



HAL
open science

Le choix des autres : construction et appropriation de l'orientation de jeunes femmes scolarisées en Bac Pro accompagnement, soin, service à la personne

Guillaume Cuny

► To cite this version:

Guillaume Cuny. Le choix des autres : construction et appropriation de l'orientation de jeunes femmes scolarisées en Bac Pro accompagnement, soin, service à la personne. Sociologie. Université Paris-Saclay, 2024. Français. NNT : 2024UPASU008 . tel-04870316

HAL Id: tel-04870316

<https://theses.hal.science/tel-04870316v1>

Submitted on 7 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le choix des autres : construction et appropriation de
l'orientation de jeunes femmes scolarisées en Bac Pro
accompagnement, soins, services à la personne

*Others' choice : construction and ownership of school orientation for
young women enrolled in the Bac Pro accompaniment, care, services to
individuals.*

Thèse de doctorat de l'université Paris-Saclay

École doctorale n°629

Spécialité de doctorat : Sciences sociales et humanités

Graduate School : ED SSH. Référent : Université d'Evry Val d'Essonne

Thèse préparée au Centre Pierre Naville sous la direction de **Réjane Hamus-Vallée**,
Professeure des Universités et la co-direction de, **Dominique Glaymann**, professeur
émérite

Thèse soutenue à Paris-Saclay, le 25 Septembre 2024, par

Guillaume Cuny

Composition du Jury

Membres du jury avec voix délibérative

Fabienne Maillard Professeure des universités, sciences de l'éducation Université Paris 8	Présidente
Prisca Kergoat Professeure des universités, sociologie, Université de Toulouse	Rapporteur & Examinatrice
Rémi Fontanel Professeur des universités, études cinématographiques et audiovisuelles, Université Lumière Lyon 2	Rapporteur & Examineur
Claire Bonnard Maîtresse de conférence habilitée à diriger des recherches, sciences de l'éducation Université de Bourgogne	Examinatrice
Jean-Paul Géhin Maître de conférence émérite, habilité à diriger des recherches, sociologie, Université de Poitiers	Examineur
Emmanuel Quenson Professeur des universités, sociologie, Université Paris-Saclay	Examineur

Titre : Le choix des autres : construction et appropriation de l'orientation de jeunes femmes scolarisées en Bac Pro accompagnement, soins, services à la personne

Mots clés : sociologie de l'éducation ; enseignement professionnel ; relations formation-emploi ; orientation ; professionnalisation ; sociologie visuelle et filmique

Résumé : Alors que la plupart des orientations dans la voie professionnelle en France sont des orientations contraintes, le Bac Pro ASSP semble faire figure d'exception. Cette filière attire de nombreux candidats et l'intégralité des élèves dont nous avons étudié le parcours dans cette recherche l'a choisie en tant que premier vœu en fin de 3^{ème}. Lors des entretiens menés avec les élèves, ces dernières revendiquent un rapport vocationnel à cette orientation, expliquant qu'elles ont toujours aimé s'occuper des autres dans la sphère domestique et qu'elles ont développé par ce biais des dispositions à la fois techniques et morales propices au travail de soin. En menant des observations en classe et sur les

lieux de stage et des d'entretiens avec des élèves (entretiens répétés à différents moments de leur scolarité), mais aussi des enseignants et des personnels administratifs, nous avons cherché à analyser comment cette orientation qui est marquée par de forts déterminismes sociaux peut néanmoins être appropriée par les élèves et quel rôle jouent l'institution scolaire et ses acteurs dans cette appropriation. La thèse étant réalisée en sociologie des relations formation/emploi et en sociologie visuelle et filmique, le manuscrit est complété par un film documentaire et d'une réflexion sur l'apport des images dans les recherches en sciences humaines et sociales.

Title : Others' choice : construction and ownership of school orientation for young women enrolled in the Bac Pro accompaniment, care, services to individuals

Keywords : sociology of education; vocational education; training-employment relations; orientation; professionalisation; visual and filmic sociology

Abstract : While most orientations into vocational education are constrained in France, the vocational baccalaureate Accompaniment, care, services to the person seems to be an exception. This course attracts many candidates and all the students whose school career we studied in this research chose it as their first wish at the start of high school. During the interviews with the students, they claimed a vocational relationship to this orientation, explaining that they had always enjoyed caring for others in the domestic sphere and that it had allowed them to develop both technical and moral dispositions conducive to care work. By conducting observations in classrooms and

in places of internship, as well as interviews with students (that took place at different times of their schooling), but also teachers and administrative staff, we sought to analyse how this orientation, marked by strong social determinism, can nevertheless be appropriated by students. We also sought to analyse what role the school institution and its actors play in this appropriation. Since the thesis is carried out in sociology of training/employment relations and in visual and filmic sociology, the manuscript is completed by a documentary film and a reflection on the contribution of images to research in humanities and social sciences.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers Réjane Hamus-Vallée et Dominique Glaymann pour leur soutien, leur patience et leurs précieux conseils tout au long de cette aventure intellectuelle. Leur vision éclairée, leur expertise et leur engagement ont été des sources constantes d'inspiration pour moi. Je remercie également les membres du comité de suivi de thèse Camille Dupuy, Jérémie Moualek et François Sarfati pour leurs conseils à ces moments clefs de la thèse.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers les membres du jury Fabienne Maillard, Prisca Kergoat, Rémi Fontanel, Claire Bonnard, Emmanuel Quenson et Jean-Paul Géhin pour avoir accepté d'évaluer ce travail et pour leurs commentaires constructifs qui ont contribué à l'approfondissement de ma réflexion.

Je suis également reconnaissant envers tous les membres du Centre Pierre Naville et en particulier Manon, Rania, Sabrina, Alex et Emilie pour leur amitié et leurs conseils. Je remercie chaleureusement Isabela Paes, Nassim Cherikh et Nathalie Rodrigues pour leur appui indispensable.

Je tiens à exprimer ma joie d'avoir rencontré les doctorants ou jeunes docteurs du CREN : Arthur, Céline, Chloé, Géraldine Inès, Joël, Robin et Thibault merci à eux pour leurs échanges fructueux, leur soutien mutuel et leur amitié tout au long de cette période.

Je n'oublierai jamais le soutien inconditionnel de ma famille et de mes amis, qui ont été mes piliers dans les moments de doute et de difficulté. Leur amour, leur encouragement et leur compréhension ont été une source de force et de motivation nécessaire. Un merci en particulier à Melody et Kelian pour leurs relectures patientes et rigoureuses ainsi qu'à Pierre et Juan pour les prises de vue et les conseils techniques au moment de la réalisation du film.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail. Je pense notamment à Claire Chazal, Aurélie Gazeau, à toute l'équipe du Lycée Professionnel, et en particulier les élèves de la promotion ASSP 2019 - 2022. Leur participation a été indispensable à la réalisation de cette thèse.

Sommaire

Remerciements	1
Sommaire	3
Index des abréviations	6
Avant-Propos	9
Introduction	15
I) Contexte.....	16
1.1 D'un gisement d'emploi à une « crise » des « vocations ».....	16
1.2 « Choisir » le Bac Pro ?.....	20
1.3 Du BEP carrières sanitaires et sociales au Bac Pro ASSP : une marche à franchir	24
II) Problématisation : les injonctions à l'autonomie dans un contexte d'orientation sous	
contrainte.....	30
2.1 « Être acteur de son orientation » : les injonctions à l'autonomie.....	30
2.2 Faire de la voie professionnelle une voie de choix.....	36
III) Méthodologie.....	38
3.1 Le choix d'une monographie et d'un terrain.....	38
3.2 Les entretiens.....	42
3.3 Observations non-participantes.....	46
3.4 Une enquête recourant à la sociologie visuelle et filmique.....	49
3.5 Plan de la thèse.....	49
PARTIE I : Le choix des autres	51
Introduction : Peut-on parler de « choix » d'orientation ?.....	52
I) La voie professionnelle comme verdict d'une orientation sous la contrainte.....	54
II) Sociogenèse d'une disposition à prendre soin des autres.....	59
2.1 Qu'est ce qu'une disposition à prendre soin des autres ?.....	59
2.2 Une orientation qu'on forme (conforme ?).....	63
2.3 Éprouver la responsabilité par le travail domestique.....	66
2.4 Un ordre moral domestique propice à la naissance du caring.....	68
III) Construire sa vocation.....	73
3.1 « Elles voulaient s'occuper des bébés, elles ne s'occuperont que des pépés »..	73
3.2 « Être faite pour cela » naturalisation des compétences de caring.....	78
3.3 L'épreuve de la vulnérabilité comme révélateur de la vocation.....	84
Conclusion de la première partie : la vocation comme ressource.....	88
PARTIE II : Faire contre mauvaise fortune bon care	93
Introduction : "Quand on n'a que l'amour" : est-il possible de convertir des dispositions	
sociales en compétences scolaires ?.....	96

I) Le rôle des acteurs pédagogiques dans la conversion des dispositions.....	101
1.1 La hiérarchisation symbolique du Bac Pro et ses effets sur les trajectoires d'enseignants.....	101
1.2 Réparer les élèves.....	105
1.3 Valoriser l'enseignement professionnel.....	114
1.4 ... En le distinguant du travail domestique.....	121
Conclusion partielle : Le rôle des acteurs pédagogiques dans la conversion des dispositions.....	126
II) Apprendre à aimer : appréhender la socialisation par le travail émotionnel des élèves.. 128	
2.1 Des émotions omniprésentes.....	131
2.2 Appréhender le travail émotionnel par le théâtre-forum.....	140
2.3 La place des émotions dans l'apprentissage des élèves.....	153
2.3.1 Les émotions pour s'engager dans l'activité.....	153
2.3.2 Enjoliver la réalité.....	159
2.3.3 Le travail émotionnel comme compétence ?.....	163
Conclusion partielle : Se construire une éthique professionnelle.....	169
III) L'apprentissage empêché.....	171
3.1 Des stages rares et des élèves jugées « immatures ».....	174
3.1.1 Les difficultés pour trouver un stage.....	174
3.1.2 De quoi le savoir-être est-il le nom ?.....	177
3.2 Des conditions d'encadrement dégradées qui mènent à des situations de souffrance éthique.....	186
3.2.1 Un encadrement insuffisant.....	186
3.2.2 Quand le travail manque de sens.....	189
3.2.3 Ne pas griller son stage.....	193
3.3 Passer du statut d'exécutant à celui de professionnel adaptable, autonome et réflexif.....	198
3.4 Cerner les catégories de l'entendement soignant à travers l'évaluation.....	203
Conclusion III : Les stages comme mises en échec du modèle idéal de professionnalité.....	209
IV) Obtenir le Bac et après ?.....	214
4.1 - Les significations sociales du diplôme.....	215
4.1.1 Le Bac Pro comme consécration.....	215
4.1.2 Avoir le Bac pro signifie-t-il être professionnel ?.....	217
4.1.3 Des débouchés incertains.....	219
4.2 Une aspiration à des études dans l'enseignement supérieur.....	221
4.2.1 Entre valorisation des parcours exemplaires et canalisation des aspirations des élèves.....	223
A) Valoriser des parcours exemplaires.....	224
B) Canaliser les aspirations des élèves pour « ne pas fermer la porte des études supérieures ».....	229
4.2.2 Recruter en toute subjectivité ?.....	236
4.3 Suivi de cohorte.....	241
Conclusion : Obtenir le Bac et après ?.....	245
PARTIE 3 : Penser l'apprentissage par les images.....	247

I) Rendre visible l'invisible.....	249
1.1 Des classes populaires invisibles.....	249
1.2 Travail domestique, travail invisibilisé.....	254
1.3 Créer et entretenir la figure du travailleur manuel.....	257
1.4 Images, attractivité, recrutement.....	264
II) L'écriture.....	269
2.1 Esquisse pour une auto-analyse des intentions cinématographiques.....	269
2.2 Construire un point de vue.....	272
III) Tournage.....	274
3.1 Choix des personnages.....	275
3.2 Filmer des entretiens.....	275
3.3 Filmer des corps au travail.....	280
IV) Montage.....	286
4.1 Dérushage.....	286
4.2 Monter un film pour diriger le regard.....	287
4.2.1 Structure, chronologie et durée du film.....	288
4.2.2 Des concepts aux images.....	290
4.2.3 « Au doigt et à l'oeil ».....	290
4.2.4 Filmer le travail émotionnel.....	295
Conclusion : le sensible dans les sciences sociales.....	296
Conclusion générale.....	298
1 - Les injonctions à l'autonomie ont des effets sur l'expérience scolaire des élèves....	298
2 - Le care est un réservoir de sens permettant aux élèves de s'engager dans la formation.....	302
3 - Une formation pour s'assurer une place sur un marché du travail incertain.....	303
4 - Un modèle pour étudier les orientations sous contraintes et l'appropriation de l'orientation.....	304
5 - Perspectives.....	305
Ouvrages et articles scientifiques.....	307
❖ Méthodologie.....	307
❖ Sociologie générale.....	308
❖ Sociologie de l'éducation, des politiques éducatives, et de l'orientation.....	313
❖ Sur l'enseignement professionnel.....	318
❖ Sociologie du travail, de l'emploi des femmes et du travail domestique.....	320
❖ Sociologie des relations formation-emploi, de la professionnalisation et des professions.....	323
❖ Etudes sur le care et l'éthique de la sollicitude.....	325
❖ Sociologie visuelle et filmique et le sensible dans les sciences sociales.....	326
❖ Autres.....	327
❖ Données statistiques.....	329
❖ Textes juridiques et documents de cadrage.....	330
❖ Sites Internet.....	330
Filmographie.....	331

Index des abréviations

AED (Assistant d'éducation)
AFFELNET (Affectation des élèves par le Net)
AMP (aide médico-psychologique)
AP (auxiliaire de puériculture)
AS (aide-soignante)
ASSP (accompagnement, soins, services à la personne)
ATSEM (agent territoriaux spécialisés des écoles maternelles)
BEP (brevet d'études professionnelles)
BTS (brevet de technicien supérieur)
CAP (certificat d'aptitude professionnelle)
CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire)
CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique)
CPC (commission professionnelle consultative)
CPGE (classe préparatoire aux grandes écoles)
DEAS (diplôme d'état d'aide-soignante)
DEAP (diplôme d'état d'auxiliaire de puériculture)
EHPAD (établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes)
EN (éducation nationale)
IEN (inspecteur de l'éducation nationale)
IEN IO (inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation)
IFSI (institut de formation en soins infirmiers)
LP (lycée professionnel)
MEN (ministère de l'éducation nationale)
PFMP (période de formation en milieu professionnel)
PLP (professeur de lycée professionnel)
PNF (plan national de formation)
PSE (prévention santé environnement)
SAPAT (services aux personnes et aux territoires)
SBSSA (Sciences Biologiques et Sciences Sociales Appliquées)
STMS (sciences et techniques médico-sociales)
ULIS : unités localisées pour l'inclusion scolaire
UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
VAE : Validation des acquis de l'expérience

à mes parents

Cette thèse comporte deux volets :

Un film - *Le choix des autres* - tourné au cours d'une recherche de trois années en immersion dans un lycée professionnel de la grande couronne parisienne et une recherche sociologique.

Je vous propose de commencer par lire le texte qui suit et de revenir ensuite au film.

Lien pour visionner le film : <https://youtu.be/uQf5-zI-Rvg>

Avant-Propos

Ainsi Antoine commence à éprouver maladroitement encore ce soir-là, assis à la porte de la maison, que le monde vers lequel ses études le poussent, où l'entraîne une naïve ambition est assez loin du monde où depuis leur jeunesse ont vécu ses parents, il sent un commencement de séparation, il n'est plus exactement de leur sang et de leur condition, il souffre déjà comme d'un adieu, comme d'une infidélité sans retour. Ce soir-là même, le 4 août 1879, après le souper, il essaie de lire le livre qu'il a reçu comme prix d'excellence : c'est *Le devoir* par M. Jules Simon de l'Académie française, il découvre par hasard : "L'homme est libre... il reconnaît toujours à lui-même le pouvoir de ne pas faire ce qu'il fait, de faire ce qu'il ne fait pas." Antoine réfléchit sur ces paroles et sur quelques autres, il les entend mal. Son père est-il libre de ne pas être pauvre, de ne pas faire de service de nuit, sa mère libre de ne pas avoir le dos noué de travail, d'être recrue et vieille avant son temps ? Lui-même, comment est-il libre ? Libre, être libre, cela signifie peut-être ne pas être pauvre et toujours commandé.

Paul Nizan (1933), *Antoine Bloyé*, Grasset, p. 72

Au cours de sa thèse, le doctorant est amené de nombreuses fois à évoquer avec d'autres personnes son objet de recherche. Rares sont les fois où ce dernier est honnête sur ce qui constitue son désir de savoir. Ce n'est pas tant par souci d'intelligibilité que par pudeur que ce dernier ne livre pas au tout venant l'origine réelle de sa démarche. Être sincère sur ce désir de connaissance reviendrait pour le chercheur à se défaire d'une certaine carapace — que l'on confond trop souvent avec la sacro-sainte objectivité — et finalement à se sentir nu devant les autres. Exercice périlleux que de s'engager dans une explicitation de ce désir : que faut-il dire, que faut-il passer sous silence ? Pour qui écrit-on, pourquoi cherchons-nous ? Pour la science diraient les uns, pour répondre à des questions profondément intimes, répondraient les autres.

Après avoir enquêté sur des individus pour qui l'expérience scolaire était une expérience de réussite relevant de l'exception plus que de la règle¹, j'ai eu envie de m'intéresser à des parcours scolaires marqués par une faible possession des capitaux culturels : c'est ainsi que le choix d'une enquête sur l'enseignement professionnel s'est précisé. Mais la définition de l'objet de recherche reste avant tout indissociable d'une expérience professionnelle que j'ai vécue l'été précédant mon entrée en doctorat et que je me dois de relater ici.

Depuis plusieurs étés, j'exerçais en tant qu'aide médico-psychologique (AMP) dans un établissement d'accueil pour jeunes autistes et polyhandicapés. Je cherchais une opportunité de gagner un peu d'argent dans une zone géographique (le département des Vosges) fortement désindustrialisée et où les possibilités d'emplois manquent². J'avais par le passé exercé en tant que préparateur de commande dans une base logistique et je ne souhaitais plus revivre la fatigue physique et mentale induite par ce travail répétitif. Travailler auprès d'un public en situation de handicap apparaissait donc comme un métier plus sensé et plus valorisant. Les professionnels référents profitant des vacances scolaires pour prendre leurs congés, il n'a pas été

¹ Mes travaux de Master reposaient sur des enquêtes ethnographiques auprès d'élèves de milieux populaires scolarisés dans les CPGE ou dans les Grandes Écoles.

² L'ouvrage de Benoît Coquard, *Ceux qui restent* (2019) dessine un portrait sociologique détaillé de l'arrivée sur le marché de l'emploi des jeunes de cette région du Grand-Est de la France.

difficile d'y être embauché pour les deux mois d'été. Le recrutement s'est fait sur lettre de motivation suivie d'un entretien. Quelques jours après cet entretien, je fus appelé à venir travailler pour deux mois au sein de la structure. Aucune formation à proprement parler n'était requise et pour mes premiers jours je travaillai en binôme avec d'autres AMP plus expérimentées.

Passés les premiers moments d'allégresse où je repartis le soir avec le sentiment d'avoir trouvé un emploi intéressant et moins éprouvant que les précédents, je découvris peu à peu une fatigue que je ne connaissais pas. Je vis des situations désagréables où les jeunes dont je porte la responsabilité sont agressifs envers eux-mêmes ou envers les aidants. J'assistai à des réunions informelles de professionnels qui chacun à leur manière interprètent le comportement des résidents, chacun pensant mieux comprendre que son collègue, les vrais motifs des multiples crises que connaissent les résidents. Je rencontrai des collègues maltraitants qui utilisent la contrainte physique afin de réprimer certains comportements jugés inadéquats. Ces mêmes collègues me disaient avoir choisi cet emploi « parce que c'est tranquille » ou « parce que c'est mieux que de porter des caisses ».

Quant à moi, j'étais à la fois présent et absent, mes moments d'absence me permettant une distanciation propice à l'observation, mais je fus aux prises avec de nombreuses émotions. Je perdis patience, ne pas comprendre le comportement de ces jeunes polyhandicapés me mettait dans des situations de détresse, parfois je fus agressif avec eux et le sens de mon travail m'échappait. J'étais venu pour travailler et être rémunéré pour un travail qui me semblait plus simple, moins fatigant et plus sensé. Mais ces motivations-là ne m'ont pas aidé à faire face à ce qui constitue l'aspect fondamental de ce métier, à savoir un travail relationnel dans lequel prendre soin de l'autre constitue un prérequis essentiel.

En partant de cette expérience singulière, j'en vins à me demander si la cause de ce mal-être au travail n'était pas imputable à mes motivations, à mes intentions de départ qui n'auraient pas été compatibles avec les prérequis des métiers du soin

et de l'accompagnement. En d'autres termes, je me demandais dans quelle mesure, il fallait quelque chose en plus pour faire ces métiers. Ce quelque chose en plus je l'ai d'abord appelé « vocation », un terme fortement connoté que j'avais souvent lu et entendu pour définir l'élan qui pousse des individus à œuvrer dans le secteur du soin. Le travail de recherche que je démarrais alors devait me permettre de mettre la main sur cette disposition, sur ce quelque chose en plus et visait à faire apparaître une règle qu'il suffirait d'isoler et d'extraire pour pouvoir l'appliquer — dans le cadre d'une formation — à celles et ceux qui œuvrent auprès des autres³. De la même manière, je me demandais ce qui se passerait si des professionnelles⁴ sans vocation se dirigeaient vers de telles fonctions. Je me demandais s'il n'y avait pas une incompatibilité fondamentale entre le désintéressement que l'on prête aux soignants et le fait de « choisir » ces métiers pour sécuriser son avenir sur un marché du travail jugé incertain.

Une manière de sortir de cette vision sur le mode de l'antagonisme⁵ fut de relier dans ce travail de recherche, la nécessité de considérer le *care* comme un métier c'est-à-dire une activité rémunératrice, tout en assumant sa spécificité relationnelle. En somme, il s'agissait de s'affranchir au maximum d'une position normative qui reviendrait à évaluer la pureté de l'orientation dans les métiers du soin. Si je m'intéresse dans cette recherche à l'engagement et la construction d'une éthique dans les métiers du soin et de l'accompagnement, ma réflexion interroge plus spécifiquement les manières de s'approprier une orientation scolaire préparant à

³ « Comme l'a fait remarquer Quine, une explication dispositionnelle ressemble à une reconnaissance de dette que l'on espère être capable de racheter un jour en produisant, comme le fait le chimiste pour un prédicat dispositionnel comme "soluble dans l'eau", la description d'une propriété de structure correspondante » (Jacques Bouveresse, cité par Bernard Lahire dans *L'Homme pluriel*, 1998, p. 64.)

⁴ Nous avons choisi de féminiser un certain nombre de termes renvoyant aux professionnelles de santé (soignantes, professionnelles, aidantes) étant donné la part majoritaire de femmes dans ces fonctions.

⁵ Cette mise en opposition entre d'un côté la rationalité économique d'un choix indexé sur les besoins d'une population et de l'autre le désintéressement nécessaire à la fonction de *care* n'est pas sans rappeler les travaux menés par Viviana Zelizer. Dans ses travaux, la sociologue américaine revient sur une idée qui a "la vie dure" à savoir que l'argent et l'intimité représentent des principes contradictoires au même titre que la rationalité s'opposerait au sentiment ou la solidarité à l'intérêt personnel. (Zelizer, 2001). Dans ses analyses, elle montre comment le fait de considérer les notions d'amour et d'intérêt comme antagonistes ne permet pas de saisir la complexité des liens intimes et invite les chercheurs à proposer une réflexion systématique sur la mise en opposition de ces concepts - un problème auquel nous devons nous confronter puisque notre recherche interroge cette tension.

ces métiers. À l'heure où le travail est un espace important de construction de l'identité et dans un contexte qui tient peu compte des déterminismes sociologiques dans les processus d'orientation, cette recherche navigue entre deux eaux : assumer l'envie commune à toutes et tous d'une activité en lien avec ses désirs profonds — « trouver son objet dans la vie » — tout en tenant compte des contraintes extérieures qui limitent cette possibilité (cf. Schlanger, 2010).

Introduction

Les travailleurs n'aiment pas entendre des intellectuels presque toujours sans compétence leur vanter les "beautés" d'un travail dont ils connaissent surtout les duretés ; leur parler de vocation pour une tâche qu'ils ont presque toujours acceptée à leur corps défendant, faire miroiter un avenir professionnel dont leurs anciens offrent chaque jour un tableau morne et plus réel. S'ils connaissent plutôt les amertumes que les joies du travail, ils ont de bonnes raisons pour cela. Les descriptions idylliques des métiers ne sont pas leur fait ; ils les laissent aux littérateurs professionnels.

Pierre Naville (1972), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, p. 34

I) Contexte

1.1 D'un gisement d'emploi à une « crise » des « vocations »

La population française vieillit depuis plusieurs décennies. Ce processus s'est manifesté à partir des années 1970, lorsque l'espérance de vie a commencé à augmenter de façon accélérée et que le taux de natalité a entamé une nette diminution. Depuis lors, la part des personnes âgées dans la population totale n'a cessé d'augmenter. Les personnes âgées de 65 ans et plus représentaient 20,5 % de la population en 2020⁶, des chiffres qui, selon les démographes, continueront probablement à augmenter au moins jusqu'aux années 2040⁷. Ce vieillissement de la population s'explique par au moins trois facteurs : la hausse de l'espérance de vie, un taux de fécondité inférieur au seuil de remplacement des générations (2,1 enfants par femme⁸) et l'arrivée à un âge avancé des baby-boomers nés de l'après-guerre au début des années 1970. Ce vieillissement de la population pose nécessairement la question de la prise en charge des personnes âgées, dont l'autonomie décroît à mesure que l'âge augmente⁹ dans une organisation sociale qui tend de plus en plus à externaliser cet accompagnement des familles vers des services, et notamment des services marchands compte tenu de l'insuffisance des offres publiques et associatives non marchandes (Delaunay & Gadrey, 1987). S'ensuit une augmentation très importante des besoins en main d'œuvre pour la prise en charge de ces personnes (Duyck & Pijoan, 2010).

Or, les difficultés de recrutement dans les métiers du soin sont réelles : les chiffres de l'enquête « Besoins en main-d'œuvre » menée par Pôle emploi en 2021 montrent par exemple que les projets de recrutement anticipé dans le secteur du soin et du service à la personne ont presque doublé entre 2013 et 2020¹⁰.

⁶ Les personnes âgées de 65 ans et plus représentaient 11,5% de la population en 1970 (source : INSEE)

⁷ Source : Insee, estimations de population (résultats provisoires arrêtés fin 2019).

⁸ Dumont, G.-F. (2017). « Vieillissement de la population de la France : Les trois causes de son accentuation ». *Population & Avenir*, 732(2), 17-19.

⁹ Brabant-Delannoy, L. (2019). « Perspectives du vieillissement et de la perte d'autonomie en France ». *Constructif*, n°53 ?

¹⁰ Dans le cadre de l'enquête « Besoins en main-d'œuvre », les employeurs sont interrogés à la fin de l'année précédente. Les besoins pour 2020 ne prennent ainsi pas en compte la crise sanitaire, pas

Différentes enquêtes et études vont dans ce sens. L'OMS estime à près de 18 millions le déficit en agents de santé d'ici à 2030 (OMS, 2022). La DREES, quant à elle, partage un constat similaire concernant la France, où le nombre d'infirmières devrait augmenter de 53 % entre 2014 et 2040 afin de répondre à la demande de soins d'une population vieillissante (DREES, 2018). Enfin, 99 % des hôpitaux et EHPAD publics indiquent ne pas parvenir à répondre à leurs besoins accrus en personnel (FHF, 2022).

Les crèches connaissent le même problème – en dépit d'une baisse de la natalité¹¹. La fédération française des entreprises de crèche¹² évoquent la nécessité de former 30 000 professionnelles d'ici 2027 pour conserver le niveau d'accueil de 2022¹³ et la Caisse nationale des affaires familiales (CNAF) estime à 48,6 % la proportion de crèches collectives en manque de personnel (CNAF, 2022).

Alors que les besoins en main-d'œuvre dans le secteur de l'aide à la personne étaient restés importants entre les années 2005 et 2019, la pandémie de Covid-19 de 2020 a eu pour effet de mettre en lumière les carences du système de santé français. En effet, les difficultés de recrutement de personnel soignant sont, depuis l'épidémie, devenues très visibles dans le débat public, les médias¹⁴ parlant de « pénurie de main-d'œuvre¹⁵ » ou de « crise des vocations ».

Parler de « crise des vocations » pour évoquer les difficultés de recrutement dans les métiers du soin est significatif. En effet, si les données sont unanimes sur le

encore déclarée à l'époque ; toutefois les projets de recrutement ont augmenté de 60 % entre 2013 et 2019.

¹¹ En 2023, 678 000 bébés sont nés en France, soit 48 000 naissances de moins qu'en 2022. Depuis 2011, les naissances ont été chaque année moins nombreuses, à l'exception d'un rebond en 2021, année marquée par les conséquences de la crise sanitaire (INSEE, 2024).

¹² Les métiers auprès des jeunes enfants et des personnes adultes dépendantes sont précisément ceux auxquels destine le Bac Pro ASSP

¹³ Comte, K. (2022, 22 Juin) "Salaires trop faibles, métiers dévalorisés... Les crèches confrontées au manque de personnel". *Franceinfo*

¹⁴ « Les malaises sociaux n'ont une existence visible que lorsque les médias en parlent, c'est-à-dire lorsqu'ils sont reconnus comme tels par les journalistes » (Champagne 1993, p.95).

¹⁵ Pénurie de main d'oeuvre: « Le travail désagrégé » (*Le Figaro*, 17 Novembre 2023), "Pénurie de main-d'oeuvre : pourquoi ça va durer" (*L'Express*, 24 Juillet 2023), "La pénurie de main-d'oeuvre, un obstacle aux objectifs de réindustrialisation" (*Challenges*, 6 Novembre 2023).

besoin en main-d'œuvre dans ces métiers, le phénomène n'est pas récent et serait même susceptible de durer. Or, le terme « crise » est censé référer à un instant précis, à une manifestation « brusque » et « intense »¹⁶ – ce qui correspond mal aux difficultés de recrutement, qui sont structurelles et non ponctuelles.

Le terme de « vocation » occupe lui aussi une place importante dans le débat public et se décline au sujet d'autres professions comme celles de l'enseignement, qui connaissent un traitement médiatique¹⁷ relativement proche du secteur de l'aide à la personne (Périer, 2004 ; Garcia, 2023). Les articles de revues dédiées à l'orientation des élèves sont nombreux à mettre en avant l'aspect vocationnel des métiers du soin et de l'accompagnement. Afin de pourvoir aux nombreux postes vacants, les différents acteurs s'attèlent à « susciter des vocations »¹⁸. Pourtant, les définitions de la vocation que nous connaissons semblent s'accorder sur un point : elle répondrait à une nature ou à un destin personnel (la vocation artistique d'un peintre, la vocation du célibat, ou la prétendue « vocation maternelle de la femme »). Elle correspond donc avant tout à une inclination ou à une disposition qui anime la personne indépendamment de sa volonté et qui n'est aucunement le produit d'un choix délibéré (cf. Lahire, 2018). Compte tenu de son origine individuelle, il semble donc antithétique de vouloir *susciter* des vocations.

Pour expliquer cette « crise des vocations », les médias relaient l'idée que la pénurie de main-d'œuvre serait en partie liée aux conditions de travail. S'il est vrai que les conditions de travail expliquent le départ de nombreux soignants (« 40 % des soignants déclarent que la pression du temps, la dégradation des soins qui l'accompagne et le manque de temps pour les soins ont contribué à leur départ » [Jasseron et al, 2006, p. 48]), il n'en demeure pas moins que le nombre d'infirmiers

¹⁶ Dans la maladie d'un patient, la « crise » désigne « l'ensemble des phénomènes pathologiques se manifestant de façon brusque et intense, mais pendant une période limitée, et laissant prévoir un changement généralement décisif, en bien ou en mal, dans l'évolution d'une maladie » (Geoffroy, Méd. prat., 1800, p. 185)

¹⁷ « Infirmier : crise de vocation "Le Covid a marqué un point de rupture" » (DNA, 2 Décembre, 2022) « Crise de vocation chez les aides-soignants » (*La voix du Nord*, 2 Juillet 2019)

¹⁸ C'est à ce titre qu'une campagne de recrutement a été créée dans le but de « susciter des vocations » en montrant qu'intégrer les métiers du soin et de l'accompagnement, c'est finalement « contribuer à une dynamique vertueuse, centrée sur l'humain, dans laquelle chacun a un rôle à jouer » (Ministère de la santé et des solidarités, mars 2022).

a considérablement augmenté ces quinze dernières années. Leur nombre a progressé de 70 % entre 2000 et 2017 (DREES, 2018) et le nombre d'inscriptions en IFSI n'a jamais été aussi élevé¹⁹. Quant à l'hypothèse reprise dans les médias d'une éventuelle amplification des désirs de réorientation professionnelle à la suite du Covid-19, les jeunes en poste sur des métiers essentiels, parfois désignés comme « la première ligne » sont un peu moins fréquemment désireux d'une réorientation professionnelle (Jugnot et Vignale, 2022).

Face à ce paradoxe, nous comprenons que le fait de réduire les difficultés de recrutement dans le secteur du soin et de l'accompagnement à une « crise des vocations » constitue une manière spécifique de publiciser un problème public (Nollet et Thibault, 2017). En effet, au lieu de publiciser ce phénomène comme étant lié à des problèmes structurels et complexes, les « entrepreneurs de cette cause » (*ibid*) préfèrent mettre en avant l'inadéquation entre l'offre d'emploi et la demande.

C'est à ce titre que nous proposons de concevoir la « crise des vocations » comme une *construction sociale* reposant sur l'idée que la main-d'œuvre est une matière à extraire ou une ressource dont il faut disposer en quantité suffisante (comme en témoigne l'usage des termes de « gisement²⁰ » et de « pénurie »). Cette idée sans cesse relayée ne traduirait-elle pas le fantasme d'une adéquation mécanique notamment entre l'offre de formation et l'offre d'emploi, ou, pour aller encore plus loin, de l'adéquation entre les besoins du marché du travail et les désirs (les vocations) des individus ?

Cette question de l'adéquation entre la formation et l'emploi (Tanguy, 1986) est prégnante dans l'enseignement professionnel, et en particulier dans le

¹⁹ En 2021, les 365 instituts de formation en soins infirmiers (Ifsi) ont reçu plus de 689 000 dossiers de candidatures sur la plateforme d'orientation post-Bac Parcoursup (source : Comité des instituts de formation du paramédical)

²⁰ La désignation des services à la personne comme gisement d'emplois a été introduite par Martine Aubry (ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle de 1991 à 1993 et ministre de l'Emploi et de la Solidarité de 1997 à 2000) puis reprise par Jean-Louis Borloo (ministre de l'emploi du travail et de la cohésion sociale de 2004 à 2007) lorsqu'il a créé l'Agence nationale des services à la personne en 2005.

Baccalauréat professionnel (Bac Pro) — un diplôme dont la création devait justement répondre aux demandes des employeurs relatives à la formation de main-d'œuvre.

1.2 « Choisir » le Bac Pro ?

Le Bac Pro, deuxième Baccalauréat de France en ce qui concerne le nombre de diplômés²¹ (Maillard, 2019), a été créé en 1985 en réponse à la proposition de la mission nationale « Éducation-Entreprises ». À cette époque, l'objectif fixé par Jean-Pierre Chevènement — alors ministre de l'Éducation nationale — était d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau Bac dans le but d'élever le niveau de qualification de la main-d'œuvre (Prost, 1992 ; Beaud, 2003). Cette création visait aussi à remédier à la dévalorisation de l'enseignement professionnel et à répondre aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes de moins de 25 ans (Prost, 2002 ; Frigul & Sulzer, 2015, p.9).

Si l'on se base sur son fonctionnement, il apparaît de façon claire que le Bac Pro a d'abord et avant tout été pensé dans la lignée des diplômes professionnels depuis le CAP — comme un moyen de pourvoir les entreprises en ouvriers et en employés qualifiés, dans une relation étroite entre formation et emploi. Une perspective *adéquationniste* que l'on retrouvait déjà dans la loi d'orientation sur l'enseignement technologique de 1971²² (Soidet & al, 2018 ; Maillard, 2020).

Lors de la création des Bac Pro, les commissions paritaires consultatives (CPC) composées de personnels appartenant à l'Éducation nationale, de professionnels du secteur et de chefs d'entreprises ont exprimé leurs besoins et leurs attentes en matière de compétences en participant à la rédaction des référentiels d'activités professionnelles²³ (RAC). Ces documents incarnent l'expression d'un dialogue entre les intérêts du monde professionnel et ceux de la formation²⁴. De plus, afin de

²¹ En 2021, 508 232 élèves étaient inscrits en Bac Pro sur un total de 1 620 602 élèves scolarisés en lycée. (source : DEPP).

²² Loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique.

²³ Un référentiel d'activités est un document descriptif et normatif qui définit les activités auxquelles doit s'astreindre un individu dans un environnement donné. Ce document précise les finalités de ces activités, leurs conditions et modes de réalisation (Houot, 2009, p. 194).

²⁴ Les CPC sont des instances placées auprès du ministre de l'Éducation nationale où siègent employeurs, salariés, pouvoirs publics et personnalités qualifiées. Elles formulent des avis sur la

développer des compétences qui « ne peuvent être développées que dans le cadre professionnel » (Bouyx, 1996, p. 75), ce nouveau diplôme qu'est le Bac pro intègre dans son cursus la réalisation de périodes de formation en milieu professionnel²⁵ (PFMP). Cette alternance entre périodes de formation en classe et périodes de formation en entreprise est alors propre à ce nouveau certificat.

Malgré le succès rencontré par le Bac Pro en termes d'effectifs scolarisés et de nombre de diplômés, le diplôme a fait face à un certain nombre de critiques. Certains rapports de la Cour des comptes le jugent « trop coûteux et peu efficace en termes d'insertion dans l'emploi » (Cour des comptes, 2020). On lui reproche aussi un taux de décrochage et d'absentéisme important, un taux de réussite aux examens peu élevé, et des spécialités trop nombreuses avec, pour certaines d'entre elles, de trop faibles effectifs²⁶ (Maillard, 2020). En 2007, une rénovation du Bac Pro est annoncée par le gouvernement avant d'être mise en place en 2009. La mesure phare de cette réforme souhaitée par Xavier Darcos, résidait dans la possibilité pour les élèves d'obtenir ce diplôme en 3 ans, contre 4 ans auparavant²⁷ (2 ans pour l'obtention du BEP puis 2 ans pour l'obtention du Bac Pro). Cette réforme reposait sur la volonté affichée de faire du Bac pro « une voie d'égale dignité » par rapport aux voies générales et technologiques (J.O. du Sénat du 20/03/2008)²⁸. Le gouvernement entendait à la fois résoudre le problème de la stagnation des effectifs d'élèves au niveau Bac — resté à 70 % — tout en réduisant le coût de cette formation.

création, l'actualisation ou la suppression des diplômes professionnels, du CAP au BTS en passant par les Bac pro.

²⁵ Ce que nous appelons aussi des stages.

²⁶ Avant la création des familles de métier, il existait 101 spécialités de Bac Pro en 2020 (Cour des comptes, 2020).

²⁷ Pour parvenir à cet objectif, le BEP a été supprimé et est devenu un diplôme intermédiaire que les élèves peuvent obtenir en fin de deuxième année : « Peu à peu, le nombre de voies de formation dans l'ensemble se restreint (...) et les Bacs professionnels deviennent la norme de certification professionnelle » (Frigul & Sulzer, 2015, p. 9 ; cf. aussi Vuillet et Siciliano, 2003).

²⁸ Depuis cette réforme, le Bac professionnel s'obtient en trois ans en lycée professionnel que les élèves rejoignent après le collège. Cette réforme poursuit la volonté initiale d'élévation du niveau de formation et de généralisation de l'accès à l'enseignement supérieur (cf. Maillard, 2017).

Dix ans plus tard et malgré les efforts du gouvernement²⁹ et les économies réalisées grâce à la réforme, un rapport de la Cour des comptes souligne que le Bac pro ne remplit pas ses objectifs en termes d'insertion professionnelle, et demande à ce que le diplôme soit de nouveau rénové (Cour des comptes, 2020). Les constats dressés par la Cour des comptes, confirmés par les travaux de chercheurs montrent que le Bac Pro n'est toujours pas « une voie d'égale dignité ». La hiérarchie symbolique des filières continue de produire ses effets sur le vécu des élèves en lycée professionnel (LP), qui ont le sentiment de vivre leur scolarité dans l'ombre de la filière générale : « En positionnant le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), puis le Bac professionnel au bas de l'échelle des qualifications, les politiques éducatives ont précipité la formation professionnelle dans le domaine des filières de relégation » (Kergoat, 2006, p.9). En effet, l'une des particularités de la voie professionnelle est de concentrer les inégalités sociales : les élèves dont les parents sont employés ou ouvriers y sont surreprésentés, tandis que les enfants de cadres y sont sous-représentés³⁰ (Merle, 2002 ; Kergoat, 2006 ; Palheta, 2012 ; Dubet, 2014). Les inégalités de genre sont elles aussi fortement présentes dans les lycées professionnels, avec une distribution très sexuée des élèves dans les différentes spécialités (Mosconi, 1983 ; Moreau, 1995). Mais les lycées professionnels ne sont pas seulement des lieux où se concentrent différentes inégalités sociales ; ils sont aussi des espaces de reproduction de l'ordre établi : « l'enseignement professionnel participe aujourd'hui d'un système qui reproduit — peut-être encore plus qu'hier — les rapports sociaux de classe, de sexe et de race » (Kergoat, 2006, p.10).

Les enseignants éprouvent le même sentiment de relégation de la voie professionnelle que les élèves. Nombre d'entre eux sont d'anciens professionnels ou,

²⁹ « En mai 2018 a été annoncé un plan de transformation du lycée professionnel dont les axes s'inscrivent dans la continuité de la réforme de 2009 et paraissent susceptibles de répondre aux difficultés persistantes rappelées précédemment. C'est le cas pour la réorganisation de la seconde professionnelle ordonnée dorénavant autour de familles de métiers pour tenir compte du rajeunissement des publics accueillis et des difficultés créées par une orientation spécialisée trop précoce. » (Cour des comptes, 2020, p. 3)

³⁰ Au niveau du lycée, les enfants d'ouvriers sont surreprésentés dans les filières professionnelles et techniques. Ils regroupent 32 % des élèves de CAP, six fois plus que les enfants de cadres. En revanche, en première et terminale générale, on compte plus de deux fois plus d'enfants de cadres supérieurs (36 %) que d'ouvriers (15 %) (Source : ministère de l'Éducation nationale – Données 2021-2022)

pour les matières générales, des candidats à l'enseignement qui se présentent au concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) après un échec ou parallèlement au certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES), entretenant ainsi l'idée que le Bac pro ne serait qu'une « voie de garage » (Jellab, 2003).

Prenant acte de cette hiérarchie symbolique des ordres d'enseignement, et afin de valoriser le Bac Pro, une nouvelle réforme est présentée en 2019. Intitulée « Transformer le lycée professionnel » et s'inscrivant dans la continuité de la réforme de 2009, elle devait notamment répondre à la question des spécialités jugées trop nombreuses en les rassemblant dans des familles de métiers, et attirer ainsi davantage de lycéens séduits par les caractéristiques de la voie professionnelle. En mettant en place des concepts tels que ceux de « chef-d'œuvre »³¹ et de « co-intervention »³², le ministère de l'Éducation nationale souhaitait valoriser la dimension concrète des apprentissages et contribuer à « faire émerger des talents ». La réforme devait *in fine* faire mieux coïncider le fonctionnement de la voie professionnelle avec les besoins — à court terme — de l'économie. Ce processus consistant à « adapter l'offre de formation aux besoins économiques » (Agulhon & Convert, 2011, p. 10) partage des visées communes avec le processus de « professionnalisation des cursus » qui désigne « la diffusion de normes de professionnalité sous la double impulsion de demandes de reconnaissance de travailleurs et de formulations d'exigences de la part de leurs partenaires » (Demazière, 2009, p. 88). Nous allons voir que ce processus se retrouve dans la logique qui a accompagné la création du Bac pro ASSP (accompagnement, soins, services à la personne), mais qu'il s'inscrit aussi dans l'histoire plus longue de la salarisation du travail féminin.

³¹ Il s'agit d'une réalisation individuelle ou collective ayant l'objectif d'exprimer « les talents en lien avec le futur métier » (Eduscol, 2022).

³² La co-intervention consiste à faire « intervenir simultanément un enseignant de matière générale et un enseignant de matière professionnelle » dans le but de rendre « plus concrets les enseignements généraux » et de rendre plus lisible le sens des enseignements (Eduscol, 2022).

1.3 Du BEP carrières sanitaires et sociales au Bac Pro ASSP : une marche à franchir

La nécessité de posséder un diplôme pour être employé dans des activités de *caring* est une norme récente ; un bref retour historique est nécessaire pour comprendre comment a évolué l'emploi des femmes dans ce secteur.

Au début des années 1970, la moitié des femmes âgées de 25 à 59 ans étaient actives. En 2006, elles étaient près de 75 % (Afsa & Buffeteau, 2006). Cette évolution signifie qu'au fil des années, les comportements d'activité des femmes se sont rapprochés de ceux des hommes. Cette évolution sociale a eu des répercussions sur les tâches que les femmes réalisent dans la sphère domestique³³ : leur arrivée massive sur le marché du travail et leur maintien tout au long de leur vie dans une logique de carrière de plus en plus comparable à celle des hommes ont posé la question de la prise en charge de ce travail domestique (Kergoat, 1981 ; Delphy, 2013 ; Dussuet, 2016). Qui allait désormais s'occuper des enfants en bas âge, mais aussi des personnes âgées en perte d'autonomie, du ménage et de l'éducation des enfants ?

Alors que le taux de chômage de la population générale atteignait 14 % au début des années 1990, l'État a décidé d'accompagner la création de postes dans le secteur des emplois de services³⁴. Sa volonté était de transformer l'occupation auparavant réalisée de façon informelle comme travail domestique ou travail dissimulé en emploi : c'est le processus de professionnalisation : « En se développant, les activités sanitaires et sociales se sont fortement structurées, avec notamment la transformation d'activités bénévoles ou caritatives en activités salariées. De ce fait, même si certaines activités sont anciennes, les professions

³³ La notion de « travail domestique » est entendue dans ce texte dans un sens large, comme dans l'enquête Emploi du temps (Insee) : elle comprend le travail d'entretien du logement, le nettoyage, la cuisine, les courses, le bricolage, le jardinage et les activités parentales (tâches éducatives, aide aux devoirs, etc.).

³⁴ La création de ce marché des services a notamment été facilitée par la loi du 26 juillet 2005 relative au développement des services à la personne portée par Jean-Louis Borloo qui introduit entre autres le chèque-emploi service universel, l'allègement des charges sociales pour les particuliers employeurs ou le maintien d'une TVA à 5,5% pour les services à la personne.

d'infirmière, de travailleur social (...) sont de création récente. Elles figurent parmi les arts anciens qui sont devenus des professions » (Hughes, 1996, p. 69 cité par Fourdignier, 2009, p. 68). Ce processus de professionnalisation est passé par une étape dite de « salarisation » qui a permis de « blanchir » ces activités de l'économie informelle et *in fine* de faire baisser les chiffres du chômage (Angeloff, 2008). Ce gisement d'emploi a donc permis à des femmes, la plupart du temps issues des couches populaires, de transférer certaines dispositions qu'elles avaient développées dans la sphère familiale vers le marché du travail (Cresson et Gadrey, 2004). Parallèlement, la création de ces métiers de service au début des années 2000 s'est accompagnée d'une explosion du nombre d'associations et d'entreprises ayant pour objet *l'organisation* des activités de l'aide à domicile, ce qui a permis au secteur de l'aide à la personne de devenir un secteur porteur en matière d'emploi et de constituer pour certaines femmes des milieux populaires une manière d'obtenir un emploi dans un cadre légal, et, ainsi, de se professionnaliser.

Parallèlement à ce processus de professionnalisation et de salarisation, une demande sociale émerge quant à l'amélioration de la prise en charge des individus dans les différents pans du secteur sanitaire et social, et principalement dans la prise en charge des personnes âgées³⁵ (cf. Rapport « Défi-métiers », 2020). En effet, la définition du bien-être des personnes dépendantes et les normes de prise en charge sont fluctuantes, ce qui conduit à envisager des prises en charge dont la nature et l'intensité évoluent constamment³⁶ (Cresson & Gadrey, 2004).

Alors qu'auparavant de nombreuses femmes sans diplôme trouvaient à se faire employer — notamment dans les EHPAD et les crèches — sur la seule base de leurs « dispositions genrées » à s'occuper d'autrui (cf. Avril, 2014), la demande de

³⁵ Cette question est persistante depuis plusieurs années dans les débats publics et médiatiques. Sa traduction dans différents rapports parlementaires ou ministériels marque une volonté, guidée par des impératifs et des demandes sociétales fortes, d'augmenter les effectifs des professionnels sanitaires et sociaux. Ainsi, le rapport « Défi-métiers » sur la prise en charge des personnes âgées estime une création nette allant de 16 000 à 32 000 emplois dans le médico-social entre 2015 et 2030 sous l'impulsion du vieillissement de la population et de l'amélioration de sa prise en charge.

³⁶ La loi du 2 janvier 2002 est une illustration d'une définition mouvante du bien-être des usagers. Elle fixe de nouvelles règles relatives aux droits des personnes. Elle réaffirme la place prépondérante à donner aux usagers et entend promouvoir l'autonomie, la protection des personnes et l'exercice de leur citoyenneté.

professionnalisation corrélée à une injonction de plus en plus forte à la certification a amené le secteur du service à la personne à se doter d'un certain nombre de diplômes permettant de fournir la preuve d'une formation censée répondre aux besoins des usagers³⁷ (cf. Wittorski, 2008 ; Moreau & Millet, 2011).

Créé en 2011, le Baccalauréat professionnel ASSP devait répondre à cette « double impulsion de demandes de reconnaissance de travailleurs et de formulations d'exigences de la part de leurs partenaires » (Demazière, 2009, op. cit.) en formant des élèves en 3 ans aux métiers du soin et de l'accompagnement : assistant ou assistante de soins ; accompagnant ou accompagnante de personnes fragilisées, de personnes en situation de handicap ; coordinateur ou coordinatrice d'une équipe de bionettoyage en milieu sanitaire ou médico-social ; maître ou maîtresse de maison, gouvernant ou gouvernante ; responsable d'hébergement ; responsable de petites unités en domicile collectif ; intervenant ou intervenante en structures d'accueil de la petite enfance ; accompagnant ou accompagnante de personnes en situation de handicap ou de dépendance ; assistant ou assistante de responsable de secteur ; accueillant familial ou accueillante familiale ; assistant ou assistante en soins et en santé communautaire (référentiel de l'Éducation nationale, 2022).

La suppression du BEP consécutive à la réforme de 2009 avait laissé place à une absence de formation préparant aux métiers du soin et de l'accompagnement. Le Bac pro ASSP incarnait alors l'objectif de pallier le manque de formations professionnelles dans le secteur sanitaire tout en répondant à la politique d'élévation du pourcentage de bacheliers par génération, et en lien avec des exigences croissantes de qualification des organisations du travail et des activités (Beaud, 2002 ; Divert, 2020).

³⁷ L'afflux de candidatures à l'ouverture en 2006 du DEAS (diplôme d'État d'aide-soignante) à la validation des acquis de l'expérience (VAE) a révélé à quel point les femmes exerçant sans diplôme étaient nombreuses et qu'il existait un véritable attrait pour ce diplôme (Arborio, 2021). Cet engouement est sans doute lié au fait que posséder un diplôme soit devenu à la fois une injonction, une norme et un rempart contre le déclassement (Poullaouec, 2010 ; Millet & Moreau, 2011 ; Maillard, 2017).

Le Bac pro ASSP, comme son prédécesseur le BEP carrières sanitaires et sociales, est une orientation assez attractive. Au niveau national, elle est la troisième filière en ce qui concerne le nombre d'inscrits, derrière les filières gestion-administration et commerce³⁸. Elle est ainsi la seconde filière professionnelle la plus demandée parmi les premiers vœux des élèves sortants de 3ème de l'Académie de Versailles pour l'année 2018-2019 ; le taux de pression y est de 102 %, avec toutefois une légère tendance à la baisse³⁹. En 2019, le Bac pro ASSP comptait 18 199 inscrits en terminale. Sur le territoire français, la répartition s'effectuait de la manière suivante : 15 251 élèves étaient scolarisés dans l'option « structure », et 2 948 élèves dans l'option « à domicile »⁴⁰. Cette dernière, bien que souhaitée par un certain nombre d'acteurs présents lors des CPC⁴¹, n'a pas réussi à trouver sa place et n'était pas proposée dans l'établissement que nous avons étudié. La nécessité pour les élèves de se rendre au domicile des patients alors qu'elles n'ont pour la plupart pas de moyens de locomotion, n'a pas permis à l'option « à domicile » de trouver son public (Divert, 2020).

Le Bac pro ASSP option « structure » articule, d'une part, des périodes de formation en classe - où sont dispensés des enseignements professionnels et des enseignements généraux - et, d'autre part, des périodes de formation en milieu

³⁸ En 2019, plus de 89 000 élèves étaient inscrites dans le domaine des services aux personnes et bien que les filles soient globalement sous-représentées dans l'enseignement professionnel (elles ne représentent que 41% des effectifs, elles sont très majoritaires dans ce domaine (source : DEPP n°20.29, Septembre 2020)

³⁹ Le taux de pression correspond au rapport entre le nombre de places disponibles et le nombre de demandes d'affectations faites. En 2018-2019, sur l'Académie de Versailles, il y a eu 1 544 demandes d'affectation en seconde ASSP pour 1510 places disponibles. (*Repères académiques pour l'orientation et l'affectation*. Académie de Versailles. Année scolaire 2018-2019)

⁴⁰ Base de données Reflet – Céreq

⁴¹ Étaient présents dans le groupe du travail ayant œuvré à la création du Bac Pro ASSP : 5 inspectrices de l'Éducation nationale, une représentante du Syndicat national de l'enseignement technique autonome (SNETAA), un représentant de l'Union nationale de l'aide des soins et des services à domicile (opposé à la création), une enseignante, une représentante du ministère de l'agriculture, une gérante de société spécialisée dans la prestation de services ménagers et d'aide à la personne, une représentante de la direction générale de l'action sociale. À la suite de l'adoption du décret du 13 septembre 2019, l'organisation des CPC a été modifiée et des commissions professionnelles consultatives interministérielles ont été instaurées. Elles émettent des avis sur les projets de création, de révision ou de suppression de diplômes et titres à finalités professionnelles délivrés au nom de l'État. Pour le champ de la spécialité étudiée ici, la nouvelle CPC s'intitule « Cohésion sociale et santé ». Elle regroupe le ministère des Solidarités et de la Santé ; le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation ; le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation et le ministère des Armées.

professionnel ("PFMP") qui représentent vingt-deux semaines de stage réparties sur les trois années et devant être effectuées dans différents types de structures (crèches, maisons de retraite, hôpitaux, écoles maternelles ou élémentaires, structures médico-sociales) en vue de la validation du diplôme⁴². Les enseignements professionnels sont répartis en trois pôles : Ergonomie-soin/biologie, microbiologie appliquée ; animation-éducation à la santé/sciences médico-sociales ; services à l'utilisateur/nutrition alimentation, auxquels s'ajoutent l'économie-gestion et la PSE (prévention santé-environnement). Les enseignements généraux sont quant à eux les mêmes que pour les autres spécialités de Bac pro tout en étant appliqués à la spécialité préparée, à savoir des enseignements de français, de mathématiques, d'histoire-géographie, d'éducation morale et civique, d'une langue vivante, de physique-chimie, d'arts appliqués et d'éducation physique et sportive⁴³.

Une des spécificités marquantes de cette filière est la forte proportion de jeunes femmes dans ses effectifs : en 2021, sur 15 190 élèves scolarisés dans le Bac Pro ASSP (option en structure), 14 155 étaient des filles et 1 035 des garçons. Les filles représentaient donc plus de 93 % des effectifs (98 % dans l'établissement que nous étudions⁴⁴.) Cela confirme la prégnance des représentations de genre relatives aux filières du soin et de l'accompagnement, fondées sur l'idée que les services et l'aide aux personnes dans le secteur tertiaire sont par nature délégués aux femmes (Duru-Bellat, 1990 ; Daune-Richard, 2001 ; Establet, 2003 ; Vouillot, 2007).

Autre caractéristique : parmi les élèves de notre cohorte, une grande majorité sont filles d'ouvriers ou d'employés. Leurs pères de famille sont chauffeurs-livreurs, préparateurs de commande, ouvriers du bâtiment ou routiers tandis que leurs mères travaillent dans le secteur médico-social, sont aides-soignantes, ATSEM, secrétaires,

⁴² Le projet de réforme du lycée professionnel en cours envisage un doublement de la durée des stages en terminale, sauf pour les élèves souhaitant poursuivre leurs études. Ce projet prévoit aussi de rémunérer les élèves durant ces périodes de stage. Nous évoquerons en quoi ce nouveau projet de réforme s'inscrit dans la continuité des précédentes en conclusion de cette thèse.

⁴³ On notera que les élèves de Bac Pro sont les seuls élèves de terminale à ne pas avoir de cours de philosophie.

⁴⁴ Données issues de notre enquête : la cohorte que nous suivons comptait initialement 2 garçons en 2019 puis 1 seul à partir de la classe de première sur un effectif total de 27 élèves.

ou mères au foyer, ces professions confirmant une forte division sexuelle du travail au sein des familles de nos enquêtés (Hirata, 1998 ; Kergoat, 2011).

Comme évoqué précédemment, le Bac pro a été créé en remplacement du BEP carrières sanitaires et sociales. Les inspectrices⁴⁵ (IEN-SBSSA⁴⁶) qui l'ont porté ont eu des difficultés à effacer l'image du Bac Pro comme successeur du BEP : selon elles, les enseignants n'ont pas vu « la marche à franchir ». Passant d'un diplôme de niveau 3 (anciennement V) à un diplôme de niveau 4, cette élévation du niveau de qualification induite par la création du Bac Pro aurait dû s'accompagner d'une montée en compétence des élèves, selon les inspectrices :

Je trouve que quand on a construit le Bac Pro ASSP, on l'a vraiment conçu comme le remplacement du BEP carrières sanitaire et sociale. Ce qui fait que nos professeurs n'ont pas forcément vu la marche qu'il y avait à franchir pour passer à un diplôme de niveau 4. (...) Si vous faites un BEP où vous ne développez que les compétences techniques... parce qu'en plus ce sont souvent des compétences techniques ! Alors qu'en Baccalauréat, on a un niveau de réflexion différent, on va travailler la synthèse, la réflexivité, l'analyse de situation. Un BEP c'est très pratico-pratique, on forme des exécutants, un Baccalauréat c'est quelqu'un qui est plus qualifié et qui a un degré d'analyse qui est plus important qu'un simple exécutant. (IEN-ET SBSSA, entretien en novembre 2019).

Il ne s'agissait donc plus comme à l'époque du BEP de former des exécutants capables de maîtriser des gestes techniques, mais des professionnels capables de synthèse, de réflexivité et d'analyse de situation. Ce changement de niveau coïncide avec le vaste mouvement de professionnalisation à travers lequel l'offre de formation se voit sommée de répondre à « une préoccupation croissante pour la professionnalisation des personnels exerçant dans les métiers de l'accompagnement, singulièrement dans un contexte de vieillissement de la population » (Divert, 2021,

⁴⁵ Les tâches d'inspection sont confiées dans la voie professionnelle à des IEN-ET (IEN intervenant sur l'enseignement professionnel pour les spécialités professionnelles) alors qu'il s'agit d'IPR (inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux) dans les autres filières de l'enseignement secondaire (collèges et voies générales et technologiques au lycée). Cela confirme la différence de statut, y compris symbolique, de la voie professionnelle.

