



CPFB – Enseignement supérieur de promotion sociale de type court,
associé à l’UCL, Louvain-la-Neuve.

La Formation-relais© pour étudiants en réorientation dans
l’enseignement supérieur.

Etude sur le profil des étudiants, sur les apports
de la formation et ses effets sur les parcours.

Rapport final



Chercheurs :
Branka Cattonar (UCL, GIRSEF) & Anne Verwaerde (CPFB)

Recherche financée par la Fondation Benoît



Décembre 2015

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier les anciens étudiants de la formation-relais© qui ont accepté de répondre à un long questionnaire et de nous rencontrer ensuite lors de focus-group, pour nous raconter leurs parcours et leurs expériences au sein de la formation-relais©. Nos remerciements vont aussi à Béatrice Henne, directrice du CPF B, qui est à l'initiative présente recherche et qui l'a soutenue de façon enthousiaste, ainsi qu'aux membres du personnel de la formation-relais© qui ont collaboré à l'enquête, notamment pour nous aider à reprendre contact avec les anciens étudiants. Nous remercions également les membres du comité d'accompagnement¹, dont les remarques pertinentes et constructives, à différents moments du processus de recherche, ont contribué à la construction de l'analyse présentée dans ce rapport. Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement la Fondation Benoît pour le financement de la recherche.

¹ Le comité d'accompagnement de la recherche était composé de Benoît Blanpain (CPF B), Gentiane Boudrenghien (Rebond - UNamur et UCL), Annick d'Ursel (Fondation Benoît), Philippe Fonck (CIO), Mariane Frenay (UCL), Béatrice Henne (CPF B), Thierry Hulhoven (CPF B - CNFETP Lille), Auguste Laloux (UCL), Michel Molitor (UCL), Joseph Pirson (UCL), Dominique Van Neste (Fondation Benoît), Vincent Wertz (UCL), Pascale Wouters (UCL).

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières	3
I. Introduction.....	5
II. La Formation-relais©	7
III. Les objectifs de l'étude.....	9
1. Actualiser et compléter les données sur le profil des étudiants	9
2. Mieux connaître les apports de la FR et ses effets sur le parcours des jeunes.....	9
IV. Le dispositif méthodologique.....	12
1. Le volet quantitatif : l'enquête par questionnaire	12
A. Construction du questionnaire et déroulement de l'enquête quantitative.....	12
B. Caractéristiques de l'échantillon et représentativité de l'enquête	14
2. Le volet qualitatif : l'enquête par focus-group	16
A. Guide d'entretien et déroulement de l'enquête par focus-group	16
B. Composition des focus-group.....	17
C. Déroulement des entretiens.....	20
D. Méthode d'analyse des entretiens.....	20
3. Le statut de l'analyse produite et les limites de l'étude	20
V. Les résultats de l'étude	22
1. Le profil des étudiants et leur mode d'engagement dans la FR.....	22
A. L'origine socio-culturelle des étudiants.....	22
B. La situation et les expériences familiales avant la FR.....	24
C. Le parcours scolaire au primaire et au secondaire avant la FR.....	26
D. Le parcours dans l'enseignement supérieur avant la FR	27
E. La situation socio-affective, psychologique et physique avant la FR	29

F.	L'entrée dans la FR : les motivations et les modes d'engagements dans la FR	30
2.	L'expérience, les apports et effets de la FR.....	33
A.	L'expérience et le vécu de la FR.....	33
B.	Le parcours postérieur à la FR.....	35
a.	A la sortie de la FR.....	35
b.	Le parcours postérieur à la FR – la situation actuelle	36
C.	Les apports et les effets perçus de la FR : un portrait général à partir des résultats de l'enquête par questionnaire	39
a.	Les effets sur le parcours	39
b.	Les savoirs et compétences acquis en formation	40
c.	Les apports et les effets de la formation-relais© selon le parcours antérieur des étudiants	43
d.	Les apports et les effets de la formation-relais© selon les sessions et les années de formation	47
D.	Les apports et les effets perçus de la FR : un approfondissement des processus à l'oeuvre à partir des résultats de l'enquête par focus-group.....	49
a.	La perception de l'utilité et des effets des activités de formation.....	50
b.	La perception des principaux effets de la formation	64
3.	Les améliorations de la FR suggérées par les étudiants	72
VI.	Conclusion	76
VII.	Références bibliographiques	78
VIII.	Table des Annexes.....	81

I. Introduction

Depuis vingt ans, la formation-relais©, organisée par le CPF B (enseignement supérieur de promotion sociale – www.cpfb.be) à Louvain-la-Neuve, a accueilli près de 1700 étudiants². Elle vise à rencontrer les difficultés des étudiants qui abandonnent après quelques semaines ou quelques mois d'études à l'Université ou en Haute école et pour qui aucune prise en charge n'est habituellement assurée en attendant l'année académique suivante.

La formation-relais© s'adresse donc spécifiquement à des jeunes adultes (entre 17 et 24 ans environ)³, qui, après avoir débuté et interrompu des études supérieures, se rendent compte de la difficulté d'assurer ce passage et souhaitent une aide pour franchir avec plus de chances de réussite cette étape d'intégration dans l'enseignement supérieur. La formation vise à les aider à se repositionner par rapport à leurs choix d'orientation et à les outiller pour mettre en œuvre leur nouveau projet d'étude et / ou de profession.

Depuis ses débuts, la formation-relais© a fait régulièrement l'objet d'évaluations de programme, mais aussi de quelques recherches ponctuelles (Dozot, Lemaire & Wouters, 2001 et 2002 ; Montulet, 2000), guidées par le souci d'améliorer le dispositif de formation et de mieux répondre aux réalités de l'enseignement supérieur et aux attentes des étudiants. Les recherches anciennement menées visaient essentiellement à mieux comprendre l'expérience des étudiants au sein de la formation (leur appréciation et leur vécu de la formation, l'utilité perçue des activités).

Plus de 10 ans après la dernière enquête, le C.P.F.B. a souhaité mener une nouvelle étude afin de **mieux connaître le profil des étudiants qui s'inscrivent à la formation-relais© et de mieux comprendre les apports de la formation ainsi que ses effets, à moyen et long termes, sur les parcours des étudiants** : Qui sont les étudiants qui s'orientent vers la formation-relais© ? Avec quelles motivations ? Quels ont été leurs parcours antérieurs (sur le plan social, familial, scolaire, affectif) ? Comment ont-ils vécu leur passage à la formation-relais© ? Quels savoirs et compétences pensent-ils avoir acquis et remobilisé plus tard dans leur vie privée, professionnelle ou étudiante ?

L'objet de ce rapport est de présenter les résultats de cette étude, qui s'appuie sur une double enquête : une **enquête quantitative** par questionnaire et une **enquête qualitative** par focus-group.

Après avoir présenté brièvement la formation-relais© (point II), les objectifs de l'étude (point III) et le dispositif méthodologique mis en œuvre (point IV), nous présenterons les résultats des deux enquêtes menées (point V) qui éclairent le profil des étudiants, l'expérience vécue de la

² La formation-relais© a débuté lors de l'année académique 1994-1995.

³ Selon l'étude menée par Roset en 2014 (dans le cadre d'un mémoire de fin d'études, réalisé en sociologie), l'âge moyen des étudiants ayant fréquenté la FR ces cinq dernières années est de 19,5 ans et environ 75% ont entre 18 et 20 ans.

formation, les apports et effets de la formation sur les parcours de vie, tels qu'ils sont perçus par les étudiants. En conclusion (point VI), nous évoquerons quelques pistes de réflexion suggérées par les résultats de la recherche.

II. La Formation-relais©

S'adressant à des étudiants qui, après avoir débuté des études supérieures, les ont abandonnées suite à diverses difficultés rencontrées, le programme de la formation-relais© est spécialement conçu pour remotiver les étudiants, développer les compétences nécessaires dans l'enseignement supérieur, les aider à mieux comprendre les difficultés traversées et à construire un projet fondé d'étude et/ou de profession.

La formation-relais© se déroule à **trois moments distincts** de l'année académique : la première session débute en novembre, la seconde session en février, la troisième session en avril, toutes se terminent en juin. Chaque session s'adresse à un nouveau groupe d'étudiants, avec un programme adapté en fonction du calendrier, tout en visant les mêmes objectifs.

Le dispositif de formation comprend **plusieurs modules d'activités**, pour environ 25 heures d'activités par semaine (auxquelles s'ajoute le travail mené en autonomie). Ces modules articulent cours de base (informatique, expression écrite, méthodes de travail, etc.), activités d'orientation (par l'entremise d'entretiens, de séances collectives, de rencontres, de visites), stages et cours pratiques.

Plus précisément, les activités d'enseignement s'articulent autour des **objectifs** suivants :

1. Se remotiver et rebondir

- s'intégrer dans un groupe de pairs,
- installer une relation de confiance avec son accompagnateur,
- impulser une dynamique de projet,
- se projeter dans d'autres horizons.

2. Maîtriser le « métier d'étudiant »

- s'entraîner aux méthodes de travail (prise de notes, synthèses, gestion du temps, recherche documentaire, organisation, etc.),
- maîtriser des langages de l'enseignement supérieur (expression écrite, statistiques, informatique, etc.),
- intégrer des méthodes de travail et de maîtrise des langages dans un rapport scientifique,
- expérimenter et comprendre la dynamique de groupe et la communication orale,
- relever les défis de l'enseignement supérieur au travers des cours disciplinaires : actualité des sciences du vivant et/ou anthropologie philosophique et/ou anglais.

3. Mettre au point un projet fondé d'études et/ou de profession

- explorer le monde des études et des professions (en collaboration avec le CIO) et oser se remettre en question,
- discerner ses centres d'intérêt, ses valeurs,
- construire un portfolio qui intègre la connaissance de soi et les informations sur les études et les professions,
- confronter son projet à la réalité socio-professionnelle grâce à des stages,

- présenter son parcours et son projet devant un panel d'adultes et en débattre avec eux.

Ces trois objectifs intégrés visent la construction d'un projet qui se veut respectueux de la singularité des étudiants, essayant de prendre en compte leurs centres d'intérêt, leurs expériences antérieures, leurs atouts et faiblesses dans les compétences de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi les différents volets du programme sont considérés comme étant indissociables.

Deux moments caractérisent ainsi la formation-relais© : (1) une première série d'activités visent à *identifier ce qui fait problème* pour les étudiants; (2) une deuxième série d'activités sont destinées à *traiter le problème* rencontré via différentes formes de soutien reposant tant sur l'apprentissage de techniques et de méthodes, que d'espaces individuels ou collectifs d'expression permettant aux étudiants d'entamer, avec l'aide des professionnels et des autres jeunes qui participent au dispositif, un travail sur soi conduisant à mieux comprendre ses difficultés, à construire un nouveau projet et à retrouver une confiance nécessaire à leur « rebond » (Cattotar & alii, 2013).

Une étude récente (Cattotar & alii, 2013) montre que la formation-relais© apparaît avant tout, par rapport à d'autres dispositifs d'aide à destination de jeunes en difficulté⁴, comme un dispositif visant à apporter *une aide spécifique pour combler une lacune ou pallier à une défaillance passagère et bien circonscrite, au travers d'un rebond principalement « technique »* : il rencontre des jeunes pris dans une situation « d'impasse biographique » et leur apporte une aide grâce à des outils ponctuels, spécifiques et ciblés (essentiellement du soutien scolaire et du travail sur soi), susceptibles d'apporter une solution conduisant à une forme de « relance ». L'objet de la présente étude est justement de documenter davantage cette forme de « relance » et les mécanismes sur lesquels elle s'appuie.

⁴ L'étude, qui ne portait pas spécifiquement sur la formation-relais©, identifie deux autres logiques à l'œuvre dans les dispositifs actuels d'aide à la jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles : (1) celle où les dispositifs représentent avant tout *un substitut à la socialisation familiale* (ils entendent suppléer à un contexte familial jugé par les jeunes comme défaillant en termes de perspective d'accompagnement vers la vie adulte ; leur action est diffuse et englobante) ; (2) celle où les dispositifs offrent avant tout *une occasion de parenthèse biographique favorisant la réflexivité* (ils permettent aux jeunes de suspendre le temps social pour favoriser une forme d'introspection ; leur intervention est ciblée dans le temps, tout en prenant la forme d'une expérience sociale « totale » ou « englobante »). Même s'ils relèvent d'une logique dominante, soulignons cependant que le plus souvent les dispositifs articulent plusieurs logiques.

III. Les objectifs de l'étude

Les enquêtes précédemment menées sur la formation-relais© (Dozot, Lemaire & Wouters, 2001 et 2002 ; Montulet, 2000) visaient essentiellement à mieux comprendre l'expérience des étudiants au sein de la formation : leur appréciation et leur vécu de la formation, ainsi que leur perception de l'utilité de la formation et de ses activités. Dans une certaine mesure, ces enquêtes ont aussi produit quelques données, partielles, sur le profil des étudiants (principalement sur le plan des caractéristiques scolaires) et les apports à court terme de la formation tels que perçus par les étudiants. L'objectif de la présente étude est non seulement d'actualiser ces données, mais aussi d'étudier certains aspects de la formation-relais© pas ou peu abordés dans les enquêtes antérieures. Plus précisément, elle vise essentiellement deux objectifs : (1) **mieux connaître le profil du public** de la formation-relais© (profil socio-culturel des étudiants, parcours familial et scolaire antérieur, difficultés rencontrées, etc.) ; (2) **mieux comprendre les apports de la formation-relais©** pour les jeunes qui l'ont suivi, ainsi que **ses effets – à moyen et long termes – sur leurs parcours** de vie (sur le plan scolaire, professionnel, familial, social, personnel). Ces deux objectifs sont détaillés ci-après.

1. Actualiser et compléter les données sur le profil des étudiants

Le premier objectif de l'étude est de **mieux connaître le profil des étudiants** de la FR⁵ en recueillant (via une enquête par questionnaire) des données détaillées sur le profil socio-culturel des étudiants, leurs parcours scolaire, leurs situations familiales, ainsi que sur leur motivation à s'engager dans la FR. Jusqu'ici aucune donnée d'étude ne permettait de spécifier sur ces différents plans de manière pertinente le profil des étudiants : les étudiants qui arrivent à la FR ont-ils un profil particulier ? Par ailleurs, constituent-ils un public relativement homogène sur le plan des caractéristiques socio-culturelles et scolaires, ou bien, au contraire, est-il hétérogène ? L'intérêt de mieux connaître le profil et le parcours antérieur des étudiants réside dans la meilleure compréhension de leurs besoins particuliers.

2. Mieux connaître les apports de la FR et ses effets sur le parcours des jeunes

Le deuxième objectif vise à **mieux connaître l'expérience des étudiants au sein de la FR (leur vécu), ses apports, ses effets à moyen et long termes**, afin de permettre à la FR de mieux se positionner dans ces choix organisationnels et de contenu. En particulier, il s'agit d'identifier les apports de la FR qui, du point de vue des étudiants, ont contribué à un changement positif dans leur parcours. Par rapport aux études antérieures, l'accent a été mis sur l'identification des effets à moyen et long termes et la compréhension de l'impact des modalités typiques de la formation.

⁵ Dans la suite du texte, la formation-relais© sera désignée par l'acronyme « FR ».

Plus précisément, l'étude vise à analyser :

- **la mobilisation – à moyen et à long termes - des divers acquis de la formation :** qu'en est-il de la « transférabilité » des savoirs et compétences de natures diverses que la formation vise à développer dans les différents domaines de la vie des étudiants ? Les anciens étudiants remobilisent-ils – à moyen et long termes - les acquis en termes de contenus disciplinaires (*savoirs*), compétences méthodologiques (*savoir-faire* : par ex. la méthodologie du projet) mais aussi de compétences plus personnelles ou relationnelles (*savoir-faire comportementaux* : confiance en soi, détermination de sa vie, sentiment de compétence, créativité, gestion de groupe, etc.) ? Dans quels contextes mobilisent-ils ces acquis : dans le cadre de leurs études supérieures ? de leurs activités professionnelles ? de leur vie privée, familiale ou sociale ?
- **les effets – à moyen et longs termes – de la formation :** les étudiants, à l'issue de la FR, ont-ils réalisé le projet qu'ils ont conçu en formation ? Comment, par exemple, ont-ils réussi les études choisies et entreprises ensuite ?
- **les modalités typiques de la FR :** comment les étudiants perçoivent-ils les apports de la méthodologie du projet et de la dimension collective de la formation (dynamiques de groupe) ?
- **l'appréciation globale de la FR :** avec le recul, comment perçoivent-ils globalement la formation reçue ? son utilité et sa pertinence ? comment proposeraient-ils de l'améliorer ? qu'en est-il de « l'effet retard⁶ » mis en avant par Montulet (2000) ?

A l'instar d'autres recherches réalisées sur les apports et effets des formations (par ex. Conter, Maroy & Oriane, 2003), l'étude a veillé à saisir, en les distinguant :

- d'une part, les acquis et effets **objectifs** ou du moins objectivables (quels sont les changements « objectifs » que les étudiants peuvent repérer dans leurs trajectoires suite à leur passage par la formation-relais©: en termes de réussite scolaire, parcours professionnel, ... ?) ;
- d'autre part, les perceptions, auto-évaluations et appréciations **subjectives** des contenus, apports et effets de la formation (en termes de rapport aux études, au travail, ...).

Par ailleurs, l'étude vise à saisir les appréciations des apports et des effets en termes à la fois de **savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux**. Que disent-ils avoir acquis en formation ? Quelles connaissances disciplinaires ou générales ? Quelles connaissances techniques (par ex. méthodes de travail ?) Quelles compétences relationnelles ou personnelles (par ex. davantage de confiance en soi, une meilleure connaissance de ses atouts et faiblesses, ...) ?

⁶ Lors de son étude, au début des années 2000, Montulet (2000, p. 28) a fait le constat d'un « effet retard » de la formation, des étudiants lui ayant signalé que certains éléments, perçus comme peu utiles pendant la formation, n'avaient été intégrés par eux qu'avec un certain retard (que ce soit au niveau des cours ou de la démarche d'orientation).

Enfin, s'appuyant sur la sociologie de l'expérience de Dubet (1994), elle vise aussi à connaître les apports et effets en termes :

- **stratégiques** (réussite scolaire / professionnelle) : les étudiants estiment-ils que la FR leur a permis de mieux réussir leur parcours scolaire et professionnel ultérieur ? quels sont les ressorts acquis en FR qu'ils identifient ? estiment-ils, suite à leur passage par la FR, avoir (eu) plus de chance de réussite scolaire/ professionnelle ? ;
- de **socialisation-intégration** (dans la 'communauté' universitaire / scolaire / professionnelle / famille / réseau amical) : les acquis et le travail sur soi réalisés en FR leur ont-ils permis de mieux saisir les normes et exigences relatives à la poursuite d'études supérieures ? leur ont-ils permis de développer de meilleures relations avec leurs enseignants / pairs / collègues / famille et amis ? ;
- **subjectifs** (épanouissement personnel, confiance en soi, ...) : dans quelle mesure la FR leur a-t-elle permis de développer des outils ou postures remobilisables pour améliorer leur bien-être personnel ? pour travailler sur soi ?

C'est donc l'ensemble des dimensions de l'expérience de la formation et de ses éventuels effets que l'étude a cherché à saisir.

IV. Le dispositif méthodologique

Pour répondre à ces nouveaux questionnements, nous avons combiné deux démarches complémentaires :

- D'une part, une enquête **quantitative** par le biais d'un **questionnaire** envoyé aux étudiants des 12 dernières années⁷. Le choix de cette méthode quantitative se justifie avant tout par la volonté de dresser de manière représentative le portrait du public de la FR et de pouvoir tester quelques hypothèses explicatives relatives aux effets des modalités spécifiques de la FR ;
- D'autre part, une enquête **qualitative**, par **focus group**, auprès d'un nombre limité d'anciens étudiants. S'inscrivant dans une démarche compréhensive, l'objectif de cette enquête qualitative a été d'approfondir la connaissance du processus de transfert et de remobilisation des acquis de la formation dans les différents domaines de l'existence, en partant du sens donné par les étudiants eux-mêmes (sans plus partir de catégories prédéfinies), des perceptions subjectives et de la manière dont la formation et ses effets ont été vécus « intérieurement ».

Nous allons présenter ci-après plus en détails ces deux enquêtes, en précisant les différentes étapes de la démarche empirique mise en œuvre, le statut des données recueillies et les limites de l'analyse produite.

1. Le volet quantitatif : l'enquête par questionnaire

A. Construction du questionnaire et déroulement de l'enquête quantitative

C'est dans la double perspective de mieux connaître le profil des étudiants et de mieux appréhender les apports de la FR et ses effets sur le parcours des étudiants, que les questions du questionnaire ont été pensées. Au total, le questionnaire adressé aux anciens étudiants de la FR comporte **78 questions** regroupées en **4 sections**, qui portent sur :

- 1) **Leur situation actuelle** : questions sur les caractéristiques socio-démographiques des anciens étudiants (genre, âge, etc.), leur situation sociale et professionnelle actuelle, leur vie sociale et leur « bien-être » ;
- 2) **Leur profil et leur parcours avant la formation-relais©** : questions sur leur parcours familial antérieur (profession et niveau d'études des parents, situation familiale durant l'enfance, présence de ruptures tels que divorce, deuils de parents proches, ...), sur leur parcours scolaire avant la FR (réussite en primaire, en secondaire et au supérieur, difficultés rencontrées et lecture de ces difficultés, ...), sur leur situation sociale, psychologique et physique avant la FR ; leur entrée dans la FR (mode d'entrée dans le dispositif, motivations et objectifs recherchés) ;

⁷ Nous avons interrogé les anciens étudiants des années 2002-2003 à 2013-2014 et ce dans les trois sessions.

- 3) **Leur expérience de la formation-relais©** : questions sur le déroulement et le vécu de la FR (perception du déroulement, utilité et pertinence des différentes activités, soutiens externes à la FR : attitude parentale vis-à-vis de la FR, manière dont le passage à la FR a été vécu sur le plan du parcours biographique : comme une parenthèse, une opportunité de remise en question et de rebond, un arrêt contraint, ...);
- 4) **Leur parcours après la formation-relais© et les apports perçus de la formation** : questions sur le déroulement de leur parcours étudiant et/ou professionnel post-formation (parcours dans l'enseignement supérieur, parcours professionnel et familial), ainsi que sur les apports et effets perçus de la FR et la remobilisation des compétences développées lors de la FR, ...).

Le questionnaire (présenté à l'annexe 1) a été construit sur la base des objectifs de l'enquête et en s'inspirant notamment des questions posées par des enquêtes menées précédemment sur la FR (Dozot, Lemaire & Wouters, 2002 ; Montulet, 2000 ; Roset, 2014) ou par d'autres études réalisées sur des objets de recherche plus ou moins proches (parcours de jeunes, effets de dispositifs formation, etc.) (cf. annexe 2)⁸.

Le questionnaire a été pré-testé auprès de deux anciens étudiants de la FR, de manière à s'assurer de la pertinence et de la juste compréhension des questions, de la cohérence interne du questionnaire, mais aussi du temps nécessaire à la passation et de la bonne marche des fonctionnalités du logiciel « Monkey Survey » (logiciel de recueil des données en ligne que nous avons utilisé).

Le questionnaire, réajusté suite au pré-test, a été envoyé lors d'une première phase, le 19 décembre 2014, à 848 anciens étudiants⁹. Un faible taux de réponse nous a poussés à relancer deux fois l'enquête (le 9 et le 16 janvier 2015). Le recueil des données a été clôturé le 26 janvier 2015. Au total, 180 réponses ont été récoltées, pour un taux de réponse final de 21,87% (cf. tableau suivant).

Tableau 1. Taux de réponse

Total envoyés	Adresses erronées ¹⁰	1 ^{er} envoi – réponses reçues	2 ^{ème} envoi – réponses reçues	3 ^{ème} envoi – réponses reçues	Total de réponses reçues et % de réponse
848	25	106	45	29	180 21,87%

⁸ A l'annexe 2, nous présentons de manière détaillée les questions qui visent à décrire le profil du public et à saisir les apports et effets de la FR. Nous précisons également les études sur lesquelles nous sommes appuyées (avec des degrés divers) pour construire les questions.

⁹ Nous sommes remontés jusqu'à l'année 2002-2003 pour notre population. Il y a de toute évidence une série d'adresses qui, bien que valides, ne sont plus utilisées, surtout pour les premières cohortes.

¹⁰ L'impossibilité de livrer à ces adresses est confirmée par le logiciel Survey Monkey.

B. Caractéristiques de l'échantillon et représentativité de l'enquête

Parmi les anciens étudiants de la FR qui ont répondu à l'enquête, la plupart sont des femmes (64,8% de femmes contre 35,2% d'hommes) et ont entre 20 et 25 ans (66,4%) (voir le tableau suivant).

Tableau 2. L'âge des répondants

Age	N	%
19	12	6,8
20	24	13,6
21	22	12,5
22	19	10,8
23	16	9,1
24	9	5,1
25	15	8,5
26	11	6,2
27	11	6,2
28	7	3,9
29	10	5,7
30	7	3,9
31	7	3,9
32	2	1,1
33	3	0,5
34	1	0,5
Total	176	100
Non réponses	3	
Réponses non valides	1	

Ne disposant pas de données pour l'ensemble de la population (c'est-à-dire l'ensemble des étudiants ayant fréquenté la FR), il n'est malheureusement pas possible de calculer la représentativité de notre échantillon, notamment sur ces variables.

Par contre, nous pouvons constater que, si le taux de réponse total à l'enquête est presque de 22%, il est très variable selon l'année de fréquentation de la FR (voir le tableau suivant) et que les étudiants les plus récemment sortis de la FR ont davantage répondu que les autres. Ainsi, on observe que 47,7% de nos répondants ont suivi la FR lors des trois dernières années.

Tableau 3. Représentativité de l'échantillon par année de fréquentation de la FR

Année	Nombre total d'étudiants inscrits	Questionnaires envoyés ¹¹	Questionnaires effectivement partis	Réponses	Taux de réponse/année	Taux % total
2013-2014	102	101	99	44	44,4%	24,44%
2012-2013	101	93	93	28	30,1%	15,55%
2011-2012	76	70	70	14	20%	7,77%
2010-2011	82	72	72	9	12,5%	5%
2009-2010	92	79	79	13	16,45%	7,22%
2008-2009	105	83	83	15	18%	8,33%
2007-2008	87	57	57	13	22,8%	7,22%
2006-2007	93	83	79	11	13,9%	6,11%
2005-2006	89	9 ¹²	9	6	66,6%	3,33%
2004-2005	90	58	54	7	12,9%	3,88%
2003-2004	99	73	67	15	22,3%	8,33%
2002-2003	106	70	61	5	8,1%	2,77%
	1122	848	823	180	/	100%

On observe par ailleurs quelques variations selon les sessions de formation suivies (cf. tableau suivant). Si on se réfère à la population totale qui a suivi les différentes formations relais de 2002-2003 à 2013-2014, nous voyons (pourcentages entre parenthèses) que dans l'enquête, la FR1 (session débutant en novembre) est sur-représentée (environ +10%) alors que la FR2 (session débutant en février) et la FR3 (session débutant en mars) sont légèrement sous-représentées (respectivement environ -4% et -5%).

Tableau 4. Représentativité de l'échantillon par sessions de formation

Année	FR1	FR2	FR3	Total
Total des étudiants	304 (27,09%)	485 (43,22%)	333 (29,67%)	1122
Répondants à l'enquête	54 (36,24%)	58 (38,93%)	37 (24,83%)	149 ¹³

¹¹ La différence entre le nombre effectif d'étudiants inscrits et le nombre de questionnaires renvoyés correspond au fait que nous ne disposons pas pour tous les étudiants d'une adresse mail.

¹² En 2005-2006, les adresses mails n'ont pas été encodées. Nous avons pu retrouver dans les archives de la FR quelques adresses mails.

¹³ Cette question (sur la session suivie) a été ignorée par 31 répondants.

2. Le volet qualitatif : l'enquête par focus-group

A. Guide d'entretien et déroulement de l'enquête par focus-group

Le volet qualitatif de la recherche s'appuie sur la récolte et l'analyse d'**entretiens collectifs** ou « **focus-group** » menés auprès d'anciens étudiants de la FR. Par rapport à l'enquête par questionnaire, ce volet visait un objectif spécifique : **approfondir la connaissance des apports de la FR et de ses effets sur le parcours des jeunes, en lien avec les différentes modalités de la formation.**

A partir de **quelques questions-clés** (formulées de manière très large), nous avons interrogé les anciens étudiants de la FR principalement sur :

- (1) **leurs perceptions** de l'utilité et des effets des différentes **modalités de la FR** (activités et contenus de la formation),
- (2) **leurs perceptions des apports et acquis de la formation** : les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils pensent avoir acquis et remobilisés dans leurs parcours ultérieurs.

