ligne) (Chipschase et al., 2017). Une fois que l'étudiant est parvenu à se désengager, il peut ou non se réengager vers un nouvel objectif. Cette étape de la transition peut être décrite comme le point culminant du processus (Kaddouri, 2014). Selon Kaddouri (2014, 2019), l'étudiant prendra alors conscience de l'irréversibilité de sa décision et remettra en question son projet d'études.

4.1.3. Le réengagement

Le réengagement se réfère à la capacité d'une personne à trouver un objectif alternatif après s'être désengagée d'un précédent, qui insuffle un sens nouveau à la vie de cette personne et qui lui permet de s'investir pleinement dans ce nouvel objectif (Boudrenghien et al., 2012 ; Wrosch et al., 2003a, Wrosch et al., 2003b). Pour ce faire, il est nécessaire de trouver des solutions alternatives permettant de se détourner de l'objectif problématique : soit en se redirigeant dans une direction tout autre, soit en diminuant ses ambitions vis-à-vis du projet initial (Wrosch et al., 2003b). Ces deux solutions alternatives font écho à la réorientation horizontale qui découle d'un retrait volontaire de ses études et la réorientation vers le bas qui est imposée à l'étudiant à la suite d'un parcours jalonné de trop nombreux échecs (Tinto, 1975).

Finalement, envisager de se réengager envers un objectif alternatif améliore le bien-être et le sentiment de compétence des jeunes adultes (Wrosch et al., 2003b) et réduit leur niveau de stress en remplaçant le sentiment d'échec, associé à l'objectif initial, par la motivation associée à la réalisation du nouvel objectif redonnant un sens à leur vie (Wrosch & Heckhausen, 1999, cités par Wrosch et al., 2003b). Cette relation entre réengagement et bien-être est d'autant plus forte que la capacité de l'individu à se désengager est faible. Wrosch et ses collaborateurs (2003b) ajoutent qu'il n'est pas indispensable que le réengagement suive immédiatement le désengagement pour en observer les effets positifs. Cependant, plus le sujet avance en âge, plus il est recommandé que le réengagement soit temporellement proche du désengagement.

4.2. La persévérance académique

La persévérance fait l'objet de recherches depuis de nombreuses années et s'est donc vue définie de multiples façons à travers le temps. Tinto (1975), un des auteurs phares dans l'étude de la persévérance académique, semble avoir été le premier à la définir comme « un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et les systèmes académiques et sociaux de l'institution dans lesquels il s'inscrit » (p. 94)⁴. Cette perspective met en avant l'importance des interactions continues et réciproques dans le parcours de l'étudiant.

Plus tard, Miller et ses collègues (1996, cités par Roland, 2015, p.4) conceptualisent la persévérance comme « une forme d'engagement cognitif et comportemental envers les études ». Cette définition introduit une dimension plus psychologique, mettant l'accent sur les efforts mentaux et les comportements observables de l'étudiant. Robbins et ses collaborateurs (2004, p. 262) voient celle-ci comme « la durée pendant laquelle un étudiant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études », apportant ainsi à la persévérance une dimension temporelle, davantage opérationnelle car quantifiable.

Par la suite, Sauvé et son équipe (2006, cités par Fontaine & Peters, 2012, p.35) amènent une définition encore une fois assez opérationnelle de la persévérance comme la « poursuite continue d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention d'un diplôme ». Comme Tinto (1975), ils remettent en avant un processus longitudinal qui, ici, doit mener à un but, à savoir, l'obtention d'un diplôme. En d'autres termes, persévérer équivaut à aller jusqu'à la réussite de sa dernière année.

En se basant sur les propos recueillis auprès d'étudiants, Tinto (2017) reformule une nouvelle définition de la persévérance très proche de la notion de motivation : la persévérance est « la qualité qui permet à quelqu'un de poursuivre son objectif malgré des obstacles qui lui barrent la route » (Tinto, 2017, p.2)⁵.

Roland (2017) propose une définition en insistant plutôt sur la notion d'engagement comportemental de l'étudiant malgré les obstacles rencontrés : la persévérance est « un processus d'adoption et de maintien de l'engagement d'un étudiant dans ses études tout au long de son cursus universitaire malgré les obstacles rencontrés » (Roland, 2017, p.26-27). C'est cette définition que nous avons choisi d'adopter dans le contexte de ce travail. Ainsi, la chercheuse associe la persévérance à un

⁴ Traduction libre

⁵ Traduction libre

ensemble de comportements pouvant être déterminés par différents facteurs tels que la réinscription dans les mêmes études, la participation aux cours, le temps passé à étudier (Roland, 2017).

De ce fait, plusieurs indicateurs de mesure de la persévérance ont été mis en avant au travers de la littérature tels que la réinscription l'année suivante ou encore l'objectif d'obtenir le diplôme lié au programme d'études initial (Neuville et al., 2007, cités par Roland, 2017). Cependant, ces indicateurs amènent à considérer la persévérance comme un évènement ponctuel. Or, les définitions plus récentes caractérisent la persévérance comme un processus longitudinal, sur la durée. Il convient donc d'essayer de la mesurer par un indicateur qui inclut cet aspect temporel : l'engagement par la mesure de l'effort qui se traduit par un investissement dans les apprentissages scolaires sur toute l'année malgré les divers obstacles rencontrés, par exemple, à travers le temps passé à étudier et la participation aux cours (Schmitz & Frenay, 2013, cités par Roland, 2017). Dans notre recherche, nous adopterons cette définition et la rattacherons à la notion de positivement engagés, une des caractéristiques des étudiants questionnés.

Comme nous pouvons le constater, la persévérance académique a très longtemps été reliée à la réinscription dans la même institution, le maintien dans les mêmes études, la poursuite et la complétude de son objectif dont la finalité est souvent le diplôme, l'engagement constant de l'étudiant en somme. Dans certaines situations, il apparaît pourtant que la solution la plus adéquate est de rompre temporairement cet engagement afin de reprogrammer ses buts (Boudrenghien et al., 2012), notamment par le processus de réorientation. Ne rejoignant pas les différentes définitions de la persévérance, ce comportement nous semble néanmoins attester d'une volonté de l'étudiant de persévérer dans les études supérieures étant donné qu'il maintient comme objectif l'obtention d'un diplôme.

4.3. Influence des facteurs de *background* et autres déterminants éventuels

Avant d'aborder les différents modèles permettant de comprendre et d'expliquer la persévérance académique, il semble opportun de détailler certains de ses déterminants, parmi lesquels les facteurs de *background*.

Roland (2017) a mis en évidence que le genre de l'étudiant n'exerce pas d'influence sur la persévérance, résultat plutôt réjouissant. Cependant, les facteurs de *background* impacteraient la persévérance, bien que les résultats divergent.

Les facteurs de *background* peuvent être définis comme les caractéristiques propres à chaque individu, influencées par ses origines sociales et culturelles. Roland (2017) identifie plusieurs de ces

facteurs exerçant une influence indirecte sur la persévérance tout en soulignant la divergence des résultats de plusieurs études sur le sujet. La présence fréquente de ces facteurs dans de nombreux modèles suggère toutefois leur importance (Roland, 2017).

Bien que l'accès aux études universitaires se soit démocratisé, on observe une nouvelle forme d'inégalité relative au choix des filières principalement due aux différences de statut socioéconomique des familles. Ce statut tient compte du niveau de diplôme des parents ainsi que de leur revenu (Romainville, 2000). En effet, plus le statut socioéconomique d'un jeune est faible, moins il est susceptible de persévérer (Robbins et al., 2004). Aymans et Kauffeld (2015) ajoutent que les étudiants dont les parents n'ont pas suivi de cursus universitaire sont moins sujets à la persévérance. Zaffran et Aigle (2020) mettent en avant la nature sociodéterminée de la réussite indiquant que l'origine sociale des étudiants influence leur probabilité de persévérer face aux difficultés. Les parents socioéconomiquement aisés offriront à leurs enfants plus de soutien à l'autonomie (Ratelle et al., 2005) et partageront des valeurs alignées avec celles promues par l'institution scolaire (David & Melnik-Olive, 2014 ; Romainville, 2000). Romainville (2000) note également que les étudiants issus d'un environnement socioéconomique aisé dont au moins un des parents est diplômé de l'université bénéficient davantage de conseils relatifs aux attentes implicites et aux règles tacites de l'université, ainsi que d'une meilleure information en lien avec leur orientation dans les études supérieures. Cependant, Aymans et Kauffeld (2015) n'ont pas relevé de lien entre l'éducation des parents et la probabilité de décrocher.

Enfin, le passé scolaire jouerait un rôle fondamental, mais indirect dans la persévérance. Être un élève à l'heure⁶ favoriserait l'intention de persévérer et cette prise de décision peut varier selon le type de filière suivie et les options choisies (Vermandele et al., 2012, cités par Roland, 2017 ; Zaffran & Aigle, 2020). Toutefois, le passé scolaire a une influence moindre sur les performances universitaires, ceci étant expliqué par la reprise des bases au début de chaque cursus (Romainville, 2000).

4.4. Modèles éducationnels

Dans cette section, nous examinerons deux modèles éducationnels influents : le modèle de Tinto (1975) et celui de Bean (1980). Ces deux modèles expliquent les décisions d'abandon universitaire en tenant compte de certaines caractéristiques individuelles et de l'engagement des étudiants. Ces deux modèles semblent pertinents au regard de notre problématique, surtout lorsqu'on envisage la réorientation comme une alternative positive à l'abandon.

⁶ Élève n'ayant pas connu le redoublement.

4.4.1. Modèle de l'intégration étudiante de Tinto (1975)

Le modèle de Tinto (1975) est pionnier dans l'explication des relations entre le système académique et social de l'établissement et l'étudiant. Selon Tinto (1975), le départ de l'institution, y compris sous la forme de la réorientation, résulterait d'un manque d'adéquation entre les caractéristiques individuelles (bagage familial, attributs individuels et passé scolaire) et les caractéristiques institutionnelles. Selon Tinto (1975 ; 2017), ce sont les caractéristiques individuelles qui seraient à l'origine de l'engagement de l'étudiant envers ses buts et envers l'institution. Ces deux formes d'engagement sont respectivement déterminantes de l'intégration académique (développement intellectuel, performances scolaires) et sociale (interactions avec les pairs et les enseignants). Les expériences académiques et sociales influencent les engagements ultérieurs de l'étudiant, déterminant ainsi s'il restera ou non dans l'institution (Tinto, 1975).

Avec Tinto (1975), on ne parle pas de motivation, mais plutôt d'engagement envers une tâche, envers des études et le non-engagement qui se traduit dans ce modèle par l'abandon. Bien que ce modèle mette en avant les variables menant à la décision d'abandonner et non de changer d'orientation, il nous a semblé pertinent de l'aborder. Selon notre compréhension du modèle, l'abandon résulte d'un engagement négatif. Au contraire, si l'engagement initial de l'étudiant est positif, de même que son engagement envers un but, et son intégration sociale, il en résultera que l'étudiant s'engage de nouveau dans des études.

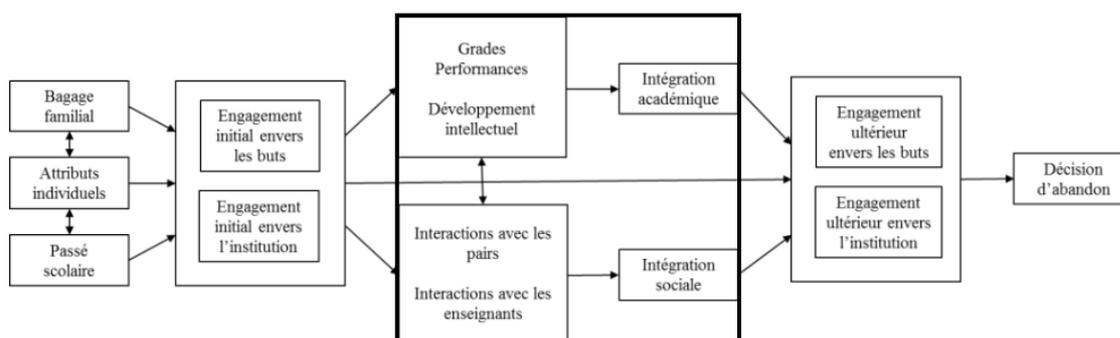


Figure 1. « Student Integration Model » de Tinto (1975, p. 95)

Le concept d'intégration académique est également mis en avant par Romainville (2000) que ce dernier nomme processus d'affiliation institutionnelle et intellectuelle. D'après l'auteur, sa réussite dépendrait de la capacité de l'individu à comprendre les codes et exigences implicites de l'université (Romainville, 2000).

Pour parvenir à s'intégrer socialement, être en interaction avec les autres ne suffit pas. Il faut que l'étudiant reconnaisse ces interactions comme un signe d'appartenance à la communauté universitaire

(Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022 ; Tinto, 2017). En effet, plus les étudiants perçoivent cette appartenance, plus ils sont susceptibles de continuer leurs études (Tinto, 2017). Le sentiment d'adhésion qui peut être rattaché à l'engagement institutionnel joue donc un rôle clé dans l'engagement envers son but, mais également dans le bien-être de l'étudiant (Schmitz et al., 2010).

Selon Tinto (1988), prendre pleinement part à la vie universitaire sur le campus est un élément facilitateur de la persévérance sur le long terme. Les étudiants qui décident d'entamer leurs études tout en restant vivre à leur domicile seront, au départ, plus enclins à persévérer que ceux qui quittent le cocon familial, mais ce choix qui pourrait les empêcher de s'intégrer pleinement dans la communauté universitaire entraînerait des difficultés quand il sera question de persévérer dans les années ultérieures.

En effet, cette appartenance impacte également la motivation ; plus l'étudiant se verra comme membre à part entière de la communauté, plus sa motivation sera stimulée et plus son implication envers les autres l'incitera à continuer. A contrario, un trop faible sentiment d'appartenance poussera l'étudiant à se retirer d'abord des interactions puis des activités d'enseignement (Walton & Cohen, 2007, cités par Tinto, 2017). Il suffit qu'une des deux intégrations soit insuffisante pour amener l'étudiant à se désengager de ses études (Tinto, 1975). Cependant, privilégier excessivement l'intégration dans une des deux facettes pousse à délaisser l'autre et de la même manière, conduit au désengagement (Tinto, 1975). Cela peut être notamment le cas lorsque l'on rejoint un cercle étudiant dans lequel les sorties estudiantines deviennent chronophages, renvoyant au second plan les objectifs académiques (Malloy, 1954, cité par Tinto, 1975). Selon Lavin (1965, cité par Tinto, 1975), se lier d'amitié avec des personnes qui poursuivent des objectifs académiques similaires est un moyen d'assurer une intégration sociale et académique équilibrée.

Ce modèle a été révisé en 2010 par Schmitz et ses collègues qui, par leur analyse en pistes causales, prouvent la pertinence de celui-ci dans l'étude de l'engagement. Dans cette analyse du modèle de Tinto (1975), ces auteurs démontrent que l'intégration sociale influence significativement l'intégration académique et qu'ensemble, elles impactent l'engagement institutionnel ultérieur qui semble être le meilleur prédicteur de l'intention de continuer ses études.

De plus, les caractéristiques et les engagements initiaux sont, en fait, peu déterminants dans le processus d'engagement. Seul le passé scolaire a un effet sur les buts initialement poursuivis. L'engagement institutionnel ultérieur est davantage prédit par les expériences académiques et sociales passées (Schmitz et al., 2010). L'étude de Brioux et ses collaborateurs (2019) montre

également que l'indécision par rapport aux choix vocationnels de l'étudiant est positivement associée aux expériences qu'il a perçues comme négatives précédemment dans son parcours.

4.4.2. Modèle de la renonciation étudiante de Bean (1980)

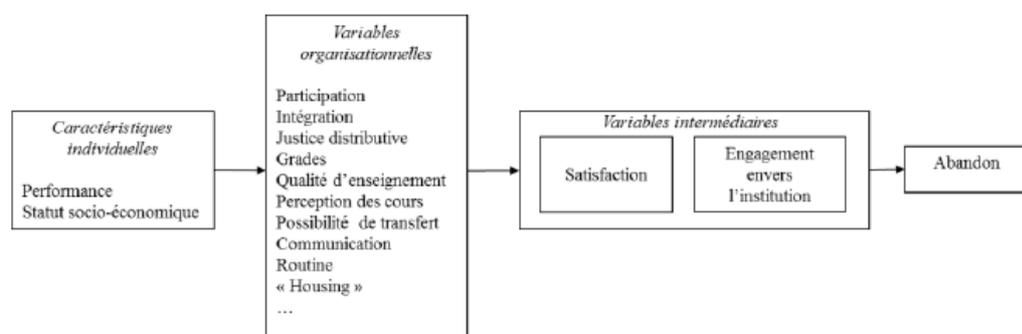


Figure 2. « Student Attrition Model » de Bean (1980, p, 158)

Le modèle de Bean (1980) s'aligne sur celui de modèle de Tinto (1975) en soulignant l'importance des caractéristiques individuelles et de l'adéquation entre les valeurs de l'étudiant et celles de l'institution. Bean (1980) ajoute une dimension organisationnelle, soulignant l'impact de facteur comme la qualité des cours, la communication des informations et la perception de l'enseignement sur la persévérance des étudiants. En effet, celui-ci met en avant des variables organisationnelles permettant d'expliquer la persévérance comme la communication des informations, la qualité des cours, la perception de l'enseignement, la possibilité de se réorienter et la perception du métier d'étudiant (Bean, 1980). Dans ce modèle, les antécédents les plus directs de la persévérance sont la satisfaction de l'étudiant et la congruence entre l'étudiant et l'université. Ces derniers sont eux-mêmes influencés par les variables organisationnelles et les expériences vécues. L'absence de satisfaction ressentie par l'étudiant le mènera vers l'abandon.

Accompagné d'Eaton, Bean (2000, cités par Bean & Eaton, 2001) va concevoir un modèle plus complet qui a pour but d'expliquer la persévérance des étudiants. Pour cela, il va ajouter à son modèle des concepts issus de différentes théories tels que le sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 1997) et les croyances normatives (Fishbein & Ajzen, 1975). Ces derniers permettent d'expliquer les intentions comportementales, dont la persévérance fait partie puisque celle-ci a été conceptualisée comme un comportement dans la littérature (Roland, 2017). Nous reviendrons plus en détail sur ce modèle par la suite.

En accord avec les déterminants formulés par Tinto (1975), plusieurs catégories de variables prédisent la persévérance : les caractéristiques individuelles, les variables académiques, les variables environnementales, l'intégration académique, l'intégration sociale, les résultats académiques, les

attitudes, l'engagement institutionnel, la congruence institutionnelle et l'intention de persévérer. Néanmoins, les variables environnementales auraient une plus grande importance que les variables académiques sur la décision de persévérer des étudiants en reprise d'études. De plus, Bean et Metzner (1985, cités par Roland, 2017) notent une moindre influence de l'intégration sociale dans le phénomène de persévérance. C'est pourquoi ceux-ci s'appuient davantage sur des éléments externes à l'institution académique : soutien social, soutien financier, possibilité de changer d'université.

4.5. Modèles motivationnels

De nombreux modèles motivationnels ont été appliqués à l'étude de la persévérance. Nous avons retenu trois modèles pour ce travail : la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (1997), qui met l'accent sur les croyances de l'individu en ses capacités ; la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008), qui définit un continuum de la motivation et trois besoins dont la satisfaction détermine le type de motivation présent chez l'individu ; et enfin, le modèle de la *situated expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2020), qui relie directement les attentes de réussite et la valeur perçue de la tâche à l'engagement.

4.5.1. Théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (1997)

Ce modèle repose sur un élément central qui est le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP). Ce dernier est défini par Bandura (1997, p. 3)⁷ comme « la croyance qu'un individu a en ses capacités à organiser et exécuter les actions requises [dans une situation spécifique] pour arriver à un résultat donné ». Deux éléments sont au cœur de cette définition : d'une part, les attentes de résultats qui correspondent à la capacité d'un individu à déterminer les actions nécessaires pour atteindre un résultat ; d'autre part, les attentes d'efficacité qui se traduisent par la croyance de l'individu en ses capacités à pouvoir réaliser avec succès les actions permettant d'atteindre son objectif.

Ces attentes sont dynamiques, influencées par les expériences antérieures de l'individu qui déterminent la perception du contrôle qu'il peut avoir sur son environnement (Tinto, 2017). Ainsi, la première année à l'université a une importance capitale dans la formation de la perception du SEP des étudiants fraîchement inscrits. Perret et Henry (2018) mettent en avant qu'un des facteurs du choix d'études est de se prouver à soi-même que l'on peut réussir, bien que seulement cinquante pour cent des personnes interrogées pour leur étude estiment vraiment s'en sentir capables. En effet, une série d'obstacles liés aux attentes élevées de l'institution universitaire mineront la route des nouveaux étudiants, quelles que soient leurs croyances en leurs chances de réussite. Leurs premières

⁷ Traduction libre

expériences jouent donc un rôle prépondérant dans la perception que les étudiants auront d'eux-mêmes dans la suite de leurs études. Schmitz et son équipe (2010) mentionnent que la confiance de l'étudiant en ses capacités, ses attentes académiques et sa détermination sont des facteurs influençant la persévérance académique. Néanmoins, l'envie de réussir à tout prix peut entraîner des comportements parfois extrêmes chez certains étudiants lorsqu'ils se retrouvent en situation d'échec (Perret & Henry, 2018). C'est pourquoi l'université doit avoir un rôle proactif en fournissant un soutien suffisant afin de maintenir une haute motivation des étudiants (Tinto, 2017). Faute de ce type d'intervention, l'étudiant pourrait associer ce besoin d'aide à une incompatibilité avec l'université et développer une croyance qui l'amènera à penser qu'il est seul à être en difficulté.

Par conséquent, Bandura (1997) ainsi que Perret et Henry (2018) identifient le SEP comme un déterminant de choix de la persévérance. L'intensité du SEP va déterminer l'atteinte ou non des objectifs en améliorant la motivation, la performance et la ténacité, car le SEP influence les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et décisionnels (Aymans & Kauffeld, 2015). Quatre antécédents permettent d'expliquer le SEP, à savoir, les performances passées, qu'elles soient synonymes d'échec ou de succès (expériences de maîtrise), la comparaison sociale (expériences vicariantes), les retours sur les expériences réalisées qui peuvent prendre la forme de feedbacks, d'encouragements venant d'une personne considérée comme importante pour l'individu (persuasion verbale) ou encore l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 1997). Néanmoins, se sentir capable est important, mais pas suffisant pour assurer la réussite (Tinto, 2017) ni pour s'engager pleinement dans la tâche (Eccles et al., 1983, cités par Roland, 2017).

4.5.2. Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008)

Cette théorie de la motivation postule qu'il existe trois niveaux de motivation, classés selon leur degré d'autodétermination. Ce concept est relié au degré de liberté qu'a un individu lorsqu'il décide de réaliser une action (Deci & Ryan, 2008). Le niveau le moins autodéterminé correspond à l'amotivation tandis que la motivation intrinsèque se situe à l'autre extrémité du continuum de l'autodétermination. Entre les deux se situe la motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 2008).

L'autodétermination résulte de la satisfaction de trois besoins : les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Lorsque l'environnement assure la satisfaction de l'ensemble des besoins, la motivation de l'individu tend à être plus autodéterminée (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2000 ; Sarrazin et al., 2006, cités par Roland, 2017).

En fonction du type de motivation qui habite l'individu, les conséquences cognitives, affectives et comportementales seront différentes. Deci et Ryan (2000) ont montré que, dans le cas d'une motivation fortement autodéterminée, on observait une augmentation de la persévérance des étudiants alors que l'opposé a été constaté dans le cas d'une motivation faiblement autodéterminée.

Une motivation autodéterminée est aussi importante dans le cadre du désengagement, première étape de la réorientation. En effet, le fait de se désengager par sa propre volonté et de percevoir cette décision comme nécessaire est associé positivement à un désengagement réussi, préservant ainsi les ressources motivationnelles de l'étudiant (Holding et al. 2022). À l'opposé, l'abandon de son objectif suite à des raisons indépendantes de sa volonté, sous l'impulsion d'une motivation extrinsèque fait émerger un sentiment d'incertitude et des conflits internes qui interfèrent avec le processus de désengagement-réengagement (Holding et al. 2022).

4.5.3. Modèle de la *situated expectancy-value* de Eccles et Wigfield (2020)

Les attentes de réussite et la valeur perçue de la tâche sont au cœur du modèle de la *situated expectancy-value* permettant de prédire la persévérance notamment (Eccles & Wigfield, 2020). En effet, un individu sera plus susceptible de s'engager dans une tâche lorsqu'il lui accorde une grande valeur et lorsque ses attentes de réussite sont élevées (Roland, 2017). Eccles et Wigfield (2020) définissent les attentes de réussite, dans la lignée des travaux de Bandura (1997), comme des croyances qu'ont les individus concernant la réussite d'une tâche à réaliser. La valeur perçue de la tâche est associée à la perception subjective qu'ont les individus à propos de ce que la tâche peut leur apporter. Cette dernière peut être scindée en quatre composantes : l'importance de la tâche (la valeur liée à la réussite), l'intérêt de la tâche (la valeur intrinsèque), l'utilité de la tâche (la valeur extrinsèque) et le coût lié à la tâche (l'effort requis) (Eccles & Wigfield, 2020). D'ailleurs, Lent (2008) met en exergue le caractère déterminant de l'intérêt pour le domaine sur le SEP et sur les attentes de réussites qui eux-mêmes prédisent l'investissement. Seul le coût pourrait avoir un impact négatif sur la réalisation de l'activité (Roland, 2017).

Selon Galand et Bourgeois (2006), les étudiants perçoivent la valeur de la tâche en fonction de la qualité et de la pertinence de la matière qui leur est enseignée ainsi que de son utilité future. Il est donc important, selon ces auteurs, de lier les apprentissages à l'expérience personnelle des étudiants et aux autres cours du cursus afin d'apporter de la cohérence à l'ensemble du programme.

Les croyances en ses capacités et la valeur associée à la tâche évoluent dans le temps, notamment en raison de changements au niveau des facteurs contextuels (Bargmann et al., 2022). Effectivement,

Scherrer et Preckel (2019) observent une diminution de la motivation intrinsèque et de la perception de soi au fur et à mesure du parcours scolaire. Or, la motivation intrinsèque est un des déterminants majeurs de la valeur de la tâche. Ainsi, une chute de la motivation entraînerait une diminution de la valeur de la tâche et par conséquent du désir de persévérer.

4.6. Influence des croyances et des normes

Les croyances transmises par l'environnement social ainsi que les normes qui en découlent semblent, d'après Fishbein et Ajzen (1975), influencer les comportements. Or, la réorientation et la persévérance ont préalablement été définies comme des comportements, ce qui signifie que ces dernières sont conditionnées par l'environnement et ses normes.

La littérature (Ajzen, 2012 ; Ajzen & Kruglanski, 2019 ; Cialdini et al., 1990) met en avant que ce sont principalement les croyances liées aux normes sociales qui vont influencer les individus en les poussant à adopter des comportements que le groupe qualifie d'adéquats. Ces normes peuvent être associées à des règles tacites qui exercent une forme de pression sur les membres de la communauté (Ajzen, 2012).

Dans l'étude des normes sociales (Fishbein & Ajzen, 1975), deux catégories ont pu être distinguées. Les normes injonctives se rapportent à ce que les autres pensent que nous devrions faire, ce qu'ils approuvent ou désapprouvent (Cialdini et al., 1990). Un comportement ne respectant pas ce type de norme peut se voir être sanctionné par les autres membres du groupe. Selon Roland (2017), les normes injonctives permettent de mieux expliquer la persévérance. De ce fait, se désengager de son objectif peut être plus compliqué si celui-ci est perçu par l'environnement social comme approprié (Wrosch et al., 2003b), pouvant amener l'individu à ressentir honte et pression s'il venait à abandonner son objectif (Holding et al. 2022). Par ailleurs, les normes descriptives correspondent à ce que les autres font et sont associées à des comportements efficaces (Cialdini et al., 1990).

Il convient de noter que les normes n'influencent le comportement que si elles sont considérées comme centrales et saillantes pour l'individu (Cialdini et al., 1990). De plus, concernant les normes descriptives, leur impact sur la pression sociale ne sera effectif que dans le cas où l'individu s'identifie à la personne référente (Ajzen & Kruglanski, 2019). La notion de personne référente peut être assimilée à ce que G. H. Mead appelle les « autrui significatifs » (1934, cité par Derivy, n.d.), ces personnes qui, pour un individu donné, revêtent une importance particulière et dont le jugement guide le comportement. Parmi ceux-ci, les parents, amis et partenaires romantiques exerceraient une influence notable sur les processus liés à la prise de décisions académiques (Ratelle et al., 2013). Il

est également mis en avant par Roland (2017) que ce que les autres pensent et attendent de nous est plus important que ce que les autres font. En outre, les normes descriptives sont plus présentes chez les étudiants dont au moins un des parents a fait des études supérieures (Roland, 2017).

4.7. Modèle intégratif de la persévérance de Bean et Eaton (2001)

Bean et Eaton (2000, cités par Bean & Eaton, 2001) ont mis à jour le modèle de Bean (1980) en y intégrant des éléments issus de diverses théories (Bandura, 1997 ; Fishbein & Ajzen, 1975 ; French et al., 1974 cités par Bean & Eaton, 2001 ; Weiner, 1985) afin d'obtenir une vision complète du processus de persévérance (Annexe 1).

Selon ces auteurs, parmi les différentes caractéristiques d'entrée à l'université, ce sont les croyances normatives, la confiance en ses capacités et le passé scolaire et social qui primeraient dans le processus de persévérance. Une fois inscrit dans son cursus, l'étudiant sera plongé dans un environnement au sein duquel il interagira d'une part, avec les sphères en lien direct avec l'institution (académique, sociale et bureaucratique) et d'autre part, avec sa sphère privée (Bean & Eaton, 2001). Ces interactions seules ne permettent pas une intégration académique et sociale. Une série de processus psychologiques entre également en jeu : le SEP (Bandura, 1997), les mécanismes de *coping* (French et al., 1974, cités par Bean & Eaton, 2001) et le lieu de contrôle (Weiner, 1985). Les mécanismes de *coping* issus de la théorie de French, Rodger et Cobb (1974, cités par Bean & Eaton, 2001) sont des mécanismes d'évaluation et d'adaptation à l'environnement qui permettent à l'individu de s'ajuster à une situation nouvellement rencontrée. Le lieu de contrôle indique à quel point un individu a le sentiment d'avoir de l'emprise sur ses expériences et résultats passés (Weiner, 1985).

Toutes ces variables entraînent un certain sentiment envers l'université qui va amener l'étudiant à se sentir intégré ou non dans son environnement. Une intégration académique et sociale élevée entraîne un sentiment d'appartenance et une loyauté envers l'institution qui mèneraient à la persévérance en ayant « le sentiment d'avoir fait le bon choix en venant ici [et qu'] appartenir à cette institution est important » (Bean & Eaton, 2001, p. 77)⁸.

⁸ Traduction libre

4.8. Que retenir de cette revue de littérature ?

Le désengagement et le réengagement de l'individu, la réorientation dans le contexte académique, surviennent lorsque l'étudiant estime qu'il n'est plus possible de réussir dans son projet initial (Boudrenghien et al., 2012). Dans certaines situations, se réorienter peut s'avérer plus bénéfique que de poursuivre des études mal engagées (Dethare, 2005, cité par David & Melnik-Olive, 2014 ; Zaffran et Aigle, 2020). Ainsi, la réorientation devrait être perçue comme une forme de persévérance plutôt que comme un abandon.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le choix de se désengager d'un objectif académique. Selon Robbins et ses associés (2004), le statut socioéconomique est l'un des déterminants majeurs de ce processus : plus le statut socioéconomique est faible, moins l'étudiant est susceptible de persévérer.

Une des principales raisons du désengagement, selon Tinto (2017), est le manque d'intégration académique et sociale. Un étudiant qui se sent isolé ou non intégré au groupe auquel il devrait appartenir a plus de chances de se désengager. Tinto (1975) précise que les expériences académiques et sociales vécues à l'université modifient l'engagement initial de l'individu et influencent sa décision de poursuivre ou d'abandonner ses études.

Bean (1980) souligne que la satisfaction de l'étudiant et la congruence entre l'étudiant et l'université influencent la persévérance. Ces éléments sont eux-mêmes affectés par les variables organisationnelles et les expériences vécues. Une absence de satisfaction peut mener à l'abandon ou, dans le contexte de notre recherche, à la réorientation.

Un manque de SEP (Bandura, 1997 ; Aymans & Kauffeld, 2015) ainsi qu'une motivation trop peu autodéterminée (Deci & Ryan, 2000) pourraient également justifier cette volonté de désengager puisque le SEP et la motivation autodéterminée sont reliés au maintien dans les études. Selon la théorie de la *situated expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2020), les étudiants faiblement motivés accordent peu d'importance à leurs études et seront plus enclins à se désengager de celles-ci en raison d'attentes de réussite non satisfaites.

Bien que le processus de désengagement-réengagement semble avoir plusieurs bienfaits, poser le choix de se réorienter ne va pas de soi (Boudrenghien et al., 2012). Boudrenghien et ses associés (2012) expliquent notamment que plus les attentes de réussite sont élevées, plus il va être compliqué de se désengager de son objectif. Entraînant une forme de pression sociale, les croyances et normes injonctives pourraient également être un frein à la décision de se réorienter (Roland, 2017).

Enfin, une fois désengagé, il est crucial de trouver un nouvel objectif vers lequel se réengager, soit en se dirigeant vers une nouvelle voie, soit en réduisant ses ambitions vis-à-vis du projet initial (Boudrenghien et al., 2012).