⁴⁶ Inspectrice de l'Éducation Nationale en Sciences biologiques et sciences sociales appliquées.

p. 30). La nouvelle figure de l'élève et du diplômé qui devait émerger de cette professionnalisation était donc celle d'une élève autonome et convertie à l'éthique du *care*. Cette injonction à l'autonomie dans un contexte d'orientation contrainte est au cœur de notre travail de recherche et constitue l'élément central de notre problématisation.

II) Problématisation : les injonctions à l'autonomie dans un contexte d'orientation sous contrainte

2.1 « Être acteur de son orientation » : les injonctions à l'autonomie

Les individus peuvent bien plus librement décider de leur sort. Mais aussi doivent-ils décider de leur sort. Non seulement ils peuvent devenir plus autonomes, mais ils le doivent. À cet égard, ils n'ont pas le choix.

Norbert Elias, *La société des individus*, 1991, p.169

Depuis 1989 et la loi d'orientation sur l'éducation, les injonctions visant à mettre les élèves au centre de la réflexion en les invitant à élaborer leur projet d'orientation scolaire en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités se sont multipliées : « Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent » (Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989).

En 1996, le ministère de l'Éducation nationale a amorcé des mesures autour de la dimension pédagogique des actions d'orientation. Ainsi, dans une circulaire du 31 juillet 1996, l'éducation à l'orientation est définie comme la volonté de bâtir un grand service public de l'orientation qui intégrerait simultanément les formations initiales et continues tout au long de la vie dans « une démarche éducative

personnalisée » visant à renforcer « la capacité pour chaque élève d'effectuer, le moment venu, des choix reposant sur une bonne connaissance de ses goûts, de ses aptitudes, de ses aspirations et de l'environnement économique » (MEN, 1996)

Dans un rapport de 2004, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) invitait ses pays membres à faire évoluer leurs services d'orientation scolaire en expliquant que « les enjeux futurs consistent à changer l'orientation de ces services [d'orientation] pour qu'ils soient centrés sur le développement de compétences en gestion de carrière et pas seulement sur la fourniture d'informations et sur une prise de décision immédiate » (OCDE, 2004, p. 7). En choisissant de mettre le curseur des priorités sur les compétences en « gestion de carrière », l'organisation soulignait l'importance attachée au fait que les individus puissent, à terme, s'orienter au mieux par eux-mêmes sur le marché de la formation.

Fin 2007, avec le traité de Lisbonne, l'Union européenne s'est dotée d'une compétence pour mener des actions afin d'appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres, notamment sur les questions de politique d'éducation et de formation de la jeunesse. Quelques mois plus tard, le conseil de l'Union européenne adoptait une résolution portant sur « l'orientation tout au long de la vie ». Cette résolution définissait l'orientation comme « un processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences » (Conseil de l'Union européenne, 21 novembre 2008). Cette résolution venait répondre au constat des représentants des États membres selon lequel « la mondialisation croissante des échanges, de même que l'allongement de la durée de la vie active, appelle plus que jamais une adaptation constante des compétences individuelles, afin de mieux anticiper les évolutions prévisibles ou nécessaires et ainsi de permettre la sécurisation des parcours professionnels. » (Conseil de l'Union européenne, 2008).

La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel s'inscrit elle aussi dans cette lignée. Sur son volet orientation, elle prétend permettre à tout un chacun d'opérer un « choix » éclairé grâce à l'affichage des taux de réussite aux diplômes ainsi que les taux d'insertion dans l'emploi. Cette loi intervenant dans un contexte de concurrence économique mondiale est supposée permettre de « gagner la bataille mondiale des compétences, pour la performance économique et le progrès social de notre pays⁴⁷ ».

L'injonction à développer des compétences en matière d'orientation permettrait dès lors de sécuriser les parcours professionnels. Nous pouvons y voir un *transfert de responsabilité* des institutions vers les individus, lequel participe à l'édification de cette figure du travailleur « mobile, flexible, autonome et proactif, capable d'anticiper les évolutions du marché du travail » (Maillard, 2015, p. 64). L'individu est ainsi sommé de se montrer autonome et responsable dans ses choix d'orientation en visant l'adéquation entre ses projets et l'état du marché du travail : « L'enjeu n'est plus seulement d'aider l'élève à formaliser un projet d'études, mais de lui permettre de développer des compétences transversales, faisant de lui un individu compétent, en capacité et d'opérer des choix et d'être ainsi auto-entrepreneur de lui-même. » (Martin, 2022, p. 104). Ces analyses vont dans le sens de celles menées par les auteurs de *La nouvelle école capitaliste* selon lesquels « nous sommes passés en quelques années d'une "éducation à l'orientation" qui reposait sur trois piliers (réflexion sur soi, connaissance des métiers, connaissance des formations) à l'injonction faite à chacun de se constituer comme un "acteur d'une orientation active" vivant l'ensemble de sa scolarité comme un "parcours de découverte", une "accumulation de compétences" et une "construction d'un projet personnel et professionnel" » (Laval & al., 2011, p. 184).

Pourquoi parler d'injonction plutôt que d'inculcation ? Tandis que la seconde réside dans « la volonté de faire pénétrer durablement quelque chose dans l'esprit

⁴⁷ Discours de Muriel Pénicaud, ministre du Travail présentant le projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel - Assemblée Nationale – Séance publique du lundi 11 juin 2018

de quelqu'un », nous estimons devoir lui préférer la notion d'injonction, dont l'apport réside « dans son souci d'impliquer les individus en tant qu'acteurs [de] leur redressement, leur "amélioration", leur "soin", leur "rattrapage", leur "épanouissement", ou leur "développement" » (Martuccelli, 2004, p. 485).

Si l'injonction à l'autonomie présente dans les textes énoncés ci-dessus peut apparaître comme un oxymore⁴⁸, ces formes d'injonction n'en contiennent pas moins des formes de sommation à l'action : « il s'agit d'enjoindre à quelqu'un de se doter par lui-même de sa propre loi ». (Martuccelli, *op. cit.*) L'autonomie, qui est devenue une valeur forte voire essentielle (Meignan, 2020), est dès lors considérée comme une *institution* au double sens du terme : à la fois comme « instance énonciatrice de règles » (Zimmermann, 2017, p. 91) et « valeur sociale suprême » (Ehrenberg, 2009, p. 221).

Deux visions peuvent être mobilisées pour en expliquer l'essor de ces injonctions à l'autonomie :

Pour certains chercheurs, les injonctions à l'autonomie sont à relier à l'*individuation* croissante de la société. Martuccelli (2002) cite par exemple Dumont (1966 ; 1976) pour qui la société est progressivement passée d'un modèle « où le souci majeur est la conformité de chaque élément à son rôle dans l'ensemble [à un modèle] où l'égalité est la valeur majeure, dans laquelle chaque individu est l'incarnation de l'humanité et dont les besoins subordonnent ceux de la société. » (Martuccelli, 2019, p. 102). Pour ces auteurs, l'individu « cesse d'être perçu comme une déviance singulière vis-à-vis d'un modèle général, et devient le modèle à accomplir » (Martuccelli, *op.cit.*).

Alain Ehrenberg, quant à lui, a décrit le passage d'une société « caractérisée par de références de la discipline et de l'obéissance à une société dont la valeur supérieure est celle de l'autonomie : « l'idéal social aujourd'hui est un type d'agent

⁴⁸ Les injonctions à l'autonomie sont paradoxales car l'autonomie relève a priori de la législation propre de chacun et de rien d'autre (Le Coadic, 2006 ; Boltanski & Chiapello, 2011 ; Vergnies, 2017 ; Roupnel et al, 2023).

qui décide et agit par lui-même [...] l'individu est enjoint d'être responsable de toutes ses actions » (Ehrenberg, Mingasson, & Vulbeau, 2005, p. 115).

Cette individuation s'accompagne d'une *responsabilisation* que l'on retrouve dans la conception qui sous-tend l'orientation : « La conception éducative de l'orientation est de plus en plus supplantée par celle de l'accompagnement, déclinaison d'une nébuleuse qui prolifère dans le système scolaire. Elle désigne une incitation faite à un sujet censé aspirer pour lui-même à l'autonomie à faire démonstration d'un agir sensé, injonction généralisée à s'inscrire dans une logique d'individualisation, d'autoréalisation et de responsabilisation » (Maela, 2009) ; « L'école n'accueille plus seulement des élèves, mais aussi des enfants et des adolescents qui doivent se construire de manière autonome et authentique comme les sujets de leur propre éducation. » (Dubet, 2010, p. 24).

Certains chercheurs mettent en lien cette responsabilisation de l'individu avec le retrait progressif de l'État social (Abdelnour & Lambert, 2020). Ainsi Robert Castel parlait-il de « gestion des risques » pour décrire les transformations à l'œuvre depuis les années 1970 reposant sur « une nouvelle formule de gestion du social organisée autour d'un pôle centralisé de prévention des risques » (Castel, 1981, p. 24). Selon lui, la société est passée d'une logique de *protection* à une logique de *prévention*. Rendre les élèves acteurs de leur orientation professionnelle en les incitant à prendre en compte les transformations du marché du travail afin qu'ils ne se retrouvent pas sans emploi, participe selon nous à cette logique de gestion des risques. François Dubet appuie quant à lui davantage sur les causes de cette responsabilisation et de l'autonomisation de l'individu, un processus qu'il voit comme le résultat de l'inéluctable « déclin de l'institution [scolaire] où le métier, le rôle et la personnalité ne se confondent plus » (Dubet, 2010).

Si, comme le dit Isabelle Astier (2009), l'idéal social réside dans l'idée d'un agent décidant et agissant par lui-même, « ce sont les dispositifs qui incitent à exposer la subjectivité, le moi des individus, leur expérience » (Astier, 2009, p. 55). Ces dispositifs d'accompagnement sont de plus en plus nombreux dans l'intervention

sociale et visent à « donner [aux individus] les moyens de se maintenir en état, de demeurer actifs ou de le redevenir. » (Astier, 2009, p. 52). Cet accompagnement prend notamment appui sur la capacité des acteurs à mobiliser leur *trajectoire biographique* afin qu'ils trouvent en eux « les motifs de [leur] participation à la société » : « chacun étant responsable de sa propre vie, chacun va devoir trouver en soi les motifs de sa participation à la société » (*ibid*).

Le récit biographique et plus largement « le retour réflexif des individus envers eux-mêmes est de plus en plus attendu ». Ces éléments conduisent les agents à percevoir la vie sociale comme une « société des individus » (Martucelli, 2019, p. 103). En incitant implicitement les individus à se présenter dignement, ces dispositifs œuvrent à « l'entreprise de soi » (Abdelnour & Lambert, 2020), au « gouvernement des subjectivités » : « il faut que la vie même de l'individu — avec par exemple son rapport à sa propriété privée, son rapport à sa famille, à son ménage, son rapport à ses assurances, son rapport à sa retraite — fasse de lui comme une sorte d'entreprise permanente et d'entreprise multiple » (Foucault, 2004, p. 149)

L'injonction à l'autonomie ne s'incarne pas uniquement dans le choix d'orientation des élèves : elle se retrouve aussi dans les réformes successives du Bac pro. A la suite de la rénovation du Bac pro en 2009 et l'abrogation du BEP carrières sanitaires et sociales, le Bac pro ASSP qui venait remplacer ce dernier devait s'accompagner d'une élévation du niveau des élèves liée au passage d'un diplôme de niveau 3 à un diplôme de niveau 4. Cette hausse du niveau implique de nouvelles responsabilités dans la future vie professionnelle des élèves. Les acteurs (inspectrices, proviseure) qui diffusent ces nouvelles normes souhaitent dès lors permettre le passage d'un élève exécutant à un élève acteur, capable de réflexivité, apte à travailler à partir de situations professionnelles concrètes et à envisager le soin au-delà de sa dimension technique : « L'analyse du référentiel de certification montre une augmentation des exigences et une ouverture sur une palette plus large de secteurs que le BEP Carrières sanitaires et sociales. Parallèlement, les modalités de transmission ont été revues. Désormais, les attendus du Bac pro "Accompagnement, soins et services à la personne" impliquent des capacités

réductionnelles plus importantes, les enseignements privilégient la démarche projet, favorisent la contextualisation des savoirs, la transversalité et la réflexivité des élèves, tout en s'appuyant sur des cas concrets : le référentiel dessine les traits d'une diplômée devant être autonome, capable d'initiative et parfois même dotée d'une capacité de transmission de ses connaissances auprès de futur[e]s stagiaires. Les verbes utilisés "accueillir ; communiquer ; organiser ; gérer ; élaborer ; assurer ; réaliser ; concevoir ou conduire" montrent un investissement conséquent attendu tout en désignant des compétences mêlant savoir-être et savoir-faire. » (Divert, 2021).

Si l'on considère l'autonomie comme « la faculté et la capacité concrète pour les individus d'effectuer les choix et de réaliser les actions qui leur importent, en s'appuyant sur leur autoréflexion, sans que des formes de manipulation, de tromperie ou de coercition viennent interférer dans leurs choix et leurs actions » (Le Coadic, 2006, p. 330-331), l'orientation des élèves en Bac Pro ASSP semble à première vue loin d'être une orientation autonome : les nombreux travaux menés en sociologie de l'éducation ont montré que l'orientation dans la voie professionnelle et *a fortiori* dans les métiers du care, pour les femmes, sont fortement marquées par le poids de l'habitus⁴⁹. Dès lors, nous postulons que les orientations sous contraintes (conscientisées ou non conscientisées) des élèves vont entrer en contradiction avec les injonctions à l'autonomie.

2.2 Faire de la voie professionnelle une voie de choix

C'est devant les Recteurs réunis en Sorbonne à l'approche de la rentrée 2022 qu'Emmanuel Macron a esquissé, lors de son discours du 25 août 2022, sa vision de l'enseignement professionnel. Dans un contexte de pénurie historique d'enseignants et dans un souci affiché de revalorisation de la voie professionnelle, le président a

⁴⁹ « Selon la théorie de l'habitus, les structures sociales sont intériorisées par les individus au cours de leur socialisation sous forme de disposition à agir, à penser, à juger, qui orientent leurs pratiques et leurs choix dans tous les domaines. Elles [les structures sociales] conduisent le plus souvent les individus à ajuster leurs espérances subjectives aux possibilités objectives et à renoncer d'emblée à ce qui "n'est pas pour eux" » (Sapiro, 2020, p.236).

déclaré que cette dernière « ne [devait] pas être une voie par défaut, mais une voie de choix » (*L'étudiant*, 2022)⁵⁰.

Le mardi 13 septembre 2022, en déplacement aux Sables-d'Olonne, le président, accompagné du ministre de l'Éducation nationale et de la ministre déléguée chargée de l'Enseignement et de la Formation professionnelle, a insisté sur la nécessité de renforcer les partenariats entre écoles et entreprises, au nom de la nécessité d'améliorer l'insertion de ces jeunes et de répondre aux besoins de main-d'œuvre des entreprises.

Quelques mois plus tard, le 4 mai 2023, lors d'une visite au lycée technologique et professionnel Bernard-Palissy à Saintes (Charente-Maritime), le chef de l'État a déclaré que la réforme du lycée professionnel était une « cause nationale », et a présenté les pistes envisagées pour cette réforme : gratification des périodes de stages pour les élèves, adaptation de la carte des formations en fonction des besoins, fermetures des formations dont les débouchés seraient trop faibles — les objectifs étant de « réduire le décrochage scolaire », « aller vers 100 % d'insertion professionnelle » et « reconnaître l'engagement des enseignants de lycée pro ».

Cette politique adéquationniste (au sens d'adéquation formation-emploi⁵¹) diffuse d'une injonction contradictoire : l'élève doit en même temps être capable d'effectuer des choix en accord avec ses désirs tout en tenant compte de l'état futur (et donc incertain) du marché du travail. Dans un second temps, l'élève est de plus en plus sommé de présenter son orientation comme le fruit de décisions lui

⁵⁰<https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/rentree-2022-macron-devant-les-recteurs-pour-faire-baisser-la-tension.html>

⁵¹ Cette perspective adéquationniste ne date pas d'hier : on la retrouvait déjà en 1971 dans la loi d'orientation sur l'enseignement technologique, qui avait vocation à renforcer les relations entre formation et emploi (Loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique). La création du Bac Pro en 1985-86 participait de la même logique, en prétendant fournir aux entreprises une main-d'œuvre formée (Dayan et al., 2017 ; Dubar, 2015 ; Maillard, 2020). La nouveauté de la réforme de 2007-2009 tient plutôt au fait qu'elle s'appuie sur une vision particulièrement court-termiste, que l'on peut rattacher à une volonté de professionnalisation immédiate.

appartenant, mais aussi d'assumer son parcours comme étant le simple produit de son effort ou de son talent (Brown & Duru-Bellat, 2010).

En prônant l'autonomie des élèves dans leurs choix d'orientation tout en les incitant à choisir des « filières d'avenir », la nouvelle réforme du Bac pro place les élèves dans une tension entre hétéronomie⁵² et injonction à l'autonomie.

L'objectif principal de cette thèse est, dès lors, d'analyser comment la tension entre les déterminismes sociaux subis par les élèves, d'une part, et l'injonction à l'autonomie résultant des réformes successives de la filière professionnelle, d'autre part, s'incarne dans l'expérience scolaire des élèves de Bac pro ASSP. Nous nous demanderons notamment comment les différents acteurs à l'œuvre dans le cadre du Bac pro ASSP (institutionnels, enseignants, parents et recruteurs) composent eux-mêmes avec cette tension — c'est-à-dire, la façon dont leurs activités et leurs discours s'en trouvent questionnés et remodelés.

III) Méthodologie

Pour répondre à notre problématique, nous avons opté pour différents choix méthodologiques qui ont une incidence sur les matériaux recueillis. Nous revenons dans ce chapitre sur ce qui a motivé ces choix méthodologiques en considérant les avantages et limites de ces outils.

3.1 Le choix d'une monographie et d'un terrain

La problématique développée dans la partie précédente s'appuie sur un présumé : les lois et directives favorisant l'émergence d'un élève acteur de son orientation ont des répercussions à un niveau micro-sociologique. Le défi qui est le nôtre consiste dès lors à analyser la façon dont ces injonctions s'incarnent de façon

⁵² Fait d'être influencé par des facteurs extérieurs, d'être soumis à des lois ou des règles dépendant d'une entité extérieure (CNTRL).

plus ou moins explicite dans l'expérience scolaire des élèves et des acteurs qui interagissent avec elles. Afin d'analyser les conséquences de ces injonctions, nous avons opté pour une monographie dans un lycée de la grande couronne parisienne. Ce choix répond à un impératif de praticité : il est situé à proximité de l'Université de rattachement du chercheur et l'Université avait déjà mis en place un partenariat avec le lycée en question consistant à accueillir des enseignantes du LP à l'Université et à amener au LP des groupes d'étudiants pour y mener une observation.

Si la monographie permet à un chercheur de s'en tenir à une certaine unité de lieu (Willis, 2011 ; Khan, 2015 ; Darmon, 2015), elle lui demande d'être conscient des spécificités de son terrain et des limites de ses résultats. Bien que le terrain et la population étudiée ne soient pas les mêmes, nous partageons les questionnements de Muriel Darmon au sujet des classes préparatoires : « Comment et dans quelles directions le [lycée pro] construit-il ses élèves ? Que fait-il aux et des élèves qui le fréquentent ? Non pas "d'où viennent-ils ?" et "que deviendront-ils ?" mais "que deviennent-ils ?" au cours des deux ou trois années qu'ils passent en [lycée pro] » (Darmon, 2015, p. 16).

En élargissant la focale au-delà de l'établissement enquêté, décrivons l'Académie dans laquelle s'insère notre terrain, l'Académie de Versailles. Elle couvre les départements du Val-d'Oise, des Yvelines, des Hauts-de-Seine et de l'Essonne. C'est la plus grosse Académie de France sur le plan des effectifs scolarisés. Le chiffre le plus intéressant quant à notre étude est celui de l'orientation dans la voie professionnelle des élèves en fin de 3e. En effet, le bassin dans lequel nous avons enquêté est, selon l'inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation (IEN-IO), celui qui oriente le moins les élèves dans les filières générales et technologiques au sein de l'Académie de Versailles⁵³. D'un point de vue géographique, le lycée professionnel étudié est situé à proximité de deux quartiers classés « Politiques de la ville », des quartiers où les taux de pauvreté en 2018 affichaient respectivement 28 et 33 %⁵⁴ soit des taux nettement plus élevés que le

⁵³ Avec 68% d'orientation en seconde générale et technologique, le taux le plus bas de l'Académie. (IEN-IO, entretien en décembre 2019).

⁵⁴ Source : Système d'information géographique de la politique de la ville.

taux national de 14,6 %⁵⁵. Les élèves de notre cohorte ne sont pas tous originaires de la ville d'implantation du lycée ; ils viennent également des villes voisines et même si la majorité des élèves a grandi dans un environnement fortement urbanisé, quelques-uns ont vécu dans des zones plus rurales. Bien que tous résident dans l'aire d'attraction de Paris, rares sont celles et ceux qui s'y rendent et l'évocation d'y aller dans le cadre d'une sortie scolaire suscite leur angoisse et celle de leurs parents.

Le lycée professionnel enquêté accueille des élèves scolarisés dans les filières « métiers du pressing », « métiers de l'aide à la personne », « métiers de la beauté et du bien-être » et « vente, commerce, accueil ». Il propose une 3e prépa-métiers et forme les élèves en vue de l'obtention du CAP et du Bac Pro. Le LP possède une section ULIS ainsi qu'une classe UPE2A pour les élèves allophones arrivants. Le LP propose enfin des formations post-Bac, dont deux diplômes d'État : le DEAP (diplôme d'État auxiliaire de puériculture) et le DEAS (diplôme d'État aide-soignant) ainsi que deux BTS (management commercial opérationnel et métiers de l'esthétique). À l'exception de la filière « vente, commerce, accueil », ces filières ont la particularité d'accueillir une très grande proportion de jeunes femmes (Mosconi, 1994 ; Kergoat, 2004). Cette composition contraste avec le lycée pro voisin qui forme aux métiers du bâtiment et dont le recrutement est fortement masculin.

Parmi les filières présentées ci-dessus, le Bac pro ASSP est loin d'être la filière la plus dominée symboliquement, elle fait même figure pour les enseignantes et les membres de la vie scolaire, de la « petite élite du Bac Pro » à l'opposé de la filière « Pressing », la filière où on trouve les élèves les plus en difficulté. En effet, le Bac pro n'est homogène ni sur le plan des filières ni en ce qui concerne les élèves accueillis, le poids de l'habitus dans le « choix » des filières est donc à prendre en compte car si l'orientation dans la voie professionnelle est rarement un choix, les élèves entretiennent une affinité avec certaines filières plutôt que d'autres. Ces affinités — bien qu'illusoire — peuvent notamment s'expliquer par « l'homologie entre l'espace des habitus populaires et l'espace des filières professionnelles qui permet une certaine adéquation entre une demande et une offre de formation » (Palheta, 2011).

⁵⁵ Source : Insee, enquête Statistiques sur les revenus et les conditions de vie (SRCV) 2019.

Au sein du lycée, les salles équipées de matériel professionnel (les plateaux) sont rassemblées dans des espaces délimités : les salles de coiffure et d'esthétique sont au premier étage tandis que les plateaux dédiés au soin et services à la personne (cuisine et espace nurserie) sont dans un bâtiment annexe (Grignon, 1971 ; Divert, 2021).

Dans la classe que nous suivons, 28 des 29 élèves de la classe sont des filles. La classe comptait deux garçons à la rentrée de septembre 2019, il n'en restait plus qu'un au moment des épreuves du Bac en juin 2022. L'origine sociale peut être objectivée par la profession des parents : les pères exercent les professions de chauffeurs routiers, préparateurs de commande, ouvriers du bâtiment, livreurs tandis que les mères travaillent dans le secteur du care : elles sont secrétaires dans le monde hospitalier, aides-soignantes, auxiliaires de puéricultures, coiffeuses ou femmes au foyer et font partie de ce qu'A.-M. Arborio appelle les « classes populaires du tertiaire » (Arborio, 2012 ; Siblot & al, 2015). Certaines familles connaissent des conditions de vie précaires, elles sont nombreuses à vivre dans des habitations à loyers modérés tandis que d'autres, connaissant une certaine stabilité professionnelle, ont eu accès à la propriété. Ces constats rappellent les différences qui existent au sein de cette classe populaire que ce soit en termes de conditions matérielles d'existence ou de trajectoires sociales (ascendantes, descendantes) (Bourdieu, 1974 ; Schwartz, 1990 ; Avril, 2014).

Autre aspect : nos entretiens ont révélé qu'une moitié des élèves (15/29) a au moins un parent né dans un pays étranger ou dans les territoires ultra-marins. Leur immigration est principalement originaire d'anciennes colonies françaises ou d'autres puissances européennes (Sénégal, Mali, Congo, Angola, Cap-Vert, Maroc et Algérie). D'autres élèves ont des origines portugaises ou espagnoles. À cet égard, nous devons préciser que la grande proportion d'élèves d'origine étrangère est fortement liée à la démographie de l'espace étudié. Une inspectrice qui avait travaillé dans l'Académie de Limoges nous a indiqué que la part d'élèves de Bac pro d'origine étrangère était moins importante que dans l'Académie de Créteil où elle travaillait au moment de l'entretien. Elle précisait en outre que ses observations dans les différents lycées de l'Académie de Créteil avaient révélé que la part d'élèves d'origine

étrangères était plus importante en ASSP qu'en esthétique ou en métiers de la coiffure.

Notre entrée sur le terrain a été facilitée par le partenariat existant. Elle a été précédée d'un entretien avec la proviseure de l'établissement de façon à lui présenter l'objet de la recherche. La prise de contact avec la professeure principale de la classe de seconde a enclenché d'autres prises de contact et c'est par effet boule-de-neige que nous avons rencontré les autres enseignantes. Nos premières observations ont été menées lors de la réunion de pré-rentrée en septembre 2019, puis nous avons suivi les élèves tout au long de leurs 3 années de scolarité au LP. Les derniers entretiens avec elles ont eu lieu en juillet 2023, soit un an après le Bac. Le 16 mars 2020, le confinement lié à la pandémie de Covid-19 est déclaré : dès lors de mars à mai, les entretiens ont été menés soit en visio, soit par téléphone.

3.2 Les entretiens

Les entretiens semi-directifs ont été au cœur de notre dispositif d'enquête. L'objectif initial était de mener des entretiens auprès d'une même cohorte d'élèves chaque année de leur scolarité (en seconde, en première et en terminale) et d'en revoir certaines 1 an après leur sortie du LP. L'objectif était d'avoir une vision longitudinale et de disposer de réponses intéressantes à comparer, notamment pour évaluer le développement et les résultats du processus de socialisation. En rapportant chaque année les entretiens à ceux des années précédentes, notre idée était aussi de confronter les élèves à leurs propres paroles et les amener à produire un regard rétrospectif sur leurs parcours. L'aspect longitudinal n'ayant pu être systématisé à cause des événements liés à la pandémie, nous avons tenté de compenser cette perte de matériau en multipliant les niveaux d'enquête.

Si ce choix méthodologique de mener une enquête multi-niveaux devait répondre à un aléa de l'enquête, il s'avéra pertinent pour répondre à notre problématique. En effet, la tension entre injonction à l'autonomie et déterminismes sociaux n'est pas seulement vécue par les élèves, elle engage d'autres acteurs qui composent avec cette dimension et dont les pratiques professionnelles et les représentations s'en trouvent imprégnées. En ce sens, l'enquête multi-niveaux est

pertinente pour aborder ce qu'il convient de nommer « un fait social total », car elle montre comment l'orientation des élèves concerne « la totalité de la société et de ses institutions⁵⁶ » (Mauss, 1925).

Les entretiens avec les élèves constituent le cœur de notre matériau d'enquête (n : 57⁵⁷). Ils ont été menés sur la base du volontariat. Notons que nous avons rencontré au cours de notre recherche un noyau de 10 élèves qui ont montré un très grand intérêt à participer aux entretiens. 12 autres élèves ont été des participantes occasionnelles tandis que les 7 autres élèves de la classe ont refusé d'y participer. La durée des entretiens (d'une durée moyenne d'une heure) était contrainte par les disponibilités limitées des élèves. Avec l'autorisation de la professeure principale, nous avons pu profiter du créneau d'accompagnement personnalisé pour mener nos entretiens dans une salle attenante au bureau de la CPE.

Il s'agissait d'entretiens semi-directifs dont la grille a été finalisée à la suite de 4 entretiens exploratoires⁵⁸. L'essentiel de la grille est resté inchangé au cours des trois ans de formation, mais quelques questions ont été ajoutées au gré de l'affinement de l'objet de recherche. Nos guides d'entretien comprennent deux parties : le « talon sociologique », c'est-à-dire les informations sur l'identité et le parcours de la personne interviewée (âge, parcours d'études, professions des parents, etc.). La seconde regroupe plusieurs thématiques sur l'objet d'étude comme la socialisation primaire (à travers le travail domestique, l'ordre moral domestique, la place dans l'adelphie) ainsi les expériences vécues en stage en nous concentrant sur les émotions rencontrées, le travail effectué, les conditions d'encadrement.

La méthodologie suivie s'inspire des travaux de B. Lahire qui détaillent avec finesse l'articulation entre expérience individuelle et expérience sociale. Notre intérêt pour cette approche était porté par la manière dont l'expérience sociale pouvait être

⁵⁶ Selon Marcel Mauss, l'échange entre les individus dans les sociétés archaïques ne se réduit pas à une dimension marchande, il est régi par un ensemble de caractéristiques morales, juridiques, religieuses, esthétiques, qui en font une composante de la culture de ces sociétés. C'est en cela que ce fait social peut être qualifié de total.

⁵⁷ 16 en seconde, 17 en première, 19 en terminale et 5 en post-Bac.

⁵⁸ « L'entretien semi-directif offre la possibilité de croiser les données, d'interroger les interviewés sur le sens de ce qui a été observé, de rebondir à partir d'une information tirée d'un échange informel, d'une observation ou d'un entretien avec un autre acteur de l'école avec une autre élève » (David & Jacob, 2021, p. 114).

vécue « dans les plis singuliers du social » (Lahire, 2013). En première année, l'entretien portait principalement sur l'orientation des élèves vers le Bac pro ASSP à l'aune de leur socialisation primaire (en lien avec les configurations familiales et l'ordre moral domestique en vigueur). De cette manière, il permettait d'analyser « les processus par lesquels des individus s'ouvrent à des activités pour lesquelles ils ont la conviction d'«être faits» et qui entraînent un travail de reconstruction de soi » (Suaud, 2018). L'entretien de deuxième année portait davantage sur les stages et le travail émotionnel lié au travail sur autrui. L'entretien de troisième année ouvrait la question de la poursuite d'études et de l'insertion sur le marché du travail après l'obtention du Bac.

La qualité des entretiens menés est à mettre en lien avec la relation de confiance que nous avons su créer avec les élèves : « il faut garder à l'esprit que "les bons" entretiens sont moins liés à des qualités techniques "abstraites" qu'à la capacité de l'enquêteur à susciter et à obtenir — même maladroitement, même en transgressant les consignes "techniques" — la confiance de l'enquêté qui, seule, conduira au recueil d'un matériau suffisamment riche pour être interprété » (Beaud, 1996, p. 244). Lorsque nous venions en classe pour demander des volontaires, certaines voix d'élèves se faisaient entendre pour inciter leurs camarades à participer « tu vas voir c'est trop bien ! », et durant les entretiens, certaines nous disaient que notre intérêt était visible et authentique : « ça se voit que tu t'intéresses vraiment à ce qu'on dit ». Ces remarques signifient sans doute que les efforts que nous avons faits pour marquer notre intérêt réel pour leurs situations et leurs parcours et affirmer notre non-appartenance et notre distance vis-à-vis de l'institution scolaire ont assez bien fonctionné.

Les représentations que les élèves ont d'un chercheur ont suscité de nombreux commentaires : ils portaient sur la durée des études que nous avons suivies : « Moi je ne pourrais pas... » tandis que le travail de thèse leur paraissait inutile : « ça ne sert à rien ce que tu fais », révélant un goût prononcé pour le travail « utile » et « concret » (Grignon, 1971 ; Bourdieu, 1979).

Enfin, les nombreuses occurrences de formules telles que « Je ne sais pas comment dire », « Je ne sais pas comment expliquer », « Je sais le dire dans ma langue, mais pas en français » ainsi que les inversions de mots (dont certaines nous

paraissent très signifiantes) nous ont rappelé à quel point les élèves se sentaient limitées ou inhibées dans leur expression orale (Bernstein, 1975).

Les entretiens avec les enseignantes (n : 12) s'inscrivent dans une perspective plus pragmatique : il s'agissait de savoir comment elles font leur travail plutôt que pourquoi (Barthe & al, 2013). L'hypothèse sous-jacente consistait à supposer que les choix pédagogiques des enseignantes sont à interpréter à l'aune des politiques éducatives décrites précédemment (cf. : l'injonction à l'autonomie) ainsi qu'à l'aune de leur itinéraire professionnel et de leur trajectoire sociale : sont-elles d'anciennes professionnelles reconverties ? Des enseignantes ayant raté leur CAPES et venues en LP par « défaut », elles aussi ?)

Un autre pôle de notre corpus d'entretiens est celui avec des membres de la vie scolaire et de la direction du lycée. Ainsi, la conseillère principale d'éducation (CPE) et deux assistants d'éducation (AED) ont été interrogés sur les questions relatives à la vie scolaire. Notre intention était a priori de décrire la nature des interactions de ces acteurs avec les élèves de Bac pro ASSP. Il s'est avéré que ces entretiens étaient pertinents pour analyser aussi la façon dont ces acteurs s'impliquent dans le maintien de l'engagement des élèves en se situant à l'interface entre l'école et la famille. Du côté de la direction, un entretien a été mené avec la proviseure de l'établissement ainsi qu'avec la directrice déléguée aux formations. Ces entretiens ont notamment porté sur les difficultés liées à la recherche de stage, sur la politique d'établissement et sur les relations avec les employeurs.

De leur côté, les entretiens avec les inspectrices (IEN-SBSSA) ont précédé l'entrée sur le terrain (n : 3). Leurs récits épousant le point de vue institutionnel, ces inspectrices d'Île-de-France (Académies de Versailles, Créteil et Paris) nous ont aidés à nous familiariser avec le contexte dans lequel est né le Bac pro ASSP : exigences réglementaires, poids des employeurs dans la construction du référentiel, attractivité de la filière et besoins en main-d'œuvre ont émaillé nos échanges. Nous nous sommes attachés à comprendre comment les décisions prises à un niveau politique avaient été appliquées par les acteurs de terrain. Ces échanges ont été complétés par un entretien avec une inspectrice chargée de l'information et de l'orientation (Académie de Versailles) au sujet de la politique d'orientation du bassin dont elle avait la responsabilité et qui présentait la particularité d'être le département de

l'Académie qui oriente le moins en filière générale. Un entretien a été également mené avec l'adjointe à la sous-direction des lycées et de la formation professionnelle et l'inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche, en amont de deux journées de présentation du plan national de formation (PNF) au cours desquelles étaient exposées les pistes pour la rénovation du Bac pro ASSP. Ces entretiens nous ont renseignés sur les différentes difficultés qu'ont fait remonter les acteurs de terrain, que ces derniers soient enseignants, proviseurs ou employeurs et les pistes qui allaient être suivies (ou non) pour y répondre. Le pôle « inspection » est le pôle qui s'est montré le plus intéressé par les résultats de nos travaux demandant à chaque fin d'entretien si nous pouvions leur envoyer les résultats une fois la recherche achevée.

Le dernier groupe d'acteurs interrogés comprend des personnes ayant la responsabilité et le pouvoir de sélectionner et d'encadrer les futures professionnelles ou étudiantes au sein de leurs structures. Il s'agit d'un directeur de maison de retraite privée située en Essonne, d'une cadre de santé de ce même établissement et de la cadre de santé chargée des recrutements dans un institut de formation en soins infirmiers. Ces entretiens ont porté sur les modalités de sélection des candidates (à l'emploi ou à la poursuite d'étude) et sur l'adaptation des nouvelles recrues au sein de leurs structures. Ils ont été l'occasion d'entendre les doléances de ces employeurs/recruteurs et de comprendre leurs critères pour définir ce qu'est une « bonne professionnelle ».

3.3 Observations non-participantes

Plusieurs observations non-participantes ont été menées au cours des trois années de formation. « La technique de l'observation, directe et non participante, vise à recueillir des informations pertinentes pour l'enquête à l'aide d'indicateurs présélectionnés par un chercheur non impliqué dans la situation. » (David & Jacob, 2021.) Les premières observations « diffuses » menées au sein du lycée ont permis une première compréhension du fonctionnement de l'établissement (Chapoulie, 2000).

Dans l'optique de nous familiariser avec les contenus d'enseignement caractéristiques de la filière ASSP, notre attention s'est d'abord portée sur les cours

de techniques professionnelles (animation, ergonomie-soin, services à l'utilisateur) avec un intérêt particulier pour les cours visant des apprentissages caractéristiques tels que le lavage des mains, le respect de la tenue professionnelle ou l'habillage d'un nourrisson. Ces cours réalisés dans des ateliers permettent aux élèves de bénéficier d'un équipement professionnel, les ateliers étant décorés grâce aux réalisations de leurs prédécesseurs. Mais plus encore, l'observation de ces cours nous a permis d'analyser les interactions entre enseignantes et élèves et des élèves entre elles.



Photogramme du film : les élèves confectionnent un dessert dans le cadre d'un cours de services à l'utilisateur

Dans un second temps, des cours d'enseignement général (français, mathématiques, histoire-géographie, enseignement moral et civique — EMC — et physique chimie) ont été observés avec une grille d'observation similaire pour analyser le rapport au savoir (Charlot, 1999) des élèves dans ces matières qu'elles considèrent majoritairement comme sans intérêts.

En dehors des créneaux de cours à proprement parler, nous avons aussi eu l'occasion d'assister à une réunion parents-professeurs durant laquelle les mères de famille étaient surreprésentées (3 pères pour 12 mères) et s'inquiétaient principalement des difficultés de leurs filles à trouver des lieux de stage. En dehors du lycée mais dans un cadre scolaire, deux autres types d'activités ont pu être observées : une sortie scolaire au Musée des Arts décoratifs de Paris dans le cadre du cours d'animation et la mise en place d'activités physiques adaptées avec des

personnes âgées en perte d'autonomie dans le cadre du cours de sciences médico-sociales.



Les élèves dessinent des oeuvres au Musée des Arts décoratifs de Paris

Enfin, il nous a paru indispensable d'observer des phases de pré-professionnalisation des élèves au cours de leurs périodes de formation en milieu professionnel (PFMP). Après avoir obtenu l'accord de responsables de plusieurs structures, nous avons pu réaliser une vingtaine de journées d'observation au sein d'accueils périscolaires, d'écoles maternelles et dans des EHPAD publics et privés. Outre l'observation des tâches qu'effectuaient les élèves, notre attention a notamment porté sur les interactions des élèves avec les usagers et avec leurs collègues. Dotés d'une grille d'observation interactionniste (Goffman, 1973) et imprégnés des constats dressés par les sociologues ayant travaillé sur les relations de services (Hughes, 1956 ; Arborio, 1995 ; Sadock, 2003 ; Avril, 2014), nous avons tenté de déceler les relations de pouvoir et de dépendance entre soignantes et soignés et entre stagiaires et titulaires, ainsi que le travail réalisé par les élèves-stagiaires pour mettre à distance leurs émotions (Hochschild, 1979).

3.4 Une enquête recourant à la sociologie visuelle et filmique

La sociologie filmique est une sociologie sur les images en même temps qu'une sociologie avec les images (Durand & Sebag, 2015). Les images et les sons peuvent avoir une forme passive et auront dans ce cas « une fonction de substitution c'est-à-dire qu'ils peuvent remplacer ou compléter un récit, l'enregistrer, le stocker, le reproduire⁵⁹ » (Naville, 1966, p. 165-166). Mais les images et les sons peuvent également avoir une forme active lorsque cette production est « créatrice de données nouvelles [...] et qu'elle est un instrument détecteur de relations qui ne peuvent être saisies autrement ». (Naville, *op.cit.*) Enfin, le sociologue peut avoir recours à des images réalisées par d'autres personnes (images de seconde main) ou produire ses propres images, ce qui a été notre choix. Ces images tournées seul ou accompagné d'un chef-opérateur ont été enregistrées au cours des trois années de terrain. Elles ont donné lieu à la réalisation d'un documentaire d'une durée de... qui n'est pas une illustration de la thèse. Il se propose davantage comme un exercice de déplacement du regard, un exercice qui cherche à tenir ensemble l'art de l'exposé cinématographique et la rigueur scientifique. Par souci de lisibilité, nous développerons la spécificité de cette méthode de production et de restitution dans une partie dédiée (Partie III).

3.5 Plan de la thèse

La thèse est présentée en 3 parties. La première partie « Le choix des autres » expose et analyse l'ensemble des déterminismes qui ont influencé l'orientation de ces jeunes femmes dans une filière professionnelle préparant aux métiers du soin et de l'accompagnement : « la littérature scientifique consacrée à cette fraction des jeunesses populaires met en évidence la force des rapports de domination » (Kergoat, 2006, p.8). La deuxième partie, « Faire contre mauvaise fortune bon care » envisage la possibilité pour les élèves de s'approprier cette orientation. Nous montrons à ce titre que le souci des autres est un réservoir de sens possible pour les élèves et qu'il permet un engagement dans la formation. Enfin, la troisième partie, «

⁵⁹ Les images et sons constituant des matériaux d'enquête ont été utilisés sous la forme de verbatims durant la rédaction.

Penser les apprentissages par les images », revient sur le processus de réalisation du film ainsi que sur le lien entre visibilité et reconnaissance. La présentation est en partie chronologique, car la première partie interroge la façon dont la socialisation familiale a amené les élèves à s'inscrire dans cette filière tandis que la deuxième partie analyse la façon dont les représentations des élèves autour des métiers du soin sont mises à l'épreuve et transformées à travers leur expérience scolaire et professionnelle. La thèse dessine alors un mouvement allant de l'hétéronomie c'est-à-dire le fait d'être contraint par l'extérieur vers l'autonomie que nous entendons comme la capacité pour les acteurs de faire des choix personnels au moins en partie éclairés. En somme, la thèse montre le passage d'une orientation par autrui à une orientation pour soi dans le souci d'autrui. Au cours de ces différentes parties, nous observerons la place qu'occupent les acteurs (institutionnels, enseignants, recruteurs et élèves) dans le travail de façonnage et d'appropriation de cette orientation, et ce en fonction des contextes (formation en salle de classe ou formation en structure professionnelle).

PARTIE I : Le choix des autres

La sociologie (...) offre un moyen, peut-être le seul, de contribuer ne fût-ce que par la conscience des déterminations, à la construction autrement abandonnée aux forces du monde de quelque chose comme un sujet.

Bourdieu, P (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de minuit, p. 41

Introduction : Peut-on parler de « choix » d'orientation ?

La question du libre arbitre dans les processus d'orientation scolaire anime les débats en sociologie de l'éducation depuis les années 1970 au moins. Dans sa forme caricaturale, le débat pourrait se présenter ainsi : à une extrémité du pôle, l'élève est un acteur rationnel effectuant des calculs de coûts et avantages pour déterminer ses choix⁶⁰ (Boudon, 1973) tandis que de l'autre, les parcours scolaires des élèves sont fortement influencés par les capitaux disponibles dans les différentes familles et l'institution scolaire ne parvient pas à compenser les inégalités présentes à la naissance et reproduit ce faisant l'ordre social des choses⁶¹ (Bourdieu, 1970).

Si l'autonomie individuelle peut être conçue comme « la faculté et la capacité concrète pour les individus d'effectuer les choix et de réaliser les actions qui leur importent, en s'appuyant sur leur autoréflexion, sans que des formes de manipulation, de tromperie ou de coercition viennent interférer dans leurs choix et leurs actions » (Le Coadic, 2006, p. 330-331), il nous paraît erroné d'employer sans recul (et sans guillemets) le terme de choix pour évoquer l'orientation des élèves. Sans prétendre être exhaustif et en privilégiant des résultats de travaux en rapport avec notre terrain, nous souhaitons dans un premier temps montrer que l'orientation des élèves dans la filière professionnelle se réalise rarement sans « manipulation, tromperie ou coercition ».

Nous allons voir que ce questionnement sur le choix suscite de vives réactions qui sont autant de manifestations de la centralité et de l'actualité de la question de l'orientation scolaire dans la voie professionnelle. À titre d'exemple, l'IEN-SBSSA de l'Académie de Versailles contestera lors de notre premier entretien notre formulation d'orientation par défaut pour évoquer l'orientation dans la voie professionnelle expliquant qu'en faisant cela, nous mettions une « chape de plomb » sur les élèves.

⁶⁰ Dans l'inégalité des chances (1973), Raymond Boudon « met en avant une explication des inégalités scolaires fondée sur les choix différenciés d'orientation des familles au sein du système éducatif, par opposition à une explication centrée sur les rapports de domination entre groupes sociaux et sur les différences d'habitus et de dotations en capitaux. Chaque individu ainsi défini arbitre entre des décisions différentes en fonction d'un calcul coût-bénéfice, qui est effectué à chaque étape décisive du cursus » (Lebaron, 2020, p.159).

⁶¹ « Cela ne signifie toutefois pas que les « choix » obéissent pour Bourdieu à un mécanisme aveugle. Ils s'élaborent à l'intérieur d'un « espace des possibles » en fonction des dispositions d'un habitus singulier » (Hocheorne, 2020, p.157).

Cette réticence de l'inspectrice à employer un vocabulaire qu'elle juge déterministe s'est ensuite dissipée pour laisser place à un discours dans lequel elle reconnaissait la dévalorisation symbolique du Bac Pro :

*Ce que je vois c'est qu'entre le moment où j'ai commencé et aujourd'hui, on a presque inversé le processus. Quand j'avais commencé, on avait des élèves qui avaient fait ce choix. Aujourd'hui, on a très peu d'élèves qui choisissent le lycée professionnel même si moi j'ai du mal à l'exprimer et à l'admettre. Aujourd'hui, on est presque dans une sélectivité au niveau du collège et la voie professionnelle a une image très dévalorisée dans laquelle les efforts de différents politiques pour faire que ce soit une voie d'égale dignité, aujourd'hui ce n'est pas une voie d'égale dignité... Les élèves **qui sont orientés** (nous soulignons) en section professionnelle, ils le subissent. Ça veut dire que quelque part on leur envoie le message qu'ils ne sont pas dignes d'aller en seconde générale. Personne n'a envie de se retrouver en lycée professionnel, chacun aspire à être comme les autres, la voie normale c'est-à-dire la voie générale. (IEN-SBSSA — Académie de Versailles)*

Le propos de l'inspectrice soulève de nombreux points de débat : la sélection à la sortie du collège, la dévalorisation symbolique du Bac pro et l'inefficacité des politiques publiques en matière de revalorisation expliquent selon elles pourquoi les élèves « subissent » l'orientation en section professionnelle. À travers des formules telles que « j'ai du mal à l'admettre », nous comprenons que le fait de croire en une orientation choisie au profit des élèves de Bac pro relève pour l'inspectrice d'une croyance nécessaire, d'une *illusio*⁶² plutôt que d'une réalité éprouvée (Bourdieu, 1997). Toutes les raisons invoquées par l'inspectrice sont pourtant confirmées par les recherches menées sur le Bac pro et il nous semble important de rappeler pourquoi « il convient d'être prudent avec la notion de choix de la voie professionnelle qui couvre de nombreuses ambiguïtés et cache le plus souvent un processus de rationalisation de son devenir scolaire » (Jellab, 2015, p. 81).

⁶² Chez Bourdieu, le concept d'*illusio* désigne « l'adhésion originaire au jeu, l'intérêt au sens psychologique qui fonde la croyance doxique dans la valeur de ce qui est en jeu et par conséquent l'investissement dans le jeu » (Sapiro, 2020, p.434).

I) La voie professionnelle comme verdict d'une orientation sous la contrainte

Nous avons évoqué lors d'un entretien mené avec la CPE de l'établissement l'hypothèse selon laquelle l'orientation dans la voie professionnelle pouvait être vécue par les élèves comme une orientation sous contrainte. La CPE considérait à ce sujet que la filière ASSP faisait figure d'exception en s'appuyant sur le fait que l'intégralité des élèves inscrites avait sélectionné la filière en tant que premier vœu et en appuyant son discours d'un document recensant les vœux d'orientation des élèves.

Or, en nous basant sur différents travaux sociologiques, nous pouvons affirmer que les inégalités d'orientation ne peuvent se mesurer sur la seule base du vœu formulé : « La formulation des "vœux" s'inscrit dans un processus et ne peut être étudiée indépendamment de la vision de l'orientation que transmettent les enseignants et agents scolaires » (Cayouette-Remblière, 2014, p. 60). Une des raisons à cela est que le vœu d'orientation formulée sur AFFELNET est un vœu qui a déjà été modelé par un certain nombre d'instances : « En considérant que le premier "vœu" présenté au conseil de classe correspond au choix des familles, il manque tout le travail effectué en amont par les enseignants pour "préparer" l'orientation et ajuster les espérances des élèves aux chances qu'ils leur prédisent. Par conséquent, il surestime largement le rôle des familles et néglige celui de l'institution scolaire dans la constitution de ces "vœux" différenciés » (Cayouette-Remblière, 2014, p.71).

En ce qui concerne l'orientation des élèves, la fin de l'année de troisième marque une étape importante. Cette étape entre le collège et le lycée que Baudelot et Establet nommaient « gare de triage » permet selon les auteurs de « trier le bon grain de l'ivraie » (Baudelot & Establet, 1972 ; Palheta, 2011). Toutefois ce « triage » ne s'opère pas en un seul instant précis, il prend davantage la forme d'un processus qui a pour objectif final de distribuer les élèves entre filières générales, technologiques ou professionnelles (puis entre spécialités du lycée pro) : « En fin de 3e, lors du premier palier d'orientation, les élèves et leur famille sont confrontés à un système très hiérarchisé, positionnant au premier rang la voie de l'enseignement

général et technologique, au détriment de l'enseignement professionnel » (Dagot & Dassié, 2014, p. 9).

L'orientation vers la voie professionnelle n'est donc pas la plupart du temps une orientation qui se base sur le désir d'un élève d'apprendre un métier précis, elle est d'abord et avant tout une orientation par l'échec imputable à des résultats scolaires jugés insuffisants pour poursuivre en général (Jellab, 2014 ; Troger, Bernard & Masy, 2016 ; Bell, 2021). Comme en témoigne l'entretien avec Charlène, c'est sur la base de ces résultats et non de son désir que s'effectue la distribution des élèves dans le second cycle du secondaire (Biémar et *al.*, 2003 ; Duru-Bellat, 2002) :

Question : C'était quoi l'orientation que t'aurais voulue ?

Bah j'aurais préféré aller en général et faire un Bac Pro... Euh non, un Bac général du coup, STSS⁶³. Pour après je sais pas...

Question : tu l'as demandée ou pas ?

Si je l'ai tenté, mais ma prof principale de troisième a refusé de mettre mes vœux sur Affelnet⁶⁴ pour pouvoir aller en général.

Question : C'était à cause des résultats scolaires ?

C'était parce que pour elle, j'allais jamais m'en sortir en général. Et du coup elle a refusé, elle m'a mis directement en Pro, elle m'a dit que je serais plus épanouie là-bas et que ce serait plus simple pour moi.

Question : Qu'est-ce que tu en as pensé sur le coup ?

Vulgairement, ça m'a fait chi... Parce que c'était pas ça que je voulais faire, elle m'a mis là parce que c'était ce qui me rapprochait le plus en fait. Mais au départ je voulais pas du tout. (Charlène 2de ASSP, juin 2020)

Les propos de Charlène montrent à quel point son orientation a été influencée, pour ne pas dire décidée, par sa professeure principale qui a refusé de mettre ses vœux personnels sur la plateforme de candidature. En effet, les enseignants sont des acteurs centraux dans ce processus, ce sont eux qui, en se basant sur les notes des élèves, estiment si ces derniers sont en mesure de poursuivre dans l'enseignement général : « lorsqu'ils guident les élèves dans leur

⁶³ Le Bac STSS ou ST2S : Baccalauréat sciences et technologies de la santé et du social fait partie de la série des Bacs technologiques.

⁶⁴ AFFELNET (affectation des élèves par le net), est une procédure informatisée d'affectation, déployée sur les académies depuis 2008. Elle vient en remplacement de la sélection manuelle antérieure. Elle concerne les élèves de 3eme en provenance des établissements publics et privés sous contrat, destinés à intégrer une seconde générale, technologique ou professionnelle d'un établissement public.

choix d'orientation avant même la formulation du premier "vœu" ou lorsqu'ils jugent ces "vœux" en conseils de classe, ce sont surtout les risques d'échec des élèves en GT qu'ils anticipent (...) Cette anticipation explique que l'orientation en fin de 3e soit d'abord liée aux résultats scolaires des élèves » (Cayouette-Remblière, 2014, p.60). Partant de l'idée selon laquelle l'élève ne pourrait pas s'en sortir en filière générale, la professeure principale en déduit sans ambages que Charlène s'épanouirait plus dans la filière professionnelle. Cette éviction de la voie générale que Charlène relate avoir vécue sur un mode totalement passif s'impose avec la force d'un verdict et s'accompagne du sentiment de subir son orientation « L'orientation subie, en tant qu'exemple de manque de liberté d'accomplir, pèse lourdement dans le parcours scolaire et peut conduire à la résignation à l'échec ou à la relégation sociale » (Picard et al., 2015, p. 7).

Si l'équipe éducative peut être à l'initiative d'un renoncement à la voie générale, les parents sont également cités par les élèves comme pouvant être à l'origine de ce choix. Dans ces deux cas, les élèves vivent leur orientation dans la voie professionnelle comme quelque chose qui leur a échappé et leur a été imposé de l'extérieur :

Moi je sais pas du tout comment j'ai fait pour me retrouver ici parce qu'à la base c'est pas du tout ce que je voulais faire, à la base j'étais en 3e Prépa pro et au départ ça me plaisait pas forcément donc je voulais me réorienter vers l'orthodontie et ce qui s'est passé c'est comme j'étais dans une filière professionnelle avec un brevet professionnel, ils ne pouvaient pas me mettre en général (...) Au début c'était compliqué de réaliser que je ne pourrais pas faire ce que je voulais faire à la base (Mandy 2des ASSP, juin 2020).

Les propos de Mandy mettent bien en lumière la manière dont le champ des possibles se réduit lors d'une orientation précoce dans les spécialités professionnelles. Si, officiellement, le fait d'être scolarisé en 3e Prépa-métiers⁶⁵

⁶⁵ La classe de 3^e "prépa-métiers" comprend les enseignements suivants : Enseignements disciplinaires (25 heures hebdomadaires) ; Enseignement de découverte professionnelle des métiers et des formations professionnelles (5 heures hebdomadaires) ; Séquence d'observation en milieu professionnel (1 semaine maximum durant l'année scolaire); Stages et périodes d'immersion en milieu professionnel (1 à 4 semaines durant l'année scolaire)

n'empêche pas les élèves de se diriger en seconde générale, cette option semble toutefois inenvisageable aux yeux de l'élève.

Concernant les raisons invoquées pour expliquer les faibles résultats à l'origine de leur orientation subie, les élèves insistent principalement sur le manque d'intérêt qu'elles portaient aux enseignements proposés au lycée. Leur discours est en outre émaillé de nombreuses références à des événements biographiques qui expliquent en partie leur décrochage (divorce, harcèlement scolaire, maladie d'un proche, déménagement) :

Alors moi de base, je ne voulais pas du tout être en pro, je voulais aller en général et malheureusement il y a des trucs qui ont fait que je n'ai pas pu travailler en troisième, j'ai dû changer de collège parce que j'ai eu des problèmes du coup je suis arrivée dans un nouveau collège en plein milieu de l'année et j'avais pas du tout envie de travailler, pas la force rien du tout. Du coup à la fin, ils m'ont dit que je ne pouvais pas passer en général et donc après j'ai découvert le Bac pro ASSP sur internet, de base je voulais aller en CFA, mais je n'ai pas trouvé de patron ! (Allison, seconde ASSP, novembre 2019).

Nous constatons à travers cet extrait qu'Allison a anticipé l'échec et intériorisé le pronostic négatif qui suivrait une demande d'orientation dans la voie générale. Elle a donc exercé une forme d'auto-censure (Poullaouec, 2011 ; Chauvel, 2012) consistant à « s'éliminer de l'enseignement secondaire en renonçant à y entrer » (Palheta, 2012, p. 186).

Mais toutes les familles ne s'auto-censurent pas et certaines désirent tout de même scolariser leur enfant dans la filière générale, parfois contre l'avis de l'équipe éducative. Ces familles — moins nombreuses que celles qui s'éliminent elles-mêmes de la voie générale — s'exposent à un refus de l'institution et à ses conséquences :

Voilà donc quand vous parlez d'orientation par défaut : il y a des familles qui souhaitent que leurs enfants aillent en général et ils vont finalement en voie professionnelle. Et ça, ça peut être violent... Donc le choix, il n'y a pas de véritable choix. Après, une fois qu'elles ont intégré que ce sera la voie professionnelle, il reste le choix de savoir si ce sera le tertiaire, le secteur industriel ou le sanitaire et social. (Inspectrice de l'Éducation nationale SBSSA. Octobre 2019)

Face aux refus de l'institution, les familles peuvent faire appel. Toutefois, toutes ne possèdent pas les mêmes ressources pour faire face à ce verdict : tandis que les plus dominées socialement vont avoir tendance à accepter la décision de l'institution, d'autres, mieux dotées, seront en mesure d'établir des stratégies de défense (Van Zanten, 2012) :

Il y a un enjeu d'accompagnement important, après il y a les familles qui vont faire appel pour aller en seconde qui vont venir nous voir ici pour dire « il a été affecté en voie pro, mais je veux qu'il aille en seconde générale ». Donc, il y a des familles qui vont avoir les moyens intellectuels et la combativité pour aller contre la décision et il y a les familles qui vont être soumises... On se plie à la décision ! (Inspectrice de l'Éducation nationale chargée de l'Information et de l'Orientation — décembre 2019).

L'orientation sous contrainte ne concerne pas seulement les élèves orientés dans la voie professionnelle à la place de la voie générale, elle concerne également les élèves qui n'ont pas obtenu la spécialité désirée. À ce niveau également, l'origine sociale joue son rôle dans la distribution des élèves. En effet, au sein de la voie professionnelle, il existe des filières plus ou moins prestigieuses dans lesquelles le nombre de places est limité (Bourdieu & Champagne, 1992 ; Grelet, 2006). Les acteurs institutionnels en viennent donc à gérer les élèves comme des *flux* en prenant des décisions basées sur des indicateurs chiffrés de performance scolaires (Landrier & Nakhili, 2010). La répartition des élèves dans les différentes spécialités s'effectue par un jeu de coefficients qui pondère les matières en fonction de la spécialité désirée. Le Bac Pro ASSP en tant que filière fortement demandée rassemblera de ce fait des élèves avec de bons résultats :

Question : Comment se passe ce processus de recrutement ?

Les élèves peuvent faire jusqu'à 7 vœux, et on prend en compte les résultats du socle et du contrôle continu. En fonction du Bac pro choisi, ils ont un coefficient et en fonction de ça ils ont un score, et ils sont classés du plus fort score au moins fort score. Donc c'est seulement ceux qui ont les meilleurs résultats qui vont pouvoir accéder au Bac pro ASSP, car il est assez demandé (Inspectrice de l'Éducation nationale chargée de l'Information et de l'Orientation décembre 2019)

Mais l'acceptation des élèves dans cette filière et la relative bonne image dont jouit cette dernière ne suffisent pas à dépasser le sentiment de relégation qu'elles vivent car ce sentiment de relégation est surtout lié à la dévalorisation symbolique de la voie professionnelle et du Bac Pro. Pour ces familles dont les enfants n'ont pas pu accéder à la voie générale, l'inspectrice d'académie préconise un accompagnement :

Il y a certainement des jeunes qui arrivent et qui ont été affectés par défaut sur leur 2e ou 3e vœu et il y a donc un travail d'accompagnement à faire pour que la personne fasse de son orientation son projet, ce qui n'est pas toujours le cas.
(Inspectrice de l'Éducation nationale chargée de l'Information et de l'Orientation — décembre 2019)

L'équipe éducative (enseignantes, CPE des LP) va dès lors accompagner les élèves dans un processus de réappropriation de l'orientation consistant à trouver du sens dans la filière d'arrivée. Cet accompagnement consiste pour les élèves à s'approprier un choix contraint à travers la construction d'un récit et ressemble à celui que décrivent Dagot et Dassié : « Les jeunes issus de milieux modestes qui se trouvent insidieusement dirigés vers des filières de Baccalauréat professionnel voient leurs aspirations personnelles remises en cause. Ils composent alors de diverses manières avec les injonctions contradictoires qui leur sont faites à penser leur avenir » (Dagot & Dassié, p. 26). Dans la filière étudiée, le discours mobilisé par les élèves pour parler de leur orientation consiste à dire qu'elles ont toujours voulu s'occuper des autres. La partie suivante va nous permettre d'analyser comment cette disposition à prendre soin des autres s'est construite chez les élèves.