Plus précisément, le guide d'entretien a abordé ces thématiques à travers les **six questions** suivantes, reprises au tableau suivant :

Tableau 5. Thèmes abordés et questions posées lors des entretiens

Thèmes abordés	Questions posées
1. Perception des éléments essentiels de la FR	En vous replongeant dans la FR, pourriez-vous nous dire les trois aspects les plus essentiels de la FR ? (si vous ne deviez emmener que trois aspects de la FR sur une île déserte, quels seraient-ils ?)
2. Perception des effets et apports de la FR	Selon vous, quels ont été les effets les plus significatifs de la FR dans votre parcours ? Comment ces effets se sont-ils concrètement traduits dans votre parcours d'étudiant, votre vie privée, votre vie professionnelle ? Qu'est-ce que la FR a changé et apporté dans votre vie d'étudiant, votre vie privée et vie professionnelle ?
3. Perception des leviers de la FR (modalités de la formation ayant permis les effets relevés sur les parcours)	Selon vous, les principaux apports et effets de la FR, de quelles modalités (activités et contenus) de la formation proviennent-ils ? A vos yeux, quelles sont les activités les plus déterminantes et ayant eu les effets les plus significatifs ? Grâce à quels leviers ces effets et apports ont-ils pu se faire ?
4. Propositions d'amélioration de la FR	En tant qu'ancien étudiant de la FR, que recommanderiez-vous au CPF pour améliorer la formation ?
5. Recommandations aux étudiants de la FR	En tant qu'ancien étudiant de la FR, que recommanderiez-vous aux nouveaux étudiants de la FR qui s'inscrivent ? Quels conseils leur donneriez-vous ?
6. Question ouverte	Avons-nous oublié de parler d'un aspect important de la FR ?

Nous avons opté pour **des entretiens de type semi-directifs**, consistant à laisser parler

librement les individus sur leurs expériences à partir de quelques questions larges, tout en veillant à ce que chacun s'exprime au sujet des différentes thématiques pré-établies reprises dans le guide d'entretien, conçu comme un guide ouvert et flexible (les questions du guide d'entretien sont présentées dans le tableau précédent). S'inscrivant dans une **démarche compréhensive**, la démarche d'enquête par entretien déployée vise à mieux *comprendre* la manière dont la FR a agi sur les parcours des jeunes en partant du point de vue des jeunes et du sens qu'ils donnent eux-mêmes à leurs « expériences vécues » au sein de la FR et à ses effets. Il ne s'agissait donc plus de partir de catégories précises et pré-définies par les chercheurs comme dans le questionnaire utilisé dans le volet quantitatif de la recherche mais de se baser sur les perceptions et les vécus subjectifs que les jeunes ont de leurs parcours et du dispositif de formation, c'est-à-dire sur leurs « expériences vécues » (Blanchet et Gotman, 1992) et sur la manière dont ils ont perçu et vécu « intérieurement » les événements relatés (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983).

Cette méthode nous a ainsi permis de recueillir les **perceptions subjectives** que les anciens étudiants de la FR ont leurs expériences au sein de la FR, des effets de la formation sur leurs parcours ultérieurs et des acquis de formation qu'ils pensent avoir remobilisés lors de leurs études supérieures, dans leur vie professionnelle ou encore dans leur vie privée. A côté de ces perceptions subjectives, les entretiens ont aussi veillé à saisir les « **conditions objectives** » dans lesquelles se sont déroulées leurs expériences en les amenant à s'exprimer sur les modalités précises de la formation (activités, contenus, conditions relationnelles, ...).

Le choix d'opérer **des entretiens collectifs** (par focus-group) plutôt que des entretiens individuels s'explique par l'efficacité de la méthode (il s'agit d'un moyen rapide de recueillir des données qualitatives auprès d'un large échantillon) et sa pertinence heuristique (la présence de plusieurs participants et les débats collectifs encouragent chaque participant à expliciter, préciser et approfondir ses propos, tout en favorisant parfois aussi leur mémoire¹⁴).

B. Composition des focus-group

Afin de mieux comprendre les apports perçus de la FR à court, moyen et long termes dans les différents domaines de l'existence (vie étudiante, privée et professionnelle), nous avons choisi de réaliser les entretiens collectifs auprès de deux groupes d'anciens étudiants se distinguant sur la base de **deux critères** :

- selon qu'ils ont réalisé la FR récemment ou anciennement ;
- selon qu'ils sont encore aux études ou qu'ils ont terminé leurs études et sont déjà entrés sur le marché du travail.

¹⁴ Les entretiens collectifs permettent ainsi à certains participants de se souvenir d'aspects oubliés. C'est ce qu'expriment, par exemple, ces participants à l'un des focus-group que nous avons réalisé : « (après avoir entendu un participant) Et c'est vrai que je n'avais pas pensé à l'arrêt sur image, j'avais oublié mais moi ça m'a vraiment permis de (...) » (FG1, 1342-344), « (après avoir entendu un participant) J'aimerais rebondir la dessus... » (FG1, 1474), « Je voudrais rebondir sur toi ou sur une idée que tu as dis (...) » (FG1, 1822), « Comme tu le disais, quand... » (FG1, 1971).

Les participants ont été choisis parmi ceux qui, lors de l'enquête par questionnaire, avaient marqué leur accord pour participer au volet qualitatif de la recherche et avaient laissé leurs coordonnées. On peut souligner qu'un pourcentage très élevé de répondants (47%, c'est-à-dire 85 anciens étudiants) a marqué son accord pour y participer.

Au sein de chaque focus-group, nous avons veillé à ce que soient présents des étudiants ayant participé aux trois types de sessions de la FR (FR1, FR2 et FR3) et ayant vécu des expériences contrastées au sein de la FR (s'étant déclarés satisfaits / insatisfaits de la FR lors de l'enquête par questionnaire) (voir tableau suivant).

Le **premier focus-group** a été réalisé, au courant du mois de mars 2015, auprès de 8 anciens étudiants, ayant accompli depuis peu la FR et étant encore aux études. Le **deuxième focus-group** été mené, au cours du mois d'avril 2015, auprès de 5 anciens étudiants ayant réalisé la FR il y a plus longtemps et déjà entrés dans le monde du travail. Le tableau suivant présente de manière plus détaillée le profil des participants aux deux focus-group.

Tableau 6. Profil des participants aux deux focus-group

A réalisé la FR il y a ...	Session de la FR réalisée	Parcours antérieur à la FR	Parcours postérieur à la FR et Occupation actuelle
Focus-group 1			
3 ans	FR2	Etudes d'instituteur primaire pendant 3 ans (échecs et arrêt)	Actuellement en dernière année d'étude d'assistante en psychologie
1 an	FR1	Etudes de kinésithérapeute (haute école) pendant 2 ans	Actuellement en première année d'études en communication et graphisme
1 an	FR1	Etudes de psychologie pendant 2 ans, une année en langue germanique (université) (ratées)	Actuellement en première année d'étude de régentat en sciences humaines
1 an	FR1	Etudes en philosophie pendant un an	Actuellement en première année d'étude de conseiller en développement durable
4 ans	FR1	Etudes en médecine	Actuellement en dernière année d'étude en droit
1 an	FR3	Séjour linguistique à l'étranger pendant 3 mois	Actuellement étude en agronomie
1 an	FR3	Etudes en histoire (université)	Actuellement en première année d'étude en comptabilité
1 an	FR3	Travaillait un peu	Actuellement en dernière année de régentat en français et religion
Focus-group 2			
9 ans	FR1	Etudes en géographie (université) – pendant 1 mois	<ul style="list-style-type: none"> - Une année d'étude en journalisme (non terminée) - Etudes en réalisation audiovisuelle - Directeur technique dans une entreprise de production - Actuellement est indépendant réalisateur
11 ans	FR3	Etudes en biologie (université) ratées	<ul style="list-style-type: none"> - Etudes d'institutrice - Actuellement est institutrice
10 ans	FR3	Etudes en agronomie (université) arrêtées	<ul style="list-style-type: none"> - Etudes en géologie - A exercé quelques emplois - Actuellement suit une formation d'agrégation en chimie
11 ans	FR2	Régentat en économie sociale et familiale arrêté	<ul style="list-style-type: none"> - A commencé des études de bibliothécaire - S'est réorienté ensuite vers des études d'institutrice, réussies - Puis a ensuite mené des études de comptabilité en cours du soir - A travaillé dans une asbl - Actuellement travaille au service administratif et comptable du CPF
8 ans	FR2	Etudes universitaires	<ul style="list-style-type: none"> - Etudes à l'IAD - Actuellement travaille dans le domaine du spectacle

C. Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés dans une ambiance très conviviale (un sandwich et des boissons étaient prévus pour les personnes interviewées) au sein des locaux du CPF, en début de soirée, avec des participants très volontaires. Chaque entretien a débuté par la présentation des objectifs de la recherche et du principe de la méthode par entretien collectif (en garantissant l'anonymat et la confidentialité des propos recueillis). Ensuite, les différentes thématiques du guide d'entretien ont été abordées, dans l'ordre prévu par le guide d'entretien. Nous avons été particulièrement attentives à ce que chacun des participants ait pu s'exprimer à tour de rôle au sujet des différentes thématiques. Pour chaque thématique, nous avons commencé par poser une question très large, et quand c'était nécessaire, nous avons posé des questions de relance ou de précision plus spécifiques. Conformément au principe des entretiens compréhensifs, nous avons veillé à laisser s'exprimer librement les anciens étudiants de la FR sur ce qu'ils jugeaient eux-mêmes significatif, tout en les « relançant » et en les « réorientant » vers les thèmes pré-définis quand c'était nécessaire. Au final, tous les thèmes contenus dans le guide d'entretien ont été abordés dans les deux groupes par tous les participants. Le premier focus-group a duré environ deux heures, le deuxième environ une heure et demie.

D. Méthode d'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens s'appuie sur une analyse dite « thématique » ou « catégorielle », à partir d'un codage des entretiens en différentes catégories « semi-inductives » : certaines catégories étaient prédéfinies (il s'agit des catégories contenues dans le guide d'entretien), d'autres ont émergé de l'analyse des entretiens. L'objectif de cette analyse est de faire ressortir les récurrences dans les discours, mais aussi les différences et spécificités (propres aux personnes ou aux modalités de la formation), en étant attentif à la fois aux dimensions subjectives (vécus, représentations, sens attribué, ...) et aux dimensions objectives des expériences de FR (renvoyant aux modalités concrètes de la FR ou aux conditions de vie des personnes).

Plus précisément, l'analyse s'est appuyée sur un travail de catégorisation qui a veillé en particulier à dégager dans les entretiens :

- **L'expérience vécue** de la FR (appréciation de la FR),
- **La perception des différentes modalités et contenus** de la formation,
- **Les effets perçus de la FR sur leurs parcours de vie** (dans ses différentes dimensions : vie étudiante, professionnelle, privée) ;
- **La perception des leviers** ayant permis une « inflexion positive » dans leur parcours.

3. Le statut de l'analyse produite et les limites de l'étude

L'étude comporte plusieurs limites liées aux dispositifs d'enquête, qui invitent à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats. Concernant l'enquête par questionnaire, il est probable qu'une bonne partie des étudiants ayant accepté de participer soit ceux pour qui la FR

a représenté une expérience positive. Lors de l'enquête par focus-group, nous avons veillé cependant à sélectionner (sur base de leurs réponses au questionnaire) des étudiants aux expériences variées (positives et négatives) de la FR. Concernant l'enquête par focus-group, il faut relever le nombre limité des personnes interviewées qui ne permet probablement pas d'atteindre un seuil de saturation. Cette limite est en partie contrebalancée par les résultats de l'enquête par questionnaire qui viennent compléter l'analyse des entretiens. Ensuite, il n'a pas été possible, lors de la retranscription des entretiens, d'identifier les locuteurs : il n'est dès lors pas possible de tenir compte des informations relatives aux parcours individuels de chaque participation pour contextualiser les propos. Enfin, il faut garder à l'esprit que les deux volets de la recherche permettent de comprendre les effets de la FR sur les parcours des jeunes essentiellement à partir de perceptions et vécus subjectifs. Elles n'ont pas étudié directement les modalités de la formation et leurs effets, mais bien la manière dont ils sont vécus et perçus par les anciens étudiants. Autrement dit, les effets de la formation sont étudiés à partir de ce que les jeunes en disent et en perçoivent.

Précisons également que les deux enquêtes s'inscrivent essentiellement dans une **perspective descriptive** : elles visent avant tout à produire une **description** du profil des étudiants, des apports et effets de la formation-relais©, sans ambitionner de produire une explication de l'ensemble des facteurs qui influencent l'efficacité de la formation. Les facteurs explicatifs des effets et du transfert des acquis de formation sont en effet multiples, renvoyant à la fois à l'environnement, à la formation et aux individus (Devos & Dumay, 2006) et nécessiteraient, pour être étudiés, un dispositif méthodologique plus « ambitieux ».

Au-delà de la simple description, l'étude a cherché néanmoins à produire aussi une **compréhension** du processus de formation et de ses effets, en s'appuyant sur le sens donné par les individus à leurs expériences et sur leurs perceptions subjectives. Par ailleurs, à partir d'analyses statistiques effectuées sur base des données recueillies par l'enquête par questionnaire, deux grandes **hypothèses explicatives** ont été mises à l'épreuve :

- 1) La première suppose une influence du profil des étudiants, en particulier de leur parcours scolaire sur leur vécu de la FR et leur perception des apports et effets de la formation ;
- 2) La deuxième suppose une influence des modalités de la formation sur le vécu de la FR, les apports perçus et ses effets sur les parcours. Cette influence a été approchée en comparant d'une part, les trois séries de formation (sessions de novembre, février et mars) qui présentent chacune des spécificités ; d'autre part, les périodes pendant lesquelles la FR a été suivie, qui présentent également des spécificités au niveau des modalités de formation.

V. Les résultats de l'étude

Nous allons présenter, dans cette partie, les résultats des deux enquêtes, de manière thématique, en abordant :

- (1) le **profil** des étudiants de la FR et leur **mode d'engagement** dans la FR,
- (2) **l'expérience et le vécu** de la FR, ainsi que **ses apports et effets**,
- (3) les **améliorations de la formation suggérées** par les étudiants.

Les réponses à toutes les questions posées lors de l'enquête par questionnaire se trouvent, de manière détaillée, à l'annexe 3 (selon l'ordre d'apparition des questions dans le questionnaire). Dans cette section, les résultats¹⁵ que nous commentons sont à chaque fois référés au tableau de réponses s'y rapportant à l'annexe 3¹⁶. Les résultats de l'enquête par entretiens seront illustrés d'extraits des propos tenus par les étudiants¹⁷. Les deux focus-group sont retranscrits dans leur intégralité à l'annexe 4.

1. Le profil des étudiants et leur mode d'engagement dans la FR

Nous allons commencer par décrire le profil des étudiants de la FR sur la base d'une synthèse des résultats de **l'enquête par questionnaire** (cet aspect n'ayant pas été traité lors des focus-group) : Qui sont les étudiants de la FR ? Quels ont été leurs parcours (sociaux, familiaux, scolaires) avant leur arrivée à la FR ? Dans quel état physique et psychique étaient-ils à leur arrivée à la FR ? Pourquoi et comment disent-ils être arrivés à la FR ?

A. L'origine socio-culturelle des étudiants

Sur le plan des origines ethniques, les étudiants de la FR présentent un profil relativement homogène : la grande majorité est en effet de **nationalité belge** (96,7%) [cf. tableau Q19 à l'annexe 3] et d'origine belge par leurs parents (87% ont une mère belge et 84% un père belge) [tableau Q20]. Environ 10% des répondants ont un parent originaire d'un autre pays d'Europe ; très peu ont un parent originaire d'Afrique (environ 2% pour la mère ou 4% pour le père) ou du reste du monde (environ 2%) [tableau Q20].

¹⁵ Notons que, par simplicité, nous présentons les réponses aux questions comprenant des échelles à 6 positions en les ramenant à deux positions (en cumulant les réponses aux trois premières et aux trois dernières positions de l'échelle).

¹⁶ Par exemple, quand nous indiquons, entre crochets : "[tableau Q32]", cela signifie que les résultats présentés concernent la question 32 du questionnaire et sont présentés, à l'annexe 3, sous l'intitulé "Q32 + formulation de la question 32". A l'annexe 3, les résultats sont classés selon l'ordre d'apparition des questions dans le questionnaire.

¹⁷ Chaque extrait d'entretien est suivi d'une référence indiquant le focus-group concerné (FG1 pour le premier focus-group mené auprès d'anciens étudiants ayant réalisé récemment la FR ; FG2 pour le second focus-group réalisé auprès d'anciens étudiants ayant réalisé la FR depuis plusieurs années), ainsi que l'emplacement de l'extrait dans l'entretien (par le biais d'une numérotation des lignes -l-).

Sur le plan des origines sociales, le public qui fréquente la FR peut être décrit comme **issu en grande partie des fractions moyennes ou supérieures de la hiérarchie sociale**, même s'il est néanmoins relativement varié.

Tout d'abord, on peut constater que la plupart des étudiants, au moment où ils se sont inscrits à la FR, avaient **des parents qui exerçaient une activité professionnelle** (84,9% des pères et 71,2% des mères).

Peu d'étudiants avaient un parent sans emploi et bénéficiant d'un revenu de remplacement (3,9% des pères et 8,5% des mères). Une partie importante des mères étaient « femmes au foyer » (sans activité professionnelle et sans revenu) (11,7%) [tableau Q22]. On peut aussi souligner que seulement 1,3% des étudiants (ce qui représente 2 étudiants sur les 180 répondants) dit avoir bénéficié d'un suivi social (pour un problème d'ordre socio-économique) lors des deux dernières années précédant leur entrée à la FR [tableau Q49].

Ensuite, on observe que la majorité des étudiants ont **des parents exerçant une activité professionnelle relevant d'une position « supérieure » ou « moyenne »** [tableaux Q23 et Q24] :

- 46,3% des étudiants ont un père exerçant une profession libérale, intellectuelle, artistique ou qui sont cadres supérieurs ou directeurs ; c'est le cas de 19,5% des mères ;
- 36,7% ont un père exerçant un emploi dans l'éducation ou les services d'aide aux personnes, ou sont employés (qualifiés ou non) ; c'est le cas de 63,7% des mères ;
- environ 17% ont un père ouvrier, technicien, artisan ou commerçant ; c'est le cas de 7,8% des mères.

Enfin, la plupart des répondants ont **des parents diplômés de l'enseignement supérieur** :

- 74,6% ont une mère diplômée de l'enseignement supérieur (dont 27,3% de l'université), c'est le cas de 70,6% des pères (dont 37% le sont de l'université) [tableau Q21] ;
- une partie non négligeable des répondants a cependant des parents très faiblement diplômés : 7,1% ont une mère qui n'a pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur ; c'est le cas de 9% des pères [tableau Q21].

Les enquêtes précédentes (Dozot et *al.*, 2002, Montulet et *al.*, 2000) n'ont pas questionné ces aspects, nous n'avons donc pas de points de comparaison pour saisir une éventuelle évolution à ce niveau. Par rapport à la population globale de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous pouvons relever une nette sur-représentation, parmi le public qui fréquente la FR, d'étudiants dont le père est diplômé de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) : plus de 65,2% des étudiants de la FR ont un père diplômé d'une université ou d'une haute école, alors que la part de la population masculine âgée de 40 à 60 ans (c'est-à-dire la population susceptible d'avoir des enfants en âge de suivre des études supérieures) ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, en 2008 (selon les données issues de l'Enquête sur les forces de travail, citées par Vermandele et *al.*, 2010, p. 16) est d'environ 28%. Cela illustre l'origine socio-culturelle privilégiée d'une grande partie du public fréquentant la FR. Cette proportion est aussi supérieure à celle que l'on observe parmi la population étudiante universitaire dont près de 50% ont un père diplômé de l'enseignement supérieur selon les

données disponibles pour la fin des années 1990, citées par Van Campenhout (2012, p. 77). Si l'on considère des données plus récentes, qui concernent uniquement les nouveaux étudiants entrant en première année à l'université, on observe que le profil des étudiants de la FR, sur ce plan, se rapproche du public universitaire en première année : environ 66% des nouveaux étudiants entrant en première année à l'université ont un père diplômé de l'enseignement supérieur (Vermandele et al., 2010, p. 15). Les tableaux suivants reprennent les comparaisons entre nos données concernant les diplômes des pères et mères des étudiants de la FR, celles de l'étude de Vermandele et al. (2010) concernant les diplômes des parents des nouveaux étudiants en première année à l'université et les données relatives à la population en Fédération Wallonie-Bruxelles :

Tableau 7. Comparaison du diplôme des pères des étudiants de la FR, des étudiants à l'université et du niveau d'études de la population masculine en FWB

	Diplôme des pères des étudiants de la FR (Cattonar & Verwaerde, 2015)	Diplôme des pères des nouveaux étudiants à l'université (en 1 ^e année) (Vermandele et al., 2010)	Diplôme des hommes de 40 à 64 ans à Bruxelles et en Wallonie (Enquête Forces du travail, 2008)
Primaire	1,4%	2,5%	17,8%
Secondaire	28,3%	31,4%	54,5%
Supérieur non universitaire	33%	26,8%	14,1%
Universitaire	37,3%	39,3%	13,7%

Tableau 8. Comparaison du diplôme des mères des étudiants de la FR, des étudiants à l'université et du niveau d'études de la population féminine en FWB

	Diplôme des mères des étudiants de la FR (Cattonar & Verwaerde, 2015)	Diplôme des mères des nouveaux étudiants à l'université (en 1 ^e année) (Vermandele et al., 2010)	Diplôme des femmes de 40 à 64 ans à Bruxelles et en Wallonie (Enquête Forces du travail, 2008)
Primaire	4%	2,4 %	20,1%
Secondaire	21,3%	30,7%	52,0%
Supérieur non universitaire	47,3%	39,9%	19,7%
Universitaire	27,3%	27,0%	8,2%

B. La situation et les expériences familiales avant la FR

Les données de l'enquête par questionnaire indiquent que la majorité des anciens étudiants de la FR décrit de manière plutôt positive leur situation familiale antérieure à leur entrée dans la FR. Cependant, pour une grande partie d'entre eux (entre environ 20% et 30% selon les indicateurs), ce n'est pas le cas.

Tout d'abord, la plupart des anciens étudiants de la FR (environ 80%) disent avoir grandi dans **une famille « respectueuse » des choix des personnes** : où chaque personne est acceptée telle qu'elle est (81,6%), peut poursuivre sa voie ou son projet sans jugement négatif (80,9%) et a le

droit d'exprimer et vivre ses différences (79,4%). Néanmoins, ce n'est pas le cas pour environ 20% des étudiants [tableau Q26].

La plupart décrivent aussi positivement les relations au sein de leur famille et le soutien qu'ils ont reçu de leurs parents (en se référant à l'année précédant leur entrée en FR), de manière variée cependant. Ainsi, la plupart déclarent qu'en cas de difficultés, ils savaient qu'ils pouvaient compter sur leurs parents (84,3%), se sentaient valorisés par leurs parents (68,6%), trouvent qu'il était facile de parler avec eux (65,3%) et que les relations avec eux n'étaient pas parfois tendues (55,7%) [tableau Q42]. Une partie relativement importante des étudiants décrit cependant au contraire les relations avec leurs parents de manière plus négative : environ 15% estiment qu'ils ne pouvaient pas compter sur eux en cas de difficultés, environ un tiers ne se sentait pas valorisés par eux et trouve qu'il était difficile de parler avec eux, surtout environ 45% des répondants estiment que les relations avec eux étaient tendues [tableau Q42]. A ce niveau-là, on pourrait donc dire que le public de la FR est assez partagé.

Concernant plus précisément **l'attitude des parents envers leur parcours dans l'enseignement supérieur** (pour ceux qui l'ont fréquenté), lors des deux dernières années avant leur entrée dans la FR, la plupart déclarent que leurs parents étaient soutenant dans leurs choix (78,2%) et fiers de leurs parcours (67,3%). Pour une bonne partie des étudiants, ce n'était donc pas le cas : 32,7% pensent que leurs parents n'étaient pas fiers de leur parcours et 21,8% qu'ils ne soutenaient pas leurs choix [tableau Q44].

Au niveau des attentes familiales quant à leur avenir, le public de la FR semble plus partagé : 46% déclarent qu'avant leur entrée dans la FR, pour leur famille, il était surtout important qu'ils soient épanouis dans leur choix alors que 46% pensent qu'il était surtout important pour eux qu'ils fassent des études supérieures (pour 9,8% des études universitaires, pour 36,2% des études supérieures quel que soit le niveau) [tableau Q43]. Seuls 5,2% des étudiants pensent que, pour leurs parents, il était surtout important qu'ils entrent le plus vite possible sur le marché du travail (avec ou sans diplôme de l'enseignement supérieur) [tableau Q43]. Concernant leur **rapport général à leur avenir**, les parents du public de la FR semblent également partagés : 50,2% des répondants pensent que leurs parents étaient angoissés par leur avenir, alors que 49,8% pensent qu'ils ne l'étaient pas [tableau Q44].

A côté de ce portrait plutôt positif des expériences familiales pour la plus grande partie du public de la FR, il faut cependant souligner que **la plupart des anciens étudiants disent avoir connu un événement familial « marquant » durant leur enfance et adolescence** (seuls 43% indiquent ne pas en avoir connu). La plupart indiquent avoir été confrontés à la séparation ou divorce de leurs parents (35%). Viennent ensuite les problèmes de santé grave (maladie, handicap ou accident) des parents (14,5%) ou de la fratrie (3,9%), le décès d'un parent ou d'un membre de la fratrie (5,2%), ou leur suicide (3,2%) [tableau Q25]. Les signes de mal-être psychologique observés chez une grande partie des étudiants de la FR (voir ci-après) sont peut-être à mettre en lien avec ces événements marquants.

C. Le parcours scolaire au primaire et au secondaire avant la FR

Sur le plan de leur parcours scolaire dans l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire), l'enquête met en avant, à côté d'un parcours « type » suivi par la majorité des anciens étudiants de la FR (des études secondaires dans la filière générale, sans échecs et vécues de manière positive), d'autres parcours suivis par un nombre moindre, mais non négligeable (environ de 20 à 30% selon les questions), de répondants (qui ont réalisé des études dans l'enseignement technique de qualification ou dans l'enseignement professionnel, avec des échecs et une expérience subjective plus négative).

Ainsi, la majorité des étudiants de la FR (78,2%) a réalisé des études au secondaire dans **l'enseignement de transition**, destinant à la poursuite d'études supérieures, dans la filière d'enseignement général (67,1%) ou technique de transition (11,1%). Une partie non négligeable (21,4%) a néanmoins effectué des études secondaires qui ne préparent pas (ou pas de manière préférentielle) à la poursuite d'études supérieures : dans l'enseignement technique de qualification, professionnel, artistique, en alternance ou spécialisé [tableau Q28].

La plupart des étudiants de la FR n'ont **jamais doublé** lors de leurs études primaires (92,5%) et secondaires (64,9%). Une proportion importante a néanmoins connu un échec (26,4%), voire deux échecs (7,2%) lors de leurs études au secondaire [tableau Q27]. Ces pourcentages sont moindres que ceux que l'on observe dans l'ensemble de la population scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles où, durant les vingt-cinq dernières années, on note, en moyenne, près de 20% d'élèves en retard au primaire et près de 50% au secondaire (Indicateurs de l'enseignement 2014, p. 32). Comme l'indiquaient également les études antérieures sur la FR (Dozot, 2002 ; Montulet, 2000), les étudiants suivant la formation-relais© ne se caractérisent pas par un parcours scolaire difficile en primaire et secondaire.

Sur le plan subjectif, la majorité semble avoir connu **une expérience scolaire au secondaire plutôt positive, sans difficultés particulières** [tableau Q29]. La plupart déclarent en effet avoir aimé l'école et les études (64%), ne pas avoir éprouvé de difficultés relationnelles avec des membres du personnel (84,9%) ou avec des élèves (65,9%), ne pas avoir connu des difficultés comportementales (92,7%) ou scolaires (72,5%), ne pas avoir changé souvent d'école ou de filières (82,7%) et ne pas avoir vécu de périodes d'absentéisme ou de décrochage (83,6%). A nouveau, on note cependant qu'une partie importante des étudiants décrit leur expérience scolaire au secondaire de manière plus négative ou en mettant en avant des difficultés particulières. En particulier, on peut noter qu'environ un tiers dit ne pas avoir aimé l'école et les élèves (36%), avoir connu des difficultés relationnelles avec d'autres élèves (34,1%) et des difficultés scolaires (27,5%). Environ 15% mettent en avant des difficultés relationnelles avec des membres du personnel (15,1%), déclarent avoir vécu des périodes d'absentéisme ou de décrochage (16,4%), ou avoir changé d'école ou de filières (17,7%) [tableau Q29].

Surtout, on remarque qu'une partie très importante des étudiants met en avant un **problème d'orientation** : ainsi, 44,5% disent ne pas avoir été bien orientés lors de leurs études secondaires [tableau Q29]. La plupart indiquent par ailleurs qu'**au terme de leurs études secondaires, ils n'avaient pas d'idée précise** du type d'études (52,6%) et surtout du type de profession (62,2%) vers lesquelles ils souhaitaient s'orienter [tableau Q30].