5. Méthodologie

La véritable méthode est celle qui n'a jamais eu de nom, la méthode parfaite est celle qui n'en a pas encore, la méthode appropriée est celle que le chercheur adopte ou construit en fonction de ses objectifs de recherche (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 36).

L'objectif de notre recherche est de comprendre comment certains étudiants sont amenés à se désengager après plusieurs années passées au sein d'une même orientation universitaire et à se réengager positivement par la suite dans une nouvelle filière. Plus précisément, il s'agit de cerner la dynamique motivationnelle de ces étudiants, d'identifier les évènements qui ont précipité leur décision et, plus particulièrement, la façon dont ceux-ci ont été vécus. Nous supposons que le réengagement positif se traduirait par un sentiment de bien-être associé au cercle vertueux de la motivation (Wrosch et al., 2003a, 2003b). Un sentiment de bien-être aiderait à la réussite qui, elle-même, contribuerait à la motivation et donc, au sentiment de bien-être.

Au vu de notre revue de littérature, nous pouvons faire l'hypothèse que le processus de désengagement-réengagement serait conditionné par l'intégration académique et sociale de l'étudiant dans son environnement académique. Une réorientation réussie serait synonyme d'une motivation plus autodéterminée et d'une augmentation du SEP. Les étudiants reprenant leurs études auraient des attentes de réussite plus élevées et accorderaient une plus grande valeur à leur projet académique, étant positivement engagés que ce soit d'un point de vue de la qualité ou de la pertinence de la matière.

Cet objectif de recherche qui vise à comprendre les facteurs de désengagement des étudiants peut être abordé sous deux perspectives en fonction du type d'études choisi par les étudiants pour leur réorientation tardive⁹. Existe-t-il des différences entre les étudiants universitaires qui décident, au-delà de leur première année, de se réorienter vers des études universitaires et ceux qui optent pour une orientation supérieure non universitaire de type haute école ?

Pour tenter de répondre à ces questionnements, nous avons choisi comme porte d'entrée le parcours scolaire des participants depuis leur 6^{ème} secondaire, année charnière durant laquelle se pose le choix

⁹ Nous entendons ici par réorientation tardive, une réorientation après avoir passé au moins deux ans dans une même filière avant de se réorienter.

de la suite du parcours scolaire, jusqu'au point le plus avancé de ce dernier. Dans le cadre de ce travail, nous avons utilisé les termes « parcours scolaire » pour faire référence à cet empan temporel.

5.1. Aspect éthique

Avant de pouvoir commencer réellement nos recherches et mener nos entretiens, la validation du projet de recherche auprès du Comité de Vigilance éthique de l'Université de Liège était nécessaire, conformément à la mention de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC) (Hobeila, 2018). Ladite recherche a été approuvée le 20 novembre 2023.

Au début de chaque entretien, nous avons présenté au participant les enjeux de la démarche dans laquelle ils s'engageaient ainsi que la manière de procéder pour les atteindre (Breton, 2022). Nous leur avons fait part de la notion de consentement libre, éclairé et continu, en précisant chacun de ces termes avant de démarrer (Hobeila, 2018). Ce point crucial ayant été abordé et le document de consentement signé, les entretiens ont pu se dérouler dans le respect de chacun. Les données récoltées ont, de ce fait, été anonymisées et utilisées uniquement dans le but de cette recherche.

Il nous a fallu faire preuve de prudence quant à la formulation de nos questions. Dans le cadre d'une démarche narrative, le sujet est amené à s'immerger dans ses souvenirs afin de passer de l'expérience au langage avec un degré de granularité suffisamment élevé (Breton, 2022). Toutefois, le rappel de souvenirs douloureux lors de la mise en mot du vécu, qui plus est dans un récit à la première personne, aurait pu aller à l'encontre du bien-être de la personne interrogée et entraîner des conséquences délétères, puisque le participant était appelé à se remémorer les dimensions sensibles de son expérience lors de la narration de son vécu (Breton, 2022). Par conséquent, il nous a fallu éviter d'insister sur des souvenirs douloureux pour ce dernier.

5.2. Caractéristiques des participants et méthode de recrutement

Nous souhaitons nous intéresser aux étudiants initialement inscrits à l'université et qui se sont réorientés au minimum deux ans après leur inscription dans leur orientation initiale vers une autre orientation de l'enseignement universitaire traité par Alegre San Millan (Alegre San Millan & Nemerlin, 2024) ou vers une orientation de l'enseignement supérieur non universitaire traité par Nemerlin (Alegre San Millan & Nemerlin, 2024) dans laquelle ils sont aujourd'hui positivement engagés ; ce critère de sélection mis en avant sur l'annonce (Annexe 2) ayant été laissé à l'appréciation du participant. Chaque chercheur s'est restreint à six participants à interroger. Becker (2014, cité par Breton, 2022) affirme la nécessité de se limiter à un petit nombre de cas afin que

chacune des personnes impliquées puisse exprimer de manière singulière et extensive son vécu, sans devoir réduire le nombre de variables questionnées lors de l'étude (Breton, 2022).

Le recrutement s'est effectué par le bouche-à-oreille, par le biais d'annonces sur les réseaux sociaux (Annexe 2) en ciblant les groupes Facebook des étudiants de Liège et par mail par l'intermédiaire de différentes institutions de l'enseignement supérieur liégeois (Haute École de la ville de Liège et Haute École de la province de Liège).

Nous avons décidé de joindre nos recherches afin de pouvoir mettre en évidence les convergences et divergences que l'on pourrait observer entre les deux groupes étudiés. Par conséquent, des guides d'entretien identiques ont été utilisés dans les deux recherches (Annexes 3 & 4). Nous avons fait l'hypothèse que ces deux publics rejoignent, dans une certaine mesure, deux types de réengagement mentionnés par Wrosch et ses collègues (2003b) (Annexe 5) qui sont d'une part, la réduction à un objectif plus limité en restant dans un domaine similaire¹⁰, ce que nous avons fait correspondre à la réorientation dans l'enseignement supérieur non universitaire et d'autre part, la redéfinition complète de son objectif en se réorientant dans un domaine distinct, ce que nous avons fait correspondre à la réorientation à l'université.

5.3. Méthode et instruments de récolte de données

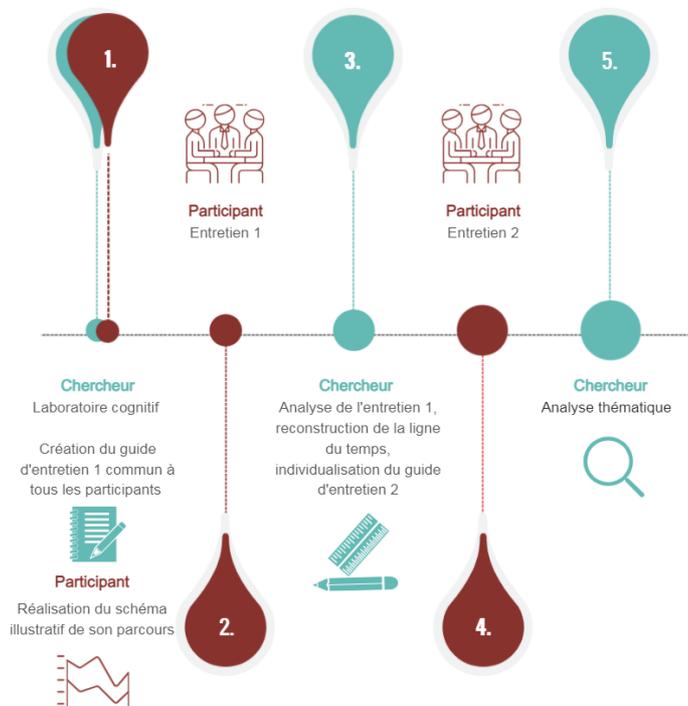


Figure 3. Les différentes étapes de la récolte des données

¹⁰ Par domaine, nous entendons dans notre cas les domaines d'études mentionnés sur le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27738>

Afin de comprendre le parcours scolaire des étudiants interviewés ainsi que les choix académiques qu'ils ont posés au cours de celui-ci, nous avons décidé de nous inscrire dans le paradigme interprétatif. Cette volonté de compréhension d'un phénomène « de l'intérieur » place notre recherche dans une **démarche qualitative**. D'après Paillé et Mucchielli (2021), il est recommandé de faire « appel aux matériaux discursifs (discours) et aux approches qualitatives pour tenter de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans la dynamique psychique, interactionnelle ou sociale » (p. 10).

Puisque nous souhaitons prendre comme point de départ les faits et événements vécus par les participants et leurs ressentis en demandant de mettre en mot l'expérience de leur parcours scolaire de façon à retranscrire l'aspect longitudinal de ce dernier (Roland, 2017), **l'enquête narrative** nous est apparue comme une approche adaptée (Breton, 2022). « L'enquête narrative en sciences humaines et sociales a pour spécificité de chercher à comprendre le vécu en mobilisant des procédés qui sollicitent l'expérience en vue de son passage au langage » (Breton, 2022, p. 15). La **narration biographique** durant laquelle le chercheur accompagne le passage du vécu au langage dans une dimension longitudinale permet d'ordonner les événements de manière chronologique afin de donner du sens au récit de l'expérience (Breton, 2022). La **description microphénoménologique** a pour objectif de se concentrer sur des moments particuliers du vécu de la personne afin d'en extraire les dimensions sensibles en réduisant l'empan temporel du vécu de référence (Breton, 2022). Ces deux régimes permettent de moduler la vitesse de narration du récit en l'accélégrant à travers la narration et en le ralentissant lors de la description microphénoménologique (Breton, 2022).

Dans le cadre de cette étude, nous avons décidé de mener deux entretiens auprès de chaque participant. Le premier entretien avait pour objectif de récolter quelques informations contextuelles (âge, profil scolaire, composition familiale, profession des parents, vision de la famille par rapport aux études) sur le participant et de temporaliser, à l'image du régime de la narration biographique, les différents événements du parcours du participant. Pour ce faire, deux solutions se sont offertes à nous :

- Identifier un moment source à partir duquel les événements vont chronologiquement s'enchaîner jusqu'au dénouement de l'histoire appelé « moment d'accomplissement » ;
- Évoquer un « moment pivot » qui permettra au participant de décrire de manière rétrospective et prospective, tout en maintenant une certaine chronologie dans le déroulement de leur expérience en la narrant à la première personne du singulier (Breton, 2022).

C'est vers cette seconde proposition de Breton (2022) que nous nous sommes tournés en sélectionnant comme situation spécifiée la période autour de la réorientation servant de point d'ancrage au récit. Nous avons posé ce choix afin que le récit du participant se centre directement sur notre thématique. L'entretien s'articulait autour d'un échange libre entre le chercheur et le participant muni de la représentation de son parcours scolaire sous forme de deux lignes du temps réalisées sur feuille par celui-ci préalablement à l'entrevue (Breton, 2022 ; Leclerc-Olive, 2002) (Annexe 6). La première s'intéressait spécifiquement à la motivation scolaire tandis que la seconde était axée sur la qualité des relations. Notre volonté de rendre compte de ses deux aspects sur deux lignes du temps distinctes fait écho au modèle d'intégration des étudiants construit par Tinto (1975) dans lequel il met en évidence deux formes d'intégration universitaire : « l'intégration académique » axée sur l'engagement de l'étudiant envers ses études et « l'intégration sociale » axée sur l'engagement de l'étudiant envers la sphère relationnelle universitaire.

Il aurait été possible de co-construire la représentation schématique du parcours scolaire lors de l'entretien (Leclerc-Olive, 2002). Cependant, nous avons préféré la construction des deux lignes du temps en amont afin de permettre à chacun des participants de se remémorer une première fois son histoire avant l'entrevue (Breton, 2022). Cette approche a également donné l'opportunité au participant d'avoir un second regard sur son parcours lors de l'entretien et de compléter sa production si nécessaire. Nous avons profité du premier entretien pour récolter des informations complémentaires à la représentation purement graphique du parcours scolaire telles que les notes obtenues, les émotions ressenties, les personnes prises en compte dans les interactions sociales à un temps T.

Pour réaliser les lignes du temps, nous nous sommes appuyés sur les schémas adaptés de Leclerc-Olive (2002) par Devos et ses collègues (2016) dans le cadre de leur recherche et qui illustrent les possibles représentations de l'évolution du parcours de vie. Nous avons envisagé ces schémas comme les pièces d'un puzzle à assembler afin de reconstruire les représentations des parcours scolaires de nos participants tout en tenant compte de la complexité du vécu de chacun.

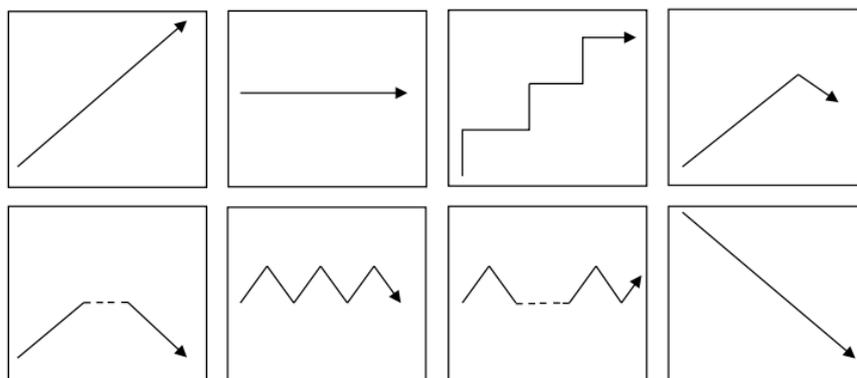


Figure 4. Schémas adaptés de Lerclec-Olive (2002) par Devos et ses collègues (2016, p. 472).

Les lignes du temps ont été construites dans un espace repéré par deux axes orthogonaux : l'axe vertical décrivant soit la motivation scolaire soit la qualité des relations et l'axe horizontal l'aspect temporel de celles-ci (Leclerc-Olive, 2002).

Ce passage par un support écrit avait pour finalité de faciliter l'accès aux souvenirs et affiner la granularité du récit puisqu'il a permis de représenter de manière graphique les faits marquants de l'expérience du participant (Breton, 2022). Nous nous attendions à ce que les récits concordent largement avec les représentations des participants bien que Lerclec-Olive (2002) mette en avant de possibles écarts entre les deux productions sans qu'on ne puisse les attribuer uniquement à des contraintes graphiques.

Afin de nous assurer de la clarté des consignes (Annexe 7) que nous avons fournies à nos participants, nous avons réalisé auprès de deux volontaires de notre entourage un laboratoire cognitif. Nous les avons confrontés aux consignes sans plus d'indications et de leur production est ressorti la nécessité d'un exemple épuré, de sorte à guider nos participants sans trop les influencer, pour illustrer l'attendu au niveau des représentations schématiques. Un manque de clarté concernant la dimension temporelle du schéma a également été mis en avant, ce qui nous a amenés à cadrer davantage l'empan temporel à représenter, en précisant que ce dernier s'étend de la 6^{ème} secondaire à la dernière année en date dans l'enseignement supérieur. De plus, ce choix a permis de faciliter la mise en parallèle des schémas de nos différents participants.

Le second entretien orienté par des thèmes guides issus de la littérature mais aussi par des interrogations émergeant du premier entretien (Annexe 4) visait à revenir plus en détail sur les événements jugés saillants par les chercheurs lors du premier entretien, tel l'objectif de la description microphénoménologique. Cet entretien a été réalisé à environ une semaine d'intervalle du premier afin de prendre le temps d'analyser le récit du participant et de sélectionner dans celui-ci les faits

pertinents au regard des visées de la recherche. Revenir en profondeur sur ces évènements a permis d'augmenter la granularité du récit et la finesse de l'unité de description (Breton, 2022) afin de mieux comprendre les dynamiques motivationnelles et relationnelles en jeu lors de la période de réorientation et la manière dont celles-ci pourraient influencer les prises de décisions durant la période de vie étudiée.

5.4. Type de données récoltées

Dans un premier temps, nous avons récolté des données graphiques représentant le parcours scolaire de nos étudiants. Comme écrit ci-dessus, procéder de la sorte en amont des entretiens a permis de replonger les participants dans leur vécu et d'appuyer leur discours lors de l'entretien afin de récolter des données les plus complètes possibles (Breton, 2022). Durant l'entretien, nous avons recueilli l'interprétation et le vécu des étudiants quant à leur parcours scolaire. En vue de mener à bien notre analyse, nous avons procédé, avec l'accord de la personne, à un enregistrement audio de la discussion qui, ensuite, a été retranscrit. Afin de maximiser la validité de la recherche, nous avons alterné, comme illustré dans la figure 3 (p. 25), collecte des données et analyse de celles-ci selon les recommandations de Paillé et Mucchielli (2021).

Dans un second temps, nous avons récolté des données sur les causes, la manière et la motivation qui expliquent les actes posés par nos participants. Nous sommes ainsi revenus sur des éléments précis décrits dans le récit du premier entretien. Ce second échange fut également enregistré et retranscrit.

5.5. Analyse des données récoltées

L'approche qualitative a permis de prendre en compte la singularité des parcours et des ressentis. En effet, l'analyse qualitative a pour objectif de traiter le matériau afin de construire du sens tout en restant fidèle aux propos rapportés par la personne afin de ne pas trahir le ressenti de celle-ci (Paillé & Mucchielli, 2021). Paillé et Mucchielli (2021) conseillent de toujours entamer une analyse qualitative par un examen phénoménologique lorsque le matériau est constitué d'entretiens afin de faire ressortir le sens que les participants attribuent à leur discours et les relations causales qu'ils constituent entre les évènements de leur récit (Breton, 2022).

Cet examen en profondeur des verbatims nous a permis de fragmenter le vécu des participants afin d'identifier les moments clés de ce dernier (Breton, 2022). Concrètement, à l'issue du premier entretien, nous avons reconstruit les lignes du temps en y intégrant les informations ajoutées oralement à l'aide de codes couleurs. Breton (2022) explique que cette étape permet de faire ressortir une structure temporelle à l'échelle de chacun des récits. Lors de l'analyse de l'ensemble de notre

corpus d'entretiens, les différentes échelles ont été confrontées afin d'identifier une structure. Enfin, nous avons procédé à une thématisation à partir des faits vécus sur base des deux entretiens (Breton, 2022) (Annexe 8).

Nous avons donc opté pour l'analyse thématique que Dionne (2018), en s'inspirant de la définition de Boyatzis (1998, cité par Dionne, 2018), qualifie de « méthode pour identifier, analyser et trouver des thèmes à l'intérieur des données » (p. 328). Nous avons fait le choix de fournir une description thématique riche de l'ensemble des données afin d'obtenir une vision globale qui se veut être le reflet le plus exact possible du contenu de l'ensemble des données (Braun & Clarke, 2006, cités par Pelssers, 2023). Les thèmes identifiés ont été construits tantôt dans une logique plutôt inductive, tantôt dans une logique plutôt déductive. L'analyse des premiers entretiens, menés avec une approche narrative, s'est inscrite dans la première logique en tentant de rendre compte du vécu dans le respect de leur discours tandis que l'analyse du second entretien nous a amenés à nous rapprocher de la seconde logique étant donné sa forme semi-dirigée visant à aborder des thèmes plus précis issus en grande partie de la littérature. Cependant, nous sommes restés flexibles quant à la logique à adopter en fonction des éléments présentés dans les différents discours.

Nous avons commencé par relever, dans nos verbatims, tous les thèmes abordés par nos participants lors des entretiens. Pour effectuer ce relevé, nous avons utilisé le logiciel Corpus¹¹, développé par l'Université de Liège en 2020, permettant un codage rapide, simple et efficace de données qualitatives à l'aide de « tags » et de « méta-tags » équivalant aux thèmes et rubriques (Annexe 8). L'utilisation d'un outil en ligne avait comme avantages de réduire le risque d'oubli en proposant une vue d'ensemble sur le travail de codage et sur base de la hiérarchisation des thèmes, ainsi que de construire de façon automatique et détaillée l'arbre thématique du corpus d'entretiens appelé « tag cloud » (Pelssers, 2023). Ce dernier a permis de mettre en évidence les similitudes, oppositions, divergences et complémentarités entre les thèmes, permettant d'observer les grandes tendances du phénomène analysé dans les différentes entrevues (Paillé & Mucchielli, 2021). Notre manière de travailler s'est davantage apparentée à la démarche de thématisation en continu permettant d'analyser finement chaque entretien plutôt qu'à une démarche de thématisation séquentielle, comme Paillé et Mucchielli l'expliquent (2021). Notre arbre thématique n'a donc été terminé qu'à la fin de l'analyse de l'ensemble du corpus de données.

Les schémas des parcours de vie de nos participants (Annexe 6) construits en amont du premier entretien et étoffés par la suite ont facilité la récolte des données et ont permis l'identification de

¹¹ <https://corpus.lltl.be>

périodes sur lesquelles notre analyse s'est basée. Toutefois, ces données graphiques n'ont pas été analysées dans le cadre de ce travail.

5.6. Positionnement des chercheurs

[Tout regard sur le monde et les phénomènes est une prise de position], nous ne pouvons pas ne pas en avoir [...]. Le tout est de bien savoir avec quelle paire de lunettes nous travaillons (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 89).

Notre vécu, notre passé et notre savoir ont influencé la manière dont nous avons porté notre regard sur l'histoire des participants et « vouloir éviter ses propres concepts dans l'interprétation n'est pas seulement impossible, mais manifestement absurde. Interpréter c'est précisément mettre en jeu nos propres concepts préalablement afin que pour nous, la visée du texte parvienne réellement à s'exprimer » (Gadamer, 1996, p. 419, cité par Paillé & Mucchielli, 2021, p. 151). Nous avons forcément des attentes par rapport à ce que nous allons ressortir des données et c'est sur base de ces attentes que nous avons construit notre interprétation (Paillé & Mucchielli, 2021).

Ainsi, prendre conscience de nos propres préconceptions a été une première étape nécessaire afin de rester fidèles au propos de nos participants lors de l'interprétation de notre matériel discursif. De par notre propre expérience, nous avons associé la réorientation à une période de vie difficile durant laquelle l'étudiant est livré à lui-même et doit parvenir en un laps de temps restreint à s'inscrire dans une nouvelle filière ; le choix de cette nouvelle filière n'étant pas toujours réellement motivé et motivant. Cette expérience nous a donc tous deux incité à aller à la rencontre de personnes ayant vécu une expérience positive de la réorientation afin de découvrir comment ceux-ci sont parvenus à surmonter cette étape et de participer ainsi à une meilleure compréhension du processus de réorientation.

6. Présentation des résultats

6.1. Présentation des participants

	Flora	Aurélie	Amélie	Romane	Martine	Lola
<u>Nombre d'années passées O.I.</u>	3	2	4	2	3	5
<u>Filière universitaire initiale</u>	Droit	Géographie	Faculté de Médecine	Information & communication	Logopédie	Droit
<u>Filière après réorientation</u>	Droit	Sage-Femme	AESI Sciences	Coaching sportif	Ergothérapie	Communication

Tableau 1A. Présentation des participants s'étant redirigés vers la haute école.

	Adrien	Océane	Julia	Pierre	Victor	Jane
<u>Nombre d'années passées O. I.</u>	5	3	2	3	5	7
<u>Filière universitaire initiale</u>	Sciences de la vie	Sciences économiques & gestion	Sciences biomédicales	Philosophie	Médecine	Vétérinaire
<u>Filière après réorientation</u>	Kinésithérapie & réadaptation	Géographie	Droit	Sciences sociales	Ingénieur civil	Biologie

Tableau 1B. Présentation des participants s'étant redirigés vers une autre filière universitaire.

Nous avons également récolté des informations contextuelles sur nos participants relatives à leur parcours scolaire dans le secondaire, leur composition familiale et la vision de leur famille par rapport aux études. Afin de faciliter l'identification du public auquel les informateurs sont rattachés dans les parties mentionnant les deux groupes, (U) pour les étudiants universitaires ou (HE) pour les étudiants inscrits en haute école ont été ajoutés à la suite du prénom de chacun des participants.

Tous à l'exception d'Aurélie (HE) ont suivi un enseignement secondaire général et seules Lola (HE) et Martine (HE) ont connu le redoublement avant leur entrée à l'université. Il ressort également que pour neuf participants, la famille accorde une certaine importance aux études tandis que trois (Victor (U), Océane (U) et Romane (HE)) ne considèrent pas les études comme nécessaires. Pour ce

qui est du niveau de diplôme des parents, quatre de nos participants n'ont aucun parent diplômé de l'enseignement supérieur (Flora (HE), Amélie (HE), Romane (HE) et Jane (U)). Ces informations sont disponibles de façon détaillée en annexes confidentielles (Annexe confidentielle 1).

6.2. Analyse thématique

Dans le respect de l'approche narrative sur laquelle nous nous sommes appuyés pour construire la méthodologie de cette recherche, nous présentons ici les résultats obtenus en suivant la chronologie des récits de nos participants. Ainsi, nous espérons pouvoir retranscrire l'aspect longitudinal du processus de réorientation (Roland, 2017).

Afin de faciliter la lecture des résultats de cette recherche, les principaux « tags » et « méta-tags » issus de notre analyse des entretiens (Annexe 8) ont été soulignés dans le texte et les événements pivots ont été mis en gras. Notons également que nous avons limité l'emploi de verbatims en sélectionnant ceux nous semblant les plus illustratifs. Nous invitons donc le lecteur à parcourir les différents entretiens si celui-ci souhaite de plus amples illustrations de leurs propos (Annexe confidentielle 2) en s'appuyant sur les références présentes dans le texte et construites comme suit : nom du participant, numéro de l'entretien - numéro du verbatim.

6.2.1. Période avant la réorientation

6.2.1.1. Intégration sociale dans leur filière initiale

Avant de comprendre la situation avant désengagement des étudiants interrogés, il nous a semblé opportun de s'intéresser à leur entrée à l'université, notamment du point de vue de leur intégration sociale. Selon Tinto (1975), celle-ci est un des éléments déterminant de la persévérance ou non des étudiants à se maintenir dans un même cursus. Nous avons relevé dans le discours de nos participants des propos pouvant être rattachés à cette idée.

D'abord, l'arrivée à l'université peut se faire accompagner par des amis ou des connaissances comme c'est le cas pour Flora (HE) (1-12), Lola (HE) (1-64), Adrien (U) (1-46) et Julia (U) (1-22). Martine (HE), par sa situation d'étudiante étrangère, Victor (U) (1-102) et Romane (HE) (1-26) ont, quant à eux, commencé leur parcours seuls. Nous pouvons faire la supposition qu'il en va de même pour Amélie (HE), Océane (U), Aurélie (HE), Jane (U) et Pierre (U) qui ne mentionnent pas avoir entamé leurs études supérieures entourés d'amis.

S'ensuit la période d'intégration au sein des amphithéâtres qui s'est déroulée de différentes façons pour nos participants. Julia (U) (1-26), rapidement abandonnée par son amie se retrouve seule sur les

bancs de l'université et met un certain temps avant de rencontrer un nouveau groupe d'amis. Romane (HE) (1-26) et Martine (HE) (1-26) connaissent toutes deux une rentrée en distanciel suite au confinement, conséquence de la crise sanitaire en lien avec la pandémie de Covid-19, ce qui rend leur intégration sociale difficile. Par la suite, Martine (HE) (1-36) maintient une intégration sociale assez faible. « Oui, quand je suis arrivée en première [retour en présentiel], j'ai eu des relations avec deux, trois personnes et ça m'allait très bien. » Les déménagements ont été fréquents avant le début de ses études supérieures. Elle n'a donc pas pour habitude de nouer de nombreux liens avec ses pairs et n'est jamais dérangée par cette situation. De son côté, Romane (HE) (1-28) rencontre ses premières copines suite au retour en présentiel. Flora (HE) (2-42), Amélie (HE) (1-28) et Pierre (U) (1-56) développent leur cercle social assez aisément en discutant avec leurs pairs dans l'amphithéâtre. Pierre (U) (1-56) ajoute que son intégration sociale est facilitée, car il s'identifie au public présent en Philosophie.

Pour Océane (U), Adrien (U), Julia (U), Aurélie (HE), Jane (U) et Lola (HE), l'intégration semble moins évidente. Océane (U) (2-36), revenue d'une année à l'étranger, confie avoir éprouvé des difficultés à se réadapter à la vie étudiante belge. À contrecœur, elle tente de nouer des liens avec ses pairs, mais se sent en décalage avec ces derniers (Océane (U), 1-90). Adrien (U) (1-46), sans pour autant se tenir à l'écart de ses pairs, construit un faible nombre de relations privilégiant leur qualité. Il souligne qu'il se sent plus proche des personnes ayant un profil similaire au sien. Aurélie (HE) et Lola (HE) ne cherchent pas spécialement à créer de contact avec leurs condisciples que ce soit par manque d'envie (Lola (HE), 1-66), par manque de points communs (Aurélie (HE), 2-92, Lola (HE), 2-148) ou par volonté de se concentrer sur les cours (Lola (HE), 1-66). Enfin, pour Jane (U) (2-22), ses débuts à l'université lui rappellent l'exclusion qu'elle a vécue lors des années antérieures. Elle finit cependant par rejoindre un groupe de quelques étudiants avec lesquels elle passe plusieurs de ses années d'études. Au fil du temps, elle a tendance à tisser de moins en moins de liens. Elle en a "ras le bol" de devoir se resocialiser avec différents groupes déjà formés depuis plusieurs années et de supporter les remarques désobligeantes de ses pairs (Jane (U), 2-24).

Un des moyens mentionnés par quelques-uns des étudiants interrogés pour parfaire leur intégration est de prendre part au folklore étudiant. De ce fait, Amélie (HE) (1-12) relie son faible nombre de relations à l'impossibilité de participer aux sorties étudiantes, car elle n'y est pas autorisée par ses parents. Martine (HE) (2-26) profite des sorties étudiantes pour consolider les liens qu'elle crée pendant ses cours. Aurélie (HE) déménage très vite en résidence étudiante afin d'éviter les trajets entre son domicile et le campus. Ce changement l'amène à être plongée au cœur même de la vie étudiante (Aurélie (HE), 2-70). La rupture amoureuse qu'elle a vécue au début de cette même année

l'encourage d'autant plus à sortir. Adrien (U) (1-62) part seul en Erasmus et se fait de très bons amis en participant aux différentes festivités estudiantines locales.

Lola (HE) (1-118, 1-120) nous rapporte que la découverte du folklore étudiant l'a amenée à faire passer au second plan le côté scolaire. « L'école, c'était un peu plus ennuyeux à ce moment-là. J'étais là, en même temps, il y a des trucs vachement plus cool à faire » (Lola (HE), 1-120). Pour éviter de tomber dans les mêmes excès, la capacité à se fixer des limites ressort dans les discours de Martine (HE)(2-34), Aurélie (HE) (1-44) et Julia (U) (1-58), d'autant plus que ces deux dernières ont réalisé leur baptême tout comme Océane (U) et Victor (U).

Lors de sa deuxième année, Aurélie (HE) (2-60) se lance ce défi : prouver aux autres qu'elle est capable de surmonter les épreuves du baptême. Elle nous raconte être tombée malade pendant celui-ci, ce qui, couplé à l'importance qu'elle accorde à la réussite de ses études, l'a poussée à ne participer qu'aux étapes nécessaires à la finalisation de ce dernier (Aurélie (HE), 1-44). Malgré cela, le baptême lui a permis de nouer des liens forts avec des personnes qu'elle côtoie toujours aujourd'hui (Aurélie (HE), 2-66). Victor (U) (1-104) explique avoir construit la majorité de ses relations par ce biais, ce qui l'a amené à rencontrer une grande partie des étudiants de son amphithéâtre. C'est notamment pour tenter de surmonter ses difficultés d'intégration qu'Océane (U) a décidé d'entamer son baptême.

[...] j'allais à contrecœur parce que j'avais vraiment pas envie de le faire, mais je me suis dit « force-toi et essaye de... » C'est pour ça que j'avais commencé mon baptême, je me suis dit « force-toi et essaye de justement, de te réhabituer à la mentalité belge » (Océane (U), 2-36).

Quant à Julia (U) (2-44), malgré sa volonté d'entreprendre son baptême dès son entrée à l'université, elle relate avoir dû attendre l'autorisation de ses parents qui n'ont cédé que suite à son succès après réorientation. Elle en retire une expérience amusante qu'elle ne considère cependant pas comme un passage obligatoire afin de s'intégrer socialement (Julia (U), 2-48). La vision de Julia (U) n'est pas partagée par Romane (HE) qui avance que la participation au baptême facilite l'intégration dans le monde universitaire. « [...] j'avais l'impression que c'était vraiment, vraiment partout et que l'intégration se fait même mieux quand on fait partie de ces cercles ou de ces organisations-là » (Romane (HE), 2-42).

Je lui ai dit « mais il n'y a pas un système de parrainage pour les nouveaux étudiants ? » Et ce à quoi on m'a répondu « oui, mais c'est pour les baptisés. » Donc, je me suis dit « bon, si ça commence comme ça, ça commence très mal » (Romane (HE), 2-44).

Tout comme Flora (HE) (2-42), elle n'est pas intéressée par la participation au folklore étudiant malgré les expériences auxquelles elle a été confrontée (Romane (HE), 2-42).