II) Sociogenèse d'une disposition à prendre soin des autres

2.1 Qu'est ce qu'une disposition à prendre soin des autres ?

Comme évoqué en introduction, toutes les filières ne possèdent pas la même attractivité. La filière ASSP figure parmi les filières les plus attractives. De fait, les inspectrices interrogées ont à cœur de rappeler que les jeunes femmes qui préparent le Bac pro ASSP l'ont majoritairement choisi en tant que premier vœu :

Question : Est-ce que cela ne peut signifier qu'on essaye de s'approprier quelque chose qu'on n'a pas vraiment choisi ?

Je suis pas sûre, ce qui est sûr c'est qu'il y a une mauvaise représentation de ce qui est derrière le Bac pro ASSP. Il y a une idéalisation de quelque chose ça c'est sûr, mais dans quasiment tous les cas, 90 % des cas ce sont des jeunes qui l'ont mis en vœu n° 1, ce qui n'est pas le cas en industriel en gestion administration. Donc c'est vraiment un premier choix à 90 % ! (IEN — SBSSA — Académie de Créteil)

Alors que la plupart de ces élèves auraient préféré aller dans le général, la filière professionnelle choisie semble s'être imposée d'elle-même. L'énigme sociologique soulevée par cette tension entre d'une part une orientation sous contrainte dans la voie professionnelle et de l'autre une évidence dans le choix de la spécialité se rapproche à grands traits de celle que relève Séverine Depoilly :

Or, si les difficultés peuvent expliquer au moins en partie le choix « contraint » de l'enseignement professionnel, elles n'expliquent pas le choix de la filière professionnelle investie ni la manière dont les filles vont trouver à s'y impliquer et s'y mobiliser. En effet, les filles rencontrées dans l'enquête s'affirment dans un rapport relativement positif à la formation, aux agents scolaires qui les encadrent et de manière plus générale, au lycée professionnel. C'est ce point qui m'a précisément intéressée. Pourquoi ces filles des milieux populaires ont-elles des trajectoires de formation a priori si conformes à leur appartenance de sexe et de classe sociale ? Quels facteurs permettent-ils d'expliquer ce rapport relativement positif à une formation qui reste assez peu qualifiante et pour laquelle les débouchés, en termes de poursuite d'études et d'accès à l'emploi, peuvent demeurer assez incertains ? (Depoilly, 2023, p. 96)

Toutefois ce que Séverine Depoilly nomme le « choix » de la filière soulève d'autres questions dans le cas du Bac pro ASSP. En effet, si ce sont massivement de jeunes femmes de milieux populaires qui se dirigent vers ces filières (comme c'est également le cas pour le Bac Pro SAPAT étudié par Depoilly), peut-on réellement parler de choix sans évoquer le poids des déterminismes sociaux ? Cette dimension n'échappe pas à l'autrice puisqu'elle se demande « pourquoi ces filles [ont] des trajectoires de formations aussi conformes à leur appartenance de sexe et de classe sociale » (*ibid*). C'est à cette question que nous allons tenter de répondre en nous demandant comment les échos de fractions de classe (ou sous-cultures de classe)

dont parle U. Palheta (2012) peuvent expliquer l'émergence chez les élèves de la conviction d'avoir des dispositions⁶⁶ à s'occuper des autres.

L'enseignement professionnel trouve ses conditions d'existence et de fonctionnement (...) dans une homologie entre l'espace des habitus populaires et l'espace des filières professionnelles. C'est dans ces termes que nous entendons ici poser et penser la question de la rencontre entre une demande et une offre de formation (Palheta, 2012, p.205).

Ce questionnement nous conduira à nous demander ce qu'est une disposition et ce que recouvrent les activités de *caring*. Comment, c'est-à-dire dans quelles configurations familiales et conditions sociales, sont nées les dispositions à prendre soin des autres chez les élèves de Bac pro ASSP ? Ce questionnement nous conduira à nous interroger sur la manière de repérer une disposition d'un point de vue méthodologique⁶⁷, c'est-à-dire comment savons-nous que nous avons une disposition sous les yeux tout en sachant qu'elle ne s'observe jamais directement (Darmon, 2019).

Les dispositions étant liées aux pratiques, nous serons attentifs aux moments où les élèves se réfèrent à leurs premières expériences de *caring* tout en veillant à ne pas « majorer la cohérence des expériences socialisatrices et des traces dispositionnelles qu'elles ont imprimées sur les individus » (Darmon, 2019, *op. cit.*). Il faut rappeler à ce sujet qu'une disposition ne s'incorpore pas en une fois et qu'elle

⁶⁶ Le choix de recourir au concept de disposition nous a paru pertinent car ce dernier désigne « une manière d'être, un état habituel, et, en particulier, une prédisposition, une tendance, une propension ou une inclination (Bourdieu, 1972, p.393). Ce concept offre une solution pour surmonter les contradictions entre les causes et les raisons, les actions conscientes et volontaires, et les comportements inconscients « l'agent social n'est ni mécaniquement et intégralement programmé pour agir d'une certaine façon, ni totalement libre de choisir » (Pudal, 2020, p.243).

⁶⁷ Nous nous sommes inspirés des méthodes décrites par Muriel Darmon afin de repérer les dispositions dans l'analyse des récits de vie d'élèves. Selon la sociologue, on peut *attraper* une disposition : (1) Dans des cas de transformations et notamment de travail dispositionnel, qui facilitent leur repérage tant pour les enquêtés, davantage conscients de leurs propensions de ce fait, que pour les sociologues. (2) À partir de procédures de comparaison entre enquêtés, ou entre états successifs d'un même enquêté. (3) En relevant systématiquement certains termes, corporellement connotés, ou certains « récits de sensation » qui fonctionnent comme des marques langagières des dispositions incorporées. (4) En s'attachant à des dispositions qui se manifestent par un type particulier de discours sur soi, et qui sont donc appréhendables en pratiques à partir du discours : des dispositions à voir les choses d'une certaine façon ou à parler de soi d'une certaine manière qui engagent avant tout des catégories de perception et de description du monde. (Darmon, 2018)

ne se constitue que dans la durée, c'est-à-dire dans la répétition d'expériences relativement similaires. À ce titre, il faudra veiller à relever dans les entretiens les marqueurs de récurrence dans les activités de *caring* : « Analyser des dispositions suppose donc un travail interprétatif pour rendre raison de comportements, de pratiques, d'opinions, etc. Il s'agit de faire apparaître le ou les principes qui ont engendré l'apparente diversité des pratiques » (Lahire, 2002, p. 18).

Encadré n°1 : Prendre soin de définir le *care*

La publication du livre de Carol Gilligan *In a different voice* en 1982 est souvent retenue comme le catalyseur des débats sur l'éthique du *care* aux États-Unis (Paperman & Laugier, 2006). Il a fallu attendre plus de vingt ans pour que ces travaux atteignent un lectorat significatif en France sous l'impulsion de chercheuses comme Patricia Paperman, Sandra Laugier ou Pascale Molinier. Aujourd'hui, l'intérêt porté aux questions de vulnérabilité, d'éthique de la sollicitude ou de travail émotionnel connaît un regain d'intérêt en France (comme en témoignent les nombreux colloques et nombreuses revues qui traitent de ces questions). Toutefois, il subsiste encore certains malentendus quant à la signification de ce terme et de nombreux questionnements quant à une possible traduction dans notre langue. Une des traductions envisagées, celle de « souci de l'autre » est un bon exemple de l'ambivalence que porte ce terme. Le souci pouvant être entendu comme attention, sollicitude, mais également comme chagrin. Dans notre travail, le concept de travail de *care* ou *caring* sera à entendre comme :

- Les activités nécessaires au maintien des personnes qu'elles soient vulnérables, dépendantes ou autonomes. Ces activités recourent le travail de reproduction sociale ou travail reproductif⁶⁸.

⁶⁸ « La reproduction sociale (*social reproduction*) englobe "la gamme des activités et relations nécessaires au maintien des individus aussi bien de manière quotidienne que de façon intergénérationnelle". Elle définit le travail reproductif comme comprenant les activités telles que faire les courses, préparer et servir les repas, faire la lessive et raccommoder les vêtements, entretenir les meubles et les appareils domestiques, socialiser les enfants, fournir des soins et du soutien émotionnel aux adultes et maintenir les liens avec la famille et la communauté » (Glenn, 1992, p. 1).

- Des gestes techniques, mais aussi une disposition d'esprit consistant à mener un travail émotionnel vis-à-vis de ses émotions et de celles de la personne prise en charge (Hochschild, 2003).
- Un travail accompli tout autant dans la sphère privée que dans le public.
- Un engagement à ne pas traiter quiconque comme partie négligeable.
- Une sensibilité aux « détails » qui importent dans les situations vécues.

Dans le but d'éviter de lourdes répétitions, nous pourrions employer certaines des traductions que nous jugeons satisfaisantes et dont la polysémie se révèle parfois féconde : « le souci des autres » ou « faire attention aux autres » (*caring about*), prendre soin de (*to take care*) sont des formulations que nous sommes à même d'employer.

2.2 Une orientation qu'on forme (conforme ?)

Les travaux menés autour de l'enseignement professionnel et de l'orientation ont montré que les filières étaient fortement imprégnées par les représentations de genre (Mosconi, 1983 ; Vouillot, 2007). Pour s'en convaincre, il suffit d'observer la répartition des effectifs selon le genre et la filière : les filières qui destinent aux métiers du bâtiment sont fortement occupées par de jeunes hommes tandis que les filières comme l'esthétique ou le soin sont très majoritairement féminines⁶⁹ (Depoilly, 2014). Comme les filières de formation et d'orientation sont hiérarchisées et sexuées, « le projet énoncé va permettre de situer le sujet quant à la perception de ses goûts, de ses capacités, de son degré d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et son sexe » (Vouillot, 2007).

Le caractère sexué des filières constitue donc un indicateur pour trouver sa voie. Comme les pages bleues ou roses des magazines de jouets, « le sexe de la filière » permet aux élèves de s'orienter vers une filière en adéquation avec leur sexe

⁶⁹ À titre d'exemple, en 2007 sur l'académie de Versailles, il n'y avait aucune fille inscrite dans la formation Bac Pro CBGO (construction bâtiment gros œuvre). *A contrario*, en 2018, il n'y avait aucun garçon scolarisé dans la spécialité esthétique, cosmétique, parfumerie sur cette même académie. (source : base de données Reflet - Céreq).

biologique (Richardot, 2021). Une adéquation d'autant plus importante dans les milieux populaires où la division sexuelle du travail continue de participer à l'établissement d'une forme de respectabilité (Skeggs, 2014).

Ajoutons que si les filles sont surreprésentées dans les filières du soin et de l'accompagnement, c'est également parce que les garçons ne les choisissent pas : « l'écrasante présence d'un des deux sexes dans une filière est généralement due à l'évitement par l'autre sexe et non systématiquement à un choix massif » (Vouillot, p.93). Face à ce constat, l'institution tente de faire évoluer les mentalités en mettant en avant les garçons présents⁷⁰ :

*Ben je ne sais pas, ça, [la part de garçons dans la filière ASSP], représente pas beaucoup ! Je sais que quand il y a des forums de l'orientation... En CAP petite enfance, quand il y a un garçon, ils le montrent pour montrer qu'il y a aussi des garçons ! Donc voilà il y a le regard de la société... Donc c'est pas facile. Mais quand on parle d'orientation, s'occuper des autres, petite enfance, c'est quelque chose de récurrent chez les filles. (Inspectrice de l'Éducation nationale chargée de l'Information et de l'Orientat*ion — décembre 2019)

L'adéquation entre le sexe et la filière convoitée continue de jouer un rôle prépondérant dans l'orientation : « On peut faire ici l'hypothèse que, si l'orientation est vécue et acceptée comme produit d'un désir irrésistible, et ennoblie sous la forme du "rêve" ou de la "passion", c'est que les compétences (notamment corporelles) auxquelles l'activité semble faire appel sont sexuellement qualifiées. Ce choix serait ainsi le produit d'une attirance d'autant moins résistible et d'autant plus "spontanée" qu'elle prolonge les stéréotypes de sexe en s'inscrivant dans le périmètre des activités traditionnellement réservées ou assignées aux femmes » (Palheta, 2011, p. 65).

Malgré le travail mené à la fois au niveau politique et institutionnel pour aller contre cette tendance, les élèves ont intériorisé les normes correspondant à leur

⁷⁰ Nos observations en salle de classe ont montré que les professeurs avaient une tendance "naturelle" à genrer le groupe au féminin et se reprenaient aussitôt pour inclure le garçon dans leurs propos. Ils profitaient de cette erreur pour souligner la qualité du travail du seul garçon de la classe, une manière de naturaliser sa présence au sein d'un groupe majoritairement féminin. Dans le cas circonscrit dans notre étude, il semblerait que le fait d'être un homme apparaît comme une qualité (Lemarchant, 2017).

genre, et celui qui ne les respecte pas (en s'inscrivant dans une filière de l'autre genre) s'expose à des sanctions sous forme de moqueries (Ogien, 1990) :

Question : Mais pourquoi eux [les garçons] ne le font pas [s'occuper des autres] ?

Parce qu'ils pensent que ça va les déviriliser ! Alors que pas du tout ! Enfin... c'est vrai que moi à mes yeux, ça rend un mec moins viril, moi je ne le vois pas en petite tenue blanche donner à manger à une vieille, ça le rendrait trop ridicule à mes yeux ! Et vous voyez c'est à cause de gens comme moi qu'ils pensent des trucs comme ça !
(Rania, Terminale ASSP, 2021)

Pour comprendre pourquoi l'orientation des élèves dans la voie professionnelle est aussi tributaire du sexe de l'élève, il faut rappeler que leur environnement familial est fortement marqué par la division sexuelle du travail. Cela est visible chez les parents des élèves de notre cohorte : les pères de famille travaillent majoritairement dans la logistique, dans le secteur du bâtiment et dans le transport tandis que les femmes sont fortement représentées dans le domaine médico-social, c'est-à-dire dans des activités où le *caring* occupe une place centrale. Comme leurs mères avant elles, les élèves se dirigent dans les activités de *caring*. Elles s'inscrivent ainsi dans une lignée de pourvoyeuse de soin se déroulant parfois sur plusieurs générations :

Question : Ma première question c'est de vous demander de vous présenter : votre âge et votre profession.

Voilà alors, j'ai 55 ans... et je suis infirmière (...) Ma maman était infirmière puéricultrice. [rires] (Entretien avec Mme C, mère de Julie [TASSP] mars 2022)

Il apparaît alors une division sexuelle « traditionnelle » du travail dans laquelle les hommes occupent une place dans la sphère productive tandis que les femmes prennent en charge les activités de soin et d'accompagnement c'est-à-dire le travail reproductif (Glenn, 1992 ; Bourdieu, 1998). Cette ségrégation sexuée des métiers trouve son prolongement dans la division sexuée des filières de Bac Pro car « les filières de formation fonctionnent comme des répliques assez nettes de la division sociosexuée qui caractérise le monde du travail et le marché de l'emploi » (Depoilly, 2023, p. 88).

2.3 Éprouver la responsabilité par le travail domestique

Le travail domestique est central dans la naissance des dispositions des élèves au *caring* (Cartier et al. 2018). Le travail domestique est pris en charge par l'intégralité des élèves à des degrés divers : des élèves chargées de mettre la table ou de faire à manger à celles qui prennent en charge les lessives et le ménage du foyer, l'implication varie (Court et al., 2016). Un constat est toutefois unanimement partagé : les élèves ayant des frères et a fortiori des frères aînés constatent et se plaignent d'un fort déséquilibre dans la prise en charge de ces tâches domestiques :

Moi ça me parle beaucoup cette question, parce que je sais qu'il y a des trucs qui se passent et qui m'énervent et quand je m'en plains à ma mère, elle me dit que c'est normal ! Que dans un couple que ce soit la femme qui fasse le ménage et tout ! Mais moi, je suis pas d'accord, c'est pas que la femme qui doit faire la cuisine, c'est pas que la femme qui doit faire le ménage, si t'es un homme tu dois t'occuper des autres aussi. (Shannon, 1ASSP, juin 2021)

Comme le travail domestique est majoritairement effectué par les femmes (*a fortiori* dans les milieux les plus populaires⁷¹), le sentiment de proximité entre les techniques apprises en cours et les tâches qu'elles réalisent à la maison leur donnent le sentiment d'être à leur place et leur donnent confiance en leurs capacités à réaliser certains gestes :

Franchement, la seconde ASSP, pour moi, c'est facile ! Quand tu as des neveux, des petits frères, des petites sœurs c'est des gestes que tu fais assez régulièrement, par exemple changer une couche... ou par exemple faire le ménage ça tu le sais. (Tamara — seconde ASSP — octobre 2019)

Ce travail domestique réalisé pour et sur des proches s'accompagne d'un certain nombre d'affects que nous pensons signifiants dans la construction du rapport que les élèves entretiennent avec le *caring*. En effet, en s'occupant de leurs

⁷¹ Dans *Travail domestique : des classes populaires conservatrices ?*, les auteurs constatent que l'évolution de la division sexuelle du travail domestique s'effectue lentement dans les familles populaires enquêtées et que ce sont surtout les franges les plus précaires qui continuent d'instaurer une stricte division sexuée du travail. (Cartier et al., 2018).

petits frères et de leurs petites sœurs, les aînées, en particulier, vont éprouver une certaine reconnaissance de la part des membres de leur famille :

Moi j'ai une petite sœur qui est en CM2, je me suis beaucoup occupée d'elle, mais le métier que je voulais faire c'était avant qu'elle soit née. Après je me suis occupée d'elle parce que je n'avais pas le choix, mes parents travaillaient donc j'étais contente, on va dire que je remplaçais un peu ma mère ! J'allais la chercher à l'école, je faisais la douche le soir (Mandy 2ASSP — octobre 2019)

Question : Et tu avais déjà eu l'idée de t'occuper d'enfants, de devenir infirmière ?

Ben en fait depuis la 4e je voulais faire ça, j'ai commencé à avoir des neveux tout ça et donc j'ai commencé à les garder, et on s'entendait bien, je les faisais manger, je les faisais jouer du coup j'appréciais ça, je les faisais sortir, on me faisait confiance ! Mes frères m'appelaient pour me faire garder mes neveux (Tamara 2ASSP — novembre 2019).

Question : Comment est venue cette envie de t'occuper des autres ?

Au départ, c'était les enfants [...] parce que dans ma famille, il y a beaucoup d'enfants, il y a 20 neveux et nièces et au moins 15 enfants, on est trop ! Dans ma famille, on est tout le temps ensemble et je les garde tout le temps ou quand on se retrouve chez ma grand-mère vu que c'est moi la plus grande des nièces je m'occupe un peu d'eux. (Kenza — 2ASSP — novembre 2019)

Ces quelques verbatims nous renseignent sur les sentiments de fierté que les élèves peuvent avoir suite à leur prise en charge des plus jeunes de la famille « J'étais contente, on va dire que je remplaçais un peu ma mère » (Mandy, octobre 2019). Le fait que les aînées aient plus de responsabilités était un élément absent de nos hypothèses de départ alors que de nombreuses élèves témoignent que cette place dans l'adelphie implique des responsabilités supplémentaires. Ces réflexions sur la responsabilité des aînées sont à mettre en lien avec les pratiques de *sistering* consistant pour les grandes sœurs à apporter un soutien moral aux plus jeunes membres de la famille en remplissant parfois le rôle de petite-mère ce qui crée entre eux des rapports de pouvoir faits de proximité affectueuse, mais aussi de tensions. Cette expérience de *sistering* devenant une expérience aussi importante que le *mothering* ou le *daughtering* dans la construction de l'identité féminine (Mauthner, 2002).

Dans ses *Tableaux de famille*, B.Lahire révélait lui aussi le lien existant entre l'acquisition de dispositions et la dimension affective de l'apprentissage : il montrait notamment comment le plaisir de lire pouvait venir à des élèves par le partage de cette activité avec leurs parents « En effet, l'enfant constitue ses schèmes comportementaux, cognitifs et évaluatifs à travers les formes que prennent les relations d'interdépendance avec les personnes qui l'entourent le plus fréquemment et le plus durablement à savoir les membres de sa famille » (Lahire, 1995, p. 29).

Ici, bien que le travail domestique soit d'abord une contrainte liée à l'activité professionnelle des parents — « je n'avais pas le choix, mes parents travaillaient » (Mandy, octobre 2019), la prise en charge est l'occasion de renforcer les liens affectifs entre parents et enfants ou entre frères et sœurs. Pour s'être occupée de son petit frère, l'élève se verra ainsi octroyer un surplus d'amour (Elias, 1991), une forme de reconnaissance de la part des autres membres de la famille : « On me faisait confiance ! Mes frères m'appelaient pour me faire garder mes neveux » (Tamara, novembre 2019). Nous retrouvons en filigrane la question du rapport au savoir que certains sociologues ont étudié chez les élèves de milieux populaires et qui ont démontré que « le rapport au savoir est lié à l'identité de l'individu [parce qu'il] met en jeu ses attentes face à la vie, à l'avenir, au métier futur, son image de soi et ses relations aux figures parentales » (Charlot, 1992 p. 121).

2.4 Un ordre moral domestique propice à la naissance du *caring*

Si le travail domestique comprend des tâches ménagères, il intègre également le travail éducatif à destination des enfants. Cette dimension nous intéresse particulièrement, car nous avons mentionné lors de notre définition du *caring* que le travail de soin ne se limitait pas à des gestes techniques, mais intégrait également une dimension morale. Or, nous faisons l'hypothèse que cette dimension éthique du *care* peut trouver à se développer grâce à l'« ordre moral domestique » c'est-à-dire au degré d'importance donné à la « bonne conduite » à l'effort et à la conformité sociale (Lahire, 1995).

Pour aborder cette question de l'ordre moral domestique, nous avons interrogé les élèves sur l'éducation reçue. Le premier constat que l'on a pu dresser

est que le souci de l'éducation des enfants est principalement pris en charge par les mères de famille. Ces dernières se chargent de vérifier les devoirs, contrôler les notes et s'assurent que leurs filles recherchent activement des structures de stage⁷². En plus de montrer que les mères étaient les référentes pour les questions d'éducation et d'orientation, les entretiens ont révélé que le style éducatif variait en fonction du sexe du parent (Kellerhalls et *al.*, 1992) :

Question : Donc il y avait d'un côté votre mère qui était plutôt dans l'accompagnement, le soin, prendre soin des autres...

Oui prendre soin de l'autre, et de l'autre [côté], des choses beaucoup plus... beaucoup plus... [rires] comment dire pour être polie ? [...] quand mon père parlait de... quand on n'allait pas bien — j'ai deux sœurs — quand on n'allait pas, bien c'était « vos états d'âme j'en ai rien à f... ». (Mme C. mère de Marine, élèves de TASSP)

En d'autres termes, les mères ne se contentent pas de faire preuve d'attention à l'autre, de douceur et de bienveillance dans la sphère professionnelle, elles transmettent également ces valeurs à travers l'éducation des enfants. Si bien que l'on retrouve dans nos entretiens une distinction traditionnelle des rôles entre d'une part la mère « à l'écoute » (style maternaliste) qui va transmettre l'attention à l'autre (Moreau, 1991) et d'autre part le père « autoritaire » (style statutaire) :

Question : Tu disais que tu étais timide avec ton père, comment ça se fait ?

J'ai toujours eu ce rapport avec lui, c'est le respect, je ne l'embête pas, je n'y pense même pas (rires) avec ma mère on se parle beaucoup, elle donne beaucoup de conseils ! Par exemple, chaque fois que je sors de la maison, elle me dit « ne fais pas de bêtises », ne sors pas avec des gens qui font des bêtises. Donc je peux dire que je n'ai pas d'amis (rires) et je ne sors jamais de chez moi c'est école, travail ou maison, mais ça va j'ai l'habitude. Après parfois je vois des jeunes comme moi qui font des bêtises, je comprends pas, j'essaie d'analyser ce qui se passe, je me dis qu'on n'a vraiment pas la même éducation !

Question : Qu'est-ce qui était important pour tes parents ?

Ils m'ont donné beaucoup de choses, ils m'ont vraiment éduqué. À la maison on mange tous ensemble, je les respecte parce qu'ils m'ont appris ça. (Babacar, IASSP, avril 2021)

⁷² Ces constats recourent d'autres données recueillies lors d'observations et notamment lors d'une réunion parents-professeurs où seuls deux pères étaient présents (Observation du 12/10/2019).

Le repas partagé était déjà considéré par Lahire comme un élément important dans la construction du rapport au temps et à l'espace des jeunes individus. Ces moments de partage et d'apprentissage de la contrainte vont devenir structurants et permettront aux élèves de reconnaître en classe des contraintes similaires à celles de l'univers familial et de s'y soumettre avec plus d'aisance. Le cadre familial devient donc un espace structurant où l'intériorisation des normes se fait de façon inconsciente et Lahire montre que ces apprentissages ayant eu lieu dans la sphère domestique peuvent avoir des effets bénéfiques au sein de l'institution scolaire : « Une partie des familles des milieux populaires peut attacher une grande importance à la "bonne conduite" et au respect de l'autorité du maître. À défaut de pouvoir aider scolairement leurs enfants, elles tentent de leur inculquer la capacité à se soumettre à l'autorité scolaire en se comportant correctement (...) Les parents visent alors une certaine "respectabilité" familiale dont leurs enfants doivent être les représentants » (Lahire, 1995, p. 40).

Nous le voyons à travers la définition de B. Lahire, cette inculcation de l'ordre moral est à la fois une manière de compenser un capital culturel relativement faible et une manière pour les femmes de milieux populaires de revendiquer une certaine respectabilité (Skeggs, 2015). Cette quête de respectabilité est prise en charge par les mères à travers le travail éducatif :

Question : Et côté éducation, qui va prendre en charge cet aspect, plutôt votre père ou plutôt votre mère ?

Ben nous, c'est le culturel et le religieux, mais ça va plus être notre mère qui va s'occuper des enfants. Quand l'éducation est réussie, c'est ta mère et ton père, mais quand l'éducation est ratée tout retombe sur la mère parce que c'est elle qui t'a élevé donc... tous les torts sont pour la mère (Tamara, 1ASSP, Oct. 2020)

Ces propos résonnent avec l'analyse que faisait Beverley Skeggs au sujet de l'enseignement familialiste qui donne aux femmes la responsabilité de « civiliser la nation » : « cette responsabilité signifie aussi que l'on peut, en cas d'échec rejeter la faute sur elles » (Skeggs, 2015, p. 82). Les mères deviennent ainsi les garantes de la réputation de la famille et en endossent toutes les responsabilités. Si cette quête de respectabilité est un enjeu fort pour les femmes de milieux populaires, d'autres

travaux montrent que l'intensité de cette recherche est d'autant plus forte lorsque la famille est d'origine étrangère, ce qui est le cas de nombreuses familles d'élèves (Duru-Bellat & Jarousse, 1996).

Dans certaines familles (n : 6), le travail éducatif se prolonge à travers la pratique religieuse qui façonne elle aussi des normes comportementales à travers les différents interdits et sanctions morales afférentes. L'éducation religieuse que les élèves vivent en dehors de l'école leur assure une certaine respectabilité tout en assignant les femmes à une place particulière :

Tu as des profils socioculturels aussi où G. par exemple, elle reste à la maison, elle travaille, le week-end elle va à l'école musulmane, pour faire un truc en théologie. M. c'est pareil, elle sort pas parce qu'elle a pas le droit de sortir c'est une femme... tu as pas une ouverture... Les drogues, elles ne savaient même pas ! (Entretien avec Emilie, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP)

L'éducation religieuse que reçoivent les élèves participe à l'édification de l'élève docile et respectueuse et pourrait, si l'on suit les analyses menées dans *Tableaux de famille* (Lahire, 1995), faciliter l'intégration des élèves dans l'institution scolaire par le fait qu'ils ont appris très tôt à intérioriser différentes contraintes. Les entretiens menés avec ces élèves nous invitent à aller encore plus loin et à envisager que l'éthique présente dans la religion peut être réinvestie dans la filière vers laquelle elles se sont dirigées :

Question : Est-ce que la religion a de la place à la maison ?

B : Oui, je suis musulman, à la maison, tout le monde pratique. Dans le Coran aussi, il y a beaucoup beaucoup d'éducation, ce qu'on doit faire, ce qui est interdit, ce qu'on doit faire avec les gens pour être bien. Dans la religion musulmane, c'est vraiment écrit qu'il faut aider les autres. (Bacary — seconde ASSP — avril 2020)

T : Je pense que toutes les religions vont bien avec les métiers du soin parce que dans toutes les religions tu as « aider son prochain »

S : Et le respect aussi, parce que si par exemple quelqu'un est malade et que tu ne l'aides pas, la personne elle ne va pas forcément t'aider.

T : Moi au début, tous les cas que j'ai rencontrés [...] je disais « ah tu sais maman aujourd'hui monsieur Untel il a fait ci ou ça » et ma mère m'a dit « non non, c'est pas bien dans la religion tout doit être dans le secret ».

S : Moi pareil, je voulais raconter à ma mère et elle me disait que je devais me taire parce que ça pourrait me porter préjudice plus tard

T : Mais aussi, c'est parce que dans les métiers du soin, t'es tenu au secret médical, mais moi c'était pas pour ça, elle me disait « tout bon musulman ou toute bonne musulmane doit cacher ou se taire »

S : C'est pas bien parce que c'est comme si on les jugeait entre nous

(Entretien filmé en binôme avec Tamara et Shannon — 1ASSP — mai 2021)

En d'autres termes, si l'éducation religieuse (ici l'Islam) permet aux familles de renvoyer l'image d'une certaine respectabilité et de faciliter l'intégration dans l'institution scolaire (« Dans le Coran aussi, il y a beaucoup d'éducation, ce qu'on doit faire »), elle est également à envisager comme une réserve de ressources culturelles mobilisables dans le domaine du *caring* : « Parce que dans toutes les religions, tu as "aider son prochain" ». De cette manière, les élèves construisent un pont entre les dispositions acquises lors de la socialisation familiale et celles qui sont attendues dans la préparation de leur future activité professionnelle. Un extrait d'entretien illustre la façon dont l'ordre moral domestique peut contribuer à la naissance des dispositions au *caring* chez les élèves :

Question : Comment on fait pour s'intéresser aux autres ?

En fait, peut-être que je l'ai appris, mais je ne m'en suis pas rendu compte parce que dans ma famille c'est très... faut être généreux, faut partager, ma mère est vachement comme ça, faut aider les gens du coup s'intéresser aux autres c'est pas forcément quelque chose que j'ai appris c'est comme ça. À un moment donné, quand t'es avec ta famille et que tu es habituée à ce que ta famille t'aide, t'es obligée de t'intéresser aux autres et même dans la vie de tous les jours, quand tu commences un travail, tu es obligée de t'intéresser aux autres pour te renseigner, par exemple si j'ai une collègue je suis obligée de savoir comment elle va, comment elle s'appelle, t'es obligée d'être sociable et ça, c'est compliqué... (Mandy, 1ASSP, octobre 2020)

Cet extrait d'entretien reprend certaines des conditions énoncées par B. Lahire pour acquérir une disposition. Il met notamment en exergue comment la disposition a été incorporée de façon inconsciente : « Peut-être que je l'ai appris, mais je m'en suis pas rendu compte ». L'utilisation de termes comme « dans la vie

de tous les jours » ou « tu es habituée à ce que ta famille t'aide » met en évidence la nécessité d'une certaine récurrence et d'un temps long pour que la disposition soit effectivement acquise. Enfin, la répétition de termes soulignant l'obligation, la nécessité (« t'es obligée », « il faut »), en plus de montrer la récurrence dans le processus d'apprentissage, témoigne que le fait de prendre soin des autres peut avoir été transmis sur le mode du devoir : « faut être généreux », « faut partager ».

Cette conception du *caring* comme devoir moral à accomplir est peut-être un des signes les plus évidents que la disposition n'est jamais totalement acquise et qu'elle ne cesse de se transformer tout au long du processus de socialisation. Pour rattacher ce constat à notre problématique de départ, considérer le fait de s'occuper des autres comme un devoir ne semble pas correspondre à notre définition de l'autonomie : cela serait au contraire une rémanence de l'hétéronomie où le fait de s'occuper des autres, de faire attention à eux n'est pas vécu par l'élève — à ce moment de sa socialisation — comme quelque chose qui vient d'elle-même. Ce constat valide l'hypothèse selon laquelle le *caring*, loin d'être une compétence naturelle des jeunes femmes, provient d'un travail d'inculcation long et coercitif, mais aussi largement invisible et inconscient. Les propos de l'élève rappellent que l'apprentissage du *caring* ne consiste pas seulement en l'accomplissement de certains gestes, mais qu'il implique le développement d'une éthique.

III) Construire sa vocation

3.1 « Elles voulaient s'occuper des bébés, elles ne s'occuperont que des pépés »

Nous avons montré que les dispositions des élèves à prendre soin des autres naissent et se construisent au cours de leur socialisation primaire et que les élèves, en prenant en charge leurs petits frères et petites sœurs, se sont progressivement senties « faites pour ce métier ». Les facteurs extérieurs les ayant menées à réaliser ces tâches sont nombreux : le fait d'être une femme, de milieu populaire, d'être l'aînée de l'adelphie ou de devoir suppléer à des parents absents sont autant de

raisons qui ont amené les élèves à prendre en charge les autres. Le fait de « vouloir » s’occuper d’enfants pour les élèves de la filière participe de la même logique.

En effet, l’assimilation de la féminité à la maternité est une représentation fréquemment véhiculée, a fortiori dans les strates non qualifiées de la population (Testenoire, 2015). Cela peut sans doute expliquer cette appétence relevée par S. Depoilly à propos des élèves scolarisées en Bac pro SAPAT qui explique ainsi que « si les filles se sont engagées dans cette formation, c’est d’abord parce qu’elles souhaitent travailler auprès des enfants » (Depoilly, 2021, p. 49).

En relisant nos entretiens, des constats similaires peuvent être dressés. Les élèves déclarent de façon unanime qu’elles veulent s’occuper d’enfants (seules 2 élèves de la cohorte déclarent en entretien de 2de qu’elles envisagent également de travailler auprès de personnes âgées en perte d’autonomie). Le film de thèse montre également que certaines élèves déclarent dès leur classe de première qu’elles veulent avoir des enfants. En revenant sur ces représentations, nous comprenons que la maternité est un objet de préoccupation centrale dans certaines familles enquêtées. L’attention des membres de la famille est focalisée sur ces êtres en devenir et va permettre aux membres féminins de la famille de converser autour de ce sujet, d’échanger des points de vue, des valeurs ainsi qu’une histoire familiale. En un mot, l’arrivée d’un bébé dans une famille va avoir pour effet de renforcer le lien familial à travers une préoccupation commune. Les propos de Tamara et de Shannon sont à ce propos éloquentes :

Question : Et les discussions sur la grossesse, vous les avez en famille ?

T : Moi au début ma mère elle aimait pas trop parler de ça parce que ça la gênait un peu, mais à force de parler de ça (...) elle m’a expliqué ses grossesses, du coup elle m’a expliqué la grossesse de ma grande sœur de moi et de mon petit frère, et celle qui a été la plus dure c’était moi.

S : Moi, elle m’a demandé combien je voulais avoir d’enfants, j’avais dit 5, elle m’a dit ah non 5 c’est trop ! Elle m’a dit vu comment moi je galère avec vous 5, c’est trop ! Elle m’a aussi parlé de sa famille à elle quand elle était petite ! (Entretien filmé en binôme avec Tamara et Shannon — 1ASSP — mai 2021)

Ces verbatims nous renseignent sur l'intérêt que les familles d'élèves portent à l'enfance à tel point que chez certaines d'entre elles, s'occuper de jeunes enfants s'assimile à un loisir, les jeunes femmes déclarent préférer être avec leurs neveux ou nièces plutôt que de sortir avec leurs amies :

Question : Tu t'es occupée de qui dans ta famille ?

*Mes neveux sont tout le temps chez moi ! S'ils ne sont pas chez moi, je crois qu'ils meurent un jour ! En fait, j'aime trop les enfants, je sais pas comment vous expliquer ça. Je préfère garder mes neveux au lieu de faire mes devoirs, même sortir ça m'intéresse pas tant que j'ai mes neveux, en fait j'ai plus ce côté familial qu' amical parce qu'en soit je suis une meuf, j'ai pas d'amis, fin si j'ai des amis, mais tu vois...
(Tamara, 1ASSP)*

Question : Pourquoi tu as choisi cette voie ?

Ah ben moi c'était pour m'occuper d'enfants (...) je sais pas, j'aime bien passer du temps avec eux, un enfant il vient te faire des câlins, si t'es pas maquillée il s'en fout, il te juge pas ! (Tiphonie, Terminale ASSP)

Le fait de s'occuper de jeunes enfants est plaisant pour les élèves car il s'agit d'un univers en retrait par rapport à leur espace de socialisation habituel dans lequel les élèves se sentent jugées notamment sur leur apparence physique (« si t'es pas maquillée, il [l'enfant] s'en fout, il te juge pas »). Comme nous le rappelait une enseignante de la filière « les élèves sortent peu, elles ne connaissent pas l'alcool, elles ne vont pas à des festivals ». Les élèves ont avant tout une sociabilité familiale.

C'est en grande partie pour répondre à ce désir présumé de s'occuper de jeunes enfants que les élèves se sont dirigées vers la filière ASSP après s'être trouvées contraintes de choisir une filière de l'enseignement professionnel. Les représentations que les élèves ont de cette filière, à savoir le fait qu'elle forme avant tout aux métiers de la petite-enfance, posent de nombreux défis à l'institution scolaire. Cette dernière est partagée entre la volonté de mettre en avant ce travail auprès de jeunes enfants pour donner envie aux élèves de rejoindre cette formation et les besoins grandissants de main-d'œuvre auprès des personnes âgées en perte d'autonomie :

Question : les élèves arrivent en se disant : on va s'occuper d'enfants et repartent en se disant : on veut s'occuper de personnes âgées !

Alors je vais vous répondre en citant la DAET (déléguée académique aux enseignements techniques) : « ils veulent tous s'occuper des bébés, mais ils ne s'occuperont que des pépés ! ». Oui, c'est vrai il y a des élèves qui entrent avec l'idée de s'occuper de jeunes enfants et finalement c'est pas qu'il n'y a pas de besoin, sur Paris par exemple il y a beaucoup de petits enfants, de crèches et de personnel à recruter (...) Mais voilà on sait bien qu'il y a beaucoup plus de besoins en EHPAD qu'il y en a auprès des jeunes. (IEN SBSSA, Académie de Créteil, Oct 2019)

Cette tension s'incarne notamment à travers la progression des enseignements pour laquelle les équipes sont encouragées à veiller « à varier les publics afin d'éviter l'écueil de travailler d'abord auprès d'enfants puis auprès d'un public de personnes en perte d'autonomie ». L'idée est « d'encourager les lycéennes à se projeter vers les adultes dépendants puisque les possibilités d'insertion, notamment en zone rurale, apparaissent plus importantes dans ce secteur que dans les établissements dédiés aux jeunes enfants ». (Divert, 2020). Malgré les recommandations incitant les équipes à ne pas traiter les différents publics selon l'âge des élèves, nos observations ont montré que les acteurs pédagogiques distinguent les enfants et les adultes non autonomes : l'aménagement des locaux en est une illustration : salle de classe aux murs roses pour les cours portant sur la petite-enfance et salle de classe aux murs bleus pour les cours portant sur les adultes non autonomes.

Cette distinction dans la formation entre les publics accueillis se concrétise également par le fait que les équipes pédagogiques ont choisi d'aborder la petite-enfance en classe de seconde puis les adultes non autonomes en classe de 1re et de Terminale :

En seconde tous les élèves, 95%, nous disent : moi de toute façon je travaillerai avec les petits, et puis ça tombe bien parce qu'on a une progression sur trois ans et nous, on a décidé de traiter la petite enfance en seconde, mais selon le référentiel on serait libre de le faire quand on veut. Mais on a trouvé que ce serait plus facile pour eux d'appréhender ce stage à ce niveau. (Professeure principale de la classe de 2de ASSP, Déc. 2019)

Cette répartition des enseignements de la petite enfance vers les adultes non autonomes est censée faciliter l'apprentissage des élèves, mais en traitant séparément les deux publics, l'effet redouté par l'institution se concrétise et les élèves hiérarchisent leurs préférences et opposent la petite-enfance et le public âgé. En progressant dans leur scolarité, les élèves réalisent peu à peu que le volume d'enseignement en lien avec le public âgé est plus important, et elles se sentent dupées :

Question : tu avais choisi ASSP plutôt pour travailler avec les enfants ?

Oui ! Moi je ne savais pas qu'il y avait les personnes âgées dans ASSP parce que généralement quand on dit ASSP, on voit plutôt le côté des enfants, ils n'évoquent pas les personnes âgées et en fin de seconde [les profs me disent] « oui ben l'année prochaine on va apprendre les personnes âgées » moi je me dis « non, non, c'est les enfants » (Marine TASSP) .

Question : Mais Marine ne savait pas qu'elle allait aussi faire des stages avec les personnes âgées ?

Mme C : Alors, Marine elle a fait ASSP parce qu'elle veut s'occuper plus tard des enfants. Alors, euh... elle voudrait être infirmière-puéricultrice (...) Donc elle, elle partait pour s'occuper d'enfants. On leur a fait un petit peu... c'est ce qu'elle dit, elle dit « on nous a vendu du rêve, quand on est rentrées, avant de rentrer au lycée et quand on est rentrées en seconde, on nous a vendu du rêve en nous disant que ça allait être comme ci, que ça allait être comme ça » (Mme C, mère de Marine, élève de TASSP).

Les écarts entre le désir des élèves de s'occuper de jeunes enfants et les débouchés réels de la formation pourraient paraître anodins de prime abord. Pourtant, ces derniers tendent à approfondir la tension entre hétéronomie et autonomie que l'on recense depuis le début de ce travail. En effet, si la volonté des élèves de s'occuper de jeunes enfants est liée à leur socialisation de genre, notamment à l'assimilation du féminin à la maternité, il n'en demeure pas moins que c'est ce désir, bien qu'aliéné, qui a en partie permis l'engagement des élèves dans cette filière.

Qu'en est-il dès l'instant où ces dernières vont comprendre que leur cursus — notamment à travers les stages — les mène davantage vers un public âgé en perte d'autonomie ? Pour poursuivre dans leur formation, le processus de socialisation des

élèves va dès lors consister à refouler leurs préférences et à ne pas établir de hiérarchie entre les différents publics. Ce faisant, la qualité de la professionnalisation des élèves se mesurera à l'aune de leur capacité à s'approprier la possibilité de prendre soin en général, indépendamment du type de public.

3.2 « Être faite pour cela » naturalisation des compétences de *caring*

Notre analyse montre que l'inclination des élèves à prendre soin des autres s'explique par de nombreux facteurs. En liant, dans leurs récits, la naissance de ces dispositions avec les tâches effectuées à la maison, les élèves rendent visible la façon dont les femmes ont progressivement intériorisé le *caring* comme leur domaine réservé. Les élèves en sont venues à « accomplir avec bonheur les tâches subalternes ou subordonnées qui sont assignées à leurs vertus de soumission » (Bourdieu, 1998, p. 83). À travers ces discours, nous avons pu repérer comment la division sexuelle du travail domestique, la place dans l'adelphie, l'origine sociale, l'origine socio-ethnique et l'ordre moral domestique en vigueur dans les familles des élèves étaient d'autres facteurs concourant à la construction de cette disposition.

Malgré l'importance de ces facteurs extérieurs, nous rencontrons dans les discours d'élèves une propension à mettre en avant le caractère inné de leur souhait de s'occuper des autres. Est-ce là un effet de l'entretien sociologique qui contraint les élèves à entretenir l'illusion biographique (Bourdieu, 1986) ? Ou est-ce une manière de consolider, par le récit, un sentiment de permanence, de mêmeté chez les élèves (Ricoeur, 1990) ? Nous avons choisi de questionner la construction de ce récit vocationnel en nous demandant dans quelle mesure cela pourrait constituer une tactique pour répondre aux injonctions à l'autonomie dans l'orientation.

Certains indices permettent en effet de repérer dans les entretiens les moments où les élèves recourent au registre de la vocation, un registre qui repose sur l'idée que s'occuper des autres est pour les élèves un projet qui est présent « depuis le départ ». Lorsque l'on repère dans les discours, les « déjà », les « dès lors », « dès mon plus jeune âge » ou les « toujours », nous sommes presque

assurés que l'élève est en train de nous présenter son envie de prendre soin des autres comme sa « raison d'être », comme sa vocation⁷³.

Question : Comment êtes-vous arrivée en ASSP ?

Comment ? Pourquoi ? J'ai toujours aimé le contact avec les personnes moi, j'aime bien l'hôpital, j'aime bien l'ambiance, ça m'a toujours fascinée, "baby-boom" l'émission pour faire accoucher les femmes, j'aime bien le fait d'accompagner les personnes, de les aider, après je sais pas j'aime bien aussi l'ambiance, j'ai l'impression qu'on rigole, et puis courir l'adrénaline et tout, j'aime bien les trucs comme ça. (Yasmine, 1ASSP, date)

Question : Et toi Sabrina, que gardes-tu de tes stages en termes d'impressions ?

Je dirais que je continue à penser que je suis faite pour les enfants, j'ai une attirance plus forte qu'on espérait. Déjà toute jeune, je commençais à avoir des enfants qui m'appréciaient beaucoup. (Sabrina, 2de ASSP, date)

En reprenant les termes de la question et en échangeant le « comment » — qui implique l'idée d'un cheminement — avec le « pourquoi » qui réfère à une cause, Yasmine replace les termes de l'échange pour se concentrer sur la dimension originelle de son désir. C'est en employant à deux reprises l'adverbe « toujours » que l'élève insiste sur la permanence de son désir et nous assure de sa vocation⁷⁴. Le fait qu'elle ait « toujours » aimé le contact, l'hôpital, accompagner les personnes et les aider est présenté par l'élève comme un ensemble de signes qui attesteraient de son penchant irréprouvable pour ces professions⁷⁵. Sabrina déclare que ces périodes de stage lui ont confirmé qu'elle était « faite pour les enfants » : or, comme l'écrit justement B. Lahire « l'existence d'un tel sentiment suscite chez le sociologue l'interrogation et l'enquête sur la genèse de cette nécessité intérieurement ressentie. Pour avoir le sentiment d'être "fait pour ça" encore faut-il, en effet, "avoir été fait" (au sens de "fabriqué") pour ça » (Lahire, 2018, p. 146).

⁷³ Comme le remarquait C. Suaud, la vocation se manifeste par des signes qu'il convient de savoir repérer (Suaud, 2018).

⁷⁴ Il est tout à fait dans la fonction de l'idéologie de la vocation que d'imposer l'idée que le destin professionnel est tout entier contenu, dès le début, autrement dit dès l'enfance, dans la nature d'un individu. (Suaud, 2018)

⁷⁵ U. Palheta faisait des constats similaires auprès d'élèves de Bac Pro en section coiffure : « Quand je lui demande depuis quand elle envisage d'apprendre ce métier, Lucie trace ainsi une ligne continue allant de son enfance à la procédure d'orientation : "Depuis toute petite j'aimais bien toucher les cheveux, faire des coiffures, et puis j'aimais bien, quoi. C'est dans ça que j'avais m'orienter. [...] Depuis la primaire, j'me souviens, j'coiffais mes copines" » (Palheta, 2011, p. 65)

Les discours des élèves ne sont pas toujours aussi univoques sur l'origine de leur penchant : certains extraits montrent bien le flou qui entoure la manière dont elles ont « attrapé » cette disposition : est-ce que cela vient d'elles ou de leur environnement familial ?

J'ai pas le souvenir qu'on m'ait parlé de ce sujet-là, j'ai plus l'impression que ça vient de moi-même, je sais que ma mère aussi est pareille que moi, donc c'est peut-être un truc de famille ! Elle est du genre à s'inquiéter très vite pour les autres, elle était auprès des personnes âgées avant, ça fait que moi aussi je m'inquiète vite pour les autres (Allison — 1ASSP — septembre 2020)

L'extrait d'entretien avec Allison rappelle à quel point l'acquisition des dispositions est un processus en partie inconscient : « J'ai pas le souvenir qu'on m'ait parlé de ce sujet là ». Les dispositions sont par la suite progressivement intériorisées par l'élève : « j'ai plus l'impression que ça vient de moi-même ». La profession de la mère qui l'inscrit dans une division sexuelle du travail n'est pas considérée par l'élève comme un facteur déterminant. L'élève élude un certain nombre de facteurs potentiellement signifiants dans sa trajectoire pour mettre en avant dans la construction de son récit l'origine individuelle de son désir. Elle croit ainsi dans l'autonomie de son orientation.

Il arrive également que les élèves, pour expliquer en quoi consiste leur vocation, recourent à des arguments biologiques. Cette argumentation qui possède des points communs avec un paradigme innéiste consiste à trouver des causes naturelles à la naissance de l'éthique de la sollicitude. L'existence d'un « instinct de maternité » relié à une « vocation maternelle de la femme » (Lahire, 2018) demeure à ce sujet une croyance fortement ancrée dans les imaginaires des élèves comme en témoigne cet extrait d'entretien avec Tamara :

Question : S'occuper des autres c'est un truc de fille ?

En fait quand on est femme, on donne naissance, enfin c'est pas toutes les femmes qui donnent naissance à des enfants... mais...en fait je sais le dire en Bambara, mais je sais pas le dire en français ! [comme pour se défendre] ? Mais c'est même dans la

religion ! C'est la société qui a toujours fait que les femmes doivent s'occuper des autres, élever les enfants et les hommes ils vont aller faire la guerre ou aller fumer ! bref ! Donc je pense que c'est mieux pour les femmes de se diriger vers des métiers comme ça... (Tamara, 1ASSP, Oct 2020)

Se côtoient dans cet extrait d'entretien la croyance en une habileté spécifique des femmes dans le domaine du *care* — liée au fait qu'elles donnent la vie — et une explication sociologisante citant le pouvoir coercitif de « la société » sur les femmes : « c'est la société qui a toujours fait que les femmes doivent s'occuper des autres ». Une observation menée dans le cadre d'un cours de techniques professionnelles montre bien la tension qui traverse le *caring* entre devoir moral et désir « naturel » de s'occuper des autres chez les élèves :

Situation : Mme R, professeure de techniques professionnelles et professeure principale de la classe de Terminale ASSP demande aux élèves à quoi cela sert d'être attentif à son environnement dans une situation professionnelle :

Mme R : C'est souvent quand on est maman qu'on développe ça [le fait d'observer] pourquoi d'après vous ?

Élève B : C'est notre devoir !

Mme R : On ne peut pas parler de devoir

Élève C : C'est notre chair !

Élève D : C'est l'instinct de maternité ! (Observation en TD techniques professionnelles - 25/11/2021)

La question de l'enseignante est déjà largement connotée : en estimant que le fait de « savoir observer » s'acquiert à travers la maternité, l'enseignante naturalise cette compétence. Cette tendance à la naturalisation se retrouve lorsque nous lui demandons en entretien pourquoi les effectifs en ASSP sont si féminisés :

Question : Et comment vous expliquez qu'il n'y ait quasiment que des filles dans cette classe ?

Ben déjà le côté maternel, on sent qu'il y a un côté maternel très fort, elles sont déjà dans la phase de reproduction (rires)... C'est les filles qui se sont toujours plus occupées des enfants et des personnes âgées. Pour les garçons, je les rassure parce que des fois, il y a des inquiétudes quant à toucher la couche, etc., je leur dis ce sont des enfants, il n'y pas d'ambiguïté.

Tandis que le désir des élèves de s'occuper de jeunes enfants est lié à leur « phase de reproduction », le fait que les élèves ne se projettent pas dans le travail auprès de personnes âgées serait également lié à la constitution biologique des élèves. Les enseignants considèrent comme « normal » que de jeunes élèves veuillent s'occuper d'enfants et comptent sur le fait que vouloir s'occuper des personnes âgées leur viendra « naturellement » en grandissant : « elles présentent ainsi les évolutions des élèves comme la conséquence de leur vieillissement biologique et d'un gain en "maturité". Cette invisibilisation, condition nécessaire pour adhérer au registre de la "vocation", favorise la naturalisation des "savoir-être" transmis » (Agnoux, 2022, p. 108) :

Question : J'entends beaucoup dire : elles arrivent en seconde, elles ne veulent s'occuper que d'enfants et petit à petit ça change !

Ouais, mais ça je leur dis c'est normal, tu arrives en seconde, tu as 13, 14 ans si tu es à peu près normalement constitué, tu ne projettes pas de travailler avec des personnes âgées. Tu te projettes de travailler auprès d'enfants. (Lucie, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP, Novembre 2019)

L'idée d'une naturalisation des compétences, c'est-à-dire l'idée selon laquelle les femmes seraient naturellement aptes et enclines à s'occuper des autres, trouve son paroxysme lorsque les élèves considèrent que ce désir (certaines iront jusqu'à parler de « besoin ») est inscrit dans leurs gènes :

Question : Et toi t'occuper des autres, comment ça t'est venu ?

En fait j'aime bien, ma mère comme elle travaille, j'aime bien m'occuper d'elle et même mes petits cousins j'aime bien m'occuper d'eux, donc en fait c'est dans mes gènes et quand tu aimes t'occuper des gens tu veux un métier pour rendre service, pour aider ton prochain. Moi je me vois pas par exemple travailler dans un magasin à part si c'est pour gagner de l'argent et payer mes études, je me vois pas faire ça toute ma vie, ou travailler dans un fast-food, c'est trop de stress... j'ai pas l'impression de servir à grand chose en fait (Jenna, seconde ASSP, 2020)

La vocation permet d'établir une ligne de démarcation entre un "eux" constitué par « ceux qui travaillent dans un magasin » et un "nous" constitué de celles « qui veulent faire un métier pour rendre service » (Hoggart, 1970). Ces

remarques nous rapprochent de l'idée fréquemment relayée dans les milieux du soin que « tout le monde ne peut pas faire ça » et si cette idée permet de valoriser des activités marquées par le sale-boulot (Hughes, 1956 ; Arborio, 2001), elle permet aussi aux élèves de s'évaluer entre elles selon ce critère :

Question : « le choix des autres » est-ce que ça peut vouloir dire : « choisir d'aider les autres » ?

On est dans cette filière où on est censée aider les autres, enfin c'est « aide à la personne » donc c'est toi qui as choisi d'aider les gens parce que tu aimes le contact avec les personnes et c'est pas tout le monde qui peut faire ça ! Tu vois même dans la classe y'en a « ah, mais non moi tu vois les personnes âgées... », tu te poses des questions tu te dis « mais pourquoi vous êtes venues en ASSP ! » (Tamara, 1ASSP, Févr. 2021)

L'extrait d'entretien avec Tamara est précieux pour comprendre comment elle considère que ce don la distingue des autres. Cette idée que « tout le monde ne peut pas faire ça » ressemble de près à ce que décrivait Becker lorsqu'il étudiait les musiciens de Jazz : dans leurs récits, ces derniers — comme nos élèves — déclarent avoir le sentiment d'être différents, d'avoir une sensibilité exacerbée par rapport à ceux qui ne jouent pas de musique : « Les musiciens croient aussi "dur comme fer" que leur don pour la musique est inné et qu'on ne peut apprendre l'essentiel : le *feeling*. Ils partagent cette idéologie commune : la croyance en leurs dons hors du commun » (Becker, 1985 cité in Dubar, 2015, p. 110).

Le risque de cette interprétation consiste à penser que ce don « ne puisse être acquis par l'éducation et que les compétences référées à la "vocation" ne feraient l'objet et ne nécessiteraient aucun type d'apprentissage particulier » (Depoilly, 2021, p. 51).

Mais considérer le souci des autres comme un don n'est-il pas surtout une manière pour les élèves de revendiquer l'autonomie de leur orientation ? En se formant à un métier en accord avec leur habileté, les élèves ont le sentiment de s'accomplir pleinement :

Question : Alors ça vient d'où cette envie d'aider les autres ?

C'est un peu notre mère qui nous a donné ce don de vouloir aider les gens, parce qu'elle a travaillé en tant que femme de ménage dans une cantine où elle ramassait toutes les miettes des enfants ; après elle a commencé à faire « dame de cantine » puis ATSEM et là elle est comme ma sœur, elle est maman trafic donc elle fait aussi traverser les enfants donc tout ça, ça a donné envie à moi et mes sœurs de marcher dans ses pas et d'aider les gens. (Sabrina, seconde ASSP, 2020)

Dans cet extrait d'entretien avec Sabrina, le terme de « don » est fortement polysémique. Il condense à la fois la notion d'une transmission, d'un héritage légué à Sabrina et ses sœurs par leur mère, et, d'une douance, au sens d'aptitude. Cette aptitude léguée par le mère ne se rattache pas à une quelconque habileté technique, mais à un désir, celui de « vouloir aider les gens ».

3.3 L'épreuve de la vulnérabilité comme révélateur de la vocation

Les élèves de Bac Pro ASSP, leurs enseignantes et leurs parents expliquent fréquemment les dispositions des élèves au *caring* par des motifs biologiques. De cette manière, ils considèrent que leur désir ne vient pas de l'extérieur et que les élèves ne font que répondre à un besoin impérieux qu'elles ont en elles. Elles sont alors parfaitement autonomes. Il arrive également que les élèves mobilisent dans leurs discours d'autres motifs pour expliquer la naissance de leur vocation. L'un d'entre eux consiste à considérer les expériences de la vulnérabilité qu'elles ont vécues comme des moments clés, des *turning points* ou bifurcations biographiques (Hughes, 1950 ; Grossetti 2006 ; Hélardot, 2009) essentiels pour comprendre leur trajectoire et leur « choix ». Pour certaines élèves, ce « souci de l'autre » peut « s'activer » sous le coup de l'événement (Tronto, 2009 ; Sen, 2010 ; Nussbaum, 2012 ; Lovell, 2013). La maladie ou le handicap d'un proche est l'événement le plus fréquemment relayé par les élèves en tant que catalyseur dans la naissance du souci de l'autre :

Question : Est-ce que c'est une vocation pour vous de vous occuper des autres ?

Pour moi oui, je me suis dit qu'il fallait que j'y aille parce que j'ai eu des difficultés quand j'étais jeune, que j'ai toujours actuellement et j'ai toujours eu des personnes

qui m'ont aidée, ou les membres de ma famille et je me suis dit que je voulais faire pareil pour rendre la pareille aux gens. (Sabrina, 2de ASSP)

Sabrina établit dans son discours un lien entre les difficultés qu'elle a vécues lorsqu'elle était jeune (des problèmes aux yeux) et son désir d'aider les autres dans une logique de don contre-don (Mauss, 1925). L'extrait suivant, qui intervient un peu plus tard dans l'entretien, permet de comprendre comment la maladie ou la vulnérabilité des proches peut venir en renfort d'un discours vocationnel :

Question : Est-ce que vous pensez que dans l'éducation que vous avez reçue, il y avait déjà des éléments comme ça, d'être attentif aux autres ?