D. Le parcours dans l'enseignement supérieur avant la FR

Sur la base des réponses reçues à notre enquête, on pourrait dire que le profil type de l'étudiant de la FR est un ancien étudiant de l'enseignement supérieur, provenant d'une université ou d'une haute école, qui a échoué ou a arrêté ses études en cours de réalisation, et qui a connu des difficultés de nature diverse (renvoyant en grande partie à sa propre motivation ou au travail étudiant), tout en considérant avoir été soutenu suffisamment par ses parents. Reste que le public de la FR comporte aussi un pourcentage non négligeable (environ 10%) d'étudiants qui présentent un tout autre profil : ils n'ont jamais fréquenté l'enseignement supérieur.

La grande majorité du public de la FR est donc constituée d'**anciens étudiants de l'enseignement supérieur** : 89,6% des répondants ont fréquenté l'enseignement supérieur avant de commencer la FR [tableau Q31]¹⁸. Parmi ceux-ci, 61,4% n'ont été inscrits qu'une seule fois dans l'enseignement supérieur, alors que 19,6% ont été inscrits deux fois et 8,5% trois fois [tableau Q31]. La plupart des étudiants (environ 75%) avaient entre 18 et 20 ans lorsqu'ils sont entrés dans la FR. Un peu moins de 10% avaient 21 ans (9,4%) et 22 (8,1%). Très peu avaient 23 ans ou plus (6%) [tableau Q52].

Voyons plus en détail **le profil des étudiants de la FR qui ont fréquenté l'enseignement supérieur avant leur arrivée à la FR** :

- Plus de la moitié ont fréquenté une **université** (59,7%) et/ou une **haute école** (46,4%). Quelques très rares étudiants ont réalisé, avant leur entrée dans la FR, une année d'apprentissage (ex. Ifapme-Efpme) (2,1%), une année 'spéciale maths ou sciences' (1,4%) ou encore dans l'enseignement de promotion sociale (0,7%) [tableau Q32]. Les enquêtes antérieures (Montulet et *al.* 2000 ; Dozot, Lemaire, Wouters, 2002) indiquent une proportion comparable d'étudiants ayant entamé des études universitaires avant la FR (respectivement 54% et 52%), mais une proportion moindre d'étudiants ayant entamé des études en haute école avant la FR (respectivement 32% et 33%)¹⁹. Il semblerait donc que le public de la FR a connu une certaine évolution à ce niveau-là, recrutant davantage d'étudiants issus des hautes écoles ;

- Plus précisément, la majorité (61,4%) a fréquenté une institution appartenant au '**Pôle académique de Louvain**' : l'UCL en grande partie (45%) et la Haute école Léonard de Vinci (He Vinci) (12,1%), toutes les deux situées à Louvain-la-Neuve comme la FR. Quelques étudiants ont été inscrits dans d'autres hautes écoles : la Haute école Paul-Henri Spaak (HE Spaak) à Nivelles (2,1%), la Haute école Louvain en Hainaut (Helha) 'Cardijn' à Louvain-la-Neuve (1,4%), la Haute école économique et technique (Ephec) à Louvain-la-Neuve (1,4%) et l'Institut des Arts de diffusion (IAD) à Louvain-la-Neuve (0,7%) [tableau Q33] ;

¹⁸ L'enquête de Roset (2014) montre également que 93% des étudiants avaient commencé des études supérieures avant la FR (peu importe le temps qu'ils ont passé à ces études (jours, semaines, mois, années).

¹⁹ L'étude de Montulet (2000) indique également une proportion un peu plus importante d'étudiants ayant eu une autre activité, telle qu'une année « spéciale math » (3%) ou une année passée à l'étranger (2%)-

- La plupart ont soit **échoué** (59% ont échoué : 34,3% une fois, 16,7% deux fois et 8% trois fois), soit **arrêté en cours d'année** (32,1%) [tableau Q34]. Seuls 8,6% des étudiants sont arrivés à la FR en ayant réussi au moins une année dans l'enseignement supérieur [tableau Q34]. La plupart ont présenté leurs examens lors de la session de janvier (67,6%) [tableau Q35] ;

- Une grande partie des étudiants pense que **leur choix d'orientation vers l'enseignement supérieur n'était pas mûr** (52,5%) [tableau Q36]. Alors que 20,6% des étudiants disent avoir fait leur choix d'étude avant leur dernière année d'étude secondaire, la plupart ont fait ce **choix plus tardivement** : pendant la dernière année du secondaire (36,7%), pendant les vacances suivant la fin des études secondaires (28,1%), voire même juste avant de s'inscrire dans l'établissement d'enseignement supérieur, au moment de la rentrée (14,3%) [tableau Q37]. Pour s'aider dans leur choix d'orientation, les sources d'information utilisées ont été diverses : la plupart disent avoir recherché de l'information sur les sites internet des institutions d'enseignement supérieur (58,4%), lors des salons d'étudiants (51,1%), auprès d'un centre d'information (SIEP, CIO, ...) (43,1%), lors des journées 'portes ouvertes' des institutions d'enseignement supérieur (41,61%), lors de séances d'information organisées dans l'enseignement secondaire (37,2%) ou encore, dans une moindre mesure, lors de rencontres avec des professionnels (26,2%) [tableau Q38]²⁰ ;

- La majorité des étudiants évoque avoir rencontré **diverses difficultés durant leurs études supérieures**. Pour la plupart, plusieurs aspects de leur parcours étudiant paraissent avoir été sources de difficultés : **leur propre rapport aux études** (motivation pour étudier) (70,2%), **les cours** (niveau d'abstraction des cours, quantité de matière à assimiler, le fait d'aborder des disciplines nouvelles, ...) (65,8%), **le décalage entre le contenu des cours et la profession envisagée** (65,3%), **la gestion de la vie d'étudiant** (la gestion du temps, le fait d'être livré à soi-même pour organiser les études ou la vie quotidienne, ...) (55,7%). D'autres aspects sont aussi cités comme sources de difficultés, mais dans une moindre mesure : le contexte (nombre d'étudiants dans les auditoriums, le fait de se retrouver dans un lieu inconnu,...) (43,1%) et les relations (entre étudiants, avec les enseignants, le départ de la famille, ...) (37,3%) [tableau Q39]²¹.

²⁰ Les enquêtes antérieures indiquent des résultats comparables : elles montrent également que le choix d'études n'était pas mûr pour 60% des étudiants de la FR (Dozot, 2002 ; Montulet, 2000), que dans 24% des cas, les études entamées avant la FR avaient été décidées après la dernière année du secondaire et 32% au cours de cette dernière année du secondaire (Montulet, 2000). Les résultats de l'enquête de Roset (2014) relatifs aux démarches d'orientation des anciens étudiants de la FR sont aussi comparables à ceux de notre enquête : consultation des sites internet d'universités et/ou de hautes écoles (55%), salons d'étudiants (42%), journées portes ouvertes (39%), centre d'information (38%), informations en secondaire (30%), rencontres de professionnels (25%).

²¹ Les études de Montulet (2000) et Dozot (2002) s'étaient également penchées sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement supérieur par les étudiants de la FR. Un pourcentage comparable d'étudiants avaient alors évoqué comme source de difficultés les relations (respectivement 37% et 38%). Par contre, dans ces deux études, une proportion moindre d'étudiants (par rapport à notre enquête) avaient cité les cours (respectivement 43,8% et 44,7%), la gestion de la vie étudiante (43% et 31%) et le contexte des études (28% et 24%). On pourrait alors supposer, avec toute la prudence qu'implique ce type de comparaison, une certaine évolution dans la nature des difficultés rencontrées par le public de la FR lors des études supérieures entamées antérieurement.

Sur le plan du soutien familial à leur parcours étudiant, on observe que :

- pour la majorité, **ce sont les parents qui ont pris en charge financièrement les études** (75,3%). Environ 10% ont bénéficié d'une bourse d'étude (10,3%) et 8,5% ont travaillé pour financer leurs études [tableau Q14] ;
- la toute grande majorité déclare que **leur famille estimait qu'ils étaient capables de réussir** leurs études supérieures (92,7%) [tableau Q40] ;
- la plupart estiment aussi avoir été **suffisamment soutenus par leurs parents** durant leurs études supérieures (73,1%). Par contre, ils sont nettement moins nombreux à estimer avoir été soutenus suffisamment par le reste de leur entourage : par leurs amis (51,4%), leurs frères ou sœurs (40,1%), leurs enseignants ou éducateurs (13,4%). Un pourcentage non négligeable estime n'avoir été soutenu par personne (13,7%) [tableau Q41].

E. La situation socio-affective, psychologique et physique avant la FR

Au niveau de leur état affectif, psychologique et physique, les données de l'enquête indiquent que le public de la FR est composé en grande partie d'étudiants qui arrivent avec un état de santé qu'ils estiment plutôt bon sur le plan physique, mais pas sur le plan psychologique. Comme nous allons le voir ci-après, la majorité des étudiants de la FR semble en effet présenter une fragilité sur le plan de leur bien-être psychologique (entre 65 et 80% selon les indicateurs), et environ 10% sur le plan de leur santé physique. Une grande partie des étudiants semble aussi connaître, de manière plus variée, une fragilité au niveau de leur situation affective et relationnelle.

Sur le plan de **leur situation socio-affective et relationnelle**, on observe tout d'abord que le public de la FR est assez **partagé** : si une (faible) majorité des étudiants déclare que, l'année avant leur entrée de la FR, ils ne se sentaient pas seuls (60%), qu'ils avaient beaucoup d'amis sur qui ils pouvaient compter (57,4%) et qu'en cas de mal-être ou de danger, il y avait au moins un adulte dans leur famille (en dehors de leurs parents), sur lequel ils pouvaient compter (54,4%), ce n'est donc pas le cas pour une grande partie des étudiants : pour environ 40-45% des répondants [tableau Q42].

Sur le plan de **leur état de santé physique**, la majorité des étudiants déclare, qu'avant d'entrer à la FR, leur état de santé général était **bon, voire très bon** (69,9%) alors que 17,6% estiment qu'il était « ni bon, ni mauvais ». Une partie non négligeable affirme qu'il était mauvais, voire très mauvais (12,4%) [tableau Q45]. Environ 8,5% des étudiants disent même avoir été limités au moins six mois, à cause d'un problème de santé, dans leurs activités habituelles [tableau Q46]. Enfin, 11,3% des étudiants déclarent avoir eu un suivi médical (pour un problème d'ordre physique) lors des deux dernières années précédant leur entrée dans la FR [Q49].

Sur le plan de leur **bien-être psychologique**, les résultats de l'enquête sont **interpellants et témoignent d'une fragilité certaine d'une très grande partie des étudiants à ce niveau-là** : la majorité des anciens étudiants de la FR décrit en effet de manière « négative » leur situation psychologique (« ce qu'ils ressentaient ») avant de commencer la FR, leur rapport à soi et à

l'avenir, et cela pour la (quasi-)totalité des quinze indicateurs de bien-être psychologique utilisés dans l'enquête (à la question 47). Ainsi, on observe [tableau Q47] que :

- 80,1% des étudiants déclarent qu'ils étaient encore en train d'essayer de trouver les buts de leur vie ;
- plus de 70% disent qu'ils n'avaient pas confiance en leur avenir professionnel (77,9%), que leur vie ne correspondait pas à leurs idéaux (74,3%), qu'ils n'avaient pas confiance en eux (71%), qu'ils n'étaient pas satisfaits de leur choix (70,8%) ;
- plus de 60% déclarent qu'ils ne se sentaient pas utiles et que l'on n'avait pas besoin d'eux (68,7%), qu'ils avaient parfois l'impression de ne pas contrôler ce qui se passait pas dans leur vie (66,6%), qu'ils avaient de grandes difficultés à prendre des décisions (65,4%), qu'ils ne se sentaient pas bien dans leur vie (65,3%), qu'ils ne sentaient pas bien dans leur peau (63,2%) ;
- plus de 50% disent qu'ils se sentaient habituellement tendus ou stressés (59,4%), qu'ils n'avaient pas confiance en leur avenir personnel (57%), qu'ils manquaient d'énergie pour faire beaucoup de choses (56,5%), qu'ils se sentaient déprimés (56,8%), qu'ils se sentaient souvent démunis face à leurs problèmes (55,4).

Il est significatif aussi de noter que plus de 40% des étudiants, en se remémorant leur situation avant la FR, évaluent comme « passable » ou « mauvaise » leur capacité à l'époque à faire face aux exigences de la vie quotidienne (41,9%) et à faire face à des problèmes inattendus (44,9%) [tableau Q48].

Enfin, 30% des étudiants déclarent avoir eu un suivi psychologique (pour un problème de santé mentale) lors des deux dernières années avant leur entrée dans la FR [tableau Q49].

F. L'entrée dans la FR : les motivations et les modes d'engagements dans la FR

Comment et pourquoi, ces étudiants dont nous venons de dresser le profil, sont-ils arrivés à la FR ? L'enquête montre tout d'abord que la plupart des répondants disent être arrivés à la FR de **leur propre initiative** : 81,2% disent avoir décidés par eux-mêmes de s'engager à la FR [tableau Q54]. Près d'un étudiant sur cinq (18,8%) n'aurait donc toutefois pas décidé par lui-même de s'y engager [tableau Q54]. Par ailleurs, de nombreux étudiants (36,2%) reconnaissent « avoir été poussés dans le dos » par leurs parents pour s'y inscrire [tableau Q55].

Pour quelles **raisons** principales les anciens étudiants disent-ils avoir choisi la FR ? Les principales raisons évoquées, par la majorité des répondants, sont, dans l'ordre : pour se (re) **construire un projet d'études et/ou de profession** (71,8%), pour **prendre un temps de recul** ou de pause (66,4%), pour **rester actif** (garder un rythme de travail, ne pas rester à ne rien faire) (64,4%), pour **être soutenu** (être guidé, ne pas être livré à soi-même) (54,3%), pour **réfléchir sur soi-même** (53%). Viennent ensuite d'autres raisons, évoquées par plus d'un tiers des étudiants : éviter de perdre une année (42,2%), se sécuriser (39,6%), rassurer ses parents (38,2%). Un pourcentage relativement important d'étudiants cite également : se préparer correctement à l'enseignement supérieur (28,8%), garder les allocations familiales (28,1%), apprendre à réussir (22,8%), bénéficier d'une remise à niveau (20,1%). Les raisons les moins souvent citées sont : pour rompre une spirale d'échec (17,4%) et rester sur le site universitaire (12,7%) [tableau Q53].

La plupart des étudiants semblent ainsi être arrivés à la FR pour **travailler sur soi et sur leurs projets d'avenir**, ainsi que pour **recevoir un soutien**, et bien moins souvent avec l'objectif de travailler sur leurs compétences d'étudiant ou pour des raisons sociales et économiques. Par rapport aux objectifs poursuivis par la FR, la plupart seraient donc attirés surtout par la perspective de mettre au point un projet d'étude ou de profession et de se remotiver, de rebondir, et moins pour celle d'arriver à maîtriser leur « métier d'étudiant ». Il semblerait qu'on observe une certaine évolution dans les motivations des étudiants à s'engager dans la FR depuis l'époque des études réalisées par Montulet, Dozot et *al.* dans les années 2000 : lors de ces études en effet, les raisons liées à des besoins socio-affectifs (comme le fait d'être soutenu) ou au travail sur soi étaient moins souvent évoquées par rapport aux motivations liées à la réussite dans les études supérieures. Si la comparaison entre les données de notre étude et celles des enquêtes précédentes reste délicate dans la mesure où l'on ne retrouve pas parfaitement les mêmes items, on peut néanmoins mettre en avant quelques évolutions. Ainsi, dans l'étude de Montulet (2000) et Dozot et *al.* (2002), une proportion bien moindre d'étudiants évoque comme raison le fait de prendre une année de recul et de pause (36% et 35% contre 66%) ou de garder un rythme de travail et ne pas rester inactif (14% et 36% contre 64%). Par contre, en 2000, davantage d'étudiants ont cité des raisons liées à la poursuite de leurs études supérieures : se construire un projet d'études (82% et 81% contre 72% dans notre étude), se préparer à l'enseignement supérieur (34% et 41% contre 29%), se remettre à niveau (28% et 27% contre 20%) et apprendre à réussir (25% et 29% contre 23%). Le tableau suivant compare les données des différentes études. Il est intéressant de pointer que la raison principale du choix de la FR est la même dans les trois enquêtes : la plupart des étudiants viennent en premier lieu pour se construire un nouveau projet d'études et/ou de profession. Il ressort aussi que les étudiants viennent à la FR pour de multiples raisons qui se combinent.

Tableau 9. Les raisons du choix de la Formation-relais©²²

	Enquête de 2015 (Cattonar & Verwaerde, 2015)	Enquête de 2000 (Montulet, 2000)	Enquête de 2002 (Dozot et al., 2002)
Pour se re-construire un projet d'études et/ou de profession	72% (n°1)	82% (n°1)	81% (n°1)
Pour prendre une année de recul/ de pause	66%(n°2)	36% (n°4)	35% (n°8)
Pour garder un rythme de travail, rester actif, ne pas rester à ne rien faire ²³	64% (n°3)	14% (n°10) dans « autre »	36% (n°7) – dans « autre »
Pour être soutenu, guidé, ne pas être livré à vous-même ²⁴	54% (n°4)	21% (n°8) - dans « autre »	45% (n°5) - dans « autre »
Pour réfléchir sur soi-même	53% (n°5)	Item pas proposé	Item pas proposé
Pour éviter de perdre une année	42% (n°6)	12% (n°11)	11% (n°12)
Pour se sécuriser	40% (n°7)	56% (n°2)	59% (n°2)
Pour rassurer ses parents	38% (n°8)	49% (n°3)	49% (n°3)
Pour rencontrer et être avec d'autres personnes	32% (n°9)	Item pas proposé	Item pas proposé
Pour se préparer correctement à l'enseignement supérieur	29% (n°10)	34% (n°5)	41% (n°6)
Pour garder les allocations familiales	28% (n°11)	49% (n°3)	47% (n°4)
Pour bénéficier d'une remise à niveau	20% (n°12)	28% (n°6)	27% (n°10)
Pour apprendre à réussir	23% (n°13)	25% (n°7)	29% (n°7)
Pour rompre une spirale d'échec	17% (n°14)	Item pas proposé	Item pas proposé
Pour rester sur le site universitaire	13% (n°15)	20% (n°9)	18% (n°11)

Les pourcentages présentés dans le tableau ont été arrondis. Entre parenthèses, nous avons indiqué le rang de la réponse.

Notre étude montre enfin que la majorité des étudiants n'a **pas pensé à une alternative** à la FR au moment ils se sont inscrits. De nombreux étudiants ne savent pas ce qu'ils auraient fait s'ils ne s'étaient pas inscrits à la FR (31,1%), pensent qu'ils auraient « glandé » (22,3%) ou qu'ils auraient « mal tourné » (7,4%). D'autres pensent cependant que, s'ils n'avaient pas fait la FR, ils auraient repris des études ou fait une autre formation (39,8%), qu'ils auraient travaillé (39,1%) ou qu'ils seraient partis à l'étranger (19,6%).

²² La question posée était : "Pour quelle(s) raison(s) principale(s) aviez-vous choisi la Formation-relais©?". Plusieurs réponses étaient possibles. Dans le tableau, nous avons arrondi les pourcentages.

²³ Cet item n'était pas proposé ni dans l'enquête de Montulet (2000) ni dans celle de Dozot et al. (2002) mais dans les commentaires ouverts (« pour autre chose, expliquez »), le fait de garder un rythme de travail, de ne pas rester à rien faire, inactif était cité par respectivement 14% et 36% des répondants. Nous avons donc choisi d'ajouter cet item lors de la présente enquête.

²⁴ Idem qu'en 23.

2. L'expérience, les apports et effets de la FR

Après avoir identifié le profil des étudiants « à l'entrée » de la FR, nous allons nous intéresser au vécu de la formation, ainsi qu'à ses apports et ses effets. Nous commencerons par décrire l'expérience subjective de la formation-relais© et son déroulement. Nous décrirons ensuite le parcours des étudiants postérieur à la FR – c'est-à-dire depuis la sortie de la FR jusqu'à leur situation actuelle. Nous terminerons en analysant les apports de la FR en termes de savoirs et compétences, ainsi que les effets perçus de la FR sur les parcours de vie (sur les plans scolaire, professionnel, familial, social et personnel). Nous verrons notamment dans quelle mesure le parcours antérieur des étudiants et les modalités de la formation influencent ou non les apports et effets perçus de la formation. Dans cette partie, nous nous appuyerons sur les résultats des deux enquêtes réalisées : l'enquête par questionnaire et l'enquête par focus group.

A. L'expérience et le vécu de la FR

Comment les étudiants racontent-ils avoir vécu leur formation ? Quelle a été leur expérience au sein de la formation-relais© ?

L'enquête par questionnaire indique tout d'abord que la grande majorité des répondants a mené la FR jusqu'à la fin (94,5%) [tableau Q57]. Environ 5% des répondants ont arrêté leur formation en cours. On peut cependant penser que notre enquête sous-représente légèrement les situations d'abandon²⁵ et que les étudiants qui ont arrêté la FR avant la fin ont moins souvent répondu au questionnaire. Vu, le très faible taux de répondants ayant abandonné en cours de formation (N=7), les raisons invoquées ne peuvent être généralisées (et devraient peut-être faire l'objet d'une étude spécifique). Nous les citons ici à titre d'exemple : la raison « formation plus utile car avait fait son choix » est citée 3 fois, la raison « plus de motivation à suivre la formation, ennui ou mécontentement » est citée 2 fois. Dans les commentaires, un répondant indique que la FR n'était « pas du tout adaptée à ses cours », un autre indique une « dispute avec une personne de la formation » [tableau Q58].

Sur le plan de l'expérience subjective de la FR ensuite, l'enquête par questionnaire met en avant **une appréciation globalement positive** chez la grande majorité des étudiants. En se remémorant le moment où ils étaient en FR, 88,2% des répondants disent ainsi avoir vécu cette période de manière positive [tableau Q62]. Une très grande majorité (91,4%) conseilleraient d'ailleurs la formation-relais© à quelqu'un qui se retrouverait dans une situation comparable à la leur quand ils ont commencé la formation [tableau Q77]²⁶.

²⁵ En tout cas, sur base d'estimations relatives à l'année 2013-2014 où il y a eu environ 10% d'abandons en FR1 (2/17) et en FR2 (5/42) et 7% en FR3 (3/43).

²⁶ Les enquêtes précédentes indiquaient également un fort taux de satisfaction des étudiants. Ainsi, dans l'étude de Montulet (2000), 80% des anciens étudiants conseilleraient la FR à d'autres étudiants dans la même situation.

De manière plus précise, la plupart des étudiants déclarent que la FR correspondait à leurs attentes (83,4%), avoir rencontré des enseignants qui les ont réellement aidé (82,9%), avoir apprécié la qualité de la formation (81,5%), avoir bénéficié d'un encadrement suffisant (88,3%).

Les **activités en groupe sont aussi plébiscitées** : la plupart ont apprécié l'aspect soutenant du groupe (83,4%) et estiment que les activités en groupe ont été l'occasion d'échanges intéressants (86,3%) et ont permis de se sentir soutenus et guidés par les autres étudiants (82,2%) [tableau Q63]. Ils sont d'ailleurs 56,7% à avoir gardé des contacts avec d'autres étudiants de la FR au moment de l'enquête [tableau Q71] : en majorité (56%) quelques fois par an, parfois plus (une fois/mois : 26,8%, une fois/semaine : 9,76%, quotidiennement : 7,3%) [tableau Q72]. Nous verrons plus loin, lorsque nous présenterons les données issues des focus-group relatives à la perception qu'ont les étudiants des différentes modalités de la formation (au point V.2.C.c), que la dynamique de groupe est présentée par les étudiants comme l'un des éléments les plus « centraux » de la FR.

L'entourage semble aussi avoir perçu **la FR de manière positive** (selon 84,7% des répondants), utile (84%), adaptée à la situation de l'étudiant (89,5%) et relativement valorisante (73%) [tableau Q64]²⁷.

Sur le plan du sens investi dans la formation, l'enquête montre ensuite que la grande majorité des étudiants considère la période passée à la FR comme une période de **transition** dans leur parcours (83,4%). Peu la considère comme une période en continuité (12,4%), ou en discontinuité (4,1%) avec leur parcours passé [tableau Q60]. De nombreux étudiants estiment aujourd'hui (au moment de l'enquête, avec le recul donc) que cette période passée à la formation-relais© a représenté avant tout **une parenthèse dans leur parcours** qui leur a permis de **faire le point sur leurs projets d'études** (67,1%) ou, dans une moindre mesure, sur leurs projets professionnels (44,5%) et leurs projets de vie (32,2%). Une majorité d'étudiants pense aussi que cette période a constitué **une occasion de ne pas rester isolé et inactif** (64,4%). De nombreux répondants, dans une moindre proportion, qualifient leur passage à la FR comme une occasion qui leur a permis de s'outiller pour réfléchir à soi, à la vie, pour travailler sur soi (41,1%), de trouver une forme d'écoute et de soutien moral et affectif (39%) ou encore de s'outiller pour réussir ses études supérieures (33,5%). Par contre, peu d'étudiants la décrivent comme un occasion d'y confirmer un projet d'études (15,7%) ou professionnel (8,22%) pré-existant [tableau Q61]. Ces réponses rejoignent celles relatives à la question portant sur leur motivation à s'engager dans la FR (tableau Q53) et déjà présentées ci-avant.

Au niveau des focus-group réalisés, si les participants n'étaient pas directement questionnés sur leur vision globale de la FR, une perception très positive de la formation transparaît néanmoins de leurs discours, rejoignant les résultats de l'enquête par questionnaire. Plusieurs anciens

²⁷ On peut souligner que l'appui de l'entourage familial peut être perçu comme un facteur potentiel important dans la réussite du processus entamé lors de la FR. Une étude réalisée par Legendre, De Coster & Duret (2011), auprès de jeunes issus de milieux aisés "dans l'impasse" (connaissant des difficultés au niveau de la construction de leurs projets de vie) indique ainsi que "le facteur le plus déterminant dans la possibilité d'une mise à l'arrêt bénéfique est la capacité d'adaptation du système familial et sa tolérance à la différenciation" (p. 140).

étudiants ont exprimé un sentiment de gratitude envers la FR, comme en témoignent les extraits d'entretiens suivants :

« (à propos des apports de la FR) Moi c'est la confiance, retrouver confiance en moi. Je crois que c'est vraiment la chose principale d'ailleurs je crois que ... D'ailleurs, je suis venue aujourd'hui parce que je dois quelque chose à la formation relais. Pour moi c'est une formation qui a été géniale parce que, parce que je ne comprenais rien à mes études, ça n'allait pas du tout, j'avais été super mal orientée et j'ai ... Permettre de se rendre compte de ce qu'on a envie, de qui on est vraiment, ... » (FG2, l267-271)

« C'est vrai que c'est deux mois intense psychologiquement mais au final, on est en contact avec plusieurs de la formation et on est tous ultra heureux de ce qu'on fait maintenant et vraiment très satisfaits et... On est tous parti dans des directions différentes et mais ça se passe bien pour tout le monde et c'est ... » (FG1, l1935-1938)

Soulignons que ces résultats sont à interpréter avec une certaine prudence : on peut en effet supposer que ce sont les étudiants qui ont vécu positivement la FR qui ont le plus souvent accepté de répondre à notre enquête par questionnaire et de participer aux focus-group ; autrement dit, il se pourrait que notre étude sur-représente les expériences positives (même si, dans lors de la composition des focus-group, nous avons veillé à sélectionner des étudiants ayant connu des expériences variées, tant positives que négatives).

B. Le parcours postérieur à la FR

Pour décrire le parcours postérieur à la FR, nous allons distinguer deux moments : dans un premier temps, nous nous intéresserons à la situation des étudiants à la sortie de la FR ; dans une second temps, nous investiguerons la situation actuelle de ces étudiants qui sont passés par la FR.

a. A la sortie de la FR

Quel a été le parcours des étudiants lorsqu'ils ont terminé la FR ? L'enquête par questionnaire montre qu'après leur session de FR, en septembre suivant, la grande majorité des étudiants a repris le chemin des **études** (94,3%). Moins de 3% disent être partis à l'étranger ou avoir fait du bénévolat. 1,5% ont commencé à travailler [tableau Q65].

Parmi ceux qui ont repris des études, un petit nombre (4,9%) a recommencé celles entamées avant la FR [tableau Q65]. Pour presque 7 étudiant sur dix, la filière choisie a été la **Haute-école** (69,3%), plus de 2 étudiants sur dix ont fait le choix de l'Université (22,6%). Quelques-uns ont choisi la promotion sociale (5,8%) ou l'apprentissage (5,1%) [tableau Q68]²⁸.

²⁸ Si l'on compare avec les données des études de Montulet (2000) et Dozot et al. (2002), on observe que moins d'étudiants disaient choisir l'université (14% et 19%) et davantage se tournaient vers une Haute-Ecole (75% et 73%).

Ces études recommencées ont été **réussies sans redoublement** dans les trois quarts des cas (74,6%)²⁹. 19,2% des étudiants ont connu un redoublement et 5,3% deux redoublements [tableau Q69].