Intégration sociale dans l'orientation initiale		Folklore étudiant dans l'orientation initiale	
		Participation	Vécu
<u>Flora (HE)</u>	A développé aisément un cercle relationnel	Non	Pas intéressée par le folklore étudiant
<u>Aurélie (HE)</u>	N'a pas cherché à créer des contacts	Oui (+Baptême)	Ambiance de la résidence étudiante dans laquelle elle s'installe
<u>Amélie (HE)</u>	A développé aisément un cercle relationnel	Non	N'y est pas autorisée par ses parents
<u>Romane (HE)</u>	Fait quelques rencontres suite au retour en présentiel	Non	Pas intéressée par le folklore étudiant bien qu'elle y voit des avantages pour l'intégration dans le monde universitaire
<u>Martine (HE)</u>	Fait quelques rencontres suite au retour en présentiel	Oui	Renforcement des liens créés en amphithéâtre
<u>Lola (HE)</u>	N'a pas cherché à créer des contacts	Oui	S'ennuie en cours, met l'accent sur la vie étudiante
<u>Adrien (U)</u>	Faible nombre de relations privilégiant leur qualité	Oui	À travers son expérience Erasmus
<u>Océane (U)</u>	Sentiment de décalage avec ses pairs	Oui (+Baptême)	Baptême dans sa première orientation pour tenter de surmonter ses difficultés d'intégration
<u>Julia (U)</u>	S'est rapidement retrouvée seule avant de nouer quelques relations	Non	Parents stricts et passe beaucoup de temps à étudier
<u>Pierre (U)</u>	A développé aisément un cercle relationnel	?	?
<u>Victor (U)</u>	A développé aisément un cercle relationnel	Oui (+Baptême)	Le baptême lui a permis de créer la majorité de son cercle relationnel
<u>Jane (U)</u>	Ses débuts à l'université lui ont rappelé l'exclusion qu'elle a pu vivre lors des années antérieures	?	?

Tableau 2 Synthèse de l'intégration sociale dans la filière initiale.

La plupart de nos participants expriment une expérience plutôt positive de la vie en amphithéâtre. Pourtant, seuls quatre de nos participants peuvent être considérés comme socialement bien intégrés. La moitié de nos participants a pris part au folklore étudiant et ce ne sont pas forcément ces étudiants qui ont le plus développé leur cercle relationnel.

6.2.1.2. Étudiants s'étant redirigés vers la haute école

6.2.1.2.1. Avant le désengagement

Au sein de cette partie, nous présentons les témoignages des informateurs ayant choisi la haute école après leur réorientation. Un point commun entre ces six participantes est qu'ils ont tous connu l'échec à un moment ou à un autre. Pour Aurélie, Amélie, et Flora, cela a été dès leur année d'entrée à l'université, alors que Romane, Martine et Lola ont connu d'abord la réussite dans le cursus entamé, ce qui ne les a pas empêchées d'être, elles aussi, confrontées plus tard à l'échec.

Ne pas être promues en fin de leur première année n'empêche pas Aurélie, Amélie et Flora de se réinscrire l'année suivante dans le même cursus. **Aurélie** est diplômée d'une filière artistique sans trop de difficultés et sans fournir trop d'efforts. Cependant, elle éprouve des regrets quant à ce choix de filière en secondaires, choix qu'elle a réalisé par facilité suite à un changement d'école (Aurélie, 2-40). Au moment de son inscription dans les études supérieures, Aurélie (1-28) fait entièrement confiance à un test en ligne proposé par l'Université de Liège qui l'encourage à s'inscrire dans un Bachelier en Géographie. Aurélie (1-32, 1-78) garde une certaine motivation après ses échecs de première Bac 1 (Année 2021-2022). Pour elle, connaître l'échec en début de parcours universitaire n'est pas surprenant, ce motif ne suffit pas à la décourager, bien qu'elle n'apprécie pas les cours de sa première année de Bachelier.

Je veux dire, à part une matière que j'aimais bien pendant ma première Bac, j'aimais pas le reste. J'étais là « mais qu'est-ce que je fous là, pourquoi ? » Mais j'étais toujours dans ce truc du « oui, mais bon, c'est comme ça pour tout le monde donc allez, passe le pas et puis ça ira » [...] (Aurélie, 1-42).

Tout comme Aurélie, **Amélie** est sortie de l'enseignement secondaire sans accro. Elle nous confie, déjà à l'époque, avoir très peu confiance en elle (Amélie, 2-50). Elle débute ses études supérieures en Médecine (Année 2014-2015) afin de tenir la promesse qu'elle s'est faite petite : « Et depuis quelques années, en tête, je me disais “je vais faire Médecine”. Parce que moi, quand j'étais petite, j'ai eu un cancer. Et donc, je me disais qu'il fallait guérir tous les enfants dans le monde » (Amélie, 1-24). Cependant, elle est forcée de se réorienter suite à des résultats jugés insatisfaisants par la faculté. Elle commence en janvier 2016 un Bachelier de Kinésithérapie et Réadaptation et se retrouve dans l'obligation de s'y réinscrire en Bac 1 afin de pouvoir suivre les cours du premier quadrimestre pour lesquels elle n'a pas pu présenter les examens (Amélie, 1-24). Elle arrive ensuite en deuxième année (Année 2017-2018), année qu'elle échoue, mais souhaite tout de même persévérer.

Je pense que oui, j'aurais continué parce que je ne me rendais pas compte de ce que je voulais vraiment, et aussi parce que je... En fait, je voulais rester à l'unif et je ne savais pas quoi faire d'autre de toute façon (Amélie, 2-12).

Ne sachant pas vers quoi se diriger, **Flora** décide de suivre la même voie que ses amis même si celle-ci doute déjà de ses capacités de réussite (Flora, 1-26). Retrouver ses camarades l'année suivante est la principale source de motivation de Flora au cours de sa deuxième Bac 1 (Année 2016-2017) (Flora, 2-64). L'aide et le soutien qu'elle reçoit de leur part l'amènent en Bac 2 (Flora, 1-56). Bien qu'elle perde sa motivation en cours d'année, elle finit néanmoins par associer un nouvel objectif à la réussite des cours de sa Bac 2 (Flora, 1-4) : acquérir un maximum de crédits qu'elle pourra faire valoriser lors de son passage à la haute école.

Après avoir connu le succès au terme de leur première année, Romane, Martine et Lola poursuivent leur cursus pendant respectivement un, deux et quatre ans avant de se réorienter. **Romane** décide, en septembre 2020, de déménager à Bruxelles pour se rapprocher de son petit ami et d’y entamer des études en Information et Communication (Romane, 2-22). Elle décide de privilégier des études à l’université pour ne pas « [...] [s’] enfermer dans une haute école de journalisme [...] » (Romane, 1-26). Elle habite dans un premier temps chez ses grands-parents puis seule. Pour des raisons familiales, elle n’a eu que très peu de contact avec sa mère pendant cette période (Romane, 2-32). Romane voit le début de sa seconde année (Année 2021-2022) entaché par une opération médicale pour laquelle la convalescence est plus longue que prévu (Romane, 2-28). Cette absence de longue durée crée des tensions au sein de son groupe de travail et l’empêche de passer ses examens.

J’ai eu des gens qui n’ont pas du tout été compréhensifs par rapport aux travaux de groupe et tout ça [...]. Et finalement, même en ayant prévenu, j’ai eu des coups de gueule un peu partout. Donc, c’était vraiment encore moins motivant aux cours (Romane, 1-42).

S’enchaîne, lors du deuxième quadrimestre, une rupture amoureuse qui, ajoutée à sa situation personnelle complexe, entraîne un décrochage scolaire total malgré le soutien offert par ses amies (Romane, 1-30). Cette année compliquée se solde par un redoublement mais ne la dissuade pas de poursuivre dans cette voie. « Je me suis dit “c’était juste une très mauvaise année, ça arrive de rater.” [...] “c’est pas grave, je vais rebondir et je vais le refaire” » (Romane, 1-48). Elle a pour but d’obtenir le plus rapidement possible son diplôme.

Mais ce truc de « ah, mais j’ai déjà fait deux ans, ça serait con de les perdre » comme s’il y avait, comme s’il y avait un grand rush sur la vie alors que pas du tout. Bin, je m’étais dit « non, c’est bon, je vais rester avec ça. J’ai pas fait tout ça pour rien » (Romane, 1-94).

De nature stressée et anxieuse, **Martine** avait pour habitude d’être dans les premiers de classe durant ses études secondaires, jusqu’à ce qu’elle rejoigne une école plus élitiste où ses résultats ont chuté (Martine, 126). Elle finit par redoubler. Refusée en France suite à des résultats au baccalauréat¹² jugés insuffisants par les universités qu’elle souhaite intégrer, elle tente sa chance au tirage au sort en Belgique et intègre alors la faculté de Logopédie de l’Université de Liège en septembre 2020 (Martine, 1-26). Les conditions sanitaires amènent Martine à suivre ses cours en distanciel depuis le domicile familial, en France. La réussite de la première année de Martine est facilitée par les modalités d’examen mises en place suite à la pandémie de Covid-19 (Martine, 2-34). De plus, vivre chez ses parents dans un contexte de confinement lui permet de consacrer la totalité de son temps à ses études, ce qui lui vaut la réussite de la quasi-totalité de ses cours (Martine, 2-24). Le retour en

¹² Équivalent français du CESS.

présentiel, le déménagement en kot et la découverte d'une nouvelle ville l'empêchent de continuer sur cette lancée (Martine, 2-34).

Afin de combler le manque de pratique de son cursus universitaire jugé trop théorique par cette dernière, elle se rend, par elle-même, sur le terrain. « Bin, justement, vu que pour moi, ça manquait de pratique, je voulais vraiment voir logopède sur le terrain, pour des patients, etc. Donc, tout simplement, j'ai, j'ai téléphoné à des cabinets près de chez moi » (Martine, 2-52).

Elle échoue sa deuxième année (Année 2021-2022), mais la passion qu'elle se découvre pour ce métier à travers son expérience professionnelle et le fait d'avoir déjà une connaissance de la matière la poussent persévérer. Malgré le soutien matériel et émotionnel apporté par ses amis, cette nouvelle deuxième année se déroule dans la lignée de la précédente (Martine, 1-38). À l'instar de Flora, elle la mène tout de même à terme avec de nouveaux objectifs en tête (Martine, 2-4).

Lola a connu le redoublement en deuxième secondaire pour des raisons qui ne lui paraissaient pas particulièrement justes, ce qui l'a amenée à changer d'école. Cet évènement a été d'autant plus difficile à la suite de propos tenus par son père « mais si tracasse, en Belgique, on a besoin de femmes de ménage » (Lola, 1-36). Lors de sa première année universitaire, Lola (1-76) se réfugie à la bibliothèque afin de laisser derrière elle une peine de cœur. Ce remède contre sa peine l'amène à réussir sa première année sans trop de difficultés. Lors sa deuxième année, une nouvelle relation amoureuse et la découverte folklore étudiant la font mettre ses études de côté ; ces évènements sont, selon elle, les causes de son échec au cours de l'année académique 2018-2019 (Lola, 1-118). L'année suivante (Année 2019-2020), c'est une trahison amicale qui la touche, mais malgré tout, elle franchit le pas de la Bac 2 grâce à la programmation des examens à distance et à l'aide de son père (Lola, 1-142, 1-138). S'ensuivent alors deux années jalonnées de remises en question durant lesquelles elle reste inscrite en Bac 3 (Lola, 2-32). Cependant sa réussite précédente (Lola, 1-140), son envie d'Erasmus (Lola, 1-92) et la volonté de prouver ses capacités (Lola, 2-88) retardent le moment de se poser les bonnes questions.

[...] je lui ai dit [à son père] un jour, c'est « tu m'as beaucoup aidée [à acquérir des crédits], mais c'était pas pour m'aider, au final, c'est pas... ça m'a pas aidée, ça m'a juste retardé le moment où je devais me poser les vraies questions (Lola, 1-140).

[...] l'année où j'ai arrêté le droit [...], c'est le seul moment où j'ai eu des, des, des, comment dire, un questionnement sur « qu'est-ce que je voulais ? » je veux dire, avant ça, j'étais dedans, j'étais baignée dedans. [...], dans ma tête, j'ai commencé, je terminais (Lola, 1-92).

Lors de sa dernière session d'examen à l'université, désespérée, elle va même jusqu'à élaborer un plan de triche afin de réussir ce qu'elle avait commencé et enfin pouvoir partir en Erasmus, plan qu'elle ne mettra jamais en application (Lola, 1-160).

Nous relevons dans les différents discours que les échecs de nos participantes ne sont pas sans conséquence. Amélie, Aurélie, Lola, Flora et Martine ont vu leur confiance en elle décliner.

Comme j'ai dit, à chaque fois, je ratais, je ratais. Je me disais « en fait, je ne suis pas faite pour ça ou bien je suis bête » (Amélie, 1-48).

[...] j'avais l'impression que j'étais nulle, que j'étais une merde et tout (Aurélie, 2-112).

[...] je parle en termes de moi-même, la peur de l'échec, le fait de se relever, le fait de dissocier le fait de rater à ce que je représentais, je ne représente pas un échec parce que j'ai raté un examen. J'étais beaucoup là-dedans. Si je rate, c'est que je suis une ratée (Lola, 2-134).

[...] j'avais l'impression d'être stupide parce que je réussissais pas tous les cours (Flora, 2-126).

[...] je me sentais nulle (Martine, 1-34).

Hormis pour Romane, une des conséquences de l'échec est le redoublement de leur année. Ce redoublement, quel que soit le moment auquel il survient, entraîne la séparation avec leur groupe d'amis. Lola (1-66), Aurélie (2-70) et Martine (1-36) ne se montrent que peu atteintes par cette séparation tandis que Flora (2-58) éprouve plus de difficultés et perd sa motivation à assister aux cours. Amélie, soumise à la pression de ses parents, s'enferme dans sa chambre pour se concentrer à cent pour cent sur ses études. « Mes parents, c'est "si vous ne réussissez pas, ça ne va pas. Donc, vous devez bosser, bosser, bosser." [...] je voyais beaucoup moins mes amis, j'étais enfermée dans ma chambre, j'étudiais [...] » (Amélie, 1-30).

Aurélie (2-90) reproche aux enseignants de ne pas prendre suffisamment soin de la compréhension des élèves. Elle aurait aimé disposer de plus de ressources pédagogiques pour l'aider à mieux comprendre (Aurélie, 2-76). C'est notamment lors d'une expérience en remédiation pour le cours de chimie qu'elle a posé ce constat. Alors qu'elle était déterminée à comprendre la matière, l'enseignante lui a rétorqué : « [...], mais si tu ne comprends pas ça, c'est quand même qu'il y a un problème [...] si tu ne comprends pas ça, il vaut mieux que tu ailles voir ailleurs » (Aurélie, 1-66, 68). Aurélie (1-72) a trouvé cette réponse particulièrement violente et a décidé de complètement abandonner cette matière. Elle pointe aussi le manque de disponibilité des enseignants bien que ce soit l'image qu'elle ait de l'université « [...] j'avais pas une vraie proximité on va dire, mais en même temps, c'est l'université, c'est rare qu'on ait une proximité avec les profs » (Aurélie, 2-74).

Ce sentiment d'indisponibilité des professeurs est également partagé par nos cinq autres participantes (Martine, 2-38 ; Lola, 2-76 ; Flora, 2-38 ; Amélie, 2-34 ; Romane, 1-78).

Il y a aussi des professeurs à qui j'envoyais des mails pour qu'ils m'expliquent des choses. J'attends toujours la réponse maintenant [rire] (Martine, 2-38).

[...] les profs n'ont jamais d'interactions spéciales, j'ai jamais eu l'impression que.... qu'ils étaient fort présents pour nous aider ou bien que moi, je pouvais me sentir libre d'aller vers eux (Lola, 2-76).

Martine (2-38) et Lola (1-160) leur reprochent également leur façon d'évaluer en les interrogeant sur des détails, des notes de bas de page, ce qui les pousse à apprendre la matière « bêtement, [...] sans vraiment trop comprendre » (Martine, 2-38). Pourtant, Lola nous affirme avoir déployé tous les efforts possibles pour y arriver (Lola, 1-160).

6.2.1.2.2. Volonté d'arrêter

Il a fallu du temps à Aurélie, Lola, Flora et Amélie avant d'admettre la nécessité de changer d'orientation. Cette période pendant laquelle elles expriment tenter de refouler l'idée de se réorienter a été associée à une phase de déni.

Et des fois, je disais « mais pourquoi tu fais ça alors ? » et je disais « mais non, de toute façon, j'ai commencé, je continue, etc. » Donc, c'est vraiment une bataille intérieure [...] à aucun moment je pensais arrêter, c'était trop risqué, trop audacieux (Lola, 1-148, 1-150).

La volonté de prouver aux autres ou à eux-mêmes qu'ils sont capables entraîne Aurélie, Lola et Flora dans cette phase de déni.

Je le prenais comme un affront genre « tu dis que j'en suis pas capable, c'est ça ? » Donc je restais. J'avais un peu ce côté contradictoire du « je vais te prouver que tu as tort. » Bon, j'ai pas prouvé qu'elle avait tort (Aurélie, 2-146).

Je me rappelle que c'est mon ego qui a été piqué en mode « quoi, tu crois que je n'y arriverais pas ? Tu crois que j'y arriverais pas ? » [...] et je pense que c'est peut-être aussi pour ça que j'ai continué aussi longtemps, c'est que je voulais me prouver quelque chose, prouver quelque chose aux autres (Lola, 2-88).

Et donc mes parents savaient comment je travaillais et ils m'ont dit « bin, fais plutôt la haute école parce que je crois que tu auras plus facile » et moi, têtue évidemment « j'ai décidé, non je vais faire l'unif » (Flora, 1-22).

Lorsqu'émerge l'idée de changer de voie, nos participantes sont confrontées à différentes craintes qui repoussent leur prise de décision. Nous relevons dans les discours d'Aurélie (2-148), Lola (2-128) et Flora (1-22) la peur de décevoir l'un de leurs parents. Cette peur est également mentionnée comme frein à la réorientation par Romane (1-48) et Martine (1-52). Outre cette peur de décevoir, Romane

(2-16) mentionne également la pression du temps. « [...] je voulais pas perdre mon temps. » Lola partage cette inquiétude et ajoute la difficulté de se remettre en question lorsque l'on est plongé dans ses études.

Je veux dire, avant ça, j'étais dedans, j'étais baignée dedans. À aucun moment, je me dis... En fait, dans ma tête, j'ai commencé, je terminais [...] il n'y a pas de temps à perdre, c'est surtout ça (Lola, 1-92).

Une dernière peur se retrouve dans les propos de Lola (1-148), la peur du changement. « [...] j'adore ma zone de confort. Et c'est ça, au final, ma plus grande difficulté, c'est de sortir de ma zone de confort [...] ». Bien qu'elle ne se sente pas à sa place, Amélie se distingue des autres participantes en poursuivant ses études non par crainte des conséquences d'une réorientation, mais par dépit, ne voyant aucune autre alternative possible (Amélie, 2-14).

Nos participantes sont pourtant conscientes qu'un changement est nécessaire, que ce soit pour améliorer leur santé mentale ou pour atteindre l'objectif qu'elles se sont fixé (Annexe 9).

Cette envie de changement est initiée chez nos participantes par plusieurs éléments : les cours jugés trop théoriques, le manque de sens, l'aspect jugé élitiste de l'université, la compétitivité au cœur des amphithéâtres et la confrontation entre la réalité et l'idéal que l'on peut se faire d'un métier.

Par la notion de cours trop théoriques, nos participantes se réfèrent à deux réalités différentes. Lola (1-160) et Martine (2-38) reprochent au système universitaire de demander à ses étudiants de restituer avec une précision parfois absurde des connaissances bêtement étudiées par cœur. Par ailleurs, Flora (2-56), Romane (1-48) et Martine (1-28) regrettent plutôt le manque de pratique proposé lors des premières années universitaires.

[...] je me suis dit que c'était sûrement la méthode universitaire qui ne me correspondait peut-être pas, parce qu'il y avait beaucoup de théorie et pas beaucoup de pratique, et en faisant des stages par moi-même [...], je m'étais rendu compte que c'était par la pratique que vraiment j'intègre les connaissances [...] (Martine, 1-28).

Le manque de sens est un facteur qui est évoqué par nos six participantes. Pour Flora (2-48), ce manque apparaît directement dans le choix de son cursus, qu'elle entame sans réelle conviction. Toutes les autres expriment l'idée que la matière enseignée ne rejoint pas leurs attentes (Martine, 1-32 ; Amélie, 2-76 ; Romane, 1-48 ; Aurélie, 2-36 ; Lola, 1-148).

Flora et Aurélie sont dérangées par des événements ayant lieu au sein de l'université qu'elles associent à une forme d'élitisme. Flora a la sensation que certains enseignants ont tendance à prendre les étudiants de haut en leur adressant des paroles rabaisantes. « [...] les profs avaient tendance à

dire “ouais, bin, si vous ratez ça, je ne sais pas comment vous allez réussir les autres cours” » (Flora, 2-108). Ce même sentiment est né chez Aurélie (1-68) à la suite de son expérience négative avec son professeur de remédiation en chimie. Cette image élitiste est également transmise par les enseignants du secondaire dans le cas de Romane (1-106) qui nous explique que ses professeurs hiérarchisaient les différents types d'établissements lorsqu'ils évoquaient les études supérieures.

La compétitivité au cœur des amphithéâtres est un élément rapporté par Flora et, dans une moindre mesure Amélie (2-70), élément en contradiction avec leurs valeurs de partage.

[...] j'ai demandé une fois à une personne « est-ce que tu peux m'envoyer tes notes de cours parce que je n'étais pas là ? » [...] j'ai bien compris qu'elle voulait pas partager ses notes [...] ça me dérangeait un peu parce que moi, je fais tout l'inverse. Je donne tout ce que j'ai et personne ne veut m'aider alors que, enfin, on est là pour tous réussir quoi. Mais, ça m'énervait qu'il y avait pas d'entraide on va dire et que c'était vraiment un monde un peu égoïste à l'unif (Flora, 1-18).

Enfin, lorsque Aurélie est confrontée à la réalité du métier qui l'attend à la fin de ses études, elle déçante.

En fait, j'ai visité le centre IRM [...] et je me dis « mais en fait, c'est ça qui m'attend après. » Je regardais ce qu'ils faisaient et j'étais là « bin oui, j'aime bien, mais je veux pas faire ça toute ma vie. [...]. Moi, je pensais que j'allais partir voyager, enfin, plein de trucs quoi, mais pas ça » (Aurélie, 1-104).

Le choix de se réorienter est également influencé par le coût que cela implique. Aurélie (1-96) ressent un profond malaise face à l'investissement financier auquel sa mère a dû consentir pour lui permettre de poursuivre ses études dans des conditions optimales. Trois de nos participantes bénéficiant d'une bourse de l'État ne se sont pas inquiétées de ce paramètre (Flora, 2-90 ; Amélie, 2-106 ; Romane, 2-66). Lola (1-30) et Martine (1-26), semblant être issues d'un milieu socioéconomique plus aisé, n'ont pas été freinées par le coût des études.

Le changement d'orientation d'Amélie (1-24) et Romane (1-48) est précipité par **une situation de non financabilité**. Alors qu'elles s'apprêtaient toutes deux à se réinscrire dans leur orientation initiale, cet imprévu les oblige à envisager une alternative à laquelle elles n'avaient pas pensé (Romane, 2-100), et qui pourrait définir leur avenir (Amélie, 2-4).

Pour Lola, le déclic provient de l'élaboration de son plan de triche par lequel elle voulait prouver qu'elle était capable de réussir. L'absurdité de son plan lui permet de se recentrer sur elle-même et de reconnaître qu'après cinq années passées en Droit, ce n'est pas ce qu'elle souhaite vraiment faire.

[...] il y a juste un moment où je me suis posée et je me suis dit « [...] à quoi bon..., pourquoi tout ça ? [...] c'est pas ça, le jeu » [...] et du coup, ouais, clairement, annulation du plan et remise en question existentielle (Lola, 1-160).

6.2.1.3. Étudiants s'étant redirigés vers une autre filière universitaire

6.2.1.3.1. Avant le désengagement

Dans les discours des étudiants interrogés et s'étant réorientés au sein de l'université, on distingue trois profils :

- Les étudiants ayant terminé leur cursus sans connaître le redoublement ;
- Les étudiants ayant interrompu leur cursus sans connaître le redoublement ;
- Les étudiants ayant interrompu leurs cursus en ayant répété une ou plusieurs années¹³.

Pierre et Adrien n'ont jamais rencontré l'échec scolaire. Victor, quant à lui, a souvent été confronté à des secondes sessions qu'il a toujours surmontées, ce qui n'a pas été le cas pour Océane, Jane et Julia qui se sont vu répéter une année. Contrairement à Pierre, Victor et Jane qui ont terminé leur Bachelier, Océane et Julia se sont détournées de leurs études juste avant la fin de celui-ci. Adrien, de son côté, a été diplômé dans sa première orientation. Ces informations sont reprises en annexes (Annexe 10).

Pierre a été récompensé du Prix Ringlet à la fin de ses humanités. Érigé au statut de "semi-dieu" par ses pairs, cela représente un moment important de son parcours (Pierre, 1-38). Cet engouement le fait finalement sombrer à l'aube du passage de son examen d'entrée en Ingénieur civil auquel il est contraint de renoncer (Pierre, 1-38). Dans la continuité des options qu'il avait choisies en secondaire, il débute une filière scientifique (Année 2016-2017) qu'il abandonne rapidement pour se tourner vers la Philosophie (Année 2017-2018), un domaine qui lui permet de satisfaire pleinement son ambition d'excellence.

En raison de son parcours scolaire, Pierre (1-38) traverse une crise identitaire marquée par des angoisses intenses. Il perçoit ses études comme un moyen de les apaiser (Pierre, 1-68). Avant de se désengager, il vit des événements relationnels difficiles, qui, malgré tout, n'affectent que marginalement sa motivation scolaire (Pierre, 1-94).

Pierre (1-60), poussé par les éloges qu'il reçoit de la part de son environnement social, enchaîne les succès scolaires, avec pour objectif de devenir le meilleur philosophe de sa promotion, jusqu'à ce

¹³ Bien que la notion de redoublement dans l'enseignement supérieur belge n'ait plus réellement de sens depuis l'entrée en vigueur du décret paysage, nous considérons qu'un étudiant a redoublé s'il lui faut plus d'années que prévu pour terminer le cursus en cours.

qu'il rencontre un célèbre auteur au cours de sa deuxième année de Bachelier (Année 2018-2019), évènement qui sera détaillé lorsque nous aborderons sa volonté d'arrêter.

Adrien est passionné par la recherche depuis l'enfance (Adrien, 1-82). Déjà en secondaires, il avait fait le choix de réaliser un stage de découverte dans un laboratoire de recherche et de poursuivre sa scolarité dans une option scientifique. À la fin de sa terminale, année qu'il avait particulièrement détestée, il décide de se lancer dans une licence en sciences de la vie (Année 2018-2019). Malgré cette passion, il ne mesure pas réellement la portée de sa décision, son seul but étant de laisser derrière lui l'enseignement secondaire (Adrien, 1-28). Il termine sa première année de Bachelier en tête de sa promotion, ce qui lui permet d'accéder à une section internationale dans laquelle il poursuit son cursus en septembre 2019 (Adrien, 1-40, 1-42). Rejoindre cette section lui donne l'opportunité de partir un an à l'étranger, objectif qu'il s'était fixé dès son entrée à l'université. À son retour, déterminé à obtenir la meilleure formation possible, il intègre le Master en Neurosciences le plus réputé (Année 2021-2022) (Adrien, 1-118). Il est alors confronté à la réalité de la recherche en sciences (Adrien, 1-66). Il envisage dès lors une réorientation qui ne se concrétisera qu'au terme de son Master (Adrien, 1-94).

À la rentrée 2018, **Victor** prolonge son choix d'option du secondaire à son choix d'orientation dans l'enseignement supérieur en décidant de se focaliser davantage sur les sciences que les mathématiques (Victor, 1-84). Bien que souvent confronté à des secondes sessions, Victor est tout de même parvenu jusqu'en deuxième année de Master en Médecine (Année 2022-2023). Ses baisses de motivation ne sont qu'éphémères et disparaissent rapidement avec le retour des cours en présentiel à la suite de la période Covid-19. Victor (1-62) persévère longuement dans sa filière, car il nous dit avoir été dans un "effet tunnel". Ses secondes sessions répétées rendent impossible toute prise de recul par rapport au monde des études (Victor, 2-106).

C'est un peu bête, mais une fois qu'on est dans des études, je trouve qu'on a un effet de tunnel. Donc, on ne fait toujours que ça, on ne se remet pas vraiment en question, et du coup, on pense juste à la finalité, on va dire (Victor, 1-62).

Déjà en secondaires, **Océane** se sentait en décalage par rapport à son groupe d'amis, mais elle s'efforçait de s'adapter afin de répondre aux normes (Océane, 1-98). À la suite de ses études secondaires, en septembre 2018, elle saisit l'opportunité de partir un an à l'étranger (Océane, 1-30). Cette année a été particulièrement enrichissante pour elle et lui a permis de s'éloigner de sa situation familiale compliquée (Océane, 2-4). À son retour, elle se lance dans un Bachelier en Sciences économiques et de gestion (Année 2019-2020). Elle entame ce Bachelier dans les conditions spéciales de la pandémie qui l'aident à valider son année (Océane, 1-30). Elle réussit une partie des cours auxquels elle était inscrite (Année 2020-2021), mais doit en représenter certains l'année suivante

(Océane, 2-94). La reprise des cours en présentiel (Année 2021-2022) représente un boost au niveau de sa motivation (Océane, 1-52). Jusque-là, elle ne pense pas à quitter ses études.

[...] je me disais souvent que je ne me sentais pas à ma place et, mais d'un côté, j'ai jamais vraiment osé et me dire « pourquoi pas changer, quoi. » C'est par ce que, aussi, je ne réussissais pas trop mal. [...] je me suis dit « ouais, tu ne réussis pas trop mal, pourquoi pas essayer de finir » (Océane, 1-126).

Afin de mieux comprendre le parcours universitaire de **Jane**, il nous semble important de prendre en compte le système universitaire dans lequel elle a réalisé son cursus, à savoir, celui de la Suisse alémanique. « [...] en Suisse, la formation Vétérinaire se fait uniquement en allemand [...] » (Jane, 1-32). « On est obligé de réussir toutes les matières pour passer l'année suivante. C'est-à-dire, s'il nous manque un seul examen, on redouble l'année » (Jane, 1-34). « Au *tierspital*¹⁴, on est noté sur six. Donc il fallait avoir quatre sur six, ce qui représente quatorze sur vingt, ici. Si on avait trois et demi ou trois, l'année ne passait pas » (Jane, 1-64).

Avant de rentrer dans l'enseignement secondaire supérieur, Jane ne se projetait pas dans des études universitaires. Néanmoins, elle a poursuivi ses études secondaires dans une filière générale sur conseils de ses parents. Ce choix n'a été pas sans conséquence, car elle a dû fournir une grande quantité de travail.

Afin de suivre la filière souhaitée, Jane est contrainte de partir vivre en kot loin de sa famille (Jane, 1-36). Elle entame l'enseignement supérieur par une année en Biologie (Année 2014-2015) qui lui sert de remise à niveau pour ensuite intégrer la faculté de Vétérinaire en septembre 2015, une fois l'examen d'entrée réussi (Jane, 1-32). Après avoir répété sa Bac 1, elle arrive en Bac 2 (Année 2017-2018). Bien qu'elle trouve la matière intéressante, elle éprouve tout de même des difficultés à accrocher aux études.

Et puis là, la motivation, de nouveau, elle baisse parce qu'on m'avait dit « tu verras, la deuxième année vétérinaire, c'est beaucoup plus dans la Médecine, tu vas aimer. C'est moins de la base des bases. » Et en fait, j'arrivais toujours pas à accrocher (Jane, 1-36).

Lors de cette année, elle vit une rupture sentimentale (Jane, 1-36). Afin de surmonter cette épreuve, elle se réfugie dans ses syllabi, ce qui l'aide à passer le cap de la Bac 2 (Jane, 1-36). Un autre évènement marquant de cette année est son intégration à un nouveau groupe d'amis, le groupe « SOS Ouistiti ». Ces rencontres sont d'un grand soutien lors des années ultérieures (Jane, 1-42). Arrivée en fin de Bac 3 (Année 2018-2019), l'échec à un de ses cours l'y maintient une année de plus. Cette

¹⁴ Clinique vétérinaire.

année supplémentaire (Année 2019-2020) est particulièrement compliquée, car elle voit partir ses amis (Jane, 1-44). Elle ne se voit pas avancer ; pire encore, elle a le sentiment de reculer (Jane, 2-54).

L'accumulation de tous ces événements la plonge dans un état de déprime (Jane, 1-46). L'arrivée du Covid en mars 2020 l'amène à se retirer à la campagne, lui permettant de prendre du recul et d'améliorer sa santé mentale, notamment grâce aux nombreux kilomètres qu'elle parcourt à pied (Jane, 1-48). Une première remise en question émerge de cette année tourmentée.

[...] même si j'avais cette sensation que tous ces efforts ne valaient peut-être pas la peine, j'avais encore cette idée de « je vais quand même tenter le Master parce qu'il me reste deux ans et demi, donc ce serait un peu con que je redé... réoriente déjà à ce moment-là. » [...] J'avais conscience que je n'étais pas à ma place, mais que je me disais « je vais quand même y rester à cette place où je me sens pas bien parce que tout le monde me dit que, quand on a un diplôme de vétérinaire, on a plus de facilités à trouver un boulot qu'en tant qu'éthologue » (Jane, 2-2, 2-4).

Et puis aussi, en Suisse, on ne peut pas faire de Master de Biologie directement en ayant un Bachelor Vétérinaire. On est obligé de refaire toute une formation. [...] je vais au bout, j'ai commencé quelque chose, je vais aller jusqu'au bout (Jane, 1-56, 1-58).

Elle met finalement cinq années à achever son Bachelier et n'en retire que peu de satisfaction. « Et j'ai beau publier sur Facebook que j'ai enfin mon Bachelor, après cinq années chez les vétérinaires et six années d'uni, je ne me sens pas satisfaite » (Jane, 1-54). Elle ressent un sentiment d'illégitimité en réussissant "à la raclette" des cours n'incluant aucun savoir-faire (Jane, 2-34).