On m'a toujours dit de faire attention à mon entourage, surtout en ce moment vu que c'est difficile avec eux... On m'a toujours dit de faire attention à ce que je dis, à ce que je vois, à ce que je fais. C'est-à-dire à la chose et à la manière dont elle [la personne prise en charge] me le dit. Par exemple, si elle me dit qu'elle se sent pas bien, c'est comment elle me le dit : si elle a la voix tremblante ou non, si elle a l'air malade ou non. Pareil pour ce que je vois si elle a l'air pâle, si elle a l'air triste, vraiment faire attention aux petits détails. (Sabrina, seconde ASSP, 2019)

Cet extrait met en lumière la façon dont l'élève réinterprète son choix d'orientation à l'aune de ses expériences biographiques : la maladie de ses proches n'est pas vue comme à l'origine de sa vocation, mais plutôt comme une épreuve qu'elle doit dépasser. C'est à travers cette épreuve que l'élève va fourbir ses armes et développer certaines dispositions nécessaires aux activités de *caring*. En effet, l'expérience de la vulnérabilité lui a permis d'aller au-delà de ce qui est immédiatement perceptible et de déceler les besoins de l'autre en prêtant attention aux « petits détails » : « Si elle me dit qu'elle se sent pas bien, c'est comment elle me le dit, si elle a la voix tremblante ou non ». En d'autres termes, c'est la mise à l'épreuve de la vocation à travers la maladie des proches qui aurait permis à Sabrina de développer ses compétences.

D'autres évènements peuvent être considérés comme des épreuves par les élèves. Plusieurs d'entre elles mobilisent directement ou indirectement leurs origines socio-ethniques ou leurs parcours migratoires lorsque nous leur demandons comment elles ont acquis cette disposition à prendre soin des autres. L'exemple de

Telma, arrivée en France depuis moins de deux ans après avoir vécu en Angola, est un exemple parlant de la façon dont une expérience migratoire peut devenir un cadre pour penser le « choix » d'orientation :

Question : Mais parce que l'empathie c'est quoi, c'est quelque chose qu'on a au départ ou c'est aussi quelque chose qu'on peut apprendre à avoir ?

Moi quand j'étais plus petite, je voulais chanter, mais je calculais pas trop ce genre de métier. Mais les choses que j'ai vues, que j'ai vécues en Afrique c'est ça qui m'a touchée, je me suis demandé, mais c'est pas possible, l'être humain, pourquoi ça se passe comme ça ? Et ça m'a donné ce sentiment d'aider les gens et même si je ne vais pas aider tout le monde, je suis une parmi les gens qui sont là pour aider. Peut-être qu'un jour je vais monter une association avec des gens motivés comme moi, pour changer, pas changer le monde c'est compliqué, mais pour pouvoir aider quelques personnes (...) Déjà de base, j'aime bien aider les gens par exemple les dames qui transportent des choses lourdes, si je passe à côté d'elles je les aide à porter. J'aime bien aider les gens, mais je n'avais pas en tête de soigner les gens. Parce que là je fais ASSP, donc je vais être avec les personnes âgées par rapport à mon Bac et je vais continuer de soigner et à sauver des vies. Donc j'aime bien m'occuper des gens de base, mais les choses qui m'ont le plus motivée c'est la réalité, les choses que j'ai vécues avant ! (Telma, 1ASSP, Oct 2020)

Dans le récit de Telma, l'expérience biographique a agi comme un révélateur. Son expérience de la migration lui a permis de porter un regard nouveau et de relire les événements vécus en Angola sous l'angle de l'éthique du *care*. La bifurcation biographique dans la trajectoire de Telma est l'occasion pour elle de construire une cohérence, une causalité entre les événements qu'elle a vécus et son choix d'orientation, ce qui correspond bien au processus de mise en vocation décrit par Lahire comme manière de trouver des « correspondances parfaites et durables entre l'histoire faite corps et l'histoire objectivée, entre les dispositions et les positions, entre les occupants d'un poste et le poste occupé, ou entre les désirs les plus personnels et la réalité des choses » (Lahire, 2018, p. 143). Ce processus de mise en vocation n'est pas l'apanage des élèves et certaines enseignantes relaient des conceptions analogues :

Question : Et comment vous expliquez cette envie [des élèves] de jouer avec les poupons ?

Tu as vu à la récréation, y'en a qu'une qui a pris un poupon pour s'en occuper, au début de l'année y'en avait plusieurs. Mais l'élève en question, elle est à fond dedans, elle adore, alors elle vient d'une famille monoparentale, elle a des difficultés pour la langue, mais elle sait ce qu'elle veut faire, elle a son objectif, mais elle est vraiment dans la filière qu'elle a choisie, elle a besoin de s'occuper des autres, aussi jeune moi je l'étais pas ! (Laura, professeure de sciences-médico sociales, octobre 2019)

Dans cet extrait, l'enseignante commente une action vue lors d'une observation en salle de classe. Une élève s'était saisie d'un poupon à la place de sortir en récréation avec ses camarades. En me rappelant cette séquence, l'enseignante met en lien le penchant irrésistible de l'élève « elle est à fond dedans » avec les difficultés sociales de cette dernière « famille monoparentale, elle a eu des difficultés pour la langue ». L'enseignante le fait dans le but de montrer que la vocation peut lui permettre de surmonter ses difficultés « elle sait ce qu'elle veut faire, elle a son objectif, elle est vraiment dans la filière qu'elle a choisie ». Ce faisant, elle construit un récit dans lequel la vocation ou le projet peut aider l'élève à dépasser les obstacles liés à sa condition.



« Tu as vu à la récréation, y'en a qu'une qui a pris un poupon pour s'en occuper, elle est à fond dedans, elle adore, elle a son objectif mais elle est vraiment dans la filière qu'elle a choisie, elle a besoin de s'occuper des autres »

Conclusion de la première partie : la vocation comme ressource

En tant que sociologue conscient du poids des déterminismes sociaux, nous nous interrogeons sur le registre vocationnel mobilisé par les élèves : Ce « c'est plus fort que moi » qui pousse les individus dans des directions données et leur donne l'impression d'« avoir la vocation » pour une mission, un métier ou une fonction, donc d'être faits pour une chose, n'est ni le résultat d'une action divine ni le produit d'une nature aléatoire (le don ou le talent naturels), mais bien l'effet de cette « complicité ontologique entre les structures mentales et les structures objectives de l'espace social dont parle Pierre Bourdieu » (Lahire, 2018, p. 143).

Cette complicité ontologique évoquée par B.Lahire en se référant à Pierre Bourdieu a été remarquablement mise à jour dans les travaux de Charles Suaud sur le recrutement des prêtres. Dans sa thèse de doctorat, le sociologue s'est en effet attelé à montrer comment le recrutement des prêtres est un long processus d'incorporation au cours duquel « les garçons sélectionnés étaient amenés à intérioriser, comme venant d'eux-mêmes, la force du destin institutionnellement programmé auquel les voue l'Église » (Suaud, 2018, p. 24). Par cette intériorisation, les garçons ont le sentiment d'agir selon leur propre chef.

Ce sentiment de liberté est fondé, du point de vue des individus, sur la conviction qu'ils suivent leur « nature » et qu'en faisant ainsi, ils s'épanouissent pleinement : « Le mot vocation relève de la magie du langage qui, en l'occurrence, parvient à donner la certitude d'une liberté totale à l'aide de formules du type "je suis fait pour être prêtre" qui, à strictement parler et en parfaite méconnaissance, engage la philosophie la plus déterministe » (*ibid*).

La présence récurrente du discours vocationnel dans les entretiens menés avec les élèves nous pousse à nous interroger sur la fonction que ce dernier remplit. La situation d'entretien avec les élèves n'est pas sans lien avec les rapports de

pouvoir qui traversent la société. La figure du sociologue peut être rapprochée de l'institution scolaire, ce qui est susceptible de provoquer chez les élèves le sentiment d'être évalués et de renforcer le biais de « désirabilité sociale » guidant leurs réponses (Blanchet & Gotman, 2015).

Lors des entretiens, l'impression que les élèves cherchaient à justifier (au sens de défendre, argumenter) leur orientation s'est manifestée à de multiples reprises. Il est plausible que les élèves, en se basant sur les formes d'entretien qu'elles connaissent, aient pu voir dans nos échanges un prélude à l'entretien d'embauche (Bourdieu, 1993). C'est donc en se basant sur les attentes présupposées des employeurs que les élèves bricolent leurs récits en prenant garde de se présenter comme des sujets autonomes de leur orientation.

Ainsi, la maladie d'un proche révélerait l'envie de prendre soin des autres, tandis que le fait d'être les aînées et de prendre en charge leurs petites sœurs serait à l'origine du souhait des élèves de travailler dans le secteur de la petite-enfance. En d'autres termes, les élèves ne se servent-elles pas de leurs vécus comme de ressources vocationnelles (Depoilly, 2023), c'est-à-dire comme d'un capital susceptible de leur apporter des profits (Bourdieu, 1979) ?

L'hypothèse principale que nous avons retenue est de considérer que dès lors que l'autonomie et son corollaire, la responsabilité, sont devenues des valeurs cardinales dans la société comme dans le travail éducatif, les élèves sont de plus en plus incitées à se présenter comme autonomes afin de satisfaire ces normes. Dans ce contexte d'injonction à l'autonomie, présenter son orientation comme une vocation⁷⁶ pourrait être une tactique pour donner et se donner l'illusion d'un choix qui se réalise en dehors de tout déterminisme (De Certeau, 1980). Le registre vocationnel serait alors à analyser comme une tactique, c'est-à-dire comme une « action qui consisterait à jouer sur le terrain et selon les règles de "l'adversaire" et à "profiter des occasions" pour tenter, malgré tout, de tirer quelque avantage de leur

⁷⁶ Pour Judith Schlanger, la vocation renvoie à l'autonomie de la personne qui « doit trouver son ressort en elle-même et choisir l'activité qui répond à sa nature propre » (Schlanger, 2010, p. 8).

situation » (De Certeau, 1980, p.60). À ce titre, deux verbatims issus de notre enquête montrent comment le discours vocationnel peut permettre de s'affranchir du sentiment de relégation que vivent les élèves dirigées vers la voie professionnelle :

En 3e je ne savais pas quoi faire. Je voulais aller en général pour faire comme tout le monde parce que tout le monde disait que la pro c'était pour les personnes pas très intelligentes ; mais c'est faux, la pro c'est pour les personnes qui ont un métier en tête, qui sont certaines de vouloir faire ce métier-là et quand tu arrives en pro, on t'aide à exercer le métier que tu veux faire plus tard, comme ça tu ne perds pas ton temps et tu sais déjà ce que tu veux faire. (Louise, 1re ASSP, 12/10/20)

Question : Ce Bac pro ASSP, comment tu l'imaginais ?

Déjà, je ne pensais pas qu'on allait faire des stages avec les personnes âgées. J'étais même pas sûre d'être prise parce que beaucoup de personnes veulent faire ASSP, mais ce qui m'énerve c'est qu'ils veulent faire ASSP parce qu'ils ne savent pas quoi faire... du coup, ça prend de la place et j'avais peur de ne pas être acceptée.

Ainsi le stigmatisme est renversé, l'élève scolarisée en Bac Pro n'est pas là parce qu'elle serait « moins intelligente », mais parce qu'elle « sait ce qu'elle veut faire » et qu'elle « ne perd pas son temps ». En mettant en avant le fait de « savoir ce qu'elle veut faire », l'élève répond à la fois à la nécessité de se reconstruire une image valorisante tout en répondant aux injonctions à avoir un projet d'orientation identifié (Dagot & Dassié, 2014). C'est ainsi qu'avoir une vocation bien définie permet à l'élève de se sortir de son sentiment d'humiliation : l'élève n'est pas en section professionnelle à cause de ses capacités scolaires, mais par choix, parce que cette voie lui permettra d'accéder au métier qu'il ou elle désire⁷⁷. « Savoir ce qu'[on] veut faire » s'oppose ainsi pour les élèves à un autre type d'orientation que l'on pourrait décrire comme une orientation convenue. Leurs stratégies discursives consistent à retourner le stigmatisme et à en faire une force (Goffman, 1973).

Certains élèves de Bac Pro entrevoient de cette manière la possibilité de sortir leur épingle du jeu en se constituant une identité en plein, forte et réflexive à l'opposé de l'orientation en creux ou passive de celles et ceux qui « perdent du

⁷⁷ On parle bien de *vocational school* dans le monde anglo-saxon pour qualifier les filières professionnelles.

temps » dans une filière générale ; un geste assez proche de ce que Sykes et Matza appelaient les techniques de neutralisation qui consistent dans le fait de « condamner ceux qui condamnent » (Sykes & Matza, 1957).

Détenir un projet d'orientation permet ainsi de justifier auprès de leurs pairs une scolarité dans la voie professionnelle et de rationaliser à leurs propres yeux une scolarité dans cette voie. Ce faisant, les élèves en viennent à « vouloir ce qui leur arrive » (Hélaridot, 2009). Mais l'illusion entretenue par le registre vocationnel est à double tranchant : si elle permet aux élèves de s'engager dans la formation, il arrive dans certains cas que la confrontation avec la réalité du terrain soit suivie de désillusions remettant en cause l'orientation de l'élève :

Question : Mais du coup quand tu as remarqué que tu n'aimais pas les enfants, qu'est ce qu'il s'est passé, tu n'as pas tout remis en question ?

Ah si si, j'ai tout remis en question, dis-toi depuis que je suis toute petite je pensais que je voulais faire ça et en fait là je suis en train de le faire et je me dis « non, mais c'est pas pour moi, j'aime pas faire ça », mais je me vois pas, je m'imaginais pas quelque part d'autre, en fait j'ai aucune idée de ce que je pourrais faire d'autre (...) En seconde quand j'ai remarqué que je voulais pas faire ça, ça je me posais trop de question, je me disais j'aurais dû aller en coiffure, je me disais « j'aurais pas dû faire ça » (Rania, 1ASSP).

Bien que les expériences vécues dans la sphère familiale puissent constituer des ressources pour s'engager dans la formation, l'idéal vocationnel sur lequel se fonde l'orientation des élèves peut être mis à mal lors des périodes de formation en milieu professionnel. Face à des situations de travail, les élèves réalisent que les activités de *caring* exigent de nombreuses compétences qu'elles n'ont pas pu développer dans la sphère familiale.

Un des enjeux de longue date de la sociologie du travail des femmes a été de montrer que la reconnaissance de la qualification nécessite la mise à distance du principe vocationnel : « la vocation parce qu'elle naturalise les compétences des femmes, gomme les réalités du travail effectivement engagé et les compétences et qualifications qu'il nécessite » (Depoilly, 2021, p. 51). Benelli et Modak vont dans le

même sens. Elles expliquent que la logique vocationnelle incarnée par la figure « maternelle », qui sous-tend le travail de *care*, est un obstacle de taille dans la reconnaissance par ces femmes de la nature professionnelle de leurs actes. (Benelli & Modak, 2010).

De plus, si le registre vocationnel s'applique facilement à des « activités construites comme hautement désirables⁷⁸ » (Lahire, 2018, p.148) peut-il s'appliquer de la même façon aux activités subalternes auxquelles se destinent les élèves ? En effet, si le *care* dans sa dimension éthique est valorisé et permet l'engagement des élèves dans la formation, que se passe-t-il lorsque les élèves réalisent — à travers leurs stages notamment — que ce travail de soin est empêché ?

⁷⁸ « Pour qu'il y ait vocation, il faut sans doute aussi que l'activité en question soit valorisée, au moins aux yeux de ceux qui sont concernés (...) Peut-on devenir caissière, guichetier dans une banque, manutentionnaire, agent d'entretien ou ouvrier spécialisé "par vocation" ? La chose n'est sans doute pas impossible, mais certainement beaucoup plus improbable que dans des métiers ou des fonctions qui ont été construits collectivement comme hautement désirables : les vocations religieuse, artistique, scientifique, médicale, etc. » (Lahire, 2018, p. 148).

PARTIE II : Faire contre mauvaise fortune bon *care*

Cher Monsieur,

En réponse à votre annonce parue dans le North Mail de ce jour, je me permets de vous adresser ma candidature. Âgé de quatorze ans, je suis robuste, en bonne santé, intelligent, ponctuel, propre et motivé. Mes parents appartiennent à la classe ouvrière, mon milieu est ouvrier, l'école que je viens de quitter accueille des enfants d'ouvriers ; aussi, avec votre bienveillante assistance, je me sens des plus qualifiés pour devenir moi aussi un membre de la classe ouvrière.

Jack Common (2022), *Contre mauvaise fortune*, Agone, p. 269

Le goût est *amor fati*, choix du destin mais un choix forcé, produit par des conditions d'existence, qui, en excluant comme pure rêverie tout autre possible, ne laisse d'autre choix que le goût du nécessaire.

Pierre Bourdieu (1979), *La distinction, critique sociale du jugement*. Editions de Minuit, p. 198.

La première partie de notre thèse a consisté à montrer en quoi l'orientation dans la voie professionnelle dans une spécialité articulée autour du soin et de l'accompagnement ne constituait pas un choix autonome pour les jeunes femmes de milieux populaires qui composent notre cohorte. Toutefois, le titre que nous avons choisi : « le choix des autres » exprime l'hypothèse qu'il est possible pour ces élèves, même si elles sont fortement influencées par les déterminismes sociaux, de **trouver dans les activités de *caring*, une manière de donner du sens après coup à leur orientation.**

Cette hypothèse envisage le fait qu'en dépit d'une orientation marquée par le sceau des déterminismes, la construction d'un rapport au savoir singulier conduirait ses élèves à trouver du sens dans les apprentissages, d'y éprouver du plaisir et de s'engager dans leur scolarité (Charlot, 1997) en dépit d'une orientation subie dans la voie professionnelle.

Cette partie rejoint notre problématique de départ en proposant d'explorer comment l'expérience scolaire et professionnelle des élèves est l'occasion d'une conquête d'autonomie. En empruntant la formule chère à Bourdieu « Faire de nécessité vertu » (Bourdieu, 1980, p. 90), la partie intitulée « Faire contre mauvaise fortune bon *care* », propose une réflexion sur **la possibilité pour des individus — même dominés — de s'approprier une contrainte d'abord imposée de l'extérieur. Cette réflexion nous invite à envisager l'attention à l'autre comme objet autour duquel pourrait se construire l'investissement, l'engagement dans un apprentissage puis dans une profession relevant du *care*.**

Dans son analyse des aides à domicile, Christelle Avril mettait en garde sur le risque d'imposer d' « en haut » ce que serait le sens du travail des aidantes. Elle analysait finement comment les conceptions de leur travail étaient à interpréter à l'aune de leur trajectoire sociale : « Certaines aides à domicile trouvent par exemple dans l'accomplissement des tâches physiques de ménage une manière de tenir à distance le travail relationnel avec les personnes âgées, travail relationnel qu'elles

trouvent particulièrement aliénant. Or, les femmes diplômées qui les encadrent considèrent que seul cet aspect relationnel pourrait permettre aux aides à domicile de donner du sens et de la valeur à leur travail » (Avril, 2015, p. 18).

Notre hypothèse nous appelle donc à une grande vigilance dans l'analyse des observations et des entretiens : il faut nous méfier de toute vision surplombante au sujet des pourvoyeuses de *care* et de leurs activités. Cette vision, propre à ceux qui regardent le métier de loin, doit être maintenue à distance afin de se concentrer sur le processus d'apprentissage du *caring* sans oublier de considérer les enjeux de luttes symboliques qui traversent les métiers du soin et de façon plus générale les métiers de service (Hughes, 1956 ; Skeggs, 2014 ; Arborio, 2005 ; Avril, 2015).

Introduction : “Quand on n’a que l’amour” : est-il possible de convertir des dispositions sociales en compétences scolaires ?

Nous avons montré dans nos précédentes parties que les expériences de travail domestique servent aux élèves à construire un rapport vocationnel à leur orientation. Ce registre vocationnel laisse penser « qu’elle [l’activité de soin et d’accompagnement] ne nécessiterait aucun type d’apprentissage particulier » (Depoilly, 2021, p. 51). En effet, certaines élèves semblent penser que la réalisation de ces tâches dans la sphère domestique a pu avoir comme effet l’acquisition d’un certain nombre de connaissances, de dispositions morales (Merchiers, 2004) ainsi que la maîtrise de certains gestes techniques (Vadcard, 2022) indispensables aux activités de *caring* et que cette proximité pourrait leur être profitable dans le cadre de leur formation.

La mise en relation des contenus pédagogiques avec ce que les élèves vivent dans la sphère domestique est facilitée par la proximité entre les tâches du travail domestique et le programme scolaire. À première vue, la proximité des fonctions que les élèves ont occupées dans la sphère familiale avec le contenu de la formation semble avérée : le référentiel prévoit par exemple la transmission de gestes techniques tels que le lavage des mains, la réfection d’un lit, les soins d’hygiène corporelle de l’adulte et de l’enfant, l’habillage d’un nourrisson, autant de gestes que les élèves déclarent effectuer dans le cadre du travail domestique⁷⁹. Outre les gestes techniques, les dispositions morales que les élèves déclarent posséder sont particulièrement recherchées dans le travail de *care*. Elles se retrouvent notamment dans le référentiel du Bac Pro ASSP qui indique que l’activité des élèves doit se réaliser dans le « souci constant de la bienveillance des personnes » (MEN, 2011 ; Divert, 2021).

⁷⁹ À titre d’exemple, des activités citées par les élèves comme faisant partie du travail domestique qu’elles réalisent se retrouvent dans le référentiel de certification : ainsi « *changer une couche* » se retrouve dans l’item 3.2.2 du cours Ergonomie-Soin sous le nom de « *soins d’hygiène corporelle de l’enfant* » et « faire le ménage » correspond à l’item 1.2.3 : *techniques de bio nettoyage des locaux, équipements et matériels* dans le cours intitulé « Services à l’usager » (Extrait du référentiel de certification, 2011)

Nous avons donc tenté de creuser cette hypothèse en nous demandant dans quelles mesures il était possible pour ces élèves peu dotées en capital culturel et économique⁸⁰ et ayant connu des parcours scolaires accidentés (Jellab, 2014 ; Troger, Bernard & Masy, 2016), de convertir, c'est-à-dire de mettre à profit⁸¹, les dispositions (à la fois techniques et éthiques) qu'elles ont acquises à travers le travail domestique (Cuny & Bell, 2024).

Cette réflexion sur la conversion des acquis de l'expérience en compétences s'inscrit dans la lignée de travaux de chercheuses et chercheurs qui se sont attelés à décrire les liens entre savoirs domestiques et savoirs institutionnels, et la façon dont les premiers pouvaient ou non être réinvestis dans l'espace professionnel (Haicault, 2000 ; Cresson & Gadrey, 2004 ; Angeloff, 2008 ; Cartier 2012 ; Lebeaume, 2014 ; Dussuet, 2016 ; Depoilly, 2023). Les travaux sur l'imbrication entre travail domestique et formation des femmes de milieux populaires ont montré que les pouvoirs publics (en Angleterre comme en France) se sont servis de la proximité du travail domestique avec les métiers du *care* pour mener certaines de leurs politiques. Qu'il s'agisse de mettre en formation les femmes de milieux populaires dans une optique « civilisatrice » (Skeggs, 2014) ou de « blanchir » un travail — jusqu'alors effectué de façon informelle — dans le but de faire baisser les chiffres du chômage (Angeloff, 2008), la mise au travail (par la formation) des femmes au foyer reflète les tentations idéologiques d'une époque. Ces politiques s'appuient sur l'idée que le travail domestique et les métiers du *care* sont des espaces peu éloignés et qu'il est aisé pour ces femmes de passer de l'un à l'autre.

⁸⁰ Le capital culturel des parents est notamment objectivé par le niveau de diplôme : ces derniers sont rarement diplômés et lorsqu'ils le sont il s'agit la plupart du temps de certifications obtenues à la suite d'études courtes (CAP secrétariat ou coiffure ou de validation des acquis de l'expérience).

⁸¹ En parlant de "profit", nous pensons au fait que la proximité du savoir profane et du savoir institutionnel peut permettre aux élèves de s'engager dans la formation en construisant un rapport au savoir singulier, la possibilité de réussir scolairement en convertissant ce capital culturel incorporé en un titre scolaire (Bourdieu, 1979) ou *via* l'acquisition d'un *capital symbolique*, lié au sentiment de respectabilité ou de *supériorité morale* que peuvent apporter ces métiers du soin et de l'accompagnement (Bourdieu, 1994 ; Skeggs, 1997 ; Cartier, 2012).

La possible conversion du capital culturel incorporé acquis dans la sphère domestique en compétences professionnelles échangeables sur le marché du travail a connu une actualité en 2017 lorsque Marlène Schiappa alors secrétaire d'État avait évoqué la possibilité de certifier par la VAE⁸² les jeunes ayant fait l'expérience de la parentalité dans le but de « transformer cette expérience en CAP petite enfance, en diplôme d'État, en brevet d'État d'éducatrice de jeunes enfants ». Une piste qui n'a pas été suivie d'effets, mais qui témoigne de l'actualité de cette question et des tensions qu'elle soulève⁸³ :

A-t-on besoin d'avoir un diplôme pour torcher le cul des enfants⁸⁴ ? On l'entend... et pas par le tout venant, j'ai entendu des proviseurs le dire donc il faut quand même s'interroger... On a quand même eu à un moment vaguement l'idée que l'expérience de maternité, de paternité, suffisait pour passer la VAE, ça a germé. (IEN-SBSSA — Académie de Créteil, octobre 2019)

En réaction à cette proposition⁸⁵, certaines professionnelles ont pris la parole pour rappeler les différences essentielles entre le travail effectué dans la sphère domestique pour ses propres enfants et le travail effectué en structure d'accueil. Dans leurs propos, les professionnelles mentionnent un ensemble de compétences⁸⁶ qu'il est indispensable de maîtriser pour occuper ces fonctions : respect des normes

⁸² La validation des acquis de l'expérience (VAE) créée en 2002 est une mesure qui permet à toute personne, quels que soient son âge, son niveau d'études ou son statut, de faire valider les acquis de son expérience pour obtenir une certification professionnelle. (travail-emploi.gouv.fr).

⁸³ Ce qui rappelle également l'idée reçue selon laquelle « les emplois du bas de l'échelle ne sont pas qualifiés » (Avril, 2019).

⁸⁴ « Former aux métiers de la petite enfance peut apparaître comme un non-sens, tant il est ancré dans les inconscients que les mères savent naturellement prendre soin de leurs enfants sans suivre de formation ». (Ulmann, 2015)

⁸⁵ Dans un style similaire, Xavier Darcos, alors ministre de l'Éducation nationale s'interrogeait en 2007 sur la nécessité d'avoir un Bac + 5 pour les enseignantes de maternelle dont la fonction principale serait selon son propos de « changer les couches » : « Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits délégués par l'État, que nous fassions passer des concours Bac + 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ? » (Xavier Darcos, le 3 juillet 2008 devant la Commission des finances)

⁸⁶ La compétence est souvent définie comme une combinaison des connaissances, savoir-faire, expériences et comportements mis en œuvre en situation professionnelle. Le glissement du modèle de la qualification à celui de la compétence n'a pas amélioré la situation des femmes. Leurs savoirs et leurs compétences ne parviennent pas à être reconnus au niveau du salaire, la logique de la compétence contribuant à masquer les rapports de pouvoir dans l'entreprise (Cresson & Gadrey, 2004, p. 41).

de sécurité et d'hygiène, connaissance du développement de l'enfant et faculté de tenir à distance ses émotions (Hochschild, 2017) sont autant de compétences qui révèlent la nécessité de posséder un « capital spécifique » fait d'« apprentissages tacites, de savoir-faire implicites d'incorporation « sur le tas » pour effectuer ces métiers (Mauger, 2006). Cette réaction peut s'expliquer comme une manière de défendre une profession qui se sent menacée par l'idée que « n'importe qui » pourrait effectuer ce travail.

Il apparaît que la conversion de ces dispositions sociales en capital culturel institutionnalisé cristallise de nombreuses tensions. D'un côté, la proximité des pratiques réalisées dans la sphère domestique avec les contenus d'enseignement peut constituer pour les élèves un signal rassurant. Elles peuvent y voir la possibilité de convertir des compétences qu'elles avaient acquises dans la sphère domestique en titres scolaires. D'autre part, la conversion de ce capital culturel se heurte à la défiance des professionnelles qui face à la proposition de certifier les jeunes parents à travers la VAE se sont empressées de réaffirmer leur professionnalité et d'insister sur la nécessité de se former pour prendre soin de jeunes enfants ou de personnes adultes dépendantes. Nous avons donc voulu explorer, à travers notre enquête, la manière dont les différents acteurs (inspectrices, enseignantes, élèves) composent avec cette tension et s'il était possible pour les élèves de mener à bien cette conversion en obtenant un titre scolaire.

En d'autres termes, il s'agit de montrer comment les dispositions que pensaient posséder les élèves vont être remises en jeu à travers ce moment de socialisation qu'est la formation (Lahire, 1996 ; Darmon, 2019). En effet, les dispositions que les élèves pensent posséder ne correspondent pas parfaitement aux attentes des institutions. Nous pensons qu'elles vont être façonnées tout au long de ce processus de formation par différents acteurs (enseignantes, CPE, tutrices, recruteurs) et à travers différents moments de cette formation (en classe, pendant les périodes de stages, après le Bac). En « comparant ces schèmes socialisateurs et les dispositions incorporées », nous serons en mesure de mieux comprendre en quoi consiste concrètement l'apprentissage du *care* et en quoi ce dernier est traversé par

des définitions concurrentes (Darmon, 2018). Pour ce faire nous emprunterons les outils méthodologiques développés par M. Darmon qui consistent à « approcher les dispositions par la transformation⁸⁷ ».

Trois procédés seront ainsi utilisés au fil de cette partie pour analyser le façonnage des dispositions :

Premièrement, repérer et observer ces schèmes socialisateurs au moment où ils sont émis dans la situation scolaire et la pratique enseignante, puis chercher la trace de leur intériorisation éventuelle, et éventuellement progressive, dans les entretiens réalisés avec les élèves.

Deuxièmement, comparer les réponses des élèves à différents moments de leur scolarité (seconde, première, terminale et 1 an après l'obtention du Bac) grâce à la dimension longitudinale de notre recherche.

Troisièmement, tenter d'identifier ce qu'intériorisent les uns, que n'intériorisent pas les autres

Pour présenter les résultats, nous proposons d'analyser le façonnage des dispositions à travers différents moments :

- 1 — La transformation des dispositions en compétences scolaires grâce à la formation apportée par les acteurs pédagogiques et l'institution.
- 2 — La façon dont les dispositions se heurtent à l'importance du travail émotionnel lors des périodes de stage.
- 3 — La façon dont les modalités de réalisation et d'accompagnement en stage enrichissent ou entravent l'apprentissage des élèves.
- 4 — La façon dont l'orientation post-Bac révèle les limites de la conversion annoncée.

⁸⁷ Le fait de passer par la transformation pour reconstruire les dispositions [est un] moyen particulièrement ajusté à l'analyse dispositionnelle, dans la mesure où la transformation facilite la préhension des dispositions. (Darmon, 2018, p. 112)

I) Le rôle des acteurs pédagogiques dans la conversion des dispositions

1.1 La hiérarchisation symbolique du Bac Pro et ses effets sur les trajectoires d'enseignants

Cette section souhaite explorer la tension existant dans les pratiques pédagogiques entre l'envie de s'appuyer sur le capital culturel incorporé des élèves pour créer un engagement dans la filière et d'autre part la nécessité de tenir à distance ce capital culturel, car il serait susceptible d'entraver la professionnalisation des élèves. Pour comprendre comment les enseignants composent avec cette tension, il est d'abord nécessaire de montrer comment les trajectoires des professeurs de lycées professionnels (PLP) ont façonné leur regard sur leur profession et sur le public qu'ils accueillent.

Les professeurs de lycées professionnels et a fortiori ceux des matières professionnelles ont un statut particulier au sein du champ de l'enseignement en France : leur origine sociale est plus populaire que celle des autres enseignants (ce qui les rapproche de l'origine sociale des élèves accueillis⁸⁸). Ils sont relativement nombreux à faire état d'un choix tardif d'enseigner en LP, ce qui s'explique notamment par le fait qu'ils ont exercé une autre activité professionnelle avant de se diriger vers le professorat (Périer, 2003 ; Divert, 2020).

Dans certains cas, ils ont choisi de passer le concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP) à la suite d'échecs à l'agrégation ou au CAPES (certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire). (Jellab, 2005, p. 298). C'est par exemple le cas de Nadège, professeure de bio-technologie et professeure principale de deux classes d'ASSP :

⁸⁸ « Si chez les agrégés, on trouve 36 % de pères cadres, 18 % exercent une profession intermédiaire et 14 % de pères ouvriers, ces proportions sont respectivement de 27 %, 23 % et 15 % chez les certifiés, de 13 %, 14 % et 29 % chez les professeurs de lycée professionnel » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1998, p. 152).

Question : depuis combien de temps tu enseignes, quelle matière, quand es-tu arrivée ici ?

J'enseigne la bio-technologie santé environnement, j'ai obtenu le CAPLP, c'est une certification pour enseigner dans un lycée professionnel donc je ne peux pas enseigner dans un lycée technique ou général, j'enseigne depuis douze ans. J'ai fait la fac de bio et j'étais en prépa CAPES SVT et c'est assez intéressant parce que pendant mes années de fac, on m'a jamais parlé de CAPLP Bio-technologie santé environnement, on ne me parlait que de la prépa CAPES et donc je l'ai passé plusieurs fois jusqu'à la maîtrise et en fait à la troisième année, un copain m'a inscrit au CAPLP BSE que j'ai obtenu et je me suis retrouvée dans l'environnement professionnel que je ne connaissais absolument pas.

Question : Ce concours du CAPLP, tu l'as passé par envie ou parce que tu n'avais pas eu le CAPES ?

Ben non, pour être honnête, je ne savais pas trop ce que c'était. Je savais qu'il y avait une grosse épreuve de biologie et la bio c'était mon point fort donc effectivement j'ai eu 18 à l'écrit (...) Voilà j'ai eu ce concours sans vraiment être préparée donc est-ce que je suis là par dépit bah un peu ouais je crois. (Nadège, professeure principale des 2nde ASSP, Novembre 2019)

De la même façon que les élèves de Bac pro vivent leur scolarité dans l'ombre de la filière générale, les enseignants subissent eux aussi les conséquences de la hiérarchie symbolique des ordres d'enseignement. L'extrait d'entretien avec Nadège montre bien que le concours du CAPLP n'est pas aussi valorisé que le concours du CAPES ou a *fortiori* que l'agrégation⁸⁹. Cette enseignante nous apprend qu'au cours de sa classe préparatoire, aucun de ses camarades ou enseignants ne mentionnait l'existence de ce concours ayant comme visée l'enseignement dans la voie professionnelle : le CAPES était le seul horizon proposé à ces étudiants qui se destinaient à l'enseignement. C'est à la suite de trois échecs consécutifs au CAPES que Nadège est inscrite au CAPLP par un camarade. Elle obtiendra son concours dès sa première tentative. Elle concède quelques phrases plus tard que sa trajectoire professionnelle est en quelque sorte un pis-aller après son échec au concours du CAPES.

⁸⁹ Une autre manière d'objectiver la sous-valorisation du CAPLP par rapport au CAPES ou à l'agrégation est le taux de couverture inférieur dont il fait preuve. Ce taux de couverture représente le rapport du nombre d'admis au nombre de postes, en pourcentage. Il quantifie la part de postes non pourvus par manque de candidats retenus sur liste principale. Tandis que le taux de couverture du CAPLP dans les disciplines professionnelles est de 80%, le taux est de 95% au CAPES ou à l'agrégation (DEPP, 2022).

Certaines enseignantes en charge des disciplines liées à la future activité professionnelle des élèves (regroupées dans le pôle Ergonomie-Soin) sont issues du monde professionnel et ont l'idée qu'elles sont les plus à même de transmettre les nouvelles compétences attendues dans le domaine du sanitaire et social (Divert, 2020). C'est le cas de Chantal qui est une ancienne infirmière :

Question : Peut-on revenir rapidement sur votre parcours professionnel ?

Bon je suis de 1964, donc ça fait 57 bientôt, 58 ans donc cette expérience de prof ça ne fait que 11 ans parce que j'ai un parcours atypique en fait, je suis entrée sur un poste spécifique, je suis infirmière spécialisée en fait et avant de rentrer, j'ai fait du bloc opératoire avec des compétences, avant c'était Bac +4, j'ai donc fait la fonction publique hospitalière et après un congé maternité et un congé parental (...) en voulant inscrire ma fille à la crèche justement, ils cherchaient une infirmière pour faire directrice adjointe du SSIAD (service de soins infirmiers à domicile) dans une CCAS (caisse centrale d'activités sociales) de ma commune, donc j'ai dit ben ouais ça me tente parce qu'ils cherchaient quelqu'un à mi-temps et ça tombait très bien. Donc j'étais directrice adjointe pendant 10 ans avec une équipe d'aides-soignantes, et un jour bon... (elle soupire) je suis opportuniste hein ! On m'a dit, écoute on cherche des profs avec un profil particulier pour ouvrir la section aide-soignante donc je suis arrivée là. Au début, je ne faisais que le post-Bac aide-soignante (...) et maintenant je fais les aides-soignantes et les Terminales ASSP. (Chantal, professeure de Sciences médico sociales, professeure principale de la Terminale ASSP. Entretien réalisé en mai 2022)

Chantal ne commence sa carrière dans l'enseignement qu'autour de ses 47 ans à la suite de diverses activités professionnelles (infirmière spécialisée puis directrice adjointe d'un service de soins infirmiers à domicile). Dans son cas, comme dans celui de Laura (Professeure de lycée professionnelle en sciences médico-sociales), elles ont été recrutées pour enseigner auprès d'élèves de Bac pro ASSP ou d'élèves aides-soignantes à la suite d'expériences professionnelles jugées comme concordantes avec les objectifs du Bac pro :

Question : Et comment en es-tu arrivée à travailler dans l'Éducation nationale ?

Ras-le-bol de mon métier précédent, j'ai travaillé presque vingt ans dans la génétique humaine principalement dans la prestation de service et j'avais pas envie de faire ça toute ma vie. Or est-ce la crise de la quarantaine ou pas, j'ai décidé de tourner une grande page et une connaissance m'a dit pourquoi tu deviendrais pas

prof. Et j'ai pris une année entière pour réfléchir, pour franchir le pas et j'ai une inspectrice qui m'a écrit, elle m'a contactée en mai 2018, et puis je pense que ça a été le dernier facteur déclenchant pour que je parte.

Question : Pourquoi t'en avais marre ?

Toujours les mêmes collègues pendant 20 ans et même si la technologie évoluait, la conception de la société elle n'évoluait pas..

Question : Qu'entends-tu par conception de la société ?

Non-valorisation des personnes qui travaillaient dans l'entreprise, aucune reconnaissance... alors si reconnaissance de l'erreur, mais jamais reconnaissance de la gratification (Laura, professeure de STMS — octobre 2019)

L'extrait d'entretien avec Laura révèle que l'aspiration à devenir enseignante est aussi une manière pour certains professionnels travaillant dans d'autres secteurs de se tourner vers « un métier qui a du sens » (Garcia, 2023). Cette enseignante qui exerçait auparavant en tant que technicienne supérieure dans un laboratoire spécialisé dans la génétique humaine s'est lassée d'un secteur qu'elle jugeait inerte et peu propice à son épanouissement. Ce mal-être au travail qu'elle explique par le manque de reconnaissance des salariés par leur hiérarchie a participé à la recherche d'une profession plus centrée autour de l'humain. Une fois la décision prise, des représentations subsistaient néanmoins quant au public qu'elle allait devoir « affronter » :

Question : Tu dis que tu as pris quasiment un an pour réfléchir à ça, quels sont les éléments qui ont traversé ta tête au cours de cette année ?

Être capable d'affronter des [élèves]... autant le contenu me dérangeait pas trop, en travaillant je pouvais l'avoir. L'humain m'intéressait, avec les collègues ça pourrait aller, au bout de vingt ans, on sait s'adapter. Mais j'avais des inquiétudes quant au comportement des élèves avec les faits divers qu'on peut voir. On a l'impression que quand tu rentres dans l'enseignement, tu vas voir des élèves sur les tables qui balancent des choses parce qu'en France on nous raconte beaucoup de négatif et très peu de positif donc j'avais une angoisse par rapport à ça. (Laura, professeure de STMS — octobre 2019)

Les propos de Laura sur son projet de reconversion révèlent que l'enseignement (notamment en lycée professionnel) s'accompagne d'un lot de représentations au sujet du comportement des élèves : elle avait déjà l'image d'élèves turbulents et violents avant même de se confronter à la réalité du terrain.

Ces représentations sont notamment véhiculées par le traitement médiatique du lycée professionnel qui « fait rarement la une du débat scolaire, sauf lorsqu'un élève agresse un enseignant, comme à Étampes en décembre 2005 » (Moreau, 2008, p. 594). Les représentations de la future enseignante vont évoluer au fur et à mesure qu'elle va intégrer l'idée selon laquelle les élèves sont « brisés par le système ». Cette idée, admise par l'ensemble des acteurs pédagogiques, influence leur manière de concevoir leur profession et de faire leur travail.

1.2 Réparer les élèves

Une idée émaille l'intégralité des entretiens effectués avec les acteurs pédagogiques : les élèves de la filière professionnelle sortent brisés du collège. « Ils ont des casseroles », « la blessure narcissique est réelle », « ils se sentent nuls et sans valeur » sont des propos que tiennent les enseignantes, les CPE, les AED et les inspectrices. Du point de vue des enseignantes, les élèves cumulent les difficultés. Certaines vont mettre en avant les difficultés sociales ou familiales, tandis que d'autres estiment que ces difficultés sont d'ordre cognitif. D'autres, enfin, insistent sur l'origine psychologique des difficultés pouvant aller jusqu'à une forme de médicalisation de l'échec scolaire (Pinell et Zafiropoulos, 1978 ; Terrail, 2002 ; Gateaux-Mennecier, 2002 ; Philip, 2005).

Ben il y a des familles classiques tu vois, il y a des familles recomposées, je crois qu'il y en a pas mal, quelques familles monoparentales surtout chez la mère et souvent ils ont la charge des petits frères, petites sœurs, il y a des élèves qui ont subi des situations de harcèlement scolaire au collège, il y a des profils de dyslexie tout ça, il y a une élève qui vient d'être placée en foyer, il y en a leurs parents vivent aux Antilles et elles aussi (Lucie, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP, nov 2019)

Dans tous les cas, les enseignants intègrent rapidement l'idée qu'en LP, le « client idéal » n'existe pas. Ainsi chaque enseignant déclare qu'un des préalables à la transmission des connaissances est la nécessité de redonner confiance aux élèves arrivant en LP. De cette perception découle « un ensemble de pratiques, de stratégies pédagogiques (...) focalisées sur le suivi individualisé et la nécessité de

valoriser le public (via l'évaluation, le travail productif et la finalisation des savoirs enseignés) » (Jellab, 2005, p. 295).

Question : Vous récupérez des élèves qui n'ont pas les fondamentaux mais vous devez avancer sur le programme...

Les élèves que l'on récupère, ils sont brisés par le collège surtout en mathématiques. On va dire qu'ils ont une certaine peur de cette matière. Nous ce qu'on essaie de faire, c'est de leur montrer des outils, une façon de travailler différente pour leur redonner confiance, parce que c'est quand même un manque de confiance au départ (...) À l'entrée en seconde on essaie de les rassurer, ça peut être en évaluant des choses simples et en renforçant les fondamentaux. (Loïc, professeur de mathématiques et professeur principal des 2des ASSP — mai 2020.)

Le professeur de mathématiques, conscient du sentiment de relégation que vivent les élèves, a choisi de rassurer ces derniers en « évaluant des choses simples » de manière à leur montrer qu'elles sont capables d'obtenir de bonnes notes. Il s'agit à la fois de redonner confiance en lui/elle à l'élève, mais également de construire une relation de confiance entre le professeur et ses élèves. À ce titre, les élèves sont nombreuses à évoquer en entretien que le passage d'une troisième générale à une seconde professionnelle s'est accompagné d'une amélioration de leurs notes. Certaines élèves déclarent qu'avec la même quantité de travail, elles parviennent à décrocher d'excellentes notes, ce qui pour bon nombre d'entre elles est une nouveauté :

Question : Et toi de ton côté, ça s'est passé comment ?

Mes profs m'ont dit que j'avais pas le niveau d'aller en général (...) Ça sert à rien d'aller en général, si tu vas en général tu as 10,11 de moyenne, si tu vas en pro tu as 18,19, ça sert à rien vraiment ! (Telma, 2de ASSP, avril 2020)

Question : Est-ce que tu te considères comme une bonne élève ?

Au collège, j'étais pas vraiment à l'école, enfin j'étais là mais j'étais ailleurs (rires). Du coup j'avais pas des trop bonnes notes, j'avais même pas la moyenne. Ici vu que ça m'intéresse plus, je suis contente de venir et en plus c'est plus facile d'avoir des bonnes notes (Tamara, 1ASSP, mai 2021)

L'idée de redonner confiance aux élèves à travers des évaluations programmées et basées sur des connaissances précises du programme possède

toutefois ses limites : l'enseignant de mathématiques regrette que leurs apprentissages se fassent par cœur et se limitent aux moments de l'évaluation :

Question : Comment s'y prendre concrètement pour redonner confiance ?

Concrètement, on va varier les supports, contextualiser les situations, en étant bienveillant, ça m'est arrivé également de... c'est une méthode hein ça porte un nom mais c'est dire à l'élève : on va t'évaluer sur telle activité et ça sera exactement la même. Ce qui se passe, c'est que la première fois l'élève n'a pas confiance, donc il révise pas, alors qu'on lui a dit que ça allait être la même chose, mais c'est parce qu'il n'y croit pas, qu'il pense qu'on va pas lui donner la même chose. La deuxième fois y'en a 40 % de la classe qui révise et la troisième fois on remarque que la majorité de la classe a révisé. Les limites, c'est que les élèves apprennent, ils ne font qu'apprendre, ils cherchent pas à comprendre donc si on change juste de contexte on va s'apercevoir qu'ils sont perdus. (Entretien avec Lénaïc, professeur de mathématiques et professeur principal des 2des ASSP — mai 2020).

L'extrait cité met en lumière la confiance qui s'installe entre l'élève et son enseignant. L'élève prend progressivement conscience que l'évaluation se fera sur ce qui a été vu en cours conformément à ce que l'enseignant déclarait : la construction de cette relation de confiance passe notamment par le fait de s'astreindre à dire la vérité aux élèves et de tenir parole (Gallo & Filordi de Carvalho, 2018). Mais l'enseignant nuance la pertinence d'une telle démarche, car bien que les élèves révisent, elles ne le font, selon lui, que parce qu'elles seront évaluées et ne font pas preuve d'une approche réflexive vis-à-vis du contenu. En travaillant de cette manière, elles ne s'approprient nullement le contenu et il suffit « de changer de contexte [professionnel] » pour que les élèves se retrouvent perdues et ne parviennent pas à restituer leurs connaissances. Bien que cette méthode semble porter ses fruits pour construire une relation de confiance, elle semble ne pas suffire pour faire naître une réflexivité et une volonté d'appropriation chez les élèves et renforce un rapport instrumental aux apprentissages (Charlot, Bautier et Rochex 1993 ; Thin, 1998). « L'élève ne parvient pas à donner de sens aux activités d'apprentissage et à leurs contenus. Ceux-ci n'apparaissent que comme des obligations scolaires dont il convient de s'acquitter pour obtenir de bonnes notes » (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017, p. 11).

Les acteurs pédagogiques sont conscients que la dimension sociale joue un rôle prépondérant dans les difficultés d'apprentissage des élèves. Ils œuvrent à redonner confiance en elles aux élèves en utilisant une autre pédagogie et en se montrant plus compréhensifs. Ce faisant, ils optent pour un suivi individualisé qu'ils estiment plus adapté aux besoins des élèves. Certains professeurs comme Virginie reviennent sur la tension que cette attention aux particularités génère dans leur pratique pédagogique. Ils doivent à la fois « être conciliants » tout en étant « droit dans leurs bottes ». Cette recherche de la bonne distance demande aux professeurs de gérer leurs émotions afin que ces dernières ne débordent pas :

Question : L'année dernière c'était une expérience plutôt négative et cette année ça va mieux, qu'est-ce qui a changé ?

Alors, l'année dernière, mes collègues ne pensaient pas que j'allais continuer, ils ont vu que j'avais commencé à me détendre en février et quand on arrive à se détendre, tout se détend. C'est comme une maman avec son bébé, ça a un côté éponge, c'est impressionnant. (...) C'est dur parce qu'il faut être à la fois sympa, cool mais droit dans ses bottes. Aussi on ne peut pas demander la même chose à tous les élèves parce que certains élèves, on sait que c'est pas simple chez eux donc on est plus conciliant. (Laura, enseignante en sciences et techniques médico-sociales, Novembre 2019)

Laura, l'enseignante qui s'est reconvertie à la suite d'une expérience peu heureuse dans un laboratoire et qui appréhendait son rôle de professeure du fait des représentations véhiculées dans l'espace médiatique au sujet des élèves de Bac Pro, a connu une entrée difficile dans le métier. Ses appréhensions étaient liées à une situation de défiance vis-à-vis des élèves. Selon elle, ses craintes ont eu pour effet de colorer la relation qu'elle entretenait avec ses élèves. L'idée selon laquelle « les élèves seraient des éponges » qui « absorbent les émotions de leurs enseignants » est intéressante à deux égards : elle justifie la nécessité pour l'enseignant de gérer ses propres affects afin de ne pas « déborder » sur le cours (Hochschild, 2003 ; Petiot, 2022) et elle résonne davantage du fait que les élèves se destinent précisément à s'occuper de jeunes enfants. L'enseignante applique sa conception au sujet des enfants à ses propres élèves et nous indique que la professionnalisation des enseignants passe notamment par une remise en cause des représentations au

sujet des élèves ainsi que d'une mise à distance de leurs émotions afin de ne pas entraver la relation pédagogique.

L'attitude « bienveillante » des enseignants qui consiste à prendre en compte les difficultés sociales, psychologiques et cognitives des élèves à travers l'évaluation ou le suivi individualisé s'appuie sur l'idée que les élèves « fonctionnent à l'affect », formule que l'on retrouve à de nombreuses reprises dans nos observations et entretiens :

Situation : L'enseignante demande à Tamara de lire la loi du 2 janvier 2002 fixant de nouvelles règles aux droits des personnes.

Tamara : Mais pourquoi moi ?

Enseignante : Parce que je t'aime beaucoup.

Enseignante : [se tournant vers moi] Elles fonctionnent à l'affect !

Observation cours de Sciences médico-sociales — 25 novembre 2021

L'enseignante se sert de cet affect pour mobiliser Tamara qui réagit à la demande de lecture de l'enseignante comme s'il s'agissait d'une punition. Le fait que l'enseignante se sente obligée de se justifier auprès de moi peut indiquer qu'elle considère sa réponse à l'élève comme pouvant être mal interprétée par un regard profane. Le fait que les élèves « fonctionnent à l'affect » est un « principe tenu pour vrai » par de nombreux acteurs pédagogiques (Vergnaud, 2001) et révèle la part importante des affects dans les situations d'apprentissage, affects qui peuvent à la fois être des moteurs et des entraves à l'exercice pédagogique. Cette attitude bienveillante est valorisée par l'ensemble des acteurs pédagogiques interrogés que ce soit par les enseignantes ou la CPE :

Question : Quel regard tu portais sur le Bac Pro avant tes premiers cours ?

Je me souviens, un de mes premiers cours, je fais souvent cours la porte ouverte et j'ai une collègue en salle des profs qui m'a entendue et elle m'a dit : qu'est-ce que t'es bienveillante parce qu'ils sortent quand même pas mal de conneries et je pense que pour réussir faut être tolérant et ne pas être dans le jugement pour tirer les élèves vers le haut et les aider à prendre confiance. Car on les récupère vraiment cassés, cassés par le système scolaire (Entretien avec Nadège — Professeure de Bio-technologie et professeure principale des 2des ASSP — octobre 2019)

Question : Et donc par rapport à cette classe de 1ère ASSP, qu'en dites-vous ?

*C'est quand même une classe vachement bien avec un bon niveau de classe, avec des élèves enthousiastes et deux professeurs principaux vraiment enthousiastes eux-mêmes, car dans l'enseignement, il y a une part d'affect et que Mme X et M. Y sont aussi des collègues généreux et qui ont une proposition dans leurs façons d'être qui fait qu'on a une classe qui évolue très très bien avec des élèves en difficulté mais avec un groupe très tonique, curieux, aimant ce qu'il fait, répondant... donc on est sur une super promotion, en termes d'absences, on est sur un petit chiffre.
(Entretien avec Mme B. CPE de l'établissement, mai 2021)*

Dans l'entretien mené avec la professeure principale comme dans celui avec la CPE, la bienveillance des enseignants est mise en corrélation avec les difficultés sociales que rencontrent les élèves. L'enseignante justifie sa posture bienveillante en insistant sur la nécessité de « tirer vers le haut » des élèves « brisés par le collège » tandis que la CPE valorise le travail effectué par les deux professeurs principaux en expliquant que grâce à leur « générosité » et leurs « façons d'être » — nous pourrions dire grâce à leur ethos professionnel⁹⁰ (Jorro, 2013) — ils parviennent à faire évoluer et à éveiller la curiosité d'élèves qui sont pourtant « en difficulté ». Cet attachement des acteurs pédagogiques à tisser une relation de confiance avec les élèves ainsi qu'à prendre en compte leurs difficultés trouve un écho particulier dans ce que certains nomment la politique d'établissement⁹¹ et qui est susceptible d'avoir un effet — bien que modeste — sur les résultats scolaires ainsi que sur le bien-être des élèves (Cousin, 1993) :

Question : Comment définiriez-vous cet esprit de l'établissement dont tu parlais ?

Alors (rires), c'est quelque chose de complexe parce que c'est quelque chose qu'on a ici mais qui n'existe pas dans les autres établissements. On a une relation avec les élèves très particulière, on est hyper-bienveillants et nos CPE sont super, il y a un esprit, une atmosphère ici que ce soit de la part des élèves, des enseignants ben on sent qu'il y a un climat qui est particulier, apaisé, apaisant et qui profite à tout le monde ! C'est dans la façon de faire les choses, on cherche le dialogue, on crie très

⁹⁰ Du côté de la sociologie du travail, l'ethos du travail est défini comme « un système de croyances, valeurs, normes et modèles qui constitue un cadre de référence du comportement individuel et de l'action sociale au sein d'une collectivité définie » (Lalivé d'Épinay, 1998, p. 109-110).

⁹¹ Le projet d'établissement indique les moyens mis en œuvre et leur répartition (sur la base d'un budget qui est une contrainte) pour « assurer la réussite de tous les élèves et associer les parents à ces objectifs » (service-public.fr).

peu sur les élèves (...) c'est dans la pédagogie, dans les idées qu'on va mettre en place, dans la bienveillance, faire en sorte que les élèves s'entraident le plus possible. Je pense que ça vient de l'histoire de l'établissement, on a une très longue histoire et on a la chance d'avoir du personnel comme Mme B. la CPE qui sont anciens, qui ont 20, 30 ans d'expérience, c'est un travail de dizaines d'années.
(Sliman, AED, mai 2021)

Cet extrait d'entretien avec l'assistant d'éducation nous permet de saisir comment les acteurs pédagogiques définissent le projet d'établissement. Cette définition indigène repose sur la notion de bienveillance qui consiste pour l'AED à chercher le dialogue, à éviter de crier sur les élèves et à favoriser l'entraide entre ces derniers⁹². L'AED insiste sur le fait que ce type de projet d'établissement est rare et qu'il s'inscrit dans une histoire longue notamment via certains acteurs pédagogiques comme la CPE qui ont plus de vingt ans d'expérience au sein du lycée. L'entretien avec la CPE nous offre d'autres renseignements sur les formes que peut prendre le projet d'établissement en action :

Question : Quand vous recevez des élèves, c'est souvent sous la base de problèmes de comportement, forcément ça va déjà colorer un peu l'entretien.

Parfois, c'est quand un élève va mal pour lui proposer du soutien, pour régler une question administrative, pourquoi elle ne mange pas à la cantine, pourquoi elle est toute seule. Il y a aussi toute cette question du comportement et ici on y est assez attaché et c'est pour ça que ça marche. De mon point de vue, c'est parce qu'on essaie de coller beaucoup à l'individualité des élèves pour que ce soit un lieu où elles sont un peu heureuses et en sécurité ! Je parle au féminin, parce que c'est une vraie question qui se pose dans notre lycée, parce que la mixité dans l'établissement existe... mais c'est pas une classe super mixte ! (Entretien avec Mme B. CPE de l'établissement, mai 2021)

L'idée d'individualiser le suivi avec les élèves est centrale dans le projet d'établissement. Ce suivi consiste à considérer certains comportements (« ne pas manger à la cantine », « être toute seule ») comme des indicateurs d'un mal-être

⁹² Pour une définition opérationnelle de la bienveillance, on peut se référer à Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay (2018) pour qui la bienveillance est « une disposition inconditionnelle de l'enseignant à prendre en compte les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de ses élèves. Cette disposition a des conséquences visibles dans sa posture professionnelle, ainsi que dans la planification et la réalisation des activités d'enseignement » (p. 4).

dont la cause peut être endogène ou exogène à l'établissement, mais qui a un impact sur le comportement au lycée et sur les apprentissages. Ce constat révèle bien que le rôle des acteurs pédagogiques ne s'arrête pas aux portes de l'établissement et que le suivi tel que les acteurs pédagogiques le conçoivent ne peut faire l'impasse sur les raisons psychologiques ou sociales d'un mal-être. Un autre point semble essentiel dans le discours de la CPE, il s'agit de la faible mixité de certaines classes du lycée et a fortiori dans la filière ASSP. Partant de ce constat, la CPE s'est emparée de cette question et propose une analyse intéressante sur les effets de cette non-mixité sur le ressenti subjectif des élèves :

Question : j'ai cru comprendre dans certains entretiens que certaines filles sont contentes d'être entre elles ?

Je dirais presque que, nous on est classés « violence » et nos élèves sont parfois de l'autre côté de la médaille, c'est-à-dire victimes de violences et pour le coup ça [la non-mixité] donne à certaines élèves une forme d'épanouissement, ça, c'est sûr avec d'autres difficultés comme apprendre à vivre entre filles. (Mme B. CPE de l'établissement, mai 2021)

Notre question s'appuyait sur un entretien mené avec deux élèves qui déclaraient que le fait de se retrouver dans une classe composée en grande majorité de filles avait été pour elles une source d'apaisement. La CPE explique ce ressenti en rappelant que certaines de ces jeunes femmes ont été victimes de violences et que le fait de se retrouver entre elles a pu leur permettre de s'épanouir en se sentant en sécurité et en confiance dans leur classe. Bien que cette non-mixité semble profiter aux élèves et influencer sur leur bien-être, la CPE est convaincue que de façon générale, « la mixité est un trésor » et cherche à travers son rôle à créer les conditions d'une mixité heureuse (Collet & Vouillot, 2019). Une tension apparaît dès lors entre l'idéal d'une mixité profitable et la réalité du terrain qui révèle une inhibition des jeunes femmes en présence de leurs homologues masculins :

Question : comment faites-vous donc au quotidien, qu'est-ce que vous en faites au quotidien ?