Enfin, on observe que 82,9% des répondants disent avoir **mis en place le projet élaboré et présenté** au cours de la formation (avec, pour 13,5% d'entre eux, de légers changements, comme, par exemple, le fait d'avoir suivi les mêmes études mais dans une autre institution) [tableau Q66]. Parmi les 17% qui n'ont pas mis ce projet en œuvre, la moitié d'entre eux déclare néanmoins que ce qu'ils ont appris à la formation-relais© les a aidé à définir un autre projet d'études et/ou de profession, tandis que l'autre moitié ne le pense pas (selon eux, la FR ne les aurait pas aidé à définir un autre projet) [tableau Q67].

b. Le parcours postérieur à la FR – la situation actuelle

Et aujourd'hui, que sont devenus les anciens étudiants de la FR ? Comme plus de 47% des répondants de notre enquête par questionnaire ont fait la FR lors des 3 dernières années académiques, une partie importante déclare être **encore étudiants ou juste diplômés (baccalauréat)**. Ainsi, 53,6% des répondants sont étudiants (études, apprentissage, stage), 32,4% ont un emploi et 12,85% sont sans emploi [tableau Q7]. Parmi ces derniers, 70% sont sans revenu et 29,8% bénéficiaires d'une allocation de chômage ou d'un revenu d'insertion [tableau Q9].

Leur situation familiale actuelle est donc celle de jeunes adultes. 52,57% sont en couple, alors que 47,43% sont célibataires. Seuls 8% ont des enfants à charge. 47% vivent chez leurs parents, 25,8% avec leur partenaire, 16% en kot ou colocation et 7,8% seuls. Ils sont 42% à être totalement aidés par leurs parents, 21,3% à l'être partiellement et 36,6% à être autonomes financièrement (ce qui correspond environ au nombre d'anciens étudiants qui ont un emploi) [tableaux Q3, Q4, Q5, Q13].

Au moment de l'enquête, parmi ceux qui sont encore aux études, 55,5% sont inscrits en Haute-école, 23,3% à l'Université, 12,12% en enseignement de promotion sociale et 9% en apprentissage. En comparaison avec les filières choisies en sortant de la FR, il est intéressant de remarquer que le taux d'étudiants inscrits à l'Université est stable, alors que le taux d'étudiants en Haute-école a baissé (de presque 14%) et que les taux d'étudiants en promotion sociale et en apprentissage ont doublé [tableau Q8].

²⁹ On retrouve une proportion de réussite comparable dans l'étude de Montulet (2000) : 72,5% des étudiants avaient réussi leurs études entreprises l'année suivant la FR.

Parmi les étudiants qui travaillent (32,4%), le tableau suivant indique la répartition selon le type d'activités professionnelles exercées [tableau Q11] :

Tableau 10. Activités professionnelles exercées aujourd'hui

<i>Activité professionnelle</i>	<i>Réponses en %</i>	<i>N</i>
Ouvrier non qualifié	2,86	2
Ouvrier qualifié	1,43	1
Technicien, contremaître	2,86	2
Agriculteur travaillant seul	0	0
Agriculteur avec moins de 5 personnes sous sa responsabilité	0	0
Artisan, commerçant, indépendant travaillant seul	4,47	3
Artisan, commerçant, indépendant avec moins de 5 personnes sous sa responsabilité	1,43	1
Instituteur, professeur du secondaire, infirmier, travailleur social	23,88	16
Employé non qualifié	13,43	9
Cadre moyen, employé qualifié	32,83	22
Profession libérale (avocat, médecin, dentiste, ...)	5,71	4
Profession intellectuelle (professeur du supérieur, chercheur, journaliste, ...), profession artistique (écrivain, ...)	8,95	6
Cadre supérieur, directeur, chef d'entreprise de 5 à 50 personnes	0	0
Directeur, chef d'entreprise de plus de 50 personnes	0	0
Autre	1,49	1
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>67</i>

L'enquête par questionnaire montre par ailleurs que leur **vie sociale** est, pour la toute grande majorité, très satisfaisante ou plutôt satisfaisante (92,6%) [tableau Q15]. Nous avons construit des échelles de solitude en nous basant sur celle élaborée par Jong Gierveld qui différencie la solitude affective (positionnement personnel plus subjectif) de la solitude sociale (mesure plus objective). Dans notre enquête, nous voyons que pour les items de **solitude sociale** (« vous pouvez vous appuyer sur suffisamment de personnes en cas de problème », « il y a de nombreuses personnes sur lesquelles vous pouvez vraiment compter » et « il y a suffisamment de personnes dont vous vous sentez proches »), la plupart des étudiants ont aujourd'hui de relativement bons scores. En moyenne, 65,6% répondent « oui » à ces questions, 28,2% répondent « plus ou moins » et 6,1% répondent « non ». Les réponses sont plus partagées concernant « le fait d'avoir de nombreuses personnes sur lesquelles compter » : 51,2% répondent « oui », 41,4% répondent « plus ou moins » et 7,3% répondent « non ». Pour l'échelle de **solitude affective**, trois items étaient proposés : « vous éprouvez un sentiment général de vide », « vous ne vous sentez pas suffisamment entourés³⁰ », « vous vous sentez souvent exclu par les autres ». Les scores sont ici supérieurs : 75,81% répondent par la négative à ces questions, 18,9% répondent « plus ou moins » et 5,28% répondent positivement. C'est à nouveau l'item lié au sentiment « d'être suffisamment entouré » qui est le plus mitigé avec 25% qui répondent « plus ou moins » [tableau Q16].

En ce qui concerne les **indicateurs de bien-être** [tableau Q17], nous observons que la grande majorité des répondants a répondu de manière **positive** pour décrire leur situation actuelle, contrairement à ce qu'ils ont répondu pour décrire leur situation antérieure à leur entrée dans la

³⁰ Mis à la forme positive dans le questionnaire

FR [voir tableau Q47]. Comme nous l'avons vu plus haut (point V.1.E.), la majorité des répondants décrit en effet leur situation psychologique avant d'entrer en FR de manière négative (sur tous les indicateurs de bien-être). Concernant leur situation actuelle, c'est l'inverse. La plupart des anciens étudiants de la FR semblent donc avoir connu une évolution positive remarquable sur ce plan. En particulier, comme on peut le voir au tableau suivant, plus de 70% des répondants se disent satisfaits de leurs choix (84,9%), ont confiance en leur avenir personnel (83%), ne se sentent pas démunis face à leurs problèmes (80,6%), ont confiance en leur avenir professionnel (80%), ne se sentent pas déprimés (79,4%), se sentent bien dans leur vie (77,4%), n'ont pas parfois l'impression de ne pas contrôler ce qui se passe dans leur vie (75,6%), se sentent utiles (72,5%), se sentent bien dans leur peau (70,6%).

Tableau 11. Le bien-être actuel des répondants

Items	Pas d'accord	D'accord
Je suis satisfait de mes choix	15,1%	84,9%
J'ai confiance en mon avenir personnel	16,9%	83%
Je me sens souvent démunis face à mes problèmes	80,6%	19,4%
J'ai confiance en mon avenir professionnel	20%	80%
Je me sens déprimé	79,4%	20,6%
Je me sens bien dans ma vie	29,4%	70,6%
Parfois j'ai l'impression que je ne contrôle pas ce qui se passe dans ma vie	75,6%	24,4%
Je sens que je suis utile et que l'on a besoin de moi	28,5%	71,5%
Je me sens bien dans ma peau	29,7%	70,3%
Je manque d'énergie pour faire beaucoup de choses	69,5%	30,5%
Je suis toujours en train d'essayer de trouver des buts dans ma vie	64,8%	35,2%
J'ai confiance en moi	35,7%	64,2%
Ma vie correspond de près à mes idéaux	37,5%	62,4%
J'ai de grandes difficultés à prendre des décisions	62,4%	37,5%
Je me sens habituellement tendu ou stressé	57,3%	42,7%

En même temps, nous observons que plusieurs aspects de bien-être sont encore difficiles pour plus d'un tiers d'anciens étudiants qui déclarent être toujours en train d'essayer de trouver des buts dans leur vie (35,2%), ne pas avoir confiance en eux (35,7%), avoir une vie qui ne correspond pas de près à leurs idéaux (37,5%), avoir de grandes difficultés à prendre des décisions (37,5%). L'indicateur relatif au **stress** est aussi interpellant : près de 43% des répondants se disent habituellement tendus ou stressés (sur l'échelle à 6 points de 1 « pas du tout d'accord » à 6 « tout à fait d'accord » : 18,9% répondent « 4 », 11,5% répondent « 5 » et 12,2% répondent « 6 »).

Enfin, l'enquête par questionnaire indique que la plupart des anciens étudiants estiment aujourd'hui être **capables de faire face aux exigences de la vie quotidienne** (87,8%) et à des problèmes inattendus (76,9%) [tableau Q18]. A nouveau, nous observons ici une évolution remarquable par rapport aux réponses relatives à la situation des étudiants avant leur entrée dans la FR. Pour rappel (voir point V.1.E), ils étaient respectivement 41,9% et 44,9% à évaluer comme « passable » ou « mauvaise » leur capacité à faire face aux exigences de la vie quotidienne et à des problèmes inattendus avant leur entrée dans la FR [tableau Q48]³¹.

³¹ La comparaison de nos données avec celles des enquêtes antérieures est sur ce plan également imparfaite, et ne peut se faire que de manière partielle. Les enquêtes de Montulet (2000) et de Dozot (2002) ont en effet interrogé les étudiants uniquement sur leur bien être au moment de l'enquête, c'est-à-

C. Les apports et les effets perçus de la FR : un portrait général à partir des résultats de l'enquête par questionnaire

Comment les anciens étudiants de la FR perçoivent-ils les apports et les effets de la FR sur leurs parcours ? Que disent-ils avoir acquis en formation ? Quelles connaissances disciplinaires ou générales ? Quelles connaissances techniques (par ex. méthodes de travail) ? Quelles compétences relationnelles ou personnelles (par ex. une meilleure confiance en soi, une meilleure connaissance de ses atouts et faiblesses, ...) ? Par ailleurs, remobilisent-ils plus tard ces savoirs et compétences acquis en formation ?

Ces questions ont été abordées tant par l'enquête par questionnaire que par l'enquête par focus-group. Dans cette section, nous allons d'abord présenter les résultats de l'enquête par questionnaire, qui permettent de dresser un tableau général des effets et apports de la formation perçus par les anciens étudiants de la FR. Dans la section suivante (point V.2.D), nous présenterons les résultats des focus-group qui ont traité ces questions de manière plus approfondie, en investiguant notamment les effets et apports spécifiques des différents dispositifs de la FR.

a. Les effets sur le parcours

L'enquête par questionnaire indique tout d'abord que la plupart des anciens étudiants estiment que la formation-relais© a eu un **impact positif sur leur parcours** [tableau Q76]. A la question « pensez-vous que la FR a eu un effet positif sur votre parcours ? », la grande majorité des répondants indiquent en effet un impact positif non seulement sur leur parcours d'études (82,8%) et sur leur parcours professionnel (72,3%), mais aussi sur leur vie privée (69,2%) (voir le tableau suivant). Pour donner à ces chiffres leur juste place, il est cependant important de garder à l'esprit que notre échantillon contient un nombre substantiel d'étudiants encore aux études (et donc pour lesquels l'impact sur le parcours professionnel est encore faible). Par ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné, notre échantillon sur-représente peut-être les étudiants ayant eu une expérience positive pendant et après la FR.

dire une ou plusieurs années après la FR (et non avant la FR), et à partir d'items différents. Leurs études indiquent qu'après leur formation, la majorité des étudiants décrit également leur situation de manière positive, comme dans notre enquête, en déclarant « se sentir bien » (79% dans l'enquête de Montulet (2000) et 81% dans l'enquête de Dozot (2002)), « se sentir bien avec leur famille » (respectivement 75% et 81%), « se sentir bien avec leurs amis » (respectivement 87% et 89%), « se sentir bien dans leur projet d'études (respectivement 83% et 89%), « se sentir bien dans leur peau (respectivement 73% et 77%).

Tableau 12. Perception de l'effet positif de la FR sur le parcours

	Sur une échelle de 1 à 6 de pas du tout à tout à fait Somme des réponses 1, 2 et 3	Sur une échelle de 1 à 6 de pas du tout à tout à fait Somme des réponses 4, 5 et 6
Parcours des études	17,1 %	82,8% (dont 52,1% = tout à fait, réponse 6)
Parcours professionnel	27,7%	72,3%
Parcours de vie privée	30,7%	69,2%

Ces données nous permettent d'objectiver le sentiment des enseignants et accompagnateurs qui pensent que la formation-relais©, au delà d'une remise en route et d'une aide à l'orientation, est une formation plus large qui aborde également des questions plus existentielles avec les étudiants (qui suis-je ? qu'ai-je envie de faire de ma vie ? sur quelles valeurs souhaite-je m'appuyer ? etc.).

b. Les savoirs et compétences acquis en formation

L'enquête par questionnaire a aussi cherché à évaluer les apports de la FR en termes de savoirs et compétences, en allant au-delà des savoirs directement liés aux unités de formation, mais en investiguant également les savoirs et compétences plus généraux et transversaux visés par la formation. Pour ce faire, nous avons proposé aux répondants de l'enquête toute une série de savoirs et compétences que la FR est supposée faire acquérir aux étudiants (en théorie, selon les objectifs qu'elle poursuit) et nous avons, pour chacun d'entre eux, demandé aux anciens étudiants (1) s'ils avaient été acquis ou non en FR et (2) s'ils les avaient réutilisés ou non plus tard : lors de leurs études supérieures, dans leur vie professionnelle ou leur vie privée [tableaux Q73, 74 & 75].

L'enquête fait apparaître qu'aux yeux de nombreux étudiants, de nombreux savoirs et compétences ont été acquis en FR et réutilisés ultérieurement dans les différentes sphères de leur vie (voir les trois tableaux suivants).

Au niveau des **savoirs disciplinaires ou généraux** (voir le tableau suivant), on observe qu'une majorité d'étudiants dit avoir acquis des savoirs sur le monde des études et du travail (plus de 80%), en expression écrite et en informatique (plus de 60%) et en statistiques et mathématiques (plus de 55%). Un pourcentage moindre d'anciens étudiant (entre 30 et 40%) estime aussi avoir acquis des savoirs en sciences du vivant, en anthropologie philosophique et en langue anglaise. Si, pour une partie des étudiants (entre 15 et 30%) [voir tableau Q73], ces savoirs acquis ne sont pas remobilisés plus tard, la plupart estiment au contraire les avoir remobilisés plus tard, surtout lors de leurs études supérieures. C'est particulièrement le cas des savoirs sur le monde des études et des savoirs en expression écrite (plus de 45%), des savoirs en informatique (38%), et, dans une moindre mesure, des savoirs sur le monde du travail et en statistiques et mathématiques (plus de 25%). Certains savoirs semblent aussi être remobilisés dans d'autres contextes, dans le cadre de la vie professionnelle ou privée, comme les savoirs en informatique, en expression écrite et sur le monde du travail.

Tableau 13. Savoirs estimés acquis en FR et remobilisés dans le parcours ultérieur

	Estimés acquis en FR	Réutilisés dans études supérieures	Réutilisés dans vie profession- nelle	Réutilisés dans vie privée
Savoirs :				
Savoirs sur le monde des études	86,3%	48,8%	5,3%	22,9%
Savoirs sur le monde du travail	82,9%	26,8%	26,1%	23,8%
En informatique (FR1)	67,3%	38%	12,4%	23,9%
En expression écrite (français)	64,3%	45,2%	13,8%	18,2%
En statistiques et mathématiques	57,2%	25,7%	4,3%	2,8%
En sciences du vivant (FR1 et FR2)	44,0%	9,5%	3,4%	6,9%
En langue anglaise (FR1)	31,4%	13,7%	8,8%	11,7%
En anthropologie philosophique (FR1)	31,7%	14,8%	2,9%	3,9%

Au niveau des **savoir-faire et compétences techniques** (voir le tableau suivant), la majorité des étudiants dit avoir acquis les différents savoir-faire proposés dans l'enquête. En particulier, plus de 70% mettent en avant les savoir-faire suivants : savoir effectuer une recherche documentaire, savoir rédiger des travaux, savoir gérer les relations en groupe, savoir réaliser des résumés et synthèses, savoir prendre des notes. A nouveau, la plupart estiment remobiliser ces savoir-faire principalement lors de leurs études supérieures. Certains savoir-faire semblent aussi, dans une moindre mesure, réutilisés dans la vie professionnelle (par ex. savoir s'exprimer oralement et savoir gérer les relations en groupe, estimés réutilisés par plus 20% des étudiants) et dans la vie privée (par ex. savoir faire des choix, savoir prendre des décisions, savoir gérer les relations en groupe, savoir s'exprimer oralement, cités par plus de 30% des étudiants).

Tableau 14. Savoir-faire estimés acquis en FR et remobilisés dans le parcours ultérieur

	Estimés acquis en FR	Réutilisés dans études supérieures	Réutilisés dans vie profession- nelle	Réutilisés dans vie privée
Savoir-faire :				
Savoir effectuer une recherche documentaire	79,4%	61,03%	11,7%	8,8%
Savoir rédiger des travaux	76,5%	69,1%	11,7%	8%
Savoir gérer les relations en groupe	74,5%	50,3%	21,9%	31,4%
Savoir réaliser des résumés et des synthèses	74,1%	62,2%	12,6%	7,4%
Savoir prendre des notes	70,6%	67,6%	11,7%	9,5%
Savoir aborder un blocus	70,4%	61,4%	2,2%	2,9%
Savoir s'exprimer oralement	69,9%	61%	27,2%	30,1%
Savoir comprendre des consignes de travail	62,2%	54%	11,8%	7,4%
Savoir faire des choix	60,3%	36,7%	15,4%	38,2%
Savoir prendre des décisions	58,2%	41%	19,4%	37,3%
Savoir évaluer la faisabilité d'un projet	55,6%	39,2%	11,1%	20,7%
Savoir se construire un réseau social et professionnel	54,8%	35,5%	19,2%	27,4%

Enfin, au niveau des **savoir-être et savoir-faire plus comportementaux** (voir le tableau suivant), la majorité des répondants estime également en avoir acquis une multitude lors de leur passage à la FR. C'est particulièrement le cas des compétences suivantes, citées par plus de 75% des anciens étudiants : savoir prendre le temps nécessaire pour faire des choix par rapport à leur avenir, savoir mieux se situer par rapport à leur parcours (passé/présent/avenir), savoir s'adapter dans un lieu professionnel ou d'études, savoir connaître ses atouts et faiblesses. Si ces compétences semblent à nouveau, selon de nombreux répondants, être remobilisées durant leurs études supérieures (en particulier, savoir s'adapter et savoir organiser son travail sont cités par plus de 60%), elles paraissent l'être aussi – davantage que les autres formes de savoirs et savoir-faire – dans la vie professionnelle et surtout dans la vie privée (en particulier, savoir réfléchir sur soi-même, savoir mieux cerner leur personnalité, avoir plus de confiance en soi sont cités par plus de 50% des anciens étudiants).

Tableau 15. Savoir-faire comportementaux estimés acquis en FR et remobilisés dans le parcours ultérieur

	Estimés acquis en FR	Réutilisés dans études supérieures	Réutilisés dans vie profession- nelle	Réutilisés dans vie privée
Savoir-faire comportementaux :				
Savoir prendre le temps nécessaire pour faire des choix par rapport à mon avenir	83,4%	45,6%	16,9%	47,8%
Savoir s'adapter dans un lieu professionnel ou d'études	77,6%	64,5%	31,1%	16,67%
Savoir mieux me situer par rapport à son parcours : passé/présent/avenir	77,4%	39,4%	19%	45,2%
Savoir connaître ses atouts et faiblesses	76,5%	49,2%	25,7%	47%
Savoir s'appuyer sur ses compétences / atouts	73,9%	57,4%	29,8%	37,3%
Savoir réfléchir sur soi-même	73,7%	37,9%	17,5%	56,2%
Savoir organiser son travail	73,2%	60,4%	25,3%	17,9%
Savoir mieux cerner ma personnalité	71,9%	37,7%	20%	53,3%
Savoir gérer son temps	71,3%	56,6%	21,3%	36%
Savoir mieux comprendre les raisons de ses échecs	70,1%	46,7%	16%	43%
Savoir rebondir en cas de difficulté	68,9%	44,4%	23,7%	44,4%
Savoir prendre contact	67,2%	50,7%	23,8%	35%
Avoir plus confiance en soi	66,9%	41,9%	23,5%	50%
Savoir demander de l'aide	64,9%	41,8%	17,9%	40,3%
Savoir mobiliser des outils pour travailler sur soi	64,7%	32,3%	12,7%	35,3%
Savoir interagir avec les autres	64,3%	50,3%	22,6%	40,8%
Savoir mobiliser des outils pour améliorer son bien-être	61,5%	32,6%	13,3%	34%
Savoir s'intégrer dans un groupe	60,5%	49,2%	22,4%	35,8%
Savoir travailler en équipe	59,7%	57%	28,1%	25,9%
Savoir développer de meilleures relations (avec des enseignants, des pairs, la famille, les amis)	59,6%	42,6%	21,3%	37,5%
Savoir se fixer un cadre de vie (par ex . se lever le matin)	59,2%	41,6%	24%	35%
Savoir faire preuve de créativité	53,3%	35,7%	15,3%	24,09%

Finalement, les apports de la FR, tels que relatés par les anciens étudiants ayant répondu à l'enquête par questionnaire, sont pluriels : de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être semblent, aux yeux de la plupart, avoir été acquis durant leur formation. En outre, la plupart des anciens étudiants estiment les remobiliser plus tard, surtout lors de leurs études supérieures et, dans une moindre mesure, dans leur vie privée. Les effets de la FR ne semblent donc pas se cantonner à la réussite de la poursuite des études supérieures, mais renvoient aussi en grande partie au travail sur soi réalisé lors de la formation. Ces aspects seront approfondis plus loin, lorsque nous présenterons les résultats de l'enquête par focus-group.

c. Les apports et les effets de la formation-relais® selon le parcours antérieur des étudiants

Nous allons ici présenter le résultat d'analyses statistiques, réalisées à partir des données recueillies par l'enquête par questionnaire, visant à étudier l'influence éventuelle du profil des étudiants, et plus particulièrement de leur parcours dans l'enseignement supérieur antérieur à l'entrée dans la FR, sur la manière dont ils se sont engagés dans la FR, dont ils disent avoir vécu la formation et dont ils perçoivent ses apports et effets. Pour ce faire, nous avons réalisé des croisements statistiques entre :

- d'une part, certaines variables décrivant **le parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur avant leur entrée dans la FR** :
 - la fréquentation ou non de l'enseignement supérieur avant la FR (question 31 du questionnaire),
 - le type d'études entamées avant la FR (Université, Haute école, spéciale math ou sciences, promotion sociale, apprentissage) (question 32),
 - le nombre de réussites ou d'échecs lors des études entamées dans l'enseignement supérieur avant la FR (question 34),
 - la perception de la maturité du choix des études supérieures entamées avant la FR (question 36),
 - la perception des difficultés (relatives au cours, au contexte, aux relations, à la gestion de la vie étudiante, à l'orientation, à leur motivation) rencontrées lors des études supérieures entamées avant la FR (question 39) ;
- d'autre part, plusieurs variables décrivant le **mode d'engagement** dans la FR, le **vécu** de la FR, ainsi que les **effets et apports** perçus de la FR :
 - le mode d'engagement dans la FR : les raisons du choix de la FR (question 53),
 - le vécu de la FR : arrêt éventuel de la FR avant la fin (question 57), la perception de la place de la FR au sein du parcours passé (continuité/ discontinuité/ transition) (question 60), la perception du rôle de la FR par rapport aux projets d'étude, de profession et de vie (question 61), le vécu positif ou négatif de la FR (question 62), l'appréciation globale de la FR (question 63),
 - la situation à la sortie de la FR : activités menées (études, emploi, ...) (question 65), la mise en œuvre ou non du projet élaboré lors de la FR (question 66), le type d'enseignement poursuivi après la FR (question 68), les redoublements éventuels après la FR (question 69),

- la situation actuelle de l'étudiant : le statut actuel (emploi, étude, sans emploi, ...) (question 7), le type d'étude réalisé (question 8), différents indicateurs de bien-être (question 17)
- les effets sur le parcours et apports perçus : effets positifs perçus sur les parcours (question 76), aide à la définition d'un autre projet de formation (question 67), savoirs et compétences acquis et remobilisés plus tard (questions 73, 74 et 75).

Par ailleurs, nous avons aussi réalisé des croisements entre les variables relatives au parcours étudiant antérieur à la FR et d'autres variables relatives au profil socio-culturel des étudiants et à leur parcours familial :

- Genre (question 2)
- Nationalité (question 19)
- Niveau d'étude des parents (question 21)
- Statut socio-professionnel des parents (question 22) et profession (questions 23 et 24)
- Expérience d'évènements familiaux marquants durant l'enfance et l'adolescence (séparation, décès, ...) (question 25)

L'annexe 5.1 présente les résultats détaillés des différents tests statistiques réalisés, sous forme de tableaux de synthèse et de tableaux croisés.

Quelques relations statistiquement significatives ressortent des analyses réalisées.

Tout d'abord, on n'observe pas de différence dans le profil socio-culturel des étudiants selon leur parcours étudiant antérieur. Autrement dit, on n'observe pas de lien entre, d'une part, le parcours dans l'enseignement supérieur avant l'entrée dans la FR et, d'autre part, le genre des étudiants, leur nationalité, le niveau d'étude et la profession de leurs parents³². Cela s'explique en partie par la relative homogénéité de notre échantillon sur ce plan, comme nous l'avons vu plus haut au point V.1. consacré au profil des étudiants.

Il ressort par contre que les modes d'engagement des étudiants dans la FR (les raisons pour lesquelles ils choisissent de suivre la FR) ainsi que leur perception de la période passée à la FR varient, en partie, selon leur parcours étudiant antérieur : essentiellement selon le type d'études entamées avant la FR et les difficultés rencontrées. Le tableau suivant montre les principales différences observées selon le parcours étudiant antérieur.

³² On observe uniquement que les étudiants dont le père était inactif disent plus souvent avoir connu des difficultés lors de leurs études supérieures au niveau du *contexte* (nombre d'étudiants dans l'auditoire, le fait de se retrouver dans un lieu inconnu, ...).

Tableau 16. Le mode d'engagement dans la FR selon le parcours de formation antérieur³³

Ceux qui disent plus souvent :
- n'ont pas fréquenté l'enseignement supérieur avant la FR	- avoir choisi la FR pour avoir un temps de recul et de pause
- ont fréquenté l'enseignement supérieur	- avoir choisi la FR pour se préparer à réussir leurs études
- ont fréquenté l'université avant la FR	- avoir choisi la FR pour se sécuriser, rester sur le site universitaire, garder les allocations familiales, avoir un temps de recul et de pause, apprendre à réussir, garder un rythme de travail, être soutenu et guidé - avoir vécu la FR comme une parenthèse ayant permis faire le point sur projet d'études et projet professionnel, comme une occasion de s'outiller pour réfléchir à soi et sa vie et pour travailler sur soi, comme une occasion de confirmer projet professionnel pré-existant, comme une occasion de trouver une forme d'écoute et de soutien moral et affectif
- étaient inscrits en Haute école avant la FR	- avoir choisi la FR pour rompre une spirale d'échecs - avoir vécu la FR comme une parenthèse ayant permis faire le point sur projet de vie, comme une occasion de ne pas rester isolé et inactif
- étaient inscrits en spéciale math ou sciences avant la FR disent plus souvent	- être venus à la FR pour une remise à niveau - avoir vécu la FR comme une occasion de s'outiller pour réussir études supérieures et pour réussir parcours professionnel
- estiment avoir eu des difficultés avec les cours (niveau d'abstraction, quantité de matière, nouveauté des matières, ...)	- être venus à la FR pour apprendre à réussir - avoir vécu la FR comme une occasion de ne pas rester isolé et inactif
- estiment avoir eu des difficultés avec « la gestion de la vie étudiante » (gestion du temps, être livré à soi-même, ...)	- être venus à la FR pour apprendre à réussir
- estiment avoir eu des difficultés avec « le contexte » (nombre d'étudiants dans les auditoriums, se retrouver dans un cadre inconnu, ...)	- être venus à la FR pour être soutenus et guidés
- estiment avoir eu des difficultés au niveau « des relations » (collaborations entre étudiants, communication avec enseignants, le fait d'avoir quitté son milieu familial, ...)	- être venus à la FR pour éviter de perdre une année
- estiment avoir connu des difficultés liées à un décalage entre les cours et la profession envisagée	- avoir vécu la FR comme une parenthèse ayant permis faire le point sur projet professionnel

Selon les études entamées avant et les difficultés rencontrées, les étudiants abordent donc la FR avec des motivations particulières³⁴.

³³ Les tableaux croisés qui ont permis de construire ce tableau de synthèse sont présentés en détail à l'annexe 5.1.

³⁴ Par contre, aucun lien n'est observé entre les raisons du choix de la FR, le vécu de la FR et la réussite antérieure ou la perception de la maturité de son choix d'étude.