La première année de Master Vétérinaire de Jane au *tierspital* (Année 2020-2021) ne démarre pas sous les meilleurs auspices, en situation de Covid, seule dans son studio (Jane, 1-58). Elle ressent un boost de motivation durant son deuxième semestre lors duquel elle saisit une opportunité de stage (Jane, 1-60, 1-62). C'est pendant ce dernier qu'elle prend conscience de la nécessité pour elle de prendre ses distances avec le *tierspital* pour se sentir mieux (Jane, 1-64). C'est également durant cette année qu'elle choisit son sujet de mémoire, sujet qui lui tient particulièrement à cœur et qui la pousse à persévérer une année de plus en Vétérinaire (Jane, 1-64).

Julia a toujours adoré les sciences. Cependant, en cinquième année secondaire, elle a été reléguée en sciences faibles (Julia, 1-22). Toutefois, elle a eu la chance de pouvoir suivre les cours de biologie de sciences fortes, mais a pris du retard en chimie et en physique (Julia, 1-22). Motivée par l'idée de se lancer dans des études de Médecine en compagnie d'une amie (Julia, 1-22), elle décide d'abord de s'inscrire en Sciences biomédicales (Année 2018-2019), sur base des conseils de son professeur de biologie, afin de combler ses lacunes dans les matières scientifiques et de pouvoir tenter l'examen

d'entrée de Médecine (Julia, 1-22). Pour Julia, son arrivée à l'université rime avec un changement de cadre et une explosion de liberté. Elle se laisse vite influencer par ses pairs qui l'emmènent dans des bars plutôt que dans les amphithéâtres.

[...] On sortait manger puis « on irait bien boire un verre » « Ouais, mais bon, on a le cours de 13 heures. » « C'est pas grave. » « Ok, on y va ». [...] Il me fallait quand même un petit cadre, j'étais trop habituée. Et puis, il y a eu l'explosion de liberté. Et j'en ai peut-être un peu profité aussi (Julia, 2-158).

Son amie la plus proche décroche rapidement. Elle se retrouve seule dans les amphithéâtres face à une matière qu'elle ne comprend pas (Julia, 1-26). L'approche pédagogique des enseignants qu'elle qualifie d'impersonnelle et frontale ne lui facilite pas la tâche (Julia, 2-154).

Cela ne l'empêche pas de fournir énormément d'efforts pour réussir (Julia, 1-26) contrairement à ce qu'elle avait pour habitude de faire en secondaire où elle parvenait à s'en sortir en étudiant à la dernière minute (Julia, 1-24). Suite à sa première session, elle perd très rapidement sa motivation et voit partir ses premiers amis (Julia, 1-24). Elle trouve cependant un regain de motivation pour affronter la deuxième partie de l'année grâce au soutien de ses parents et de ses nouveaux amis (Julia, 2-28). Malgré l'échec de cette première année, dans la continuité de ses projets, Julia tente l'examen d'entrée de Médecine en septembre 2019, examen pour lequel elle était plutôt confiante. « Je me disais “bon, j'ai foiré SBIM, mais c'est de la matière, là, c'était de la matière universitaire, la matière de rhéto, je la connais, c'est bon, ça va aller, c'est pas compliqué” » (Julia, 2-104). Elle échoue, mais ne se décourage pas pour autant. « [...] j'étais un peu dans ma lignée du “c'est bon, allez, c'est pas grave, c'est des échecs Bac 1, c'est pas grave, première année, il y en a plein qui se foirent” » (Julia, 2-108).

Motivée par ses parents (Julia, 1-38), Julia recommence une nouvelle Bac 1 en Sciences biomédicales avec détermination (Année 2019-2020), son idée étant que les cours qu'elle réussit à créditer lui seraient valorisés en Médecine (Julia, 1-44). Forte de son expérience de l'année précédente, elle peut mieux préparer cette nouvelle année en planifiant son étude selon les notions abordées (Julia, 1-38). Elle se retrouve de nouveau seule au cours, mais va travailler à la bibliothèque (Julia, 1-44). Elle n'échappe pas à l'arrivée du Covid qu'elle vit comme un gouffre relationnel (Julia, 1-44). Désespérée, Julia qui s'était pourtant engagée par plaisir pour la matière étudiée se retrouve à profiter des examens organisés en distanciel pour réussir certains cours, peu importe la façon d'y parvenir et ainsi acquérir quelques crédits afin de préserver son ego.

Mon ego avait pris un énorme coup. Au bout d'un moment où j'essayais juste par fierté de réussir [...], les examens que j'ai passés fin du Bac 1 où on était, du coup, en appel Messenger avec des amis, là, j'étais pas dans l'optique « oh, le mérite », j'étais plus en mode « je veux juste des crédits, genre vraiment, j'en ai ras le cul, je veux ces crédits » (Julia, 2-110).

Julia et Jane ont des difficultés à accepter leurs échecs universitaires. Elles fournissent toutes deux de nombreuses heures de travail qui ne se traduisent pas dans leurs résultats. Elles se rassurent en constatant que leurs camarades sont, eux aussi, submergés par la matière (Jane, 2-50 ; Julia, 1-28). La première module beaucoup sa méthode de travail afin de trouver la plus efficace pour répondre aux exigences auxquelles elle fait face dans la faculté de Vétérinaire. La seconde se retrouve face à une grande quantité de matière, résultat de l'accumulation suite à ses échecs du premier quadrimestre (Julia, 1-26) et d'une méthode de travail ne lui permettant pas de suivre le rythme (Julia, 2-68). Toutes deux tombent dans un cercle vicieux, baignées dans la culpabilité (Julia, 2-28 ; Jane, 1-112).

Donc, je n'allais pas marcher parce que je me disais « je vais bosser à la place. » Sauf que je déprimais et je ne bossais pas et je culpabilisais de ne pas bosser. Du coup, je bossais moins bien, cercle vicieux, tout ça, tout ça (Jane, 1-60).

Cela amène Jane à envisager qu'elle n'est peut-être pas « capable d'aller partout » (Jane, 2-44), elle déprime et a du mal à assumer qu'elle peut être plus lente que les autres (Jane, 2-24) tandis que Julia (2-128) se sent bête, nulle, et en arrive à la conclusion que les études ne sont peut-être pas faites pour elle. L'une et l'autre développent, à ce moment, un sentiment d'incompétence.

Par contre, la deuxième Bac 1, c'était vraiment le moment où j'étais en train de me flageller. « Ce n'est pas possible. Comment tu n'y arrives pas ? Il y a tout le monde qui passe. Il y en a qui avaient l'air quand même vachement cons et pourtant, ça y allait. » Je me disais « ce n'est pas possible » (Julia, 2-128).

Lors de mes redoublements, même en bossant, oui, il y a eu des moments où je me suis dit « mais en fait, est ce que je suis peut-être pas capable d'aller partout ? Je suis peut-être pas capable, peut-être que ma volonté n'est pas suffisamment forte (Jane, 2-44).

6.2.1.3.2. Volonté d'arrêter

La longue persévérance dans le cursus initial de ces six participants est expliquée par ces derniers de différentes façons, principalement en fonction de leur parcours (Annexe 10).

Océane et Victor, aveuglés par leur réussite, progressent dans les années sans trop se poser de questions, cela étant décrit par Victor (1-62) comme un "effet de tunnel". De plus, un changement à cette étape de leur parcours est une prise de risque qu'Océane, soumise à la pression du temps (Océane, 1-66), n'est pas forcément prête à prendre.

[...] j'ai jamais vraiment osé et me dire « pourquoi pas changer, quoi ? » C'est parce qu'aussi je réussissais pas trop mal. [...] Et là, je me suis dit « ouais, tu réussis pas trop mal, pourquoi pas essayer de finir. » (Océane, 1-126).

Jane enchaîne les années, car elle est déterminée à atteindre son objectif. Au moment où elle commence à se poser des questions, elle n'ose pas l'assumer et entre dans une logique de « il faut aller au bout de ce que j'ai commencé » (Jane, 2-54). C'est par fierté que Julia décide de se réinscrire. Elle aime ce qu'elle étudie et est déterminée à ne pas décevoir son père, ingénieur, en lui prouvant qu'elle est capable de réussir à l'université (Julia, 2-18).

Au vu des éléments présentés ci-dessus, nous pourrions nous attendre à ce que ces participants terminent le cursus qu'ils avaient entamé à l'instar d'Adrien et Pierre. Cependant, la réalité est tout autre. À la suite d'évènements particuliers propres à chacun, qui leur font remettre en question le sens qu'ils donnent à leurs études, ils finissent par franchir le cap de la réorientation avant la fin de leur parcours. Pour Victor (1-116), Julia (1-44) et Pierre (2-44), cette prise de décision est facilitée par le soutien financier que leur assurent leurs parents. Il n'en va pas de même pour Océane, Adrien et Jane qui doivent prendre en charge le coût de leurs nouvelles études. Pour assumer ce coût, les deux premiers travaillent comme étudiant (Océane, 2-60 ; Adrien, 2-97) tandis que la troisième reçoit un héritage (Jane, 1-88).

Déjà bien avancés dans leurs parcours, Adrien et Pierre ont fini par se rendre compte que quelque chose ne va pas au cours d'une expérience qui s'est révélée être un tournant dans leur parcours.

C'est au fur et à mesure de son avancée dans son parcours universitaire qu'**Adrien** réalise que l'expérimentation animale est un passage obligatoire dans la recherche en Neurosciences (Adrien, 1-64). **Particulièrement sensible à la cause animale, ces expérimentations vont à l'encontre de ses principes éthiques** (Adrien, 1-64). **Cette raison, ainsi que l'état déplorable de la recherche, l'éloignent de cette voie.** Bien que le métier d'enseignant-chercheur diverge de plus en plus de l'idéal qu'il s'était construit, il termine son cursus de façon à garder des portes ouvertes, au cas où il ne parviendrait pas à rejoindre la filière de Kinésithérapie, un domaine pour lequel son intérêt ne cesse de croître (Adrien, 2-127). Au cours de son dernier stage de Master (Année 2022-2023), il a l'occasion de confirmer la direction que sa réorientation va prendre en négociant une journée avec un kinésithérapeute (Adrien, 2-157).

La volonté de se réorienter de **Pierre** naît d'une histoire entre les livres et lui qui a lieu au cours de sa Bac 2 (Année 2018-2019) (Pierre, 2-24). Avidé de connaissances, et porté par sa volonté d'être le meilleur, Pierre se plonge dans les livres. Au cours de sa quête de savoir, il découvre un ouvrage de

Bourdieu qui lui fait remettre en question le paradigme avec lequel il voit le monde. Pierre (2-12) se retrouve dans la critique que Bourdieu fait de la philosophie et rejoint l'éthos scientifique de la sociologie.

[...] j'ai fini par m'acheter un livre de Bourdieu, je me suis dit « mais c'est incroyable, pourquoi est-ce qu'on nous a jamais parlé de ça ? » [...] et donc, j'ai commencé à découvrir la sociologie à travers cet auteur, et la critique qu'il faisait de la philosophie rejoignait vraiment... enfin, il mettait des mots sur ce que moi, je critiquais de la Philo [...] (Pierre, 2-10).

Il trouve cependant encore du sens à mener à terme son Bachelier « [...] ça faisait sens encore pour moi d'aller jusqu'au bout de la Philo. Par ailleurs, la Philo posait des questions qui me semblent encore importantes aujourd'hui que là Socio ne pose pas » (Pierre, 2-16). Il se réoriente vers les Sciences sociales à la suite de son Bachelier (Année 2020-2021), ce dernier lui donnant accès au Master, moyennant une passerelle de quelques crédits.

Lors de l'été précédant sa troisième année (Année 2021-2022), **Océane** change d'orientation sexuelle. Cette décision est un tournant majeur dans sa vie. « [...] **je pense que ça a été un, enfin, cet évènement-là a été un grand tournant pour moi parce que j'ai remis, en fait, tout en question et tous mes choix que j'avais faits** » (Océane, 1-50). Elle entame une relation qui, lorsqu'elle prend fin lors du premier quadrimestre, est destructrice (Océane, 1-52). C'est lorsqu'elle se relève de cette rupture qu'elle prend conscience de l'importance de vivre pour elle-même et qu'elle décide de quitter son Bachelier (Océane, 1-66). Cette prise de décision est facilitée par l'écart constaté au fur et à mesure des années entre ce pour quoi elle s'est engagée dans cette voie et la réalité des métiers auxquels elle aurait finalement accès (Océane, 1-34).

C'est en deuxième année de Master (Année 2022-2023) que **Victor** découvre la réalité du monde hospitalier. Curieux de découvrir sur le terrain tout ce qui lui avait été enseigné, Victor se retrouve face à une réalité plus monotone que l'idée qu'il s'en était faite après une discussion avec des professionnels au salon des métiers. Il ne parvient pas à s'y projeter (Victor, 1-64).

“[...] dans les cours, on voit vraiment toutes les pathologies, tous les traitements qu'on doit leur faire. Donc, c'est aussi vraiment varié dans ce que l'on fait. Tu arrives au stage et tu te rends compte que tu en as trois qui reviennent souvent, et puis, le reste, c'est une fois toutes les semaines, toutes les deux semaines (Victor, 2-36).

Il tombe malade pendant ses stages, ce qui lui permet de prendre du recul par rapport à ses études et d'ainsi sortir de "l'effet tunnel" (Victor, 2-110).

Inspirée par les figures féminines fortes de ses lectures, **Jane** souhaite elle aussi relever un défi et montrer aux autres et à elle-même qu'elle est capable de se débrouiller seule, en se lançant dans une marche de plusieurs centaines de kilomètres (Jane, 1-68, 2-76). Pendant ce périple, elle entreprend de nombreuses remises en question qui l'amènent à revoir sa perception d'elle-même et de ses capacités (Jane, 2-76). Bien qu'elle doive y mettre un terme prématurément, elle ressort grandie de cette épreuve qui a été la première étape de son processus de désengagement (Jane, 2-76). Après avoir pris conscience de son besoin de se recentrer sur elle-même et de prendre des distances par rapport au *tierspital*, Jane (1-80) choisit un sujet de mémoire qui lui permet de partir quelques semaines à l'étranger. Même si psychologiquement stressant et épuisant, ce stage à l'international, qui s'est déroulé au cours de sa deuxième année de Master 1 (année 2021-2022), a marqué un véritable tournant dans son parcours. (Jane, 1-64). Elle abandonne complètement l'idée de réussir les cours qui lui restaient, ceux-ci ne faisant plus sens pour elle et décide de concentrer tous ses efforts dans son mémoire.

Et pendant cette session, je me suis dit [...] « c'est bon, sûre à 100%, je vais quitter le tierspital. » [...] Je viens de faire une expérience de dingue qui m'a convaincue que c'est ça qu'il me faut. Donc, ça sert à rien de tergiverser, je vais arrêter après ça, mais je vais aller jusqu'au bout de ce mémoire (Jane, 1-112).

Malgré sa motivation et sa passion pour les sciences, **Julia** prend conscience qu'elle n'avance pas (Julia, 2-2).

Et je crois que vraiment, là, ça a commencé à faire vraiment mal. C'était après les résultats de janvier en Bac 2. Là, je me suis dit « je refais la même chose que l'année passée. Ça ne va pas aller du tout... » (Julia, 2-2).

Telle l'épée de Damoclès, elle sait que la non financabilité la guette et qu'elle sera forcée de se réorienter si elle ne valide pas son année (Julia, 2-2). La prise de conscience qu'elle ne parviendra pas à valider sa deuxième Bac 1 (Année 2019-2020), couplée à un "ras le bol" des matières scientifiques (Julia, 1-44), la conduisent à se questionner sur son avenir. Par fierté, elle tente une dernière fois l'examen d'entrée de médecine afin de ne pas éprouver de regrets (Julia, 2-24). Ce dernier essai se solde de nouveau par un échec. Elle n'a donc plus d'autre choix que de se réorienter.

À travers leur réorientation, nos participants ont poursuivi différents buts, que ce soit pour aller mieux ou pour atteindre leur objectif (Annexe 11).

6.2.1.4. Confrontation des deux publics – Période avant la réorientation

Contrairement aux étudiants informateurs s'étant réorientés à la Haute École (étudiants HE) qui, tous sauf Romane (HE), connaissent l'échec, la majorité des étudiants interrogés s'étant réorientés vers l'Université (étudiants U) se caractérise par un parcours scolaire et universitaire que l'on peut qualifier de réussi même si deux (Jane (U) et Julia (U)) connaissent un redoublement et deux autres (Victor (U) et Océane (U)) plusieurs secondes sessions.

Autant les étudiants HE que les étudiants U étant confrontés au redoublement connaissent une perte de confiance en eux (Aurélie (HE), Martine (HE), Lola (HE), Flora (HE), Amélie (HE), Julia (U) et Jane (U)).

Aurélie (HE) et Julia (U) justifient leurs premiers échecs par la banalité de ceux-ci au cours de la première année dans l'enseignement supérieur. Martine (HE) et Océane (U), débutant leur cursus en pleine période de Covid-19, tirent toutes deux profit de la situation, ce qui leur permet de trouver un rythme de travail. Néanmoins, leur retour en présentiel est synonyme d'échec. Lola (HE) et Julia (U), ayant leur estime d'elles-mêmes particulièrement faible profitent des conditions d'évaluation mises en place lors de cette pandémie pour acquérir de manière peu légitime un maximum de crédits. C'est ce qui les aide à préserver leur ego et prouver leurs capacités.

Les étudiants HE émettent des reproches à l'égard des enseignants et de leur approche pédagogique, jugée trop théorique par Flora (HE), Romane (HE), Lola (HE) et Martine (HE) ; cette plainte ne ressort pas des entretiens avec les étudiants U. Dans le groupe des étudiants HE, Martine (HE) et Lola (HE) se sentent obligées d'étudier parfois bêtement sans comprendre la matière enseignée. Du côté des étudiants U, cette impression est partagée par Jane (U) et Julia (U) qui, démotivées et ayant du mal à comprendre la matière, tombent dans une routine d'étude peu efficace, les menant à un sentiment de culpabilité.

La volonté d'arrêter ses études est initiée chez les étudiants des deux groupes étudiés par un évènement clé (Annexe 12) que nous qualifions de pivot à l'instar de Breton (2022). Chez les étudiants U, cet évènement pivot semble être le catalyseur principal de la réorientation, permettant à ceux-ci de prendre du recul et de rompre "l'effet de tunnel", selon l'expression de Victor (U), dans lequel ils se trouvent englués depuis parfois plusieurs années. Les étudiants HE, qui vivent eux aussi des évènements pivots, ont également plus de mal à percevoir le sens dans la matière qu'ils étudient comparativement aux étudiants U interrogés. Un autre élément qui apparaît chez les étudiants HE, mais que nous ne retrouvons pas dans le discours des étudiants U est le côté élitiste associé à l'université, ceci étant dénoncé par Flora (HE), Aurélie (HE), Romane (HE) et Amélie (HE).

La volonté de se réorienter des deux groupes est motivée par une recherche de l'amélioration de son état mental (tous les étudiants HE et U à l'exception de Julia (U) chez qui cela n'apparaît pas de manière explicite) et par la volonté d'atteindre un nouvel objectif (Pierre (U), Adrien (U), Julia (U), Aurélie (HE) et Flora (HE)). Bien qu'elles prennent progressivement conscience de la nécessité d'une réorientation, Océane (U) et Lola (HE) témoignent que le changement fait peur. Aurélie (HE), Lola (HE), Flora (HE) tout comme Jane (U) passent d'abord par une étape de déni avant d'oser admettre la nécessité de se réorienter. Amélie (HE), de la même manière que Romane (HE) et Julia (U), doivent être confrontée à la non finançabilité pour s'avouer la réalité des choses. Les étudiants HE expriment également une crainte de décevoir leurs proches en cas de réorientation, crainte uniquement partagée par Julia (U) du côté des étudiants U. De plus, la pression du temps qui passe est mentionnée par Lola (HE) et Romane (HE).

Enfin, les étudiants U, à l'exception de Julia (U), Victor (U) et Pierre (U), assument la prise en charge du coût de leurs études contrairement aux étudiants HE qui bénéficient de l'aide des parents ou de celle de l'État afin de couvrir ces frais.

6.2.2. Période de réorientation

6.2.2.1. Étudiants s'étant redirigés vers la haute école

Bien que considéré comme nécessaire, le choix de la réorientation n'est pas toujours bien vécu par nos participantes. Au moment de leur réorientation, Aurélie (1-96), Romane (2-74) et Flora (2-126) vivent cette décision comme un échec. Elles associent leurs années passées à l'université, années desquelles elles ne retirent que très peu de choses, à une perte de temps.

Pour moi, mes deux années d'université ont tellement été vagues qu'elles ne m'ont servi à rien. Je n'ai pas l'impression d'en avoir retiré des grands apprentissages (Romane, 1-98).

En fait, je me sentais mal parce que j'étais là « bin, on a investi sur moi, mais pas pour ce qui allait fonctionner et du coup, c'est de l'argent que j'ai fait perdre et c'est le temps que j'ai fait perdre. » Je ne l'ai pas bien vécu [...] (Aurélie, 1-96).

J'ai l'impression d'avoir perdu du temps à l'unif, j'ai plus de souvenirs négatifs que positifs, je n'avais que des échecs et ça me mettait un coup de pression, j'étais souvent triste et j'avais l'impression d'être stupide parce que je ne réussissais pas tous les cours. Heureusement que je suis passée à la haute école finalement (Flora, 2-126).

Martine (2-88) considère ses années universitaires comme des années d'entraînement qui la rendent plus sereine dans ses études actuelles (Martine, 2-88). Lola (2-134) déclare que son parcours en Droit a été une aventure dont elle a tiré nombre de leçons.

Je parle même pas en termes de matière, je parle en termes de moi-même, la peur de l'échec, le fait de se relever, le fait de dissocier le fait de rater à ce que je représentais, je ne représente pas un échec parce que j'ai raté un examen (Lola, 2-134).

Pour éviter que ces années passées dans sa première orientation soient, en plus d'être une expérience négative (Amélie, 2-48), des années jetées à la poubelle (Amélie, 2-86), Amélie a souhaité mettre à profit les connaissances accumulées précédemment à travers sa nouvelle orientation.

Après avoir pris la décision de se réorienter, il est nécessaire pour nos participantes de choisir la direction qu'elle va suivre en fonction de leurs nouveaux objectifs (cf. Tableau 1A., p. 32).

Les objectifs qu'Aurélie (1-104), Lola (2-48) et Romane (1-52) ont décidé de poursuivre découlent de leurs centres d'intérêt ; elles veulent faire quelque chose qu'elles aiment. Portées par leur passion, Aurélie (1-104) et Lola (2-38) se fixent rapidement des projets à plus long terme, à savoir, partir à l'étranger. La direction de la réorientation de Lola est également motivée par son envie de changer l'environnement dans lequel elle va évoluer (Lola, 2-50).

L'objectif premier de Flora (1-26) et d'Amélie (2-86) est l'obtention d'un diplôme. Celles-ci choisissent de se tourner vers des filières leur permettant de faire valoriser un maximum de crédits déjà acquis. Flora reste en Droit, mais se tourne vers la haute école sur conseils de ses amis (Flora, 2-64). Amélie, non finançable à l'université, tente d'intégrer une haute école tout en restant dans une filière scientifique. Elle est confrontée à un nouvel obstacle en se voyant refuser son inscription, ne rentrant pas dans les délais fixés par l'institution (Amélie, 1-24).

La solution que Martine évoque comme moyen de sortir de sa situation d'échec, qu'elle attribue à un manque de pratique (Martine, 1-28) et à laquelle elle ne veut plus être confrontée (Martine, 1-34), est de se tourner vers la haute école (Martine, 1-28). « Mais je me disais "oui, la Logo je me voyais bien, mais ouais, à la haute école, pas dans le système universitaire" » (Martine, 2-50). Elle souhaite y poursuivre des études similaires plus axées sur la pratique pour lesquelles elle doit repasser par un tirage au sort étant donné son statut d'étudiante étrangère. Elle n'est pas tirée au sort (Martine, 1-28) et doit par conséquent trouver une alternative proche de la Logopédie, l'Ergothérapie qui se rapproche de ses centres d'intérêt (Martine, 1-28).

Amélie (1-24) est confrontée à une situation de non finançabilité qui la contraint à introduire un recours afin de pouvoir se réinscrire dans un cursus de l'enseignement supérieur. Romane (1-48, 1-50) qui souhaite initialement poursuivre son cursus en Information et Communication se retrouve également face à une situation de non finançabilité dans ce bachelier spécifique. Son recours est

refusé, ce qui l'amène à se diriger vers une autre filière, un Bachelier en Coaching sportif. Cette situation de non finançabilité peut également être un risque encouru à la suite d'une réorientation. En effet, Aurélie (2-46) est mise en garde de cette éventualité. Compte tenu du décret paysage, toutes trois savent que leur réussite immédiate est importante afin de conserver leur statut d'étudiantes finançables (Amélie, 1-44 ; Romane, 1-52 ; Aurélie, 2-44).

Comme illustré dans la période précédant le désengagement, Aurélie (2-44), Amélie (2-22), Lola (1-160), Flora (2-126) et Martine (1-30) ont toutes les cinq perdu confiance en elles. Une de premières étapes menant à leur réengagement est donc pour celles-ci de réapprendre à avoir foi en leurs capacités.

En plus, avec le manque de confiance en moi, l'unif, voilà, ça m'a vraiment mis un gros manque de confiance en moi. Et voir que j'étais capable de réussir des examens, je pense que quand j'ai reçu mes résultats en juin, j'ai pleuré, parce que vraiment, ça faisait longtemps que je ne réussissais pas d'un coup (Amélie, 2-22).

Mais là, j'étais arrivée à un stade de désespoir où je me dis en fait, pour prouver, parce qu'en fait, aussi, il y a aussi l'estime de moi qui était pas ouf parce que ça m'a beaucoup niquée aussi, ça m'a beaucoup enlevé mon estime de moi [...] (Lola, 1-160).

[...] j'étais souvent triste et j'avais l'impression d'être stupide parce que je réussissais pas tous les cours [...] (Flora, 2-126).

Suite à leur réengagement dans leurs nouvelles études, nos participantes relèvent toute une série de changements.

L'ensemble des étudiantes nous expliquent que leur relation avec les enseignants a beaucoup changé par rapport à celles qu'elles ont connues à l'université. Elles décrivent les professeurs de haute école comme plus accessibles (Lola, 2-78 ; Romane, 1-78 ; Martine, 1-58 ; Amélie, 2-34), plus humains (Amélie, 2-34 ; Aurélie, 1-54), plus pédagogues (Amélie, 2-46 ; Aurélie, 2-74) et leur redonnant confiance en elles (Amélie, 2-36 ; Martine, 2-44).

La taille des groupes, assez réduite, est également préférée aux amphithéâtres de grande taille de l'université pour diverses raisons. Premièrement, elle facilite les interactions avec les enseignants (Aurélie, 1-54 ; Romane, 2-106) et permet à ces derniers d'accompagner plus efficacement nos étudiantes (Flora, 2-128 ; Martine, 2-38 ; Aurélie, 1-56).

Oui, maintenant, c'est mieux. On a quand même une autonomie en haute école. Après, on a des devoirs à rendre quand même. Il y a plus d'échéances qu'à l'unif. Donc vraiment, on va dire que l'unif, c'est... je vais comparer ça à la jungle, quoi. On est lâchés en autonomie et joyeux Hunger Games aux examens (Martine, 2-40).

Ce cadre et cette proximité incitent Aurélie (1-54) et Amélie (2-38) à ne plus sécher leurs cours.

Mais voilà, je suis là, je ne traine pas des pieds pour aller aux cours. Je ne loupe pas de cours. C'est quand même très différent parce que j'avais une forte tendance à sécher. Mais je crois que c'est le système aussi qui me plait plus (Aurélie, 1-54).

L'accent davantage mis sur la pratique dans les cours en haute école rencontre les attentes de Romane (2-110), Martine (2-64), Lola (2-144) et Flora (1-20). La mise en avant des compétences pratiques aide particulièrement Romane (2-110), Aurélie (2-78), Martine (2-92) et Amélie (1-44) à donner du sens à leurs apprentissages théoriques. En effet, cette dernière nous explique que c'est avec ses stages qu'elle a compris que son futur métier est fait pour elle (Amélie, 1-44).

6.2.2.2. *Étudiants s'étant redirigés vers une autre filière universitaire*

Une fois leur décision de changer d'orientation prise, tous les étudiants U se sont engagés dans une nouvelle filière. Le choix de la direction à prendre se révèle être une évidence pour Pierre, Adrien, Victor et Jane (cf. Tableau 1B., p. 32).

Pierre et **Adrien** sont déjà convaincus de la direction que va prendre leur parcours pendant le cycle d'études qu'ils mènent à terme. L'évènement pivot qu'ils vivent les mène d'une part, à se désengager de leur cursus initial et d'autre part, à rapidement se réengager vers une nouvelle orientation qui leur permet d'atteindre leur nouvel objectif.

Mais bon, quand même, passer de Philo à Socio, [...] la logique, c'est qu'en effet, c'est celle que j'ai faite, c'est simplement que quand on veut adhérer à la prétention de la Philo qui est d'être scientifique, on se rend compte que ça ne va pas et on passe à la Socio [...] (Pierre, 2-16).

Et du coup, arrive le Master. [...] C'est à ce moment-là où je me suis fait « ok, je ne continuerai pas, je ne serai pas enseignant-chercheur. » [...] C'est là où réémerge l'idée de faire Kiné. [...] Depuis un peu la licence [le Bachelier], je ne saurais pas trop dire où, mais c'est dans le fond de ma tête, faire Kiné (Adrien, 1-66).

L'évènement pivot de **Victor** l'amène à se tourner vers l'alternative qu'il avait initialement envisagée, Ingénieur civil, et pour laquelle son intérêt se vivifie au fur et à mesure de ses cours.

En fait, avec l'avancement des cours justement, ils expliquaient les avancées qu'on faisait justement assez récemment, ça m'a intéressé [...] on voyait de plus en plus de progrès dans la médecine, dans la recherche de nouvelles technologies [...] (Victor, 1-80).

Jane, épuisée et dégoûtée de ses études de Vétérinaire, ne se sent plus capable d'atteindre son objectif au sein du *tierspital*, mais n'abandonne pas pour autant l'idée de travailler sur le comportement

animal (Jane, 1-112). Elle se réoriente donc vers la faculté de Biologie pour y parvenir avec comme nouvelle finalité le projet de se rendre dans la jungle (Jane, 1-112).

Il faut plus de temps à Julia et à Océane pour déterminer la direction qu'elles vont prendre.

Intéressée par de nombreux domaines et sensible à l'avis de sa famille qui la pousse à persévérer dans les études supérieures, **Julia**, accompagnée de ses parents, passe un week-end à analyser tout un tas de cursus envisageables (Julia, 1-44). Elle finit par se tourner vers le Droit et s'y inscrit à l'université, monde dans lequel elle nous dit se sentir bien (Julia, 2-54), afin d'entreprendre par la suite un Master en Criminologie (Julia, 1-56).

À la suite de tous les évènements qui jalonnent le parcours d'**Océane**, cette dernière prend conscience qu'elle doit se recentrer sur elle-même et trouver une voie qui lui plait (Océane, 1-52). Elle dédie donc les six mois restants de l'année en cours à la recherche de son nouvel objectif (Océane, 1-66). Après mûre réflexion, elle revient vers une piste qu'elle avait initialement envisagée, le Master en Océanographie (Océane, 2-12). Pour y parvenir, Océane (1-56) se tourne d'abord vers le Bachelier en Sciences humaines et sociales dans lequel elle s'inscrit comme élève libre. Ne se sentant pas capable d'atteindre le Master souhaité par cet itinéraire, elle révisé son choix et finit par officiellement s'inscrire l'année suivante dans un Bachelier en Sciences géographiques (Océane, 1-64, 1-66).

La phase de transition de quatre de nos participants n'a pas été exempte de difficultés. Prendre le risque de quitter la filière choisie initialement à un stade avancé entraîne chez Océane (1-66) la Crainte de regretter son choix. Julia (2-8) voit sa réorientation comme sa dernière chance dans les études supérieures et n'a donc plus le droit à l'erreur. Les difficultés rencontrées par Adrien et Jane sont plutôt administratives. Adrien (1-108) se retrouve confronté à la fermeture de la passerelle en Kinésithérapie dans une université près de Paris dans laquelle il avait toutes ses chances d'être sélectionné. Il tente alors sa chance dans deux autres universités françaises, mais s'y voit refuser l'accès (Adrien, 1-108), étape de son parcours qu'il a vécu comme un échec (Adrien, 2-135). Il envisage alors de poursuivre ses ambitions à l'étranger et a la chance d'être tiré au sort par l'Université de Liège où il entame alors un Bachelier en Kinésithérapie et Réadaptation (Adrien, 1-130). De son côté, Jane (1-112) prépare un plan d'attaque administratif afin de rejoindre une faculté de Biologie suisse. Refusée, elle se tourne également vers l'étranger (Jane, 1-116) et rejoint l'Université de Liège.

Cinq de nos participants ont aujourd'hui une vision plutôt positive de leurs années passées au sein de leur orientation initiale. Julia (2-32), Pierre (2-16), Océane (2-30, 2-98), Adrien (2-137) et Victor

(1-92) n'ont pas quitté leur orientation initiale les mains vides. Ils en retirent d'une part, une certaine expérience qui leur permet d'appréhender plus facilement les années qui suivent et d'autre part, des connaissances utiles autant pour leur nouvelle orientation que pour leur culture générale. Pourtant, au moment de sa réorientation, Julia a du mal à retirer du positif de ces deux années et les perçoit comme des années jetées à la poubelle (Julia, 1-44).