Elles sont très jeunes pour sortir de la mixité quand même. Et on voit que certains garçons de notre lycée changent dans leur rapport aux filles entre septembre et décembre. On peut faire beaucoup d'informations, moi sur la mixité j'ai que des

garçons, j'ai que des frères et je trouve que la mixité c'est un vrai trésor et avec les années je vois bien qu'il y a des filles inhibées [à cause de la présence de garçons] qui commencent à avoir de l'ambition, en termes d'ambition personnelle. On voit des filles qui s'épanouissent, je me dis qu'il y a des filles pour qui le lycée est un havre de paix et que ça permet à certaines d'être en sécu... voilà... une possibilité d'expression. (Mme B. CPE de l'établissement, mai 2021)

Le changement dont font preuve certains garçons à l'égard des filles après quelques mois au LP concerne notamment « la manière de draguer » qui « ne se fait pas de la même manière quand il y a plus de filles que de garçons ». En effet, rappelons que le lycée où nous avons enquêté est composé majoritairement de jeunes femmes, à l'inverse du lycée voisin qui — formant aux métiers du bâtiment et de l'industrie — possède des effectifs majoritairement masculins. La politique de l'établissement doit ainsi composer avec cette dimension et c'est pour cette raison que les horaires de récréations des deux établissements ont été décalés afin d'éviter certaines rencontres jugées problématiques⁹³. Bien que la CPE déclare que se « retrouver entre filles » permet à certaines élèves de lever leurs inhibitions concernant leur avenir, elle cherche davantage à créer les conditions d'une cohabitation heureuse avec les garçons. (Duru-Bellat & Marin, 2010)

Le travail des enseignants consistant à établir une relation de confiance avec les élèves à travers un suivi individualisé soucieux de prendre en compte les différentes dimensions des difficultés des élèves est salué par les autres acteurs pédagogiques. Si cette manière de s'engager dans le travail est le résultat d'un ethos professionnel que les enseignants construisent avec plus ou moins de facilité, elle trouve également un écho dans la politique d'établissement portée par la CPE et la direction. Cette façon de concevoir son travail qui dépasse la transmission de connaissances et qui reconnaît la part d'émotion dans le travail jusqu'à en faire une composante essentielle de la profession semble prépondérante sur notre terrain. Elle rencontre aussi bien l'adhésion des élèves qui sont fières de réussir scolairement (à

⁹³ « Leurs garçons [ceux du lycée voisin] draguent nos filles (...) Avant les sonneries étaient en même temps et ça arrivait plusieurs fois que les assistants d'éducation ou les adultes surprennent des élèves en train d'avoir des relations sexuelles dans l'établissement avec des élèves du lycée voisin et nous on lutte parce que tout bêtement elles [les élèves du lycée étudié] se déconcentrent » (Entretien avec S., assistant d'éducation) .

travers leurs notes meilleures qu'au collège) que celle des acteurs pédagogiques qui se sentent utiles auprès de ces publics fragiles. Cette approche rencontre également l'adhésion de certains parents d'élèves comme la mère de Marine :

Question : Comment expliquez-vous que la filière professionnelle soit une bonne chose pour Marine ?

Alors, comment je l'explique ? Je trouve que les profs sont dans une empathie incroyable. Ils suivent l'élève, on a l'impression — enfin je pense que c'est le cas — qu'ils ont à cœur que chacun trouve sa place et soit content... et soit heureux dans le groupe... J'ai l'impression que tout le monde est dans la même optique, en fait. Ils sont là pour aider les élèves. Alors qu'au collège c'était « de toute façon faut aller jusqu'en troisième », « ah bah non on va pas redoubler », parce que moi j'ai posé la question plusieurs fois : « on peut pas la faire redoubler là ? j'ai l'impression qu'elle a pas les bases, pour solidifier un peu tout ça, pour pouvoir lui paraître... » non non non, fallait faire sortir, on rentre en sixième, on sort en troisième et puis entre temps il fallait avancer quoi. (Mme C., Mère de Marine, élève en TASSP, juin 2021)

C'est notamment par comparaison avec le travail des enseignants du collège où était scolarisée Marine que sa mère prend conscience de la particularité du travail mené par les enseignants du lycée professionnel. La mère de famille va alors opposer à travers son discours les enseignants de collège à ceux du lycée professionnel. Cette mise en opposition permet d'imputer l'échec de sa fille à la pédagogie des enseignants qui n'ont pas su individualiser leur suivi selon elle.

1.3 Valoriser l'enseignement professionnel...

En valorisant le travail « productif » et la finalité des savoirs enseignés, les acteurs pédagogiques cherchent à montrer que les élèves vont être formées à devenir de « vraies professionnelles ». Cette volonté de mettre en avant la finalité de l'enseignement explique le recours de certaines enseignantes à des arguments portant sur la facilité que les élèves auront à trouver un emploi à la sortie :

Question : Faire des projets avec eux, c'est dans cette optique de revaloriser ce qu'ils font ?

Exactement, et de revaloriser la filière parce qu'on leur dit, je me souviens quand j'étais professeure principale de ces classes-là, je leur disais « mais attendez, c'est

une vraie chance, on vous prépare à des métiers où il y a une vraie demande d'emploi, c'est quand même pas rien » (Mme B, CPE de l'établissement, mai 2021)

La tentative de la professeure principale des secondes ASSP d'enrôler les élèves dans la formation en valorisant l'enseignement professionnel et en recourant à l'argument de la « demande d'emploi » s'explique par le fait que les enseignants de lycée professionnel ont intériorisé l'injonction à l'insertion qui pèse sur la voie professionnelle dont la finalité première de l'enseignement professionnel reste l'insertion des élèves sur le marché du travail (Aguilhon, 1994). Outre le recours à l'argument de la « demande d'emploi », les enseignantes insistent également sur l'importance de les faire travailler à partir de situations familières pour « remettre [les élèves] en affection avec l'école » et enrôler les élèves dans la situation d'apprentissage :

Question : En même temps, elles ont envie de participer, de parler de leur quotidien, ça leur plaît, ça leur parle !

Parce qu'elles n'ont pas les réponses qu'elles veulent, elles estiment qu'elles n'ont pas ce qu'elles attendent, des fois je leur dis, ça m'est déjà arrivé de prendre un quart d'heure pour leur demander « vous voulez parler de quoi ? » Faut être très imagé, faut parler leur langage et après on change de vocabulaire, ça tu l'appelles comme ça, mais ça s'appelle comme ça... Et quand je vois leurs yeux qui brillent, je me dis « ça y'est, ça, elles l'ont intégré » même des trucs de la vie courante, mais bon, ça sera toujours ça de gagné. (Chantal, professeure principale des Terminale ASSP, mai 2022)

L'extrait d'entretien avec cette professeure fait ressortir que le désir de savoir des élèves se fonde sur le fait qu'elles n'ont pas « les réponses qu'elles veulent » et que ces dernières cherchent dans les contenus d'enseignement des réponses à leurs préoccupations. Mais ces connaissances « de la vie courante » ne sont pas forcément celles attendues par l'institution et c'est pour cette raison que l'enseignante prend un certain temps pour traduire dans un langage institutionnel ce qui parle aux élèves. Faire le lien entre ce que les élèves ont l'habitude de faire à la maison et les contenus d'enseignement est à la fois une manière de participer à la construction d'un rapport au savoir plus positif et une contribution à la valorisation des élèves :

Question : Comment faire pour que l'élève se sente concerné par les apprentissages ?

Il faut les remettre en affection avec la scolarité et donc il faut leur redonner, et partir d'une situation concrète, voire partir de leur savoir-faire pas forcément lié à un apprentissage scolaire, mais à un apprentissage de la vie quotidienne, leur montrer qu'ils savent faire des choses. (IEN SBSSA - Académie de Créteil)

Si l'inspectrice insiste sur la nécessité de valoriser les compétences non académiques des élèves (Duru-Bellat, 2015 ; Morlaix & Giret, 2018) pour leur « montrer qu'ils savent faire des choses », les acteurs de terrain (enseignants, CPE) distinguent quant à eux les activités menées dans le cadre domestique des apprentissages proposés en salle de classe.

La tension entre l'envie de s'appuyer sur ce que connaissent les élèves pour les enrôler dans la formation et la nécessité de distinguer l'espace scolaire de la sphère familiale est structurante dans le processus de socialisation des élèves et donc dans le travail des acteurs pédagogiques.

Elle trouve son illustration dans les activités menées en salle de classe : dès les premiers cours d'Ergonomie-soin⁹⁴, les élèves sont amenées à effectuer le change d'un enfant. La professeure nous dira lors d'un entretien que les élèves ont envie de manipuler et elle permet donc aux élèves de se saisir des poupons durant les interclasses pour répondre à leur supposé désir :

Question : L'année dernière, c'était une expérience plutôt négative et cette année ça va mieux, qu'est-ce qui a changé dans ta façon d'enseigner ?

Ben déjà j'attendais moins de choses, moins rigides, on va faire ce qu'on va pouvoir c'est-à-dire qu'on est en TD, ils me demandent à manipuler même si j'avais pas préparé, c'est pas grave, ils veulent tripoter les enfants, ils veulent... pas jouer, mais ils sont là pour ça.

⁹⁴ Ce cours est consacré aux techniques de soins d'hygiène et de confort (soins d'hygiène corporelle, habillage et déshabillage d'un adulte ou d'un enfant, réfection d'un lit occupé et inoccupé). Un autre élément essentiel du programme est l'hygiène professionnelle qui intègre la tenue professionnelle et l'hygiène des mains. C'est notamment dans cette matière que les élèves vont apprendre la grande majorité des gestes techniques.

L'attention portée par la professeure au souhait des élèves de manipuler résulte d'une adaptation de sa pratique en vue de motiver les élèves en valorisant la dimension pratique. La reprise de la professeure quant au verbe « jouer » mérite notre intérêt. Le fait qu'elle ne souhaite pas employer ce terme est sans doute à interpréter comme une volonté de tenir à distance la dimension ludique que peut revêtir le fait de se saisir des poupons. Pour les élèves de seconde, le fait de s'occuper d'enfants se situe dans cet intervalle entre le *jeu* et le *je* : ce qui constituait au départ, pour elles, un rôle dans lequel elles imitent la figure maternelle, va devenir progressivement constitutif de savoirs professionnels qu'elles devront mettre en œuvre une fois en emploi. Le *jeu* appartient à la sphère domestique tandis que leur *je* doit se professionnaliser en mettant à distance ce qui a trait à la sphère domestique, à leur enfance.

Cette distinction entre l'univers scolaire et pré-professionnel et l'univers familial semble primordiale pour les enseignantes, elle est un gage de sérieux pour la formation. Elles y recourent dans le but de montrer aux élèves qu'elles vont évoluer dans un lieu valorisant. Le fait de mettre en avant la présence de machines, d'équipements — ce qui est l'une des spécificités des lycées professionnels — participe à l'édification d'un ordre symbolique où la dimension concrète, matérielle et manuelle des savoirs professionnels est valorisée⁹⁵ :

Question : Comment revenir avec eux sur l'image dévalorisée qu'ils pourraient avoir ?

Par exemple, le pressing, systématiquement tous les élèves qu'on inscrit en juin, on sort avec les familles et on visite tous les ateliers. Et on dit voilà, tu vois on se fiche pas de toi, c'est pas un fer comme à la maison, on leur montre le magasin pédagogique, on montre les machines qui sont des machines professionnelles, c'est pas repasser des chemises le samedi soir en regardant la TV. [...] Parce qu'il y a du fantasme derrière une orientation, je suis une fille, j'ai 15 ans, qu'est-ce que je peux faire, coiffure ou bébé ? C'est des métiers de salle de bain, c'est pas méprisant de

⁹⁵ Ce constat fait écho aux analyses de Claude Grignon pour qui les CET [qui étaient les ancêtres des LP] constituaient (...) un « monde renversé » : l'enseignement professionnel y est prépondérant, tant par la masse horaire que par le jeu des coefficients pour les classements et examens, et apparaît aux élèves comme le seul utile, alors qu'ils rejettent globalement les matières « générales » (français et histoire en particulier) ; il y a un « esprit technique » qui imprègne tout l'enseignement dans les C.E.T., esprit d'utilité, de rationalité, de positivité, et qui l'oppose systématiquement à l'esprit de futilité, de verbosité et de « chiqué » qu'on attribue à l'enseignement général. (Forquin, 1972, p. 82)

dire ça, si vous prenez le pressing, si c'est aussi dévalorisé c'est parce qu'au foyer, repasser n'est pas une tâche valorisée... (Mme B, CPE du LP, mai 2021)

Les propos de la CPE mettent bien en lumière le mécanisme à l'œuvre : en faisant visiter les ateliers et en montrant les machines aux élèves, la CPE veut notamment faire prendre conscience aux élèves de l'écart entre le travail domestique et la sphère professionnelle : « tu vois, on se fiche pas de toi c'est pas un fer comme à la maison ». Consciente de l'imbrication entre l'habitus de ces jeunes femmes et leur « choix » d'orientation, le travail de la CPE consiste à valoriser un travail qui à la maison n'a pas trouvé de reconnaissance. À la différence du ménage qu'elles font chez elles sur le mode de la corvée « c'est pas repasser des chemises le samedi soir en regardant la TV », les tâches effectuées dans une salle de classe seraient plus gratifiantes. Ce constat est notamment relayé au moment des stages par les élèves qui accomplissent un certain nombre de tâches similaires à celles effectuées à la maison, mais dont la réalisation leur apporte une satisfaction inédite :

Question : Parce que tu fais des choses à la maison qui ressemblent à ce que tu fais en stage ?

Par exemple faire à manger ou le ménage, ou quand je fais la vaisselle, au bout de cinq minutes chez moi, je vais être saoulée alors que quand j'aidais la maîtresse à ranger la salle de classe, ça me dérangeait pas, ça passait hyper vite, mais quand c'est chez moi ça me saoule. Parce que quand j'étais avec la maîtresse, il y avait une présence, une bonne ambiance, alors que quand je suis dans la cuisine je suis toute seule, je dois mettre de la musique pour me motiver. (Mandy 1ère ASSP — juin 2020)

Si comme le dit la CPE « ces tâches [sont] dévalorisées parce qu'elles [sont] dévalorisées au foyer », le fait de réaliser ces tâches dans un contexte professionnel procure chez les élèves le sentiment d'être reconnues : « beaucoup d'entre elles ont fait l'expérience de responsabilités familiales auparavant, mais cette expérience n'a pas reçu de légitimation externe. Leur activité d'aide trouve là une valeur » (Skeggs, 2015, p. 121).

La mise en place de la co-intervention à la suite de la transformation de la voie professionnelle en 2018 consiste à faire « intervenir simultanément un enseignant de matière générale et un enseignant de matière professionnelle ». Elle

est à considérer comme « une volonté politique visant à décloisonner les enseignements, à encourager le travail d'équipe et à mobiliser les élèves dans les apprentissages ». (Divert & Rossignol, 2023). Nous pensons qu'elle s'inscrit elle aussi dans une volonté de revaloriser la dimension technique du Bac Pro et de lutter contre l'idée que les savoirs techniques sont moins légitimes que les savoirs académiques⁹⁶ (Tanguy, 1986). Certaines enseignantes y ont vu une innovation intéressante pour pallier le déficit de sens que les enseignements généraux pouvaient revêtir pour les élèves :

Question : J'ai cru comprendre qu'il y avait un effort de fait pour rendre les situations d'apprentissage concrètes.

Je pense que c'est très important en effet et en particulier en math et en sciences d'avoir un contexte professionnel parce que ça intéresse davantage les élèves, parce que ça les met en situation et comme là ils sont en lycée pro, ils sont là pour apprendre un métier, ça les intéresse davantage, on ne fait plus trop d'activités abstraites. En fait, si on utilise les maths c'est pour calculer la ration lactée. C'est vrai que maintenant chaque apprentissage doit répondre à un contexte professionnel.

(Lilian — professeur de mathématiques — professeur principal des 1ère ASSP — avril 2020)

Toutefois, nous avons remarqué à travers les observations et entretiens menés avec les enseignantes et les autres membres de l'équipe éducative, qu'en dépit d'une volonté institutionnelle de renforcer le lien entre savoirs techniques et savoirs généraux, il n'existe pas de discours enseignant prônant la complémentarité des matières générales et des matières professionnelles : la valorisation du « travail productif et la finalité des savoirs enseignés » demeurent, près de 20 ans après les observations d'A. Jellab, une tactique employée par les enseignantes pour « mobiliser les élèves et lutter contre le sentiment d'échec qui a souvent jalonné leur scolarité antérieure (Jellab, 2005, p. 296).

Cette valorisation de l'enseignement professionnel par l'équipe éducative conduit progressivement les élèves à intérioriser un discours prônant le sérieux et la

⁹⁶ Ce qui serait susceptible de s'inscrire dans les nombreuses tentatives menées par les gouvernements successifs pour valoriser le "travail manuel" (Mischi & Laurens, 2011).

légitimité de l'enseignement professionnel⁹⁷. Si elles y adhèrent, c'est en partie parce que ces élèves y trouvent leur compte : en « inversant la table des valeurs attachées à l'opposition théorique/pratique au nom de la crédibilité » (Skeggs, 2015, p. 122), les élèves peuvent se présenter comme détentrices d'une forme de savoir particulière et reconnue, de se distinguer de leurs homologues dans le général qui « ne savent pas ce qu'ils veulent faire » et d'acquérir une expertise et une forme de virilité féminine valorisée dans les milieux populaires (Avril, 2014).

Aucun instant n'illustre mieux, pour les élèves, le sentiment de responsabilité que confère la professionnalisation que celui où elles revêtent leur tenue professionnelle. L'entretien avec le professeur de mathématiques (professeur principal de la classe) éclaire bien comment le port de la tenue professionnelle est un rite d'initiation qui marque l'entrée symbolique dans la profession en même temps que la sortie de l'espace domestique :

C'est un truc tout bête, mais j'adore les voir s'habiller en blouse parce que tout de suite ça change le rapport, c'est-à-dire qu'on est en situation professionnelle (...) Parce que quand on rentre en cuisine, il y a un certain nombre de normes à respecter, d'hygiène, de propreté. Le fait d'endosser la tenue, dans l'état d'esprit des élèves, c'est différent ! D'un coup, ils gagnent en maturité, c'est-à-dire que des choses qu'ils feraient en enseignement général, ils ne le feraient pas en enseignement pro ! Ils vont être plus attentifs, plus intéressés. (Lilian, Professeur de mathématiques et professeur principal des 2des ASSP, juin 2019)

Comme un acteur entre dans le rôle de son personnage au moment où il enfle son costume, les élèves changent d'« état d'esprit » lorsqu'elles enfilent leur tenue professionnelle (Maresca, 2016). Cette tenue les distingue des autres élèves qui sont en « enseignement général » et c'est à travers cette distinction que les élèves peuvent éprouver leur professionnalisme :

Question : Qu'est-ce que vous avez ressenti la première fois que vous avez mis cette tenue ?

⁹⁷ La valorisation du caractère « utile » des apprentissages n'est pas sans rappeler les analyses faites par P. Bourdieu autour des classes populaires et du « choix du nécessaire » (Bourdieu, 1979).

[...] Après y'avait des choses qu'on savait déjà quand on a des petits frères ou des petites sœurs pour les biberons par exemple! Mais pour la tenue... le pantalon, il était un peu grand quand même (rire), mais sinon tu te sentais fort, t'avais l'impression que t'allais faire un vrai métier. Moi j'étais contente de ma tenue (Mandy, 1ère ASSP, 2020).

Ben ça m'a fait plaisir, quand je l'ai mis je me suis dit « ah ça y'est je vais pratiquer » (...). Avec Mme G. on fait la cuisine, on apprend la dose du lait pour l'enfant, la température, le nettoyage, du plus propre vers le plus sale, des choses qu'on ne fait pas à la maison, c'est une nouvelle expérience ! (Telma, 1ère ASSP, juin 2020)

Les entretiens avec les élèves restituent avec éloquence la prise de conscience de la dimension professionnelle de leur formation : « t'avais l'impression que t'allais faire un vrai métier ». Si au départ « le pantalon était un peu grand », les élèves s'emparent peu à peu de ce nouveau rôle, les habitudes de la sphère domestique restent en point de référence, mais les élèves s'en distinguent à travers l'intégration de certaines normes : « on fait du plus propre vers le plus sale, des choses qu'on ne fait pas à la maison ». Progressivement, ces nouvelles normes vont supplanter celles en vigueur dans la sphère domestique, elles vont orienter leurs pratiques, leurs jugements et vont devenir constitutives de leur professionnalité en construction. En un mot, pour devenir professionnelles, les élèves vont progressivement abandonner leur savoir profane.

1.4 ... En le distinguant du travail domestique

L'inquiétude des membres de l'institution formatrice vis-à-vis de l'utilisation de ces compétences issues de la sphère domestique par les femmes de milieux populaires se destinant au *caring* est notamment présentée dans les travaux de Beverley Skeggs. Les observations menées par la sociologue britannique auprès de femmes inscrites dans ces formations ont révélé que l'apprentissage du *caring* passait par une phase de remise en cause des savoir-faire antérieures de ces femmes. En effet, les méthodes inculquées par les institutions de formation différaient de celles que ces femmes avaient pour habitude d'employer dans leur sphère familiale et n'étaient pas considérées par l'institution comme les bonnes

manières de faire⁹⁸. L'institution exerçant son pouvoir normatif, il faut aussi noter qu'une violence symbolique s'abattait de façon invisible sur ces femmes faisant que ces dernières avaient le sentiment d'avoir mal fait durant toutes ces années (Bourdieu, 1970 ; Skeggs, 2015).

Depuis les travaux de B. Skeggs, les conceptions ont évolué et les programmes scolaires n'ont plus la dimension (explicitement) moralisatrice qu'ils pouvaient revêtir auparavant. Cette dimension a progressivement laissé place à une nouvelle justification des savoirs transmis : les connaissances se justifient désormais à l'aune de leur rationalité scientifique⁹⁹, elles doivent avant tout permettre d'éviter la prolifération des maladies et des microbes ainsi que d'assurer la sécurité et le bien-être des usagers (Lebeaume, 2014). Bien que la dimension moralisatrice ait laissé place à une rationalisation scientifique des pratiques, les élèves intègrent rapidement que les pratiques vues en classes sont préférables à celles en vigueur dans la sphère domestique :

Question : Quand tu es arrivée en 2de ASSP, il y avait déjà des choses que tu savais ?

Il y avait beaucoup de choses que je savais déjà. Par exemple, moi quand je changeais mon frère, je soulevais les jambes, je mettais pas les jambes sur le côté... ou préparer son matériel. Sauf que moi, je ne mettais pas à droite ou à gauche... côté propre, côté sale ! Enfin dans ma tête c'est pas très organisé... La dernière fois quand je m'occupais de ma nièce, je faisais côté propre, côté sale, c'était très organisé. Mais par exemple les biberons, je savais déjà les faire, mais quand on m'a dit que les tétines fallait les attraper avec des tétines... moi je le faisais avec mes doigts (rires). Toi quand tu le fais chez toi, tu penses pas à l'hygiène, c'est ton enfant donc c'est pas grave... (Tiphannie, seconde ASSP, juin 2019)

Nous constatons à travers cet extrait d'entretien que les élèves intériorisent rapidement la distinction entre capital culturel incorporé et capital culturel

⁹⁸ Certains aspects du curriculum s'apparentent aux manuels de conduite et aux guides de savoir-vivre des siècles passés : un passage en revue minutieux des pratiques de soin et d'aide permet de définir des frontières nettes entre le bon et le mauvais, le juste et le faux, le normal et le déviant (Skeggs, 2014)

⁹⁹ Ce recours à la scientificité pour construire une professionnalité qui se démarque des pratiques domestiques va tout d'abord s'effectuer par l'apprentissage de gestes professionnels, qui donnent à voir une dextérité que ne possède pas le non-professionnel, celui qui ne sait pas (Ulmann, 2015).

institutionnalisé en intégrant l'idée qu'il existe une bonne méthode pour chaque geste et que l'institution scolaire est seule dépositaire de la légitimité du savoir transmis (Bourdieu, 1979). Le processus de professionnalisation consiste à distinguer dans les pratiques celles qui renvoient à l'univers domestique et celles qui renvoient à l'univers scolaire. En d'autres termes, la socialisation professionnelle des élèves consiste pour les élèves à distinguer le propre et le sale.

Preuve d'un processus de socialisation en cours, les élèves relisent et réévaluent leurs expériences familiales à l'aune des savoirs transmis en classe : « [elles apprennent] dans ces cours à repérer et à dénoncer les mauvaises pratiques de *care*, elles revoient leurs propres expériences familiales à l'aune de ces nouvelles classifications et s'habituent à une forme de travail sur soi consistant à toujours exposer leurs pratiques au jugement des autres » (Cartier, 2012, p. 110).

Bien que les élèves reconnaissent toutes la légitimité du savoir transmis par l'institution scolaire — ce qui est rendu visible par l'intégration d'un nouveau vocabulaire, à travers lequel les élèves apprennent à « appeler les choses par leur nom » (Grignon, 1971) — une ambivalence demeure en ce qui concerne l'intérêt d'employer les méthodes de l'école jugées « trop compliquées pour rien » :

Question : Mais du coup comment fais-tu un biberon ?

L'exemple de l'école ou le mien ?

Question : Aujourd'hui toi, quelle méthode tu utilises ?

Ben comme on fait à la maison c'est mieux, tu te laves les mains, tu prends le biberon, tu mets l'eau dans le... comment ça s'appelle, le thermostat, tu prends le lait, mais faut pas enlever le... l'espèce de plastique, d'aluminium (...) La méthode de l'école, c'est trop compliqué pour rien ! (Shannon Terminale ASSP, juin 2021)

L'entretien avec Shannon met en lumière son habitus clivé entre d'un côté une fidélité aux savoirs profanes et de l'autre la légitimité des techniques transmises par l'institution : bien que l'élève préfère préparer un biberon avec la technique apprise dans la sphère domestique, le processus de socialisation consiste à intégrer les apprentissages scolaires comme légitimes et préférables. Cette imposition par le haut d'une forme de savoir préférable à une autre ne se déroule donc pas sans une

certaine violence symbolique (Bourdieu, 1970). Cette dernière est rendue visible lorsque les élèves relatent leurs tentatives d'importer à la maison les savoirs vus en classe :

Question : Et des fois ça t'arrivait d'apprendre des trucs à ta mère ?

Oui, mais ça ne l'intéressait pas forcément parce qu'elle me disait « Oh, mais toi on t'a appris comme ça à l'école, mais moi j'ai pas appris comme ça »

Question : C'est quoi, c'est de la fierté ?

Non, je pense pas, mais je dirais que c'est un manque de confiance dans ce que les autres font... (Shannon, entretien post-bac, juin 2022)

Cette intériorisation de la légitimité du savoir de l'institution à travers l'acquisition de normes d'hygiène et de sécurité ne s'illustre pas seulement à travers l'autocontrainte que les élèves exercent lorsqu'elles se lavent les mains ou toussent dans leur coude, elles se réalisent également à travers une forme de contrôle exercé sur ce que font les autres comme dans cet exercice où les élèves doivent évaluer les tenues de leurs camarades :

En début de cours, la professeure demande aux élèves de relever chez leurs camarades les défauts de leurs tenues. Pour ce faire, les élèves disposent d'une liste d'éléments reprenant les attributs de la tenue professionnelle irréprochable et sont invitées à cocher les cases indiquant si l'item est respecté. Avant de s'exécuter, les élèves s'attachent les cheveux et contrôlent leurs propres tenues puis à voix haute et tour à tour prennent la parole devant la classe pour énoncer les défauts des tenues professionnelles de leurs camarades : « Elle a pas attaché ses cheveux », « Madame, elle est pas un peu mal mise sa blouse ? », « C'est des chaussures de jardinage ou quoi ? » Observation non participante — cours d'ergonomie/soin — octobre 2019

Ce contrôle mutuel qui s'exerce à travers des sanctions diffuses (Ogien, 1990) comme le rire ou le sarcasme « c'est des chaussures de jardinage ou quoi ? » va devenir constitutif de leur socialisation, une façon pour elles de reconnaître les codes afférents à l'univers professionnel auquel elles se destinent et qui exige une discipline autour des questions d'hygiène et de sécurité.



photogramme issu du film : Tiphane évalue ses camarades en train d'effectuer l'habillage d'un nourrisson

Mais le contrôle qu'exercent les élèves¹⁰⁰ à travers leurs jugements ne se limite pas à la sphère scolaire, elles vont également sensibiliser leurs familles aux gestes prophylactiques¹⁰¹ et disqualifier les pratiques qu'elles jugent non conformes :

Ma belle-mère, elle faisait tout bien, elle se nettoyait les mains et mon père rentrait du boulot, il prenait la tétine et il lui donnait avec ses mains dégueulasses ! Moi depuis que je suis dans cette classe, je me dis, mais... y'a des microbes partout en fait ! (Tiphane, seconde ASSP, juin 2019)

Le contrôle mutuel qu'exercent les élèves entre elles et auprès de leur famille ainsi que les réactions qu'il suscite nous conduit à penser qu'il ne suffit pas de « retirer » la dimension moralisatrice des apprentissages pour annuler la violence symbolique que colporte l'institution scolaire à travers la diffusion d'un savoir légitime. La professionnalisation des élèves d'ASSP passe par cet exercice à travers

¹⁰⁰ Cet aspect de leur formation a pris une ampleur supplémentaire à la suite de la survenue de la pandémie de Covid-19 en janvier 2020 et il est possible que cette dernière ait eu pour effet d'exacerber la vigilance des élèves et des professeurs sur l'acquisition de ces connaissances à une période où des annonces publicitaires rappelaient les règles pour limiter la prolifération du virus.

¹⁰¹ Qui préservent la santé de tout ce qui pourrait lui être nuisible.

lequel les élèves apprennent à devenir les garantes de ces normes auxquelles elles se doivent d'adhérer sans réserve :

L'évaluation des pratiques amène tout particulièrement les femmes à former des jugements sur les autres et sur elles-mêmes. On les encourage à exercer et à contrôler leurs responsabilités à travers l'évaluation qu'elles font des bonnes et des mauvaises pratiques de soin. Ce travail constant de dissection et d'évaluation des pratiques de soin des autres pousse les femmes à intégrer l'idée qu'il est très difficile de prendre soin correctement et leur fait, par conséquent, éprouver le besoin d'obtenir des conseils « experts ». Il ne suffit pas de se soucier des autres et de faire preuve de sollicitude, encore faut-il appliquer les méthodes appropriées qu'on leur prescrit. Cela suggère en outre qu'une personne qui prodigue des soins le fait d'une façon spécifique, qui est toujours ouverte au jugement et à l'examen critique des autres. (Skeggs, 2015, p.128)

Conclusion partielle : Le rôle des acteurs pédagogiques dans la conversion des dispositions

Les acteurs pédagogiques et en particulier les enseignants de lycée professionnel travaillent avec la conviction que les élèves qu'ils accueillent cumulent les difficultés. Ils sont conscients que le public accueilli est plus populaire que dans l'enseignement général et qu'il a connu un passé scolaire difficile marqué par l'échec et la perte de confiance, ils sont convaincus qu'un de leur rôle consiste à réconcilier les élèves avec l'institution scolaire.

Leurs origines et leurs statuts sont divers, ils peuvent être issus d'autres sphères professionnelles ou avoir toujours travaillé dans le monde de l'enseignement, être contractuels ou titulaires. Ils forment un ensemble disparate, mais se retrouvent souvent à enseigner dans la voie professionnelle en tant que deuxième choix ou à la suite d'une expérience professionnelle à laquelle ils ne trouvaient plus de sens. Certains partagent avec leurs élèves les représentations négatives associées à la filière professionnelle — sans forcément y adhérer — et doivent déconstruire ces représentations afin de soutenir leurs missions éducatives. La prise en compte des difficultés sociales de leur public devient dès lors une manière pour eux de se mobiliser dans leur activité. Ils s'en emparent et concèdent que leur travail n'est pas

simplement un travail de transmission de connaissances. Ils se construisent ainsi une « identité collective » leur permettant de « donner un sens à leur activité en se protégeant de la stigmatisation dont ils font souvent l'objet » (Van Zanten, 2001 p. 178). Ces enseignants se réfèrent souvent à « un modèle d'implication caractérisé par le débordement du travail prescrit et un engagement personnel pouvant aller jusqu'à la sur-implication » (Maurel, 2000, p. 136). À l'instar des élèves, certaines enseignantes « vivent leur profession sur le mode de la vocation qui consiste à se réaliser soi-même subjectivement à travers sa compétence professionnelle selon l'éthos protestant du travail élevé au rang de "prière" » (Dubet, 2010, p. 23)

La dimension affective occupe également une place importante dans leur activité. Les enseignants construisent au jour le jour des relations de confiance avec les élèves et cherchent à leur redonner une forme d'estime d'eux-mêmes. Le fait que les élèves fonctionnent à l'affect est un principe qui oriente les pratiques des enseignants. Sans pouvoir nous prononcer sur les bénéfices au niveau du bien-être des élèves ou de leurs résultats scolaires, leurs pratiques rencontrent l'assentiment de leurs collègues, de leurs encadrants, ainsi que les parents d'élèves interrogés. Ces enseignants valorisent la filière professionnelle en mettant sur un piédestal la dimension concrète et pré-professionnalisante du travail et ne cessent de répéter qu'elles se sont engagées dans une filière où il y a du travail à la clé pour motiver les élèves.

Dans une optique de revalorisation des élèves, les enseignants et membres de l'équipe éducative distinguent avec vigueur le travail domestique et les tâches des métiers auxquels les élèves se destinent. Ils insistent notamment sur la technicité des compétences à acquérir et justifient l'existence de ces règles à l'aune de leur rationalité scientifique. Leur rôle consiste à transformer les dispositions sociales des élèves en compétences scolaires dans l'objectif de favoriser leur future insertion sur le marché du travail. Ces tactiques trouvent l'adhésion d'une majorité d'élèves qui éprouvent un sentiment de reconnaissance et de fierté dans le fait de se préparer à devenir professionnelles et qui, grâce à cela, se distinguent des élèves dans le

général, acquièrent une expertise et s'en servent pour exercer une forme de contrôle sur elles et sur les autres femmes.



Le protocole de bio-nettoyage est un exemple de geste pratiqué à la maison mais remodelé par l'institution

II) Apprendre à aimer : appréhender la socialisation par le travail émotionnel des élèves

Lorsqu'il a été question en 2017 de permettre aux parents de demander une VAE pour un certain nombre de diplômes en lien avec les métiers de la petite enfance sur la seule base de leur expérience de la parentalité, les professionnelles s'y sont opposées en argumentant que s'occuper des autres dans un cadre familial ne demande pas les mêmes compétences que celles requises pour le travail de *caring* en structure d'accueil de la petite-enfance. Ces professionnelles expliquaient en substance que le travail en structure ne nécessite pas seulement des compétences techniques, mais également des « savoir-faire implicites » (Mauger, 2006) ainsi que certaines compétences qui ne se développent que « sur le tas ».

Cette distinction entre le travail domestique et le travail en structure était au cœur de la partie précédente dans laquelle nous avons présenté cette distinction comme constitutive de la socialisation des élèves : les dispositions qu’elles pensaient avoir devaient passer par le tamis de l’institution scolaire pour être transformées par la médiation des acteurs pédagogiques en compétences transférables dans le champ professionnel. C’est notamment lors de leurs premières expériences en stage que les élèves reconnaissent que le travail de *care* réalisé en structure possède des dimensions que ne possède pas le travail domestique :

Question : Vous voyez que dans ces métiers on est payés pour s’occuper d’enfants, pour faire à manger, pour s’occuper de l’hygiène, à la maison votre mère, elle n’est pas payée pour le faire, ça vous évoque quoi ça ?

K : C’est pas la même chose, c’est pas la même chose... à la maison, c’est tes enfants, c’est tes petites sœurs, alors qu’au travail tu rends service aux personnes.

R : Après je me dis qu’il y a plus d’enfants, y’a plus de choses à respecter ! Par exemple chez moi quand il y’en a un qui est malade, on ne le met pas de côté, alors que là en structure, faut le mettre de côté.

Question : Oui, il y a plus de responsabilités !

K : Voilà, plus de responsabilité ! Après comme on disait pour nos petits frères c’est pas la même chose, on n’utilise pas les mêmes façons. Par exemple, quand tu es ATSEM, tu vas éduquer comme on te dit d’éduquer. Alors que chez toi, tu vas utiliser ton éducation.

Question : Ah ça voudrait dire que tu n’es pas toi même, parce que tu te contrôles.

R : Ben tu te soumetts à des règles donc on peut pas comparer maison et structure !
(Entretien filmé avec Rania et Kenza, octobre 2020)

Les arguments des élèves interrogées recourent en tous points ceux développés par les professionnelles pour défendre la spécificité de l’expérience « sur le tas ». L’accueil de groupe nécessite le respect de règles de sécurité et d’hygiène auxquelles s’ajoutent les normes implicites de l’institution : « Tu vas éduquer comme on te dit d’éduquer ». Ces arguments découlent tous d’une dimension fondamentale de leur future activité, à savoir que les métiers auxquels se destinent les élèves s’inscrivent dans le champ des métiers de services. La particularité de ces métiers de services — qui consistent à faire quelque chose sur, avec ou pour quelqu’un — tient notamment dans le fait que les professionnelles qui les réalisent sont en interaction

quasi constante avec les autres et que ces interactions peuvent être teintées de rapports de subordination, de domination ou d'entraide (Hughes, 1996 ; Goffman, 1974).

Les activités auxquelles sont confrontés les élèves lors de leurs périodes de formation en milieux professionnels (PFMP) recoupent en de nombreux points celles décrites par Hughes (1958), Douglas (2005) et Arborio (2009) lorsque ces derniers définissent le sale boulot. Le « sale boulot » ou *dirty work* est considéré comme un travail physiquement dégoûtant ou symboliquement dégradant (Hughes, 1958). Effectuer le change d'un résident ou d'un enfant, nettoyer les déjections (sang, excréments) sans laisser apparaître le moindre dégoût, « encaisser » les insultes, le harcèlement, les propos sexistes ou racistes ou supporter le bruit et les paroles inintelligibles des enfants sont des expériences auxquelles sont confrontés les élèves lors de leurs stages (Cartier & Lechien, 2012). Ces expériences vont ainsi mettre au défi la compassion dont ces dernières doivent faire preuve dans leur relation à l'autre (Molinier, 2006). Ce travail de soin et d'accompagnement lié à la vulnérabilité et à la dépendance des usagers s'accompagne dès lors d'un travail émotionnel qui consiste à « produire ou inhiber des sentiments de façon à les rendre appropriés à la situation » (Hochschild, 2002, p. 32).

Comme cet aspect ne peut être travaillé que de façon superficielle en salle de classe, car certains paramètres liés à l'activité ne peuvent être réunis que dans l'exercice réel des futures fonctions des élèves, nous postulons que les périodes de formation en milieux professionnels (PFMP) sont des moments de socialisation et de pré-professionnalisation indispensables pour les élèves de notre cohorte, des périodes au cours desquels elles intériorisent l'existence de « sous-mondes » exigeant l'acquisition spécifique de rôles, plus ou moins enracinés dans la division du travail. (Berger & Luckmann, 2018 ; Dubar, 2000 ; Bordes, 2013 ; Glaymann, 2015).

Tout en poursuivant notre réflexion sur la façon dont les dispositions des élèves sont mises en question à travers l'expérience du stage, cette partie appréhendera la pré-professionnalisation par le travail émotionnel, c'est-à-dire partira

des émotions des élèves et du travail que leur gestion exige, pour observer la socialisation en train de se faire.

Si les recherches menées sur le travail émotionnel ont souvent eu pour objet d'analyser en quoi ce travail consistait dans des activités professionnelles précises (Pierce, 2003 ; Bernard, 2007), les travaux portant sur le lien entre apprentissage et émotions sont moins nombreux alors qu'ils posent pourtant des questions importantes. Comment les élèves composent-elles avec leurs émotions ? Quels facteurs expliquent leur omniprésence sur notre terrain de recherche ? Le travail de mise à distance des émotions est-il une compétence « comme une autre » que les élèves se doivent de développer et qui serait donc évaluable (Mikolajczak, 2014 ; Itié, 2022) ? Doivent-elles mettre leurs émotions à distance ou au contraire s'en emparer (Jeantet, 2003 ; Lhuillier, 2006) ? Les émotions liées aux activités de *caring* sont-elles des freins ou au contraire un moteur permettant l'engagement des élèves dans l'apprentissage, puis dans le soin ?

2.1 Des émotions omniprésentes

Si nous avons porté notre attention sur le travail émotionnel des élèves durant leurs stages, c'est parce que beaucoup de leurs récits étaient fortement teintés des émotions qu'elles avaient traversées au cours de ces périodes. Il nous a paru que les élèves préféraient parler de leur ressenti que de la réalisation de certains gestes techniques. L'entretien sociologique prenait ainsi ses distances avec l'évaluation de type scolaire à laquelle les élèves sont habituées et qui les inhibent. L'entretien est ainsi devenu une occasion pour les élèves de s'emparer de leur expérience et ainsi de construire puis de s'approprier leur réflexivité.

L'apprentissage du métier de soignante est proposé en salle de classe lors du TP de techniques professionnelles selon un découpage effectué autour de gestes techniques à acquérir : se laver les mains, effectuer un change, aider à la prise au repas, déplacer un résident de son fauteuil jusqu'à son lit : le quotidien des soignantes est rythmé par ces gestes, ils font partie du travail qui leur est prescrit. Lors de ces cours, l'attention est portée sur la réalisation des gestes de manière à ce

que ceux-ci ne blessent pas les usagers et qu'ils respectent les règles d'ergonomie ainsi que celles de sécurité et d'hygiène. Cet apprentissage est effectué sur un mannequin qui ne parle pas, ne ressent pas d'émotions et ne souffre pas. Le passage du mannequin à l'humain ainsi que l'arrivée d'autres individus dans l'interaction (soignantes, tutrices, familles et usagers) signent l'entrée en scène des émotions. Le corps inerte devient animé et l'apprentissage s'en trouve radicalement transformé :

Question : Quelles choses as-tu apprises en stage ?

C'est en stage que tu vois la réalité des choses, on a la situation en vrai, on voit l'enfant se casser la figure et là c'est pas sur une feuille « Tom est en train de tomber qu'est-ce que vous faites », donc on va pas appeler l'hôpital, on va appeler le professionnel et puis voilà.

Question : Ça veut dire que c'est indispensable de faire des stages ?

Ouais t'imagines, tu fais pas de stage et on te lance là-dedans ? Après tu as les parents derrière, quand on est en cours et qu'on fait des fausses situations et qu'on joue le rôle des parents et ben c'est nul parce que ça sera pas les vraies réactions, c'est mieux en réel quand tu as le vrai professionnel qui est avec toi et les parents qui te demandent comment s'est passée la journée, alors qu'en classe c'est les profs qui font les parents et tu as envie de rigoler quoi... (Marine, post-Bac, juillet 2023).

Question : Qu'est-ce que vous avez fait de technique là-bas [sur votre lieu de stage] ?

Les changes, habillage, déshabillage, le passage entre le fauteuil et le lit. Au début c'était compliqué parce qu'on n'avait fait que sur les mannequins et donc là, faire sur des vraies personnes ça n'a rien à voir. Surtout quand les personnes n'ont vraiment pas la capacité de marcher ou de comprendre ce que tu dis. (Shannon, 1ASSP, octobre 2020)

Question : Qu'est-ce qui change entre le mannequin et la vraie personne ?

Ben déjà avec la vraie personne, il faut bien communiquer parce qu'il y en a, si tu les touches et que tu communique pas avec... moi y'en a un dans ma structure si tu le touches sans lui parler, il te frappe parce qu'il ne comprend pas ce que tu fais, faut être douce, faut bien expliquer, faut parler fort et prendre son temps parce qu'avec les mannequins on va vite... (Kenza, 1ASSP, octobre 2020)

Pour les élèves, le stage est fondamental dans le processus d'apprentissage, car il est la seule situation susceptible de leur faire éprouver la dimension émotionnelle et relationnelle de leur travail. Si les cours dispensés en classe leur

permettent de comprendre que l'agressivité des adultes dépendants peut être liée à une pathologie, cette connaissance ne suffit pas à préparer complètement à la charge émotionnelle à laquelle les élèves doivent faire face quand elles se font « insulter gratuitement ».

Question : Et est-ce que vous étiez préparées aux émotions dans vos cours ?

Non pas vraiment, je crois que la seule qui nous a parlé de ça c'est Mme G., elle nous a dit un truc du style : « faut pas prendre personnellement ce qu'ils vont vous dire » mais ça c'est pas forcément facile, tu sais très bien que c'est des personnes âgées qui n'ont pas forcément toute leur tête et quand on t'insulte gratuitement c'est pas facile ! (Shannon, post-Bac, juillet 2023)

C'est parce que les élèves stagiaires vont devoir s'occuper d'individus animés, dotés d'émotions et susceptibles de ressentir de la souffrance ou de la gêne, qu'elles vont devoir établir un contact avec eux afin de les rassurer. Bien que la maîtrise du geste technique soit importante pour ne pas se blesser ou blesser l'autre physiquement, celle-ci ne suffit pas, il faut encore ajouter la parole pour que la prise en charge soit réellement satisfaisante. Les élèves confrontées aux pathologies, à la dépendance, à la dépression et aux décès de certains résidents expriment à travers les entretiens un panel d'émotions qui nous renseigne sur la spécificité du travail dans ce type de structure : le premier élément frappant lorsque l'on analyse les discours que produisent les élèves sur leurs PFMP dans des structures pour adultes en perte d'autonomie est l'omniprésence d'émotions négatives¹⁰².

Question : Donc là vous revenez de votre stage, racontez-moi comment ça s'est passé...

Il s'est passé beaucoup de choses ! (rires) Ce qui m'a le plus marqué c'est la détresse des personnes âgées. En fait, ils étaient super contents de voir des nouvelles personnes, des personnes de l'extérieur. C'était difficile parce que tu dois être partout à la fois et ça c'est compliqué, et je pense que ce qui m'a marquée, c'est le décès d'une dame, ça m'a vraiment traumatisée, c'est resté dans ma tête et tout parce que la veille je l'avais vue et le matin elle était morte, on m'avait même pas prévenue et j'ai vu son corps, donc ça m'a vraiment choqué. (Shannon, 1re ASSP, Avri 2020)

¹⁰² Les émotions négatives dont il est question ici sont celles de tristesse, d'angoisse, d'inquiétude, de sentiment de solitude souvent présentes dans les récits que les élèves font de leurs stages auprès des personnes adultes non-autonomes.

Avant de parler des gestes techniques, des prises en charge des résidents ou de l'organisation du travail au sein de ces structures, les élèves à l'instar de Shannon mettent en avant « la détresse » des personnes âgées qu'elles doivent prendre en charge. Cette ambiance pesante a sans doute à voir avec le fort niveau de dépendance des individus résidant dans ces structures, qui s'y rendent souvent en dernier recours au moment où ils deviennent un danger pour eux-mêmes ou pour autrui (DREES, 2022). Cette donnée a pour conséquence que les soignantes et soignants travaillent dans ces structures avec la possibilité permanente de faire face à un décès. Il en résulte qu'une majorité d'élèves ont au cours de leurs stages fait au moins une fois l'expérience de la mort d'un résident et que ce décès a nécessité un travail consistant à gérer leurs émotions en même temps que celles des autres :

Question : Quel est le souvenir le plus fort que vous gardez de vos stages ?

Moi il y a une dame avec qui j'avais créé de l'affinité, je l'aimais bien, on avait passé deux trois semaines ensemble et le dernier jour de stage, alors que la veille on parlait, on m'a dit « elle est décédée dans la nuit ». Ben j'ai pleuré en fait ! Parce que... c'est pas comme si c'était quelqu'un de ma famille mais un peu quand même ! J'avais développé des sentiments, je sais que c'est bizarre de dire ça. (Entretien avec Tamara, 1ASSP, avril 2020)

Question : Et quand tu parles de cette collègue qui était fatiguée et qui du coup était agressive avec les patients, peut-on dire qu'elle arrivait pas à mettre ses émotions de côté ?

Oui elle arrivait pas à faire la différence (...) Moi ça va, j'ai réussi à gérer mes émotions et comme je le disais au début, je suis quelqu'un d'assez réservé. Du coup je garde un peu tout pour moi et ça, ça m'a beaucoup aidée parce qu'il y a des situations difficiles à gérer (...). Lors du décès d'un patient, sa famille était venue pour voir le corps de cette personne et ils étaient tous en train de pleurer, et moi je savais pas quoi faire, ça m'a fait mal, je me disais la famille elle pleure, le patient il est allongé, tu veux dire quoi ? C'est là que j'ai su que des fois, être là même sans parler, ça pouvait être un soutien, c'est là que la famille m'a dit merci d'être là même si vous avez pas parlé, ça nous a fait du bien. (Kenza, post-Bac, juillet 2023)

Le décès d'une résidente met en lumière l'attachement qui se crée dans la relation de soin entre les soignantes et les résidentes. Ce décès rend le lien tangible et fait vaciller l'idée selon laquelle il est aisé de se tenir à distance d'un possible

attachement. Si Tamara, dans son récit, s'inhibe au sujet de ses émotions « je sais que c'est bizarre de dire ça », il n'en demeure pas moins que les émotions sont bien présentes « ben j'ai pleuré en fait ». Kenza quant à elle, habituée « depuis le début » à « tout garder pour elle » sera davantage embarrassée face aux émotions de la famille « tu veux dire quoi ? ».

Les élèves avaient eu en classe l'occasion de découvrir les étapes précédant la mort mais c'est en étant confrontées à sa réalité sur le terrain des stages qu'elles parviennent à faire le lien entre les concepts et leurs manifestations physiques et morales :

Moi c'est une fois, la dame elle était alitée, elle ne pouvait pas bouger, ils savaient qu'elle allait mourir parce que même quand on la descendait pour la nourrir, elle n'arrivait plus à déglutir et des fois on lui mettait un spray dans la bouche pour qu'elle ait un peu d'eau et après elle est décédée quelques jours plus tard...
(Entretien avec Kenza, 1ASSP, avril 2020)

Shannon : Je pense qu'elle faisait le syndrome du glissement.

Question : Le ?

Shannon et Tamara : Syndrome du glissement.

Tamara : C'est quand tu te laisses aller vers la mort, tu manges pas, t'es tellement dans un état dépressif, tu en as marre de la vie.

Shannon : C'est plus que de la dépression.

Tamara : C'est plus comme un suicide.

Shannon : Du suicide pacifique.

Tamara : Ouais on va dire, dans le Pacifique. (Entretien filmé, mai 2021)

Ces deux verbatims nous renseignent sur la manière dont les élèves apprennent à reconnaître les signes annonciateurs du décès : Kenza a compris que l'incapacité à déglutir et donc à s'alimenter marquait une étape dans l'aggravation de l'état de santé. Shannon et Tamara ont fait le lien entre les termes techniques vus en cours « le syndrome du glissement » et ce qu'elles ont observé chez une résidente dont elles s'occupaient. Dans la suite de l'entretien, elles reviennent sur les liens qui existent entre santé mentale (dépression) et état de santé. La marque d'humour dont elles font preuve, « Un suicide dans le Pacifique », peut être interprétée comme

un mécanisme de défense pour faire face à des émotions envahissantes (Zolesio, 2013). Les émotions ne s'estompent pas après le décès, les élèves composent avec cet événement, dans l'après-coup, sans être accompagnées dans la majorité des cas¹⁰³. Les élèves intègrent peu à peu que ces événements font partie intégrante du quotidien du travail des soignantes :

Question : Avez-vous eu des décès lors de votre stage ?

Oui, une ! D'ailleurs, j'étais partie lui faire une aide au repas, elle ne voulait pas manger... Et quand tu entrais dans la chambre, tu sentais une odeur, j'ai jamais senti une odeur pareille et c'était sûr qu'elle allait mourir mais en fait j'ai pleuré tout de suite quand on a fait les transmissions, j'ai entendu « Mme untel est morte » et on passe à une autre personne... Je sais qu'ils ne vont pas s'attarder sur chaque décès, mais ça m'a fait un choc de la voir dans l'état où elle était qui m'a... choquée en fait ! J'ai jamais assisté à de décès ou de maladies graves (...) Donc j'ai pleuré et après je me suis dit là où elle est, elle est en paix ! (Entretien avec Tamara, 1ASSP, avril 2020)

À la suite du décès d'une résidente, Tamara a été marquée par la manière dont sa mort avait été abordée au moment des transmissions « Mme Untel est morte — et on passe à autre chose », l'aspect banal et anecdotique de l'annonce contrastait avec la manière dont l'élève avait vécu personnellement l'événement. Le processus par lequel l'élève tente de se raisonner en se disant que les soignantes « ne vont pas s'attarder sur chaque décès » marque la cohabitation du « modèle idéal avec le modèle pratique », une caractéristique du processus de socialisation professionnelle¹⁰⁴. Un travail émotionnel est à l'œuvre car les soignantes ne peuvent se permettre de s'épancher sur chaque décès : elles doivent encaisser la nouvelle et continuer leur travail sans que leur humeur impacte la relation de soin. D'autres élèves, à l'instar de Kenza, ont davantage été marquées par la manière dont les soignantes communiquaient avec les résidents sur les décès d'autres usagers. La

¹⁰³ Une seule élève déclare avoir eu une discussion avec sa tutrice de stage à la suite du décès d'un résident.

¹⁰⁴ « Le second mécanisme concerne l'installation dans la dualité entre le "modèle idéal" qui caractérise la dignité de la profession et le "modèle pratique" qui concerne les tâches quotidiennes. Ainsi, lors de la socialisation professionnelle intervient une série de choix de rôle, c'est-à-dire d'interactions qui permettent de réduire cette dualité en passant constamment d'un modèle à l'autre » . (Dubar, 2000, p. 137)

situation est d'autant plus délicate que le résident décédé avait un membre de sa famille dans l'établissement :

Il y avait sa sœur là-bas et sa sœur, elle va bien, mais ils ne veulent pas lui dire que sa sœur est morte. Je comprends pas pourquoi parce que moi, chaque fois que j'allais là-bas, elle allait dans la chambre de sa sœur (...) Et là sa sœur, ils l'ont fait sortir et ils ne lui ont toujours pas dit, je sais pas pourquoi. Moi je pense qu'elle le sait déjà, ils lui ont pas dit mais elle a dû le sentir, elle va devant la porte de sa sœur et il n'y a plus son nom... La dernière fois, elle m'a demandé : elle est où ma sœur ? Je ne pouvais pas parler, je suis partie carrément... et moi quand sa sœur est morte, ça m'a fait mal parce que je l'ai vue, j'ai aidé les soignants à lui faire la toilette, je lui ai séché les cheveux, je l'ai habillée, et là en stage tu vois ça et ça fait mal. (Kenza, 1re ASSP, juin 2020)

L'incompréhension ressort du discours de Kenza qui a des difficultés à saisir pourquoi les soignantes n'ont pas annoncé le décès d'une résidente à sa sœur. Il est difficile de spéculer sur les raisons du silence de l'équipe soignante, il se pourrait que ces dernières ne souhaitent pas que l'état de la sœur encore vivante se dégrade à la suite de l'annonce de ce décès. Cette hypothèse n'est pas improbable tant les professionnelles rappellent à longueur d'entretien que les personnes âgées sont des « éponges à émotions ». Les professionnelles agissent de manière à éviter la contagion du chagrin, ce qui s'inscrirait là encore dans un travail émotionnel. En agissant de la sorte, les soignantes seraient de véritables tampons ne laissant filtrer que ce qui n'est pas susceptible de nuire aux résidents.

En d'autres termes, ces observations laissent à penser que le travail émotionnel des soignantes, en plus de maintenir la dignité des résidents, posséderait une dimension consistant à ménager les émotions des individus vulnérables en dissimulant certaines informations. Kenza prise dans cette tension entre annoncer le décès en risquant de nuire à la résidente et le dissimuler pour préserver sa santé morale à elle préféra prendre la fuite. Ce genre d'évitement lié à l'impossibilité de faire face peut avoir des conséquences sur le psychisme des élèves : certaines revivent à travers leurs rêves la culpabilité de ne pas avoir pu être présente, d'avoir manqué à leur engagement, à un modèle idéal de professionnalité :

Question : Comment as-tu géré cet événement ?

Moi, c'était la dame en EHPAD qui était décédée, je vous ai dit que je la voyais dans mes rêves, en fait je rêve qu'elle vient, elle me parle, je suis dans l'EHPAD, et je pense que ça m'a vraiment traumatisée. Elle est là, on discute alors que je ne lui ai jamais vraiment parlé à la dame et à un moment donné, je lui fais un change et c'est comme si je la portais et que je la portais pas, comme si elle était là et qu'elle n'était pas là. J'ai rêvé ça deux fois de suite et ça me fait peur en fait. Parce que je me dis que j'ai rien fait ! (Shannon, 1re ASSP, Juin 2020)

L'interprétation des rêves qui a longtemps été le pré-carré de la psychanalyse a su intéresser certains sociologues pour qui ces productions oniriques constituent des matériaux pertinents pour analyser le social et son agencement¹⁰⁵ (Lahire, 2018). L'extrait d'entretien mené avec Shannon nous semble à ce titre assez éloquent sur la manière dont les émotions liées au décès d'une résidente peuvent se condenser dans le travail onirique. Shannon qui « n'a jamais vraiment parlé » à la résidente voit cette dernière dans son rêve et discute avec elle. La scène décrite puise son inspiration dans une tâche maintes fois réalisée « je lui fais un change » mais le rêve traduit autre chose : il révèle en creux la façon dont Shannon se sentait impliquée dans la relation. En « portant et ne portant pas » la résidente, ne se réfère-t-elle pas à son sentiment d'avoir manqué à sa tâche ? « Être là tout en n'étant pas là » traduit sans doute le fait que Shannon, bien que physiquement présente, ne se sentait pas impliquée dans la relation d'aide. Son récit se termine d'ailleurs par la formule « parce que je me dis que j'ai rien fait » qu'elle énonce comme si elle se défendait de quelque chose. En énonçant cette phrase sur ce ton précis, l'élève clame son innocence tout en reconnaissant sa responsabilité, non pas dans le décès mais dans le travail qu'elle estime ne pas avoir réalisé et pour lequel elle se sent fautive.

Ce travail émotionnel invisible et éprouvant a des effets réels : l'un d'entre eux est le faible engouement qu'ont les élèves vis-à-vis du fait de travailler de façon durable auprès des personnes âgées non autonomes :

Question : Et si vous deviez résumer votre stage, vous diriez quoi ?

¹⁰⁵ Certains cinéastes ont aussi cherché à rassembler dans leurs œuvres la façon dont le travail et la souffrance qu'il engendre pouvaient se retrouver dans notre vie psychique nocturne (Bruneau, 2017).

Kenza : Moi je dirais que c'est un stage qui m'a appris beaucoup de choses, que ce soit personnel ou professionnel et que si c'était à refaire je le referais. Mais je ne pense pas que je pourrais travailler tous les jours en maison de retraite. En fait, il y a trop une ambiance de... ils sont trop démoralisés, ils n'ont plus goût à la vie... (Kenza, 1re ASSP, Juin 2020)

Question : C'est peut-être pour ce genre de raison que vous préférez vous occuper d'enfants ?

Si, être aide-soignante auprès des personnes âgées, pourquoi pas mais c'est pas un métier dans lequel je me vois perdurer parce que je sais que ça va m'atteindre mentalement, si je fais ça des années, je vais finir en EHPAD moi aussi ou je vais finir dans un hôpital psychiatrique parce que ça va m'atteindre. (Tamara, 1re ASSP, Juin 2020)

Ces deux verbatims parviennent à la même conclusion : bien que les élèves aient apprécié leurs expériences en structure auprès des personnes âgées, elles n'envisagent pas — ou plutôt ne se sentent pas en mesure — de faire ce travail de façon durable « je pense pas que je pourrais travailler tous les jours en maison de retraite », « ça va m'atteindre mentalement ». Ce que les élèves révèlent à travers leurs discours est l'impact du travail émotionnel sur leur santé mentale (« je vais finir dans un hôpital psychiatrique parce que ça va m'atteindre »). Ainsi, elles mettent en lumière le fait que les risques professionnels ne se limitent pas à une dimension physique : le mal-être généré par le travail émotionnel est également psychologique¹⁰⁶. Absorber les émotions négatives d'autrui tout en veillant à ne pas exprimer les siennes dans le but de conserver le décorum et de renvoyer une image digne aux personnes vulnérables constitue dès lors pour les élèves stagiaires un travail de chaque instant.

¹⁰⁶ Les cliniciens de l'activité parlent de risques psycho-sociaux pour évoquer les coûts psychiques de ces dimensions invisibles du travail (Clot, 2010).