Très peu de différences sont par contre observées dans les parcours postérieurs à la FR (par ex. la réussite ou l'échec après la FR, le statut actuel ou le bien-être après la FR) selon les parcours antérieurs (par ex. selon la réussite avant la FR ou le type d'études réalisées) : on pourrait alors supposer que la FR « neutralise » les effets des parcours antérieurs et les difficultés rencontrées. On observe cependant que ceux qui ont repris des études à l'université après la FR sont plus souvent des étudiants qui avaient déjà fréquenté l'université avant et qui disent ne pas avoir eu des difficultés avec les cours (niveau d'abstraction, quantité de matière, nouveauté des matières, ...) et avec leur propre rapport aux études (motivation) (voir le tableau suivant).

Tableau 17. Le parcours postérieur à la FR selon le parcours de formation antérieur³⁵

Ceux qui ...	sont aujourd'hui plus souvent :
- ont fréquenté <u>l'université</u> avant la FR	- étudiants à l'université et en Haute école
- étaient inscrits en <u>Haute école</u> avant la FR	- étudiants dans une école de Promotion sociale ou en apprentissage
- estiment ne pas avoir eu des <u>difficultés avec les cours</u> (niveau d'abstraction, quantité de matière, nouveauté des matières, ...)	- étudiants à l'université
- estiment ne pas avoir eu des <u>difficultés avec leur propre rapport aux études</u> (motivation)	- étudiants à l'université
- estiment avoir eu des <u>difficultés avec « la gestion de la vie étudiante »</u> (gestion du temps, être livré à soi-même, ...)	- stressés et tendus

Enfin, comme on peut le voir dans le tableau suivant, on observe quelques différences dans les apports et effets perçus selon le type d'enseignement entamé avant la FR :

Tableau 18. Les apports et effets perçus de la FR selon le parcours de formation antérieur³⁶

Ceux qui disent plus souvent :
- ont fréquenté <u>l'université</u> avant la FR	- avoir <u>acquis et remobilisé pendant leurs études ultérieures</u> des savoirs en statistiques et mathématiques, des savoirs en expression écrite, des savoirs sur études supérieures, savoir gérer relations de groupe, savoir prendre des notes, savoir réaliser des résumés et synthèses, savoir réaliser des travaux, savoir s'exprimer oralement, comprendre consignes de travail, savoir connaître ses faiblesses et atouts, savoir organiser son travail, savoir s'appuyer sur ses compétences ; - <u>moins souvent remobilisé dans leur vie professionnelle</u> des savoirs en informatique ; - plus souvent acquis et <u>remobilisé dans leur vie privée</u> savoirs sur monde du travail, savoir gérer relations de groupe, savoir connaître ses faiblesses et atouts, savoir s'intégrer dans un groupe, savoir mobiliser outils pour bien-être, savoir demander de l'aide, faire preuve de créativité, savoir rebondir, savoir se situer dans son parcours, savoir se donner cadre de vie, savoir

³⁵ Les tableaux croisés qui ont permis de construire ce tableau de synthèse sont présentés en détail à l'annexe 5.1.

³⁶ Les tableaux croisés qui ont permis de construire ce tableau de synthèse sont présentés en détail à l'annexe 5.1.

	<p>cerner sa personnalité, avoir confiance en soi, savoir réfléchir, savoir comprendre raisons échecs, savoir développer meilleures relations ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>moins souvent acquis</u> des savoirs en anthropologie et philosophie, en langue anglaise, savoir s'adapter ; - <u>acquis mais non réutilisés</u> plus tard savoir prendre temps pour choix
- étaient inscrits en <u>Haute école</u> avant la FR	<ul style="list-style-type: none"> - disent <u>moins souvent avoir acquis</u> des savoirs en statistiques et mathématiques ; - plus souvent avoir acquis et mobilisé durant <u>études supérieures</u> : savoir réaliser une recherche documentaire, savoir s'intégrer dans un groupe, faire preuve de créativité, savoir travailler en équipe, savoir comprendre raisons échecs, développer meilleures relations ; - disent plus souvent avoir <u>acquis et mobilisé dans vie privée</u> savoirs en informatique, outils pour travailler sur soi, savoir prendre temps pour faire choix ; - avoir <u>acquis et remobiliser dans vie professionnelle</u> savoir faire des résumés et synthèses, savoir évaluer faisabilité d'un projet, savoir créer réseau, savoir organiser son travail, savoir s'appuyer sur ses compétences, savoir développer meilleures relations ; - <u>avoir acquis mais sans les remobiliser</u> plus tard des savoirs en sciences du vivant, des savoirs en anthropologie et philosophie

Sur base de ces résultats, on pourrait faire l'hypothèse que le parcours antérieur des étudiants (en particulier le type d'études entamées avant la FR) influence non seulement la manière dont ils s'engagent dans la formation relais, mais aussi ce qu'ils en retirent. Il reste cependant à interpréter les nombreuses relations statistiques observées (toutes n'étant probablement pas pertinentes).

d. Les apports et les effets de la formation-relais® selon les sessions et les années de formation

Nous avons aussi cherché à étudier l'influence des modalités de la formation sur les apports et les effets de la formation, en considérant les deux variables du questionnaire qui nous permettaient d'approcher – de manière très indirecte – ces modalités : premièrement, la session de la FR suivie (soit la session FR1 de novembre à juin, soit la session FR2 de février à juin, soit la session FR3 d'avril à juin ; chacune des sessions étant caractérisée par un dispositif de formation particulier) ; deuxièmement, l'année lors de laquelle la formation a été suivie (sachant que la formation a connu des évolutions d'une année à l'autre, difficiles cependant, à qualifier).

Pour ce faire, nous avons réalisé des croisements statistiques entre :

- d'une part, la session suivie (question 51 du questionnaire) et l'année (question 50)
- d'autre part, des variables décrivant les **effets et apports** perçus de la FR :
 - la situation à la sortie de la FR : activités menées (études, emploi, ...) (question 65), la mise en œuvre ou non du projet élaboré lors de la FR (question 66), le type d'enseignement poursuivi après la FR (question 68), les redoublements éventuels après la FR (question 69),

- la situation actuelle de l'étudiant : le statut actuel (emploi, étude, sans emploi, ...) (question 7), le type d'étude réalisé (question 8), différents indicateurs de bien-être (question 17)
- les effets sur le parcours et apports perçus : effets positifs perçus sur les parcours (question 76), aide à la définition d'un autre projet de formation (question 67), savoirs et compétences acquis et remobilisés plus tard (questions 73, 74 et 75).

Les résultats détaillés des différents tests statistiques réalisés, sous forme de tableaux de synthèse et de tableaux croisés, se trouvent à l'annexe 5.2 et l'annexe 5.3.

Les différences selon la session de la FR suivie³⁷

Contrairement à ce que nous attendions, il ressort des tests statistiques très peu de différences selon les sessions. Cela est un résultat important en soi : on pourrait l'interpréter comme le fait qu'il n'y a que très peu d'influence significative des modalités de la formation telles que saisies à travers les sessions (les activités de formation étant variables selon les sessions), du moins sur base des perceptions des étudiants. C'est un résultat qui reste à creuser. Nous y reviendrons plus loin, lorsque nous présenterons les résultats de l'enquête par focus-group.

Les tests statistiques mettent néanmoins en avant quelques différences intéressantes. Ainsi, on observe :

- peu de différence dans le profil des étudiants selon la session fréquentée, si ce n'est que ceux qui ont suivi la 3^e session déclarent plus souvent que les autres avoir eu des relations tendues avec leurs parents, avoir été poussés par un proche pour s'inscrire à la FR et être en mauvaise santé (un tiers des étudiants de la FR3 disent avoir été en mauvaise santé). Par contre, les étudiants des différentes sessions ne se distinguent pas au niveau d'autres variables de leur profil (genre, origine socio-culturelle, parcours familial, parcours scolaire antérieur).

- pas de différence significative dans le vécu de la FR et la situation à la sortie de la FR selon la session fréquentée ;

- quelques différences dans les apports et effets perçus de la formation selon la session fréquentée : les étudiants de la FR 2 et FR3 disent plus souvent avoir acquis et remobilisé durant leurs études supérieures différentes compétences relatives aux choix et à la définition d'un projet d'avenir (savoir évaluer la faisabilité d'un projet, savoir faire des choix, savoir mieux se situer par rapport à son parcours, savoir mieux comprendre les raisons de ses échecs) ; les étudiants qui ont suivi la FR1 et FR2 disent plus souvent avoir acquis des compétences dans la réalisation de recherche documentaire.

³⁷ Les résultats détaillés se trouvent à l'annexe 5. 2.

Les différences selon l'année³⁸

L'analyse statistique indique peu de différences dans les savoirs et compétences perçus comme acquis par les étudiants selon l'année pendant laquelle ils ont suivi la formation. On observe juste que les étudiants les plus récemment sortis de la FR disent plus souvent avoir acquis des savoirs en expression écrite, en sciences du vivant, en prise de note. Peut-être est-ce lié à une évolution des activités de la formation ?

Par contre, un certain « **effet retard** », déjà mis en avant par l'enquête réalisée par Montulet (2000), semble se confirmer. En effet, de très nombreux savoirs sont plus souvent décrits comme mobilisés ultérieurement dans la sphère professionnelle par les étudiants qui ont réalisé la FR il y a de nombreuses années : savoirs en expression écrite (français), savoirs en informatique (FR1), savoirs sur le monde du travail, savoir gérer les relations en groupe, savoir réaliser des résumés et des synthèses, savoir effectuer une recherche documentaire, savoir s'exprimer oralement, savoir comprendre des consignes de travail, savoir prendre des décisions, savoir évaluer la faisabilité d'un projet, savoir se construire un réseau social et professionnel, savoir connaître ses atouts et faiblesses, savoir gérer son temps, savoir organiser son travail, savoir s'intégrer dans un groupe, savoir mobiliser des outils pour améliorer son bien-être, savoir mobiliser des outils pour travailler sur soi, savoir prendre contact, savoir demander de l'aide, savoir interagir avec les autres, savoir s'adapter dans un lieu professionnel ou d'études, savoir s'appuyer sur ses compétences / atouts, savoir rebondir en cas de difficulté, savoir mieux cerner sa personnalité, avoir plus confiance en soi, savoir réfléchir sur soi-même, savoir travailler en équipe, savoir développer de meilleures relations (avec des enseignants, des pairs, la famille, les amis).

Tous ces savoirs et ces compétences sont donc moins souvent décrits comme mobilisés dans la sphère du travail par les étudiants qui ont récemment réalisé la FR. Nous pensons que cela renvoie à un certain « effet retard » : l'acquisition de toute une série de savoirs et de compétences, acquis lors de la FR, ne se perçoit que des années après la fin de la formation, lorsque les anciens étudiants entrent et évoluent dans leur vie professionnelle.

D. Les apports et les effets perçus de la FR : un approfondissement des processus à l'oeuvre à partir des résultats de l'enquête par focus-group

Dans cette section, nous allons présenter les résultats de l'enquête par focus-group dont l'objet principal était de comprendre de manière approfondie les apports de la formation-relais© en lien avec ses différentes modalités (contenus et activités de formation), ainsi que les processus de transfert et de remobilisation des acquis de la formation dans les différents domaines de l'existence. Nous allons commencer par présenter les résultats de cette enquête qui concernent la manière dont les anciens étudiants perçoivent l'utilité et les apports des différentes modalités et activités de la formation. Ensuite, nous présenterons ceux relatifs à la manière dont ils perçoivent les effets de la formation à court, moyen et long termes.

³⁸ Les résultats détaillés se trouvent à l'annexe 5. 3.

a. La perception de l'utilité et des effets des activités de formation

Une perception positive de la plupart des activités de formation

Les participants aux deux focus-group (FG1 et FG2³⁹), à des degrés divers, ont exprimé **une perception positive de la plupart des différentes activités** proposées par la FR⁴⁰. Pratiquement toutes les activités ont ainsi été évoquées comme étant « essentielles », « utiles », « à ne pas changer », hormis certains cours par rapport auxquels certains sont plus critiques (voir ci-après). C'est ce qu'exprime cet ancien étudiant de la FR :

« Je pense que ce qui est vraiment utile dans la formation et où il ne faut pas toucher, il ne faut pas changer, c'est l'accompagnement (...) en groupe et en individuel, la méthodologie. Et je pense que quasi tout le monde en a retiré quelque chose, donc méthodologie, post it, gestion de l'agenda, du blocus. Et la présentation du projet à la fin, le stage, l'interview, le CIO. Et maintenant au niveau des cours, il y a des choses à discuter ... » (FG1, 754-759)

Le tableau suivant donne une indication sur les activités qui ont été jugées « les plus essentielles » par les participants des focus-group. Dans les deux groupes, c'est **la dynamique de groupe** qui a été citée, par tous les participants, comme l'aspect le plus central de leur formation. **Le cours de méthodologie** a aussi été évoqué par la majorité des participants. On observe cependant quelques **différences entre les deux focus-group**. Ainsi, l'accompagnement individuel et les différentes activités d'aide à l'orientation (stages, recherches au CIO) ont nettement plus souvent été mis en avant par les participants du premier focus-group (composé d'anciens étudiants ayant récemment réalisé la FR). Les participants du deuxième focus-group (ayant réalisé la FR il y a plusieurs années) ont quant à eux plus souvent évoqué les activités réalisées en sous-groupe (recherches sur les professions, travaux de groupe, activités d'improvisation).

³⁹ Le premier focus-group, composé d'anciens étudiants ayant récemment réalisé la formation-relais© (entre 1 et 4 ans, voir partie IV.2B du rapport), est désigné par l'acronyme « FG1 ». Le deuxième focus-group, composé d'anciens étudiants ayant réalisé la FR il y a plus longtemps (entre 8 et 11 ans), est désigné par l'acronyme « FG2 ».

⁴⁰ Une enquête précédente réalisée par Montulet (2000) avait aussi cherché à saisir la perception de l'utilité des différentes activités de la formation-relais© pour les activités d'apprentissage ou professionnelles. Son étude montrait également que, globalement, les différentes activités étaient jugées utiles (hormis le cours de mathématiques qui obtenait une appréciation moyenne négative : 2,38 sur une échelle allant de 1 à 6). Les activités les plus appréciées étaient le stage (4,97 de moyenne sur 2,38 sur une échelle allant de 1 à 6), ainsi que le projet d'études et de profession (4,8 de moyenne). Arrivaient ensuite : l'informatique (4,47 de moyenne), le rapport scientifique (4 de moyenne), le français (3,8 de moyenne). Les aspects méthodologiques étaient également globalement appréciés : la recherche documentaire et la gestion du temps (3,9 de moyenne), pour la synthèse (3,8), la prise de notes (3,4). Les apprentissages concernant la vie de groupe (4,2 de moyenne), les questions emploi et de formation (4,2) sont également pointés comme utiles.

Tableau 19. Les aspects de la formation évoqués comme « les plus essentiels »

	FG1	FG2
Discussions entre pairs, dynamique de groupe	+++	+++
Accompagnement individuel	+++	+
Cours de méthodologie (gestion de l'agenda, gestion du blocus, ...)	++	++
Stages	++	
Recherches au CIO	++	
Présentation du projet de formation/ de profession en fin de formation	+	+
Cours de communication / expression orale	+	+
Entretiens pré-stages	+	
Test sur les différentes intelligences, Test bilan personnel	+	
Rédaction d'un travail en fin d'années (rapport scientifique)	+	
Activité « arrêt sur images »	+	
Recherches en groupe sur les professions		+
Travaux de groupe		+
Cours d'improvisation		+

+++ activités évoquées comme parmi les plus « essentielles » par la grande majorité des participants

++ activités évoquées comme parmi les plus « essentielles » par environ la moitié des participants

+ activités évoquées comme parmi les plus « essentielles » par moins de la moitié des participants

On peut aussi relever que plusieurs participants ont souligné que la FR constitue « **un tout** » (dont il est difficile d'isoler une composante) et un processus « **progressif** » qui évolue en s'adaptant à l'évolution des étudiants :

« C'est un tout (...) en soi, c'est un tout, c'est une option. Il n'y a pas un truc qui a été mieux qu'un autre. C'est du début à la fin qu'on évolue, en fonction de chaque truc et la formation évolue en même temps que nous. Enfin moi je trouvais que c'était assez bien réparti à ce niveau-là parce qu'au début on fait plein de tests sur nous pour apprendre à nous connaître nous-mêmes et on découvre des trucs sur nous-mêmes que peut être qu'on ne connaissait pas avant. Après il y a la phase où on commence à chercher, la phase où on commence à interviewer, la phase où on commence à faire des stages et ça devient concret » (FG1, l729, l733-741)

La dynamique de groupe

La dynamique de groupe (« l'accompagnement de groupe », les « échanges entre étudiants », etc.) est présentée par tous les anciens étudiants comme **le dispositif « le plus central » de la FR**. Cela rejoint les résultats de l'enquête par questionnaire qui ont montré que les activités en groupe étaient particulièrement plébiscitées par les étudiants⁴¹.

⁴¹ Pour rappel, lors de l'enquête par questionnaire, la plupart ont répondu avoir apprécié l'aspect soutenant du groupe (83,4%) et estiment que les activités en groupe ont été l'occasion d'échanges intéressants (86,3%) et ont permis de se sentir soutenus et guidés par les autres étudiants (82,2%) (cf. section V. 2. A et tableau Q63).

Le dispositif groupal est un aspect de la formation particulièrement apprécié pour de nombreuses raisons. Tout d'abord, s'appuyant sur une proximité d'âge, de vécus et une interconnaissance entre étudiants, il est présenté comme permettant aux étudiants de **mieux se connaître** à travers l'image renvoyée par les autres.

« Ce que je trouvais bien aussi, c'était ce qu'on faisait le jeudi matin entre nous, surtout les discussions entre nous. Par exemple, une fois on avait fait un tour de table et chacun disait ce qu'il voyait chez l'autre, ça c'était bien aussi. (...) Les interactions entre nous, je pense que ça dépend des formations, enfin du terrain ... En fait, nous on était de novembre à juin, on se connaissait hyper bien, déjà on était pas beaucoup et du coup les échanges entre nous étaient intéressants puisqu'on se connaissait et on avait un regard sur chacun, un peu personnel parce qu'on était genre 15, enfin on était un peu plus, 17 donc oui, voilà. En fait peut être qu'après c'est différent quand c'est d'avril à juin, peut être que c'est moins intéressant dans le sens où ils ont peu de temps pour se connaître et ils sont plus nombreux enfin, je ne sais pas si dans les autres formations ils étaient plus que nous ? Après je trouvais ça bien de voir le regard des gens par rapport à moi et on m'a sorti des trucs que j'aurais jamais imaginé et au final, au pire on se dit c'est une bonne idée donc pourquoi pas ? » (FG1, 111-113, 1147-156)

« Ca apporte un autre aspect je trouve, parce que oui ce sont des personnes qui sont proches de notre âge, donc on vit dans le même milieu plus ou moins, et donc c'est plus facile d'accepter aussi que ce soit l'autre qui nous dise que quelqu'un qui nous a accompagné durant l'année. Oui ça ouvre les yeux. » (FG1, 1176-179)

« Je dirais d'abord l'aspect de l'équipe, du groupe, du sous groupe. Il me semble qu'on avait fait des, enfin qu'on avait fait pas mal d'entretiens en sous groupe, qu'on parlait de... Je me souviens d'un entretien en particulier, c'est un moment où on se connaissait déjà un peu et heu, on devait dire un peu comment on voyait les autres. Ce qu'on les voyait faire par rapport à leur caractère et tout ça et ça je trouvais vraiment chouette. (...) Le fait d'être ensemble, de réfléchir avec les autres eux et de réfléchir avec nous pour nous. D'avoir un avis, d'échanger. C'est vraiment l'échange » (FG2, 1141-150)

« Moi j'ai fait la formation FR2 et on a eu la même activité avec le groupe, on a demandé, je te vois dans ça et moi j'ai eu une révélation parce que je me suis dit que j'arrivais, justement à percevoir chez les autres ce que eux ils n'arrivaient pas à voir et oui, c'est vraiment. Oui je trouve que c'est important de le laisser dans la FR3 même s'ils ne se connaissent pas beaucoup, il y en a peut être qui ont plus facile à voir ce que les autres ne voient pas ». (FG1, 1165-170)

Le dispositif groupal est aussi perçu comme un dispositif efficace pour **remotiver les étudiants et « reprendre confiance » en eux**.

« Nous, dans notre formation, il y avait pas mal de gens qui étaient un peu pessimistes et on se motivait les uns les autres et ne fut ce que pour ça c'est intéressant mais c'est vrai » (FG1, 1161-163)

« Je pense que c'est quand on arrive ici, on n'est pas bien, très pessimiste et vraiment très clairement aussi bien le partage en groupe qu'avec l'accompagnateur pour moi ça a été au début, sans vouloir en rajouter, comme une petite thérapie. Parce que quand on arrive ici c'est un peu, on n'arrivera jamais à rien. Enfin dans mon cas en tout cas, je ne dis pas ça pour tout le monde. (...) Mais dans mon cas en tout cas ça m'a beaucoup aidé en reprise de confiance, par la suite et pour bâtir un projet personnel. » (FG1, 1282-291)

« (à propos d'une activité en groupe) L'autre truc, c'était grimper une falaise, on avait découvert l'escalade et on devait grimper une falaise à la fin. (...). Dans mon groupe il y avait une fille qui était handicapée, qui avait beaucoup de difficultés à marcher, etc. Et mon challenge à moi c'était de l'aider à grimper la falaise. (...) Donc mettre en place et tout ça. Bon on y est arrivé mais c'est vrai que de nouveau ça permet de repousser certaines limites, de participer dans un groupe, c'était un effort de groupe. Donc tout ça ce sont des choses qui sont restées par la suite. » (FG2, 1324-336)

« On n'est pas seul face à une personne, on est dans un groupe, c'est une démarche de groupe. » (FG2, 1799-800)

L'effet « entraînant » du groupe permet alors à certains de « **se débloquent** » et de **pouvoir entendre d'autres choix possibles pour leur avenir.**

« (quand on arrive à la FR) On est un peu bloqué, on se dit voilà, j'étais sûre de mon choix en faisant la bio ou autre chose et finalement, on pense qu'il n'y a rien d'autres qui nous convient. C'est aussi ouvrir d'autres portes dans autres choses quoi donc. Les personnes qui viennent à la formation il faut qu'elles soient prêtes à entendre d'autres choix. (Lors de formation, comment est-ce qu'ils arrivent à vous débloquent ?) Par l'interaction, par l'interaction avec les autres. C'est vrai qu'avec les métiers, je ne sais plus qui a dit, avec les groupes quand on devait se dire comment on se voyait. Que les autres fassent des propositions aussi sur nous-mêmes. » » (FG2, 11019-1022)

« (ouvrir les horizons possibles) C'est l'objectif de tout le monde quelque part. On a tous le même but, c'est de trouver une orientation. Et forcément, on bouge tous dans la même direction et on s'entraîne et ... » (FG2, 1024-1025)

Le dispositif groupal permet aussi aux jeunes de **se rassurer en constatant qu'ils ne sont pas les seuls à connaître des problèmes.** Les effets bénéfiques du dispositif groupal prennent ainsi appui sur la rencontre de jeunes qui ont des vécus comparables et rencontrent des problèmes semblables, qui peuvent s'exprimer sans craindre d'être jugés négativement. Cette situation commune leur permet alors de **s'encourager mutuellement** et contribue à **dédramatiser leurs problèmes.**

« Moi je me souviens du 1^{er} jour. Nous on était beaucoup dans notre formation. On était tous en cercle et on a dû choisir une photo et expliquer d'où on venait et ce qui s'était passé pour être là et au fur et à mesure qu'on prenait tous la parole, on se rendait compte qu'on n'était pas tout seul. Moi, par exemple, j'étais partie à l'étranger, ça ne s'était pas bien passé, j'étais revenue plus tôt et je pensais que j'étais la seule. Et en fait on était 4 et je me suis sentie justement moins seule et c'était, on se rendait compte qu'on était tous dans la même situation et c'était vraiment super agréable. » (FG1, 1307-313)

« (à propos de l'apport des échanges en groupe) Déjà de se rendre compte qu'on n'est pas tout seul » (FG2, 1159-160)

« Moi je dirais, un peu comme les autres aussi, je trouve que le fait qu'on a dû parler avec d'autres personnes qui se retrouvent dans la même situation, le fait qu'on est pas tout seul, qu'on est en groupe aussi, qu'on côtoie plusieurs personnes c'est ... Je trouvais ça bien de pouvoir partager un peu les expériences avec chacun en formation. » (FG2, 1211-214)

« On s'est tous retrouvés dans le même sac et de se dire, voilà, on est pas seuls (...) » (FG2, 1503)

Pour certains cependant, le fait de devoir parler de soi et de ses problèmes devant le groupe a été vécu comme **une activité « oppressante » ou trop « agressive »**, en particulier en début de formation quand ils sont dans une période où ils se sentent « fragiles » et se connaissent peu.

« Moi juste avec le bilan personnel parce qu'on a eu un gros souci au 1^{er} cours et j'ai vraiment eu, on a vraiment eu un gros problème avec le groupe d'étudiant, ça c'est super mal passé et du coup, lui et moi on n'est pas allé au cours d'après et ... (...) j'ai pas du tout aimé comment la prof a lancé le truc et en fait je me suis mise à pleurer parce que c'était la période où tous mes projets s'écroulaient, donc je n'étais vraiment pas bien et je me suis mise à pleurer et au lieu de proposer de me calmer, de sortir prendre l'air ou quoi, non, elle continuait à me poser des questions et ... (...) Et ça a été la même chose que avec d'autres personnes qui l'ont senti comme ça et ils n'étaient pas bien parce que c'est la période où tous nos projets s'écroulaient, il fallait repartir à zéro (...) plusieurs personnes de notre groupe, on s'est senti presque agressées (...) Je n'arrivais pas à me calmer, pendant 10 minutes, j'étais

en train de faire une crise de panique presque et, elle voulait savoir pourquoi et on était un gros groupe et ça ne me plaisait pas de dire pourquoi j'étais dans cet état là et j'aurais préféré sortir et me calmer et revenir après pour parler calmement et ... je voulais mais c'était pas possible et il y en a plusieurs du groupe qui se sont senti aussi agressé entre guillemets (...) Des questions personnelles devant un groupe, devant des gens qu'on ne connaît pas encore vraiment bien ... » (FG1, 11838-1900)

Enfin, certains participants ont souligné que le dispositif groupal est aussi l'occasion d'un **apprentissage relationnel**, leur ayant permis ensuite « d'aller plus facilement vers les autres », de s'exprimer plus facilement devant les autres ou encore d'apprendre à travailler avec autrui (dans le cadre de travaux de groupe).

« Moi je dirais alors le contact avec les autres. Avoir plus facile à aller vers les autres. Je vais dire, ça se retrouve partout que ce soit dans les cours, à l'école, aller vers les autres c'est souvent enfin on va vers les gens qui nous ressemblent un peu et parfois on ne pense pas forcément à aller vers les autres. Moi je sais bien qu'avant et maintenant j'ai le contact beaucoup plus facile. Même si ça ne s'est pas fait du jour au lendemain, je veux dire, je vais beaucoup plus facilement vers les autres pour un tas de choses. » (FG2, 1423-428)

« le travail d'équipe, pas le travail d'équipe mais parler devant un groupe, c'est important je trouve que de pouvoir exposer ses idées et avoir confiance en soi et ne pas avoir peur prendre ses positions devant un groupe qui n'est pas spécialement d'accord avec vous » (FG2, 1197-199)

« (...) les travaux en groupe : apprendre à répartir, à se coordonner ensemble » (FG2, 1179-180)

L'accompagnement individuel

L'accompagnement individuel est également un dispositif particulièrement apprécié, qui a surtout été mis en avant par les anciens étudiants ayant réalisé la FR le plus récemment (participant au premier focus-groupe).

C'est un dispositif jugé bénéfique pour plusieurs raisons : pour **l'ouverture des horizons possibles** qu'il permet, pour **le temps de réflexion sur soi et sur ses projets** qu'il « oblige » à prendre, pour **le suivi encourageant** des accompagnateurs (à travers leurs « remarques constructives ») leur permettant de « se remotiver », de « remonter ». Ce dispositif est alors parfois présenté comme un lieu de guidance où ils bénéficient d'**une écoute et d'un soutien moral et affectif**.