Le changement d'orientation de Pierre (1-68), Julia (2-8), Adrien (1-152) et Victor (2-98) leur permet de retrouver du sens dans leurs études. Jane (1-120) et Océane (2-22), quant à elles, reprennent du plaisir à arpenter les couloirs de l'université.

[...] et alors, là, la science, c'était tout d'un coup, tout devenait lucide, limpide, on était calme, serein, rationnel. Ça devenait très agréable comme monde [...] (Pierre, 1-68).

Et quand je voyais que les cours étaient vraiment hyper intéressants, c'est là qu'en fait, la motivation remontait doucement, doucement, doucement parce que c'était de plus en plus intéressant, je décrochais pas, je suivais, je comprenais, j'arrivais à expliquer et répondre aux questions (Julia, 2-8).

Ouais, parce qu'en fait, je trouve plus de sens, encore plus de sens à mes études, tu vois. Là, le fait d'avoir... les cours, ils sont hyper pratiques, dans le sens ou l'anatomie, je sais que ça va vraiment m'être hyper utile, tu vois, ces trucs-là (Adrien, 1-152).

[...] là, j'aime bien mes cours et c'est vrai que finalement, je ne sais pas vers où je vais exactement à un point précis et déterminé, mais le chemin que j'emprunte est génial (Océane, 2-22).

Nous découvrons avec surprise que Julia (1-46), Océane (2-54) et Victor (1-112) se sentent mieux encadrés par les enseignants de leur nouvelle filière. Nos participants nous les décrivent comme plus disponibles (Julia, 1-66 ; Victor, 1-112 ; Océane, 2-54) et plus passionnés (Julia, 2-66 ; Victor, 1-112). Océane (1-116) nous explique qu'après avoir connu des amphithéâtres où régnait une ambiance compétitive nourrie par les professeurs, elle apprécie d'autant plus la relation plus humaine qu'elle entretient avec ses nouveaux enseignants.

6.2.2.3. Confrontation des deux publics – période de réorientation

Le choix de la direction de la réorientation apparaît comme une évidence pour la moitié de nos participants (Pierre (U), Adrien (U), Victor (U), Jane (U), Flora (HE), Martine (HE)). Ce choix suscite plus de réflexion pour Océane (U) et Julia (U) côté étudiants U et Romane (HE), Lola (HE) et Aurélie (HE) côté étudiants HE. Étant donné sa situation, Amélie (HE) se dirige vers la seule option qui s'offre à elle.

Amélie (HE), Flora (HE), Martine (HE) et Jane (U) s'engagent dans une discipline analogue à la première, ce qui leur permet de valoriser des connaissances acquises lors de leur première orientation tandis que six autres (Aurélie (HE), Lola (HE), Romane (HE), Océane (U), Victor (U), Adrien (U)) rejoignent une filière plus en accord avec leurs centres d'intérêt en se fixant des objectifs à long terme pour deux d'entre eux (Aurélie (HE) et Lola (HE)). Pierre (U) se tourne vers une orientation qui lui semble plus en concordance avec sa volonté de devenir scientifique. L'engagement dans la nouvelle filière de Julia (U) est le fruit d'une longue réflexion.

Suite à leur changement de filière, Amélie (HE), Romane (HE), Aurélie (HE) et Julia (U) sont mises en garde concernant leur statut de finançabilité. La non finançabilité peut être un obstacle sur la voie de la réorientation. Nos étudiants étrangers rencontrent, quant à eux, une difficulté plutôt d'ordre administratif, la poursuite de leurs études en Belgique étant soumise à certaines conditions.

La réorientation induit une série de changements. Premièrement, se réorienter permet à tous nos participants HE et U de retrouver du sens et de la motivation dans leur cursus. Deuxièmement, la plupart des étudiants HE (Lola (HE), Romane (HE), Martine (HE), Amélie (HE) et Aurélie (HE)) nous explique avoir une meilleure relation avec leurs professeurs qui leur semblent plus disponibles, plus humains et plus pédagogues. Ce changement semble être facilité par la taille réduite des groupes d'après ces étudiants HE. Nous retrouvons avec surprise ce changement de relation professeur-étudiant chez trois étudiants U (Julia (U), Océane (U), Victor (U)).

Pour terminer, nous pouvons constater une certaine opposition dans la vision qu'ont les étudiants HE et U de leurs années avant réorientation. Quatre du premier groupe ont une vision plutôt négative de ces années qu'ils associent principalement à une perte de temps. Au contraire, Martine (HE) et Lola (HE) déclarent en retirer un certain bénéfice en termes d'expérience de vie. C'est ce ressenti qui prévaut chez les étudiants du second groupe. En effet, cinq de ceux-ci retirent de leur première orientation un certain nombre de connaissances et d'expériences. Seule Jane (U) rattache ses années en Vétérinaire à une expérience négative et ne partage pas cette vision.

En résumé, pour l'ensemble de nos participants, l'expérience de la réorientation est une réussite en termes de motivation, de confiance en soi et de projets de vie.

6.2.3. Période après réorientation

Recommencer dans une nouvelle filière après avoir passé un certain nombre d'années dans une autre amène nos participants à se retrouver avec des pairs plus jeunes qu'eux (Martine (HE), 1-40 ; Jane (U), 2-14). « [...] il y a quand même un décalage en termes d'âge avec les gens de ma classe qui ont majoritairement entre 22 et 24 ans. Moi, j'ai 28 ans » (Jane (U), 2-14).

Cette différence d'âge se révèle parfois être un avantage puisque l'expérience passée de trois de nos participants leur permet d'aider les néo-bacheliers à entamer leur parcours universitaire (Jane (U), 2-16 ; Julia (U), 1-52 ; Martine (HE), 2-88).

L'intégration sociale de l'ensemble de nos participants dans leur nouvelle filière ne semble cependant pas leur avoir posé de difficultés. Lola (HE) (2-76) et Océane (U) (1-100) voient même leur intégration facilitée par le nombre important de points communs qu'elles partagent avec les autres étudiants de cette nouvelle filière dans laquelle elles se sentent aujourd'hui plus à leur place.

Suite aux années écoulées dans une filière qui ne leur correspondait pas, le doute de la non finançabilité plane toujours au-dessus de plusieurs de nos participants.

J'ai envoyé des mails aussi à la Fédé pour savoir un peu ma finançabilité, mais c'est un truc tellement flou, j'ai l'impression que c'est un peu à la tête du client et je ne sais pas exactement comment ça se passe, mais j'espère que je ne serai jamais finalement dans le cas (Océane (U), 2-46).

Ceux-ci prennent en effet conscience que l'erreur n'est plus permise. Amélie (HE) (2-20), Aurélie (HE) (2-96), Julia (U) (1-52) et Jane (U) (2-28) considèrent dès lors l'institution scolaire comme un lieu qui a pour seule fonction l'instruction et non plus comme un moyen d'élargir leur cercle social, ce qu'elles considèrent être un frein à la réussite scolaire.

Et comme mes parents me mettaient un coup de pression aussi pour réussir, en gros, je me disais « il ne faut pas que je voie les gens, il ne faut pas que je me fasse plus d'amis, sinon je vais me mettre à parler avec eux et je vais les voir et je serai moins concentrée sur mes études. » [...] « Il faut que je me concentre sur mes études, donc, les amis, je laisse de côté » (Amélie (HE), 2-54).

Cette mentalité permet à Julia (U) de réussir sa Bac 1. Pleine de confiance en elle, elle ralentit son rythme de travail et décide d'enfin réaliser son baptême. Cet excès de confiance engendre l'échec de sa Bac 2 (Julia (U), 1-54).

L'envie de réussite de Julia (U) (1-54), Océane (U) (1-70) et Aurélie (HE) (1-90) les amène à s'éloigner du folklore étudiant dans lequel elles étaient pourtant impliquées et à se focaliser sur leurs études. Océane (U) (2-36) continue cependant à accorder une place importante à ses relations sociales.

La réorientation a permis à certains de nos participants de poser un regard bien différent sur le rôle de l'échec. À l'exception de Pierre (U) (2-38) qui continue à assimiler l'échec scolaire à l'échec d'une vie, Romane (HE) (2-70), Martine (HE) (2-88), Amélie (HE) (2-108) et Jane (U) (2-54) considèrent désormais l'échec comme une étape nécessaire de leur parcours. Ce sont ces obstacles qui ont amené Romane (HE) (2-74) et Martine (HE) (2-88) où elles en sont aujourd'hui.

Et même ma réorientation au début, [...] je trouvais que c'était un nouvel échec. [...], mais finalement, maintenant que je suis pleinement épanouie avec tout ça, je me dis « [...] c'est ça qui m'a aidée à me dire que l'échec pouvait parfois être une bonne chose » parce que c'est une succession d'évènements qui font que j'en serais pas là si je n'avais pas raté en fait (Romane (HE), 2-74).

[...] peut être que finalement, tout ça, encore une fois c'est une phrase bateau, voilà le destin t'amène là où il... j'étais pas du tout destin avant [rire], mais quand je réfléchissais à tout ça, je me disais « bon, finalement, il n'y a pas de hasard, voilà. » Je me dis « tout ça aussi, tout cet entraînement, entre guillemets, universitaire que j'ai eu avant, maintenant, ça fait que je suis aussi beaucoup plus à l'aise dans les études que je fais maintenant (Martine (HE), 2-88).

Être confronté à l'échec permet également, selon Adrien (U) (2-87), de mieux apprécier ses réussites. Ce dernier, qui a tendance à avoir de très hautes exigences envers lui-même et pour qui l'échec est source de dévalorisation, éprouve toujours des difficultés à être fier de ses réussites mais prend conscience de la nécessité de prendre du recul. Océane (U) (2-90), quant à elle, préfère se concentrer sur ses réussites desquelles elle tire sa motivation à avancer.

Pour paraphraser Astolfi (2009), à chaque erreur, on apprend quelque chose de plus. Cela, Lola (HE) (2-136, 2-138), Amélie (HE) (2-108), Martine (HE) (2-82), Julia (U) (2-108) et Adrien (U) (2-87) l'ont bien compris. Ils sont désireux de comprendre leurs échecs afin de ne plus les reproduire.

[...] en Droit, je suis revenue, on va dire au point de départ, où je me dis « ok, c'est bon. Si j'ai un échec, qu'est-ce qui s'est mal passé ? » Je vais aller voir la correction de l'examen « ok, je vois, c'était peut-être la façon d'appréhender les questions qui n'a pas été. Il voulait plus de détails. J'ai été trop, on va dire, hors sujet dans mes réponses [...] » (Julia (U), 2-108).

Enfin, malgré leur engagement positif dans leur cursus actuel, plusieurs de nos participants (Amélie (HE), 1-26 ; Julia (U), 2-132, 2-136 ; Martine (HE), 2-64, 2-70 ; Aurélie (HE), 1-54) nous font part de leur souhait de poursuivre ultérieurement d'autres études. Ce nouveau but pourrait leur permettre de combler le manque créé par l'abandon de leur cursus.

Mais pendant l'année, je sentais qu'il manquait encore quelque chose. Je crois que j'avais envie de prendre une revanche envers l'unif. Et donc, je me suis dit « pourquoi pas faire le Master [en Sciences de l'Éducation] ? » [...] Quand j'ai vu que je n'étais pas assez satisfaite de moi quand j'ai eu mon diplôme de Bachelier, je me suis dit « il va falloir que je continue, il faut que je fasse un truc » (Amélie (HE), 1-26).

Mais la fierté revient, j'ai envie de recommencer des études en sciences en cours du soir plus tard, juste pour me dire... [...] Mais il y a quand même le fait de se dire que ça pourrait potentiellement marcher. J'ai quand même envie d'y croire. (Julia (U), 2-132, 2-136).

[...] j'ai pas non plus abandonné l'idée de la Logopédie. Une fois que j'ai mon diplôme d'Ergo, si je le peux, je continue à la haute école mon cursus de Logo [...] j'ai pas envie de bêtement quitter la Logo juste à cause d'une question administrative en fait [...] je sais pas comment qualifier ça, peut-être mon envie de ne pas perdre, j'en sais rien, mais de me dire « j'aurai réussi à la faire. Ok, je suis passée par tout et n'importe quoi, mais... » (Martine (HE), 2-64, 2-70).

Je ne dis pas que je n'aurais pas pu y arriver à l'université, je pense que j'aurais pu, mais qu'il fallait que je commence dans un truc plus tranquille. Je pense que je pourrais totalement faire un Master après mon Bachelier de Sage-femme à l'université [...] (Aurélie (HE), 1-54).

6.2.3.1. Des participants positivement engagés

Indiscutablement, la réorientation a été un succès pour nos douze répondants. En effet, aujourd'hui, nos participants sont ou ont été positivement engagés dans leur nouvelle orientation (Annexe 13). Cela peut se traduire de trois manières différentes :

- La mise en avant de la réussite (Aurélie (HE), 1-54 ; Lola (HE), 1-168 ; Amélie (HE), 1-26 ; Flora (HE), 2-120 ; Romane (HE), 1-52 ; Océane (U), 1-74 ; Julia (U), 1-46 ; Jane (U), 2-30) ;
- La communication d'un réel épanouissement (Martine (HE), 2-84 ; Pierre (U), 1-68 ; Adrien (U), 1-152 ; Victor (U), 1-124 ; Lola (HE), 2-48 ; Romane (HE), 1-94 ; Océane (U), 2-22 ; Julia (U), 2-64) ;
- La preuve d'une ambition nouvelle en s'investissant dans des projets de grande ampleur qui les portent jusqu'à ce jour dans leur cursus (Aurélie (HE), 1-104 ; Lola (HE), 2-38 ; Jane (U), 1-128 ; Pierre (U), 1-68 ; Adrien (U), 2-125).

6.2.4. Place des parents dans le choix de la réorientation

Les parents, qu'ils occupent une place prépondérante ou non dans le discours de nos participants, ont, d'une manière ou d'une autre, influencé leur parcours dans l'enseignement supérieur.

Les parents de six de nos participants jouent un rôle dans le choix de leur orientation initiale. Flora (HE) (1-22) et Aurélie (HE) (2-146) font le choix de s'opposer aux recommandations de leurs parents et de suivre la voie qu'elles se sont imaginée tandis que Romane (HE) (1-92) et Océane (U) (2-12) préfèrent renoncer à leur idée en s'alignant sur l'avis de leurs parents qui ne les trouvent pas capables d'accomplir leur projet. Le père de Lola (HE) profite de l'indécision de sa fille pour l'aiguiller vers des études qui lui semblent être la meilleure voie.

Et puis ensuite, mon père m'a sorti cette phrase qui m'a convaincue sur le fait d'emprunter le chemin du Droit. C'est « écoute, vu que tu m'as l'air un peu incertaine, tente le Droit. Et si tu n'aimes pas, il n'y a pas de souci, tu te rediriges. » Vraiment, j'avais son soutien à ce niveau-là. Il profitait de mon flou pour m'aiguiller. Et parce que voilà, c'était un chemin qu'il pensait être bien pour ses enfants (Lola (HE), 1-38).

Pierre (U) (1-52), quant à lui, reçoit le feu vert de ses parents à l'annonce de sa décision. Nos six autres participants sont également soutenus par leurs parents, quelle que soit la décision envisagée, bien qu'ils poussent tout de même leur enfant à réaliser des études dans l'enseignement supérieur (Victor (U), 1-18 ; Adrien (U), 1-16 ; Amélie (HE), 1-14 ; Martine (HE), 2-74 ; Julia (U), 1-18 ; Jane (U), 2-32). Les choix de Jane (U) (1-32) et de Julia (U) (1-22) font suite à une discussion avec leur professeur de biologie respectif qui représente un "autrui significatif" pour elles.

	Étudiants HE	Étudiants U
<u>Ont renoncé à leur projet pour se conformer à l'avis de leurs parents</u>	Lola & Romane	Océane
<u>Se sont opposés à l'avis de leurs parents</u>	Aurélie & Flora	/
<u>Ont reçu le feu vert de leurs parents</u>	Martine & Amélie	Adrien, Pierre, Julia, Jane & Victor

Tableau 7. Influence des parents dans le choix de l'orientation initiale.

Par ailleurs, Romane (HE) (1-26) et Julia (U) (2-54) précisent avoir entamé leurs études supérieures avec la volonté de rendre fiers leurs proches, étant les premières de leur famille à se lancer dans des études universitaires.

Pour certains, l'implication de leurs parents s'étend au-delà du choix de l'orientation initiale. Les parents de Martine (HE) (2-24), Julia (U) (2-96) et Jane (U) (2-32) demandent régulièrement des nouvelles à leur enfant et s'intéressent à leur quotidien. Le père de Julia (U), ayant conscience des difficultés de sa fille, essaye de résoudre avec elle des exercices et de tenter de mieux lui faire comprendre la matière (Julia (U), 1-26). Les parents d'Amélie (HE) (2-50), comme ceux de Flora (HE) (1-22), sont peu impliqués dans la scolarité de leur enfant.

[...] mes parents n'ont jamais été vraiment présents, je vais dire, durant ma scolarité. Mis à part regarder mes résultats, je n'avais pas spécialement d'encouragements ou quoi de la part de mes parents, ou bien de soutien (Amélie (HE), 2-50).

[...] moi j'ai, j'ai décidé de faire l'unif et puis après, donc, ma mère a dit « ok, fais comme tu veux. » mais voilà, ils étaient pas trop là pour regarder ce que je faisais, etc. (Flora (HE), 1-22).

Romane (HE), quant à elle, n'a pas la chance d'avoir sa mère dans sa vie pendant ses années à l'université. Elle nous explique se retrouver seule durant cette période, et ne reçoit, par conséquent, pas de soutien (Romane (HE), 2-32).

Pour se désengager de leur cursus, Océane (U), Romane (HE) et Lola (HE), qui s'étaient engagées sur base des recommandations de leur famille, doivent se détacher de l'influence que celle-ci a pu avoir sur leurs choix. Pour Océane (U), cette rupture avec la pression parentale est liée à sa remise en question succédant son coming out. C'est cette rupture qui lui permet de se recentrer sur elle-même (Océane (U), 1-52). En effet, cette révélation est la goutte d'eau qui fait déborder le vase familial et qui amène sa mère à l'inviter à quitter leur domicile (Océane (U) 1-132). Romane (HE), dépassée par sa situation, a besoin de prendre du recul par rapport à sa famille.

[...] je les ai envoyés chier, quoi. Vraiment, j'étais arrivée à un point où j'en avais ras le bol et j'avais beaucoup de mal à me gérer moi-même. Si en plus, je devais gérer tous les problèmes du monde à côté, je ne m'en sortais pas du tout (Romane (HE), 2-74).

Cette étape de rupture avec la pression parentale est particulièrement difficile pour Lola. Appréhendant la réaction de son père, Lola (HE) va jusqu'à organiser un dîner au restaurant pour lui annoncer la nouvelle pour laquelle elle a préparé une liste d'arguments afin de tenter de le convaincre (Lola (HE), 2-116). Malgré la réaction négative à laquelle elle fait face, Lola (HE) se sent libérée et parvient à se réorienter (Lola (HE), 2-128). Ses parents lui expriment leurs regrets quant au fait qu'elle ne finisse pas le cursus qu'elle avait entrepris (Lola (HE), 2-128).

Si j'attendais son feu vert, je n'aurais jamais quitté le Droit. Simple, net. Et c'est pour ça que c'est à ce moment-là aussi que je me suis émancipée d'une certaine manière, parce que j'ai pris une énorme décision et c'était la mienne (Lola (HE), 2-130).

L'annonce aux parents est un moment important dans le processus de réorientation de nos participants. Quelle que soit la réaction à laquelle ils ont été confrontés, ils n'ont pas renoncé à leur volonté de se réorienter.

Les parents de Flora (HE) (1-22), de Julia (U) (2-88), d'Aurélie (HE) (1-48) et de Jane (U) (1-84) ont conscience de la nécessité pour leur enfant de se réorienter. Par conséquent, ils les soutiennent dans leur idée à condition que celles-ci poursuivent d'autres études et obtiennent un diplôme (Flora (HE), 2-80 ; Julia (U), 2-8 ; Aurélie (HE), 1-104 ; Jane (U), 2-68) tout en leur laissant le choix de la direction de leur réorientation (Jane (U), 2-68 ; Aurélie (HE), 1-104). Il en va de même pour les parents d'Amélie (HE) qui accordent avant tout une importance à l'obtention du diplôme (Amélie (HE), 1-14).

[...] ils me disent « voilà, on est inquiets, on n'est pas forcément sûrs à cent pour cent de ce que tu es en train de faire, mais tu as l'air de savoir ce que tu fais. Donc, fais-le et puis, vas-y, et puis, tu verras » (Jane (U), 2-68).

Mais du coup, oui, c'est vraiment les vacances blocus qui m'ont permis de me poser, de faire le point avec ma mère, de vraiment discuter du « je pense que ça me convient pas » et d'entendre ma mère me dire « oui, je suis assez d'accord, mais tu fais tes choix et moi, je n'aime pas me mettre contre toi là-dessus [...] voilà maintenant, il faut que tu trouves ce que tu veux faire et que tu le fasses bien [...] » (Aurélie (HE), 1-104).

Romane (HE) (1-80), libérée de la pression familiale au regard de ses études, reste toutefois à la recherche de l'approbation de sa mère quant à la direction de sa réorientation. Cette dernière se montre empathique et soutient sa décision (Romane (HE), 1-48).

Les parents de Victor (U) (1-120) tout comme ceux d'Adrien (U) (2-133) sont surpris par la décision de leur fils. Bien que quelque peu inquiets, à l'instar des parents de Martine (HE) (2-74), ils font confiance à leur enfant. Victor (U) souhaite tenir au courant ses parents de son choix sans pour autant chercher leur approbation, sa décision étant déjà prise. Ils reconnaissent qu'il est préférable de se réorienter maintenant plutôt que dans dix ans, même s'ils trouvent regrettable d'interrompre un cursus après cinq années (Victor (U), 1-114).

La mère d'Océane (U) a plus de difficultés à l'annonce de sa fille, mais finit néanmoins par l'accepter (Océane (U), 1-138).

Enfin, les parents de Julia (U) et de Martine (HE) prennent à cœur la direction de la réorientation de leur fille. Elles sont toutes deux soutenues par ceux-ci et accompagnées dans leur choix du cursus de leur réorientation (Martine (HE), 1-32 ; Julia (U), 1-44).

Mon père m'a dit « écoute, va sur les sites des Hautes Écoles, Université de Liège, Université de Louvain, de Mons, ce que tu veux, tu sors tout ce qui t'intéresse et on regarde tous ensemble. » Donc, on a eu un week-end de, de recherche d'études (Julia (U), 1-44).

	Étudiants HE	Étudiants U
<u>Réaction tendue et/ou conflictuelle</u>	Lola & Romane	Océane
<u>Réaction de soutien et/ou d'acceptation</u>	Martine, Aurélie, Amélie & Flora	Adrien, Julia, Jane, Victor & Pierre

Tableau 8. Réaction parentale face à la décision de se réorienter.

Pour la plupart de nos répondants, les parents ont plutôt marqué un soutien ou, du moins, une relation de confiance et d'acceptation. Seules Océane (U), Lola (HE) et Romane (HE) ont dû affronter une réaction hostile de leurs parents. Ajoutons que les parents d'Amélie (HE) se caractérisent, aux dires de celle-ci, par une sorte d'indifférence ou d'absence. Rappelons que Flora (HE) a partagé avec nous un sentiment similaire.

Il est intéressant de signaler qu'Océane (U), Romane (HE) et Lola (HE), qui avaient renoncé à leur projet pour se conformer à l'avis de leurs parents lors du choix de leur première orientation, se sont en quelque sorte senties obligées de passer par une confrontation avec ceux-ci une fois la décision d'une réorientation prise. En revanche, Aurélie (HE) et Flora (HE), qui ont dû s'opposer à leurs parents pour choisir une orientation initiale correspondant à leur projet, ne déclarent pas avoir été confrontées à une réaction négative de leur part au moment de leur décision de réorientation. Ces deux jeunes femmes ont su s'imposer face à leurs parents dès leur entrée à l'université, et leur décision de la quitter ne semble pas avoir affecté leur relation.

7. Discussion – Nemerlin

L'objectif de notre recherche a été de partager le vécu d'étudiants universitaires s'étant réorientés après avoir passé plusieurs années au sein d'une même filière et de comprendre comment ceux-ci ont été amenés se désengager pour ensuite se réengager dans de nouvelles études. Pour ce faire, nous avons construit deux groupes d'étudiants en fonction du choix de l'institution vers laquelle ceux-ci se sont réorientés : université pour certains (U), études supérieures non universitaires pour d'autres (HE). Nos participants ont d'abord été invités à nous partager leur parcours académique depuis leur première année à l'université jusqu'au point le plus avancé de ce dernier.

Une des principales caractéristiques du parcours académique des étudiants HE est la confrontation régulière à des **situations d'échecs**. Si la rencontre de telles situations peut permettre d'expliquer la réorientation des néobacheliers (Ariaz Ortiz & Dahon, 2013 ; Dreesbeke et al., 2008, cités par Roland et al., 2015), cela ne semble pas être une raison suffisante pour justifier la réorientation d'étudiants ayant passé plusieurs années au sein d'une même filière. La **recherche de sens** et l'**inadéquation entre leurs attentes et la réalité** seraient davantage les moteurs des remises en question des étudiants déjà bien avancés dans leur cursus.

7.1. Vécu des échecs à l'université

Nous pouvons observer une différence majeure entre les deux groupes étudiés du point de vue de leur parcours au sein de leur orientation initiale ; d'un côté, les étudiants connaissant majoritairement des réussites et se réorientant au sein de l'université, et de l'autre, des étudiants confrontés à l'échec et se réorientant vers des études supérieures non universitaires. D'aucuns pourraient s'attendre à ce que les échecs rencontrés jouent le rôle d'élément déclencheur de la volonté de se réorienter, cela ne paraît cependant pas être le cas. Les processus de maturation du projet de réorientation étant plus complexes. Il importe d'abord de souligner que certains répondants à notre étude considèrent l'**échec** comme une **banalité**, particulièrement lors de la première année universitaire. Cette croyance semble avoir eu l'effet d'une **norme descriptive** (Fishbein & Ajzen, 1975) sur les participants mentionnant cet argument, les amenant à penser qu'il s'agit d'une étape classique dans le parcours universitaire d'un étudiant. La **pression des parents** ainsi que la volonté de les rendre fiers pourraient également être des éléments qui expliquent pourquoi certains étudiants maintiennent leurs **efforts malgré les échecs**. En effet, l'environnement social et les "**autrui significatifs**", qui considèrent l'objectif poursuivi comme étant le plus approprié, vont exercer une pression supplémentaire sur les épaules du jeune (Holding et al., 2022 ; Wrosch et al., 2003b). Cette **norme injonctive** va particulièrement peser sur

le choix des étudiants, celle-ci ayant un poids relativement conséquent dans l'explication de la persévérance (Roland, 2017).

Bien que, pour certains étudiants, l'échec soit parfois perçu comme un simple accroc, une étape banale qu'il convient simplement de surmonter, sa répétition, réalité principalement rencontrée par les étudiants HE, est loin d'avoir été sans conséquence. La **perte de confiance** en soi engendrée par les échecs répétés a particulièrement affecté les participants concernés. Leur **SEP** s'est vu décroître à la suite de leurs premières expériences universitaires. Cette atteinte à leur ego a amené Lola (HE) et Julia (U) à adopter des comportements que Perret et Henry (2018) qualifieraient d'extrêmes, en trichant lors d'examens réalisés en ligne, compte tenu des conditions sanitaires, ceci afin de **préserver leur ego** et de **prouver leurs capacités**. Avec l'apparition de ces comportements délictueux, nous constatons dans le discours de ces participants un glissement d'une motivation intrinsèque vers une motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 2008), où seule compte l'acquisition de crédits. Le SEP et la motivation autodéterminée ont été identifiés comme des déterminants majeurs de l'intention de se maintenir dans les études (pour le SEP : Bandura, 1997 ; Bean & Eaton, 2001 ; Perret & Henry, 2018 ; Roland, 2017 ; pour la motivation autodéterminée : Deci & Ryan, 2000, 2008 ; Roland, 2017). Curieusement, ces participants, qui pourtant connaissent tôt dans leur parcours une **baisse de SEP**, se maintiennent tout de même dans leurs études initiales. Toutefois, cette particularité pourrait être expliquée par la tendance qu'ont identifiée Zhang et Baumeister (2006, cités par Vohs et al., 2013) à dédier de plus en plus de temps et de ressources à la réalisation d'un objectif malgré l'échec, si son abandon représente une menace trop importante pour son ego. Or, Barlow et ses collaborateurs (2019) tout comme Boudrenghien et ses associés (2012) ont constaté qu'adopter un tel comportement face à un objectif inatteignable affecte négativement le **bien-être**.

Outre les opportunités d'obtenir des crédits de manière peu licite, la **période de confinement** a également permis à certaines étudiantes ayant entamé leurs études pendant la pandémie de Covid-19, à savoir Martine (HE), Romane (HE) et Océane (U), de tirer profit de la situation en se montrant **plus rigoureuses** dans leur étude. Ces témoignages s'opposent au constat tiré par Cardon (2021, cité par Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022) qui expose dans son étude une diminution de la motivation des étudiants suite à la mise en place des cours en distanciel. De cette manière, nous pouvons supposer que ces étudiants qui connaissent une certaine réussite étant donné les conditions mises en place suite à la pandémie s'engouffrent dans un « **effet tunnel** » rendant difficile la remise en question de leur choix d'orientation initiale. Il convient toutefois de se questionner sur les raisons qui ont poussé ces étudiantes à s'investir davantage lors de la période de confinement, Cardon (2021, cité par Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022) montrant l'adoption de comportements inverses.

Si l'échec ne suffit pas à déclencher un projet de réorientation, il semble néanmoins avoir conduit les étudiants qui y ont été confrontés à rencontrer d'autres difficultés, notamment celle de **trouver du sens** dans les matières enseignées. Pour quelques-uns, ce ressenti est la conséquence de cours qu'ils considèrent comme trop théoriques. Malgré les efforts déployés, ils ne parviennent pas à répondre aux attentes des enseignants qui leur paraissent démesurées et éloignées de l'idée qu'ils s'étaient faite de la formation qu'ils souhaitaient poursuivre. La **non-congruence entre leurs valeurs** et celles promues dans les amphithéâtres, principalement l'ambiance compétitive régnant en leur sein, crée une forme d'insatisfaction chez plusieurs étudiants (Bean, 1980). Ceux-ci ne parviennent donc plus à **se projeter** dans la filière entamée. Au vu de l'importance accordée à l'opinion de leurs parents concernant leur choix d'orientation initial, il semble que les choix posés par certains étudiants découlent d'une **volonté de rendre fier** ces derniers en optant pour l'orientation recommandée par leurs proches, privilégiant la sécurité, plutôt que d'une réelle quête de sens. Dans de telles conditions, les composantes « intérêt » et « utilité » de leurs études (Eccles et Wigfield, 2020), qui jouent un rôle déterminant vis-à-vis de l'investissement envers l'objectif, apparaissent comme reléguées au second plan. Une motivation faiblement autodéterminée s'installe alors, parallèlement au manque de sens ressenti dans la poursuite des études (Deci & Ryan, 2008).

Notons également que dans notre système éducatif, les échecs à répétition ont une autre conséquence majeure qui impacte directement la suite de leur parcours scolaire : la **non finançabilité**. Nos participants qui ont été confrontés à cette dernière ont découvert cette modification de leur statut une fois le fait accompli, les plongeant dans une situation **d'incertitude** apparue comme particulièrement **anxiogène**. Cette surprise pourrait être expliquée par le manque de culture universitaire de certaines familles, notamment celle de Romane (HE) et Amélie (HE), dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement universitaire (Annexe confidentielle 1). Ces familles au statut socioéconomique plus faible n'ont donc pas su expliciter à leur enfant les règles et attentes universitaires (Romainville, 2000).

Avec la réforme « Glatigny » du Décret paysage de 2021 (Moniteur belge, 2021), qui a entraîné le durcissement des conditions de finançabilité, les étudiants de l'enseignement supérieur risquent d'être de plus en plus confrontés à cette réalité. Ce constat est d'autant plus alarmant qu'aucun accompagnement n'est proposé aux étudiants concernés (Équipe Paysage de l'ULiège, communication personnelle, 5 avril 2024). Le moment de l'annonce de la non finançabilité pour les étudiants en situation d'échec, caractérisée comme un **événement pivot**, serait alors perçu comme une **confirmation**, suite aux précédents signes de manque de sens, de la nécessité de se réorienter.

7.2. Moteurs du processus de réorientation

Les principaux catalyseurs de la réorientation des étudiants interrogés seraient **la recherche de sens** et **d'adéquation avec ses attentes** que nous pouvons rapprocher de la notion d'intégration académique de Tinto (1975) et plus particulièrement d'un de ses déterminants, le développement intellectuel de l'étudiant.

Malgré un parcours marqué par davantage de **réussites**, nos étudiants U ont également fait le choix d'entreprendre une réorientation. Ce constat est en accord avec les propos de Roland et ses collègues (2015) ainsi que ceux de Zbigniew Zajac et Komendant-Brodowska (2019) qui affirment qu'il n'est pas essentiel de se trouver en situation d'échec scolaire pour envisager la réorientation. L'analyse des données récoltées suggère une inhibition de la perte de sens chez ces étudiants dans ce qui a été décrit par un de nos participants (Victor (U)) comme « **l'effet de tunnel** », lui-même supposément induit par la succession de réussites scolaires qui caractérise le parcours de la plupart de ces étudiants U. Il semblerait que ce soit ce que nous avons qualifié d'**évènement pivot** qui leur a permis de rompre cet effet tunnel et de sortir du déni dans lequel certains paraissaient englués depuis plusieurs années.