2.2 Appréhender le travail émotionnel par le théâtre-forum



Photogramme issu de l'atelier de théâtre forum : une résidente de l'EHPAD s'échappe de l'institution sous le regard lassé d'une soignante et celui amusé d'une élève-stagiaire

Encadré n°2 : Présentation du dispositif de "théâtre-forum"

En juin 2022, nous avons mis en place en coordination avec l'école départementale de théâtre de l'Essonne (EDT 91) un atelier de théâtre à destination d'une classe de 1re ASSP (qui n'était donc pas la cohorte suivie pour la thèse). Cet atelier théâtre intitulé « Dans la peau de l'autre » créé à notre initiative a suscité l'intérêt de la professeure principale de la classe de 1re ASSP qui nous a proposé de l'inscrire dans le cursus des élèves en tant que projet de « chef-d'œuvre ». L'idée de départ était de contourner une difficulté méthodologique liée à la réticence des structures de soins de nous accueillir pour y mener des observations. En faisant rejouer aux élèves des situations qu'elles avaient vécues au cours de leurs PFMP, nous souhaitions compenser cet angle mort de notre recherche. D'autre part, l'atelier théâtre avait également vocation à amener les élèves à s'éloigner de leurs positions de stagiaires afin d'endosser tour à tour le rôle de soignantes professionnelles et de résidents en situation de vulnérabilité afin de mieux cerner les enjeux de l'organisation du travail et du travail d'accompagnement. Nous voulons décrire ici de quelles manières l'atelier a permis de faire émerger une myriade de situations professionnelles problématiques. Cette description a pour intérêt de montrer que les

situations professionnelles occurrentes dans ces structures sont propices aux émotions négatives et que les décès décrits précédemment ne sont qu'une manifestation parmi d'autres du travail émotionnel auquel sont confrontés les élèves.

L'intervention était menée de la façon suivante : nous avons rencontré deux comédiennes de l'EDT 91 en amont de l'atelier pour nous entretenir avec elles sur l'objet de notre démarche. Il s'agissait dans un premier temps que les comédiennes rencontrent les élèves pour discuter avec elles afin de faire émerger des « situations problématiques » vécues en stage auprès des personnes âgées dépendantes. Nous n'avions pas défini précisément ce que nous entendions par situations problématiques de manière à laisser aux élèves une part d'interprétation et d'appropriation de la consigne. La seule contrainte consistait en ce que ces situations jouées se déroulent dans le cadre d'une structure d'accueil pour adultes non autonomes et qu'elles impliquent la présence d'un ou une stagiaire, d'un ou une professionnelle et d'un ou une résidente. Ces situations devaient servir de base à une mise en scène dans laquelle les élèves rejoueraient des situations en proposant une solution ou en laissant un membre du public (composé d'autres élèves) intervenir et proposer une manière de débloquer la situation. L'enseignante était présente mais ne pouvait pas intervenir de manière à laisser aux élèves l'entière liberté de gérer elles-mêmes les situations.

A) Les situations de travail

Nous nous proposons ici de restituer les différentes situations inspirées du vécu des élèves en stage qui ont été jouées. Ces quelques situations condensent de façon remarquable différents enjeux auxquels sont confrontés les élèves au cours de leurs stages professionnels. À travers ces neuf situations « problématiques » élaborées et jouées par les élèves, nous sommes en mesure de dresser un inventaire, qui, bien que non exhaustif, permet d'observer la récurrence de certaines situations ainsi que les émotions qui y sont associées.

Situation 1 : Une animatrice et une élève stagiaire discutent d'une activité à mettre en place auprès des résidents. Elles discutent en présence d'un autre animateur expérimenté (on comprend qu'il est expérimenté, car il a un stylo accroché à sa poche). L'argument est le suivant : l'animatrice confirmée propose de mettre en

place un loto et l'élève stagiaire s'insurge du fait que c'est toujours les mêmes activités qui sont proposées aux résidents. Elle reproche à l'animatrice confirmée de ne pas considérer le désir des résidents qui sont lassés de faire toujours la même chose. Le ton monte rapidement, l'élève stagiaire sort de ses gonds et dit « c'est parce que je suis stagiaire que vous ne me prenez pas au sérieux ? ». L'animateur quant à lui se positionne en médiateur et demande à ses collègues de baisser d'un ton pour ne pas troubler la tranquillité des résidents. Les élèves rejouent la scène une dernière fois : une comédienne leur a demandé d'essayer de résoudre le conflit en apportant une solution. L'élève stagiaire propose une sortie au parc et la soignante confirmée est tentée de répondre oui, mais reste dans son rôle jusqu'au bout.

Situation 2 : Une résidente est assise dans sa chambre, des débris jonchent le sol, deux soignantes entrent dans sa chambre (elles frappent à la porte et entrent avant que la résidente ne les y autorise). Elles expriment leur dégoût vis-à-vis de l'odeur. Elles proposent à la résidente une toilette que cette dernière refuse. Elles insistent, mais la résidente reste sur sa position. Une des soignantes dit à la résidente « C'est sale ici » ; la résidente répond « c'est vous qui êtes sale ». Les soignantes proposent un échange « si vous vous lavez, vous aurez le droit à un dessert » la résidente répond : « j'aurai le droit dans tous les cas ». Se trouvant démunies, les soignantes passent par la contrainte physique, la résidente se débat et crie. La scène s'arrête et une élève spectatrice propose une solution. Elles recommencent la scène et la nouvelle stagiaire essaie avec une voix plus douce, mais le résultat reste identique : la résidente ne veut pas se laver. La résidente explique que lors de la dernière toilette, elle était tombée dans la douche. L'élève propose alors une toilette alitée, mais la résidente refuse jusqu'au bout.

Situation 3 : Une chambre avec deux résidentes alitées : la résidente tombe en essayant d'attraper la télécommande, sa voisine crie à l'aide, deux soignantes expérimentées entrent dans la chambre. Elles essaient de relever la résidente, mais celle-ci crie de douleur. L'autre résidente crie également. Elles demandent à la résidente de façon autoritaire de se calmer. Les soignantes appellent du renfort, elles

disent ne rien pouvoir faire, car elles n'ont pas les compétences pour la relever si elle s'est blessée quelque part.

Situation 4 : Une résidente est alitée dans sa chambre, son fils vient lui rendre visite, il est odieux, il dit à voix haute « ça pue ici », « t'es dégueulasse », « j'ai honte de toi », « t'es pas ma mère », la résidente est visiblement blessée par ces remarques. Une soignante passe dans le couloir et entend la conversation, elle essaie de s'interposer « vous ne pouvez pas parler à votre mère de cette manière », mais le fils poursuit ses remarques désobligeantes. Une élève intervient pour rejouer la scène. Elle prend le rôle de la soignante et cette fois-ci tient tête au jeune homme, elle le menace de le faire expulser de l'hôpital, la méchanceté du jeune homme est contenue, l'élève a réussi à rappeler le cadre.

Situation 5 : Une élève stagiaire marche dans les couloirs avec une résidente en appliquant la technique de l'aide à la marche nuptiale¹⁰⁷. La résidente en passant à côté d'une fenêtre s'écrie « Oh une fenêtre c'est la hauteur parfaite pour sauter ! » et l'élève répond « Non madame, vous ne pouvez pas sauter, il faut penser à votre famille ». L'élève stagiaire installe la résidente sur un fauteuil et va prévenir une soignante expérimentée que la résidente vient de tenir des propos suicidaires. La soignante intervient, entre-temps la résidente s'est levée pour se rendre à la fenêtre. La soignante expérimentée essaie de raisonner la résidente « il faut penser à votre mari » ; la résidente répond en pleurant « Mon mari, il est mort ! ». Les spectateurs rigolent. La soignante expérimentée lui dit « Venez avec moi, il y a votre petit-fils qui vient vous voir cet après-midi » et la tire par le bras, la résidente se ravise, mais décèle un mensonge de la part des soignantes, elle retourne alors à la fenêtre. Les soignantes sont désemparées, elles disent « Ce n'est pas l'heure de sauter » — Rires de tous les spectateurs.

¹⁰⁷ Se placer à côté de l'utilisateur - L'utilisateur s'appuie sur le bras de l'aidant qui lui demande de saisir son pouce. - Prendre en appui rampe l'avant-bras rapproché avec sa main rapprochée - Impulser le dandinement et demander à la personne d'avancer quand elle est prête - Avancer le pied homologue à la personne.

Situation 6 (image fixe) : Une résidente utilisant un déambulateur « s'échappe » de la structure. L'élève stagiaire est visiblement choquée tandis que la soignante expérimentée regarde la résidente avec un mélange d'amusement et de lassitude.

Situation 7 : Une élève stagiaire aide une résidente à la prise du repas : la résidente refuse de manger. La soignante insiste sans être oppressante, mais la résidente envoie valser la cuillère. L'élève garde son calme et ramasse sa cuillère puis retente l'expérience : sans succès. Une soignante plus expérimentée vient prendre le relais, elle se montre beaucoup plus ferme, la résidente ne veut manger que le dessert, la soignante l'informe qu'elle n'aura le dessert qu'après avoir mangé son plat. Refus en bloc de la résidente. Abandon des élèves.

Situation 8 : Une soignante est dans son bureau en train de remplir des papiers. Une élève stagiaire déambule dans les locaux à la recherche de son stylo. Elle voit que la soignante est en train de l'utiliser. L'élève s'adresse à la soignante en lui disant « C'est mon stylo que vous utilisez là ? », la soignante nie, l'élève stagiaire hausse le ton et répète à plusieurs reprises « Rendez-moi mon stylo ». La soignante refuse, l'élève stagiaire dit « Vous n'en avez pas marre de prendre les stagiaires pour des esclaves ? ». Fin de la scène.

Situation 9 : Une femme vient rendre visite à sa mère résidente dans la structure. Elle est agressive avec sa mère et lui dit « Je ne t'ai jamais aimée », « Tu me dégoûtes ». La mère reste impassible, la fille lui demande de l'argent et lui intime l'ordre de signer un papier. La mère refuse. Une soignante passe et assiste à la scène. Elle ordonne à la fille de sortir de la structure et menace d'appeler la sécurité.

B) Analyse

• Les rapports de pouvoir entre stagiaires et soignantes confirmées

Au sein des structures, les stagiaires ont un statut particulier : elles s'inscrivent à la fois dans une situation d'apprentissage et dans une position

hiérarchique subordonnée par rapport aux soignantes en poste. Bien que leurs missions ressemblent de près à celles de leurs homologues titulaires et bien qu'elles réalisent parfois des missions en dehors de leurs prérogatives, les élèves sont sommées par leurs enseignantes de faire profil bas sur leurs lieux de stages, d'être diplomates afin d'éviter les conflits qui pourraient les mener à "griller" un lieu de stage potentiel. Les rapports de pouvoir sont rendus visibles à travers certaines de ces situations. Tout d'abord, il est intéressant de constater que les élèves ont distingué l'appartenance à l'une ou l'autre catégorie à l'aide d'un stylo : dans la situation 1, la soignante confirmée l'avait accroché à sa poche afin de rendre visible son statut supérieur. Le stylo est également un objet de lutte dans la situation 8 dans laquelle l'élève stagiaire cherche son stylo que la soignante confirmée est en train d'utiliser. Le stylo est alors un symbole de pouvoir signifiant un rapport particulier à l'écrit qui distingue l'élève stagiaire qui exécute les tâches de la soignante confirmée qui rend des comptes et prend des décisions.

Par les possibilités qu'offre le théâtre, la situation 1 renverse l'ordre hiérarchique. Dans cette situation, c'est l'élève stagiaire qui s'insurge contre ses homologues titulaires face au fait que ces derniers proposent sans cesse les mêmes activités et qu'ils n'envisagent pas que les résidents puissent avoir envie d'autre chose. L'élève stagiaire porte un regard neuf sur l'institution et bouscule la routine instaurée par les titulaires. La mise en scène lui permet alors de faire face à une situation qu'elle a jugé problématique mais qu'elle n'a pas pu résoudre du fait de son statut de stagiaire. L'élève s'insurge contre ce qu'elle estime être une forme d'inertie et de désintérêt pour les attentes des résidents. Se voyant ne pas être écoutée, elle demande si c'est parce qu'elle est une stagiaire qu'elle n'est pas prise au sérieux.

La situation 8 aussi renverse les statuts hiérarchiques : il est peu probable qu'une élève stagiaire se permette sur son lieu de stage de s'adresser avec une telle véhémence à une titulaire. Si l'intrigue ne se résume pas à une histoire de stylo, emprunté, cet acte condense sans doute un sentiment de dépossession de l'élève d'un attribut du pouvoir qu'elle se sent aussi en droit de posséder. D'ailleurs, au cours de la séquence, personne ne s'attendait à ce que celle-ci se termine par la question rhétorique « vous n'en avez pas marre de prendre les stagiaires pour des

esclaves ? ». Il est alors intéressant de constater à travers ces deux situations que les élèves se sont saisies de la possibilité de jouer pour rétablir une forme d'équilibre à laquelle elles aspirent quand elles sont en stage.

- **Refus de prises en charge et syndrome de glissement**

Deux situations choisies par les élèves mettent en scène des résidents refusant la prise en charge (situations 2 et 7). Qu'il s'agisse d'accepter une toilette (situation 2) ou d'aider à la prise du repas (situation 7), les élèves nous renseignent sur la prégnance et les difficultés pour gérer ces moments. Cette difficulté pour aider les résidents tient en partie à leur dépendance : ils ont besoin d'aide pour les gestes du quotidien. (situations 2, 3, 5 et 6). Toutefois, les situations évoquées ne se résument pas à des difficultés physiques, elles engagent également un comportement de refus vis-à-vis de la prise en charge, refus qui peut avoir pour fondement un rejet de la situation de dépendance¹⁰⁸ (Balard, 2014). Ce refus peut également être une manifestation du syndrome de glissement, de dépression ou de délire paranoïaque. C'est donc une dimension psychologique qui vient s'ajouter à la dépendance physique que les élèves doivent gérer. Le refus d'un.e résident.e est d'autant plus difficile à accepter pour le soignant que sa mission consiste à porter assistance, à accompagner « l'identité du soignant se trouve alors mise en danger et l'acte de soin perd de son sens s'il est vécu comme une agression » (Corvol, 2014).

Quelques éléments caractéristiques semblent se dégager de l'analyse des situations 2 et 7. Le premier concerne la méthode employée pour déclencher la coopération du résident. La situation 2 met en scène des soignantes qui cherchent à faire réagir la résidente en pointant du doigt l'insalubrité de sa chambre. Elles emploient une méthode que l'on pourrait qualifier de moralisatrice et infantilisante en insistant lourdement, ce qui est vécu comme une agression par la résidente. Leur méthode n'est pas suivie d'effet, la résidente refuse en bloc et s'agace face aux jugements des soignantes. Il faut attendre l'arrivée d'une soignante plus attentive

¹⁰⁸ L'anthropologue F. Balard a montré que beaucoup de refus traduisent la revendication d'un droit de choisir, donc une volonté d'exister, de s'affirmer. Pour préserver une identité fragilisée par l'âge et/ou la maladie, certaines personnes préfèrent refuser tous les éléments qui pourraient révéler une dépendance (Balard, 2014 cité par Corvol, 2014).

pour que la résidente nous apprenne qu'elle est réticente à se doucher parce qu'elle est tombée lors d'une précédente prise en charge (les blessures et les chutes sont monnaie courante dans les structures d'accueil pour adultes non autonomes, situation 2 et 3). La situation 7, bien que procédant de la même logique (une résidente refuse de s'alimenter), met en scène une soignante dotée d'une autre approche : celle-ci est patiente, ne s'offusque pas. Lorsque la résidente balance la cuillère, elle recommence les gestes avec douceur. Cela n'empêche pas que le résultat soit identique à la situation précédente, car la résidente refuse toujours de s'alimenter. Intervient alors une soignante expérimentée qui emploie une méthode différente en se montrant bien plus ferme avec la résidente, elle est directive, mais le résultat reste là encore identique. Face aux refus de prises en charge, les élèves-stagiaires-comédiennes proposent un éventail d'approches. Les deux soignantes de la situation 2, bien que légèrement moqueuses, cherchent à faire preuve d'amicalité et à créer une connivence avec la résidente tandis que l'élève stagiaire de la situation 7 encaisse avec calme le refus et l'agressivité de la résidente. Il est intéressant de constater que c'est la soignante expérimentée qui se tourne vers une méthode bien plus directive que l'élève stagiaire (est-ce l'expérience et l'habitude qui ont façonné ce rapport au travail dans lequel c'est l'efficacité et la rapidité qui priment ?).

Une autre méthode pour imposer la prise en charge peut impliquer une forme de manipulation, de chantage. Ainsi dans les situations 2, 5 et 7, les soignantes font miroiter un dessert afin d'obtenir la coopération des résidents (mais peut-on parler de coopération dans ces cas-là ?). Dans leur éventail de méthodes pour imposer la prise en charge, les soignantes recourent parfois purement et simplement au mensonge. C'est ainsi que dans la situation 5, les soignantes déclarent à la résidente suicidaire que son petit-fils va venir lui rendre visite dans l'après-midi. Après un court moment de joie, la résidente réalise que les soignantes lui mentent et retourne à la fenêtre pour tenter de sauter ou faire mine de mettre ses paroles à exécution. C'est en dernier recours dans les situations 2 et 5 que les soignantes utilisent la contrainte physique, prises au dépourvu et visiblement dépassées par les événements, ces dernières tirent le bras des résidentes pour les amener à exécuter l'action demandée.

Insister lourdement, manipuler, mentir et contraindre physiquement sont autant d'actes qui peuvent être vécus comme des formes de violence par les résidents. Mais les méthodes employées par les élèves sont surtout l'expression d'un manque de ressources pour faire face au sentiment d'être dépassées par les événements. Émotions et pratiques s'entrecroisent de façon éloquente dans ces situations.

- **Faire face aux familles**

Nous avons constaté que deux des situations choisies par les élèves impliquent des membres de la famille des résidents (situations 4 et 9). Les deux situations jouées par les élèves avaient en commun de mettre en scène des situations de violences intra-familiales. Dans les deux cas proposés et alors que les groupes ne s'étaient pas concertés, les élèves ont choisi de mettre en scène une élève-stagiaire qui passait dans les couloirs et qui entendait une interaction entre un fils ou une fille et leur mère résidente. La situation 4 met en scène un fils qui rend visite à sa mère et qui est pris de colère en constatant l'insalubrité de sa chambre. Il en vient rapidement à l'insulter et à avoir des mots durs avec sa mère qui reste interloquée par la véhémence de son fils. La situation 9 est plus grave : la fille vient rendre visite à sa mère pour lui extorquer de l'argent. La mère refuse de céder à sa demande et la fille insiste en se montrant agressive et méchante avec elle. Dans les deux situations, ce sont les élèves stagiaires qui interviennent en se mettant dans la peau de futures professionnelles¹⁰⁹ et s'interposent entre les enfants et leurs mères. Une nouvelle fois, l'interaction est difficile à imaginer dans les conditions réelles du stage, il y a fort à parier que les élèves stagiaires peinent à trouver l'aplomb nécessaire pour régler de tels conflits. Une hypothèse plus vraisemblable serait de dire que de la même façon que les élèves stagiaires reprenaient le dessus face aux soignantes confirmées par le jeu théâtral, elles s'en servent ici pour prendre part et réparer le fait de ne pas avoir pu intervenir en temps voulu.

- **Temps et espace**

¹⁰⁹ Dans ces situations jouées, les élèves peuvent tenir le rôle de stagiaire ou de futures professionnelles. Dans le second cas, elles participent à une forme de socialisation anticipatrice par laquelle elles imitent les valeurs du norme de référence qu'elles souhaitent intégrer (Merton, 1957)

Nos entretiens sont émaillés de propos sur le rapport aux temps et à l'espace des résidents et des soignants. Les élèves stagiaires sont nombreuses à souligner que leur présence au sein des structures est vécue par les résidents comme une « bouffée d'oxygène ». Pour expliquer cela, les élèves mentionnent le rapport différent qu'elles sont en mesure d'entretenir avec les usagers grâce à leur statut de stagiaire. En effet, disposant de plus de temps et de disponibilité et de moins de responsabilité, elles sont en mesure d'entretenir des conversations prolongées ce que les soignantes en poste ne peuvent pas du fait de leur charge de travail. La présence des stagiaires interrompt en quelque sorte « la routine » dans laquelle sont plongés les résidents et les soignantes de la structure (repas à heures fixes, activités peu variées...). Cette routine est à plusieurs reprises pointée du doigt par les cadres de santé comme étant « le plus grand danger » au sein des établissements¹¹⁰. Alors que cette notion de « temps disponible » est récurrente dans les entretiens avec les élèves, le rapport au temps reste relativement absent des situations qu'elles ont proposées dans les mises en scène. Seule une situation (la cinquième) y fait clairement référence. Dans cette scène, une résidente tient des propos suicidaires « Cette fenêtre est à la hauteur parfaite pour sauter » ce qui alerte les soignantes qui cherchent par différentes méthodes à l'en dissuader. Après la manipulation, le mensonge et la contrainte physique, les soignantes à court de solution lancent désespérément : « c'est pas l'heure de sauter ! » ce qui déclenche l'hilarité des spectatrices. À quoi tient le comique de cette situation ? Au fait que cette assertion aussi absurde soit-elle contient sa part de vérité. Dans un EHPAD, il y a un temps pour tout : chaque événement est programmé sur une plage horaire donnée et se suicider n'était pas « au programme » de la journée...

Il est remarquable que le cadre spatial soit toujours fermé. Aucune des situations proposées par les élèves ne se déroule à l'extérieur de l'EHPAD. Les seules fois où l'extérieur est mentionné, c'est soit lorsqu'une élève stagiaire propose comme activité une promenade à l'extérieur (situation 1) - proposition qui sera refusée - soit lorsqu'une résidente tente de sortir de l'établissement alors qu'elle n'y est pas autorisée. À ce titre, les réactions sont intéressantes à analyser : tandis que l'élève

¹¹⁰ Entretien avec une cadre de santé d'une maison de retraite privée de l'Essonne - Mai 2022

stagiaire est surprise par l'événement, la professionnelle arbore un visage mi-lassé mi-amusé face à la tentative d' "évasion" de la résidente. Cette lassitude est sans doute imputable au fait que ces événements se produisent régulièrement.

La question de l'intimité se pose aussi lorsque l'on réfléchit aux espaces. Par exemple, lorsque les élèves de la situation 2 pensent à frapper à la porte d'une résidente mais n'attendent pas que celle-ci les invite à rentrer pour s'introduire dans la chambre de façon tonitruante.

C) Les émotions

Les situations professionnelles décrites ci-dessus s'accompagnent pour les élèves de la manifestation d'un certain nombre d'émotions. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la gestion des émotions fait partie intégrante de l'apprentissage des élèves. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un travail prescrit dans le sens où il n'est jamais mentionné comme une compétence à proprement parler (il n'est par exemple pas cité dans le référentiel d'évaluation), il n'en demeure pas moins omniprésent dans les situations professionnelles. Ce travail émotionnel a la particularité d'être invisible et de concourir à la mise à distance d'émotions que les acteurs jugent préférable de ne pas montrer en situation. La mise en scène théâtrale a permis aux élèves de montrer leurs émotions, de les surjouer, une occasion pour le sociologue d'analyser quelles sont ces émotions, à quels moments elles surviennent, quelles sont leurs fonctions et comment les élèves-stagiaires les appréhendent et tentent de faire avec. En partant des six émotions fondamentales (colère, peur, tristesse, surprise, dégoût et joie), nous proposons une description des émotions et du travail émotionnel à l'œuvre dans les neuf situations professionnelles jouées par les élèves.

La colère est l'émotion la plus représentée dans les situations professionnelles jouées par les élèves. Elle est tout d'abord présente dans les deux situations de conflits ouverts entre stagiaires et soignantes confirmées (situations 1 et 8). Dans ces situations, la colère tient notamment à la frustration rencontrée par les stagiaires : dans la situation 1, l'élève est en colère car l'équipe soignante décide de mettre en place un énième loto comme animation pour les résidents.

L'élève-stagiaire est frustrée parce que l'équipe soignante l'empêche de réaliser une activité qui selon elle serait plus bénéfique aux résidents. Dans la situation 8, la colère, vient d'un sentiment d'injustice imputable au fait que l'élève stagiaire a été dépossédée de son stylo. Ce sentiment de dépossession, d'injustice et de révolte a une racine plus profonde : l'élève a le sentiment que les stagiaires sont exploitées. D'autres situations révèlent une colère des résidents à l'encontre de l'équipe soignante (situation 2). La résidente est en colère parce qu'elle se sent atteinte dans son intégrité psychologique à la suite des moqueries proférées par l'équipe soignante. Dans les situations 4 et 9, le travail émotionnel est quelque peu différent car il s'agit pour les soignantes de canaliser la colère et l'agressivité des enfants dans leurs rapports avec leur mère. Il est à ce titre intéressant de noter que pour canaliser l'agressivité de ces individus, les deux soignantes rappellent le cadre et menacent de les faire exclure de l'établissement. Autre travail émotionnel à l'œuvre : les soignantes doivent garder leur calme. Si la colère est une émotion fréquemment présente dans les situations, elle ne prend jamais la forme d'une colère des soignantes envers les résidents alors que les entretiens avec les élèves montrent qu'elles l'ont déjà ressentie.

La peur est une autre émotion présente dans différentes situations professionnelles (situations 3, 5 et 6). Elle est avant tout une peur des soignantes qu'il arrive quelque chose aux résidents, c'est une émotion permettant d'anticiper le danger : les soignantes prennent peur lorsque l'un d'entre eux chute (situation 3), qu'une autre menace de se suicider (situation 5) ou qu'une troisième tente de s'échapper (situation 6). La peur s'accompagne d'un sentiment de confusion chez les stagiaires : elles sont prises au dépourvu et ne savent pas comment agir. E : elles sont confuses quand une résidente chute de son lit car elles n'ont pas les compétences pour la déplacer. Face à cette peur, les élèves sont dans un premier temps paralysées avant de se tourner vers leur tutrice ou vers une soignante expérimentée.

Dans la situation 6, il est intéressant de constater que lorsque l'élève stagiaire est **surprise** de voir une résidente s'échapper de l'établissement avec son déambulateur, son homologue plus expérimentée ne ressent qu'une forme de

lassitude. Cette observation nous invite à considérer le lien qui peut exister entre ancienneté, expériences et émotions. Le **dégoût** que nous avons précédemment évoqué est présent dans deux situations (situations 2 et 4). Dans ces deux cas, le dégoût est lié à l'hygiène d'un ou une résidente. Il se déclenche en conséquence d'une odeur désagréable (rejet physique) ou d'un manque de propreté (rejet psychologique). Dans la situation 4, c'est d'ailleurs **le dégoût** qui amène le fils de la résidente à exprimer sa **colère**. Dans ces situations, les élèves n'hésitent pas à se boucher le nez ou à faire des moues dégoûtées pour que le public prenne en compte cette dimension - invisible - mais pourtant bien présente. Contrairement à ce qu'il se passe dans les situations réellement vécues, elles peuvent dans le cadre de l'atelier exprimer de façon ostentatoire et exagérée le rejet que provoquent les odeurs et les souillures.

La tristesse est une émotion principalement montrée par les élèves quand elles jouent le rôle de résidents. La situation 5 en est sa forme maximale puisque la résidente en vient à envisager de mettre fin à ses jours en sautant par la fenêtre. Le travail émotionnel des soignantes consiste alors à déployer un éventail de méthodes pour remonter le moral de la résidente, sans succès. Les élèves jouant les stagiaires, elles, mettent en avant leur désœuvrement en se tournant vers les soignantes en postes et reconnaissent ce faisant ne pas être outillées pour faire face à de telles situations.

La joie quant à elle n'est pas une émotion présente dans les scènes jouées par les élèves. Il y a bien un court moment de joie dans la situation 5 (lorsque la soignante dit à la résidente que son petit-fils vient lui rendre visite), mais rapidement estompée lorsque la résidente se rend compte de la supercherie. Cette absence était sans doute en partie liée avec le fait que la consigne demandait aux élèves de choisir des situations « problématiques » sans doute moins propices à l'apparition de cette émotion.

La description et l'analyse de l'atelier théâtre ont permis d'affiner notre réflexion sur le travail émotionnel des élèves de la filière ASSP. Il en ressort que l'organisation du travail, les rapports de hiérarchie et de statut, le public accueilli et

ses vulnérabilités, la diversité des acteurs et les tâches à effectuer vont en se combinant faire émerger des émotions chez les élèves. En plus de devoir faire face à leurs propres émotions, les élèves ont également à gérer celles d'autres individus de manière à ce que les activités de soin se poursuivent.

2.3 La place des émotions dans l'apprentissage des élèves

2.3.1 Les émotions pour s'engager dans l'activité

L'observation en mai 2022, du Plan national de Formation dans le cadre de la rénovation du Bac pro ASSP a révélé l'intérêt croissant que les professionnelles portaient à la place des émotions dans l'apprentissage des élèves. En effet, à cette occasion, un certain nombre d'acteurs, dont des sociologues, sont intervenus pour parler du travail émotionnel et les professeurs présents réclamaient des ressources pratiques pour pouvoir mieux traiter cette thématique en classe¹¹¹.

Dès l'instant où l'on s'intéresse à la place du travail émotionnel dans l'apprentissage des élèves, une question émerge : les élèves doivent-elles au cours de leurs PFMP tenir à distance leurs émotions pour ne pas entraver la relation de soin (modèle proscription) ou au contraire doivent-elles s'appuyer dessus pour construire une relation de soin satisfaisante (prescription) (Lhuillier, 2006) ? S'il semble évident que les élèves ne doivent pas montrer leur dégoût vis-à-vis des odeurs, des fluides ou leur agacement vis-à-vis de certains comportements agressifs ou bruyants, la question se complexifie dès lors que nous nous interrogeons sur les émotions positives, c'est-à-dire sur celles qui facilitent l'engagement des élèves dans l'activité, de donner du sens à ce qu'elles font, ou de nouer des relations constructives. Cette tension entre une injonction à tenir à distance ses émotions dans le soin et le fait de pouvoir s'appuyer dessus pour créer une relation de soin satisfaisante se retrouve dans le discours des élèves :

Question : Peut-on apprendre à aimer s'occuper des autres ?

¹¹¹ Cette table ronde a été menée en distanciel les 11 et 13 Mai 2022 dans le cadre des journées du Plan National de Formation

Dans notre filière, ce qu'on fait, on est obligé d'aimer ! Enfin, je dis « obligé d'aimer » c'est un grand mot, mais tu peux pas être soignant sans dire que tu vas t'attacher ou exprimer de l'amour envers une personne. Pour moi, tu peux pas prendre soin d'une personne et dire que tu l'aimes pas, c'est pas possible. (Shannon — Terminale ASSP — entretien filmé)

Lorsque Shannon dit qu'elle et ses camarades sont « obligées » de ressentir de l'amour pour une personne afin d'en prendre soin, l'élève met à jour le double sens de cette obligation. Pour l'élève en apprentissage, le fait d'aimer une personne est à la fois une obligation au sens moral et une dimension qui accompagne le travail de *caring*. L'aspect relationnel de leur activité, loin de n'être vécu que sur un mode passif, est cité comme un aspect de ce qu'elles apprécient dans le travail de soin :

Question : Qu'est-ce que tu apprécies dans le soin ?

Bah le contact avec les personnes, enfin de parler avec elles quand tu leur fais leur toilette, enfin ouais, le contact. (Inès, 1ASSP, décembre 2020)

Question : Peut-on apprendre à aimer ?

Shannon : En parlant avec la personne ! Moi au départ, il y avait une dame, je voulais vraiment pas la nettoyer, dès que je la voyais, elle m'énervait !

Tamara : Faire sa toilette, on dit pas nettoyer !

Shannon : Faire sa toilette, dès que je la voyais, elle m'énervait et tout. Après on a commencé à parler et ça allait mieux. (Entretien filmé — juin 2020)

La question adressée à Shannon et Tamara avait pour objectif d'interroger les élèves sur la possibilité d'apprendre à aimer s'occuper des autres. Ce faisant, nous leur soumettions l'hypothèse que l'attention à l'autre est, au même titre que certains gestes techniques, une compétence qu'il est possible de développer et d'apprendre. La réponse de Shannon met l'échange entre le soignant et le soigné comme condition à une prise en charge satisfaisante. Elle qui était d'abord « énervée » en présence d'une résidente, a pu dépasser ses a priori en entrant en contact avec elle. L'occasion pour sa camarade Tamara de lui rappeler qu'on ne « nettoie » pas un usager, mais qu'on « fait sa toilette » et de souligner à quel point le langage employé

pour parler des actes à effectuer peut révéler ou repousser une réification des individus pris en charge¹¹².

Une étape importante de la socialisation professionnelle va consister pour les élèves à réévaluer leur souhait de travailler plutôt avec de jeunes enfants à l'aune de ce plaisir procuré par la dimension relationnelle qu'elles ont trouvée dans le travail auprès des adultes non-autonomes :

Question : Peut-être parce qu'avec les personnes âgées il y a un échange...

Charlène : Oui, il y a un vrai échange concret.

Question : Et l'enfant, qu'est-ce que tu peux lui apporter ?

Charlène : Moi il m'apporte rien, mais moi par contre, si je fais les choses, je peux lui apporter des choses dans son évolution. Que la personne âgée non, elle peut m'apporter des choses sur sa vie d'avant, sur comment ça fonctionnait ou même donner des conseils.

Tandis que l'échange avec les jeunes enfants semble être à sens unique, l'échange avec la personne âgée est vu comme pouvant être bénéfique aux élèves. Une assertion fréquemment partagée dans les entretiens avec les élèves et les professeurs consiste à dire que les élèves stagiaires sont pour les résidents d'EHPAD, « une bouffée d'oxygène ». En effet, voir de nouveaux visages et rencontrer de jeunes élèves semble être vécu positivement par les usagers de ces structures. L'enrichissement semble en fait mutuel : tandis que les résidents apprécient sortir d'une certaine routine avec les élèves stagiaires, ces dernières évoquent fréquemment ces rencontres comme des occasions d'apprendre :

Kenza : Franchement moi, j'ai trop aimé ce stage, je pensais pas que ça allait se passer comme ça. Certes, c'est dur, moi il y avait une dame qui voulait mourir là-bas et je comprenais pas parce qu'on s'occupait bien d'elle, mais c'est juste le fait d'être enfermée, de ne pas voir des personnes de l'extérieur, de voir tous les jours la même personne, c'est ça qui la rendait triste (...) Elle aimait pas du tout la maison de retraite et vu que le temps est long et qu'il y a beaucoup de choses à faire, le personnel a pas forcément le temps. Mais comme moi j'étais stagiaire, je prenais le

¹¹² À travers ce rappel, nous observons également dans quelle mesure Tamara a intériorisé les recommandations de la sphère professionnelle et comment elle se porte garante de la bonne morale professionnelle en rappelant à l'ordre sa camarade.

temps de parler avec eux, de savoir ce qu'ils voulaient et j'ai bien parlé avec elle. Par exemple, on a parlé de la guerre et moi j'ai appris ça au lycée, mais elle comme elle en parlait, ça n'avait rien à voir.

Cet extrait d'entretien est riche d'enseignements sur la nature de la relation entre l'élève stagiaire et le résident. L'entretien avec Kenza met l'accent sur le temps dont elle dispose et qu'elle décide de prendre pour interagir avec les résidents. Ce temps est une denrée rare pour les professionnelles de la structure qui multiplient les prises en charge dans un temps limité et qui ne peuvent de ce fait échanger au-delà des tâches à effectuer. Il est à ce titre intéressant de constater que l'élève et certaines de ses camarades intègrent d'emblée l'idée qu'elles n'auront plus le temps de rien après leur embauche.

Les élèves redécouvrent à travers ces moments d'échange des thématiques qu'elles avaient abordées en classe, mais qui n'avaient pas la même portée : « on a parlé de la guerre et moi j'ai appris ça au lycée, mais elle comme elle en parlait ça n'avait rien à voir ». Le récit de la guerre se trouve alors incarné, teinté d'affect, il s'inscrit dans un vécu, ce qui le rend beaucoup plus concret aux yeux de l'élève. L'utilisateur n'est plus vu par le seul prisme de l'âge, de sa dépendance, ou de sa pathologie, il est un individu doté d'une expérience à la fois intime et commune qu'il peut partager :

Shannon : (...) Après ils sont drôles... Par exemple, ce que j'adore c'est quand elles s'embrouillent entre elles, les mots qu'elles utilisent je savais même pas que ça existait. Et aussi quand je leur apprenais des trucs, elles me disaient « ah, mais ça, c'est ça ! » J'avais l'impression d'être une grande personne, ça me faisait vraiment du bien à moi aussi (...) Je lui ai appris à écouter de la musique par exemple, en fait elle savait pas !

Kenza : Moi c'est le fer à lisser ! Je suis arrivée, j'avais les cheveux lisses, elle me fait pourquoi tu as les cheveux lisses comme ça ? Je lui dis c'est avec un fer à lisser, elle m'a dit c'est quoi ça ?

Shannon et Kenza reviennent sur les mots qu'elles apprennent au contact des résidents, les discussions deviennent autant d'occasions de comprendre comment parle l'autre, de traduire des termes et ainsi de faire communiquer des

individus appartenant à des générations et des cultures différentes. Apprendre à écouter de la musique ou expliquer ce qu'est un fer à lisser confère aux élèves le sentiment de savoir des choses et de pouvoir les partager : « j'avais l'impression d'être une grande personne ».

Question : Vous avez reçu des conseils de personnes que vous avez rencontrées ?

Cassandra : Oui, moi j'ai une amie. Elle aime bien qu'on l'appelle comme ça. Elle m'a dit qu'il fallait que je profite de ma jeunesse, qu'elle regrette de pas avoir assez profité de sa jeunesse parce qu'elle s'est rendue compte que c'était hyper beau et qu'il fallait pas se gâcher la vie avec des trucs, on va dire des pacotilles. Se prendre la tête pour rien etc. elle m'a dit que ça n'en valait pas la peine. Il fallait vraiment que je profite parce que ça allait arriver qu'une fois et pas deux.

Question : Et qu'est-ce que tu t'es dit suite à cet événement [le décès d'un résident] ?

Shannon : Je me suis dit que dans la vie, fallait vraiment profiter de ce qu'on a et faire le plus de choses qu'on a envie de faire pour ne pas avoir de regret parce qu'il y a beaucoup de personnes avec qui j'ai discuté qui ont des regrets. Y'en a une qui m'a dit qu'elle voulait pas que je fasse les mêmes erreurs qu'elle, elle me prenait un peu pour sa petite-fille vu qu'elle n'avait pas d'enfant et elle m'a dit de viser plus haut, d'essayer d'être une bonne personne.

Question : Pour vous ce n'était pas seulement une expérience professionnelle !

Kenza : En fait, ils nous font comprendre ce que la société nous fait pas comprendre. Par exemple moi quand elle m'a parlé, elle m'a dit beaucoup de choses qui m'ont fait du bien et je me suis dit que j'étais une bonne personne. Elle m'a dit : dans la vie, on peut faire beaucoup de choses. Elle déjà elle n'est pas née en France, elle est venue, et est devenue la première femme à diriger un groupe de sociétés et elle avait 19 personnes sous son aile.

Tout se passe comme si les résidents de ces EHPAD qui arrivent au seuil de leur vie transmettent à ces jeunes femmes les conseils qu'ils auraient aimé appliquer à leur propre vie. Prisonniers de leurs propres corps et dépendant des autres pour les tâches du quotidien, ils interpellent les élèves et leur demandent d'agir à leur place dans l'espace social duquel ils sont exclus. C'est comme si les résidents devenus incapables d'effectuer certains gestes demandaient aux stagiaires d'en profiter pour eux. Alors que le résident en perte d'autonomie, incapable de se

mouvoir comme il le souhaiterait, aimerait jouir d'une autonomie plus grande, l'élève stagiaire en formation professionnelle cherche à compenser les effets de cette perte d'autonomie en accompagnant le résident. Les personnes âgées vont donc déléguer à ces jeunes personnes le devoir de réparer ce qu'ils estiment avoir été de mauvais choix. Cette demande d'agir se situe ailleurs que dans la relation de soin à proprement parler, il y a un déplacement, une invitation à agir à leur place dans l'espace social. Cela montre la complexité et la richesse des enjeux dans les interactions soignants/soignés : d'un côté, l'élève stagiaire est en quête d'autonomie à travers sa professionnalisation ; de l'autre, la résidente est en perte d'autonomie et trouve comme moyen d'action la transmission de conseils à l'élève stagiaire. Toutes les deux sont dans une relation de codépendance : la stagiaire a besoin de la résidente pour se former et la résidente a besoin de l'élève pour l'assister, mais également pour lui léguer un savoir et lui adresser une demande d'agir. Il y a comme une projection de part et d'autre : tandis que les usagers considèrent les élèves comme leurs progénitures : « elle me prenait un peu pour sa petite-fille », les élèves s'inspirent des parcours de vie des résidentes pour construire leur propre éthique : « elle m'a dit de viser plus haut, d'essayer d'être une bonne personne ».

Partant de cet extrait, la gestion des émotions ne semble pas se résumer à une recherche de l'efficacité maximale, elle se fonde également sur des principes éthiques et moraux. Cette dimension morale de leur travail est valorisante pour un certain nombre d'élèves comme Yasmine qui considère que la gestion des émotions est un « point fort » de leur formation :

C'est ça qui est dur, les émotions ! C'est un point fort pour nous, c'est quelque chose qu'on doit travailler. C'est ce que je disais à ma prof la dernière fois, des fois tu as peur d'être trop sensible, de trop t'attacher, moi j'ai peur de m'attacher et de pleurer. Après c'est ça aussi qu'on doit gérer. (Yasmine, 1ASSP, Mai 2020)

L'intervention de Yasmine au sujet des émotions condense les nombreuses tensions qui sont liées à cette dimension de l'activité. Les émotions ne sont pas seulement sources d'empêchements, elles sont également « un point fort » pour cette élève qui ressent de quelles manières ces émotions peuvent permettre

l'engagement dans l'apprentissage « L'attention aux émotions apparaît comme une manière de se relier aux autres, au monde et à soi, en se recentrant sur ce qui compte. Elle peut alors être pensée comme une forme de résistance et une voie d'émancipation » (Jeantet, 2018). Si l'attention aux émotions est une voie possible d'émancipation et d'autonomisation, Yasmine rappelle que les émotions, « c'est quelque chose qu'on doit travailler » et insiste sur le travail de gestion des émotions qui parcourt le processus d'apprentissage.

2.3.2 Enjoliver la réalité

La nécessité d'amplifier les émotions positives est également ressentie dans le travail auprès de la petite-enfance où les professionnelles redoublent d'efforts pour enjoliver la réalité (Saddock, 2003) : le travail émotionnel à l'œuvre dans les structures d'accueil de la petite-enfance a notamment pu être étudié à l'occasion d'une demi-journée d'observation dans un accueil périscolaire. Cet accueil est un espace adjacent à une école maternelle dont la fonction est d'accueillir les élèves de maternelles à la suite de leurs journées d'école en attendant que leurs parents viennent les récupérer. Les différents membres de l'équipe s'occupent d'organiser le goûter pour les élèves ainsi que de mettre en place des activités ludiques ou de mettre à disposition du matériel pour que les enfants s'en emparent. Tiphonie, qui était alors en terminale, effectuait sa dernière période de stage au sein de cette structure pendant sa dernière période de stage. Lors de cette demi-journée d'observation, nous avons pu assister à une réunion d'équipe qui avait pour objectif de dresser un bilan de la semaine qui venait de s'écouler. Concernant les travaux relatifs au travail de la petite enfance, nous gardions en mémoire les travaux de V. Saddock autour de « l'enjolivement de la réalité » que réalisent les auxiliaires de puériculture travaillant en crèche et qui consistent à « contenir le négatif » en mettant en avant « un esprit positif » alors que les situations professionnelles qu'elles vivent sont très lourdes, les amenant parfois à ressentir de l'agacement vis-à-vis des enfants (p. 98-99). Cette mise à l'écart du négatif ressemble par bien des aspects au travail émotionnel et nous avons souhaité observer si de tels procédés existent au sein d'un accueil périscolaire.

L'observation de la réunion d'équipe a rapidement fait émerger le constat que le personnel mettait en place un certain nombre de stratégies visant à conserver une certaine autonomie vis-à-vis des parents d'élèves. C'est ainsi qu'au cours de cette réunion, la directrice de l'accueil périscolaire se tourna vers nous pour expliquer que la peinture qui était effectuée sur l'une des fenêtres de la pièce avait vocation à occulter la vue des parents se trouvant à l'extérieur :



« Alors Guillaume, tu vois on fait ça parce que les parents quand ils arrivent, ils nous regardent donc il suffit qu'on soit en train de gronder un enfant »

Cette organisation de l'espace témoigne de la volonté du personnel de pouvoir travailler à l'abri des regards et des réactions des parents d'élèves. Ce que redoute davantage le personnel est d'être vu en train de « gronder un enfant », car l'aspect disciplinaire de leur métier nuit à leur volonté de « contenir le négatif ». En effet, bien que les professionnels soient conscients des aspects pénibles de leur travail, ils cherchent en permanence à renvoyer une image positive de ce lieu. Cette volonté est notamment rendue visible par leurs discours des professionnels au moment du bilan hebdomadaire au cours duquel chaque tour de parole était ponctué par la formule : « c'était une bonne journée ».

L'enjolivement de la réalité structure également la façon dont les différentes activités sont menées. C'est pour cette raison que la directrice suggéra à Tiphanie de ne pas ouvrir aux parents l'atelier théâtre sur lequel elle travaillait depuis plusieurs semaines :

V : C'est bien pour un premier projet de ne pas ouvrir aux parents au cas où il y a des enfants en retrait.

Les propos de la directrice font écho à l'hypothèse développée par Yasmine selon laquelle, il existe chez les professionnelles de la petite-enfance un évitement des situations dans lesquelles certains enfants seraient stigmatisés. Si les professionnelles cherchent à éviter de montrer aux parents des situations dans lesquelles leurs enfants ne seraient pas intégrés au groupe, elles profitent en revanche des moments où leurs enfants sont impliqués pour faire des vidéos et les envoyer aux parents. Ce n'est donc pas tant que les professionnelles cherchent à tenir à distance les familles que le fait qu'elles veulent avant tout montrer qu'au sein de cet espace, les enfants se sentent bien et se sentent bien parce que ce sont de « véritables » professionnelles qui s'en occupent.

Il nous semble en effet qu'un autre point structurant de l'activité des professionnelles de la petite-enfance est cette quête de légitimité et de reconnaissance professionnelle¹¹³ qui les poussent à prouver aux parents et à elles-mêmes qu'elles sont de véritables expertes. Cette expertise se traduit à travers le maintien d'un décor, maintien qui prend parfois l'apparence d'une véritable mise

¹¹³ Cette quête de reconnaissance est sans doute en partie liée à l'intériorisation de la croyance qu'il ne faut pas de compétences particulières pour s'occuper d'enfants : Former aux métiers de la petite enfance peut apparaître comme un non-sens, tant il est ancré dans les inconscients que les mères savent naturellement prendre soin de leurs enfants sans suivre de formation. En quoi cela différerait-il vraiment pour s'occuper des enfants des autres? (Ulmann, 2015). C'est ainsi qu'un des employés de la structure déclare qu'il s'est dirigé vers ce secteur car il était "perdu dans les études" et que "cela avait l'air simple". Ces remarques font une nouvelle fois écho à la tension inhérente aux métiers du soin faiblement qualifiés : ces derniers constituent un réservoir d'emploi important mais la faible qualification requise en fait également un espace qui rassemble des individus qui n'ont pas eu l'occasion d'élaborer sur le sens de leur fonction. Une fois en poste, les employés se coulent dans une organisation du travail dont ils ne perçoivent pas toujours en quoi celle-ci empêche la réalisation d'une prise en charge de qualité, satisfaisante et humaine. Les moments de réflexivité comme celui présenté ici ne suffisent pas toujours car elles ne se réalisent qu'entre professionnelles qui adhèrent sans réserve aux règles du jeu et laissant ainsi peu de place à une réflexion réellement critique.

en scène où certaines choses sont montrées tandis que d'autres sont passées sous silence. Les professionnelles travaillent en permanence comme si elles étaient épiées par les parents même lorsque ceux-ci ne sont pas là. De la même manière que le panoptique induit chez les détenus le sentiment d'être observé en permanence, les professionnelles vivent sous le regard permanent des parents et sont sans cesse en train de devancer les critiques qu'elles imaginent qu'on leur adresse (Foucault, 1976).

Cette intériorisation d'un potentiel jugement va avoir des effets réels sur la prise en charge des enfants, notamment à travers la façon dont sont menées les activités. Ces dernières doivent pouvoir être interrompues rapidement lorsque les parents arrivent pour récupérer leurs enfants, elles doivent permettre à chaque enfant d'avoir un rôle, les objets réalisés lors des activités manuelles doivent pouvoir être rapportés à la maison afin de ne pas créer de frustration chez l'enfant. De façon plus générale, les activités sont créées et conçues dans le but de pouvoir être valorisées auprès des familles. Il en découle un rapport au travail particulier où les efforts sont davantage concentrés sur le « bon » déroulement de l'activité que sur le bien-être de l'enfant. Ainsi la directrice incite Tiphany à mettre les « perturbateurs » sur une autre activité pour que ces derniers ne « sabotent pas son activité ». La directrice justifie également sa décision de ne pas sortir les vélos parce que si « Félicien n'avait pas de vélo, ça serait la crise ». À travers ces exemples, nous remarquons une autre particularité de leur travail : ces professionnelles qui travaillent dans un accueil collectif sont parfois obligées de mettre à l'écart certains enfants qui mettent en péril la réalisation de leurs activités : « la prochaine fois, si vous voyez que ça recommence et empêche le projet, vous les laissez de côté ». Il en découle le développement de certaines catégories permettant de classer les enfants : les « perturbateurs », « les enfants-rois », « ceux qui boudent », « ceux qui s'investissent », « ceux qui font du cinéma », « les bruyants », « les plus sages », « ceux qui cherchent l'attention ». Les enfants sont perçus par rapport à la manière dont ils sont susceptibles d'entraver le déroulement d'une activité, le maintien d'un décor. Toutefois, le travail émotionnel des professionnelles ne se limite pas à l'enjolivement de la réalité, il s'exprime encore dans les interactions que ces

dernières peuvent avoir avec les enfants. Si nous avons vu qu'une partie de leur travail consiste à contenir la frustration des élèves, une autre dimension plus valorisante consiste à œuvrer à la sécurité affective et au développement de l'enfant. Les professionnelles cherchent dans la mesure du possible à faire participer chaque enfant en leur attribuant des rôles, ce que rapporte notamment Tiphannie en faisant le bilan de son atelier lecture :

Tiphannie : Je les ai soutenus, ils étaient fiers d'eux, c'est bien parce que c'est eux qui ont choisi l'histoire, c'était pas gagné, ils voulaient tous une histoire différente

Il ressort de cette observation que le travail émotionnel du personnel de l'accueil périscolaire est fortement structuré par le rapport aux familles : en se sentant en permanence sous le regard des parents d'élèves, les professionnelles mettent en scène un lieu idyllique où règnent la joie et le bien-être, mais la réalité est loin d'être si simple, les professionnelles se débattent avec les difficultés inhérentes aux métiers du service.

2.3.3 Le travail émotionnel comme compétence ?

L'entretien avec Yasmine illustre de quelle manière les émotions sont à la fois pour les élèves une manière de s'engager dans la formation et une dimension qu'elles doivent travailler. Cette gestion des émotions que les élèves doivent apprendre justifierait-elle de considérer le travail émotionnel comme une compétence équivalente à d'autres¹¹⁴ ? Certaines élèves à l'instar de Cassandra considèrent effectivement que le fait de tenir à distance ses émotions est une compétence et que sa non-maîtrise risque d'entacher la relation de soin :

Question : C'est quoi les moments où on n'en a pas envie, pourquoi on n'a pas envie ? Qu'est-ce qui se passe ?

Bah des fois c'est le matin, quand on se lève on n'est pas forcément de bonne humeur, il y a des jours ça va, il y a des jours ça va pas... Et les jours où ça va pas...

Bah moi je sais que ça me frustre. Je sais que moi ça va pas, mais en fait ce qui me frustre c'est de me dire que ça va se ressentir durant ma journée. Parce que je sais

¹¹⁴ La compétence émotionnelle serait « la capacité individuelle, mise en pratique, à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui » (p. 3). Mikolajczak (2014).

pas faire semblant. Et de me dire que ça se trouve, je vais agacer des personnes âgées, soit je vais leur faire mal avec mon inattention vu que je serai énervée de ma journée, bah en fait ça me frustre.

Question : Est-ce que vous avez déjà ressenti une forme de pression du type : « quand on s'occupe des autres, il faut toujours être bien, toujours être souriant, toujours être patient, toujours... » ?

Oui, et après on se rend compte que c'est pas possible.

Question : Alors on fait quoi ? *Ouais, les émotions négatives, on va dire ça comme ça. J'essaye un maximum de les cacher pour pas que ça se répercute sur eux leurs journées en fait. Parce que moi par exemple, ça peut être un petit instant, mais si moi après je leur fais... enfin ils le ressentent, eux ça peut être toute la journée. Vraiment c'est toute la journée, ils vont être énervés à cause de moi, et c'est pas ce que j'ai envie. (Cassandra, TASSP, juin 2022)*

L'élève concède que faire face à des émotions négatives lorsque l'on est impliqué dans une relation de soin peut être frustrant. Cette frustration est liée au fait que ces émotions vont avoir selon elle des répercussions sur le bien-être du public dont elle s'occupe : « Si ça se trouve je vais agacer des personnes âgées (...) je vais leur faire mal avec mon inattention ». Le terme d'inattention est assez intéressant, car il traduit la nécessité pour l'élève d'être vigilante à elle-même autant qu'aux autres pour prêter attention aux personnes dont elle s'occupe. En disant qu'elle ne « sait pas faire semblant », Charlène rapproche le travail émotionnel d'un « savoir faire », d'une compétence qu'elle ne maîtrise pas encore totalement. Mais l'élève précise également que ce sont surtout les « émotions négatives » qu'il convient de tenir à distance, ce qui pourrait signifier qu'*a contrario* les émotions positives peuvent s'exprimer. L'idée qu'inhiber les émotions négatives et favoriser les émotions positives est un apprentissage fondamental se retrouve également dans l'entretien avec Shannon :

Question : Et le truc le plus marquant que tu as l'impression d'avoir appris en stage ?

Je sais pas si ça compte, mais... garder ses émotions pour soi, parce qu'il y a des personnes âgées ils vont te dire des choses, ça te donne envie de pleurer avec eux, mais tu peux pas donc t'es obligée de refouler tes larmes, parce qu'il y en a, ils vont prendre ça pour de la pitié et en tant que professionnelle, tu peux pas te permettre

de pleurer devant eux, faut les faire rire le plus possible, et moi j'ai compris ça quoi !
(Shannon, post-Bac, juin 2023)

Le travail émotionnel des élèves constitue une force et une vulnérabilité : « Moi j'ai peur de m'attacher et de pleurer après c'est ça aussi qu'on doit gérer » (Yasmine, 1ère ASSP). Cette possibilité de s'attacher aux personnes dont elles s'occupent est fréquemment remise en question par les élèves lors des entretiens, car cet attachement comporte des risques :

Question : Certains professionnels disent que quand on travaille dans le soin et l'accompagnement, il ne faut pas trop mettre d'affect dedans. Vous en pensez quoi ?

Ils ont un peu raison ! Il ne faut pas trop s'attacher aux patients ou aux enfants parce qu'après c'est dur. Moi quand j'étais en stage en maternelle, c'était dur parce que les enfants me manquaient parce qu'ils sont attachants et donc tu peux faire des préférences alors qu'il ne faut pas faire ça, tu es professionnelle, tu dois rester dans ton travail. (Mandy, 1ASSP, Octobre 2020)

Dans cet extrait d'entretien, Mandy déclare qu'il est préférable de ne pas mettre trop d'affect dans les relations avec les enfants ou les patients, car l'attachement pourrait les mener à « faire des préférences » entre les usagers. Ces préférences doivent donc être mises à distance, car elles amèneraient les soignantes à effectuer un traitement différencié des usagers, ce que Mandy et sa camarade Telma considèrent comme un manque de professionnalisme :

Question : On entend souvent dire que quand on travaille dans le soin et l'accompagnement, il ne faut pas trop mettre d'affect dedans. Vous en pensez quoi ?

C'est exactement ça, on doit essayer de toujours rester professionnelle comme ça, ça évite des injustices. Par exemple, moi, je suis au foyer et je vis ça un peu. Par exemple, mes éducateurs ils sont avec nous, ils sont censés être professionnels, mais à un moment donné on passe un an, deux ans ensemble. À un moment donné, on s'attache, mais on doit faire en sorte que ça ne se ressente pas, si c'est non pour un, c'est non pour tout le monde, comme ça, ça évite l'injustice, ça évite que l'autre pense « tu l'aimes plus que moi ». (Telma, 1ASSP, Octobre 2020)

En rapportant cette question à sa propre expérience de vie dans un foyer, Telma insiste sur le fait que l'attachement est nécessaire lorsque l'on partage son temps avec d'autres individus dans le même espace. Bien que cet attachement soit inévitable, le professionnalisme consiste à faire en sorte que les préférences ne soient pas visibles. Cette nécessité de traiter tout le monde à l'identique est une manière d'« éviter les injustices ». Cette dimension semble davantage visible auprès du public de la petite-enfance lorsque les élèves doivent faire face à des enfants qui entravent l'organisation du travail par des comportements inadaptés :

Par exemple, il y avait un enfant, il avait fait sur lui, du coup l'ATSEM disait ouais j'ai demandé à sa mère de ramener des changes, je peux pas le changer toute la journée, « Je vais lui dire à sa mère, je vais lui dire » (rires). Après devant sa mère ça faisait « euh excusez-moi madame, il faudrait apprendre à votre enfant à être propre ». (Rania, 1ASSP, Octobre 2020)

Ces verbatims issus d'entretiens avec Yasmine et Rania mettent en lumière la façon dont les professionnelles de la petite-enfance composent avec les parents des enfants qu'elles accueillent. Ce travail leur demande de faire preuve d'une certaine diplomatie lorsqu'elles doivent informer les familles de certains comportements qu'adopte leur enfant. Ce travail est aussi un travail émotionnel, car il consiste à garder la face devant les parents afin de ne pas montrer de signes d'agacement. Pour reprendre la métaphore théâtrale chère à Goffman (1973), les membres de l'équipe, lorsqu'elles sont sur scène avec la famille, tiennent le rôle de professionnelles qui ne se laissent pas déborder par leurs émotions, mais dès lors qu'elles se retrouvent en coulisses, elles s'autorisent à exprimer leurs jugements. Ce rôle professionnel n'a pas échappé aux élèves qui remarquent, amusées, que leurs collègues plus expérimentées ne se comportent pas de la même façon en présence de la famille.

La séparation des espaces entre scène et coulisses permet aux élèves de distinguer chez leurs collègues ce qu'elles font apparaître aux yeux du public et ce qui, selon elles, doit rester entre professionnelles. C'est en observant ce passage entre scène et coulisses que les élèves peuvent établir des modèles de

professionnalités souhaitables, ceux dans lesquels elles se reconnaissent et se projettent :

Question : Elles avaient quoi comme qualité les professionnelles que tu admirais ?

(...) Surtout la patience de celles qui travaillent avec les enfants, elles étaient toujours souriantes avec les enfants, quand elles rentraient même si elles étaient énervées ou tristes, elles ne le montraient pas avec les enfants et je voyais en fait le « switch » parce que je voyais en salle de pause, il y en avait, elles étaient super tristes et quand elles revenaient c'était pas la même chose. (Shannon, post-Bac, juin 2023).

La qualité qu'admire Shannon chez les professionnelles qu'elle a côtoyées au cours de ses stages est la patience. Cette patience qui consiste à être « toujours souriantes avec les enfants » doit être entendue comme la capacité pour les professionnelles de dissimuler leurs émotions « énervées ou tristes ». Ce travail émotionnel était rendu visible à travers ce que Shannon nomme le « switch », c'est-à-dire la capacité pour les professionnelles qu'elle admire de passer du rôle profane au rôle professionnel. Pour Shannon, le professionnalisme se mesure à l'aune de cette capacité de passer d'un rôle à l'autre et considère que ce modèle est inspirant pour construire son éthique professionnelle, une étape clé dans son processus de socialisation : « l'éthique professionnelle comporte une dimension identitaire. Leur participation à la définition de la profession et à l'énonciation de ses valeurs propres (...) amène les individus à tendre vers une adéquation entre leurs systèmes cognitifs (valeurs, représentations, attitudes) et leurs comportements en tant que membres du groupe professionnel. Ils s'approprient ainsi la mission de leur profession, ce qui leur confère autonomie et responsabilité » (Prairat, 2009 cité par Jutras & Labbé, 2013, p. 105). A contrario, le fait pour les élèves d'observer des comportements qu'elles jugent inadaptés, peut agir comme figure repoussoir et permettre aux élèves d'affirmer le modèle de professionnalité vers lequel elles tendent :

Question : À quoi tu vois qu'elles font ou non leur travail par plaisir ?