« (au sujet de l'accompagnement personnel) En fait, j'avais l'impression que chaque fois que j'arrivais avec une nouvelle idée, on me répondait que : « ouais, c'est vrai ça à l'air super bien », et au lieu de me dire : « vas-y continue », et bien : « ça t'es sûr que tu n'aimerais pas plus ? » et tout. Et donc à chaque fois que je venais et que j'ouvrais une porte, j'avais l'impression qu'on m'en ouvrait 2 sur le côté en disant « oui mais attention ! Tu t'emballer peut être un peu trop ». Donc c'est cet aspect là que j'aimais bien. C'est : « calme, il n'y a pas que ça. » (Intervieweuse : On te donnait le temps aussi ?) C'est pas tellement qu'on me donnait le temps c'est qu'on me disait : « attend, pose toi, réfléchis ». C'est pas qu'on me donnait le temps, je l'avais, c'est juste qu'on me, on m'obligeait à le prendre entre guillemets. » (FG1, 1241-252)

« (...) mon accompagnatrice. Elle m'a beaucoup aidé, elle m'a aussi ouvert plusieurs portes en me donnant de supers bons conseils vraiment toujours pour aider. Et comme je suis quelqu'un de très sensible, je n'arrêtais pas de pleurer et elle était toujours là pour me calmer et me dire que ça allait, que j'avais plein de possibilités, qu'il ne fallait pas que je me braque et qu'il ne fallait pas que je m'affirme aussi. » (FG 1, 1262-266)

« Moi (...) c'est que j'ai appris à poser mes choix au lieu de foncer dès j'ai une toute nouvelle idée. J'ai vraiment appris à réfléchir, à me poser sur les aspects positifs, les aspects négatifs, tout ce que ça entraîne. Donc ce n'est pas tellement sur du long terme, c'est plus réfléchir sur le moment même avant de me lancer et de me dire ouais ça à l'air génial, c'est, c'est plus les entretiens individuels et quand on était en groupe. Oui c'était vraiment cet aspect de réfléchir avant de se lancer dans quelque chose. C'est +/- du long terme mais (...) Parce que avant je ne faisais pas, ce qui m'a amené à faire des études qui ne me plaisaient pas, donc c'est, c'est vraiment un truc que j'ai appris à faire, à me poser avant de faire un choix. » (FG1, 1538-550)

« Le problème, en fait, à l'université, et c'est ça qui m'avait un peu perturbé, c'est qu'on n'avait pas de suivi. C'était, on arrivait à la fin, la première session d'examens et c'étaient les seules cotations et si on n'avait pas bien travaillé pendant l'année, ben on était pété. Tandis qu'ici on avait un suivi et c'était important je trouve parce qu'on était tous à la formation, on était tous un peu paumés, et on ne savait pas vraiment où on allait et donc se lever tous les matins, donner un but à notre vie, c'était vraiment ça, on s'est tous retrouvés dans le même sac et de se dire, voilà, on est pas seuls et le fait d'avoir des travaux comme ça qui sont suivis, même si j'ai rendu des travaux qui n'étaient pas forcément bons, c'était toujours des remarques constructives, pas pour nous descendre encore plus mais vraiment pour nous remonter et nous dire voilà, tu dois mieux, tu dois arranger ça pour que ça se passe mieux et voilà, à partir d'un moment on suivait ces conseils et ça se passait bien. Par exemple pour le travail que j'ai rendu ça c'était bien passé parce que j'avais suivi justement tous les conseils. » (FG2, 1497-509)

Les différents tests que les accompagnateurs leur font passer sont particulièrement jugés utiles par les anciens étudiants : selon eux, ces tests leur permettent de **mieux se connaître**, de mieux **s'orienter**, voire de **se rassurer sur leurs compétences**. A ce propos, les tests relatifs à la découverte des différentes formes d'intelligence ont régulièrement été cités.

« Je garderais aussi l'activité qui portait sur les différentes intelligences. Dans le sens où j'ai découvert des (...) C'était les 7 intelligences, que ce soit artistique ou linguistique ou mathématiques ,etc. Je savais qu'il y a des choses qui m'intéressaient mais je ne savais pas que... En fait c'est ça qui a décidé vers quoi j'allais me diriger (...) Les intelligences ça m'a aidé, c'est un one shot, ça m'a aidé, ça m'a décidé » (FG1, 1196-197, 1201-206, 1212)

« Moi ce que je retiens c'est tous les tests du bilan personnel et les tests d'intelligence et tout ça. Plein de trucs notamment les intelligences, je savais qu'il y en avait d'autres mais je ne savais pas précisément laquelle j'avais et... Et puisque je savais qu'au niveau QI c'était pas brillant parce que j'ai aucune logique mathématique et là je me suis rendue compte que j'avais quand même plein d'autres intelligences et du coup ça m'a ouvert des portes et j'ai appris à me connaître. J'ai appris plein de trucs sur moi que je ne pensais pas, c'était vraiment très intéressant » (FG1, 1254-262)

Notons que l'accompagnement individuel et le dispositif groupal sont présentés comme **deux dispositifs complémentaires**. Ainsi, certains étudiants réticents à s'exprimer en groupe apprécient davantage l'accompagnement individuel, alors que le groupe permettrait davantage de les « tirer vers le haut » en les remotivant.

« C'est vrai qu'au niveau personnel moi je trouve que, pour se lâcher, on est en groupe, on a envie de dire mais on ne dit pas et que notre accompagnateur dire, tout ce qui nous passe par la tête, on s'en fout on sait qu'on ne sera pas... On a le temps de tout dire, on a du temps pour nous. Alors que les accompagnements en groupe, c'est du temps pour nous et les autres et c'est un truc, une relation entre guillemets. (...) on ne partage pas la même chose en groupe qu'avec l'accompagnateur et inversement il y a des choses avec l'accompagnateur qu'on ne dirait pas. C'est important d'avoir les 2 aspects je trouve. » (FG1, 1293-305)

« J'avais aussi noté l'accompagnement, soit en individuel ... oui en fait la combinaison entre individuel et de groupe parce que, je pense que quand on arrive ici, on est vraiment dans une démarche

d'échecs et de remise en questions et enfin, quand on se sent en échecs le groupe est important pour nous tirer vers le haut et l'accompagnement personnel permet aussi, comme ça a été dit, de déballer des choses qu'on a pas forcément dites en groupe et aussi d'avoir un suivi vraiment plus personnel. » (FG1, I337-342)

Les activités d'aide à l'orientation

Les différentes activités d'aide à l'orientation sont aussi perçues positivement par les anciens étudiants, en particulier par ceux qui ont réalisé la FR le plus récemment (participant au premier focus-group).

Les **stages** sont particulièrement appréciés parce qu'ils permettent **d'informer ou de confirmer un choix d'orientation** (d'ouvrir, mais aussi de fermer des portes), de « **se confronter au monde du travail** », et parce qu'ils contribuent à **motiver** les étudiants. C'est une manière surtout de confronter ses choix et aspirations à la réalité professionnelle concrète.

« Alors moi je retiens les stages, c'est un truc qui m'avait super fort aidé (...). Les stages je trouvais ça hyper intéressant parce que, moi personnellement, dans mon cas, j'ai fait 5 stages dans des domaines différents et ça m'a motivé à fond parce que j'ai vu plein de facettes de ce que je voulais faire après. Par exemple j'avais 3 stages en graphisme dans 3 domaines différents. Du coup, ça m'a permis d'avoir un regard sur chaque facette de cette profession et heu, voilà, ça m'a permis de me donner une idée bien meilleure de ce que c'était en réalité et après, d'évoluer par rapport à mon choix et à mon futur sur ce que je voulais faire avec cette profession. » (FC1, I109, I122-128)

« Moi si je devais retenir 3 trucs c'est (...) très clairement en premier lieu le stage parce que des stages que j'ai fait m'a permis de découvrir ce que je voulais faire par la suite. » (FG1, I272-274)

« Et aussi les stages parce que ça c'était vraiment quelque chose pour concrétiser le projet. » (FG1, I330-331)

« Je ne me suis pas forcément dirigée vers un des stages que j'ai fait, mais ça m'a permis de vraiment fermer des portes. Enfin si il y en a un qui avait un lien mais je ne l'ai pas bien vécu et pourtant j'ai quand même continué là-dedans. Et franchement, ça permet de continuer et d'être dans une démarche un peu plus concrète. » (FG1, I333-337)

« Il y a toute la partie stage qui était importante. En tout cas si on commençait en octobre/novembre, je me souviens qu'on avait quand même quasiment un mois de stage continu où on pouvait vraiment, c'est pas vraiment libre mais on pouvait explorer ce qu'on voulait et c'est ça qui m'a permis à moi de me confronter dans cette orientation de manière générale mais aussi de me confronter au monde du travail parce que j'ai fait des stages où j'étais limite abandonné. Il fallait se débrouiller dans des rédactions où voilà... Et ça ça m'a servi vraiment plus tard dans le monde du travail, de se confronter à des gens qu'on ne connaît pas vraiment, d'aller à la recherche d'informations, choses qu'on ne fait pas dans une structure scolaire. On est toujours un peu cocoonés. » (FG2, I541-549)

Les entretiens que les étudiants mènent avant stage leur permettent également, selon eux, de découvrir des orientations professionnelles et de mieux faire leur choix.

« Les **interviews** ben c'est juste que au début, c'était bien avant ça (les stages) et du coup je ne savais pas très bien ce que je voulais faire à ce moment là encore. Du coup, j'ai fait plein d'interviews de tout et de rien enfin je veux dire c'était large, c'est une première étape vers les stages et je trouvais justement que les interviews ça nous poussait à nous intéresser d'abord au domaine qu'on allait choisir, que ce soit l'artistique, ou le médical ou paramédical ou autre et après d'aller voir en interviews si ça nous intéresse et si ça nous intéresse de poursuivre un stage dans ce domaine. C'était une première étape avant d'éliminer certaines choses. » (FG1, I132-138)

Certains étudiants évoquent aussi des **travaux** réalisés pour découvrir différents univers professionnels, leur ayant permis « d'ouvrir leur horizon ».

« Il me semble qu'on avait fait des recherches par groupe. On avait dû faire des travaux sur tous les domaines professionnels qui existaient et ça, j'avais trouvé ça vraiment super parce que ça avait ouvert notre horizon, on a pu rencontrer des choses qu'on ne connaissait pas ou qu'on n'imaginait pas et voilà » (FG2, 1152-155).

Enfin, les **recherches menées au CIO** ont été évoquées comme des activités importantes de la FR, même si les avis des anciens étudiants divergent à leurs sujets. Certains regrettent notamment un manque d'accompagnement individuel. Certains pensent aussi qu'elles sont surtout utiles à partir du moment où les étudiants ont déjà un projet bien défini.

« Les recherche au CIO, je trouvais ça vraiment intéressant. Déjà il y avait tous les tiroirs avec des tranches différentes et je m'en suis servie. » (FG1, 1266-268)

« (à propos des recherches menées au CIO) c'était une manière de rechercher qui était fort carrée et que je connaissais déjà qui était: « vous chercher par métier etc. » Effectivement je savais qu'il y avait un ensemble de métiers et je pense que c'est très bien pour la plupart des gens mais moi j'avais plutôt besoin d'accompagnement personnel à ce moment là. » (FG1, 1926-930)

« (à propos des recherches menées au CIO) Va chercher dans les casiers et débrouille toi » (FG1, 1932)

« je pense que j'avais raté une des séances CIO, donc j'en ai fait que deux mais justement celle où on devait chercher dans les fameux tiroirs du CIO et ça m'a aidé parce que j'avais trouvé un bouquin qui parlait sur les différents métiers du droit et certes c'est quelque chose que je pouvais faire chez moi en cherchant sur internet mais là il y avait des petits casiers, c'est un truc sérieux. En ayant une idée du projet qu'on veut faire je pense que c'est vraiment utile. » (FG1, 1971-976)

« (à propos des recherches menées au CIO) je pense qu'il y en a qui ont eu des difficultés parce que moi j'avais une amie je me souviens qui avait des difficultés parce qu'elle était complètement larguée, elle ne savait pas du tout où elle voulait aller et elle n'avait pas encore son projet assez défini alors que pour moi allait, ça se passait bien, je savais, donc ça m'a aidé. Ca dépend de la personnalité donc, ça dépend de l'épanouissement des personnes. » (FG1, 1936-940)

« (à propos des recherches menées au CIO) C'est important ne serait-ce que pour savoir que ça existe » (FG1, 1944)

« Les ateliers du CIO en temps que tels, (...) je ne trouve pas que ce n'était pas spécialement utile parce qu'on allait dans les petits casiers, on regardait certes mais plus tard, quand j'ai eu mon projet un peu défini, j'y suis retourné en solo de mon côté et là je suis allé chercher des infos sur les différentes écoles, sur ce que je voulais faire. Ca c'était intéressant mais c'était un peu hors du cadre de la formation relai vu que j'y suis allé de mon initiative après avoir plus ou moins élaboré mon projet ... » (FG1, 1946-952)

Cette importance accordée aux activités visant à mieux les orienter est à mettre en perspective avec les données de notre enquête quantitative (cf. point V.1.D et tableau Q36) indiquant qu'une grande partie des étudiants (52,5%) pense que leur choix antérieur d'orientation vers l'enseignement supérieur (avant d'arriver à la FR) n'était pas mûr.

Le cours de méthodologie

Si les cours, comme nous le verrons plus loin, sont en général peu appréciés par les anciens étudiants de la FR (tout en étant jugés utiles), un cours fait cependant exception : il s'agit du **cours de méthodologie**. Ce cours est présenté comme une activité essentielle de la formation, qui leur permet d'**acquérir une méthode de travail**, une manière de « structurer leur travail », mais aussi de **structurer leur temps**, compétence jugée très importante, notamment pour la suite de parcours (pour leurs études ou leur vie quotidienne).

« (à propos des apports de la FR) Structurer son travail via différents cours comme méthodologie et tout ça donc c'était : bien cadrer ses démarches. » (FG2, 1178-179)

« (à propos des apports de la FR) C'était quelque chose qui m'est resté en mémoire, c'est une façon d'étudier donc. Il y a certains points, je ne vais pas dire tout parce que je ne me souviens pas de tout, mais certains points comme quand on avait une liste de sous titre, je mettais toujours des traits d'union à côté et on m'a dit mais non mais non mets des numéros. Comme ça je retenais le nombre quand je récitais. Une façon de travailler et structurer le travail. Oui c'était quelque chose que c'était important. Et même si on ne reprend pas des études, c'est une façon de se structurer. » (FG2, 1182-188)

« (à propos des apports de la FR) Moi c'était : organiser son temps de travail, sur une semaine de travail, avoir un agenda complet et organiser des temps de pause et je trouvais que c'était important la façon de structurer un agenda et son temps de travail et son temps de détente. Ce que je n'avais pas avant la formation et aussi de mettre des priorités dans des choses à faire. Et alors quelque chose qui m'a marqué c'est là où j'ai appris le mot procrastiner » (FG2, 1229-233).

Dans la même perspective, **la rédaction d'un « rapport scientifique »** a aussi été citée comme leur ayant permis de développer des compétences méthodologiques qu'ils ont remobilisées dans la suite de leur parcours.

« Ensuite, le rapport scientifique, donc le TIS, c'était bien parce que maintenant avec les études que je fais ça a, je dois le faire toutes les 2 semaines donc c'était bien de le faire, d'avoir un truc de préparation, parce que sérieusement je dois en faire tout le temps, j'emploie ça vraiment beaucoup. » (FG1, 1327-330)

« Moi c'était le travail scientifique. J'ai dû en faire un pour lundi donc ... (...) Oui c'est vrai et ça m'a beaucoup aidé, c'est moi qui ai fait la mise en page et tout et ça m'a vraiment aidé. Tout ce qu'on avait appris à la formation relais et tout ce qu'on a pu apprendre et donc. Et donc je voulais remercier » (FG1, 1493-501)

La présentation du projet personnel de formation et /ou de profession lors de l'arrêt sur image et du jury externe en fin de parcours

Si **la présentation du projet personnel de formation et/ou de profession à mi-parcours lors de l'arrêt sur image ou en fin de formation face à un jury externe** n'a pas été explicitement citée comme faisant partie des aspects « les plus essentiels » de la FR, tous les participants ont néanmoins exprimé qu'il s'agissait pour eux d'une activité importante venant clôturer leur parcours de formation. Cette activité est appréciée parce qu'elle permet d'**avoir un « regard neutre, neuf et différent »** sur leur projet, celui de professionnels ou de personnes externes qui ne présentent pas de « risque d'empathie » envers eux. Ce regard neuf et neutre est jugé venant **renforcer la légitimité du projet** qu'ils ont élaboré, mais aussi venant encore

ouvrir les horizons possibles par les « nouvelles pistes » suggérées par les membres du jury. Par les « remarques positives » exprimées sur leur projet à cette occasion, l'activité contribue, à nouveau, à **renforcer leur confiance en soi**. Par ailleurs, cette présentation est l'occasion pour eux de **s'efforcer à porter un regard global sur l'ensemble de parcours** depuis leur entrée dans la FR et d'apprécier leur propre évolution. Enfin, c'est une activité qui leur permet, parmi d'autres activités d'expression orale, d'**apprendre à parler en public**.

« Et c'est vrai que je n'avais pas pensé à l'arrêt sur image, j'avais oublié mais moi ça m'a vraiment permis de confronter mon projet que je n'avais pas encore à un jury. Ça m'a permis, comme le jury n'est pas forcément, enfin ne nous connaissait pas spécialement, d'avoir un regard différent sur les démarches que j'avais entreprises. Avoir un regard neuf après, parce que la formation relais 1 dure quand même longtemps, l'avis des profs qui nous a suivi, il y en avait beaucoup, voilà, c'était bien d'avoir un avis vu qu'il nous on vu évoluer et d'avoir quelque part, du concret » (FG1, 1342-348).

« (le PPF, cela apporte) un avis neuf avec de nouvelles personnes. » (FG1, 1350)

« Parce que quelqu'un qui nous suit va nous dire qu'on a évolué, mais quelqu'un de neutre, d'extérieur va nous dire : ça ça va, ça ça ne va pas. » (FG1, 1354-355)

« Le PPF c'est la concrétisation des choses qu'on a faites avant donc... En tant que tel, le PPF tout seul, si on le prend juste lui, il est bien mais il n'a pas l'effet de déclic. C'est quelque chose qui arrive à la fin d'un chemin qu'on a parcouru avant donc voilà. » (FG1, 1377-379)

« Et ce côté, comme tu disais, des gens qu'on ne connaît pas, au PPF c'est encore plus grand. Je ne sais plus, pour moi, il y avait au moins 8 personnes, au moins. Et là vraiment ce sont des personnes qu'on ne connaît pas du tout et c'est important aussi. (...) Déjà, il faut préparer... Déjà, pour aller au PPF, il faut revoir toute sa formation du début à la fin, donc ça nous permet à nous d'avoir un regard sur notre chemin, sur notre évolution. Et justement en la présentant, genre moi j'avais répété vite fait mes idées et ce que j'avais envie de dire et bien ça m'a permis à moi d'avoir une vision sur des choses que je devrais peut être encore faire après, encore pour être sûre de moi, pour commencer mes études futures, des choses que je pouvais faire pendant les vacances ou quoi. Voilà » (FG1, 1397-402).

« (à propos du PPF) Et puis je trouve que c'est motivant quoiqu'il arrive parce que (...) Parce que tout ce qu'ils vont nous dire va être constructif et c'est hyper productif comme... (...) C'est hyper productif comme présentation parce que justement on présente devant des gens qu'on ne connaît pas et ils nous donnent leur avis extérieurs (...) et ça nous permet de nous évaluer et moi ce truc m'a donné des idées. Je suis sortie de là en me disant oui j'étais juste trop contente parce que ça fait plaisir d'entendre des gens qui n'ont juste rien à voir, qui nous connaissent pas et ils nous disent vas-y quoi. C'est génial et peut être fait ça, et peut être fait ça. Ils m'ont donné des pistes pour certaines choses pendant les vacances et c'était. Enfin c'est enrichissant quoi » (FG1, 1413-428).

« (à propos du PPF) ce sont des gens qui ne nous connaissent pas et donc évalue le projet vraiment avec un regard neutre et ça permet de voir clair. » (FG1, 1430-431)

« (à propos du PPF) Et comme ils non pas vu l'évolution, il n'y a pas le risque qu'il y ait de l'empathie ou (...) » (FG1, 1433-434).

« (...) parler en public et justement, c'est le projet final qui m'a aidé et qui ... Enfin il y a eu d'autres présentations orales je me souviens, il y avait des activités où on devait se mettre devant les autres et parler soi et ce n'est pas toujours facile de parler de soi devant les autres et donc, je dirais que ces activités là m'ont aidé à parler en public » (FG1, 1745-748)

« Moi ce qui a eu un effet c'est qu'on a dû présenter notre projet à un jury final et bien dans mes études j'ai eu des présentations orales devant des gens et ça m'a vraiment aidé aussi à beaucoup moins stresser et à avoir confiance dans ce que je dis face aux gens. Maintenant j'ai plus facile à parler devant une classe et je le fais même avec plaisir en fait donc » (FG1, 1488-491)

« A la fin de la formation, (...) on avait dû faire un travail, sorte de TFE, et on a eu un retour personnel, je me souviens à la fin et je sais que moi ça m'avait fait beaucoup de bien. (...) Parce qu'on m'avait dit des choses positives. Alors que, avant c'était un peu plus compliqué quand j'avais tenté ma première ici à l'unif. » (FG2, 1487-495)

« A la fin, je me souviens on devait, enfin c'est un souvenir, on avait du présenter un peu, à la toute fin, il y avait un genre de jury comme ça où on devait un peu présenter nos recherches sur ce qu'on allait faire par la suite. Je me souviens que j'avais une petite présentation, tout le monde pouvait apporter sa touche personnelle à comment il allait présenter son ... Moi je me souviens que j'avais présenté un truc avec un labyrinthe, je trouvais que c'était, trouver sa voie, c'était un peu comme un labyrinthe et il fallait trouver la sortie donc j'avais fait un truc comme ça. Oui là, devoir chaque fois parler, avoir le suivi et devoir parler de ce qu'on fait ça porte par la suite quoi. Et le fait que, à la fin devoir présenter ce qu'on a trouvé c'est, au moins ça montre qu'on arrive quelque part à la fin. qu'il y a quand même quelque part un, que l'objectif est un peu atteint sur quelques mois qu'on a passé avec les autres. » (FG2, 1530-539)

Les cours d'expression orale

Les différentes activités d'expression orale (cours de communication, cours d'improvisation) ont été citées comme des activités utiles, qui leur ont permis **d'apprendre à mieux communiquer oralement en public**, compétence qui « peut servir tout au long de la vie » et qu'ils racontent avoir remobilisée par la suite. Ces activités ont également contribué, selon eux, à **améliorer leur confiance en soi**.

« On avait des cours d'improvisation, c'est un des premiers challenge qu'on avait, on devait rentrer dans une équipe par match. Tant pour l'improvisation que pour la confiance en soi que ça demandait c'était assez intéressant, ça c'est un aspect que j'ai gardé par la suite. » (FG2, 1175-178)

« (à propos des effets de la FR) (...) la confiance en soi. Moi ce qui m'a beaucoup aidé, c'est l'improvisation théâtrale. J'ai commencé ça à la formation relais et j'ai continué ça pendant 5 /6 ans après. Voilà c'était une bonne méthode pour moi l'expression orale et tout ça. » (FG2, 1309-320)

« J'avais aussi pensé au cours de communication. Parce que j'adorais ce moment dans la semaine. (...) il n'y en a pas eu beaucoup mais c'était, c'était un moment où voilà, quoi, où le personnage, Monsieur F..... c'était déjà tout un numéro, rien qu'en tant que tel et puis, ça cassait la semaine, c'était utile. Franchement j'aimais beaucoup son cours et je trouvais qu'il disait plein de trucs intéressants et utiles qui peuvent servir tout au long d'une vie mais il donnait ça de manière à ce que ça passait comme ça, ça coulait tout seul et moi j'aimais bien. » (FG1, 1227-236)

« (au sujet de l'apport du cours de communication) prendre la parole devant les autres et que le prof nous dise après et les élèves aussi, quel tic on a, qu'est ce qu'on fait et on ne s'en rend pas toujours compte, genre chipoter à un truc. Et là, les autres le disent et après on peut améliorer comment on réagit devant le public et ça peut être intéressant. » (FG1, 11317-1320)

« (au sujet de l'apport du cours de communication) Et c'est aussi quelque chose. fin je pense que tout le monde l'utilise après. Parler devant un groupe de personnes ou, ça arrive à tout le monde, c'est obligatoire. » (FG1, 11325-1326)

« Moi maintenant je me rends compte qu'un cours qui m'a servi, c'est un cours d'expression orale. Moi j'étais assez timide à l'époque et je trouve que le fait d'essayer de parler et tout ça, quand on doit parler dans un groupe, comment poser son regard c'est un truc, savoir un peu ses défauts et ses qualités quand on est en groupe, c'est intéressant. » (FG2, 1214-218)

« Moi ce qui a eu un effet, c'est on a dû présenter notre projet à un jury final et bien dans mes études j'ai eu des présentations orales devant des gens et ça m'a vraiment aidé aussi à beaucoup moins

stresser et à avoir confiance dans ce que je dis face aux gens. Maintenant j'ai plus facile à parler devant une classe et je le fais même avec plaisir en fait donc » (FG1, 1488-491)

« Parler devant un groupe, c'est important je trouve que de pouvoir exposer ses idées et avoir confiance en soi et ne pas avoir peur prendre ses positions devant un groupe qui n'est pas spécialement d'accord avec vous » (FG2, 1197-199)

Les cours généraux

Les cours généraux organisés lors de la FR sont **perçus moins positivement** par les anciens étudiants de la FR, soit en raison du contenu du cours jugé inintéressant (notamment parce que sans lien avec les perspectives d'étude envisagées), soit en raison de la manière dont ils sont donnés par les enseignants. C'est particulièrement le cas des cours de philo-anthropologie et de statistiques, par rapport auxquels une partie des anciens étudiants émettent des jugements moins positifs, qui ne sont cependant pas partagés par tous. Plusieurs évoquent aussi le « manque de motivation et d'investissement personnel » des étudiants eux-mêmes pour expliquer le peu d'implication des étudiants à ces cours où il y a, selon eux, beaucoup d'absentéisme. Certains regrettent aussi de ne pas avoir de cours « où l'on bouge », avec « activités plus actives ».

« Je me souviens que c'était vraiment le travail en petit groupe qui me plaisait le plus. Je sais qu'on avait des cours avec tout le groupe je crois, de français, je crois qu'on avait des cours de maths et tout ça, oui tout ça c'était bof quoi. Moi je sais que je le faisais parce que ça faisait partie du truc mais ça ne me portait pas spécialement. Dans mon cas c'était vraiment le travail en petit groupe mais je ne sais plus vraiment ce qu'on faisait en petit groupe. » (FG2, 1454-458)

« Moi je suis bien d'accord par rapport aux cours de maths, français. C'est vrai que pour moi c'était pénible parce que j'avais l'impression d'une répétition de ce qu'on a vu en secondaires. Même si j'ai certainement appris des choses, c'est sûr mais... » (FG2, 1922-926)

« Les cours, ils sont biens mais je n'ai pas l'impression que c'est ça qui m'a permis justement, vu que c'est en lien avec la question précédente, moi ce n'est pas ça qui m'a permis de reprendre confiance en moi c'est vraiment l'accompagnement. Les cours, je les voyais plus, quand j'y étais, comme une manière de..., sauf pour certains cours entre guillemets, méthodologie c'est un vrai cours mais ce n'est pas un vrai cours, ce n'est pas une matière qu'on apprend, un savoir faire plutôt. Mais, par exemple, les cours comme informatique, français pour ceux qui ont eu, anglais, je les voyais plus comme quelque chose pour rester actif au niveau des études, ce qui est important aussi. ». (FG1, 1765-777)

Les anciens étudiants jugent cependant ces cours comme étant **importants**, en particulier « **pour rester actif** au niveau des études », « pour **garder une structure scolaire** », mais aussi plus largement pour « **garder une routine** », « **maintenir un rythme de travail** », « avoir une hygiène de vie » et « maintenir la tête hors de l'eau » (devoir se lever, avoir un rythme de vie, ...) ⁴². Sans les cours, une ancienne étudiante estime que la FR se limiterait à une simple

⁴² Lors de l'enquête par questionnaire, une majorité de répondants (64,4%) a répondu que la FR avait constitué une occasion de ne pas rester inactif (cf. point V.2.A).

« thérapie ». Les cours sont alors aussi présentés comme permettant de « **se libérer** » l'esprit après des accompagnements parfois « lourds » au niveau de la réflexion sur soi. Enfin, certains estiment que certains cours, même s'ils les jugent non intéressants (philosophie, statistiques), sont importants à maintenir pour s'y préparer dans la mesure où ces cours se retrouvent dans de nombreux cursus de l'enseignement supérieur.