C'est suite à leur évènement pivot, souvent lié à une **désillusion** ou à la découverte d'une **inadéquation** avec leurs projets, que nos étudiants U ont réalisé le **non-sens** de poursuivre dans leurs cursus. Dans ce contexte, l'évènement pivot aurait donc plutôt un rôle **déclencheur** de la volonté de se réorienter. Le sens accordé au projet personnel est un facteur déterminant de l'engagement dans des études (Galley & Droz, 1999, cités par Romainville, 2000). Ne plus réussir à se projeter dans celles-ci poussera donc les étudiants à s'en désengager.

Les étudiants HE, de leur côté, ont fait part d'un **manque de cohérence** entre leurs attentes et l'enseignement proposé à l'université. Se tourner vers la haute école qui promeut un enseignement plus pratique (Wallonie-Bruxelles Campus, 2024) permet davantage de répondre aux attentes de ces participants à l'inverse de l'université qui, par ses méthodes de formations magistrales, incite à la passivité plutôt qu'au développement de compétences complexes (Romainville, 2000).

7.3. Les difficultés de la prise de décision

La remise en question des étudiants universitaires découle d'un **évènement pivot** qui les a conduits à revoir leur projet d'études sous un angle différent. Cette étape clé de leur parcours s'apparente à ce qu'Abott (2001, cité par Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022) nomme le point tournant ou à ce que Grossetti (2006) qualifie de bifurcation. Les réflexions qui font suite aux évènements pivots entraînent chez nos participants toute une série de **craintes** liées à la décision de se réorienter.

Nous retrouvons certains **freins au désengagement** déjà identifiés dans la littérature, l'acceptabilité sociale du phénomène d'abandon et de réorientation (Wrosch et al., 2003b ; Zaffran & Aigle, 2020) que nous associons à la **peur de décevoir** et le temps déjà investi (David & Melnik-Olive, 2014) rappelant la **pression du temps**. Concernant l'acceptabilité sociale du phénomène de réorientation, nous observons que l'incidence sociale d'une réorientation au sein de l'université ne semble pas aussi pénalisante qu'une réorientation vers une haute école étant donné la fréquence de cette peur dans le discours des étudiants HE comparativement aux étudiants U. Ceci pourrait s'expliquer par l'importance que les familles de plusieurs de nos interrogés accordent aux études universitaires, dans le but de leur assurer un avenir plus serein. Zaffran et Aigle (2020) pointent également la considération du niveau de diplôme, frein que nous n'avons pas relevé. Nous pourrions ainsi ajouter à cette série de freins les réticences à **sortir de sa zone de confort** dans le cas d'étudiants se réorientant tardivement.

Le moment du **partage** de la décision de se réorienter **avec la famille** a également été perçu comme un frein par les participants qui s'étaient initialement pliés aux recommandations de leurs parents (Romane (HE), Lola (HE), Océane (U)). Dans ces familles, la volonté de changer d'étude a été **source de tensions**, ne les empêchant cependant pas, *in fine*, de se réorienter. Ce moment, qui nous semble important dans le processus de réorientation, et les tensions qui y sont associées avaient déjà été observés par Fuchs Ebaugh (1988, cité par Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022) dans le contexte des bifurcations professionnelles. L'auteur avait fait état de rupture dans les relations des travailleurs suite à la désapprobation du choix de leur réorientation. Olry-Louis et Arnoux-Nicolas (2022) avancent que cette désapprobation agit comme un frein sur cette prise de décision ; le soutien a, lui, un rôle facilitateur. Se libérer de cette **pression parentale** a permis aux trois étudiantes concernées de s'affirmer pleinement, facilitant ainsi leur désengagement (Vohs et al., 2013).

Face à cette série de craintes, l'incertitude, possible conséquence d'un SEP ébranlé (Aymans & Kauffeld, 2015 ; Vohs et al., 2013), a prédominé jusqu'à la survenue des événements pivots. Surmonter cette situation, assimilable à ce que Brandstätter et Hermann (2016) présentent comme une crise d'action, a donc permis à nos étudiants de **réévaluer leurs objectifs** et de sortir de la spirale émotionnelle négative liée à leur orientation initiale. L'identification de nouveaux buts a permis d'améliorer leur santé mentale et d'atteindre des objectifs plus en accord avec leurs attentes et leurs valeurs (Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al., 2007).

7.4. Directions et bénéfices de la réorientation

Au départ de ce travail, nous avons fait l'hypothèse que, comme l'ont mis en avant Wrosch et ses associés (2003b) (Annexe 5), le **réengagement** dans les études pouvait suivre deux directions :

- Le réengagement vers un **objectif nouvellement formé** que nous avons rattaché au réengagement dans des études universitaires ;
- Le réengagement vers un **objectif plus limité dans le même domaine** que nous avons assimilé à la réorientation vers la haute école.

Au regard du parcours de nos étudiants, cette hypothèse semblerait se confirmer. La plupart des étudiants HE interrogés s'engagent dans un **domaine d'études sensiblement similaire** à la voie qu'ils avaient initialement choisie à l'université, notamment afin de pouvoir **valoriser les connaissances** considérées comme acquises. Concernant nos étudiants U, ils ont tous redéfini des **objectifs nouveaux**, conséquence de leur évènement pivot qui a eu l'effet d'une **révélation**.

Pour ce qui est de nos étudiants HE, le choix de la direction de la réorientation est plutôt marqué par une certaine **indécision**. Cette différence en termes de temps et de réflexion pourrait s'expliquer par le type de motivation qui guide la réorientation des étudiants. La volonté de changer d'études des étudiants U peut être caractérisée **d'intrinsèque** alors que celle guidant le choix de nos interrogés HE est davantage **extrinsèque**, leur réorientation ayant été précipitée par des raisons externes telles que la non finançabilité. Ces résultats concordent avec les constats dressés par Holding et ses collaborateurs (2022) qui affirment que, dans le contexte du désengagement, une motivation extrinsèque induira chez l'individu des conflits internes et une incertitude quant à ses choix.

Les propos que quatre de nos participants (Aurélie (HE), Amélie (HE), Martine (HE) et Julia (U)) nous ont partagés font écho à la troisième trajectoire potentielle de désengagement de Wrosch et ses collègues (2003b) (Annexe 5), à savoir **le choix d'une autre voie pour atteindre un objectif élevé**. En effet, ces derniers souhaitent **reprendre d'autres études** par la suite, soit en prolongeant leur Bachelier par un Master universitaire, soit en reprenant des études en lien avec leur précédente orientation. Cette **tension** entre objectif initial et objectif redéfini est également identifiée par Carver et Scheier (1998, cités par Wrosch et al., 2003a) qui rapportent que le désengagement et le réengagement sont des processus indépendants. Par conséquent, comme nous l'avons observé, des individus pourraient tout à fait poursuivre un nouveau but sans pour autant délaisser entièrement leur objectif initial (Wrosch et al., 2003a), d'autant plus si ces individus considèrent que leurs chances de réussite s'amélioreront avec le temps (Wrosch et al., 2003b). Bien que le maintien de cet objectif

initial entraîne un certain coût psychologique, le réengagement permet à ces étudiants de contrebalancer cette gêne (Wrosch et al., 2003a).

L'intégration sociale de nos différents participants dans leur nouvelle orientation apparaît comme réussie. Cette amélioration peut être attribuée d'une part à un fort **sentiment d'appartenance** à la nouvelle cohorte d'étudiants et d'autre part, à une **meilleure relation avec les enseignants**. Ces derniers sont décrits comme plus disponibles et plus pédagogues. La taille des groupes réduite ainsi que l'approche pédagogique davantage centrée sur l'étudiant (Wallonie-Bruxelles Campus, 2024) pourrait expliquer cette évolution de perception chez les étudiants HE. Toutefois, il est étonnant de constater que nos étudiants U mentionnent également cette amélioration. Une explication possible pourrait être la diffusion d'un sentiment positif lié au retour du sens, influençant globalement leur perception du nouveau contexte dans lequel ils évoluent (Taylor, 1989, cité par Wrosch et al., 2003b). Il serait intéressant de questionner les étudiants U partageant ce sentiment afin de mieux comprendre les origines de ce ressenti.

Suite à leur réorientation, tous les étudiants interrogés rapportent avoir **retrouvé du sens** dans leurs études. **L'engagement positif** qu'ils expriment laisse à penser que leur intégration académique est plus importante dans leur nouvelle orientation qu'elle ne l'était par le passé. Plus intrinsèquement motivés, nos participants perçoivent **l'intérêt** de leurs études et accordent davantage de **valeur** à la poursuite de celles-ci (Eccles & Wigfield, 2020 ; Roland, 2017). Les objectifs à long terme qu'ils se fixent les motivent à toujours plus s'investir (Lent, 2008). Bien que certains participants HE révèlent manquer d'autonomie, les enseignants de haute école les cadrent davantage à l'image de ceux du secondaire, leur motivation peut tout de même être qualifiée de **plus autodéterminée** étant donné la satisfaction de leurs besoins de compétence et d'appartenance (Deci & Ryan, 2000 ; Sarrazin et al., 2006, cités par Roland, 2017). Leur **SEP** connaît également une amélioration notable à travers trois de ses déterminants (Bandura, 1997) :

- Les expériences de maîtrise que les étudiants vivent dans leur nouvelle orientation amènent chez ceux-ci un **regain de confiance en leur capacité** ;
- Ils connaissent une amélioration de leur état émotionnel, se sentant **plus épanouis** dans leur cursus actuel ;
- Ils **se voient avancer** et comblent le retard perçu par certains participants par rapport aux normes d'âge établies dans nos sociétés (Havighurst, 1973, cité par Wrosch et al., 2003b) (expérience vicariante).

8. Limites

Le récit de notre recherche arrivant à sa fin, il convient de mentionner les limites de cette dernière afin d’appréhender les résultats avec une certaine vigilance. Nous pouvons pointer certaines limites inhérentes à l’approche narrative qu’il convient de garder en tête suite à la lecture de ces résultats.

D’abord, l’approche narrative se veut par essence centrée sur la singularité du parcours de chacun. Dans cette optique, nous avons opté pour une présentation descriptive des résultats, l’objectif de la présente étude étant, avant tout, une occasion de donner la parole à une partie des étudiants à laquelle peu d’attention est portée plutôt que l’identification et la mise en lien de facteur menant au désengagement et réengagement.

Par ailleurs, la mise en mots du vécu est influencée par les contraintes du langage dans l’expression des sentiments et des vérités. Ces difficultés amènent le sujet à devoir inventer une manière d’exprimer sa réalité sous peine de voir disparaître une partie du vécu (Breton, 2022). Pour transmettre son vécu, il est nécessaire que l’individu fasse appel à sa mémoire afin de rendre disponibles ses souvenirs avec un degré de précision suffisant (Breton, 2022). Toutefois afin de raconter son histoire, le narrateur va indubitablement devoir procéder à une série de réductions, d’une part en taisant consciemment ou non certains événements en partie ou complètement, tous ne pouvant être intégrés au récit (Van Goethem, 2008, cité par Leclerc-Olive, 2009) et d’autre part en limitant le niveau de détails avec lequel ces événements sont décrits (Breton, 2022). Le participant pourrait aussi permuter l’ordre des événements dans le but de les anticiper ou de les retarder, biaisant la chronologie de son récit (Van Goethem, 2008, cité par Leclerc-Olive, 2009). Afin de faciliter le rappel des souvenirs et ainsi pallier en partie ces biais, nous avons invité nos participants à passer par une trace écrite, la représentation schématique de leur parcours (Breton, 2022). Cependant, rien ne nous assure que la chronologie des événements ait été respectée.

L’utilisation du discours comme unique matériel de notre analyse est également critiquable sur différents aspects. Breton (2022) cite notamment le caractère instable des propos et des manières de les exprimer ainsi que les modes de transmission de l’expérience teintée par la sensation d’évidences naturelles. Bourdieu (1994, cité par Denave, 2006) fait lui aussi état de certaines prudences à avoir concernant les dires des enquêtés qui vont vouloir donner du sens à leur histoire en tentant d’établir, *a posteriori*, des relations de causalité entre des événements spécifiquement sélectionnés dans l’unique but de donner une cohérence à leur discours. De plus, le rappel des événements liés à réorientation a pu susciter chez nos participants des émotions qui ont probablement coloré leur

discours. Les données récoltées pourraient ainsi apparaître comme « instables, circonstancielles et évolutives » (Breton, 2022, p. 168).

Bien que nous ayons considéré nos participants comme positivement engagés, il convient d'attirer l'attention du lecteur sur le fait qu'aucune mesure n'a été déterminée pour attester dudit engagement en amont. De ce fait, l'évaluation de ce critère de sélection a été laissée à la seule appréciation de nos participants. De plus, de par l'approche qualitative choisie dans le cadre de cet écrit, de nombreux concepts utilisés dans le cadre de ce travail (intégrations académiques et sociales, SEP, valeur de la tâche, motivation autodéterminée, statut socioéconomique) qui sont habituellement quantifiés dans la littérature au travers de la mesure de différents indicateurs ont été estimés sur base de notre interprétation de données issues du discours de nos participants, influençant donc directement les résultats de notre étude.

De plus, nous souhaitons avant tout nous plonger dans le vécu des participants dans sa forme la plus authentique. Cependant, le récit de celui-ci a inévitablement été coloré par nos interventions qui ont mené l'interlocuteur à se pencher sur des périodes plutôt que d'autres, à expliciter des liens entre différents éléments, liens qui n'auraient, de prime abord, peut-être pas été envisagés par celui-ci (Breton, 2022). Le récit raconté a, par conséquent, été fonction de ce qui a été proposé et demandé par les chercheurs pendant et avant les entretiens tout en minimisant autant que faire se peut leur présence et leur influence dans ces derniers (Breton, 2022).

Enfin, la sélection des données présentées au sein de ce travail est le fruit d'une analyse thématique qui nécessite, par nature, une réduction des données (Paillé & Mucchielli, 2021) et qui nous a demandé de poser des choix, parfois dans un souci de concision. Ainsi, certains thèmes identifiés ont dû être écartés au profit d'autres que nous avons considérés comme plus pertinents au regard de notre interrogation initiale (Annexe 8). Les interprétations qui ont été réalisées sur cette base pourraient donc se trouver incomplètes ou plutôt à approfondir compte tenu de la densité du corpus de données récoltées.

9. Conclusion

Notre intérêt pour la réorientation résulte d'un constat : les études relatives à la réorientation sont peu nombreuses. L'accent est davantage mis sur la persévérance des étudiants dans leur cursus (Bean & Eaton, 2001 ; Roland, 2017 ; Schmitz et al. 2010 ; Tinto, 1975, 2017). Pourtant, les parcours de nos étudiants laissent entendre que la réorientation, généralement englobée dans la notion d'abandon par Tinto (1975) et Bean (1980), serait bel et bien une forme de persévérance. De plus, la recherche dans le domaine de la persévérance ainsi que les données sur la réorientation ciblent principalement les étudiants en fin de première année (Zaffran & Aigle, 2020). Néanmoins, cette problématique peut toucher l'ensemble de la population étudiante. C'est pourquoi nous avons fait le choix de nous pencher sur des étudiants se réorientant après au moins deux années passées dans leur filière initiale, dans le but de donner la parole à cette partie de la population délaissée par la recherche.

Les différents récits et leur analyse ont été l'occasion de donner la parole à cette catégorie d'étudiants et d'approfondir le concept de réorientation, dans l'optique d'ainsi mieux comprendre comment certains étudiants peuvent être amenés à quitter leurs études sans quitter les études. La réorientation tardive semble être un processus complexe liant événement(s) pivot(s) (Abott, 2001, cité par Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022 ; Grossetti, 2006), désengagement et réengagement (Wrosch et al., 2003a ; Wrosch et al. 2003b), influencé par la sphère sociale de l'étudiant dont l'approbation semble jouer un rôle important. Comme le mentionnaient déjà certains auteurs (Roland et al., 2015 ; Zbigniew Zajac & Komendant-Brodowska, 2019), la nécessité de se réorienter peut apparaître autant dans les parcours de réussite que d'échecs et semble découler d'une inadéquation avec ses attentes ou d'une désillusion par rapport à l'idéal imaginé. Au vu de nos résultats, la réorientation semble davantage influencée par l'intégration académique que par l'intégration sociale, nos participants pointant souvent la quête de sens comme catalyseur de leur réorientation. Les performances académiques ne semblent pas directement jouer un rôle dans la réorientation tardive. Toutefois, elles paraissent impacter la confiance en soi qui pourrait, quant à elle, influencer la décision de se réorienter. De plus amples recherches seraient nécessaires afin de comprendre l'impact de chacun de ces éléments sur la réorientation.

Si les résultats obtenus dans notre étude venaient à être généralisables à la suite d'une étude quantitative, de légères modifications pourraient, selon nous, être apportées à la définition de la persévérance académique de Roland (2017) en ajoutant au terme « engagement » le

qualificatif « académique », faisant écho à l'intégration académique du modèle Tinto (1975) dont l'influence apparaît être prépondérante par rapport à l'intégration sociale et auquel nous rattachons les idées de réussite académique, de développement intellectuel (Tinto, 1975), mais aussi de quête de sens (Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022) permettant de se projeter sur le long terme. Nous élargirions également l'étendue du concept de persévérance académique au maintien de l'étudiant dans les études supérieures de manière générale et non plus dans le cursus dans lequel celui-ci est inscrit, permettant ainsi d'inclure les étudiants réorientés. La persévérance académique pourrait ainsi être définie comme un processus d'adoption et de maintien de l'engagement académique d'un étudiant dans les études supérieures, malgré les obstacles rencontrés.

Notre étude, bien qu'elle n'ait jamais eu pour ambition de dépeindre un tableau complet du processus de réorientation, a uniquement considéré un groupe d'étudiants qualifiés de positivement engagés dans leur nouvelle orientation. Il convient alors de se questionner sur la réalité des étudiants s'étant réorientés sans réussir à se réengager positivement par la suite et de tenter de comprendre ce qui les différencie des étudiants auprès desquels nous avons enquêté. Comme nous l'avons mentionné, il serait également opportun d'envisager la réalisation d'une étude à plus large échelle en s'appuyant sur les résultats dégagés de l'analyse de ces parcours singuliers afin de confirmer les tendances identifiées.

Pour conclure, les réformes actuelles de l'enseignement supérieur en FW-B nous questionnent sur les possibilités de réorientation tardive des futurs étudiants, rendue difficile étant donné le durcissement des conditions de finançabilité. Comme nous avons pu l'observer, devenir non finançable, en plus d'être une situation particulièrement anxiogène pour les étudiants, peut engendrer des tensions relatives aux objectifs qu'ils poursuivent, néfastes pour leur bien-être, et risque de devenir une réalité à laquelle de plus en plus d'étudiants seront confrontés. Cette tendance ainsi que le manque d'accompagnement pour les étudiants en situation de non finançabilité nous amènent à penser que davantage d'attention devrait être accordée à ces problématiques autant du point de vue de la recherche que des politiques éducatives.

10. Bibliographie

- Ajzen, I. (2012). Martin Fishbein's legacy : the reasoned action approach. *The ANNALS of the american academy of political and social science*, 640(1), 11-27. <https://doi.org/10.1177/0002716211423363>
- Ajzen, I., & Kruglanski, A. W. (2019). Theoretical note Reasoned action in the service of goal pursuit. *Psychological review*, 126(5), 774 -786. <http://dx.doi.org/10.1037/rev0000155>
- Alegre San Millan, V., & Nemerlin, S. (2024). *Arrêter ses études sans arrêter les études Analyse du vécu d'étudiants universitaires s'étant réorientés* [Unpublished Master Thesis]. Université de Liège.
- Arias Ortiz, E., & Dehon, C. (2013). Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System : Predictors of Dropout and Degree Completion at the Universite Libre de Bruxelles. *Research in higher education*, 54(6), 693-723. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9290-y>
- Astolfi, J.-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.
- Aymans, S. C., & Kauffeld, S. (2015). To leave or no to leave? Critical factors for university dropout among first generation students. *Zeitschrift für hochschulentwicklung*, 10(4), 23-43. <https://doi.org/10.3217/zfhe-10-04/02>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barlow, M. A., Wrosch, C., & McGrath, J. J. (2019). Goal adjustment capacities and quality of life : a meta-analytic review. *Journal of personality*, 88(2), 307-323. <https://doi.org/10.1111/jopy.12492>
- Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters : Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 83(4), 845-861. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover : the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>

- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of college student retention research theory and practice*, 3(1), 73-89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of educational research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, É. (2012). Unattainable educational goals : disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective well-being. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 62, 147-159. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.04.002>
- Boutinet, J-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 6-18. <https://doi.org/10.4000/osp.4463>
- Brandstätter, V., & Hermann, M. (2016). Goal disengagement in emerging adulthood: the adaptive potential of action crisis. *International journal of behavioral development*, 40(2), 117-125. <https://doi.org/10.1177/0165025415597550>
- Brioux, K., Villatte, A., & Oubrayrie-Roussel, N. (2019). Perspectives temporelles passées et indécision vocationnelle à l'âge adulte émergent. Pistes de réflexion pour la pratique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 48(1), 105-125.
- Chipschase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Clothiers, P., Klupp, N., Nickson, W., Turner, D., & Williams, M. (2017). Conceptualising and measuring student disengagement in higher 24 education : a synthesis of the literature. *International journal of higher education* 6(2), 31-42. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31>

- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct : Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of personality and social psychology*, 58(6), 1015-1026. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Cincinnati, S., Engels, N., & Consuegra, E. (2019). Effort and ability attributions as explanation for differences in study choice after failure: evidence from a hypothetical vignette study among first-entry bachelor students in a Belgian university. *European journal of psychology of education*, 35, 931-953. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00449-1>
- David, D., & Melnik-Olive, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation emploi*, 128, 81-100. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4321>
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. (2013). *Moniteur belge*, 7 novembre, p. 99347.
- Décret en vue de renforcer l'accessibilité aux études, de garantir la finançabilité des étudiants et d'instaurer un pilotage chiffré. (2024). *Moniteur belge*, 31 mai, p. 71511.
- Décret modifiant le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études et d'autres législations en matière d'enseignement supérieur. (2021). *Moniteur belge*, 2 décembre, p. 121030.
- Denave, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 85-110. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0085>
- Derivy, D. (n.d.). *Mead George Herbert (1863-1931)*. Encyclopædia Universalis [en ligne]. Consulté le 2 juin 2023. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/george-herbert-mead/>

- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frenay, M., Azzi, A., Galand, B., & Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors : (how) Are they regulated ? *International journal of doctoral studies*, *11*, 467-486. <https://doi.org/10.28945/3621>
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, *35*(4), 511-532. <https://doi.org/10.2307/3322182>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior An introduction to theory and research*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. In M. Romainville, & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). De Boeck.
- Galand, B. & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Presses universitaires de France.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, *120*, 5-28. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0005>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zjac (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approche* (4th ed., pp. 51-84). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Holding, A., Moore, A., Verner-Filion, J., Kachanoff, F., & Koestner, R. (2022). Choosing to loose it : the role of autonomous motivation in goal disengagement. *Motivation and emotion*, *46*, 769-789. <https://doi.org/10.1007/s11031-022-09952-3>
- Kaddouri, M. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, *28*(1), 15-18. <https://doi.org/10.3917/sopr.028.0015>

- Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche & formation*, 90, 103-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>
- Leclerc-Olive, M. (2002). Temporalités biographiques : lignes et nœuds. *Temporalistes*, 44, 33-41
- Leclerc-Olive, M. (2009). Enquêtes biographiques entre bifurcations et évènements. Quelques réflexions épistémologiques. In M. Bessin, C. Bidart, & M. Grossetti (Eds.), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement* (pp. 329-346). La Découverte.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Olry-Louis, I. & Arnoux-Nicolas, C. (2022). *Le sens des transitions et des bifurcations professionnelles*. Éditions In Press.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5th ed.). Armand Colin.
- Perret, C., & Henry, M. (2018). « Rebondir » dans la même université après un échec en première année de santé : Les stratégies étudiantes dans le cadre d'un dispositif institutionnel de réorientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 47(2), 357-388. <https://doi.org/10.4000/osp.6153>
- Picard, F., Trottier, C., & Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 1-19. <https://doi.org/10.4000/osp.3531>
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family psychology*, 19(2), 286-293. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.286>
- Ratelle, C. F., Simard, K., & Guay, F. (2013). University Students' Subjective well-being : the role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of happiness studies*, 14(3), 893-910. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9360-4>

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes ? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2016). Towards a better understanding of academic persistence among freshmen : a qualitative approach. *Journal of education and training studies*, 4(12), 175-188. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1904>
- Roland, N. (2017). *La persévérance en première année à l'université : quand la psychologie sociale s'invite dans les problématiques éducatives* [Unpublished doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain]. Dial. <http://hdl.handle.net/2078.1/185474>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Editions L'Harmattan.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/10003-066X.55.1.68>
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career : A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of educational research*, 89(2), 211-258. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccle, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>
- Service Paysage. (2024, 31 mai). *Tu as entendu parler d'une "réforme de la réforme" du Décret Paysage... on t'explique !*. Uliège.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

- Tinto, V. (1982). Defining dropout : a matter of perspective. *New directions for institutional research* 36, 3-15. <https://doi.org/10.1002/ir.37019823603>
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure : reflections on the longitudinal character of student leaving. *The journal of higher education*, 59(4), 438-455. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Van Randenborgh, A., Hüffermeier, J., LeMoult, J., & Joormann, J. (2010). Letting go of unmet goals : does self-focused rumination impair goal disengagement ? *Motivation and emotion*, 34, 325-332. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9190-9>
- Vohs, K. D., Park, J. K., & Schmeichel, B. J. (2013). Self-affirmation can enable disengagement. *Journal of personality and social psychology*, 104(1), 14-27. <https://doi.org/10.1037/a0030478>
- Wallonie-Bruxelles Campus. (2024). *Les Hautes Écoles francophones de Belgique*. <https://www.studyinbelgium.be/fr/les-hautes-ecoles-francophones-de-belgique>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003a). Adaptive self-regulation of unattainable goals : goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and social psychology bulletin*, 29(2), 1494-1508. <https://doi.org/10.1177/0146167203256921>
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003b). The importance of goal disengagement in self-regulation : when giving up is beneficial. *Self and identity*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15298860309021>
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F., & de Pontet, S. B. (2007). Giving up on unattainable goals : benefits for health ? *Personality and social psychology bulletin*, 33(2), 251-265. <https://doi.org/10.1177/0146167206294905>

Zaffran, J., & Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université : Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. *Revue de l'OFCE*, 167, 5-41. <https://doi.org/10.3917/reof.167.0005>

Zbigniew Zajac, T., & Komendant-Brodowska, A. (2019). Premeditated, dismissed and disenchanted : higher education dropouts in Poland. *Tertiary education and management*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11233-018-09010-z>

11. Résumé

Arrêter ses études sans arrêter les études.

Récit du vécu d'étudiants universitaires s'étant réorientés.

Assez peu d'intérêt est accordé à la problématique de la réorientation dans l'enseignement supérieur et les études portant sur le sujet visent presque exclusivement les étudiants en fin de première année. La priorité est davantage mise sur l'accompagnement des étudiants avec pour but de maintenir ceux-ci dans leur cursus. Cependant, il est parfois plus bénéfique, pour l'étudiant comme pour la société, que l'étudiant se désengage de ses études pour se réengager dans un nouveau cursus. Conceptualisée de la sorte, la réorientation s'apparente ainsi à une forme de persévérance.

Toutefois, prendre une telle décision n'est pas chose aisée, particulièrement lorsque l'étudiant est engagé depuis plusieurs années dans ses études. Ce sont sur ces étudiants que nous avons décidé de porter notre attention afin de mieux comprendre comment ils sont parvenus à prendre la décision de quitter le cursus universitaire dans lequel ils s'étaient initialement inscrits pour ensuite se réinscrire dans un nouveau cursus de l'enseignement supérieur, universitaire ou non, dans lequel ils sont aujourd'hui positivement engagés.

Afin d'atteindre l'objectif fixé, nous avons opté pour une approche qualitative s'appuyant sur des entretiens à la frontière entre les entretiens narratifs et semi-directifs afin de comprendre de l'intérieur les parcours et le vécu de douze participants. Cette recherche narre leur parcours et tente de mettre en lumière les éléments qui ont exercé une influence sur leurs prises de décision.



Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : Modèle de Bean et Eaton (2000, cités par Bean & Eaton, 2001, p. 76).....	1
Annexe 2 : Annonce de recrutement postée sur les réseaux sociaux	1
Annexe 3 : Guide d'entretien 1	1
Annexe 4 : Guide d'entretien 2.....	4
Annexe 5 : Conséquences de quatre trajectoires potentielles de désengagement par rapport à un objectif précédemment poursuivi (Wrosch et al., 2003b, p. 6).	7
Annexe 6 : Schémas des parcours de nos participants.....	8
Annexe 7 : Consignes à destination des participants	15
Annexe 8 : Arbre thématique reprenant les principaux « tags » et « méta-tags » de notre analyse.	18
Annexe 9 : Motifs soutenant la réorientation pour les étudiants HE	22
Annexe 10 : Récapitulatif des caractéristiques des profils avant désengagement des étudiants U.....	22
Annexe 11 : Motifs soutenant la réorientation pour les étudiants U	23
Annexe 12 : Synthèse des évènements pivots	24
Annexe 13 : Engagement positif des participants.....	25

Annexe 1 : Modèle intégratif de la persévérance de Bean et Eaton (2000, cités par Bean & Eaton, 2001, p. 76)

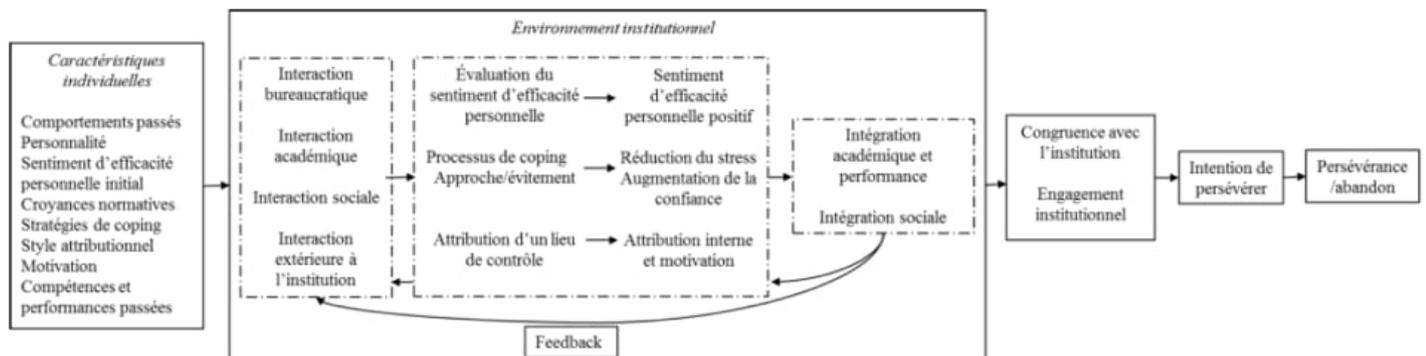


Figure 5. Modèle intégratif de la persévérance de Bean et Eaton (2000, cités par Bean & Eaton, 2001, p. 76)

Annexe 2 : Annonce de recrutement postée sur les réseaux sociaux

ARRÊTER SES ÉTUDES SANS ARRÊTER LES ÉTUDES

Objectif de l'étude :

Comprendre comment certains étudiants sont amenés à se réorienter vers d'autres études après avoir passé plusieurs années au sein de la même orientation.

Participants recherchés :

- ✓ S'étant réorientés au **minimum deux ans** après leur inscription dans leur **orientation universitaire** ;
- ✓ Vers une autre orientation universitaire OU non universitaire ;
- ✓ Étant **positivement engagés** dans sa nouvelle orientation.

En quoi consiste ta participation ?

- ✓ La réalisation d'un schéma représentant ton parcours scolaire ;
- ✓ Un premier entretien d'une vingtaine de minutes afin de relater ton parcours scolaire ;
- ✓ Un second entretien d'environ une heure afin de revenir plus en profondeur sur les éléments clés du désengagement et réengagement

LIÈGE université
Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Quand ? De décembre 2023 à avril 2024

Où ? Dans le lieu qui te convient le mieux



Nemerlin Samuel :
Samuel.nemerlin@student.uliege.be

Alegre Victoria:
Victoria.alegresanmillan@student.uliege.be

Annexe 3 : Guide d'entretien 1

Bonjour,

Je te remercie d'avoir accepté de me rencontrer. Je te rappelle que l'objectif de ce travail est de comprendre comment, après plusieurs années passées au sein d'une même orientation de l'enseignement universitaire dans laquelle ils avaient initialement décidé de s'engager, certains étudiants sont amenés à se réorienter vers d'autres études de l'enseignement supérieur dans lesquelles ils sont aujourd'hui positivement engagés.

Lors de cet entretien, je vais t'écouter me raconter ton parcours scolaire en t'appuyant sur ta représentation graphique que tu as produite avant cette rencontre et en prenant comme point de départ le moment où tu t'es réorienté. Même s'il te semble que certaines informations sont négligeables, tu peux nous faire part de ton récit sous tous ses aspects. Garde à l'esprit que je suis prêt à tout entendre et qu'en aucun cas je ne suis là pour te juger. Sache que moi aussi, je me suis réorienté et que je suis passé par des étapes difficiles. Si pour une quelconque raison tu souhaites, à un moment, ne pas répondre à une question, sache que c'est ton droit. Il en va de même si tu souhaites mettre fin à l'entretien.

Je te garantis l'anonymat de tes réponses. Dans mon travail, je t'attribuerai un prénom fictif de sorte qu'il soit impossible de t'identifier. Encore une chose avant de commencer : acceptes-tu d'être enregistré ? Pour moi, ce sera plus facile de me concentrer sur tes réponses et, lors de la retranscription de l'entretien, de ne pas trahir ta pensée.