Parce qu'elles sont là, elles sont souriantes et puis même quand t'es stagiaire tu as les Backstages entre guillemets. Par exemple quand elle est avec la mère, tu vois

quand elle parle de la mère après. Exemple quand j'étais en maternité, je sais pas si elle aimait pas son métier, mais elle juge les gens alors que nous on est les premiers à nous apprendre qu'il faut pas être dans le jugement, faut soutenir la personne et pas donner notre point de vue et pas critiquer les personnes. Y'a une femme qui est venue et cette pauvre dame elle s'est fait violer, et le seul truc qu'a dit cette professionnelle c'est « je suis sûre, quand je vais la voir ça va être une cas-soc », c'est pas parce que tu t'es fait violer que tu es une cas-soc et quand t'es stagiaire tu peux pas riposter comme ça, même si cette dame elle avait fait des mauvaises choses, tu peux pas dire ça, fin c'est ce qu'on t'apprend de ne pas juger. Donc je dis pas qu'elle aime pas son métier, mais elle sourit et elle fait ça dans son dos... alors que quand j'étais avec une professionnelle, elle souriait tout le temps, elle prenait une voix douce. Après il y en a, ça se voit qu'elles aiment leur métier, qu'elles font ça par passion et pas pour l'argent (Marine, post-Bac, juin 2023)

Tandis que pour Shannon, la capacité dont faisait preuve sa collègue en passant des coulisses à la scène sans laisser paraître ses émotions, constituait une marque de professionnalisme, Marine expose, en le critiquant le comportement d'une collègue qui n'a pas su tenir son rôle jusqu'au bout¹¹⁵, le fait qu'il existe des limites implicites qu'il convient de ne pas franchir. Marine se distingue voire s'oppose au modèle de professionnalité que cette collègue représente et établit dans son discours un lien entre la capacité à s'abstenir de jugement et le fait « d'aimer son métier ». Elle oppose des professionnelles qui « sourient tout le temps », « parlent d'une voix douce » et font leur métier « par passion » à celles qui jugent et font ce métier « pour l'argent »¹¹⁶. Le fait de devoir s'abstenir de tout jugement émaille en effet de nombreux entretiens avec les élèves, ces dernières considérant que cela constitue un apprentissage fondamental de leur formation :

Question : on dit les enfants c'est marrant, mais c'est toujours marrant les enfants ?

Il faut qu'ils comprennent qu'il y a des moments pour rigoler, des moments où il faut être sérieux ! Par exemple, le moment du coucher, faut être ferme, mais c'est dur, moi même... je critique les mamans qui arrivent pas à faire dormir leurs bébés, mais

¹¹⁵ Arlie Hochschild avait déjà insisté sur le fait que pour que la performance soit réussie, il ne suffit pas de jouer le rôle de façon superficielle mais il faut le vivre profondément (Hochschild, 2017).

¹¹⁶ Certains chercheurs partagent l'idée que le fait de faire ces métiers « pour l'argent » va corrompre le professionnel et « dessécher » la relation entre soignante et soigné. V. Zelizer montre comment cette construction en « mondes antagonistes » est inadaptée à l'étude de ce qu'elle nomme les *transactions intimes*. (Zelizer, 2001).

*comment c'est dur ! Parce que t'es déjà pour qu'un enfant il te prenne au sérieux...
c'est du travail ! (Tamara, TASSP, janvier 2022)*

Question : Ça arrive que les personnels de la crèche fassent des remarques entre eux sur les enfants ?

Par exemple moi, c'était un parent, c'était le matin et on était un peu saoulé, on a envie de faire rapidement et commencer à travailler et ce jour-là il y avait un gamin qui ne voulait pas enlever son manteau et il a commencé à dire des gros mots. Donc quand le papa était là, elles [mes collègues] disaient bonjour etc. Mais quand il est parti, elles ont commencé à dire « ouais c'est pas bien... » Après c'est vrai que le comportement, on peut pas... Moi personnellement j'aurais dit aux parents, mais après on ne peut pas juger leur éducation (...) parce que c'est blessant, le parent il va trouver que son enfant n'est pas pareil que les autres, peut-être que c'est pour ça qu'on peut pas tout dire. (Yasmine, 2ASSP, octobre 2019)

Les deux verbatims ci-dessus montrent comment le fait pour les élèves en stage d'être confrontées à la réalité du terrain les amène à réévaluer leurs jugements. C'est parce que Tamara réalise qu'endormir des enfants est un art difficile qu'elle revisite la critique qu'elle adressait aux parents qui n'y parviennent pas : « je critiquais les mamans qui n'arrivaient pas à endormir leurs enfants, mais comment c'est dur ! ». Yasmine formule l'hypothèse que le fait de s'abstenir de porter un jugement devant l'utilisateur ou la famille évite que ces derniers puissent se sentir stigmatisés par les paroles des professionnelles : « il va trouver que son enfant n'est pas pareil que les autres ». Le fait de contenir ses jugements, de les réévaluer en fonction du contexte et des acteurs en présence sont des qualités inhérentes au travail de caring décrites dans les travaux de Gilligan (Gilligan, 1993). Il ne s'agit pas de qualités intrinsèques que les élèves de Bac Pro ASSP possèdent en elles dès le départ « La sollicitude, la prudence, la prudence, la résilience, la réflexion éthique... ne sont pas des suppléments d'âme, mais des facultés humaines, comportementales, psychiques et psychosociales à développer chez les soignants pour leur permettre d'être plus efficaces dans le soin des patients » (Fleury, 2019)

Conclusion partielle : Se construire une éthique professionnelle

L'une des particularités de la socialisation professionnelle des élèves de Bac Pro ASSP est sans doute liée au fait que les élèves de cette filière sont confrontés

dès le stage de seconde à la dépendance, la maladie ou la vulnérabilité. La rencontre avec cet autrui dépendant les amène — sans doute plus rapidement que dans d'autres filières professionnelles — à se confronter à des questions éthiques complexes. La recherche de façons de résoudre les questions éthiques qui se présentent aux élèves au cours de leurs stages est constitutive de leur formation et de leur socialisation professionnelle. Le travail émotionnel que les élèves doivent accomplir montre que leur apprentissage ne réside pas seulement dans la réalisation de gestes techniques ou dans le respect des normes de sécurité : l'apprentissage des élèves passe également par une réflexion sur la dimension éthique de leur activité.

La littérature anglophone nous permet de faire la distinction entre d'un côté les pratiques de cure consistant à guérir et soigner et de l'autre les pratiques de *care* qui englobent tout ce qui est mis en œuvre pour que le soin s'opère dans le respect du patient (Morvillers, 2015). C'est à travers cet objectif d'exercer dans le souci constant du bien-être de la personne que les élèves interprètent le travail émotionnel qu'elles réalisent.

Le fait d'agir sur ses propres émotions ne consiste pas seulement à dissimuler des signes visibles de rejet : pour certaines élèves, le travail émotionnel débouche sur un véritable travail sur soi¹¹⁷. En effet, si l'on se réfère à leurs propres termes, les conditions d'une relation satisfaisante entre professionnel et bénéficiaire reposent sur la capacité des élèves à construire une relation de confiance avec les usagers. Pour ce faire, les élèves insistent sur la nécessité de se sentir « soi-même en confiance » afin que les usagers puissent « se reposer » sur elles. Les élèves doivent donc chercher en elles les ressources leur permettant de « donner confiance aux autres ». Pour convaincre les personnes dont elles s'occupent qu'elles sont dignes de confiance, les élèves doivent en premier lieu se constituer comme sujets « Faut déjà qu'on ait un peu confiance en nous ». C'est seulement à partir de cet instant qu'une relation d'altérité pourra naître entre l'élève en stage ou demain en poste, se

¹¹⁷ Cynthia Fleury dans *Le soin est un humanisme* postule que le travail sur soi est un préalable à toute prise en charge : « Le travail ne se résume pas à une tâche de gestionnaire. Il est préalablement - et devrait être en dernière instance - un mode d'attention aux choses et aux usages (une éthique ?) Sans oublier que la subjectivité est le premier lieu du travail, précisément par le travail sur soi, la fabrique ou la sculpture de soi » (Fleury, 2022)

positionnant comme sujet éthique « la confiance comme quoi je suis une bonne personne » et l'individu recevant le soin¹¹⁸.

Une nouvelle fois, tenter de se mettre à la place de l'autre permet aux élèves de construire leur éthique. C'est ainsi qu'une élève explique qu'elle « s'occupe bien des autres » car « si demain [elle était] à leur place [elle], n'aimerait pas qu'on s'occupe d'[elle] comme ça ». Cette élève avait été marquée par les propos d'une résidente lui rappelant qu'un jour, elles aussi allaient devenir vieilles. Elle concluait l'échange en déclarant que le travail auprès des personnes âgées « c'est trop d'émotion ». En prenant cette phrase au sérieux, on remarque que les émotions font partie intégrante de leur apprentissage, mais que ces dernières peuvent devenir envahissantes. Les émotions sont à la fois ce qui permet aux élèves de se relier aux autres et de mettre du sens dans les activités de *caring*, de s'y engager, mais peuvent également être la marque d'un manque de professionnalisation, et aussi source de souffrance.

III) L'apprentissage empêché

Certaines compétences liées à la dimension relationnelle des activités de *caring* ne peuvent se développer que dans un contexte professionnel réel. C'est pourquoi les périodes de formation en milieu professionnel sont importantes dans la construction d'une identité professionnelle, car « elles complètent et enrichissent les enseignements "académiques" » (Glaymann, 2018, p. 7).

Les PFMP — en permettant de développer les compétences des futures soignantes — constituent pour les élèves une possibilité d'éprouver leur responsabilité, de se percevoir en tant que futures professionnelles en un mot de gagner en autonomie. C'est notamment à travers les interactions avec d'autres

¹¹⁸ L'idée que la capacité à se soucier des autres est liée au souci de soi est une idée présente chez Foucault : Le « souci de soi » implique à la fois le rapport à soi et le rapport aux autres. Selon Foucault, le « souci de soi » est la manière d'être et le souci de « pratique de la liberté » pour l'« homme libre » en quête de la certitude de « n'être pas esclave (d'une autre cité, de ceux qui vous entourent, de ceux qui vous gouvernent, de ses propres passions) » (Foucault, 1994[1984], p. 712). Cette idée a été reprise par la suite dans des travaux à l'interface entre la philosophie et l'éthique du *care* (Lee, 2019 ; Fleury, 2022). D'autres, dans la lignée d'Hannah Arendt, préfèrent parler de « présence à soi » pour qualifier cette capacité à se constituer en sujet éthique (Terestchenko, 2007)

professionnelles que les élèves intègrent un ensemble de règles, de normes et de valeurs indissociables de leurs futures activités professionnelles.

C'est aussi parce que les élèves sont confrontés à des situations professionnelles en dehors de leurs familles, en dehors de l'école, dans des contextes professionnels réels qu'elles vont se construire, elles vont peut-être arriver en retard, elles vont peut-être mal répondre aux professionnels, mais les professionnels vont aussi leur rendre un certain nombre de choses donc ça aide aussi à la construction. (IEN-SBSSA Académie de Versailles)

Toutefois, tous les stages ne se valent pas et nous souhaitons montrer qu'il ne suffit pas « d'immerger un élève en situation de travail pour le faire automatiquement progresser dans ses apprentissages, sa professionnalisation et sa maturation » (Glaymann, 2018, *op. cit.*).

Il y a plusieurs raisons à cela : élèves, structures et enseignants ont des intentions et des objectifs qui entrent parfois en contradiction. Les enseignants font tout pour favoriser l'employabilité¹¹⁹ de leurs élèves, notamment en travaillant au sein de leur salle de classe la question des savoir-être. Mais cela ne suffit pas pour les structures qui se plaignent de recevoir des élèves immatures et manquant d'autonomie. Enfin, les élèves veulent obtenir le Bac afin de limiter l'incertitude qui plane sur leur avenir (Poullaouec, 2010) et désirent par-dessus tout apprendre de leurs expériences. Cela est particulièrement visible lorsqu'on interroge ces dernières sur la façon dont certaines ont vécu le fait de ne pas avoir de stages à cause de la pandémie de Covid-19 :

Question : Ça vous inquiète de ne pas être en stage ?

Nancy : *Moi ça m'a un peu mis un coup au moral parce qu'on s'attendait à aller en stage, apprendre de nouvelles choses, connaître des nouvelles personnes et donc on s'est un peu inquiété pour notre BEP et pour notre BAC, car on nous a souvent répété que c'était des choses importantes. Que si on n'avait pas notre stage, on pouvait pas avoir notre Bac. Du coup, ça nous a inquiétées.*

Sabrina : *Plus ou moins parce qu'on m'a souvent dit que les stages n'étaient pas vraiment des expériences professionnelles, les expériences pro c'est vraiment les boulots, le travail qu'on fait. Après, ça m'inquiète un peu parce que j'aurais voulu*

¹¹⁹ C'est-à-dire « leurs capacités individuelles d'insertion socioprofessionnelle » (Lavitry, 2012, p. 53)

apprendre les gestes que je n'apprends pas actuellement. Donc ça m'inquiète, mais pas au point de me dire que je vais louper mon Bac ou autre.

Telma : *Tous les établissements ont peur de nous prendre parce qu'on est mineurs et au niveau de la formation aussi : moi j'ai choisi cette formation pour bien apprendre un métier et là, j'apprends pas comme je voudrais donc je me dis que je ne serai professionnelle qu'à moitié et j'ai peur pour mon diplôme qu'on me dise : tu n'as pas fait cette période de stage donc tu n'auras pas ton diplôme donc ça m'inquiète, parfois je dors pas bien.*

Nous le voyons à travers ces verbatims, il se conjugue chez les élèves une crainte de ne pas obtenir leur diplôme et une crainte de ne pas être correctement formées. Si Nancy révèle de quelle manière les discours des enseignants et de sa famille forment ses propres inquiétudes « car on nous a souvent répété que c'était des choses importantes », Sabrina s'inquiète de l'insuffisance des apprentissages en salle de classe pour maîtriser des gestes qu'elle aura à effectuer dans son futur métier : « j'aurais voulu apprendre les gestes que je n'apprends pas actuellement ». Mais comme nous l'avons dit, il ne suffit pas de mettre un élève en stage pour le faire apprendre et nous verrons que les conditions d'encadrement optimales ne sont pas toujours réunies pour permettre l'apprentissage (Issehnane, 2011).

À ce sujet, chaque pôle d'acteurs (formateurs, apprenants et structures) convoque ses propres arguments pour expliquer les carences des PFMP en matière d'apprentissage. Tandis que le pôle formation (enseignantes, inspectrices, direction de l'établissement) pointe la difficulté de trouver des lieux d'accueil et les conditions d'encadrement dans les structures, ces dernières reprochent au pôle formation de leur envoyer des élèves manquant de savoir-être et regrettent que le relationnel occupe une place minoritaire dans la formation. Les élèves semblent en outre affectées par ce qu'elles voient de l'organisation du travail au cours de leurs stages et se retrouvent clivées entre ce que l'école leur enseigne comme bonnes manières et les pratiques en vigueur sur leurs lieux de stage, c'est-à-dire les écarts entre le travail prescrit et le travail réel, entre le modèle idéal et le modèle pratique (Dubar, 2000).

3.1 Des stages rares et des élèves jugées « immatures »

3.1.1 Les difficultés pour trouver un stage

Nos observations en classe ont montré que les moments passés par les professeurs principaux à aborder la recherche de stage avec les élèves étaient nombreux. La période de formation en milieu professionnel étant indispensable à la validation du diplôme, la recherche de stage constitue une source d'inquiétude pour les élèves et leurs familles qui craignent de se retrouver sans lieu de stage :

Question : De quoi s'inquiètent les parents ?

Est-ce que l'élève est bien prêt pour passer un entretien, un entretien de recrutement de stage ? C'est pas mal autour des stages quand même, parce que les stages c'est un gros pôle dans le lycée professionnel. On n'arrête pas de dire aux élèves : « même si vous avez des bonnes notes, il va falloir assurer toutes vos semaines de stages sinon vous n'obtiendrez pas votre diplôme » et on trouve que c'est de plus en plus dur de trouver des stages. (Mme G., professeure de bio-technologie, professeure principale des 1ASSP)

Cette inquiétude se fonde sur le fait que les lieux de stages sont rares et les enseignantes se retrouvent prises à partie par les élèves et leurs familles qui demandent à être rassurés sur la capacité des enseignants à les aider dans ces démarches. Nos observations ont révélé que les enseignants déploient un certain nombre de stratégies pour faciliter la recherche de stage des élèves mais ces différentes stratégies peuvent parfois sembler contradictoires : d'un côté, la professeure de techniques professionnelles invite les élèves à se présenter seules aux entretiens avec les recruteurs afin de paraître plus autonomes tandis que la professeure principale déclare lors d'une réunion parents-professeurs que l'appui des parents auprès des structures constitue un atout :

Professeure : *Y a-t-il des problèmes au niveau des stages ?*

Parent d'élève : *Oui, il y a déjà un refus.*

Professeure : *C'est avec qui ?*

Parent d'élève : *[nom de la ville] !*

Professeure : *On se bat avec [nom de la ville] pour qu'ils ouvrent un peu plus. La mère et la fille ont reçu une lettre expliquant qu'il y avait trop de demandes. Si ça ne*

marche pas avec les municipalités, il y a toujours le privé ! J'avais dit que je vous ne le dirais pas, mais j'ai quelques pistes (...) Pour les EHPAD, certains réclament des majeurs pour faire les soins (...) Pour les stages, l'appui des parents marche bien ».
Réunion parents-professeurs, décembre 2019.

Si l'autonomie dans la recherche de stage est valorisée, elle semble toutefois moins efficace que l'appui d'un parent¹²⁰ : « Le rôle actif ou passif des parents est une donnée déterminante dans le déroulement et la continuité de leur formation. Plus les parents sont mobilisés dans la quête de stages et activent leur réseau, plus les jeunes ont un rapport positif à leurs stages et sont en capacité de répondre conformément aux attentes scolaires et professionnelles » (Agnoux, 2022, p. 107).

C'est donc à reculons (« j'avais dit que je vous le dirais pas ») que les enseignantes vont mobiliser leur réseau pour obtenir des lieux de stage à leurs élèves. Les contacts dont disposent les enseignantes sont eux-mêmes liés à leurs expériences professionnelles antérieures ainsi qu'à leur socialisation, ce qui demande un travail d'entretien de leurs réseaux coûteux en temps et en énergie (Agnoux, 2022) :

Question : les stages c'est difficile d'en trouver ?

R : En ce moment oui, j'ai une liste là que je fais circuler pour leur demander où elles en sont, parce que vu que je suis pas du tout branchée petite-enfance et que tout le monde veut faire petite-enfance pour le dernier stage parce que celles qui veulent aller en EHPAD, elles ont déjà leur truc ! (Chantal, professeure principale des TASSP, mai 2022).

Il ressort de l'entretien avec la professeure principale des Terminales ASSP que certains lieux de stages sont plus faciles à trouver que d'autres. Ainsi, les EHPAD — qui attirent moins les élèves — accueillent plus facilement que les structures d'accueil de la petite-enfance. Cette différence s'explique notamment par la faible attractivité qu'exercent ces structures sur les élèves ainsi que leurs forts besoins en main-d'œuvre (Devetter et al, 2023) :

¹²⁰ L'appui des parents est largement conditionné par la disponibilité de certaines ressources dans la sphère familiale, or toutes les familles ne disposent pas du même capital social. (Dagot & Rey, 2017).

Question : Il n’y a jamais eu de remarques d’EHPAD sur l’âge des élèves ASSP ?

IEN SBSSA : Si ! C’est la difficulté pour rentrer dans le milieu hospitalier, l’âge — y compris pour nos élèves aides soignants, ils sont trop jeunes, il faut qu’ils aient 18 ans parce que quelque part, on se couvre alors que la réglementation, elle autorise à prendre des jeunes de moins de 18 ans. Mais c’est moins prégnant dans les structures d’accueil pour les personnes âgées, parce qu’ils ont besoin de personnel, faut voir la réalité.

Ces difficultés que les élèves ont à trouver des stages nous ont amené à questionner une inspectrice (IEN-SBSSA ET-IO) sur l’inadéquation entre le nombre d’inscrits dans cette filière et les possibilités d’accueil :

Question : les effectifs en ASSP sont-ils calibrés sur les possibilités de stage ?

IEN SBSSA : Non pas forcément, parce que vous avez aussi l’attractivité du diplôme qui reste forte et on est partagés entre un adéquationnisme sur le réel et un souhait des familles, ce qu’on appelle la demande sociale. La demande sociale n’est pas plus forte que les besoins, mais elle est plus forte que les possibilités d’accueil, parce que les besoins en aides-soignants ils sont là, ils veulent des soignants, mais pas de stagiaires, parce qu’il y a cette difficulté à prendre en charge des jeunes, on a besoin de personnel fini.

L’extrait d’entretien avec l’inspectrice fait apparaître une situation problématique : le Bac pro ASSP est un diplôme attractif, les élèves et leurs familles sont nombreuses à demander cette filière et bien que les besoins en personnels soignants soient réels, les possibilités d’accueil en stages ne sont pas suffisamment nombreuses et les salariées en nombre déjà insuffisant doivent encadrer des stagiaires. Les structures veulent des « soignants », mais pas de « stagiaires », elles ont besoin d’employés rapidement opérationnels (Ledesma, 2017), mais ne peuvent pas jouer leur rôle de pré-professionnalisation : « Les structures, on parle d’organisation apprenante aujourd’hui, mais elles sont pas toutes apprenantes » (IEN SBSSA). Ce problème mène à une dérive bien connue de l’inflation des stages à savoir le détournement par lequel des employeurs (privés, publics et associatifs) utilisent des stages comme des substituts à des emplois salariés en faisant travailler

des jeunes en formation qu'ils sous-paier, et parfois sans organiser aucun tutorat réel » (Glammann, 2015, p. 22).

Dans ce contexte d'inflation des stages et de manque de lieu d'accueil, les structures vont opérer un tri entre les élèves et valoriser des qualités qu'elles regroupent sous le terme de « savoir-être ». Ce qui va pousser les enseignantes soucieuses de la recrutabilité des élèves à travailler en salle de classe ces compétences aux contours flous et largement déterminées par l'origine sociale.

3.1.2 De quoi le *savoir-être* est-il le nom ?

À l'instar d'autres métiers peu qualifiés, les compétences attendues dans les métiers du soin se sont déplacées sur la question des savoir-être. Étant donné que la certification est censée garantir un niveau scolaire minimum, mais que ce savoir scolaire est insuffisant pour faire face aux exigences du travail réel, les attentes des recruteurs se basent de plus en plus sur ces compétences :

Question : Qu'est-ce qui est attendu, important dans le dossier et l'entretien [de recrutement des élèves aides-soignantes]

Dans le dossier, on est plus... pas tant sur les résultats, car des résultats catastrophiques n'ont pas eu leur Bac, on est plus sur un regard sur le savoir-être, sur les attitudes, quelqu'un qui va pas être assidu, quelqu'un qui n'a pas un comportement adapté, celui-là va plutôt être mis de côté en termes de dossier et après ça porte vraiment sur la motivation (IEN SBSSA).

Au cours de nos entretiens avec les enseignantes, inspectrices et cadres de santé, les références à la question du savoir-être sont nombreuses. Pourtant, en compilant les définitions que chacun donne de ce terme, il est difficile d'en dégager une définition stabilisée : tandis que certains acteurs reformulent en parlant de postures professionnelles, d'autres préfèrent le vocable de compétences psychosociales. Les concepts sociologiques de présentation de soi (Goffman, 1956) ou de savoir-être comportementaux (Demazière & Marchal, 2018) semblent pertinents pour analyser ce que recouvre le savoir-être, mais sont-ils suffisants ? Bien que les tenants et aboutissants de cette compétence peinent à être définis, les

effets, eux, sont bien réels et dommageables pour les apprenantes, car la question des savoir-être se pose avant même l'entrée dans le monde du travail.

Dès le moment de la recherche des stages, certaines enseignantes choisissent les élèves les mieux adaptées aux attentes des structures afin de ne pas "griller" des lieux de stages (Agnoux, 2022). Par la suite, les structures mobilisent cet argument pour ne pas employer les jeunes femmes issues de ces formations comme le rapporte l'IEN SBSSA de l'Académie de Versailles :

Le savoir-être est une étiquette collée par les professionnels sur nos élèves. On nous dit : « vos élèves manquent de savoir-être ». Et voilà, paf, on ne les emploie pas, parce qu'évidemment, ils manquent de savoir-être. Nous, notre mission c'est bien d'accueillir des élèves sortants de 3e et de les aider à s'élever, à grandir, à passer le cap de l'adolescence donc on ne naît pas avec un savoir-être tel qu'il est attendu par les professionnels. (IEN ISBSSA - Académie de Versailles)

Ce savoir-être n'est pas inné. L'inspectrice francilienne dira que l'on ne « naît pas avec les savoir-être attendus par les professionnels ». En détournant la formule de Simone de Beauvoir, l'inspectrice revient sur l'aspect socialement construit et sur l'inégale distribution de ces dispositions : les élèves sont en effet inégalement ajustées aux « savoir-être » attendus (Dagot & Rey, 2017 ; Agnoux, 2022). Les enseignantes qui sont travaillées par la question de l'image et des représentations associées aux élèves s'emparent de ce rôle de traduction des attentes des employeurs en matière de savoir-être. Mais comme la définition n'est pas stabilisée, leur travail consiste surtout à devancer ces attentes. Elles composent donc avec leurs propres représentations ainsi que sur des retours autour des stages précédents concernant les attentes des recruteurs et travaillent en classe la présentation de soi des élèves : simulations d'appel téléphonique avec un recruteur, ateliers CV, cours de français sur « comment parler de son métier » sont autant d'exercices formateurs déployés par les enseignantes pour préparer les élèves aux attentes supposées des employeurs recruteurs (Duru-Bellat, 2016) :

Je regarde ça parce que dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle les élèves doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement renforcé donc un de mes

projets ce serait de travailler avec des équipes pour que les équipes travaillent avec les élèves sur la préparation des entretiens parce que souvent ils font des CV qui sont creux, elles ont acquis les compétences, mais elles savent pas les valoriser, elles arrivent à l'entretien, elles arrivent pas à se mettre en valeur. (IEN SBSSA - Académie de Créteil)

On n'a pas de baguette magique. Bon après j'ai quelques contacts dans le milieu de la petite enfance, mais dans les EHPAD moins, parce qu'en Bac Pro ASSP à partir de la première c'est en EHPAD, donc les élèves on les coache, on leur donne des conseils, il faut arriver souriant, faut avoir la pêche, faut donner envie, faut présenter les documents, montrer qu'on connaît un peu la structure, mais surtout faut être souriant parce que des fois ils arrivent en mode... donc ça marche pas ! (Professeure principale des 2des ASSP octobre 2019)

Le travail des professeurs va dès lors consister à traduire les attentes des professionnels en termes de savoir-être en compétences explicites et perfectibles en classe¹²¹. Certains vont choisir d'axer le travail sur l'attitude des élèves. La professeure principale « coache » ses élèves pour qu'elles arrivent souriantes, « avec la pêche », en montrant qu'elles connaissent la structure d'accueil et le métier. Le sourire reste l'élément indispensable pour la professeure principale qui se rappelle que certaines élèves y vont sans entrain et que ce type d'attitude est rédhibitoire lors d'un entretien.

Les enseignantes ne se limitent pas à des recommandations orales autour de bonnes pratiques à adopter, elles mettent également en place des exercices pratiques, c'est ce que nous avons constaté lors d'une observation en cours de techniques professionnelles durant lequel l'exercice consistait pour les élèves à simuler un appel téléphonique avec un recruteur/employeur pour prendre des nouvelles de leur candidature :

Professeure : *Il faut garder son calme, être polie, joviale, ne pas se laisser décourager par les réponses négatives et adopter la bonne attitude.*

¹²¹ « C'est ainsi que les sociologues américains Bowles et Gintis (1976) soutiennent que l'école vise à modeler la personnalité des élèves, auxquels elle inculque des « savoir-être » adaptés à leur rôle social anticipé : aux futurs ouvriers, on apprend surtout la soumission à la règle, alors qu'auprès des futurs responsables, on valorise l'autonomie dans le travail et la créativité, à l'instar de ce qui est requis dans le monde du travail » (Duru-Bellat, 2015, p. 16).

Professeure : *Quelle attitude faut-il adopter avec les recruteurs ?*

Élève : — *Être normal*

Professeure : — *Normal ça veut dire quoi ? C'est comme vous êtes ici ou comme vous êtes chez vous ?*

Ce verbatim a pour intérêt de montrer une concurrence dans les définitions de la norme de comportement. L'enseignante, en distinguant la façon dont les élèves s'habillent chez elles et à l'école, illustre le clivage entre les attentes institutionnelles et l'habitus de ces jeunes femmes. S'appuyant sur une telle formulation, elle entretient la vision de deux mondes séparés par des codes différents et révèle le risque que les élèves vivent cet écartèlement sur le mode de *l'habitus clivé* (Bourdieu, 2001).

Bien que les enseignantes intègrent à leurs cours des ateliers permettant aux élèves de travailler sur leur posture professionnelle, les cadres de santé (chargées de recrutement ou tutrices de stages) ne cessent de pointer les lacunes des élèves en matière de « savoir-être ». De leur côté, les employeurs/recruteurs reportent la charge de cette inculcation sur les parents, considérant qu'il n'est pas dans leur rôle de former les élèves quant à ces normes comportementales :

C'est chronophage et il y a d'autres étudiantes, y'a les élèves infirmières. Je ne suis pas là pour apprendre à dire bonjour, pas là pour leur apprendre un savoir-être autre qu'un savoir-être par rapport à un public, normalement c'est papa et maman ça.
(Cadre de santé d'une maison de retraite privée de l'Essonne, mai 2022)

Selon la cadre de santé d'une maison de retraite privée de l'Essonne, le fait d'apprendre un savoir-être aux élèves n'est pas une mission qui incombe aux professionnelles de la structure d'accueil. Cet apprentissage est chronophage, ce qui est d'autant plus problématique dans des structures où l'on sait que le temps est une denrée rare. La responsabilité est dès lors déplacée vers la sphère familiale : « normalement, c'est papa et maman ça ». Un argument avec lequel certaines enseignantes sont d'accord et qui mobilisent à leur tour les contraintes de temps et de résultats pour se décharger de cette responsabilité.

Question : Alors la cadre de santé quand on était là-bas [structure dans laquelle une élève faisait son stage] disait qu'elle n'était pas là pour leur apprendre un savoir-être, que ça, c'est papa et maman normalement !

Eh oui, déjà il y a un petit truc (à voix plus basse) j'aimerais bien qu'on fasse pas Éducation nationale, on nous dit que nous sommes enseignants, pas éducateurs, les éducateurs on sait où on les trouver ! Par contre ici, je pense qu'embaucher quelques éducateurs ce serait pas mal, parce qu'on n'a pas le temps ! On veut bien, on est toujours dans la bienveillance, en tout cas dans l'entourage que j'ai, mais si y en a un qui fait couler la barque et ben je le jette par-dessus bord parce que j'en ai d'autres à sauver, la majorité ! Donc y en a qui vont être laissés pour compte, on les regarde couler, mais on se dit malheureusement j'ai pas le temps, parce que si on ne s'occupe que des bras cassés, on se retrouve avec des résultats inférieurs à la moyenne académique voire du département et on nous demande ce qu'il s'est passé.
(Professeure principale des TASSP, mai 2022)

À la différence de la cadre de santé citée précédemment, la professeure principale de la classe de terminale estime que cette inculcation des savoir-être est du ressort d'éducateurs. Ce faisant, elle rappelle que, pour elle, son travail n'est pas d'éduquer, mais d'enseigner. Son argumentaire s'appuie sur l'impossibilité de s'attarder sur les « bras cassés », ce qui se ferait au détriment de « la majorité ». Prise dans une logique d'« accountability » par laquelle elle doit rendre des comptes (Buisson-Fenet & Pons, 2019), l'enseignante rappelle que le travail autour des savoir-être ne doit pas prendre le dessus, car cela aurait des conséquences sur les résultats de la classe. Cela met en lumière une différence dans les pratiques des enseignantes entre celles qui usent de leur temps de cours pour travailler sur ces aspects tandis que d'autres rejettent ce rôle.

L'inspectrice reconnaît le rôle de l'institution scolaire dans le façonnage des comportements des élèves l'inculcation du savoir-être tout en indiquant que les structures aussi doivent jouer :

Question : Et pour avoir suivi des élèves sur leurs lieux de stages, il y a aussi des personnels qui disent « moi je ne suis pas là pour apprendre à l'élève à dire bonjour »

Il y a aussi cet aspect-là des compétences psychosociales, du savoir-être qui pour certains de nos élèves pose problème. Je ne suis pas sûre, il y a plusieurs instances pour ça, bien évidemment la famille, bien évidemment l'école, mais aussi le milieu

professionnel, je me rappelle j'étais conseillère technique auprès du directeur académique de Seine-Saint-Denis et j'avais eu l'occasion d'aller dans une réunion préfet, éducation nationale, et centres d'apprentissage et j'entendais des gens qui disaient : mais moi je peux pas recruter des gamins qui viennent avec leurs casquettes et qui mangent du chewing-gum. Mais à un moment donné, c'est ton rôle de lui apprendre... si d'emblée tu mets une croix dessus, jamais il apprendra. (...) Avec ces nuances qui sont que parfois on a des élèves complètement asociales où les normes ne sont pas acquises, elles sont trop distantes, c'est trop éloigné, et ça devrait faire partie du travail de formation en classe de seconde, travailler là-dessus, il n'est pas raisonnable d'envoyer un gamin arrivant en seconde dans un milieu professionnel en début de formation.

Cet extrait met en lumière le lien entre employabilité des jeunes et savoir-être : « j'entendais des gens qui disaient : mais moi je peux pas recruter des gamins qui viennent avec leurs casquettes et qui mangent du chewing-gum ». Bien que l'inspectrice reconnaisse le rôle de l'institution scolaire dans le façonnage des comportements, elle cherche également à inclure les structures dans le processus de formation. Si les structures ont tendance à mettre d'emblée « une croix dessus », c'est sans doute, car ces dernières recherchent avant tout des professionnelles respectables, correspondant aux stéréotypes de genre et capables de dissimuler leur origine sociale.

Les situations décrites ci-dessus font principalement référence à des attitudes ou des manières de se présenter jugées problématiques par les recruteurs et les enseignants qui ont intériorisé leurs demandes (être souriante, avenante, ne pas porter de casquette, ne pas mâcher de chewing-gum, dire bonjour, etc.). Toutefois, les demandes émanant des recruteurs ne se cantonnent pas à une présentation de soi « respectable » ou à une attitude volontaire de la part des élèves, ils pointent également des problèmes d'expression orale ou écrite qu'ils incluent dans la catégorie du savoir-être :

Question : Et au niveau des savoir-être, vous avez remarqué des soucis ?

Non, au niveau des savoir-être, ça se passe bien (...) le truc c'est qu'en fait, sur le terrain, on a du mal à avoir une évaluation objective des savoir-être, en l'occurrence de la compétence 6, sur tout ce qui est communication et soin relationnel ; et c'est une UE (unité d'enseignement), c'est une compétence qui est très rapidement

validée, alors qu'on se rend compte qu'il y aurait peut-être, qu'il y a des choses à approfondir.

Question : C'est quoi cette compétence psychosociale ?

Alors c'est une compétence, justement, qui travaille sur la façon dont on communique quand on est professionnel (...) Et ce qu'on voit en l'occurrence à [nom de la ville] — parce qu'on a une population qui est assez défavorisée, qui a pas forcément les mêmes repères au niveau de la culture que ce qu'attendent certaines personnes — et du coup y a des choses qui sont de l'ordre de l'éducation qui sont à revoir, comme un « bonjour », comme un « merci », ou comme, dans les communications sur les mails on est obligés de reprendre les étudiantes « vous pouvez pas vous adresser à moi en écrivant « qu'est-ce qui » « KSKI ». (Mme C. Cadre de Santé dans un IFSI de la région parisienne)

Les propos de la cadre de santé d'un IFSI¹²² de la région parisienne permettent d'affiner notre compréhension de ce qu'est la vision des « savoir-être ». À ce titre, il est intéressant de noter que la cadre de santé rapproche le terme de savoir-être d'une compétence présente dans le référentiel de la formation, à savoir la compétence n° 6, « établir une communication adaptée pour informer et accompagner la personne et son entourage ».

Mais qui dit compétence, dit évaluation de cette dernière, et c'est à ce propos que la cadre de santé émet quelques réserves : « on a du mal à avoir une évaluation objective du savoir-être ». Cette difficulté pour évaluer le savoir-être ou les compétences relationnelles et les compétences en général tient à la grande place laissée à la subjectivité dans l'appréciation de ce que serait une prise en charge satisfaisante¹²³. En dépit des nombreux items censés cadrer l'évaluation de ces compétences, la cadre de santé regrette que cette compétence soit rapidement validée alors qu'il y aurait « encore des choses à approfondir ». Plus tard dans l'entretien, la cadre de santé mettra en lien l'inégale maîtrise de cette compétence avec l'origine sociale populaire des étudiantes de l'IFSI et insistera notamment sur

¹²² Les IFSI (instituts de formations en soins infirmiers) constituent un débouché possible pour les élèves de la filière ASSP. La cadre de santé interviewée est également enseignante, référente pour les stages des étudiantes et s'occupe du recrutement des futures étudiantes (dossiers et entretiens).

¹²³ Certains chercheurs mettent en lien l'apparition d'une approche par compétences du travail relationnel avec la tarification par actes en vigueur dans le secteur hospitalier qui a poussé les acteurs à quantifier et surtout à qualifier leur travail (Menaut, 2009).

les déficiences de certaines étudiantes en expression écrite ou orale, un constat relayé par certaines enseignantes de la filière :

Il y a des difficultés, la syntaxe, la façon de s'exprimer, elles ne lisent pas, combien de fois je donne un document, il y a dix lignes et elles me disent « oh, mais madame c'est beaucoup » (rires). Pareil, on fait les appels en direct : « Mais madame je dis quoi ? » Mais elle va pas te manger, j'ai jamais vu quelqu'un sortir du téléphone et manger quelqu'un ! (Professeure principale des TASSP, mai 2022)

Il est difficile d'établir clairement si les difficultés recensées par l'enseignante relèvent d'une moindre maîtrise des codes sociolinguistiques (syntaxe, façon de s'exprimer) ou de difficultés à se présenter, à devancer les attentes des recruteurs. Toutefois, il s'avère que dans le discours de l'enseignante, les deux dimensions semblent liées et il y aurait selon elle un lien entre le rapport à l'écrit et les capacités langagières des élèves (Lahire, 1993). Mais les difficultés des élèves à l'oral et à l'écrit ne sont pas que des signaux négatifs envoyés aux recruteurs, elles engendrent leur lot de souffrance et de honte chez les élèves. De la simple moquerie lorsqu'une élève éprouve des difficultés à lire un texte devant ses camarades (« elle a du mal »), à une élève qui appréhende de monter les échelons « parce qu'il faudra écrire des mails », bon nombre d'élèves semblent en insécurité par rapport à leur expression écrite. Ces fragilités ont des conséquences invisibles liées au fait que les élèves n'assument pas de ne pas posséder ces compétences qui devraient aller de soi. Ainsi, Rania, lors d'une observation sur son terrain de stage, nous raconte sur le ton de la confession qu'elle a l'impression de faire plus d'heures que ce qui est mentionné sur sa convention de stage. Lorsque nous lui conseillons d'appeler sa professeure principale pour lui poser la question, elle nous répond qu'elle « ne sait pas parler ». Nous lui suggérons d'écrire un e-mail et Rania nous demande si nous pouvons lui dicter « ce qu'il faut écrire ».

Ce que révèlent nos observations et que confirment de nombreuses recherches est que la présentation de soi et la maîtrise des codes sociolinguistiques possèdent un lien étroit avec le rapport à l'écrit et plus généralement avec le rapport

au langage. Cette maîtrise des codes est distribuée de façon inégale dans l'espace social (Bernstein, 1975).

Cette question du handicap linguistique jalonne un bon nombre d'entretiens menés avec les enseignantes, les cadres de santé en charge de recrutement, mais également avec les élèves de notre cohorte. Dès lors, la question qui nous anime pourrait être résumée de la façon suivante : ce que les recruteurs pointent comme manque de savoir-être n'est-il pas résumable à une moindre maîtrise des codes sociolinguistiques par les élèves ? Poser cette question revient à nous interroger sur le lien qui existe entre structures sociales et structures logiques (Durkheim, 1912), c'est-à-dire, dans notre cas, sur la façon dont l'origine sociale populaire et fréquemment non francophone des élèves façonne leur rapport au langage et leur représentation du monde. De façon plus générale, il nous semble capital que le terme de savoir-être — si ce dernier est utile aux recruteurs — puisse à minima être défini rigoureusement. Amalgamer des problèmes de comportements, des postures professionnelles inadaptées ou une expression écrite maladroite nous semble pour le moins dangereux pour les élèves : cette tentation de réduire l'inadéquation entre le profil des élèves et les attendus du poste à une manière d'être fait courir le risque de passer sous silence l'imbrication de ces comportements avec l'origine sociale des élèves. Dire que les élèves manquent de savoir-être reviendrait alors à leur imputer une forme de responsabilité dans ce qui leur arrive ; or bien que certains comportements puissent être considérés comme un rejet délibéré des codes du monde du travail (Willis, 2011 ; Depoilly, 2011), la question du langage a surtout à voir avec un faible capital culturel lié à leur origine sociale et géographique et non à un problème de comportement qu'il faudrait sanctionner sous la forme d'une éviction d'un lieu de stage.

3.2 Apprendre sur des lieux de stages dysfonctionnels

Des enquêtes récentes menées pour comprendre les causes de la pénurie de soignants montrent que les nombreux abandons de formation chez les étudiantes infirmières interviennent à la suite de leur premier stage (DREES, 2023). Pour

expliquer cela, les étudiantes pointent la responsabilité des maltraitances des titulaires envers les patients auxquelles elles assistent, impuissantes, durant leurs stages ainsi que sur l'encadrement insuffisant dont elles bénéficient (L'Étudiant, 2023). Nous verrons qu'on trouve des constats similaires dans les expériences des élèves de Bac Pro ASSP, ce qui nous amènera à nous interroger sur les limites des stages professionnels en termes de formation et sur la difficulté pour les élèves de trouver une issue à certaines situations problématiques.

3.2 Des conditions d'encadrement dégradées qui mènent à des situations de souffrance éthique

3.2.1 Un encadrement insuffisant

Chaque période de formation professionnelle s'appuie sur une convention signée par le proviseur du lycée, le dirigeant de la structure d'accueil, l'enseignant référent, le tuteur et l'élève. Cette convention comporte une annexe pédagogique visant à recenser les différentes missions confiées à l'élève. Voici comment pourraient être décrites les modalités idéales de tutorat :

Les tuteurs ont à intégrer dans leur structure des jeunes encore scolarisés, pas ou très peu expérimentés sur le plan professionnel et souvent intimidés. Ainsi, les premiers jours d'une PFMP sont des journées d'« apprivoisement » pour le jeune et le tuteur. Tout se passe alors au mieux quand le tuteur lui fait découvrir l'espace de travail et les acteurs qui le composent (autres professionnels, résidents...) pour qu'il se repère et soit bien identifié dans cet espace. Ensuite, les tuteurs ont à confier aux jeunes des tâches utiles à la structure et au diplôme visé. Partant des connaissances et expériences déjà acquises par les jeunes, ils leur font découvrir des situations de travail en les priant d'observer leur propre activité et en donnant des explications. Ils les mettent ensuite en situation pour effectuer une tâche avec eux, puis les invitent à la réaliser de façon autonome, sous leur contrôle ou en s'appuyant sur des points réguliers où les jeunes questionnent leur pratique (Cadet et al., 2019).

Malgré ces préconisations, les récits d'élèves se plaignant d'un accompagnement insatisfaisant sont nombreux. Le théâtre forum avait fait émerger, à travers les saynètes jouées par les élèves, les rapports de subordination entre

stagiaires et titulaires. Ce constat se retrouve également dans les extraits d'entretien :

Et puis tu as toujours une collègue qui est un peu sur tes côtes et des fois elles te remettent à ta place « non, mais t'es stagiaire, t'es stagiaire ». Une fois par exemple j'étais en maternité, j'avais gardé une bague ou un bracelet, elle m'a regardé, elle m'a dit « toi t'es stagiaire, tu vas enlever tout de suite ton bracelet ». J'ai pas répondu parce que dans tous les cas, j'ai tort, mais il y a une manière de dire, c'est pas parce que je suis stagiaire que... parce qu'elles, elles avaient toutes leurs bracelets... mais bon c'est moi qui étais en tort, je le sais bien ! (Marine, post-Bac, juillet 2023)

L'arrivée dans une structure nouvelle et le fait de faire face à un public avec lequel elles n'ont jamais travaillé, mettent les élèves en difficulté. Certaines élèves cherchent alors des alliés qui peuvent les aider à soutenir leurs missions, car la présence d'un tuteur ne suffit pas à assurer un accompagnement satisfaisant pour les élèves :

Question : Et toi avec ton tuteur ?

Shannon : Pour moi, c'était difficile parce qu'il en voulait toujours plus alors que moi je donnais tout ce que j'avais et il voulait toujours plus et quand tu parlais, il t'écoutait pas et ça, c'était vraiment pénible, je lui ai dit plusieurs fois... Il n'était jamais satisfait... dès qu'il me voyait assise, il ne supportait pas et moi je pouvais pas rester toujours debout, donc je partais me cacher ailleurs pour pas qu'il me voie.

Ce que Shannon décrit à travers cet extrait d'entretien est son sentiment de ne jamais satisfaire les attentes de son tuteur. Cette exigence se couple à la sensation de ne pas être écoutée, ce qui avait tendance à l'agacer. La violence de ces rapports de subordination et le manque d'encadrement ont des effets néfastes sur les stagiaires : la situation de stagiaire isolé, peu encadré par son tuteur, non reconnu comme un pair (au moins en devenir) par le collectif de travail, est de nature à fabriquer une identité dégradée, notamment en termes d'image de soi et de « soi au travail », « d'identité bloquée » ou « de retrait » (Glaymann, 2018, p. 13).

L'intrusion dans l'espace intime des usagers, la confrontation aux corps nus et vieillissants ainsi qu'aux diverses pathologies nécessiteraient sans doute un accompagnement renforcé pour la réalisation de gestes qui mettent en jeu la santé des usagers. Dans la grande majorité des cas, les tuteurs et tutrices de stages respectent le rythme des élèves et ne forcent pas ces dernières à se lancer dans des soins trop techniques, mais il arrive occasionnellement que les élèves doivent faire face à des soins qu'elles n'ont jamais vus en cours ou pour lesquels elles ne se sentent pas prêtes :

Et puis un exemple qui date de pas plus loin que ce week-end : une élève que j'avais et qui me disait dès la seconde « j'appréhende de réaliser le soin, l'hygiène intime de la personne âgée » (...) Et ce week-end elle m'écrit un long mail me disant qu'elle est dans une structure qui lui impose de le faire, qu'elle est toute seule pour le faire, que le dernier c'était une dame qui était intubée et qu'elle a retiré son... et ça l'a trop marquée. Et je me dis mince, elle se retrouve dans une structure où elle est pas accompagnée. (...) Et donc ce week-end quand j'ai lu son mail, j'étais pas bien, j'avais une boule au ventre, tous les jours la jeune, elle doit se forcer et on lui demande de faire des choses où elle n'est pas prête pas psychologiquement. (...) On leur demande très tôt de faire des choix et parfois ça manque d'accompagnement et parce que dans les structures ils manquent d'aides-soignantes, d'infirmiers et donc en qualité d'accompagnement c'est parfois un peu limité et c'est pas normal qu'elle se retrouve seule à faire les soins. (Mme G. professeure principale des 2nde ASSP)

Bien que le récit de la professeure principale relate un événement exceptionnel, il montre que des conditions d'encadrement de mauvaise qualité peuvent avoir sur les élèves des conséquences dommageables, comme c'est le cas dans le récit de Marine :

Question : Et par rapport à la formation AP quelles sont les différences avec le Bac pro ASSP ?

J'avais peur de leur faire mal et j'étais peut-être pas avec les bons professionnels, elle n'avait pas envie de m'apprendre, elle faisait ses trucs de son côté et après elle me disait « attention le monsieur, il a une hernie sur la testicule droite ». Je savais pas ce que c'était qu'une hernie donc j'ai regardé et je me suis écroulée. Donc je suis allée voir la direction et leur ai dit que je ne pouvais pas continuer. (Marine, post-Bac, juillet 2023)

Les situations décrites par l'élève et l'enseignante regorgent d'éléments problématiques qui ne sont pas censés se produire si l'on se réfère au cadre posé par la convention. Les élèves ont pourtant dû faire face, seules, à des pathologies inconnues et des gestes techniques qu'elles ne maîtrisaient pas. Ces exercices qu'elles n'avaient jusqu'à présent réalisés que sur des mannequins leur sont apparus dans toute leur difficulté et impliquaient une responsabilité qu'elles n'avaient pas à prendre en charge. Ces extraits rappellent que ces situations problématiques ont surtout lieu dans les structures où le personnel est en sous-effectif et dans lesquelles un glissement des tâches¹²⁴ s'opère et participe de ce fait à la perte du sens du travail.

3.2.2 Quand le travail manque de sens

Au cours de notre recherche, au moins deux affaires ont révélé les défaillances systémiques des établissements d'accueil des personnes âgées en perte d'autonomie et des structures d'accueil de la petite enfance. L'affaire Orpea révélée par le travail d'un journaliste d'investigation ainsi que l'affaire Korian ont contribué par leurs fortes médiatisations à mettre en lumière le lien entre une obsession de rentabilité et les maltraitances institutionnalisées dans de nombreux EHPAD (Castanet, 2022). Le 11 avril 2023, un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (Igas) pointait les maltraitances commises dans les crèches, ce rapport faisait suite à la mort d'un enfant dans une crèche privée de Lyon. Ces exigences de rentabilité présentes dans les structures privées ainsi que la logique gestionnaire à l'œuvre dans les établissements publics se retrouvent dans les entretiens menés avec les élèves et acteurs de ces institutions. Le manque de temps et de main-d'œuvre sont en premier lieu pointées comme les causes de ces maltraitances ordinaires :

Question : Vous parlez beaucoup du temps limité, ça donne quoi comme situation ?

C'est pour ça que je disais qu'au début j'avais du mal à m'intégrer, c'est parce que c'était assez rapide, ils prennent le temps de faire le soin et de faire le change, mais ils ne prennent pas tout le temps qu'ils devraient prendre selon moi, parce qu'ils ont

¹²⁴ Le glissement de tâches est l'exécution d'actes qui ne sont pas en rapport avec les attributions ou le grade de l'exécutant. (Buchet-Molfessis, 2008)

*beaucoup de personnes et y'a pas beaucoup de personnel en maison de retraite.
Faut vraiment prendre le temps.*

Question : Certains disent qu'il y a une différence entre ce que vous apprenez en classe et ce que vous devez faire en structure...

Je pense qu'elle existe vraiment, ce qu'on apprend à l'école une fois sur le terrain ça change, ça n'a rien à voir, c'est dû au manque de personnel, aux soignants qui sont stressés. Moi je pensais que tout ce qu'on voyait à l'école, une fois sur le terrain ça serait pareil. Mais une fois en stage on se rend compte que ça n'a rien à voir. Même au niveau de l'hygiène, à l'école on nous apprend à être pointilleux sur tout ce qui est hygiène et sécurité, alors qu'en stage t'as pas le temps. (Entretien avec Kenza, post-Bac, juin 2023)

Pour certaines élèves, le passage d'une formation théorique dans laquelle elles apprennent les bonnes manières de faire à une réalité de terrain beaucoup plus rude a pour effet de les mettre en situation de conflit cognitif et éthique entre ce qu'il serait bon de faire et ce qui est réellement pratiqué (Rolo, 2017). Une tension également présente chez les étudiantes infirmières : « Ce milieu de travail est soumis à des contraintes économiques, des restrictions budgétaires, des outils et des dispositifs de gestion qui mesurent, contrôlent et réduisent les dépenses. Cette pression financière et économique peut se heurter aux valeurs professionnelles des soignants dont la principale motivation reste le service rendu au patient » (Ledesma, 2017, p. 2).

Nous avons donc voulu savoir comment la rencontre des élèves avec une organisation du travail dysfonctionnelle impactait la construction de leur professionnalité. Lors des observations menées au sein des structures d'accueil, nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec des cadres de santé ou des directeurs d'établissement : ceux que nous avons interrogés ne mentionnent pas directement le lien entre les contraintes économiques et l'organisation du travail, l'argument qu'ils mobilisent bien plus volontiers consiste à mettre en cause la routinisation à l'œuvre dans les structures d'accueil pour personnes âgées non autonomes. Dans les propos des enquêtés, cette routine est forte en gériatrie, milieu dans lequel les usagers passent plusieurs années de leur vie en structures :

Le vrai danger c'est la routine, c'est le problème de la gériatrie, des résidents qui sont là depuis plus de 20 ans ; des professionnelles pareil, c'est plus confortable, c'est comme une famille. (Cadre de santé d'une maison de retraite privée de l'Essonne)

Selon la cadre de santé, la routine à l'œuvre dans les structures d'accueil pour personnes âgées non autonomes concerne autant les usagers que les professionnelles. Le côté familial et confortable de la structure où elle exerce favoriserait une forme d'inertie qui n'invite pas à la remise en question de certaines pratiques. C'est ainsi que la cadre explique en quoi le fait que Tiphanie fasse référence à la prise en charge d'une résidente en disant « je l'ai faite » est caractéristique des « mauvaises habitudes » propres aux « anciennes », mais surtout d'un rapport au travail aliéné dans lequel l'utilisateur est réduit à une tâche à effectuer. Les enseignantes ont bien observé comment l'organisation du travail au sein de ces structures pouvait entrer en contradiction avec les représentations idéalisées de certaines élèves :

La plupart des élèves ne savent pas ce qu'est l'accompagnement, ils veulent souvent être des soignants et ils ont une représentation du métier d'infirmier erronée. (...) Construire des représentations de l'accompagnement est compliqué, car ils font souvent leur stage en maison de retraite, et le soin devient souvent robotisé. Donc rectifier cette représentation demande de mettre en place des stratégies différentes. (Enseignante, Février 2020)

D'après l'enseignante, les stages dans des structures dysfonctionnelles font courir le risque de contribuer à une vision négative du travail en maison de retraite. Le soin qui est dans ces structures « souvent robotisé » demande aux enseignants et aux élèves de mettre en place des stratégies différentes, comme le fait de redoubler de réflexivité pour que leurs stages ne les conduisent à banaliser et à normaliser certaines pratiques. Parmi les stratégies développées par les élèves, nous pouvons mentionner la façon dont elles opèrent un classement entre les soignantes qu'elles côtoient, classement qui consiste à distinguer « celles qui ont envie d'être là » et « celles qui n'aiment pas ce qu'elles font ».

Question : Et c'est quoi la différence entre celles qui ont envie de le faire et celles qui n'ont pas envie de le faire ?

Bah on peut dire le travail. Ça se voit pas... enfin ça se voit, mais c'est qui va vraiment... enfin moi c'est que j'ai remarqué, c'est qui s'voit vraiment c'est comment ils vont parler au résident, comment elles vont lui faire sa toilette, comment elles vont le mettre au lit, etc. Elles vont être plus douces. Que celles qui n'ont pas vraiment envie, entre guillemets, de faire ça, elles vont être un peu plus râches, elles vont moins prendre le temps de parler avec la personne, etc. (Charlène, 1ASSP, Mai 2019)

Question : Parce que d'après toi, elles n'ont pas choisi leur métier ?

Moi j'ai vu des aides-soignantes qui n'ont pas choisi leur métier, moi je leur demandais des conseils, elles me disaient « fais pas ce métier, c'est pas pour toi, ça sert à rien ». Je leur ai dit : mais pourquoi vous êtes dans ce métier, mais vous n'aimez pas ? Ils m'ont dit « ne fais pas ça ». Pourtant elle travaille ici et même quand elle s'occupe des personnes âgées, elle a une manière agressive de s'en occuper, elle rentre dans leur chambre pour faire leur soin, elle respecte rien du tout. (Kenza, TASSP, octobre 2020)

Le classement opéré par les élèves entre « celles qui ont envie d'être là » et qui « vont vers les autres » et celles qui « n'ont pas choisi leur métier » et qui « ne les calculent pas » est une classification leur permettant de relier un mode d'engagement dans le travail avec ses manifestations, ses symptômes dans la relation de soin. Un lien de causalité est ainsi affirmé entre mode d'engagement dans le travail « celles qui n'ont pas vraiment envie » et façon de prendre en charge les usagers « vont être un peu plus râches, vont moins prendre le temps de parler avec la personne ». Ainsi pour les élèves, ces manifestations, bien que difficilement perceptibles « ça se voit pas... mais. » leur permettent de se positionner par rapport à la façon dont elles désirent s'engager dans la profession. Ces observations permettent par la suite aux élèves de s'entourer de modèles de professionnalité qui correspondent à leur idéal :

Question : Toi tu as pu discuter avec celles à la fois qui ont envie et celles qui n'ont pas envie...

J'ai plus discuté avec celles qui avaient envie que celles qui n'avaient pas vraiment envie... parce que je voulais continuer, entre guillemets, à aimer ça. Et ne pas être dégoûtée de l'autre face entre guillemets, qu'on n'a pas toujours vue, je voulais m'entourer de personnes positives. (Charlène, 1ASSP, mai 2019)

La stratégie de Charlène pour « continuer à aimer » est de s'entourer de « personnes positives » tout en évitant les soignantes qui pourraient lui rappeler « l'autre face » du métier : « En se comparant aux membres de son entourage professionnel (...) l'individu se forge une identité non pas à partir de son groupe d'appartenance, mais par identification à un groupe de référence auquel il souhaite appartenir. Cette identification implique l'acquisition de normes, de valeurs et de modèles de comportement des membres du groupe de référence » (Bordes, p. 297, 2013). Nous voyons dans quelle mesure le stage est pour les élèves un moment clé du processus de socialisation professionnelle à travers lequel ces dernières vont, en plus d'apprendre des gestes techniques, construire un rapport au travail particulier plus ou moins en adéquation avec les valeurs qu'elles portent. Mais si les institutions sont dysfonctionnelles, les élèves ne pourront pas seules porter à bout de bras le changement qu'elles souhaitent voir, et elles ne seront réduites qu'à soulager les symptômes en risquant de s'user à la tâche. Au cours de leurs stages, les élèves expérimentent pour la première fois en quoi les exigences d'efficacité technique du management sont difficilement conciliables avec leur revendication de reconnaissance d'un accomplissement d'un « soi professionnel » (Dubar et al., 2015).

3.2.3 Ne pas griller son stage

La mise en situation professionnelle confronte les élèves à la différence entre ce qu'elles ont appris en classe et le travail tel qu'il se fait sur le terrain. Ce passage de la théorie à la pratique du travail prescrit au travail réel fait partie intégrante de la socialisation professionnelle (Caron et al, 2011).

C'est aussi à travers l'expérimentation de ce décalage que les élèves vont pouvoir se positionner en tant que futures professionnelles et construire leur identité ainsi que leur éthique professionnelle. C'est le sens du propos de la professeure principale de la classe pour qui cette confrontation entre travail prescrit et travail réel constitue une occasion pour les élèves de prendre du recul et d'échanger autour de ce hiatus.

Question : Tu disais qu'elles étaient plus matures après le stage, tu le vois à quoi ça ?