« Les cours sont importants (...) je pense que pour beaucoup, c'est ce qui nous maintient la tête hors de l'eau, j'ai ma routine, je me lève le matin, je vais en cours, j'ai mon accompagnement et j'ai cette routine là quoi, tout le temps et ça permet de rester ... » (FG1, 1785-788)

« En tout cas, pour ma part, je n'avais plus été aux cours depuis presque un an, donc j'étais mort au début parce que devoir venir 5 jours sur 7 sur un banc et tout j'avais plus vraiment l'habitude. Et donc ça m'a donné une certaine hygiène de vie de devoir me lever, de devoir venir, de devoir suivre des cours. Et je crois que si je n'avais pas eu ça et que j'avais recommencé les cours en septembre, ça aurait été trop d'un coup. Alors que ici, ok là, je veux dire, c'était des cours mais ... si je ratais, si on pouvait appeler ça un échec, je ne doublais pas rien donc. Ok ça m'a remis dans le bain mais soft quoi. Donc je crois que le fait de devoir se lever je trouve que... Parce que quand je travaillais je devais me lever, je travaillais de 6h à 14h et là ce n'est pas un rythme de la vie normale alors que là je venais de 8h à 16h, c'est plus un rythme étudiant donc pour reprendre mes études je trouvais assez ça agréable. » (FG1, 1809-818)

« S'il n'y avait que l'accompagnement, ça ferait vraiment parenthèse au milieu des études, du travail et c'est ... » (FG1, 1790-791)

« (sans les cours) Je ne suis pas sûre qu'on ferait grand-chose chez nous à côté quoi... » (FG1, 1793)

« (sans les cours) Ce serait un peu comme une thérapie et ça ... » (FG1, 1795)

« (Les cours) Ca permet aussi parfois de se libérer aussi parfois quand on a des accompagnements qui sont un peu lourd au niveau de la demande de soi, on doit réfléchir sur soi et donc je trouve que parfois les cours ça permet de dire ok, je reste passif et je ne pense plus. » (FG1, 1800-803)

« (à propos des cours de philosophie et statistiques) Ok c'est peut être ennuyant mais il y a quand même pas mal d'études qui ont un cours de philo en BAC1. Et c'est ça le problème, je pense à ceux qui vont aller à l'IFAPME ça ne va peut être pas les intéresser parce que leur projet est déjà construit mais quelqu'un qui sait qui va se diriger vers l'unif ou la haute école souvent il y a des cours de philo. Moi c'est pareil avec le cours de statistiques, c'était atroce pour moi et je sais très bien que ... (...) Certaines personnes en auront et en ont besoin donc c'est normal. Après ceux qui ne veulent pas venir, ils choisissent. » (FG1, 11092-1096, 11102-1103)

« Justement c'est ça qui est bien c'est qu'il y a une diversité dans les cours. » (FG1, 11115)

« (à propos du cours de statistiques) Ca ne m'a pas servi mais je pense que c'est le cours qui me pousse le plus à travailler, à maintenir un rythme de travail pour comprendre et tout parce que ... (...) Ce n'est pas le cours où on débarque et on fait rien parce que sinon on n'arrive pas à suivre. C'est important, il faut travailler. » (FG1, 11162-1163, 11167-1168)

« Peut être aussi le fait d'être remis dans un circuit parce que quand on arrête ses études, on peut se perdre. Moi j'ai besoin d'occasion pour me relever et ça m'a permis de garder un rythme, de stabiliser tout ça. » (FG2, 1438-440)

« Tandis qu'ici on avait un suivi et c'était important je trouve parce qu'on était tous à la formation, on était tous un peu paumé, et on ne savait pas vraiment où on allait et donc se lever tous les matins, donner un but à notre vie, c'était vraiment ça. » (FG2, 1500-503)

« (à propos des cours) Ca, ça nous permettait de garder une certaine structure scolaire » (FG2, 1762)

« (à propos des cours) Il y avait un rythme. » (FG2, 1764)

« (à propos des cours) Mais en fonction de nos orientations, ce n'était pas spécialement ce qu'on misait, ça nous faisait un peu chier d'y aller mais par contre ça nous permettait de garder le rythme pour après pour les études. Le point positif c'est le rythme et pour l'intérêt, c'est autre chose quoi. (...) On apprend des trucs mais au-delà de ça... » (FG2, 1766-770)

« Les cours de matière classique, je vais dire, ça dépend du niveau de chacun. Moi j'avais, par exemple, j'avais un cours de math (...) mais j'avais fait une spéciale math, deux ans avant à l'unif du coup là je ne voyais pas trop l'intérêt... Du coup c'est ça qui n'est pas évident, c'est d'adapter aux besoins de chacun. » (FG2, 1777-782)

« (à propos des cours) Je pense que c'était plus pour garder un rythme que c'était important. » (FG2, 1791)

« (à propos des cours) C'est vrai que j'avais l'impression de perdre mon temps. J'aurais préféré avoir eu le choix que de perdre mon temps, j'aurais pu choisir d'autres cours qui n'étaient pas imposés mais qui auraient pu m'ouvrir, je ne sais pas, des choses qui n'ont rien à voir mais pour me rendre compte qu'il y a autre chose que les sciences et peut-être que ça m'aurait aiguillé vers d'autres options. Ca je trouvais que c'était un peu ... Mais pour proposer ça, il faut plus de personnel j'imagine plus de, ça c'est peut être plus compliqué de prévoir tout ça. Mais sinon tous les cours de méthodologie et tout, ça c'est très bien et peut-être aussi le fait qu'on devait faire ça tous les jours et pas rester chez soi » (FG2, 1814-821)

Le rôle de l'implication des étudiants

A côté du rôle positif et complémentaire joué par les différentes composantes de la formation-relais©, il faut souligner que les anciens étudiants interviewés lors des focus-group ont aussi mis en avant leur propre « motivation » et engagement comme étant des facteurs essentiels dans la réussite du processus entrepris par la FR :

« On repart avec ce qu'on amène, donc si on n'est pas motivé par quelque chose, si on ne s'implique pas, c'est valable pour n'importe quel domaine de formation, ce n'est pas le CPF qui va trouver la solution à ta place. » (FG2, 1961-963)

« (à propos des formateurs de la FR) Ils donnent les outils, maintenant c'est un peu à nous à savoir s'en servir, à creuser en fonction de nous même sur quoi on veut arriver. Quel est finalement notre objectif, savoir ce qu'on veut faire. C'est sûr qu'on ne vient pas à la formation relais en se disant chouette, on va me donner une idée et hop, ce sera fait. » (FG2, 1973-976)

« De notre côté, il faut s'ouvrir des portes aussi donc si on restreint trop, il faut quand même ouvrir les portes mêmes si ce ne sont pas les bonnes. C'est un peu le but aussi je trouve de la formation, c'est voilà, t'as essayé un style, comptable, ça ne t'a pas convenu, ben voilà on ouvre d'autres portes mêmes si on y pensait pas quoi. » (FG2, 11002-1005)

« C'est le conseil que je donnerais, dans cette idée là, on ouvre des horizons dans la formation relais et à ce niveau là, lâche toi, enlève tes œillères et entend ce qu'on te dit » (FG2, 11007-1008)

« (quand on arrive à la FR) On est un peu bloqué, on se dit voilà, j'étais sûre de mon choix en faisant la bio ou autre chose et finalement, on pense qu'il n'y a rien d'autres qui nous convient. C'est aussi ouvrir d'autres portes dans autres choses quoi donc. Les personnes qui viennent à la formation il faut qu'elles soient prêtes à entendre d'autres choix. » (FG2, 11019-1022)

b. La perception des principaux effets de la formation

Des apports et des effets variés, centrés sur le travail sur soi et le projet d'avenir

Les apports et effets de la formation décrits par les anciens étudiants lors des focus-group sont multiples et se déclinent différemment à court, moyen et long termes. **A court terme**, les principaux apports et effets de la FR sont décrits au niveau de leur **savoir-être** (regagner confiance en soi, se remotiver, développer sa réflexivité, apprendre à rebondir, rester actif et garder une routine, ...) et de **l'élaboration d'un projet** d'étude ou de profession. A court terme, c'est donc le travail sur soi et sur son projet d'avenir qui est surtout mis en avant (plus que, par exemple, l'acquisition de savoirs ou savoirs-faire). **A moyen terme**, ils mettent davantage en avant l'acquisition de **savoir-faire** qu'ils ont remobilisés lors de leurs études supérieures (apprendre à travailler, à structurer son temps, ...). Plusieurs de ces savoir-faire et savoir-être sont aussi décrits comme **remobilisés à plus long terme**, dans leur vie au quotidien (réflexivité, structuration du temps, ...).

Le tableau suivant indique les différents apports et effets de la FR qui ont été évoqués par les anciens étudiants (de manière indifférenciée selon les focus-group), ainsi que les activités de la FR désignées comme étant la source (principale) de ces apports et effets.

Tableau 20. Apports et effets évoqués de la FR et activités sources

Apports/effets	Activités désignées comme sources
Travail sur soi :	
Se remotiver	Discussion entre pairs (en groupe) Accompagnement individuel Stage
Regagner une confiance en soi, se rassurer « Thérapie »	Discussion entre pairs (en groupe) Accompagnement individuel Test sur les différentes intelligences, bilan personnel Cours d'improvisation
Déstigmatiser et dédramatiser son parcours d'échecs, apprendre à relativiser ses problèmes, à y faire face, à rebondir	Discussion entre pairs (en groupe) Accompagnement individuel
Mieux se connaître (ses capacités, ce qui convient le mieux)	Discussions entre pairs (en groupe) Test sur les différentes intelligences, bilan personnel
Réflexivité, apprendre à réfléchir à ses choix, les « canaliser », « poser ses choix », savoir se remettre en question	Discussions entre pairs (en groupe) Accompagnement individuel
Construire un projet d'avenir (d'étude / de profession) :	
Construire un projet d'avenir + clair et assuré, réfléchir ou prendre le temps de réfléchir sur ses projets	Discussions entre pairs (en groupe) Accompagnement individuel
Orientation professionnelle : aide au choix, confirmation du choix	Entretiens pré-stage Stage Activité sur les différentes intelligences Recherche au CIO
Ouverture des horizons et choix possibles	Accompagnement individuel Test sur les différentes intelligences, bilan personnel Travaux de groupe sur les différents domaines professionnels Présentation du PPEP devant jury
Savoir-faire liés au « métier d'étudiant » :	

Meilleure gestion du temps	Activités sur l'agenda, sur le blocus
Structurer son travail, méthode d'étude – se structurer	Cours de méthodologie
Compétences rédactionnelles	Rapports scientifiques
Utilisation bibliothèque et bibliographie	Rapports scientifiques
Expression orale, en public	Présentation projet final Cours d'expression orale, de communication
Compétences relationnelles :	
Apprentissage relationnel	Discussions entre pairs (en groupe) Travaux réalisés en groupe
Travailler en équipe, se coordonner	Travaux réalisés en groupe

Comme l'a montré aussi l'enquête par questionnaire, les apports et les effets de la FR, tels que perçus et vécus par les anciens étudiants, ne se limitent donc pas à l'apprentissage de compétences utiles à poursuite et la réussite des études supérieures, mais renvoient aussi et surtout **au travail sur soi et son projet d'avenir** réalisé lors de la formation. Par contre, les savoirs disciplinaires ou généraux acquis en formation n'ont pas été mis en avant lors des focus-group. Cela ne signifie pas que les anciens étudiants estiment n'avoir rien appris à ce niveau-là, mais probablement que ce ne sont pas à leurs yeux les acquis les plus essentiels de la FR. Rappelons que, lors de l'enquête par questionnaire, de nombreux anciens étudiants avaient répondu avoir acquis divers savoirs disciplinaires en informatique, en statistiques, en mathématiques, en sciences du vivant, en anthropologie philosophique et en langue anglaise (cf. point V.2.C).

Dans la suite de cette section, nous allons illustrer les effets et apports jugés les plus essentiels par les anciens étudiants de la FR.

Se remotiver et regagner confiance en soi

L'un des principaux apports de la formation souligné par les anciens étudiants est la « **prise de confiance en soi** ». Tous racontent combien la FR leur a d'abord et surtout permis de « reprendre confiance en eux » et de « se remotiver », à un moment où, à leur arrivée à la FR, ils étaient « complètement perdus » (FG1, 1678), « au fond du trou » (FG1, 1455).

Cette prise de confiance en soi est notamment liée à **la prise de conscience que**, comme le dit une ancienne étudiante, « **les obstacles ne sont pas insurmontables** » et qu'ils ne sont pas « enfermés dans une spirale d'échecs qui n'arrêtera jamais ». Elle s'appuie aussi sur **la prise de conscience qu'ils ne sont pas les seuls à vivre des difficultés**.

« Très clairement, ce qu'il y a eu dans mon cas, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est la prise de confiance en soi. Parce que de nouveau quand on arrive la plupart du temps, on est au fond du trou et ... Moi je me souviens quand je suis arrivé, j'avais arrêté mes études au bout de 6 semaines, j'ai galéré quelques années et j'avais juste envie de dire cette fois j'arrête pour de bon, cette fois c'est fini, c'est fini. Et le fait de venir ici, de prendre confiance en soi petit à petit, de voir que si on s'est planté, une fois, deux fois c'est pas forcément une spirale qui ne s'arrêtera jamais, c'est très très important de voir que... Surtout dans mon cas, c'était la première fois que j'avais un frein par rapport à ce que je voulais faire et ça m'a permis justement de voir que c'est pas parce qu'il y a quelque chose d'insurmontable qui apparaît qu'on est bloqué et que c'est fini. Le fait de passer un obstacle qui moi

me semblait très très important, je pense que c'est sans doute ce que je retiens le plus de la formation à ce niveau là. » (FG1, l 453-463)

« Ce que j'en retiens vraiment et un des effets qui est pour moi important, c'est une confiance en moi. Ce que j'en pense, moi en tout cas mais je pense que les autres de ma formation aussi, quand on est arrivé, surtout en FR1 c'est des gens qui ont déjà fait un an, deux ans, parfois 3 et donc on est vraiment au bout du rouleau quand on arrive et la formation permet vraiment de voir que les études c'est pas une fin en soi. Parfois, quand on est dedans on se dit que tout notre avenir est en jeu, que le monde va s'écrouler si on arrive pas à surmonter les premiers examens (...) » (FG1, l474-480)

« (à propos des apports de la FR) Moi c'est la confiance, retrouver confiance en moi. Je crois que c'est vraiment la chose principale d'ailleurs je crois que ... D'ailleurs, je suis venue aujourd'hui parce que je dois quelque chose à la formation relais. Pour moi c'est une formation qui a été géniale (...)» (FG2, l267-271)

« Ici ça m'a redonné confiance en moi parce que c'est la session de janvier et ça m'avait foutu par terre parce que c'était la grosse défaite et donc voilà. » (FG2, l361-363)

« (à propos de l'apport des échanges en groupe) Déjà de se rendre compte qu'on n'est pas tout seul » (FG2, l159-160)

Certains racontent que la FR, au-delà de la confiance en eux, leur a permis de « **se remettre debout** », de « **se relever** », grâce à plusieurs mécanismes : soutien moral et affectif lors des accompagnements de groupe et individuels, maintien d'une activité et d'un rythme de travail hebdomadaire.

« (quand il est arrivé à la FR) C'était la cata, j'avais raté, je ne savais pas ce que j'allais faire de ma vie, ça m'a quand même remis debout (...) Je me suis certainement remise à parler autour de moi, avec mes proches. » (FG2, l435-436)

« Peut être aussi le fait d'être remis dans un circuit parce que quand on arrête ses études, on peut se perdre. Moi j'ai besoin d'occasion pour me relever et ça m'a permis de garder un rythme, de stabiliser tout ça. » (FG2, l438-440)

Travailler sur soi et ses projets d'avenir : l'apprentissage d'une démarche réflexive

Plusieurs activités de la FR sont évoquées positivement parce qu'elles offrent aux étudiants l'occasion de **prendre une « pause », de « prendre le temps » pour réfléchir à soi et son parcours**, permettant ensuite de « poser des bases solides et redémarrer » :

« (au sujet de l'accompagnement personnel) On me disait : « attend, pose toi, réfléchis ». C'est pas qu'on me donnait le temps, je l'avais, c'est juste qu'on m'obligeait à le prendre entre guillemets. » (FG1, l241-252)

« (au sujet de l'accompagnement personnel) On a le temps de tout dire, on a du temps pour nous.. » (FG1, l293-305)

« (au sujet de l'arrêt sur image) Je trouvais que c'était bien qu'à un moment on fasse une pause pour qu'on fasse le tri dans nos idées, à chercher tout ce qu'on avait déjà vécu (...)» (FG1, l314-327)

« De manière générale avec un peu de recul par rapport aux situations, je pense que par rapport à mon parcours à l'université je me rendais pas vraiment compte de où je voulais aller. Et à la formation relais, c'est une pause que je fais dans le cursus et qui permet de prendre un peu de distance par rapport à des situations. Et ça permet de redémarrer quelque chose et de manière générale ça m'a aidé à poser des bases solides. En tout cas plus solide. » (FG2, l303-305)

« Moi je dirais aussi le fait de prendre le temps de se concentrer pour voir un peu ce qu'on va faire » (FG2, 1338-339)

La formation-relais offre donc **une « parenthèse »** dans le parcours des étudiants, un temps de pause et de recul, leur permettant **développer une démarche réflexive**, de réfléchir sur eux-mêmes et leur parcours, et ainsi de mieux se connaître. Cet aspect est sans doute à rapprocher de l'enquête par questionnaire où les répondants étaient 83,4% à dire que la formation-relais était « comme une période de transition dans leur parcours ». Le développement de cette démarche réflexive semble en particulier s'appuyer sur l'accompagnement groupal et le soutien individuel (notamment les tests individuels et les moments d'expression).

La FR est ainsi perçue comme ayant permis de **mieux se connaître**, « mieux connaître ses capacités, ses limites, ce qui convient le mieux » à la personne (en termes d'orientation), savoir aussi se remettre en question :

« Moi je pense que c'est pour définir ses limites en fait. Savoir de quoi on est capable. Par exemple, moi j'avais fait l'unif et ce n'était vraiment pas pour moi et je pense que de se rendre compte que c'était pas ... que ce n'était pas un truc fait pour moi. C'était une porte qui était fermée, je ne sais pas très bien si je m'explique bien. Heu voilà, prendre conscience de ses vraies capacités. (...) ce qui nous convient le mieux. » (FG1, 1562-573)

« (à propos de la dynamique de groupe) On avait fait pas mal d'entretiens en sous groupe, qu'on parlait de... Je me souviens d'un entretien en particulier, c'est un moment où on se connaissait déjà un peu et heu, on devait dire un peu comment on voyait les autres. Ce qu'on les voyait faire par rapport à leur caractère et tout ça et ça je trouvais vraiment chouette. (...) Le fait d'être ensemble, de réfléchir avec les autres eux et de réfléchir avec nous pour nous. D'avoir un avis, d'échanger. C'est vraiment l'échange » (FG2, 1141-150)

« Le fait d'apprendre à se connaître, faire un exercice où on devait demander à ses parents de nous raconter notre vie par exemple, je trouvais ça intéressant. » (FG2, 1203-205)

« (à propos des apports de la FR) Pour moi c'est une formation qui a été géniale parce que, parce que je ne comprenais rien à mes études, ça n'allait pas du tout, j'avais été super mal orientée et j'ai ... Permettre de se rendre compte de ce qu'on a envie, de qui on est vraiment, ... » (FG2, 1267-271)

Certains étudiants évoquent aussi le fait d'avoir appris à se projeter dans l'avenir, « à **réfléchir à plus long terme** » et à « canaliser » leurs projets, à « **poser leurs choix** », « à réfléchir sur les aspects positifs ou négatifs du projet avant de se lancer » :

« Moi je suis arrivé sans avoir commencé d'études, enfin je n'avais pas encore commencé d'études l'année passée, mais j'avais raté plusieurs fois en secondaire donc je me sentais, ... On m'avait tellement répété que je n'y arriverais pas, vraiment que je me suis dis ok je ne vais pas faire d'études. Je suis tombé par hasard sur la formation relais donc je me suis inscrit. En fin de compte je suis là, enfin souvent je réfléchis et je me dis, si je n'avais pas fait d'étude... En fait l'année passée, avant mes études, je travaillais déjà au Delhaize et je me disais que je travaillerais toujours au Delhaize, oui c'est pas top comme avenir puis j'ai repris, j'ai pris des études donc c'est En fait j'avais peut être un excès de confiance en moi avant, je me disais ok je vais me bâtir tout seul, pas besoin d'études, je ferai ça tout seul dans mon coin et en fait la formation relais m'a peut être, à l'inverse, pas donné trop de confiance en moi, m'a réduit ma confiance en moi en disant ben non tu as peut être besoin de faire des études pour réussir dans la vie. Parce que voilà à l'heure actuelle, on n'a pas le choix, je pense donc ça a peut être réduit la confiance en moi et ça m'a dit vas-y fait ça, un vrai projet concret au lieu d'aller heu... En fait, avant (la FR) je pensais que j'irais où la vie me mènera et en fait maintenant je réfléchis à plus long terme qu'avant, et ça c'est très net que c'est depuis la formation relais que je

réfléchis à long terme. Et c'est quelque chose que je ne faisais pas du tout avant et je ne sais pas quelle activité a fait que, maintenant je réfléchis à long terme mais c'est comme ça, c'est un constat que je ne peux pas nier. Mais delà à dire que ça vient de telle ou telle activité, je ne pourrais pas vous éclairer. Parce que ... (...) la réflexion à long terme, et peut être aussi une canalisation, quelque chose de plus stable aussi de pas partir dans tous les sens comme je pouvais le faire avant en fait. » (FG1, 1511-534)

« Moi (...) c'est que j'ai appris à poser mes choix au lieu de foncer dès j'ai une toute nouvelle idée. J'ai vraiment appris à réfléchir, à me poser sur les aspects positifs, les aspects négatifs, tout ce que ça entraîne. Donc ce n'est pas tellement sur du long terme, c'est plus réfléchir sur le moment même avant de me lancer et de me dire ouais ça à l'air génial, c'est, c'est plus les entretiens individuels et quand on était en groupe. Oui c'était vraiment cet aspect de réfléchir avant de se lancer dans quelque chose. C'est +/- du long terme mais (...) Parce que avant je ne faisais pas, ce qui m'a amené à faire des études qui ne me plaisaient pas, donc c'est, c'est vraiment un truc que j'ai appris à faire, à me poser avant de faire un choix. » (FG1, 1538-550)

« Je trouve que ça m'a aussi aidé à avoir une autre analyse par rapport aux situations ou à un projet ou quoi ou qu'est ce. De m'aider à faire le tri dans une situation donnée pour m'aider à avancer. Pas forcément de prendre les bonnes solutions pour le reste, je parle de manière générale. Prise de conscience par rapport à ma situation et à mes choix. » (FG2, 1287-291)

« (à propos des apports de la FR) ça m'a aussi permis de me remettre en question. (...) je crois que ça a apporté plus de maturité, ça a fait... la réflexion par soi même, ça a permis de ne pas réagir impulsivement » (FG2, 1363, 1382-383)

Rebondir et apprendre à rebondir

En même temps qu'ils reprennent confiance en eux, qu'ils s'accordent ce temps de recul et s'outillent pour réfléchir sur eux et leurs parcours, les anciens étudiants disent appris à **prendre distance** ou à « **relativiser** » **les problèmes** rencontrés ultérieurement, mais aussi avoir appris à y faire face, à « **rebondir** ». C'est une compétence qu'ils racontent remobiliser dans leur vie ultérieure.

« (...) on arrive en effet à surmonter après les soucis qui arrivent, quand on voit qu'on a une difficulté ou, on se remet en question et on se dit mais ça j'ai déjà vu, j'ai déjà effectivement vécu pire et maintenant je sais comment rebondir. » (FG1, 1481-484)

« Ca m'a fait relativiser tous les trucs compliqués qui peuvent arriver au cours des études. Quand je dis compliqué c'est pas ... C'est quand on se retrouve face à une grosse charge de travail, c'est se dire, quand je suis arrivé au CPFB, je m'en suis sorti donc il n'y a pas de raison que ça ça m'arrête... Ca relativise tout ce que j'ai connu par la suite je trouve. » (FG1, 1469-472)

« Moi je dirais aussi le fait de prendre le temps de se concentrer pour voir un peu ce qu'on va faire par la suite et puis non seulement c'est cette fois là mais on peut aussi s'en servir pour les autres fois. Moi, par exemple, après la formation relais je n'ai pas forcément continué tout ce que j'avais choisi, donc forcément c'est chaque fois une remise en question qu'il faut se faire et donc même si ça ne sert pas, même si ce n'est pas la bonne voie la première fois ça sert aussi pour les autres fois. Et puis se dire que quand on a un échec ce n'est pas forcément d'office perdu. Penser aussi à se retourner et trouver aussi d'autres solutions. J'ai enchaîné sur autre chose mais j'ai réussi. » (FG2, 1338-344)

Cette capacité à rebondir est particulièrement appréciée par les anciens étudiants de la FR qui, comme l'a montré l'enquête par questionnaire, arrivent à la FR en connaissant, pour la majorité, une fragilité importante sur le plan de leur bien-être psychologique (cf. point V.1.E).

S'orienter et apprendre à s'orienter

Un autre effet central mis en avant par les anciens étudiants de la FR renvoie à leur orientation et la construction de leur projet d'avenir. Les anciens étudiants de la FR mettent tous en avant le fait que la FR leur a permis de **s'orienter en leur permettant de « découvrir leur voie » et de se construire un projet d'avenir « plus assuré » et « plus clair »**, mieux adapté à leurs motivations et compétences :

« Je sais très bien que dans les derniers jours (de la FR) j'étais sûre de mon choix et je savais que... Et même si c'était difficile la transition de passer de l'université à l'école normale, de passer d'un cours de biologie où je ne comprenais pas tout à un cours d'étude du milieu où il fallait remplir des trous dans des feuilles comme en secondaire, c'était très très dur mais je savais pourquoi je le faisais. Je voyais plus loin, il y avait un objectif clair pour moi. Je savais que c'était vraiment le domaine qui me plaisait et du coup j'ai su mordre sur ma chique pour plein de choses et j'allais de l'avant. Et ça je crois que c'est vraiment grâce à la formation relais. » (FG2, 1275-281)

« En fait, quand je suis arrivé là c'est avec une situation d'échec. On s'est trompé, on ... qu'est ce qu'on va faire ? on est un peu perdu et finalement les 8 mois que j'ai fait dans mon parcours ont été finalement nécessaires pour faire le point, savoir vraiment ce qu'on doit en fait faire pour vraiment commencer les études. La formation relais devrait être avant les secondaires ou intégrées au secondaire à un vrai parcours de réflexion et pas les 3 jours qu'on passe en entreprise comme on fait en secondaire. Donc c'était vraiment ce temps de pause pour créer un projet, apprendre déjà à créer un projet, ce qui est utile par la suite pour tous les autres projets qu'on pourrait lancer. Dans mon cas, j'avais un projet, c'était le journalisme, ce n'était pas ça. Je n'avais pas tapé loin, c'était dans le même domaine. Voilà, c'était vraiment structurer un projet. » (FG2, 1309-320)

« Et c'est comme ça que j'ai trouvé ma voie. (...) Je sais que ça m'a bien aidé à trouver ma voie. » (FG2, 11133-1134, 11140-1141)

En particulier, de nombreux anciens étudiants insistent sur le fait que la FR leur a permis de **« découvrir et d'ouvrir de nouvelles portes », « d'élargir leur horizon »**.

« On nous ouvre plus de portes aussi parce que, souvent la plupart qui arrive en formation relais il existe l'unif, les hautes écoles. C'est tout. Si tu ne sais pas faire les 2, tu meurs. Enfin c'est un peu ça hein ? » (FG1, 1577-579)

« On nous a vraiment proposé je trouve, un panel. On nous a fait découvrir des choses qu'on ne connaissait pas. Enfin moi l'IFAPME tout ça je ne savais pas que ça existait » (FG1, 1581-582)

« Moi ça m'a obligé à chercher dans énormément de choses et finalement c'est comme ça que j'ai trouvé ma haute école aussi » (FG1, 1586-587)

« On avait fait des recherches par groupe. On avait dû faire des travaux sur tous les domaines professionnels qui existaient et ça, j'avais trouvé ça vraiment super parce que ça avait ouvert notre horizon, on a pu rencontrer des choses qu'on ne connaissait pas ou qu'on n'imaginait pas et voilà » (FG2, 1152-155).

« Par rapport aux formateurs ... Moi je trouve que Ils nous laissaient découvrir notre créativité plus heu... Ce qu'ils nous demandaient c'était assez, tout en étant assez précis, c'était assez large et donc heu, on pouvait vraiment aller dans n'importe quelle direction. » (FG2, 1994-996)

Enfin, plusieurs étudiants racontent que non seulement la FR leur a permis de se réorienter, mais qu'elle leur a aussi **appris à s'orienter**. Ils évoquent aussi avoir remobilisé les outils acquis en formation pour se réorienter après un échec connu après leur passage en FR :

« Quand je suis sorti de la formation relais, je me suis orienté vers le journalisme, j'ai commencé en septembre le journalisme. Malheureusement, la vie a fait que j'ai du arrêter assez rapidement. Ce qui m'a laissé de nouveau plein de temps pour réfléchir mais je n'ai pas refait la formation relais après, mais j'ai gardé les outils de la formation, donc j'ai pu un peu peaufiner mon profil et j'ai fait réalisation audio visuelle. » (FG2, 117-24)

S'outiller pour mieux travailler

Les anciens étudiants de la FR disent avoir acquis en formation plusieurs compétences qui leur ont permis de mieux réussir leurs études supérieures : savoir effectuer une recherche documentaire, savoir rédiger des travaux, savoir travailler en groupe, savoir s'exprimer oralement, et surtout, savoir structurer son travail et gérer son temps. Ils mettent ainsi l'accent sur l'acquisition de **méthodes de travail**. Ces compétences sont aussi remobilisées ultérieurement dans leur vie privée et leur vie professionnelle.

Parmi ces apprentissages plus « instrumentaux », les anciens étudiants évoquent particulièrement les activités de la FR qui leur ont permis de **mieux structurer leur travail étudiant**, et qui leur ont appris plus largement à « **structurer leur travail et leur temps** », à « se structurer ».