Je vais commencer par te poser quelques questions de contexte avant de t'écouter me raconter ton histoire.

- ✓ Quel âge as-tu ?
- ✓ Où en es-tu actuellement dans ton parcours scolaire/professionnel ?
- ✓ Dans quel type d'enseignement secondaire étais-tu et dans quelle(s) option(s) ?
- ✓ As-tu déjà redoublé ?
- ✓ As-tu des frères et sœurs ? Où en sont-ils dans leur parcours scolaire/professionnel ?
- ✓ Quelle est la profession de tes parents ?
- ✓ Quel est leur état civil ? (mariés, divorcés, remarié, veuf, etc. et depuis quand ?)
- ✓ Quelle est la vision de ta famille par rapport aux études ?

Vas-y, en gardant comme point de pivot le moment de ta réorientation, raconte-moi ton parcours en t'appuyant sur la représentation que tu as faite !

Questions de relance

[c'est à ce moment que l'on pourra observer des ajouts sur le schéma, une augmentation de la granularité des informations présentes]

	Temporalité	Émotions (au niveau scolaire et relationnel)	Résultats scolaires	Personnes en relation	Notes du chercheur
<i>Moment du désengagement</i>	À partir de quand as-tu pensé/envisagé de quitter tes études, changer d'avis ?	Comment te sentais-tu à ce moment-là ?	Au niveau de tes résultats scolaires comment est-ce que ça se passait ?	Je vois que tes interactions sociales augmentent/diminuent, avec qui ? Quelles sont les relations qui ont entraîné des changements sur ta ligne du temps ? Amis, famille, prof, pairs	<ul style="list-style-type: none"> - Après l'E1, tracer les 4 moments en couleur sur la LT - Faire des zooms (loupe) si trois ans sont repris dans un même trait - Pour pouvoir analyser refaire nous le schéma avec un code « universel » qui tienne compte de l'E1 pour pouvoir faire des comparaisons entre tous nos entretiens à la fin - Code couleur pour rendre compte des différentes interactions sociales (amitié, famille, profs, pairs) Première thématization pour nommer les différentes périodes/moments. (Ex : cette période de hauts et bas correspond aux examens, à une rupture amoureuse)
<i>Avant le désengagement</i>	À quoi correspond cette période de ta ligne du temps As-tu l'impression d'avoir vécu une période de décrochage scolaire ?		Quelles étaient tes notes à tel moment ?		
<i>Moment du réengagement</i>	À partir de quand as-tu pris conscience que c'était ces études-là que tu voulais faire ?				
<i>Après le réengagement</i>	À quoi correspond cette période de ta ligne du temps				

Annexe 4 : Guide d'entretien 2

Bonjour,

Je te rappelle que l'objectif de ce travail est de comprendre comment, après plusieurs années passées au sein d'une même orientation de l'enseignement universitaire dans laquelle ils avaient initialement décidé de s'engager, certains étudiants sont amenés à se réorienter vers d'autres études de l'enseignement supérieur dans lesquelles ils sont aujourd'hui positivement engagés.

Dans ce second entretien, je vais revenir sur certains événements de ton parcours scolaire que tu m'as conté la semaine passée. Mais avant cela je te propose de commencer par revenir sur ton schéma que nous avons annoté en réécoutant notre entretien. Il se peut que certaines de mes questions te dérangent. Dans ce cas-là, n'hésite pas à me le signaler et nous passerons à la question suivante.

Comme pour le premier entretien, je te garantis l'anonymat de tes réponses. Je continuerai, dans mon travail, de t'attribuer le même prénom fictif de sorte qu'il soit impossible de t'identifier. Acceptes-tu d'être de nouveau enregistré ? Pour moi, ce sera plus facile de me concentrer sur tes réponses et, lors de la retranscription de l'entretien, de ne pas trahir ta pensée.

Relecture de la ligne du temps reconstruite par les chercheurs sur base du premier entretien :

- ✓ Est-ce que cette période correspond bien au moment où tu as commencé à penser à te réorienter – le moment où tu as décidé de poursuivre tes études ailleurs ?
- ✓ Est-ce que les lignes relationnelles ajoutées te paraissent correctes ? profs, pairs & familles

Thématiques sur lesquelles nous allons interroger l'étudiant :

- ✓ Sur base du modèle de Tinto au sein de l'institution passée et actuelle

Intégration sociale : Comment étaient tes relations avec ? Pourquoi et comment se sont-elles améliorées/dégradées ? Quel type de relation avais-tu avec tes enseignants ? Te sentais-tu intégré parmi les étudiants ? Comment cela a-t-il évolué ?

Intégration académique : Qu'est-ce qui t'a poussé à te diriger vers ce premier choix d'études (Melnik-Olive) ? Quelles étaient tes attentes par rapport à tes études ? D'où venaient-elles ? Ont-elles été rencontrées ? Oui/Non -> Pourquoi ?

(lien satisfaction de l'étudiant – Bean) Avais-tu l'impression de t'épanouir intellectuellement ? Te sentais-tu à ta place ? L'institution a-t-elle mis des choses en place pour t'aider à t'intégrer/t'adapter ?

✓ Sur base du modèle de Bean

Comment caractériserais-tu la communication des informations entre l'université et toi ? Que pensais-tu des cours et de la manière d'enseigner, la possibilité de se réorienter ? Comment te comportais-tu face au travail ? face aux cours ? Les coûts des études ont-ils joué un rôle dans ta prise de décision et dans le moment de ta prise de décision ?

✓ La motivation dans les études

○ Bandura

Te sentais-tu capable d'y arriver quand tu as commencé ? Et au moment de te réorienter ? Avais-tu envie d'y arriver ? Pensais-tu que ton objectif était atteignable ? Savais-tu quoi faire pour réussir/t'intégrer/passer au-dessus du regard des autres ? Comment les autres ont-ils joué un rôle dans la perception de tes capacités ? Avais-tu des retours quant à tes capacités à réussir tes études ? De qui ? Ces retours ont-ils joué un rôle dans ta perception de tes capacités ?

○ Expectancy-Value

Est-ce que réussir est important ? Comment vois-tu l'échec ?

Quelle place accordes-tu à l'école et au diplôme ?

Est-ce que tu trouvais une utilité à la matière enseignée par rapport à la vision de ton futur métier ?

⇒ Comment ça a évolué ?

○ But d'accomplissements

Qu'est-ce qui était plus important pour toi ? Apprendre (maîtriser, apprendre de nouvelles choses) ou réussir (= reconnaissance sociale) ?

Si c'est réussir, réussir pour être vu positivement ou pour ne pas être vu négativement ?

○ Attribution causale

À quoi attribues-tu tes échecs à l'université ? À quoi attribues-tu ta réussite suite à ta réorientation ? (stabilité)

Est-ce que tu avais l'impression de toi, pouvoir/avoir la capacité de changer les choses ? (contrôlabilité)

Est-ce que ça venait de toi ou d'un élément externe ? (internalité)

○ Autodétermination

Par quoi étais-tu motivé à poursuivre tes études ?

Le cadre fixé par l'institution était-il suffisant pour toi ? trop large/diffus ? te sentais-tu autonome ou plutôt accompagné/assisté ? De quoi as-tu besoin pour te sentir bien ?

✓ Le moment de la réorientation

Pourquoi ce moment-là et pas avant ? De quoi provient le déclic ?

Comment perçois-tu les années avant ta réorientation ? (perte de temps, occasion de grandir)

Savais-tu tout de suite vers quoi tu voulais te réorienter ? Qu'est-ce qui t'a aidé à faire ce choix ? Pourquoi l'université plutôt que la haute école (ou inversement) ? Comment s'est passé le laps de temps entre ces deux moments ?

Croyances (→ voir Tinto) et normes : Te sentais-tu soutenu/compris/écouté par famille, amis, enseignants, autre ? As-tu pris en considération l'avis de certaines personnes plutôt que d'autres ? Pourquoi ?

Des questions spécifiques au parcours de notre interlocuteur seront construites en fonction du premier entretien

Questions de relances anticipées :

⇒ *Combiner les informations avec le pourquoi et le comment*

✓ Qu'est-ce qui a changé pour toi à ce moment-là ?

✓ Quel a été le facteur déclencheur de...

✓ Qu'entends-tu par...

Annexe 5 : Conséquences de quatre trajectoires potentielles de désengagement par rapport à un objectif précédemment poursuivi (Wrosch et al., 2003b, p. 6)¹⁵.

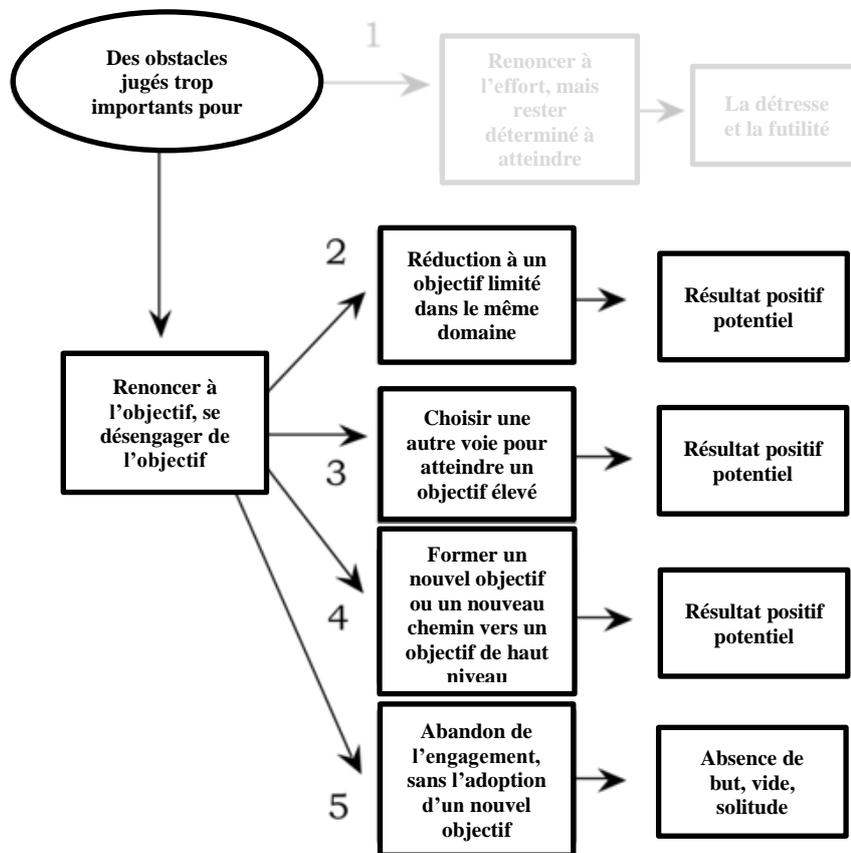


Figure 6. Conséquences de quatre trajectoires potentielles de désengagement par rapport à un objectif précédemment poursuivi (Wrosch et al., 2003b, p. 6)

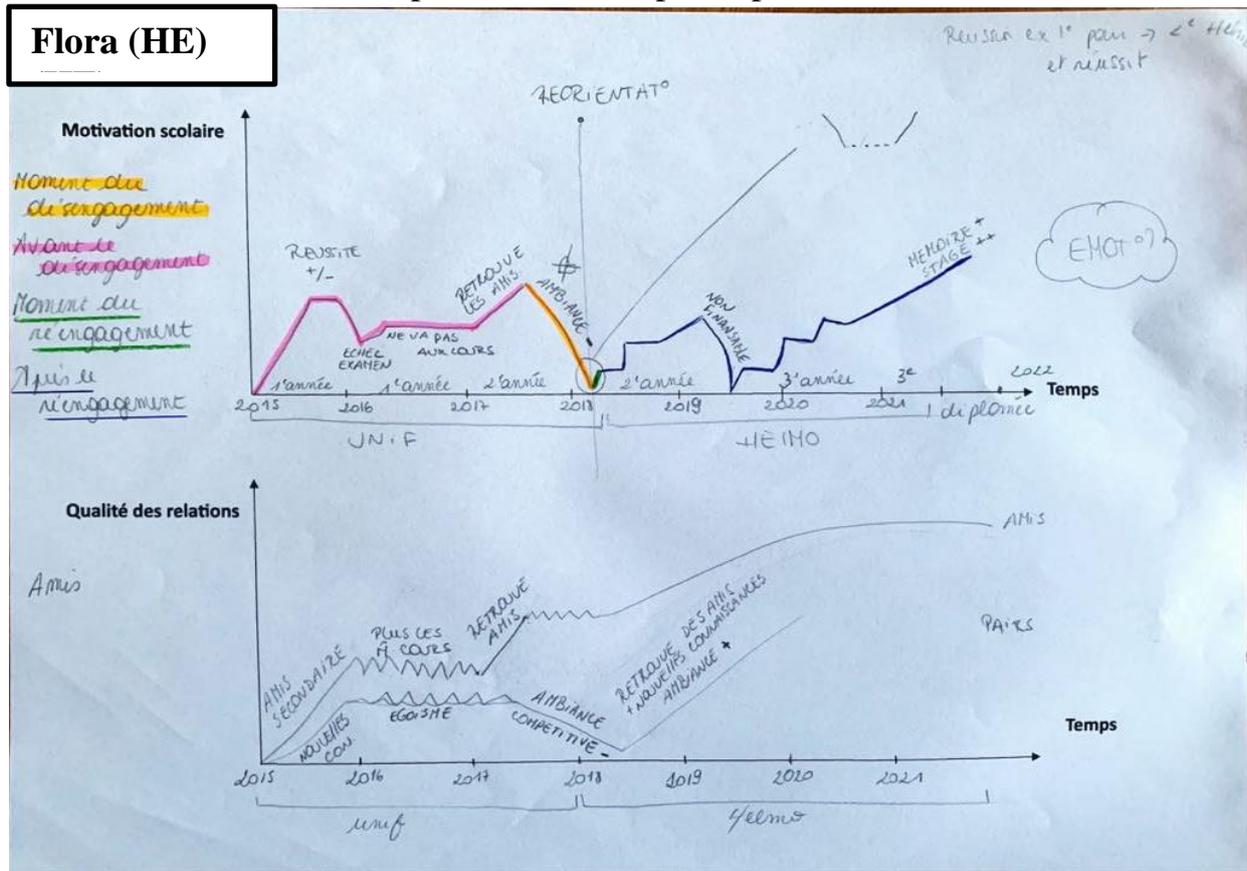
(1) Abandonner ses efforts tout en restant engagé envers son objectif entraîne de la détresse et un sentiment de futilité. (2) Abandonner son engagement envers l'objectif en réduisant ses aspirations dans le même domaine produit une situation dans laquelle des résultats et sentiments positifs sont de nouveau possibles. (3) Abandonner son engagement envers l'objectif et choisir une voie alternative pour atteindre le même objectif de haut rang produit une situation dans laquelle des résultats et sentiments positifs sont de nouveau possibles. (4) Abandonner son engagement envers l'objectif et choisir un nouvel objectif produit une situation dans laquelle des résultats et sentiments positifs sont de nouveau possibles. (5) Abandonner son engagement envers l'objectif sans se tourner vers un nouvel objectif entraîne cependant un sentiment de vide (Wrosch et al., 2003b, pp. 4-6)¹⁶.

¹⁵ Traduction libre

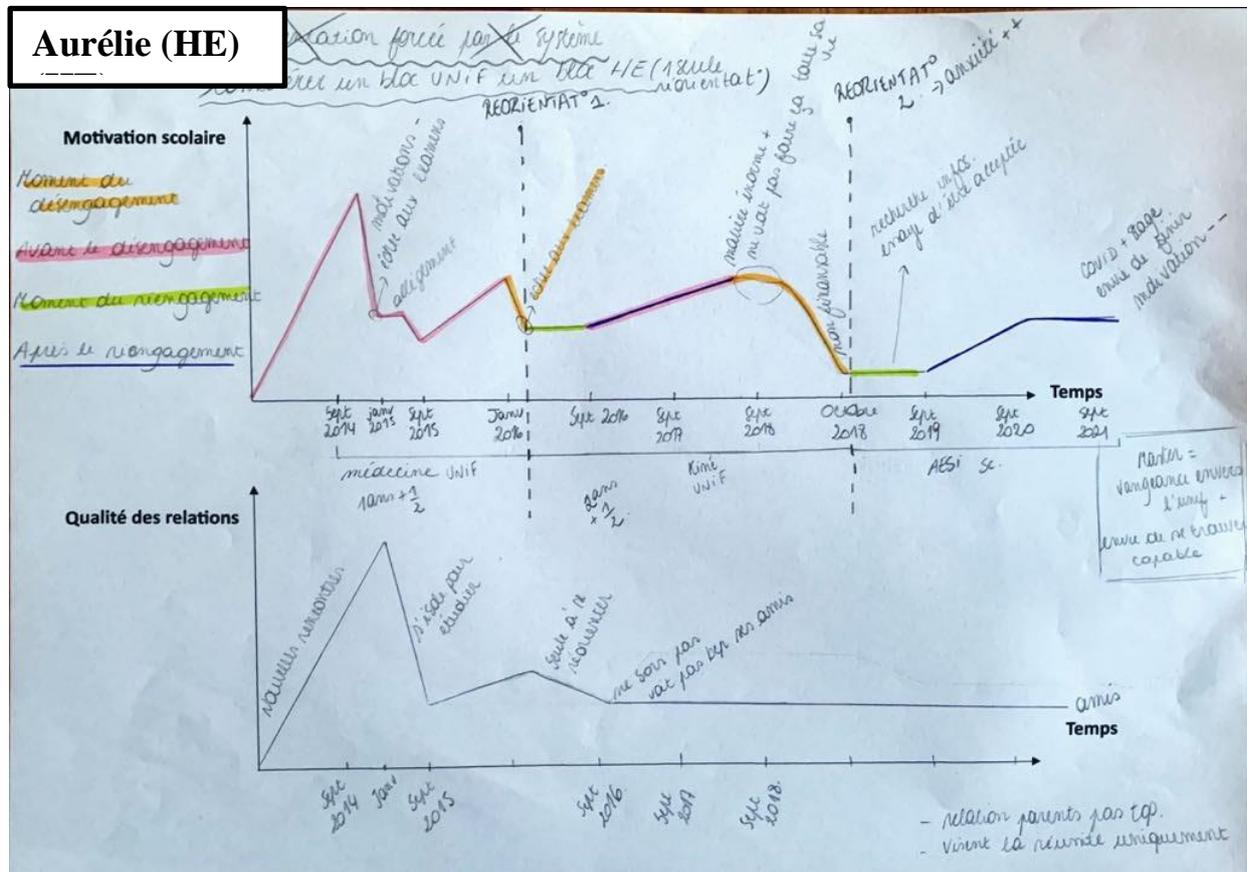
¹⁶ Traduction libre

Annexe 6 : Schémas des parcours de nos participants

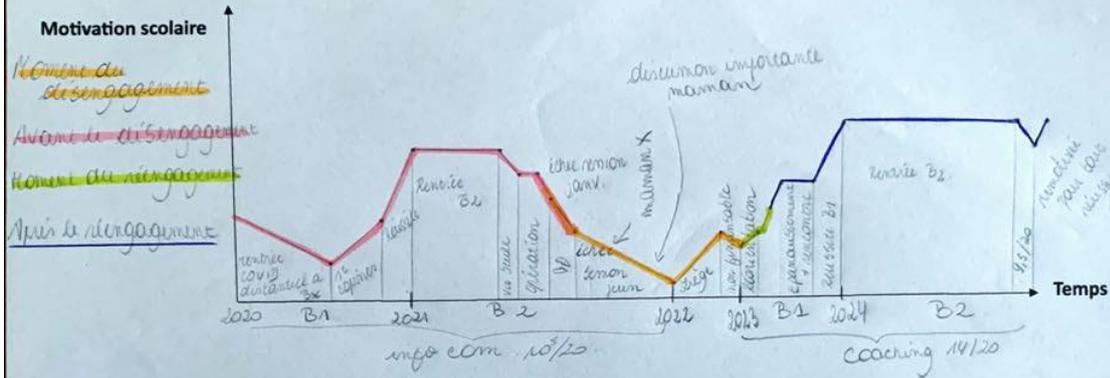
Flora (HE)



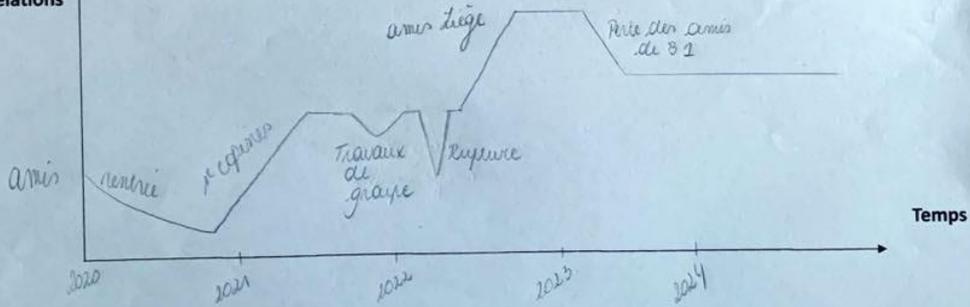
Aurélie (HE)



Romane (HE)

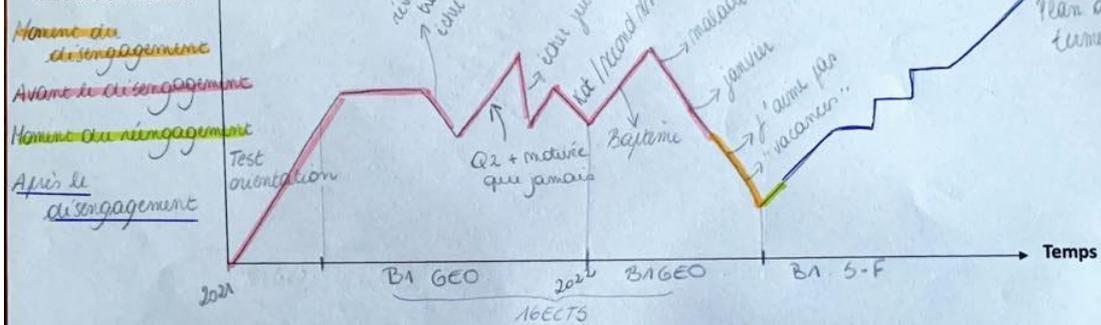


Qualité des relations

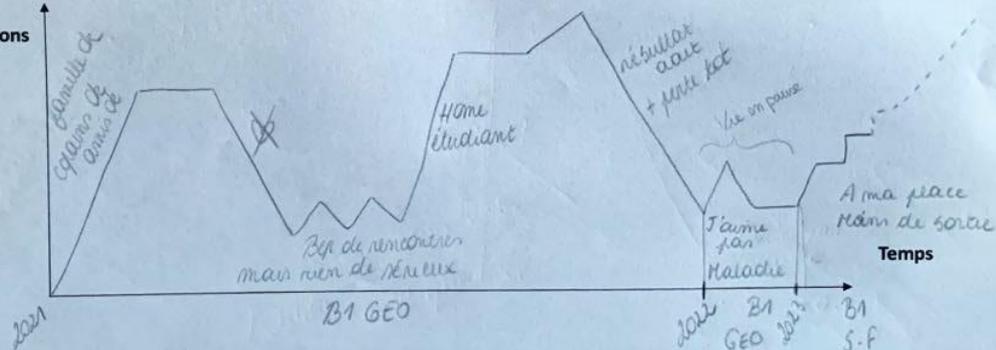


Aurélié (HE)

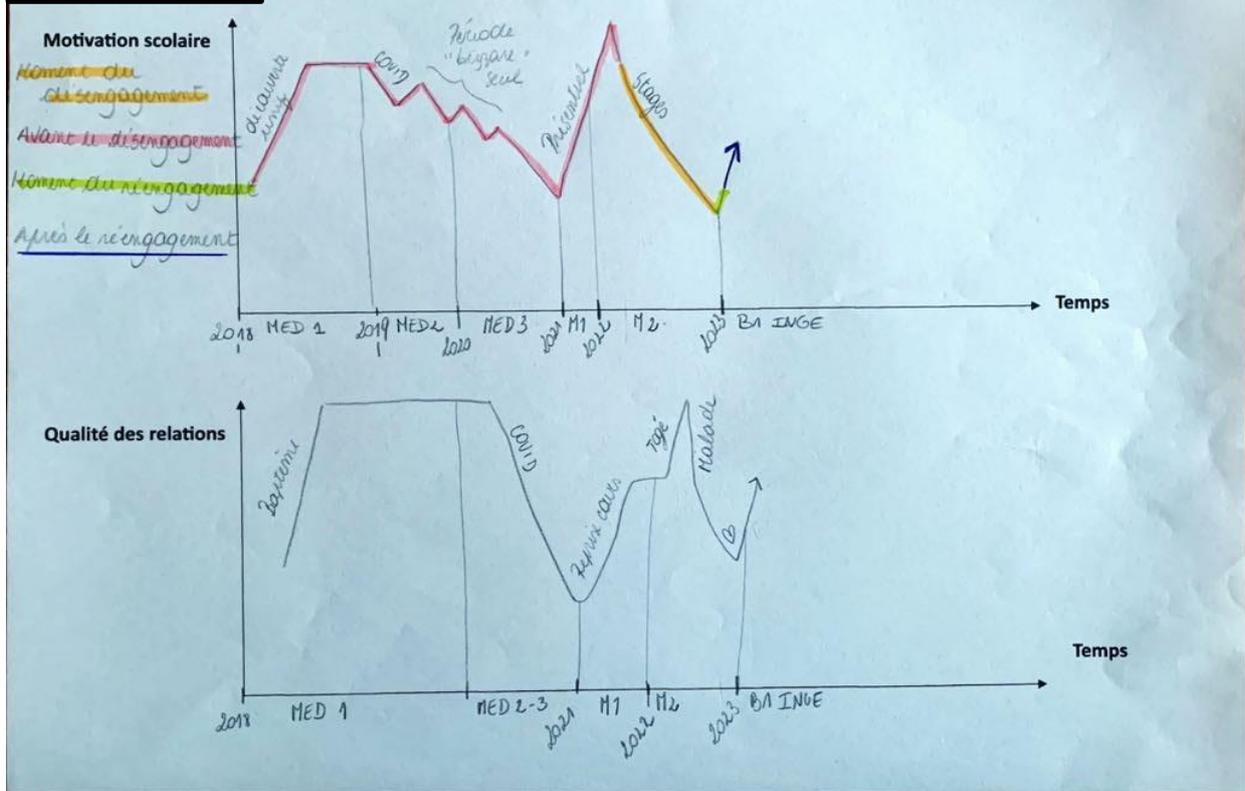
Motivation scolaire



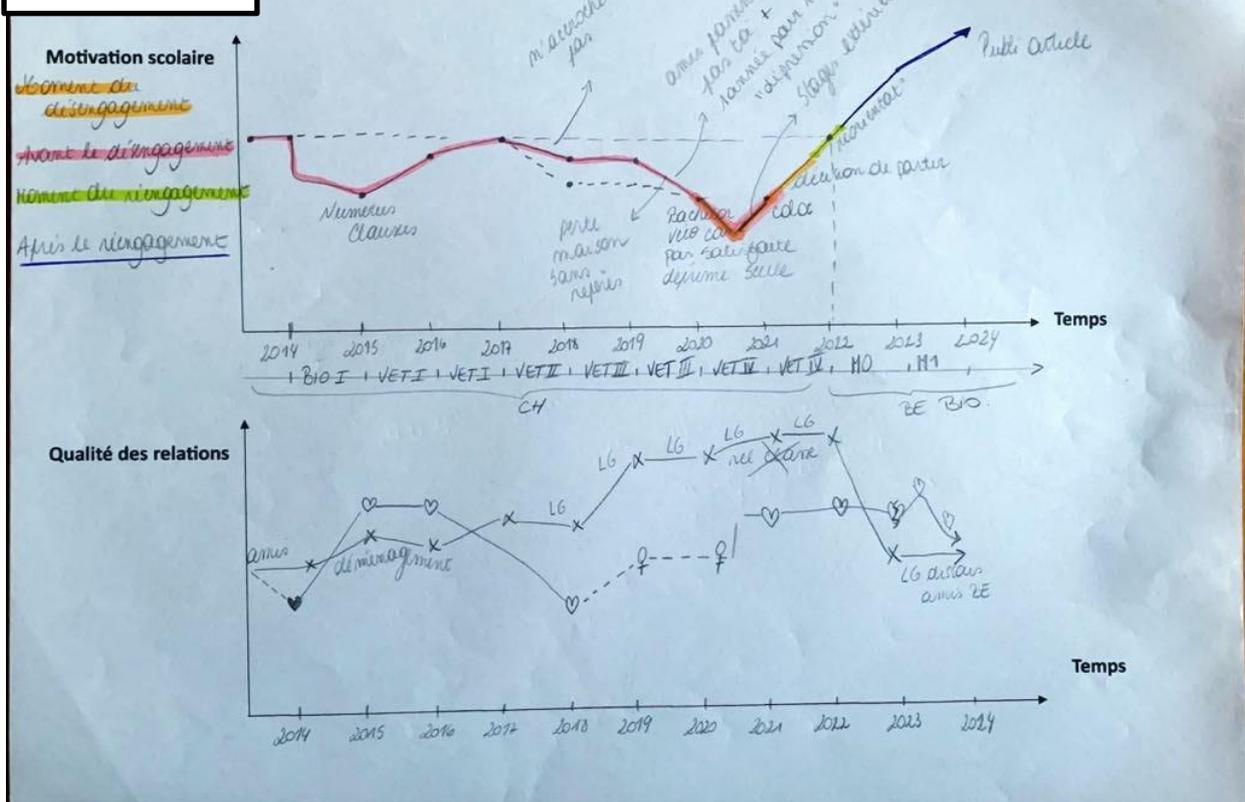
Qualité des relations



Victor (U)



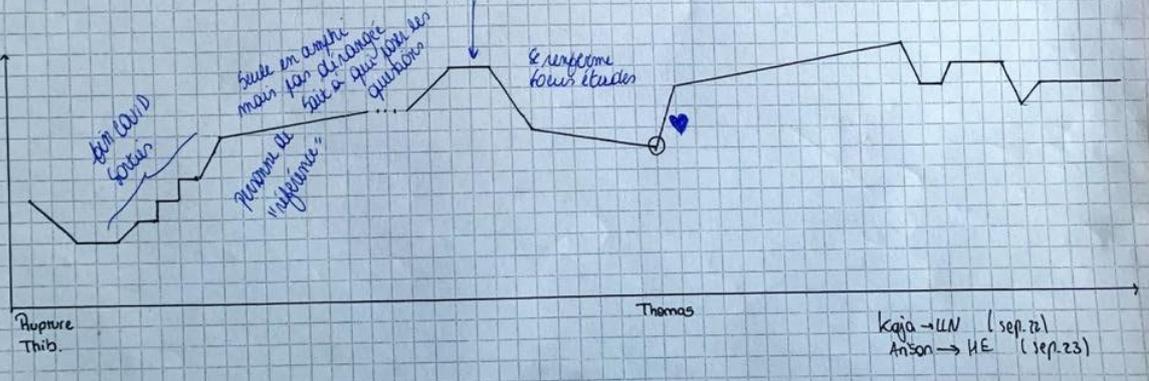
Jane (U)



Julia (U)

2020 - 2024 DROIT

Ar
HE



Annexe 7 : Consignes à destination des participants

Consignes adressées aux participants dans le cadre de la recherche intitulée « Arrêter ses études sans arrêter les études »

Nous te remercions grandement d’avoir répondu positivement à notre demande. Ta participation va nous permettre de mener notre recherche. L’objectif de celle-ci est de comprendre le parcours scolaire des étudiants qui les a amenés à se réorienter au minimum deux ans après leur inscription dans leur orientation universitaire ainsi que les choix qu’ils ont dû poser.

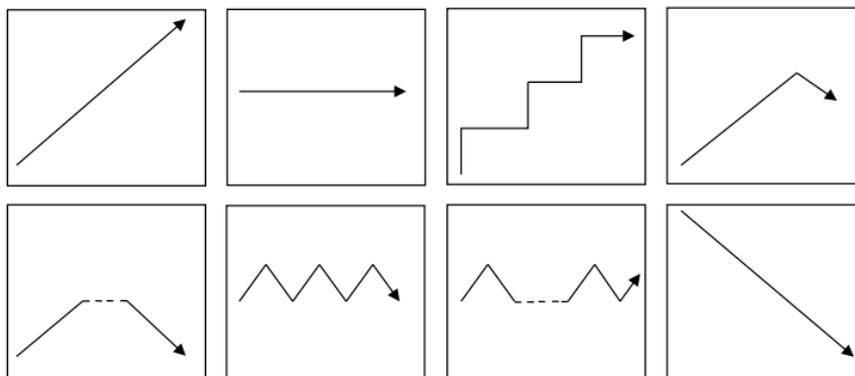
Pour rappel, nous t’invitons à participer à deux entretiens espacés d’environ une semaine. **Préalablement au premier entretien**, nous te demandons de dessiner une représentation schématique de ton parcours scolaire sous forme de lignes du temps. L’objectif principal de ce travail préparatoire est de te permettre de te remémorer ton histoire en amont de l’entretien. Nous n’attendons donc pas de toi une production définitive. Celle-ci pourra être étoffée lors du premier entretien.

N’hésite pas à nous contacter en cas de questions (Victoria.alegresanmillan@student.uliege.be – samuel.nemerlin@student.uliege.be)

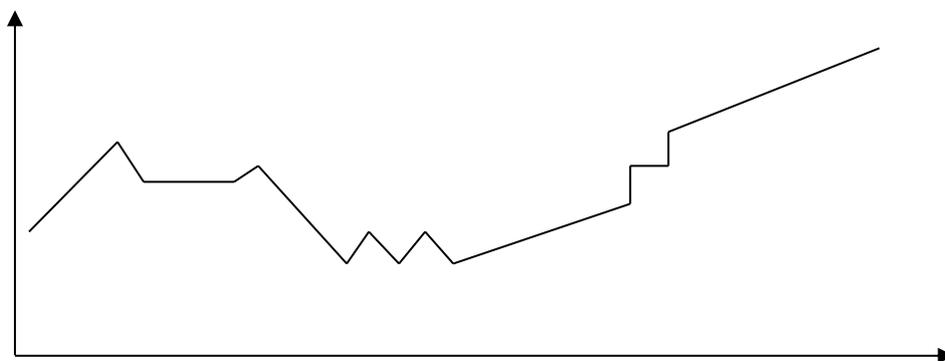
Consignes pour la représentation graphique du parcours scolaire :

- ❖ Nous te demandons de représenter deux lignes du temps : la première exprimant ta motivation scolaire au cours du temps et la seconde exprimant la qualité de tes relations au cours du temps. Plus on est motivé ou plus la qualité des relations est positive, plus on se situe haut par rapport à l’axe vertical et inversement. L’axe horizontal quant à lui, représente l’aspect temporel du vécu.
- ❖ En partant de ta réorientation, remémore-toi, les années précédant cet évènement en remontant jusqu’à ta dernière année dans l’enseignement secondaire ainsi que les années qui l’ont suivie jusqu’à ta dernière année de scolarité dans l’enseignement supérieur. Si un évènement/une expérience important.e à tes yeux en lien avec tes choix dans ton parcours scolaire est survenu.e avant ta dernière année de secondaire, n’hésite pas à le/la faire apparaître dans ta représentation.

- ❖ Nous te demandons de t'inspirer de ces schémas¹⁷ qui illustrent des exemples d'évolution du parcours scolaire. Afin de représenter au mieux ton parcours, il convient d'assembler ces différents schémas telles les pièces d'un puzzle.

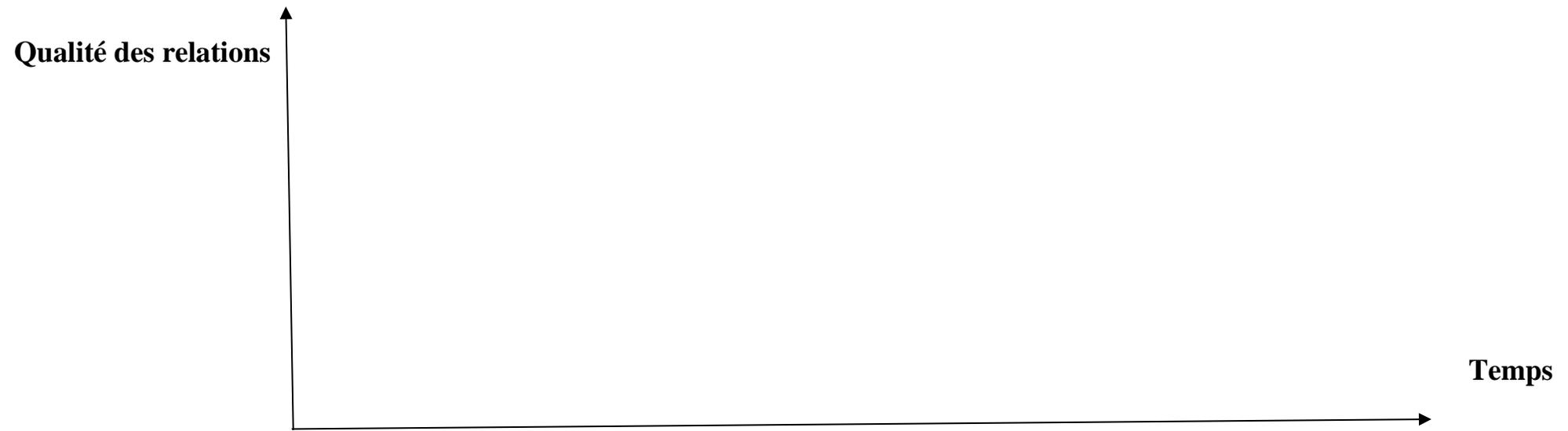
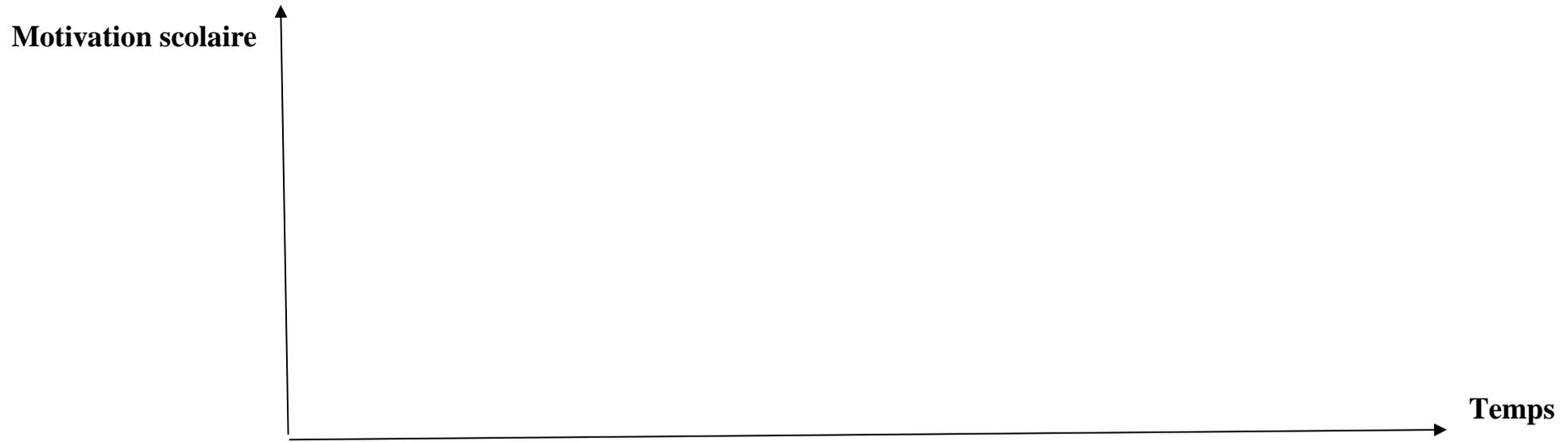


Prenons comme exemple la case en haut à l'extrémité droite : elle pourrait représenter une période de vie plutôt positive et de plus en plus positive (réussite des examens, augmentation de la motivation, rencontre amoureuse par exemple) allant jusqu'à un moment de cassure où la qualité de l'expérience chute ici assez brusquement (conflit avec son partenaire de classe, problème familial, échec à une évaluation importante...)

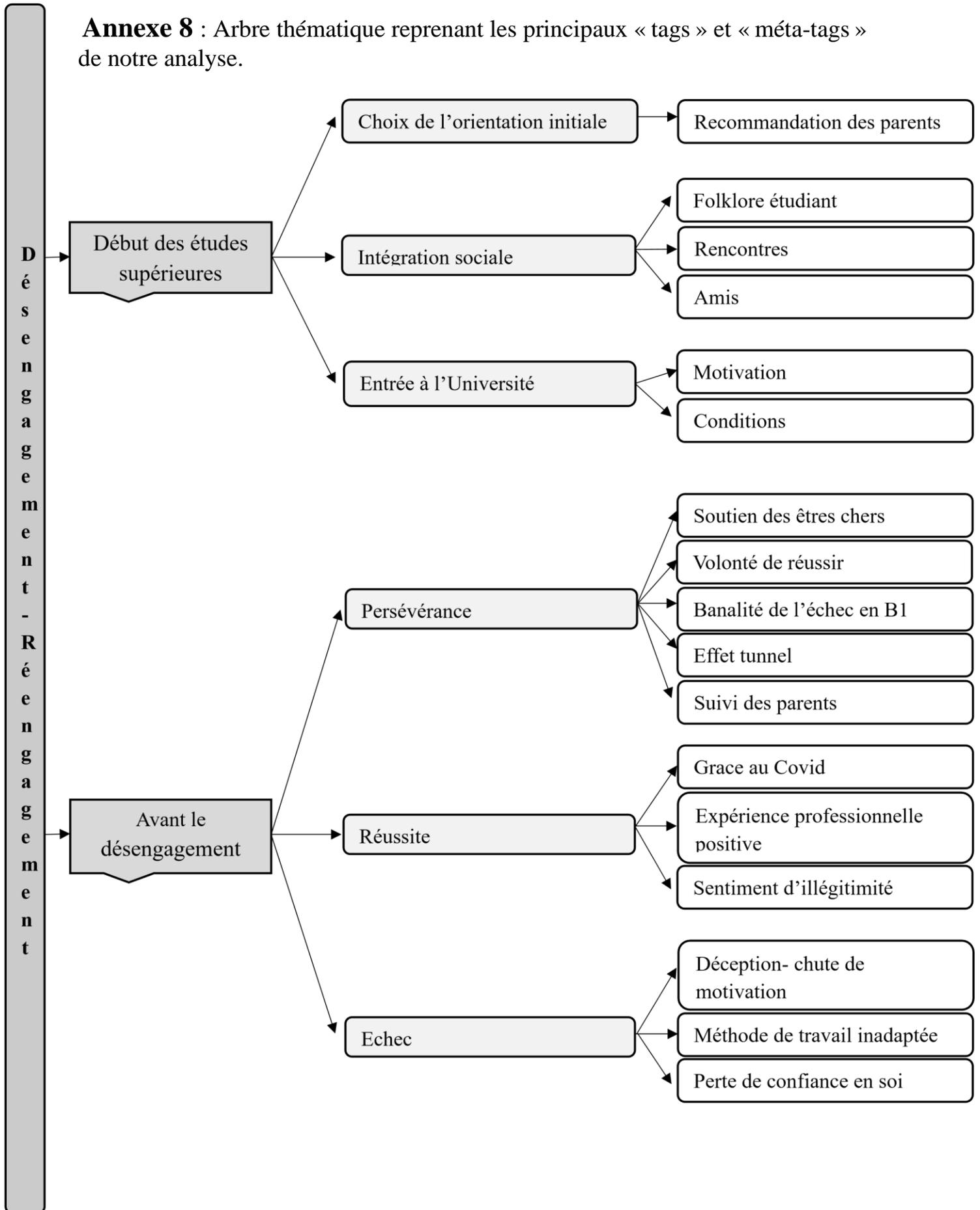


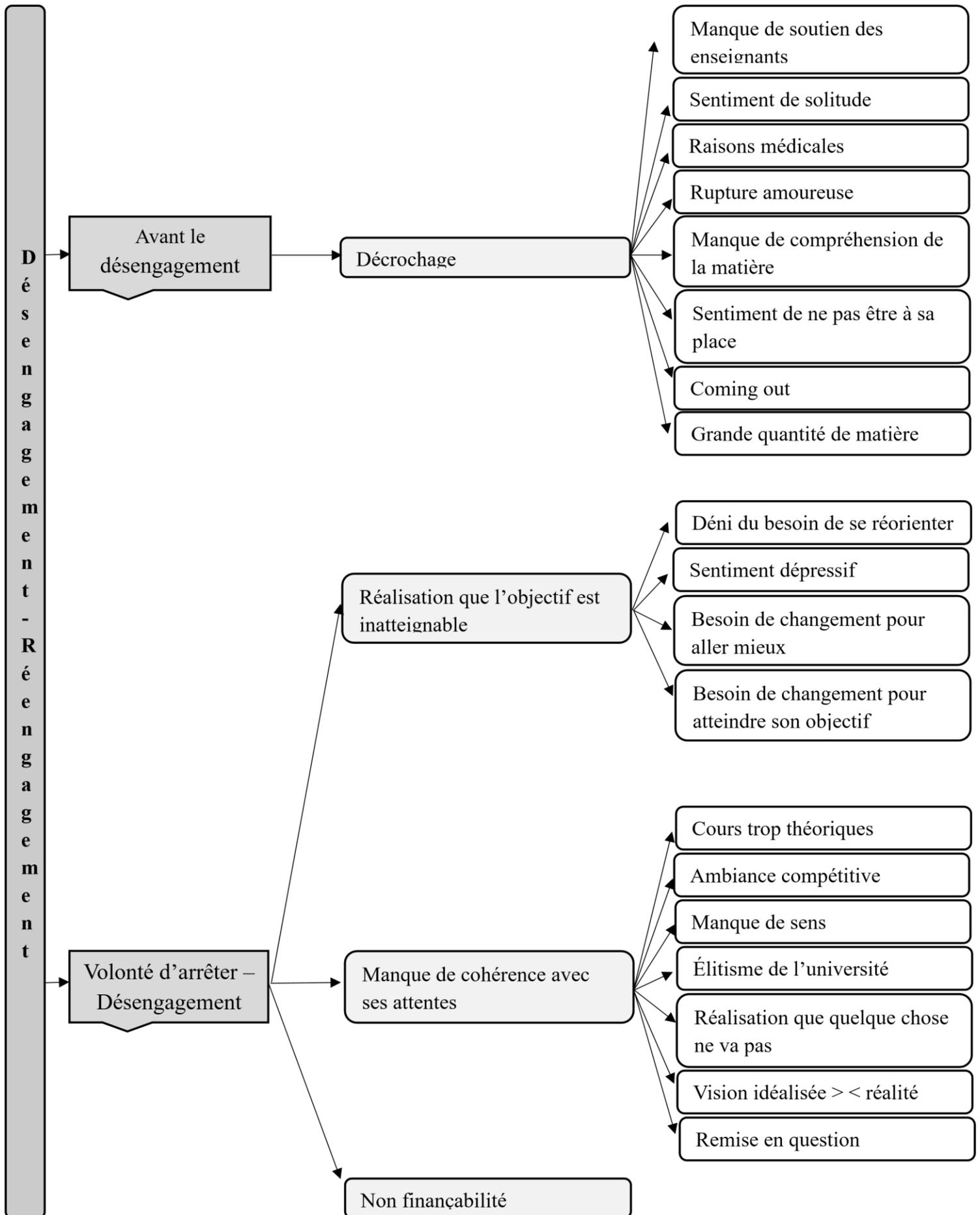
Réalise ta propre représentation sur la page suivante du document (à imprimer ou reproduire à la main). Il te sera possible de compléter ta production si nécessaire à l'issue du premier entretien après avoir eu un second regard sur ton parcours scolaire. N'oublie donc pas de l'emmener avec toi.

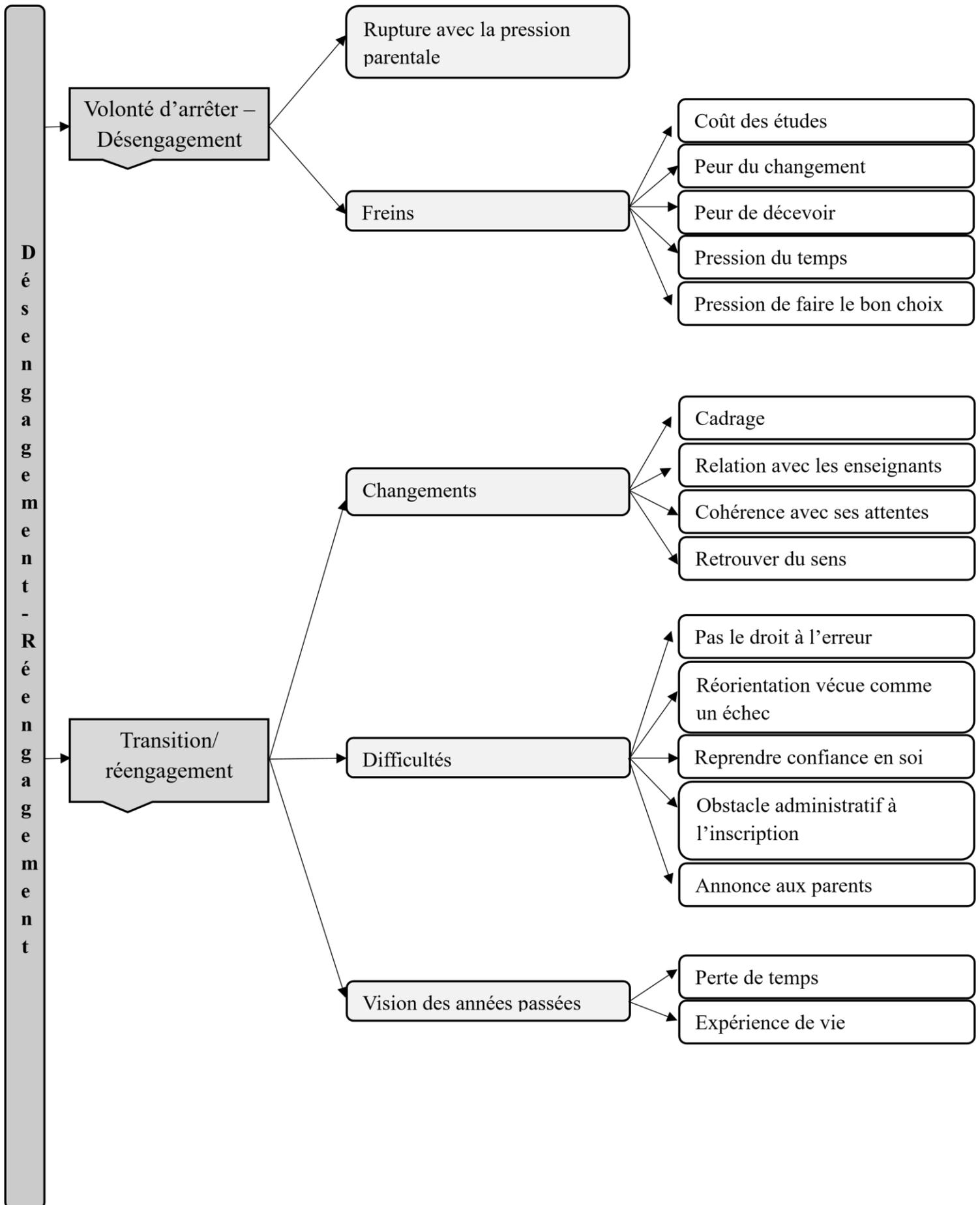
¹⁷ adaptés de Lerclec-Olive (2002) par Devos et ses associés (2016, p. 472)

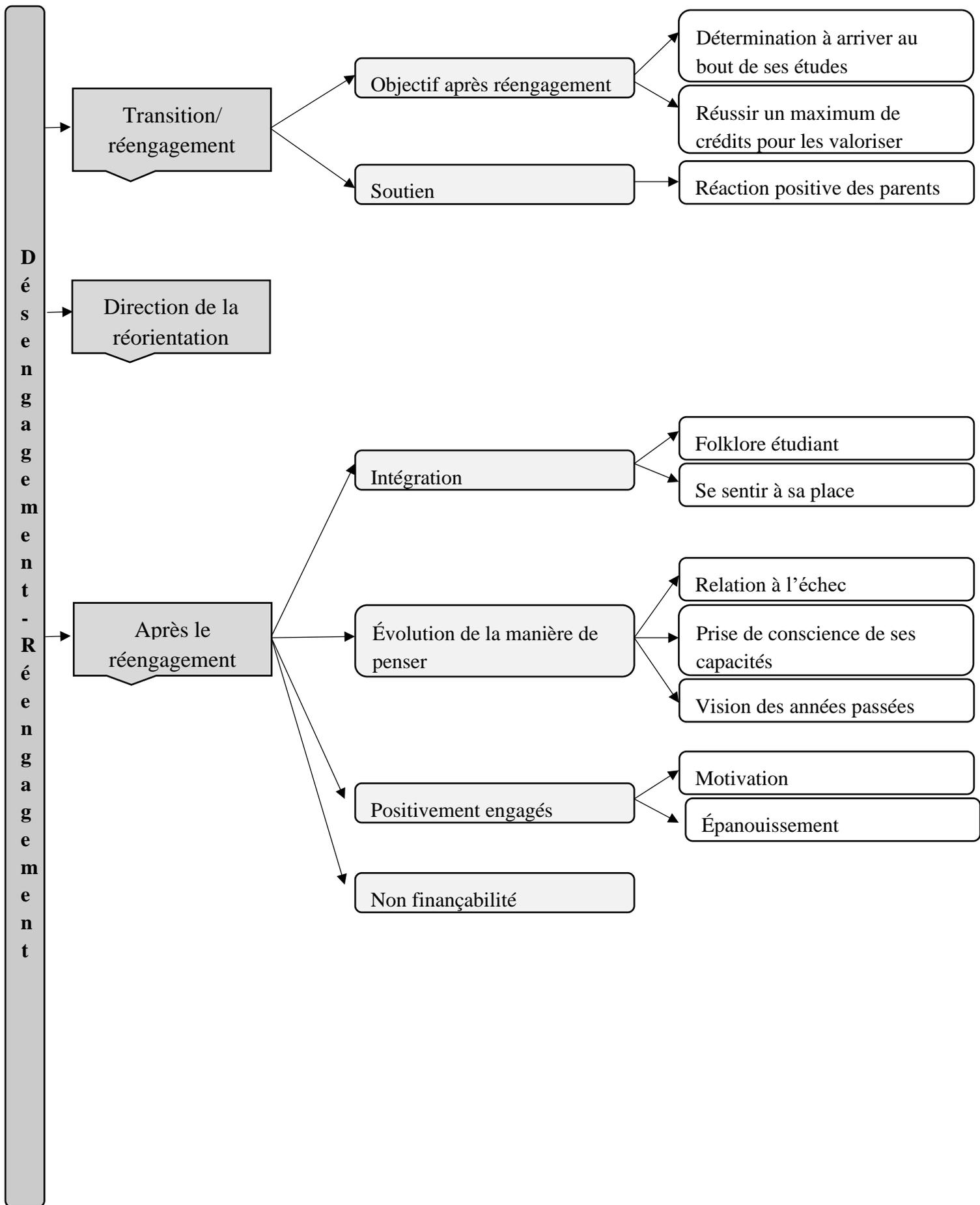


Annexe 8 : Arbre thématique reprenant les principaux « tags » et « méta-tags » de notre analyse.









Annexe 9 : Motifs soutenant la réorientation pour les étudiants HE

	Améliorer sa santé mentale	Atteindre son objectif
<u>Flora</u>	<i>[...] j'ai pas eu, entre guillemets, du mal à repartir de l'unif parce que de toute façon, j'en avais besoin [...] il faut que je pense à moi (Flora (HE), 1-14).</i>	<i>Il faut vraiment que j'aie un diplôme et que je pense à moi. Donc là, je commence à voir que je n'y arriverai pas (Flora (HE), 2-64).</i>
<u>Aurélie</u>	<i>Non, t'aimes pas. T'aimes pas, tu n'es pas bien dans ce que tu fais (Aurélie (HE), 1-48).</i>	<i>[...] je pense juste que ce n'est pas ce qu'il me fallait comme enseignement, en tout cas, maintenant (Aurélie (HE), 2-74).</i>
<u>Amélie</u>	<i>Donc, je me suis dit « c'est peut-être pas pour moi. » [...] « est-ce que je suis vraiment capable de faire ça toute ma vie ? » (Amélie (HE), 2-24).</i>	
<u>Romane</u>	<i>[...] il a fallu dire « est-ce que, est-ce que je reste dans ce que je suis ou pas ? », en sachant que je n'aimais vraiment pas ce que je faisais (Romane (HE), 2-98).</i>	
<u>Martine</u>	<i>[...] je voulais vraiment me sortir de cet état d'esprit redondant depuis presque deux ans, quoi, d'échec (Martine (HE), 2-20).</i>	
<u>Lola</u>	<i>J'ai angoissé beaucoup aussi. J'avais du mal à dormir parce qu'en fait, j'arrivais pas à visualiser mon avenir tout simplement (Lola (HE), 1-148).</i>	

Tableau 4A. Motifs soutenant la réorientation pour les étudiants HE

Annexe 10 : Récapitulatif des caractéristiques des profils avant désengagement des étudiants U

	A obtenu	Redoublement	Autre
<u>Adrien</u>	Master en Neurosciences	Aucun	Vient de France
<u>Océane</u>	Pas de cursus terminé	Aucun mais plusieurs secondes sessions ratées entraînant des crédits résiduels d'année en année	Année à l'étranger Bac 1 Covid
<u>Julia</u>	Pas de cursus terminé	1 redoublement	Sentiment d'incompétence acquis
<u>Pierre</u>	Bachelier en philosophie	Aucun	Crise identitaire

<u>Victor</u>	Bachelier en Médecine	Aucun mais plusieurs secondes sessions réussies	« Effet tunnel »
<u>Jane</u>	Bachelier en Vétérinaire	3 redoublements	Vient de Suisse Sentiment d'incompétence acquis Insatisfaction au regard de son parcours

Tableau 5. Récapitulatif des caractéristiques des profils avant désengagement des étudiants U

Annexe 11 : Motifs soutenant la réorientation pour les étudiants U

	Améliorer sa santé mentale	Atteindre son objectif
<u>Adrien</u>	<i>[...] mais j'ai quand même ce besoin de me dire « ok, il faut que mon métier me fasse vraiment kiffer » et il y a toutes ces choses d'aider les gens, améliorer les conditions de vie... [...] j'aurai pu être plus heureux ailleurs (Adrien (U), 2-53, 2-55).</i>	<i>[...] Mais quand tu es dans la recherche, tu mets en place un traitement pour Parkinson. Tu améliorer la qualité de vie des gens. Oui. Mais moi, je voulais participer activement, dans le sens sur le terrain, en temps réel (Adrien (U), 1-78).</i>
<u>Océane</u>	<i>[...] j'ai vraiment commencé à me dire "voilà, au final, tu vas te rajouter, au final, un an à HEC, donc, qu'est-ce que tu préfères ? Tu préfères continuer et souffrir pendant deux ans ou tenter quelque chose de nouveau [...], mais aimer ce que tu fais" (Océane (U), 1-128).</i>	
<u>Julia</u>		<i>Mais ouais, non, très compliqué, oui, très, très compliqué. Donc, il y avait ça, ou l'universitaire, enfin le monde universitaire m'intéressait beaucoup. Je voulais, je me sentais bien dedans, et je voulais vraiment me sentir bien dedans, mais les sciences en tant que telles étaient... (Julia (U), 2-54).</i>
<u>Pierre</u>	<i>[...] quand j'ai découvert la Socio et que je me suis dit « en fait, je vais être heureux, je ne vais pas être une espèce de poète maudit qui souffre en écrivant » (Pierre (U), 1-94).</i>	<i>Quand je suis arrivé en Philo je me disais que la Philo était une science. [...] et je me dis « bin voilà, je vais être scientifique. » Donc, alors, en adoptant ce regard, je me rends compte que je ne suis pas du tout d'accord avec leurs manières de faire, quoi. [...] Donc, tout d'un coup, Bourdieu arrive et il fait toute une critique. [...] C'est d'une puissance intellectuelle magnifique et donc, je me dis « mais oui, ce type a tout compris » (Pierre (U), 2-12).</i>

<u>Victor</u>	<i>C'est avec les stages justement parce qu'en fait, j'aimais bien la matière, mais l'application ne me plaisait pas tant que ça, on va dire. Je trouvais que c'était fort répétitif et j'avais peur de m'ennuyer à long terme (Victor (U), 1-48).</i>	
<u>Jane</u>	<i>Je sais pas si on peut appeler ça surmonter, le fait de pas réussir à se lever et puis, d'avoir envie de vomir dès qu'on lit ses cours et de quand même rester inscrit, je dirai que j'ai été plus maso qu'autre chose [...] (Jane (U), 2-46).</i>	

Tableau 4B. Motifs soutenant la réorientation pour les étudiants U

Annexe 12 : Synthèse des évènements pivots

	Évènements pivots
<u>Flora (HE)</u>	La compétitivité et l'égoïsme présents au sein des amphithéâtres vont à l'encontre des valeurs de Flora (HE) qui ne se voit pas poursuivre ses études dans de telles conditions.
<u>Aurélie (HE)</u>	Après avoir découvert la réalité du métier, Aurélie (HE) déconstruit son image idéalisée de celui-ci et ne se projette plus dans cette voie.
<u>Amélie (HE)</u>	Situation de non finançabilité dans l'enseignement supérieur.
<u>Romane (HE)</u>	Situation de non finançabilité pour le Bachelier en Information et communication.
<u>Martine (HE)</u>	En réalisant des stages pendant son temps libre, Martine (HE) comprend qu'elle a besoin de pratique pour apprendre. Ce besoin n'est pas rencontré à l'université.
<u>Lola (HE)</u>	Prête à tout pour réussir, elle échafaude un plan de triche. En arriver à de tels extrêmes lui fait prendre conscience du non-sens de continuer dans cette voie.
<u>Adrien (U)</u>	Confrontation avec la réalité de la recherche en Neurosciences qui est contraire à ses valeurs.
<u>Océane (U)</u>	Crise identitaire avec notamment un changement d'orientation sexuelle.
<u>Julia (U)</u>	Soumise à la pression de la non finançabilité, Julia (U) sait qu'elle doit valider son année. Elle sait qu'elle n'y parviendra pas et en a "ras le bol" des matières scientifiques.
<u>Pierre (U)</u>	Découverte de l'œuvre de Bourdieu qui occasionne un « coup de foudre » intellectuel.
<u>Victor (U)</u>	Confrontation avec la réalité du monde hospitalier qui ne rencontre pas l'idéal qu'il s'était fait du métier.
<u>Jane (U)</u>	Ses expériences en dehors du <i>tierspital</i> et en particulier son stage lié au mémoire lui font réaliser que c'est ailleurs qu'elle trouvera son bonheur.

Tableau 6. Synthèse des évènements pivots

Annexe 13 : Engagement positif des participants

	Engagement positif
<u>Flora (HE)</u>	<i>Mais oui, vraiment au niveau ambiance, profs. Les cours en soi, voilà, je m'accrochais mieux, c'était pas compliqué. Les travaux, ça va, je vais dire, on « était à plusieurs, c'est avec les... on choisit nous nos groupes, donc ç allait. Je réussissais bien, j'étais contente. Ouais, c'est la totalité je dirais. Franchement, j'avais pas de... j'étais assez contente, de, d'aller là, quoi (Flora (HE), 2-120).</i>
<u>Aurélie (HE)</u>	<i>Oui, c'est ça. Donc là, je me retrouve avec de bons résultats et tout, je suis là "ah oui d'accord, cool, c'est sympa." Donc oui, pour le moment, là, je suis bien dans mes études et puis j'ai de l'ambition pour l'avenir [...] (Aurélie (HE), 1-54).</i>
<u>Amélie (HE)</u>	<i>[...] avec la maturité, j'enregistre les infos plus facilement. Et du coup, ça m'a permis de réussir et c'était quand même assez motivant [...] je me suis dit, c'est que je suis capable, en fait, c'est que je peux y arriver. Et donc, j'ai continué (Amélie (HE), 1-26).</i>
<u>Romane (HE)</u>	<i>Bin, je m'étais dit "non, c'est bon, je vais rester avec ça. J'ai pas fait tout ça pour rien." Et puis, quand il y a eu cette histoire de décret paysage, je me suis dit "c'est un signe. Je suis obligée de me réorienter maintenant." Donc, c'est une chance au final. Et tant mieux parce que je suis mille fois plus épanouie maintenant (Romane (HE), 1-94).</i>
<u>Martine (HE)</u>	<i>Pour l'instant, c'est une pente... ascendante... oui, tout va bien. Sans pic pour le moment (Martine (HE), 1-50).</i> <i>Moi j'aime bien faire les choses aussi avec le cœur tout simplement. Je prends les choses à cœur, donc mes études, c'est pareil. [...]. Tout ça, c'est parfait, c'est vraiment des études qui me correspondent (Martine (HE), 2-84).</i>
<u>Lola (HE)</u>	<i>[...] je confirme maintenant en étant en Communication que c'est génial de baigner dans plein d'éléments que j'aime bien. Au final, comme je disais, j'ai qu'a choisir l'élément que j'aime le plus. C'est vraiment super chouette (Lola (HE), 2-48).</i>
<u>Adrien (U)</u>	<i>Là, j'ai vraiment ce sens du "c'est important là ce que j'apprends, ça va me servir, je vais avoir des patients, si je veux les aider au mieux." (Adrien (U), 2-119).</i>
<u>Océane (U)</u>	<i>Moi, je préférerais être bien pendant trois ans et là, ça se passe quand même bien et je suis contente, même si c'est pas du tout mon objectif, mais il faudrait même que je fasse encore une année de Bac, c'est pas du tout mon objectif, mais si ça arrivait, c'est pas grave parce que je me sens bien (Océane (U), 2-88).</i>

<u>Julia (U)</u>	<p><i>Et là, par contre, maintenant, je suis vraiment comme un poisson dans l'eau (Julia (U), 2-64).</i></p> <p><i>Et comme je pense que le fait d'avoir vraiment très bien réussi la Bac 1, c'est ça qui m'a aidée aussi à entamer le reste du Bachelier en me disant "c'est bon, je suis à ma place, j'ai totalement réussi, ça devrait aller." Et comme je m'épanouis aussi dedans, ça aide complètement (Julia (U), 2-66).</i></p>
<u>Pierre (U)</u>	<p><i>Et donc, en voulant être le meilleur, je me sens, là, je me sens encore mieux. J'atteins mon sommet en termes de relations amicales, motivation scolaire. Je n'ai jamais été à ce sommet-là (Pierre (U), 1-68).</i></p>
<u>Victor (U)</u>	<p><i>Je suis bien, j'aime bien la matière, ça m'intéresse. Je suis plus investi aussi (Victor (U), 1-124).</i></p>
<u>Jane (U)</u>	<p><i>C'est que, depuis que je suis à Liège, ça va mieux. Le parcours académique est clairement mieux, je me sens clairement à ma place [...] (Jane (U), 2-8).</i></p>

Tableau 9. Engagement positif des participants