« La gestion du blocus. J'en ai ressorti pas mal et j'ai gardé les petits papiers que l'Université de Montréal a fait et donc ça c'est aussi quelque chose qui. » (FG1, 1206-208)

« Le cours avec Mme V. où à la fin on devait faire un travail en fin d'année. (Un travail scientifique qui à la fin s'appelle « rapport scientifique ») Oui c'est ça. Parce que ça, ça m'a beaucoup servi avec les études que je fais toujours, parce que dès qu'on est arrivé en droit, après 3 semaines travail, l'utilisation de la bibliothèque, la rédaction de ... Ca m'a énormément servi et ça me sert encore » (FG1, 1274-281)

« Moi ça m'a aidé, comme je le disais tantôt, c'était vraiment pour structurer mon travail. Les 4/5 premiers mois à l'université avant vous (la FR), c'était désastreux, pas rigoureux du tout, je me basais vraiment sur ce que j'avais fait en humanités, ça veut dire travailler la veille ou l'avant-veille et j'avais accumulé trop de retard et donc ici, j'ai eu un peu un coup de pied pour vraiment me rendre compte que s'il fallait continuer des études, n'importe lesquelles, il faut être rigoureux, méthodique, synthétique. Voilà ici j'ai appris à faire tout ça et à affiner(...) C'est vraiment ça que ça m'a apporté, des outils et des bases pour des études supérieures et des outils et des bases que je n'avais pas forcément en sortant d'humanités parce que c'est vraiment 2 niveaux différents. » (FG2, 1352-361)

« Moi c'était : organiser son temps de travail, sur une semaine de travail, avoir un agenda complet et organiser des temps de pause et je trouvais que c'était important la façon de structurer un agenda et son temps de travail et son temps de détente. Ce que je n'avais pas avant la formation et aussi de mettre des priorités dans des choses à faire. Et alors quelque chose qui m'a marqué c'est là où j'ai appris le mot procrastiner » (FG2, 1229-233).

Cette gestion du temps est remobilisée ensuite dans leur vie quotidienne :

« Moi il y a quelque chose que je prendrais d'office parce que je l'utilise tous les jours maintenant, c'est l'utilisation des post-its et de l'agenda (...) ça j'utilise tous les jours maintenant. Blocus et post-it, ça c'est vraiment (...) c'est des choses qui reviennent oui, oui ». » (FG1, 1191-192, 1196, 1.213-214)

« (A propos des activités autour de l'agenda) C'était pas uniquement... Ok la formation relais m'a aidé à trouver ce vers quoi je voulais me diriger mais aussi à adopter certains, une certaine rigueur dans ma vie de tous les jours que ce soit à l'école ou non quoi. (Des méthodes de travail ?) Oui organisation de vie, quoi. Oui je ne sais pas comment je pourrais le dire autrement. En tout cas c'est ce que je retiens. » (FG1, 1215-22)

« Moi c'est l'organisation. Je reprends l'agenda maintenant, c'est un truc de fou j'utilise l'agenda tout le temps maintenant. Je ne saurais plus vivre sans. Avant je ne savais pas du tout m'organiser, je faisais tout à la dernière minute et tout. Maintenant, c'est la première fois cette année où je me sens à l'aise, où je ne suis pas tout le temps à la bourre, j'ai pas tout le temps un poids et un stress sur moi. C'est, ça m'a beaucoup apporté par rapport à ça. Même pour mes examens, et l'organisation du blocus et tout. C'est la première fois que j'arrive à étudier mes cours jusqu'au bout et les relire »

Les anciens étudiants de la FR évoquent ensuite l'apprentissage de compétences liées à **l'expression écrite et orale**, compétences qu'ils remobilisent également en dehors de leur vie étudiante.

« Moi ce qui a eu un effet c'est on a dû présenter notre projet à un jury final et bien dans mes études j'ai eu des présentations orales devant des gens et ça m'a vraiment aidé aussi à beaucoup moins stresser et à avoir confiance dans ce que je dis face aux gens. Maintenant j'ai plus facile à parler devant une classe et je le fais même avec plaisir en fait donc » (FG1, 1488-491)

« (au sujet de l'apport du cours de communication) Et c'est aussi quelque chose, fin je pense que tout le monde l'utilise après. Parler devant un groupe de personnes ou, ça arrive à tout le monde, c'est obligatoire. » (FG1, 11325-1326)

« Ensuite, le rapport scientifique, donc le TIS, c'était bien parce que maintenant avec les études que je fais ça a, je dois le faire toutes les 2 semaines donc c'était bien de le faire, d'avoir un truc de préparation, parce que sérieusement je dois en faire tout le temps, j'emploie ça vraiment beaucoup. » (FG1, 1327-330)

« Moi c'était le travail scientifique. J'ai dû en faire un pour lundi donc ... (...) Oui c'est vrai et ça m'a beaucoup aidé, c'est moi qui ai fait la mise en page et tout et ça m'a vraiment aidé. Tout ce qu'on avait appris à la formation relais et tout ce qu'on a pu apprendre et donc. Et donc je voulais remercier » (FG1, 1493-501)

« (à propos de la recherche bibliographique réalisée dans le cadre de la réalisation d'un travail) On a du aller chercher des trucs et mais c'était un petit truc quoi elle nous a donné quelque chose à aller chercher à la bibliothèque, des types de bouquins avec des références, ... (...) Ca ça m'avait aidé la recherche, vraiment, je ne savais pas du tout et là je l'utilise tout le temps. (FG1, 11608-1609, 11618-1619)

3. Les améliorations de la FR suggérées par les étudiants

Lors des focus-group, les anciens étudiants rencontrés ont émis quelques propositions d'amélioration de la formation les anciens étudiants ont suggérés quelques améliorations de la formation-relais©. Les améliorations qu'ils ont suggérées, détaillées ci-après, concernent principalement les cours, la publicité faite au sujet de la FR et la possibilité de proposer le dispositif dès l'enseignement secondaire.

Des améliorations au niveau des cours

Au niveau des cours, plusieurs anciens étudiants ont émis la proposition d'offrir **une gamme plus variée de cours** – pour qu'ils soient **mieux adaptés au niveau et à l'intérêt des étudiants**. Dans cette perspective, certains proposent de donner la possibilité d'assister à des cours à l'université ou en haute école en allant faire en quelque sorte des « stages d'observation » des cours dans l'enseignement supérieur. Certains pensent cependant que cela pourrait avoir comme « effet pervers » de décourager les étudiants.

« Peut être en augmentant l'offre (des cours), mais ce n'est peut être pas possible. Pour mieux répondre aux besoins. » (FG2, l832-833)

« Peut être faire, si on parlait des maths, j'invente un peu, avoir peut-être par exemple plusieurs niveaux de maths. Pour pas que les gens qui soient plus perfectionnés s'ennuient. » (FG2, l835-836)

« Moi je suis bien d'accord par rapport aux cours de maths, français. C'est vrai que pour moi c'était pénible parce que j'avais l'impression d'une répétition de ce qu'on a vu en secondaires. Même si j'ai certainement appris des choses, c'est sûr mais... Et je trouvais, je ne sais plus qui a proposé, mais avoir une offre de cours plus large. De pouvoir aller suivre des cours dans des hautes écoles ou à l'unif, ça je trouverais ça bien. » (FG2, l922-926)

« Moi ça m'aurait bien plu d'avoir des cours d'histoire de l'art, histoire du cinéma, enfin je me base sur les cours de l'IAD. Dans mon cas ça aurait été le genre de cours qui m'aurait intéressé. Par exemple, incorporer des cours d'un cursus qui se donnent ici à l'université dans ... Par exemple aller suivre vraiment pendant une semaine, j'invente hein, aller suivre des cours pendant toute une semaine à l'IAD ça aurait donné une idée de ce que c'était. Maintenant ça donne un effet pervers si on tombe dans un mauvais cours... » (FG2, l931-936)

« Une solution (au manque de diversité des cours), si le problème c'est en fonction des moyens, le CPF est quand même dans un milieu universitaire avec cursus dans tous les sens, c'est peut être que les étudiants puissent assister à des cours, ne fut ce que assister dans les auditoriums dans les domaines qui pourraient les intéresser comme élève libre du CPF. Je ne sais pas, peut être un partenariat. Ca permettrait d'élargir l'offre pour pas plus cher. » (FG2, l844-848)

« On fait bien des stages en entreprises, dans le métier, pourquoi pas nous faire faire des stages dans le ... (...) là où on veut faire nos études ? Que ce soit à l'unif ou ailleurs » (FG2, l852-853, l857)

« On ne se rend pas spécialement compte parfois ce que c'est les études qu'on veut faire. Je veux dire... C'est vrai qu'on a une approche quand on va faire le stage mais avoir une approche des études parce que les études ce n'est pas toujours la réalité non plus. » (FG2, l859-861)

« (assister à des cours dans l'enseignement supérieur) au moins ça permet de voir, si quelqu'un veut faire l'unif, se rendre compte de ce que c'est qu'un auditoire avec 300 personnes, ce n'est pas la

même chose que quand on va dans une haute école et qu'on est un petit groupe de 30. » (FG2, 1877-879)

« Ca peut avoir un effet pervers de voir un cours... Avant la formation relais j'avais été voir un cours avec des amis dans une autre filière comme, par exemple, la physique et j'aurais aimé faire ça aussi et c'était du pur physique informatique et j'avais dit bon ben je ne fais pas ça, mais c'était un peu idiot aussi de ne se baser que sur ce cours là. Mais c'est ce que j'avais fait. Et même chose pour un ami qui avait fait informatique et là je n'allais pas vraiment pour le cours d'informatique mais c'était un cours pur math et les amis qui étaient déjà là depuis 2 ans ils n'étaient pas là pour des maths non plus mais moi je veux dire, ça peut avoir un effet pervers parce que c'est bien de sensibiliser les gens sur les facultés mais il ne faut pas qu'ils se basent uniquement que là-dessus. Et le fait aussi d'aller en stage, ça dépend s'ils ont une mauvaise expérience, ça peut être mauvais pour eux, il ne faut pas qu'ils n'aient que ça à voir, ils doivent aussi faire des recherches par eux-mêmes j'ai l'impression pour confronter plusieurs fois le problème par des chemins différents pour peser le pour et le contre. » (FG2, 1864-875)

Certains ont aussi émis l'idée d'offrir davantage de temps pour l'accompagnement individualisé.

« Peut être une certaine forme de personnalisation, c'est toujours la même chose hein mais, personnalisation du, en fonction de nos besoins. Je ne vais pas dire que... mais j'ai l'impression que quand j'avais un projet, on me balançait dedans : c'est bon, c'est ça ta piste vas-y à fond. Ce serait faux de dire ça, mais on n'a pas, on n'a pas 10 ans non plus pour choisir son projet, on a 8 mois mais je n'ai pas eu le temps de tout explorer. Peut être le fait de personnaliser le programme permettrait de plus explorer. (...) mais ça demanderait plus de monde. Là on est dans l'utopie, il faudrait un coach privé limite. » (FG2, 1895-905)

Organiser une rencontre avec d'anciens étudiants de la FR

Certains proposent d'organiser, pour les étudiants qui commencent la formation, une activité leur permettant de **rencontrer des anciens étudiants de la FR** pour témoigner de leurs parcours ultérieur et ainsi de les « motiver » et leur « donner confiance ».

« Moi je trouve qu'une activité qui serait peut être utile pour les étudiants qui vont commencer s'est d'inviter des anciens qui ont fait la formation. (...) Ils pourraient témoigner, dire : écoutez, voilà maintenant où j'en suis et peut être que ça pourrait leur donner plus de confiance et leur dire il a réussi donc (...) » (FG1, 11726-1732)

« J'ai l'impression qu'on a donné un peu une motivation à la formation relais 2 quand on est venu expliquer notre projet » (FG1, 11736-1737)

« C'est leur expliquer qu'on a déjà fait ça et... Parce qu'ils nous avaient posé des questions sur les stages en disant oui, comment vous avez fait et genre ça les rassurait de savoir ça de nous et pas des spécialement des profs entre guillemets. » (FG1, 11741-1743)

Renforcer la publicité autour de la FR

Plusieurs ont évoqué **le manque de publicité faite de la FR** et le fait qu'elle soit peu connue parmi les étudiants de l'enseignement supérieur. Ils proposent notamment que la FR soit plus visible sur internet. Les recherches qu'ils ont eux-mêmes effectuées à partir des mots-clés tels que « décrochage de l'enseignement supérieur » ne permettent pas d'arriver au site de la FR.

Certains disent d'ailleurs ne plus savoir « comment ils ont entendu parler de la FR » ou y être arrivés à la faveur du « hasard ».

« Moi j'ai un truc énorme, vous êtes déjà au courant mais il faut faire de la publicité, personne ne connaît autour de moi. Le nombre d'étudiants qui arrêtent, au bout du rouleau et qui pourtant, je veux dire a quand même envie de s'en sortir, j'en connais des tonnes, je suis sûre qu'à LLN la moitié des étudiants, encore plus ceux qui commencent en 1^{ère} arrêtent et personne ne connaît. » (FG1, 11757-1761)

« (la FR) Ce n'est pas connu » (FG1, 11765)

« La formation rebond à Namur, les gens connaissent plus. » (FG1, 11767)

« Il y a quelques affiches dans LLN, par ci par là mais ... Il y a marqué formation relais mais pas vraiment pour quoi c'est. Moi j'en ai parlé, j'ai un pote qui s'obstine dans quelque chose, je lui parle de la formation relais, il me dit : oui c'est quoi ? C'est pas connu et j'ai eu du mal à lui expliquer ,après je lui ai expliqué ce que c'était mais il avait du mal, il n'avait jamais entendu parler » (FG1, 11823-1827)

« (...) j'avais commencé mes études de biologie ici à l'UCL. J'ai bien raté. Je ne sais plus du tout comment j'ai entendu parler de cette formation. J'essaie de me souvenir depuis tantôt mais je ne sais plus du tout. » (FG2, 133-36)

« j'ai fait la formation relais en 2005. C'était après avoir essuyé un échec dans mes études. En fait, je sortais d'humanités et j'ai commencé des études d'agronomie à Gembloux. A la session de janvier, je me suis remis en question et j'ai arrêté. J'ai entendu parler de cette formation de bouche à oreilles mais je ne sais plus dire quoi par qui. » (FG2, 145-48)

« Moi j'ai l'impression que ce n'est pas une formation qui est très connue et ce serait peut être bien qu'elle soit un peu plus connue. Parce que quand j'en parlais : heu quoi, la formation relais ? » (FG2, 11076-1078)

Organiser une FR dans l'enseignement secondaire

Enfin, certains proposent que le CPFNB organise **une « formation express » dans l'enseignement secondaire** (voire en 1^{ère} année de l'enseignement supérieur), « là où le bât blesse », pour aider les élèves à mieux s'orienter et leur donner déjà quelques principes méthodologiques.

« (la FR) ça devrait être un travail fait avant. (...) (au secondaire) C'est là où le bât blesse » (FG2, 11087-1092)

« Il devrait y avoir un partenariat (entre la FR et le secondaire) » (FG2, 11094)

« (en dernière année du secondaire) Parce qu'on ne passe pas du tout assez de temps à ça, (...) à l'orientation, alors que c'est plutôt essentiel, on gagnerait un temps fou, il y aurait beaucoup moins d'échecs en première année. » (FG2, 11102-1107)

« Moi pour ma part, en humanité, on a eu une journée avec le CIO et en sortant de cette journée là, on nous avait bombardé d'informations et on était encore plus paumés qu'au début de la journée, on ne savait vraiment pas du tout ce qu'on allait faire et heu... Je trouve qu'il devrait, que le CPFNB devrait un peu faire la même chose, une journée de sensibilisation en rhéto pour vraiment dire voilà, c'est possible. Peut être inclure ça pendant les mois d'été, faire la formation (...) à la fin de rhéto si on ne sait pas ce qu'on veut faire, on passe l'été au CPFNB... » (FG2, 11113-1121)

« Il y a des cours préparatoires en sciences chimie et math qui durent 15jours, un mois je ne sais plus. Pourquoi pas faire cette formation là (FR) à ce moment là en septembre ? » (FG2, 11123-1124)

« « Une formation express » (à offrir aux étudiants du secondaire) (FG2, l1126)

« (à propos du contenu de la formation à proposer aux étudiants du secondaire) La méthode de travail je crois, pour moi en tout cas, la méthode de recherche (...) Comment on prend note, comment on gère le temps de travail » (FG2, l1158, l1162-1163)

« (à propos du contenu de la formation à proposer aux étudiants du secondaire) Comment trouver vraiment la bonne voie dans les études. » (FG2, l1160)

« (à propos du contenu de la formation à proposer aux étudiants du secondaire) A la fois l'orientation mais aussi la préparation aux études supérieures. » (FG2, l1165)

« (à propos du contenu de la formation à proposer aux étudiants du secondaire) L'aspect orientation et méthodologie, ce sont les 2 grands créneaux. Après il faudrait peut-être des cours comme ça dans toutes les candidatures, dans toutes les premières années en fait » (FG2, l1178-1180).

« (à propos du contenu de la formation à proposer aux étudiants du secondaire) Déjà prendre le temps de réfléchir correctement et voilà. On a des listings de qu'est ce qu'on peut faire. (...) Alors qu'en rhéto, on n'a pas le temps. J'ai commencé sciences géographiques parce que j'aimais bien la géo (...) » (FG2, l1192-1193, l1207-1209).

« (au secondaire) On n'a pas vraiment le temps de se poser des questions en fait de ce qu'on va faire » (FG2, l1211-1212).

Recommandations aux nouveaux étudiants

Plusieurs recommandations ont été formulées à l'adresse des nouveaux étudiants de la FR. Certains recommandent notamment de prévenir les étudiants que la FR est « un investissement de soi » et « qu'il faut donner de sa personne ».

« (à recommander aux nouveaux étudiants de la FR) les prévenir que c'est un investissement de soi. Parce qu'il y en a qui pense qu'on va leur donner la réponse sur un plateau mais ... (...) Il faut donner de sa personne, ça ne va pas tomber du ciel, il y a un encadrement qui est là pour nous aider, mais tout vient de nous quoi. Et il y en a beaucoup je pense qui n'ont pas compris ça comme ça. » (FG1, l1652-1653, l1657-1959).

Les anciens étudiants insistent aussi le fait qu'il faut leur faire prendre conscience « qu'ils travaillent pour eux ».

« (à recommander aux nouveaux étudiants de la FR) il faut insister sur (...) le fait de travailler, c'est encore une fois pour nous. Parce qu'il y en avait beaucoup qui était là : j'ai rien fait, j'ai raté mes examens nanani, nanana mais c'est pas grave », c'était pour toi, tu ne vas pas rater ta vie parce que tu as raté la formation relais mais juste tu aurais pu le faire pour toi. Tu ne l'as pas fait tant pis, mais pense y pour la prochaine fois, c'est à chaque fois un investissement. (...) Et ça je pense qu'il faut insister là-dessus parce que même après je suis certaine qu'il y en a qui n'ont pas compris ça.

Enfin, par rapport aux cours qui pourraient les démotiver, ils proposent d'informer que les cours sont utiles pour « ne pas lâcher prise avec les études et avoir une bonne hygiène de vie ».

« (à recommander aux nouveaux étudiants de la FR) je pense qu'il faut aussi insister sur le fait que les cours sont là pas qu'on lâche prise avec les études, pour qu'on ai une bonne hygiène de vie » (FG1, l1663-1664)

VI. Conclusion

Les deux enquêtes que nous avons réalisées auprès d'anciens étudiants de la formation-relais©, l'enquête par questionnaire et l'enquête par focus-group, mettent en avant plusieurs résultats qui, nous le pensons, pourraient être utilement réappropriés par les différents intervenants de la formation-relais© pour améliorer le dispositif de formation et mieux l'adapter encore au profil et aux besoins particuliers de son public. Ainsi, lorsque nous avons décrit le profil des étudiants de la FR, nous avons vu qu'outre les difficultés liées à la réalisation des études supérieures, ils se caractérisent notamment par un **choix d'orientation** perçu comme non suffisamment mûr et par une **fragilité importante** au niveau de leur bien-être psychologique. La plupart viennent alors à la FR avec **plusieurs motivations** qui se combinent : pas seulement pour se préparer correctement à l'enseignement supérieur et apprendre à réussir, mais surtout pour se construire un projet d'études et / ou de profession et, plus largement, pour travailler sur soi.

Tant l'enquête par focus-group que l'enquête par questionnaire mettent en avant une **perception positive** de la plupart des activités mises en œuvre lors la formation-relais©. En particulier, les anciens étudiants ont évoqué l'importance de l'accompagnement groupal et individuel, ainsi que les activités d'aide à l'orientation et le cours de méthodologie. Ces activités sont perçues comme étant à l'origine de **nombreux apports et effets** sur leurs parcours, qui sont loin de se limiter à l'apport de savoirs et compétences nécessaires à la poursuite et à la réussite des études supérieures. La formation-relais semble procéder comme une « **parenthèse** » dans le parcours biographique des jeunes, marqué dans la plupart des cas par des échecs et un sentiment d'échec profond : une parenthèse (une « pause ») qui leur offre l'occasion de réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs « points forts et faibles », sur leurs désirs et projets d'avenir, et qui leur permet de restaurer une image positive d'eux-mêmes et de leur avenir (principalement à travers les échanges avec des pairs partageant une même situation et l'accompagnement individuel par un formateur), en venant déstigmatiser et dédramatiser les difficultés rencontrées antérieurement. Outre leur offrir cette « parenthèse » source de remotivation et de réflexion nécessaires au « rebond », la formation-relais vient également les **outiller**, de diverses manières, en les amenant à développer différentes compétences tout aussi nécessaires pour « se relancer » : des compétences méthodologiques leur permettant de mieux affronter en particulier leurs futures études supérieures, mais aussi des compétences plus globales, comme la réflexivité ou la capacité à faire face aux difficultés, qu'ils remobilisent par la suite dans leur vie quotidienne. Dans ce processus, la restauration de la **confiance en soi**, qui s'opère principalement à travers l'accompagnement groupal et individuel, mais aussi à travers une expérience positive de formation et de réussite, semble particulièrement central. On peut supposer, comme tendent à le montrer d'autres études (Roland & Declercq, 2015), que le rétablissement de cette confiance en soi et d'un certain sentiment de compétence est un élément essentiel de leur future « persévérance » et réussite.

Le portrait que les anciens étudiants font de la formation-relais© est finalement celui d'une **formation très large et globale**, qui leur apporte des savoirs et compétences de différents types qu'ils disent remobiliser ensuite dans différentes sphères de leur vie (étudiante, professionnelle, privée). Notre étude confirme ainsi « **l'effet retard** » qui avait été pressenti par

l'enquête de Montulet (2000) : certains effets ne sont perceptibles que des années après avoir quitté la FR, certains savoirs et compétences sont remobilisés plus tard dans les parcours (en particulier dans la vie professionnelle et privée).

Enfin, la recherche souligne la pertinence d'un dispositif tel que la formation-relais© dans un contexte où l'échec dans l'enseignement supérieur représente un enjeu majeur. Rappelons qu'en FWB, 60% des étudiants de l'enseignement supérieur échouent en première année. Parmi ceux-ci environ 35% se réinscrivent alors que 25% quittent l'enseignement supérieur (statistiques citées par Roland & Declercq, 2015). Cet échec a de nombreuses conséquences négatives, tant au niveau social qu'individuel, notamment sur le plan du bien-être psychologique comme le souligne notre étude du profil des étudiants de la FR. Si des dispositifs doivent agir en amont et pendant les études supérieures, pour lutter contre ce taux élevé d'échecs, notre étude tend à confirmer les effets bénéfiques de dispositifs agissant en aval, tel que la formation-relais©.

VII. Références bibliographiques

- **Etudes antérieures sur la Formation-Relais**

Cattonar B., Draelants H., Siroux J.-L., Verhoeven M., Zune M. (2013), Enquête rétrospective sur des parcours de jeunes ayant connu une « inflexion positive », Recherche commanditée par L'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles, UCL, Girsef.

Dozot, C., Lemaire, D., Wouters, P. (2001), *La formation-relais© - Actions pour évaluer et améliorer le programme pour étudiants en décrochage dans l'enseignement supérieur*, Rapport de recherche, Recherche-action menée avec l'appui de Mme Françoise Dupuis, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté Française de Belgique.

Dozot, C., Lemaire, D., Wouters, P. (2002), *La formation-relais© - Evaluation des impacts de la formation pour étudiants en décrochage dans l'enseignement supérieur et apports théoriques permettant de dégager des pistes d'action pour améliorer la formation*, Rapport de recherche, Recherche-action menée avec l'appui de Mme Françoise Dupuis, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté Française de Belgique.

Montulet, B. (2000), *La formation relais. Analyse des impacts d'un dispositif pédagogique de réorientation pour étudiants de l'enseignement supérieur*, Rapport de recherche, Recherche-action menée avec l'appui de Mme Françoise Dupuis, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté Française de Belgique.

Roset, C. (2014), *Etude quantitative sur les effets de la formation-relais©*, rapport de stage en vue du mémoire, Master 2 en sociologie, UCL.

- **Etudes sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour construire certaines questions du questionnaire et / ou qui ont servi de base à une comparaison**

Boudrenghien, G. (2011), *Elève aujourd'hui. Et demain? Etude des antécédents et des conséquences de l'engagement envers un but de formation*, Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en psychologie (accessible sur : <http://hdl.handle.net/2078.1/76150>).

Cetaf (2009), *La souffrance psychique et la santé mentale des jeunes en insertion*, Enquête conduite auprès des jeunes en 2008 dans les Missions locales et dans les Centres d'examens de santé de l'Assurance Maladie, France (accessible sur : http://www.emploi.gouv.fr/files/files/Acteurs/CNML/documentation/santé/SAME_plaquette_resultats_2009.pdf).

Cetaf (2010), *Bien être - mal être ? Mieux vous connaître*, Enquête conduite auprès des jeunes dans les Missions locales et dans les Centres d'examens de santé de l'Assurance Maladie, France

(accessible sur : <http://www.emploi.gouv.fr/cnml/sante-mentale-des-jeunes-resultats-nouvelle-enquete-cetaf-cnml-0>).

Conter B., Maroy C., Oriane J.F. (2003), « Les effets de la formation professionnelle continue : une enquête auprès des bénéficiaires des actions du fonds social européen en Wallonie et à Bruxelles », *Politiques d'Education et de Formation*, vol 7, 1, 41-59.

De Jong-Gierveld, J., Van Tilburg, T. (1999). Manuel of the Loneliness Scale. (accessible sur : http://home.fsw.vu.nl/TG.van.Tilburg/manual_loneliness_scale_1999.html)

Devos C., Dumay X., « Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature », *Savoirs*, 2006/3 n° 12, p. 9-46.

Direction générale Statistique et information économique (2014), *Enquête sur les forces du travail 2011-2013*, Belgique (accessible sur : http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/collecte_donnees/enquetes/eft/)

Dupont, S. (2013), *Si près du but : facteurs et processus liés au dépôt différé du mémoire de fin d'études*, Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en sociologie (accessible sur : <http://hdl.handle.net/2078.1/128716>)

Fastrès, J. (2008), « Évaluer l'innovation, l'hybridation et la transversalité : le cas de solidarité », *Intermag. Magazine d'intervention*, Mai 2008 (accessible sur http://www.intermag.be/images/stories/pdf/solisarcite_01.pdf).

Institut de la statistique du Québec (2010), *Santé mentale et bien-être des adultes québécois : un aperçu à partir de quelques indicateurs-clés*, Québec

Institut scientifique de santé publique (ISP) (2013), *Enquête de santé par interview. Belgique 2013. Auto-questionnaire*, Belgique (accessible sur : https://his.wiv-isp.be/fr/Documents%20partages/gauto_2013_fr.pdf).

Poirier J., Clapier-Valladon S., Raybaut P. (1983), *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Presses Universitaires de France, Le sociologue, Paris.

Roland N., De Clercq M. (2015), *Comment faciliter l'adaptation de l'étudiant à l'enseignement supérieur ? Comprendre pour mieux agir*, Les Rencontres du Girsef, UCL, Louvain-la-Neuve (accessible sur : <https://real.uclouvain.be/converis/publicweb/Publication/319127?share=false&cntpers=false&reqstfulltxt=false&reports=false&lang=1>)

Statistiques Canada (2014), *Enquête sur les jeunes Canadiens*, accessible sur : http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5179.

Unicef (2014), *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Adolescents en France : le grand malaise*, Consultation nationale des 6-18 ans (accessible sur : http://www.unicef.fr/userfiles/Consultation_2014.pdf)

Vermandele C., Plaigin C., Dupriez V., Maroy C., Van Campenhoudt M., Lafontaine D. (2010), *Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix des études*, Les Cahiers de recherche en éducation et formation, Publication du Girsef, n°78.

Van Campenhoudt, M. (2012), *Les conditions sociales d'accès et d'affiliations à l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en sociologie (accessible sur : <http://hdl.handle.net/2078.1/114964>).

VIII. Table des Annexes

- A. Annexe 1. Questionnaire « Enquête sur la Formation-relais auprès des anciens étudiants »
- B. Annexe 2. Construction du questionnaire
- C. Annexe 3. Réponses à l'enquête par questionnaire
- D. Annexe 4. Retranscriptions des focus-group
- E. Annexe 5. Analyses statistiques

Ces annexes, vu leur volume, se trouvent dans un document séparé.