Ben je sais pas, ils rigolent moins sur des choses, ils comprennent, ils prennent du recul, ils disent « ah ben nous on n'a pas fait comme ça, en cours vous nous montrez ça, mais en structure on n'a pas fait ça ». Donc là y'a un échange « oui effectivement moi je pousse peut-être un peu le truc, l'idée c'est que moi je vous donne des outils et en fonction de la structure, vous vous adaptez. » (Mme G. professeure principale des 2des ASSP, octobre 2019)

Il convient de rappeler que les tâches et missions que les élèves ont à accomplir dans le cadre de leurs PFMP sont recensées dans la convention tripartite entre la structure, l'établissement scolaire et l'élève : « Ces activités sont en principe déterminées d'emblée par l'enseignant et le tuteur de l'organisme d'accueil, en fonction de l'année de formation, de la période où se déroule la PFMP, des objectifs de formation poursuivis par rapport au diplôme préparé et des activités de cet organisme ». (Céreq, 2019). En plus de ce document de cadrage que constitue la convention, deux lois encadrent les tâches que peut effectuer le stagiaire dans sa structure d'accueil. La loi Cherpion de 2011 indique que les stages « ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent de l'entreprise » et la loi Fioraso de 2013 précise qu'on doit confier à un stagiaire « une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil » et que « les stages ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent ».

En dépit de ces lois censées encadrer les tâches allouées aux élèves, ces dernières décrivent un certain nombre de situations dans lesquelles la structure d'accueil ne respecte pas les termes du contrat :

Question — On vous a fait travailler comme des salariées ?

Oui comme des personnes payées, nous par exemple on n'a pas le droit de faire des toilettes et moi j'ai fait des toilettes, des douches... alors que Mme G [professeure principale] nous avait bien dit « tu n'en fais pas »... Mais quand tu es là-bas et qu'on te dit « tu vas faire une toilette », tu ne vas pas dire « ma prof m'a dit de ne pas le faire »... Tout ce qu'ils n'ont pas envie de faire, ils te le donnent ! Et vu que tu es stagiaire et que tu as besoin de leur appréciation pour avoir un bon bilan de stage, tu le fais ! (Hélène, TASSP, Mai 2021)

Le cas d'Hélène est assez illustratif des injonctions contradictoires qui pèsent sur les élèves. Tandis que la professeure principale avait sensibilisé en amont les élèves sur les tâches qu'elles n'étaient pas censées effectuer, l'élève a été confrontée sur son lieu de stage à la réalisation de missions dépassant le cadre réglementaire : « on n'a pas le droit de faire des toilettes et moi j'ai fait des toilettes, des douches » missions qui sont au demeurant les moins valorisées, celles qui sont considérées comme du sale-boulot, « tout ce qu'ils n'ont pas envie de faire, ils te le donnent ». L'élève consciente que les tâches demandées dépassent ses prérogatives ne peut toutefois pas s'opposer aux demandes de la structure d'accueil : la peur d'une appréciation négative et la nécessité d'avoir un bon bilan pour obtenir son Baccalauréat poussent l'élève à passer ces entorses au règlement sous silence. Son statut de stagiaire la place dans une situation délicate de subordination peu propice à la remise en question de l'ordre des choses « Et vu que tu es stagiaire et que tu as besoin de leur appréciation (...), tu le fais ».

Si le cas décrit par Hélène met en lumière le glissement des tâches qui peut s'opérer entre soignantes titulaires et élèves stagiaires en les mettant face à des responsabilités qu'elles n'ont pas à endosser, d'autres élèves mentionnent des dysfonctionnements ayant des répercussions sur le bien-être des résidents. Dans l'extrait suivant, Kenza nous raconte que certaines pratiques adoptées par les soignantes vont à l'encontre de la préservation de l'intimité des résidents :

Après les changes aussi, parce que moi le premier jour où je suis arrivée, ça aussi ça m'a surpris parce qu'ici on nous a appris que quand on faisait les changes, il fallait respecter la pudeur des gens. Par exemple quand tu fais le bas, tu mets une serviette sur le haut et là-bas ils faisaient leurs changes n'importe comment ! J'étais choquée et même carrément j'ai pas aidé la soignante parce que je me suis dit : on fait pas comme ça ! Après je lui ai pas dit directement parce que comme Mme G. nous avait dit, eux ils nous apprennent la pratique, mais dans le vrai travail c'est pas pareil...(Kenza, TASSP, mai 2021)

La négligence du personnel hospitalier quant au maintien de l'intimité des résidents a eu pour effet de surprendre Kenza : « J'étais choquée ». Les pratiques des professionnelles en poste dans la structure ne correspondaient pas aux pratiques

vues en classe lors des enseignements théoriques. Les enseignements théoriques sont aux yeux de l'élève ceux qui sont légitimes — ce qui peut paraître paradoxal quand nombre d'entre elles valorisent en entretien la dimension concrète du travail (Grignon, 1971) en opposition aux cours théoriques où elles n'apprennent rien (Sabrina 1ASSP, octobre 2019). Face au constat que l'équipe soignante ne respectait pas les règles pour préserver l'intimité des résidents, Kenza décida de ne pas prendre part aux soins et affirma ce faisant son intégrité professionnelle.

Les deux entretiens précédemment cités révèlent que l'enseignante avait mis en garde les élèves sur la possibilité qu'elles rencontrent au cours de leurs expériences des pratiques non conformes à celles vues en classe. Mais quelles fonctions peuvent bien revêtir pour les enseignantes le fait de sensibiliser les élèves à cette discordance dans les pratiques ? Dans le verbatim ci-dessous, nous sommes revenus avec l'enseignante de techniques professionnelles sur l'attention que cette dernière porte à ce que les élèves respectent les éléments qui constituent une tenue professionnelle irréprochable :

Question : Moi je pense aussi à un élément que j'ai vu dans ton cours, les vêtements, les bijoux...

Le plus dur ce sont les bijoux, c'est terrible parce qu'il y a les bracelets d'amour qu'on ne coupe pas et puis les vernis parce que ce sont des filles et qu'elles sont à un âge où il faut montrer... donc c'est compliqué. C'est pour ça que je botte en touche, au début c'est moi qui faisais et maintenant elles s'évaluent entre elles et elles se font pas trop de cadeaux. Et vu qu'elles sont confrontées au réel, elles me disent « ouais, mais moi Madame, en stage y'en avait une, elle avait des ongles et tout ». Faut leur dire que c'est la théorie. Alors je tourne les choses différemment, je leur dis « il n'y a pas des choses qui vous ont choquées ? » Il faut tourner les choses pour montrer que c'est nous qui leur avons appris les bonnes manières. (Sabrina, professeure de sciences médico-sociales)

D'un côté, les élèves apprennent à s'habiller conformément aux préconisations, elles se notent entre elles et intègrent la contrainte tout en étant vigilantes à ce que font leurs camarades. De l'autre côté, les élèves remarquent sur leurs lieux de stage que ce qui constituait des règles immuables n'est pas appliqué par le personnel dans les structures d'accueil. Pour faire face à ce paradoxe,

l'enseignante cherche à inscrire chez les élèves l'idée que c'est les enseignantes qui leur apprennent les bonnes manières et que ce qui est vu en cours n'est que la théorie. Pourtant nous l'avons vu avec Kenza, les discours des enseignants tendent à avoir un effet euphémisant vis-à-vis des situations problématiques qu'elles vont rencontrer en stage : les élèves se retiennent de faire des remarques aux professionnelles alors même qu'elles sont convaincues que ces règles sont justifiées. Quels sens peuvent alors donner les élèves à des règles qui ne sont pas appliquées dans le quotidien des soignantes ?

Kenza : *Mais madame, moi dans ma structure, ceux qui travaillaient là-bas, ils avaient pas les chaussures et ils gardaient leurs bijoux et tout !*

Professeure : *Alors dans ces cas-là, surtout vous ne dites rien sinon vous allez griller votre stage, mais vous allez être encore plus pro qu'elles. De toute manière, une des pratiques, c'est de toujours voir ce qui ne va pas et jamais ce qui va.*

Kenza : *Mais nous on va en stage pour apprendre !* (Observation cours de techniques professionnelles — octobre 2019)

Cette scène issue de l'observation d'un cours de techniques professionnelles est illustrative du malentendu existant entre l'élève, l'école et la structure d'accueil : les élèves ne comprennent pas pourquoi les bonnes pratiques qu'elles apprennent à l'école ne sont pas appliquées en structure, Kenza estimant que le stage est censé être un lieu où elles apprennent : « Mais nous on va en stage pour apprendre » tandis que l'enseignante enjoint les élèves à ne pas relever les incohérences pour ne pas « griller leur stage ». Cette dimension constitue la pierre angulaire permettant de comprendre la soumission de l'école face aux structures : les structures de stage sont rares, ce qui implique de passer certains dysfonctionnements sous silence :

Question : *Elle (la cadre de santé) disait aux élèves « Pourquoi vous faites ça ? » réponse « Parce qu'on me l'a demandé »*

Il y a un truc tout bête, mais vous allez pas dire de but en blanc « Ah non c'est pas comme ça qu'on fait » à quelqu'un qui a 20 ans de [expérience], mais plutôt « Ah, mais il me semble que la prof disait que quand on mettait des trucs par terre, il y avait des microbes, tout ça ». Il faut jouer la diplomatie, sans avoir l'air d'attaquer et ça elles ont du mal ! (Mme R, Professeure principale des TASSP, juin 2021)

L'intervention des élèves qui cumulent une faible expérience professionnelle et un statut de subalterne est difficilement envisageable « Vous allez pas dire [ce n'est pas comme ça qu'on fait] à quelqu'un qui a 20 ans d'expérience » et la requête de la professeure principale de « jouer la diplomatie » ne semble pourtant pas beaucoup plus aisée tant son statut joue en défaveur de l'élève. Si les outils juridiques, comme la convention de stage, semblent aujourd'hui pouvoir protéger les élèves d'un certain nombre d'abus de la part de la structure formatrice, les élèves de notre cohorte sont nombreuses à regretter le manque d'encadrement de la part de leur tuteur, à s'élever contre une charge de travail trop importante ou contre des missions en dehors de leurs prérogatives. La rareté des stages et leur statut de stagiaire les incitent, avec l'assentiment de leurs professeurs, à ne pas opposer de réserves quant à bon nombre de pratiques discutables, voire maltraitantes. Cela nous amène à nous demander si le processus de socialisation qui passe par une acceptation du hiatus entre modèle idéal et modèle pratique ne mettrait-il pas finalement en danger l'éthique même du care. Ce contexte dysfonctionnel annulerait chez les élèves la possibilité de s'opposer à des dérives alors même que les professionnelles et les recruteurs disent souhaiter former des élèves capables de réflexivité.

3.3 Passer du statut d'exécutant à celui de professionnel adaptable, autonome et réflexif

Les dernières réformes du Bac Pro ont en commun de promouvoir la figure d'un élève adaptable, réflexif et autonome capable de donner du sens aux enseignements transmis en salle de classe. Cette volonté s'illustre notamment au travers de dispositifs tels que la co-intervention¹²⁵, la réalisation d'un chef-d'œuvre¹²⁵, mais également dans la pédagogie mise en place par les enseignants qui vont

¹²⁵ Le chef-d'œuvre est la réalisation qui marque l'achèvement de la formation de l'élève ou de l'apprenti, un accomplissement personnel qui témoigne des talents et des compétences acquis jusqu'à l'examen. Il témoigne de l'acquisition des savoirs et des gestes propres à un métier : l'élève ou l'apprenti doit être capable d'articuler savoirs théoriques et généraux et mise en œuvre de pratiques professionnelles. Par cette réalisation, l'élève ou l'apprenti éprouve la nécessaire complémentarité des enseignements professionnels et généraux suivis pendant le cursus, lui permettant de valoriser ses compétences auprès de partenaires extérieurs et de futurs employeurs. Le travail du chef-d'œuvre, transversal et pluridisciplinaire, intègre des enjeux économiques, sociaux, écologiques ou numériques significatifs de la filière de métiers concernée. (BO n°41 du 29 octobre 2020).

valoriser le travail « en mode projets » ainsi que les situations d'apprentissage se basant sur des situations professionnelles concrètes. L'idée sous-jacente pourrait se résumer de la façon suivante : afin de renforcer la spécificité de l'enseignement professionnel — à savoir la transmission d'un savoir-faire propre à un univers professionnel — ainsi que de maintenir la place des savoirs généraux dans le but de former un citoyen éclairé, les instigateurs de ces réformes ont dû composer avec l'ambiguïté propre à ce diplôme.

Cette volonté de développer chez les élèves des qualités telles que l'autonomie et la réflexivité s'inscrit dans un contexte plus vaste de professionnalisation des formations, un processus à travers lequel les individus sont sommés de développer certaines caractéristiques (adaptabilité, flexibilité) afin de pouvoir réagir rapidement à des situations de travail qui changent très rapidement (Wittorski, 2008).

À quoi ressemble concrètement cette volonté de professionnalisation dans le domaine de spécialisation des élèves ? Pour le savoir, nous avons jugé pertinent de nous baser sur le référentiel d'activités professionnelles (RAP), un document co-construit par les professionnels du secteur en concertation avec des inspectrices de l'Éducation nationale et des enseignants : « Ce référentiel d'activités professionnelles (RAP) est l'un des premiers maillons d'un ensemble de référentiels concernant la description des emplois, des métiers, l'énoncé des compétences exigées pour les occuper ainsi que les formations et les titres et diplômes correspondants » (Aubret, 2009, p. 197). Il définit le champ des activités auxquelles prépare le diplôme. Il décrit les activités et les tâches que le titulaire du diplôme sera appelé à exercer dans les premières années de sa vie professionnelle après un temps d'adaptation. Le référentiel en tant que « construit social qui clarifie les normes d'une activité (...) est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences » (Cros & Raisky, 2010, p. 107). C'est donc pour mieux comprendre les attendus normatifs des professionnels que nous avons choisi d'en réaliser une analyse lexicométrique :

<i>mots</i>	<i>occurrences</i>
respect	12
proposition	9
satisfaction	9
activité	9
besoin	7
pertinent	7
transmission	7
projet	7
adéquation	6
procédure	5
professionnel	5
règle	5

Tableau 1 — Termes les plus souvent cités dans les résultats attendus du référentiel d'activité professionnelle du Bac pro ASSP (2011)

Les termes de satisfaction, de besoin, d'adéquation, l'exigence de pertinence et de projets se rapportent tous à l'individualisation du soin, une exigence sociétale de plus en plus forte. Cette demande pour des professionnelles adaptables se retrouve dans les entretiens avec des cadres de santé chargés de recruter de futures infirmières :

Question : Vous, qu'est-ce que vous attendez des ESI en termes de savoir-être ? Qu'est-ce qui est prioritaire, important, fondamental ?

Hm... qu'ils sachent s'adapter aux patients et à l'équipe. C'est-à-dire que quelqu'un qui est très policé — on pourrait dire ça hein, comme réponse —, quelqu'un qui est poli, qui sait s'exprimer... Voilà, qui sait avoir une posture professionnelle : oui, c'est bien, mais y a des patients avec lesquels ça va pas passer (...) Donc pour moi, en termes de savoir-être, c'est vraiment l'adaptabilité. (Cadre de santé dans un IFSI d'Ile-de-France)

Pourtant en dépit de cette volonté affichée et près de douze ans après l'ouverture du Bac pro ASSP, les professionnelles, enseignantes et inspectrices font le constat commun d'un échec face à ces objectifs, comme le mentionne une IEN SBSSA, la marche n'a pas été franchie dans la montée en compétences des élèves :

Bon, je pense que depuis 2011, les profs ont progressé, mais on a vraiment du mal à voir quand on va en salle de classe des activités du niveau attendu. Je sais pas si

dans votre étude vous avez regardé les ouvrages qu'on propose, de compléter des textes à trous, de surligner, de recopier des définitions, c'est désolant ! C'est vraiment donner ce niveau 4 au Bac, faire que ce soit inscrit dans ses gènes. Comment on fait écrire, comment on fait oraliser, comment on travaille sur la communication, comment on fait pour qu'un jeune puisse aller faire autre chose que de la paraphrase d'un texte. Quand on demande à un élève de retrouver les informations importantes d'un texte, que voulez-vous qu'il fasse d'autre que surligner ? C'est ce que je m'évertue à dire aux professeurs : faites-les réfléchir, écoutez ce qu'ils ont à dire !
(IEN-SBSSA de l'académie de Créteil)

Plusieurs questions doivent alors être posées : en quoi consiste l'autonomie selon les différents acteurs (pédagogiques, professionnels) ? Pourquoi est-il nécessaire selon eux de développer la réflexivité et l'autonomie des élèves ? Quelles sont les raisons expliquant ce qui est décrit comme un échec de la formation des élèves par l'ensemble des acteurs et quelles pistes proposent les acteurs afin d'y remédier ? Un premier élément de réponse est à trouver dans les propos de l'inspectrice pour qui le développement de la réflexivité et de l'autonomie des élèves est lié aux exigences du travail de *caring* :

Question : Peut-être parce qu'on se dit qu'ils ne l'auront pas à faire [faire preuve de réflexivité] dans leurs métiers ?

Alors que précisément dans ce métier, c'est vraiment un métier où on ne peut pas être l'exécutant, c'est pas le métier où on prend la clé sur la chaîne et... c'est pas ça le métier, à chaque personne qu'on a devant soi, une modalité de travail différente, il faut réfléchir, il faut prendre en compte l'environnement de la personne parce que c'est justement là qu'on devient malveillant, maltraitant ! C'est précisément là qu'il faut réfléchir, analyser et trouver des solutions, sinon on rate tout ! Aller faire une toilette et faire des gestes mécaniques et faire la toilette quelle que soit la personne qu'on a en face de soi avec la même technique, ça n'a plus de sens aujourd'hui et ça n'a plus de sens depuis longtemps. J'ai la personne en face de moi, je la connais, je sais ce qu'elle peut faire, ce qu'elle ne peut pas faire, ce qu'elle a envie de faire (insiste) ce qu'elle n'a PAS envie de faire et comment je vais faire pour que cette toilette devienne un temps partagé et que je ne sois plus l'exécutant, la machine qui va laver la personne, mais celle qui l'aidera à reprendre un peu d'autonomie dans les limites de ce qu'elle peut faire. (IEN-SBSSA, Académie de Créteil)

En lisant les propos tenus par l'inspectrice, nous remarquons que, selon elle, pour se professionnaliser, les élèves de Bac pro ASSP doivent dépasser le statut

d'exécutantes. Pour l'inspectrice, un travail de *caring* satisfaisant ne peut se faire sans un certain recul, car c'est précisément cette réflexion qui va permettre aux élèves de proposer un suivi individualisé et pertinent aux usagers quand elles seront en emploi. Contrairement à d'autres métiers où « on prend la clé sur la chaîne et voilà », nous voyons que le processus de formation des élèves de Bac pro ASSP intègre également une demande faite aux élèves pour qu'elles mobilisent leur subjectivité afin de « répondre aux insuffisances du travail prescrit ». (Lichtenberger, 1999, p. 71).

Les plaintes formulées par les cadres de santé qui reçoivent les élèves en stage vont également dans ce sens comme en témoigne cet extrait d'entretien informel avec une cadre de santé — tutrice d'une élève de terminale :

Je prends moins de stagiaires [en ASSP] parce qu'elles n'ont pas envie d'être là, ce qui me gêne avec ce cursus c'est qu'elles sont obligées de faire un stage avec les personnes âgées, mais n'ont pas envie d'être là. Quelle image ça renvoie aux autres ? (...) Je lui ai dit en début de stage « tu ne verras en stage que ce que tu as envie de voir ». Les élèves de cette filière me disent « On m'a dit qu'il y avait des débouchés », elles viennent par défaut, elles ne mettent pas de sens dans le travail qu'elles font (...) Il faut axer sur la communication et le relationnel... On leur demande : « Pourquoi tu fais ça », elles nous répondent « Parce qu'on me l'a demandé ! ». (Cadre de santé dans une maison de retraite privée d'Essonne)

Par ces propos, la cadre de santé déplore le manque d'autonomie des élèves d'ASSP qu'elle reçoit en structure. Elle insiste sur la nécessité que l'élève s'engage dans son processus d'apprentissage « Tu ne verras en stage que ce que tu as envie de voir » et regrette que les élèves s'inscrivent dans cette filière parce qu'il y a « des débouchés » (un argument qui n'est pourtant jamais mobilisé par les élèves dans nos entretiens).

La cadre de santé déplore le manque d'engagement subjectif des élèves qui contribue selon elle à ternir l'image de la profession : « quelle image ça renvoie ? », elle voudrait que les élèves soient dans un choix autonome alors que cela ne correspond pas à la grande majorité des cas.

L'explication que donne la cadre de santé incrimine en partie la sphère éducative : elle mentionne, à l'instar du directeur de la structure, que la dimension relationnelle doit être davantage travaillée afin de redonner du sens à ce qu'elles font : « le problème des études de soin c'est que le relationnel est absent des formations » (Directeur d'une maison de retraite privée de l'Essonne, mai 2022). Ce qui n'est pas avéré comme nous le montrons à plusieurs reprises et qui dénote un écart entre ce que les professionnelles pensent de ce qui est fait en formation et la réalité.

À travers ces observations, c'est finalement le rapport à l'orientation qui est questionné : les acteurs postulent un lien entre la capacité des élèves à investir leur subjectivité dans l'activité de soin et la qualité de leur prise en charge.

3.4 Cerner les catégories de l'entendement soignant à travers l'évaluation

Au cours de nos observations sur les lieux de stage, nous avons pu assister à trois visites évaluatives lors desquelles les professeurs principaux se rendaient sur place afin de s'entretenir avec les tutrices référentes et les stagiaires. Munies d'une grille d'évaluation, enseignantes et tutrices parcouraient les différents items et s'accordaient ou non sur leur validation. Les visites se déroulaient de la façon suivante : un temps était dédié à une discussion en présence de l'élève, discussion au cours de laquelle cette dernière développe les activités qu'elle a mises en place au cours de sa PFMP (en l'occurrence un projet d'accompagnement personnalisé¹²⁶) et un second temps sans l'élève lors duquel enseignantes et tutrices décidaient ensemble d'une note à attribuer. C'était souvent l'occasion d'entendre les doléances et les plaintes des tutrices concernant la professionnalité des élèves qu'elles

¹²⁶ Le projet d'accompagnement personnalisé (ou individualisé) est un projet que l'élève met en place et qui concerne un résident de l'EHPAD. Dans le dossier que l'élève doit créer, il est attendu qu'elle revienne sur la personnalité du résident, sa situation familiale, son histoire de vie, ses loisirs avant son arrivée en structure, ses antécédents médicaux, ses traitements médicaux etc. À partir de ces éléments, l'élève définit les objectifs du projet en lien avec les besoins perturbés (maintenir l'autonomie, développer la socialisation, améliorer la communication) et propose des actions à mettre en place pour favoriser le bien-être de l'usager. Il s'agit d'une épreuve importante puisqu'elle compte pour un coefficient 4.

recevaient. Ces visites évaluatives constituaient des moments pertinents pour observer les attentes de la part des institutions et nous avons remarqué que ces visites évaluatives ressemblaient à des entretiens d'embauche. À ces instants, « la frontière entre évaluation scolaire et entretien d'embauche devient poreuse. Les enseignantes s'ajustent ainsi aux critères de sélection d'un monde du travail ouvrant les bras à leurs élèves » (Agnoux, 2022, p. 103) ». En observant ces moments d'évaluation, nous avons donc voulu cerner « les systèmes de classement qui organisent la perception et l'appréciation et structurent les pratiques » dans la filière choisie par les élèves (Bourdieu et Saint Martin, 1975, p. 68).

Évaluation 1 : Tiphonie a choisi de travailler sur le cas d'une "résidente seule dans sa chambre qui ne sort pas" et propose comme action à mettre en place "une promenade dans le parc".

Professeure : À quel besoin répond ton projet d'accompagnement ?

(Tiphonie l'ignore et l'évaluation se poursuit.)

Professeure : Qu'est-ce qui peut être amélioré concernant la toilette de la résidente ?

Tiphonie : Qu'elle se peigne seule

Professeure : Je ne veux pas être vexante mais tu n'as rien inventé ! Quelle est la cible de l'action ?

(Tiphonie ne sait pas, la professeure ne lui laisse que quelques secondes de réflexion)

Professeure : Préserver son autonomie !

Professeure : Quelles sont les actions à mener pour atteindre les objectifs ?

(Tiphonie ne comprend pas)

Professeure : Que faire par rapport à son bras non valide ?

(Tiphonie ne répond pas)

Professeure : Tu prolonges son bras.

Professeure : Est-ce que ça va être pérenne ?

Tiphonie : Pé... quoi ?

Professeure : Est-ce que ça va durer dans le temps ?

Professeure : Ta cible c'est l'isolement

Professeure : Pourquoi elle n'aime pas être avec les autres, cette résidente ? Les soignantes sont plus jeunes, plus dynamiques, leur apportent plus de choses, elle ne veut pas être avec des vieux !

Professeure : C'est quoi sa pathologie ? Elle a des problèmes respiratoires liés au tabac, BPCO, tu ne t'es pas posée la question de savoir pourquoi ? Il faut que tu cherches à savoir, c'est du recueil des données ! Elle a de la famille ? Ils viennent ? Ils ont un métier ? Ça te fait un sujet de conversation pour le lundi matin... Vous parlez de quoi ?

(Tiphany balbutie quelque chose)

Professeure : Donc tu sais quels sont ses loisirs, cela permet de continuer la conversation, après tu seras indispensable !

Cadre de santé : Ah non surtout pas !

Professeure : Tu cèdes à tous ses caprices, quand on est jeune on veut tout faire pour être nécessaire, mais ce n'est pas forcément dans l'intérêt de la personne ! Elle t'apprécie parce que tu lui rappelles sans doute ses petits-enfants ! Les personnes âgées sont des éponges à émotions.

(Tiphany sort pour le moment de l'attribution de la note)

Cadre de santé : Elle ne sait même pas que la résidente part le dimanche, elle ne lit pas les transmissions.

Cadre de santé : *(s'adressant à moi)* Vous êtes à un moment crucial, il faut être juste !

Cadre de santé : C'est son deuxième stage ici, elle travaille l'été ici en tant qu'ASH, elle a choisi la facilité !

(Cadre de santé et professeure décident de la note)

Professeure *(se tournant vers moi)* C'est bien payé, faut être dans la bienveillance, maintenant on a même le rôle d'assistante sociale...

Évaluation 2 : Tamara a choisi de mener son projet d'accompagnement sur un résident atteint de démence infantile. Elle veut travailler sur le *maintien du lien social* en faisant participer le résident aux activités manuelles afin de *décorer sa*

chambre avec ses productions, améliorer l'estime de soi et travailler la motricité fine.

Tutrice : Tamara connaissait déjà bien la structure, elle a plein de bonnes idées et prend des initiatives, elle pose des questions pertinentes par rapport à son résident. Elle a choisi un résident atteint de démence infantile, pas trop dur mais avec des questions à se poser. Elle a également mis en place une animation collective, la création d'un loto musical, elle a fait dessiner les résidents et répertorier toutes les musiques de leur époque.

(Tamara arrive dans la salle)

Tamara : J'ai fait les activités que les animateurs avaient mises en place, c'est bon pour l'estime de soi.

Professeure : Mais est-ce que vous avez proposé quelque chose qui n'est pas proposé par l'institution ?

Professeure : Ne vous inquiétez pas pour la partie rédactionnelle.

Professeure : On ne lui mettra pas 20/20 car c'est pour les pros.

Tutrice : C'est une professionnelle qui pourrait être embauchée demain.

Tutrice : Elle fait ses transmissions, je n'ai dû lui dire que 2 fois.

(elle attribue la note de 15/15)

Tutrice : Je ne vais pas me battre avec vous, ils sont dans la bonne filière, ils sont gentils, on peut compter sur eux.

Tutrice : Langage adapté, elle a pris des résidents différents (sourds, aveugles) elle sait faire en fonction des attitudes.

Professeure : Ces grilles sont académiques, c'est pas moi qui les ai faites.

Tutrice : Des petites fautes de langage, des constructions bancales mais pas inadaptées.

Tutrice : Avec ce genre de profil, on est dans le perfectionnement.

Tutrice : Elle habite un peu loin mais prévient quand elle a des problèmes de train.

Tutrice : Elle avait des petites difficultés à trouver les critères d'évaluation.

Tutrice : Objective sur son bilan, arrive à reconnaître ce qui était bien.

(Ils attribuent la note de 38/40)

Évaluation 3 : Babacar a choisi de mener un projet d'accompagnement centré sur la vie sociale d'une résidente en l'amenant sur le marché où cette dernière travaillait en tant que charcutière et dont elle parle fréquemment. En projet de "vie quotidienne", il propose de mettre du Claude François pendant la toilette du matin car la résidente "a une humeur changeante". La résidente était voisine de Claude François.

Professeure : Je suis émerveillée.

Tutrice : Babacar travaille depuis plusieurs étés dans notre structure, il fait des vacances.

Professeure : Je savais pas du tout.

Tutrice : Des élèves comme ça, vous nous en envoyez quand vous voulez ! On compare aussi en fonction de ce qu'on voit !

Professeure : On va arriver au 20/20 là.

Tutrice : Désolé on peut pas mettre moins, on a de très bons élèves là !

Tutrice : Babacar a peut-être eu plus de difficultés avec les résidents qui ont des problèmes cognitifs, il ne savait pas toujours gérer !

Professeure : Je leur confierais des membres de ma famille !

Professeure : Il faut repérer le degré d'autonomie et essayer de le maintenir

L'observation des moments d'évaluation des élèves permet de mieux comprendre ce qui est attendu de la part des tutrices de stage qui représentent dans ce cadre les intérêts de l'institution. Lors de ces évaluations, il est attendu des élèves qu'elles présentent leur projet d'accompagnement personnalisé en développant la cible de l'action, les actions à mener et les objectifs visés. Un des premiers résultats qui ressort de cette analyse concerne les thématiques choisies par les élèves : Tiphonie, Tamara et Babacar ont tous les trois proposé un projet d'accompagnement autour du maintien du lien (faire sortir une résidente qui s'isole dans sa chambre, faire participer un résident à des activités collectives, et amener une résidente sur son ancien lieu de travail et de sociabilité). Ces choix nous invitent à considérer le

maintien du lien social comme partie intégrante du travail de care des soignantes. La difficulté de l'exercice résidait principalement pour les élèves dans le fait de parvenir à comprendre et utiliser la nomenclature en vigueur. Les élèves, à l'instar de Tiphonie, peinaient à distinguer la différence entre cible de l'action, actions à mener et objectifs visés. Le maintien de l'autonomie des résidents est central dans les éléments évalués : il faut à la fois que les élèves mettent en place des activités adaptées au niveau de dépendance des résidents tout en veillant à maintenir l'autonomie des résidents : « Il faut repérer le degré d'autonomie et essayer de le maintenir ». C'est cette tension entre accompagner et faire à la place de... que l'on retrouve dans l'intervention de l'enseignante au sujet de Tiphonie « Tu cèdes à tous ses caprices, quand on est jeune, on veut tout faire pour être nécessaire, mais ce n'est pas forcément dans l'intérêt de la personne ! ». Cette frontière entre accompagner et faire à la place de... est ténue et mouvante, il faut accompagner sans pour autant « devenir indispensable ». Il s'agit pour les élèves de « prolonger le bras » pour qu'une résidente puisse se coiffer, mettre de la musique pour « motiver » une résidente à s'habiller ou de faire travailler la motricité fine d'un résident afin de maintenir ses capacités. Ce qui ressemble à une injonction paradoxale : les élèves demandent aux résidents d'être autonomes alors qu'elles doivent elles-mêmes les prendre en charge, l'autonomie devenant une injonction autant qu'une revendication (Ehrenberg, 2005 ; Rothier Bautzer, 2014).

L'attribution d'une note aux élèves est l'occasion d'observer les écarts d'attentes entre la sphère scolaire et la structure professionnelle. Dotés d'une grille d'évaluation permettant de pacifier et de mettre à distance leur subjectivité¹²⁷, l'objectif pour les évaluateurs est de faire preuve d'impartialité : « Vous êtes là à un moment crucial, il faut être juste ». Malgré la recherche de cette objectivité maximale, une enseignante trouve que la note attribuée à l'élève est « bien payée » tandis que l'autre enseignante se distancie du côté figé de la grille d'évaluation « ces grilles sont académiques ce n'est pas moi qui les ai faites ». L'enseignante éprouve

¹²⁷ « L'enjeu suivant est que nous sommes évalués en CCF. Je mets les notes du Bac à mes propres élèves. Et la se pose la question de la subjectivité. À quel moment suis-je aussi juste que ma collègue ou plus stricte qu'elle ? (...) Dans mon académie, notre inspectrice a changé les grilles d'évaluation, elle a créé des grilles informatisées qui permettent aux enseignants de se détacher des notes » (Professeure de techniques professionnelles Académie Aix-Marseille, février 2020).

quelques réticences à attribuer la note maximale expliquant que « 20/20 c'est pour les pros ». À ces propos, la tutrice rétorque que l'élève qu'elle a reçue en stage « est une professionnelle qui pourrait être embauchée demain » et revendique sa capacité de discernement en expliquant qu'elle « compare aussi en fonction de ce qu'elle voit ». Ce faisant, la tutrice rappelle que les établissements sont toujours à la recherche d'une main d'œuvre rapidement opérationnelle. En évaluant les élèves à l'aune de leurs capacités à s'inscrire promptement dans un contexte professionnel précis, les professionnelles ne prennent-elles pas le risque de passer sous silence un certain nombre d'items jugés par elles de moindre importance ? Dès lors, un des rôles des professeurs ne consisterait-il pas à rappeler l'importance de ces critères d'évaluation et le cadre scolaire de la formation en cours qui sont laissés pour compte dans ces moments d'interaction avec les professionnelles ?

Ce moment d'évaluation sur les terrains de stage semble bien être un lieu privilégié de l'expression du hiatus entre formation et emploi : tandis que les professionnelles en poste évaluent l'élève à l'aune de sa potentialité à travailler rapidement sur la base d'une professionnalité suffisante, l'enseignante se trouve prise en tension désirant aller plus loin dans la formation mais peinant à faire reconnaître ses critères d'évaluation comme pertinents aux yeux de l'élève.

Conclusion III : Les stages comme mises en échec du modèle idéal de professionnalité

Les différents acteurs rencontrés (tutrices, enseignantes, inspectrices et élèves) s'accordent sur le fait qu'il ne suffit pas de mettre un élève en stage pour que ce dernier apprenne. Pour qu'un stage permette à l'élève de se professionnaliser¹²⁸, il est nécessaire que celui-ci bénéficie de bonnes conditions d'encadrement, qu'il soit en confiance et s'engage dans les missions qui lui sont

¹²⁸ Il est également nécessaire de s'interroger sur ce que recouvre la notion même de « professionnalisation ». Comme pour le savoir-être, il semblerait que la polysémie du terme permet à tout un chacun d'y placer ce qu'il veut. Nous l'abordons dans le sens qu'en donne Wittorski (2008) qui considère que la visée professionnalisante de la formation est devenue une norme. Cette norme peut d'ailleurs être mise en relation avec la logique adéquationniste qui imprègne les rapports entre formation et emploi en France (Giret et al, 2024, p. 9).

confiées. Le passage du stage à la période de formation en milieux professionnels devait incarner cette montée en autonomie des élèves stagiaires :

En changeant de termes et en parlant de périodes de formation en milieux professionnels (PFMP) au lieu de parler de "stages", l'institution scolaire a voulu afficher l'ambition de faire de ces périodes, des périodes de formation et non de simples moments où les élèves vont exécuter des gestes vus en classe. : "la sémantique a un peu changé... Les stages sont aussi formateurs mais quand on a commencé à parler de formation et qu'on est passé au PFMP c'était un changement de paradigme à l'époque le stage c'était j'arrive sur un terrain et j'applique ce que j'ai appris à l'école. Là, non avec les PFMP c'est autre chose ! " (IEN-SBSSA - Académie de Créteil).

Pour « faire de ce temps, un temps de formation », l'IEN SBSSA de l'Académie de Créteil insiste sur la nécessité de nourrir le dialogue avec les structures qui accueillent les élèves en stage :

Ce qu'on disait tout à l'heure sur l'exploitation des PFMP, si on fait ce travail-là, ça devrait permettre aux jeunes d'être mieux où elles sont et il faut aussi que le milieu professionnel accepte qu'il a ce rôle de formation, on n'est pas sur des stages... Même si on passe à une formation sur le terrain, et ça il faut vraiment que la structure l'ait en tête, je n'ai pas une personne finie, j'ai quelqu'un qui est en cours d'acquisition, faut que j'admette qu'il soit pas professionnel et qu'il faut que j'ai aussi des choses à apporter. Ils veulent des gens performants quand il les recrute, mais s'ils participent pas à la formation, on est dans un diplôme professionnel, on ne peut pas préparer à un diplôme professionnel sans passer par le terrain et si le terrain n'est pas prêt à jouer ce rôle, donc tout ce travail doit être mené par les professeurs dans la relation avec la structure.

Selon l'inspectrice, il est important que la structure intègre l'idée que les élèves qu'elle accueille en stage ne sont pas des professionnelles. L'apprentissage des élèves ne pourra se faire que si les structures s'emparent de leur rôle de formateurs : « vouloir du personnel qualifié sans le former est une contradiction ».

Les entretiens montrent également qu'en plus de co-construire avec les structures des conditions d'encadrement favorables à l'apprentissage, il est nécessaire que les élèves puissent elles-mêmes élaborer autour de leurs périodes de

formation en milieu professionnel afin de construire leur expérience. C'est par la mise en récit de leurs expériences que les élèves vont pouvoir mettre à jour les nombreuses émotions vécues et faire le lien avec les situations de travail rencontrées. C'est seulement après-coup, une fois débarrassées des enjeux occurrents dans leurs stages (être évaluées, réaliser des gestes techniques, être confrontées aux pathologies, à la mort, à la dépendance, aux rapports de subordination etc) que les élèves pourront - avec le concours d'un enseignant médiateur - exprimer à fond leur réflexivité. Les élèves regrettent que de tels moments ne soient pas institutionnalisés : les retours de stage ne donnent pas systématiquement lieu à des restitutions ou alors lorsque ces dernières sont organisées, elles ont lieu en classe entière sur un temps relativement court. Certains acteurs pédagogiques sont conscients de cette lacune :

On n'exploite pas assez au niveau pédagogique et au niveau de la formation des jeunes, cette expérience en milieu professionnel et ça, c'est quelque chose qu'on essaie de faire avec nos équipes (...) C'est comment faire de ce temps, un temps de formation, comment on va le préparer et comment on en tire ce que le jeune a acquis comme expérience. (IEN SBSSA - Académie de Créteil).

Le fait de ne pas systématiser les retours réflexifs au sujet des stages renvoie sans doute de façon plus générale à l'absence de réflexion sur l'utilité des stages et sur les conditions de leur efficacité. On peut regretter ici que le travail relationnel soit une nouvelle fois laissé pour compte dans le processus de professionnalisation des élèves. Les constats dressés par Cifali (2013) au sujet de la formation des enseignants et des formateurs se retrouvent pleinement sur notre terrain :

La contradiction principale vient de ceux qui estiment que la dimension relationnelle et le rapport à l'autre ne font pas partie de la professionnalisation, et donc de la formation. Certains courants peuvent en effet minimiser l'impact de ces dimensions dans l'exercice du métier (...) privilégiant par exemple les savoirs et leur transmission et pensant qu'eux seuls peuvent résoudre les difficultés rencontrées. (Cifali, 2013, p.26).

Alors que le travail relationnel constitue le sel des métiers auxquels se destinent les élèves, *a fortiori* dans des structures dans lesquelles elles auront à faire

à des maladies chroniques et devront créer un lien avec les usagers dont le temps de séjour est relativement long, il n'est tout simplement pas pris au sérieux au détriment des pratiques plus proches du *cure* et du pôle médical (Rothier Bautzer, 2012).

Ces constats posent des questions sur la place qu'occupe le travail relationnel dans le projet de formation. Il serait sans doute intéressant de voir si certains dispositifs maïeutiques permettant aux élèves d'élaborer sur le sens de leur activité (soutien au soutien, récits d'expériences, analyses de pratiques, accompagnement de stages) pourraient permettre de sortir progressivement d'une approche techniciste et d'embrasser le pôle relationnel : « si toute une partie des médecins, des patients et des familles, en ont l'intuition, voire pratiquent et font évoluer ce savoir-faire et ce savoir-être du soin, il n'en demeure pas moins que la relative faible présence des humanités dans la formation initiale et continue des médecins, comme l'émergence encore timide de l'éducation thérapeutique, facilitent pas cet enseignement ». (Fleury, 2019).

Encadré : Les grandes étapes de construction du cadre réglementaire des stages

Mars 2006 : la loi sur l'Égalité des chances rend obligatoire la signature d'une convention tripartite et la gratification des stages par les organismes d'accueil à partir de 3 mois.

Avril 2006 : le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche élabore une « Charte des stages en entreprise », en lien avec les ministères de l'Emploi, du Travail et de l'Éducation nationale.

Août 2006 : un décret impose au secteur privé des clauses obligatoires pour les conventions de stage et le versement d'une gratification à partir de 3 mois.

Janvier 2008 : un décret étend l'application du décret d'août 2006 aux entreprises publiques, aux établissements publics industriels et commerciaux et aux associations ; il impose aux entreprises la tenue d'un fichier des conventions de stage.

Juillet 2009 : un décret étend à la Fonction publique l'obligation de signer une convention tripartite et de gratifier les stages.

Novembre 2009 : la loi relative à l'orientation et la formation tout au long de la vie abaisse à 2 mois les stages en entreprise devant être gratifiés.

Août 2010 : un décret précise les conditions d'inscription des stages dans les cursus de formation et affirme leur dimension pédagogique et l'importance d'une restitution par l'étudiant à la fin du stage.

Juillet 2011 : la loi Cherpion indique que les stages « ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent de l'entreprise » ; elle fixe une durée maximum de 6 mois pour les stages effectués par un stagiaire dans une entreprise et impose un délai de carence entre deux stages sur un même poste.

Juillet 2013 : la loi Fioraso précise qu'on doit confier à un stagiaire « une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil » et que « les stages ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent ».

Juillet 2014 : la loi Khirouni réaffirme différentes règles contenues dans les lois de 2011 et de 2013 ; elle ajoute notamment le principe de limitation du nombre de stages par entreprise et par tuteur (les règles applicables étant renvoyées à un futur décret), la possibilité de contrôle par les inspecteurs du travail et accorde quelques nouveaux droits aux stagiaires.

Novembre 2014 : un premier décret d'application de la loi de juillet 2014 limite à 16 le nombre de stagiaires qu'un enseignant peut simultanément encadrer, il complète en outre la liste des mentions obligatoires des conventions de stage.

Octobre 2015 : un second décret d'application de la loi de juillet 2014 limite le nombre de stagiaires ayant une convention de stage en cours au sein d'une structure à 15% de son effectif s'il est égal ou supérieur à 20 et à 3 stagiaires s'il est inférieur à 20. Une dérogation est possible pour atteindre 20% au-delà de 30 salariés et 5 stagiaires en deçà, sur décision de l'autorité académique pour pouvoir faire face aux périodes de stage obligatoires. Le décret limite en outre à 3 le nombre de stagiaires qu'un tuteur peut simultanément encadrer dans l'organisme d'accueil.

Septembre 2023 : À partir de la rentrée scolaire de septembre 2023, tous les stages effectués par les lycéens professionnels seront rémunérés par l'État. Le premier paiement interviendra en janvier 2024, couvrant la période de septembre à décembre 2023. Par ailleurs, à partir de l'année scolaire 2024-2025, les élèves de terminale en Bac professionnel qui décideront de rejoindre le marché du travail après l'obtention de leur diplôme bénéficieront d'une augmentation de quatre semaines de leur temps de stage afin de mieux correspondre à leur projet professionnel.

IV) Obtenir le Bac et après ?

Une des hypothèses que nous formulions en début de recherche envisageait l'expérience scolaire des élèves comme une possibilité pour elles de convertir des compétences non-académiques en un capital culturel institutionnalisé à travers l'acquisition d'un titre scolaire¹²⁹. Si l'on prend le critère de l'obtention du diplôme, la conversion a bel et bien abouti car 100% des élèves de notre cohorte ayant

¹²⁹ Une fois institutionnalisé à travers le titre scolaire, ce capital culturel acquiert des qualités toutes particulières : il est reconnu par les institutions, permet de « comparer les titulaires », confère à son détenteur des profits matériels et symboliques (Bourdieu, 1979)

poursuivi jusqu'en Terminale ont obtenu leur Baccalauréat. Toutefois, l'obtention de ce titre scolaire suffit-elle à considérer qu'il s'agit d'une réussite totale ?

Cette dernière partie interrogera ce que font les élèves de leur diplôme. Dans un premier temps, nous verrons que le diplôme, en plus d'être un capital culturel institutionnalisé, est également un capital symbolique. Nous montrerons ensuite les enjeux propres aux deux débouchés possibles du Bac Pro : d'un côté l'insertion sur le marché du travail et de l'autre la poursuite d'études et insisterons davantage sur cette deuxième possibilité qui est choisie, ou *a minima* souhaitée, par un nombre grandissant d'élèves¹³⁰ et notamment par les bacheliers professionnels (Blanchard & Lemistre, 2022 ; Jellab, 2015). Nous nous interrogerons sur le rôle que jouent les enseignants au sujet des aspirations des élèves à intégrer l'enseignement supérieur. Enfin, nous conclurons sur l'étude du suivi de notre cohorte un an après l'obtention du diplôme et chercherons à relier ces chiffres aux grandes tendances nationales.

4.1 - Les significations sociales du diplôme

4.1.1 Le Bac Pro comme consécration

Le fait que le Bac Pro soit une voie symboliquement dévaluée ne doit pas éclipser la valeur que les détenteurs du diplôme peuvent néanmoins lui accorder. Les entretiens avec des bacheliers, menés sur un petit échantillon de notre cohorte, confirment les constats d'autres chercheurs selon lesquels l'obtention du Baccalauréat - y compris d'un Bac pro - demeure une fierté pour les élèves de milieux populaires (Truong, 2013) :

Question : Mais alors pourquoi as-tu passé un Bac Pro ASSP alors que tu savais que ça préparait à travailler avec les personnes âgées ?

Ben parce qu'après y'avait pas grand chose, y'avait le CAP mais je voulais pas avoir le titre d'un CAP, je voulais un BAC [elle insiste sur le mot], pas un CAP.. (Marine, post-Bachelière, Juillet 2023)

¹³⁰ Le nombre d'étudiant·es dans l'enseignement supérieur français est passé de 851 000 en 1970 à 2,7 millions en 2020 (+ 227 %), et la part de jeunes obtenant un diplôme du supérieur a doublé en seulement quinze ans, passant de 21 % pour les générations nées entre 1960 et 1962 à 42 % pour celles nées entre 1975 et 1977 (Albouy et Tavan, 2007)

Cela nous rappelle le risque qu'il y aurait à homogénéiser tous les diplômes de l'enseignement professionnel : tandis que le CAP conserve l'image d'un diplôme dévalué, d'un « diplôme du peuple » (Moreau et al., 2013), le Bac Pro - parce qu'il porte le nom de Baccalauréat - reste un signifiant important pour les élèves et leurs familles, même si les élèves ne sont pas dupes, et savent bien que leur Bac n'est pas tout à fait le même que celui de leurs homologues diplômés dans l'enseignement général :

Question : Pourquoi un Bac, quel sens tu mets-tu sur ce diplôme ?

Moi je trouve que ça fait beau de dire que tu as le Bac, c'est stylé je trouve ! Bon tu dis pas que c'est un Bac Pro... donc à chaque fois on me rabâche, ouais mais t'as pas LE Bac ! (Marine, post-Bachelière, Juillet 2023)

Dans les propos de Marine, ce sont les autres qui lui rappellent que son diplôme n'a pas la même valeur qu'un Bac général : « à chaque fois on me rabâche ouais mais t'as pas le Bac ! ». Cette hiérarchie des diplômes rappelle que leur possession joue un rôle déterminant dans les luttes symboliques entre fractions de classe et bien que nous nous situons au sein des classes populaires, il existe des lignes de clivage construites sur l'inégale distribution des différents titres scolaires (Palheta, 2012 ; Avril, 2014). Malgré cette dévalorisation, le Bac Pro obtenu reste une grande fierté pour les élèves et leur famille et son obtention est célébrée :

Question : Et quand tu as eu ton Bac, quelles ont été les réactions de ton entourage ?

Ils ont été très contents sauf que ma mère s'attendait à ce que j'ai la mention bien et donc elle était un peu déçue parce qu'elle se disait qu'en bossant un peu plus j'aurais pu avoir la mention bien mais sinon tout le monde était content. Moi dans ma famille, y'a plein de cousins, cousines et j'ai des cousins qui sont à peu près de la même année et donc on fêtait le Bac tout le temps. (Marine, post-bachelière, Juillet 2023)

Question : À quoi sert le Bac ?

C'est toujours bien d'arriver et de dire : j'ai le Bac. Et puis ça t'ouvre des possibilités, ça te rend fière parce que tu as quand même travaillé. En plus j'ai eu des cadeaux juste parce que j'ai eu le Bac [rire], ça montre que mes efforts ont payé et ma mère était fière de moi, elle me croyait pas quand je lui ai dit, elle m'a dit "arrête tu mens, envoie-moi la preuve". Et quand elle est rentrée, elle m'a dit qu'elle avait failli tomber dans les pommes. (Shannon, post-Bachelière, Juillet 2023)

La célébration du Baccalauréat est l'occasion pour les élèves, la famille et les habitants du quartier de revendiquer une forme de normalisation et de banalisation de leur parcours scolaire et social. L'obtention du Bac symbolise la possibilité de s'élever au-delà de sa condition sociale, ce qui revêt une importance particulière notamment pour les enfants d'ouvriers et d'immigrés : c'est une véritable reconnaissance de soi marquant une première étape officielle vers une ascension sociale et légitimant les sacrifices passés. (Brinbaum & Kieffer, 2005 ; Poullaouec, 2010 ; Truong, 2013). À travers les propos des élèves : « ça montre que mes efforts ont payé », nous constatons que l'incorporation de la réussite scolaire comme réussite individuelle, est bien réelle : les élèves considèrent que l'obtention du Bac vient récompenser les efforts fournis. Elles s'inscrivent ainsi « dans la logique du discours méritocratique de l'école républicaine¹³¹ » (Truong, 2013, p. 30).

4.1.2 Avoir le Bac pro signifie-t-il être professionnel ?

Bien que la détention du Bac Pro permette aussi aux élèves de s'inscrire dans les études supérieures, les équipes éducatives travaillant dans les lycées professionnels considèrent que leur mission principale demeure l'insertion dans l'emploi¹³². Les enseignantes déclarent en salle de classe que les élèves ne rencontreront pas de difficulté à se faire embaucher à la suite de leur cursus étant donné le besoin en main d'œuvre dans ces secteurs. Pourtant, comme nous l'avons montré, les professionnelles sont loin de considérer de façon unanime que les élèves qu'elles reçoivent en stage sont prêtes à occuper un poste fixe au sein de leur structure. Ces constats nous ont amené à questionner le diplôme comme gage de professionnalisme aux yeux des professionnelles ainsi qu'aux yeux des élèves. En effet, si les élèves et leurs familles considèrent le Bac Pro comme vecteur de normalisation de leur parcours scolaire et social, il s'avère que ce dernier est loin d'être synonyme de professionnalisme aux yeux de toutes les élèves :

¹³¹ Cette micro hiérarchisation avec un système de notation « au point près » a pour fonction de créer de la différence légitime [entre celles qui ont une mention et celles qui n'en ont pas par exemple] et de donner sens à des trajectoires scolaires en termes d'échec ou de réussite morale, et donc personnelle (Truong, 2013 ; Passeron & Bourdieu, 1970)

¹³² Dans le document de suivi de cohorte fourni par le LP, les élèves embauchées étaient surlignées en vert, les élèves en poursuite d'étude en orange et les élèves sans travail ni étude en rouge.

Question : Et est-ce qu'avoir le Bac veut dire que tu es professionnelle ?

Non je pense pas, je pense qu'avoir le Bac c'est un certificat qui montre que tu as acquis des compétences et des connaissances, mais est-ce qu'elles sont assimilées ? Non, je ne pense pas, parce que tu peux toujours acquérir des compétences et des connaissances, avoir le Bac c'est bien, mais je pense qu'une personne qui a le Bac et une personne qui n'a pas le Bac peuvent avoir les mêmes compétences (Kenza, Bachelière, juillet 2023).

Le regard que les élèves portent sur ce diplôme est ambigu : bien que ce titre soit indispensable pour occuper certains postes ou postuler à certaines formations, il n'est pas le garant de compétences acquises de façon durable, mais simplement la preuve que les élèves sont bien passées par l'institution :

Par exemple, j'ai une expérience dans ma famille : ma grand-mère n'a pas été à l'école et ma mère a été à l'école. Pourtant pour s'occuper des enfants, les deux font exactement de la même manière, du coup je pense que c'est juste au niveau professionnel, c'est juste une certification qui dit que t'es bien allée à l'école. (Kenza, Bachelière, juillet 2023).

Les propos de Kenza actualisent les réflexions que nous avons développées sur la possibilité de réinvestir au sein de la formation les compétences acquises dans la sphère domestique. Il semblerait qu'aux yeux de l'élève, la formation par la voie scolaire ne soit pas la seule voie légitime et que des personnes n'ayant pas suivi cette formation peuvent malgré tout être des professionnelles et maîtriser les mêmes méthodes : « les deux font exactement de la même manière ». D'autres élèves, à l'instar de Tamara, s'interrogent sur la pertinence d'apprendre certaines compétences en classe alors que ces dernières ne trouvent pas d'applications concrètes dans l'exercice réel du travail :

Question : Mais alors pour toi, ça veut dire quoi avoir le Bac ?

Pour moi, ça veut juste dire que tu as réussi... que tu as validé des compétences mais les compétences est-ce que c'est utile ? Oui et non, par exemple pour le Bac, on nous a demandé de faire le lit, on nous a noté par rapport à ça. Après c'est un lit au carré mais quand même, je trouve que c'est pas forcément nécessaire d'avoir des compétences pour faire un lit. (Tamara, Bachelière, juillet 2023).

Question : Tu veux dire qu'il n'y a pas forcément besoin d'avoir le Bac pour savoir faire un lit ?

Ben non pas du tout, après il y avait des filles dans ma classe qui savaient pas ce que c'était que de faire un lit au carré, ça peut servir pour d'autres personnes et encore parce qu'en stage, moi je faisais pas mes lits au carré, mes tutrices non plus, les aides-soignantes non plus ! (Shannon, Bachelière, juillet 2023).

La déconnexion entre ce qui est enseigné en classe et ce qui est mis en œuvre dans les structures amène les élèves à prononcer un jugement sur l'utilité de ces dernières. L'exemple de la réalisation d'un lit au « carré » - qui a initialement pour fonction d'empêcher les résidents de glisser sur les draps - n'est perçu par les élèves que sous la forme d'un exercice sans application concrète.

4.1.3 Des débouchés incertains

L'abrogation du BEP carrières sanitaires et sociales en 2011 avait laissé un vide dans le champ de la formation professionnelle préparant les élèves aux métiers du soin et de l'accompagnement. La création du Bac pro ASSP en 2011 répondait à la nécessité d'inscrire ces flux importants d'élèves tout en se distinguant de son prédécesseur à travers une élévation du niveau :

La création du Bac Pro en 2011 découle presque d'une obligation réglementaire, bon vous le savez, vous avez rencontré d'autres professeurs, d'autres inspecteurs... Dans le milieu de la santé, il n'y a pas de fonctions qui correspondent à un niveau 4, donc on est juste sur des niveaux 3 aujourd'hui (...) et donc du coup on répondait à une obligation puisqu'on était passé pour tous les diplômés au Bac Pro 3 ans et que nous n'avions pas de Bac correspondant au domaine sanitaire (...) Le Bac Pro ASSP permettait de donner une suite au BEP Sanitaire et social (...) il fallait bien trouver un Bac Pro qui corresponde à ces jeunes qui étaient quand même très nombreux (IEN-SBSSA, Académie de Créteil, novembre 2019)

En passant d'une formation courte réalisée en deux ans à un diplôme préparé en trois ans, les élèves accédaient bel et bien à un niveau de qualification plus élevé : le BEP carrière sanitaire et sociale délivrait un diplôme de niveau 3 (anciennement V) tandis que le Bac Pro délivre aujourd'hui un diplôme de niveau 4. De plus, comme l'analyse Nicolas Divert « l'élévation du niveau s'inscrit également dans le cadre d'une politique générale volontariste de la part du ministre de l'Éducation

nationale qui entend, dans son domaine de compétence, mettre en œuvre les actions nécessaires aux objectifs fixés par le législateur et par l'Europe concernant l'élévation des niveaux de qualification de tous les jeunes français" », (Divert, 2021, p. 18).

Or, cette élévation du niveau de qualification ne répondait pas réellement à un besoin exprimé par les différentes structures de soin : les représentants des employeurs n'étaient pas opposés à une meilleure professionnalisation des élèves, mais les différentes fonctions présentes dans ces structures correspondaient à une organisation du travail établie de longue date avec des statuts bien identifiés, une forte division du travail et des responsabilités propres à chaque groupe professionnel.

Question : À quelles difficultés se trouve confronté le Bac Pro ASSP aujourd'hui ?

Vous ne trouverez pas dans les accords de branche ou les conventions collectives mentionné le Bac pro ASSP d'où la difficulté d'être recruté pour ces jeunes.

Question : Pourquoi on ne les retrouve pas dans les accords de branche ?

Parce que cela n'a pas été reconnu... Si ça a été reconnu, mais pour les associations ou les entreprises... Reconnaître le Bac pro ASSP, c'est reconnaître le niveau 4 et donc la nécessité de payer plus... donc voilà ! (...) Vous savez, quand on prépare un diplôme, on a tout un moment d'identification des activités professionnelles qui se fait avec les professionnels (...) En ce qui concernait les structures collectives EHPAD, APHP, on ne ressentait pas ce besoin de niveau 4. On n'a pas besoin parce qu'on a nos aides soignants, nos infirmiers, nos auxiliaires de puéricultures donc on n'a pas besoin de niveau 4. (IEN-SBSSA, Académie de Créteil)

Les propos de l'Inspectrice de l'Académie de Créteil nous enseignent qu'il n'existait pas dans les différentes structures de postes réellement accordés à la formation des élèves : soit ces postes étaient d'un niveau de qualification inférieur (c'est le cas des aides-soignantes ou auxiliaires de puériculture), soit ils étaient plus élevés comme chez les infirmières. Cette inadéquation entre le niveau de qualification des élèves et les besoins des structures a des répercussions sur le choix d'orientation post-Bac des élèves. En effet, dans le cas d'une absence de poursuite d'études et étant donné que le Bac pro ASSP n'est pas vraiment reconnu par les structures, les élèves pourraient occuper des postes moins qualifiés les amenant à prendre en charge le *sale-boulot* (Hughes, 1956) :

Le Bac pro ASSP est un diplôme de l'éducation nationale qui va travailler sous tutelle du ministère de la santé et du travail social. Le diplôme n'est donc pas reconnu, nos élèves, si elles ne poursuivent pas, se retrouvent à faire de l'entretien des locaux dans les EHPAD. Les élèves doivent faire leur preuve et nous avec. (enseignante de techniques professionnelles, Académie Aix-Marseille, février 2020).

Les propos de l'enseignante mettent en lumière la façon dont la seule possession du Bac Pro ASSP ne prémunit pas contre l'exécution de tâches symboliquement dévaluées et mal payées. Tandis que les élèves ont au cours de leur scolarité entendu leurs enseignantes valoriser l'attention à l'autre, la réflexivité et l'autonomie et qu'elles ont éprouvé du plaisir dans les réflexions éthiques indissociables des activités de *caring*, elles ne retrouveront pas forcément des occasions de mettre en œuvre ces qualités que la formation dans sa forme idéale promet.

4.2 Une aspiration à des études dans l'enseignement supérieur

En tant que Baccalauréat, le Bac Pro ouvre à ses détenteurs la double possibilité de candidater à des formations post-Bac ou de postuler à un emploi. La possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur est une des dimensions qui a le plus intéressé les chercheurs travaillant sur le Bac pro. Ces chercheurs font le constat que certains élèves se saisissent bel et bien du Bac pro pour accéder aux études supérieures dans des formations « qui ne les accueillent pas à bras ouverts ». Cet accès à l'enseignement supérieur d'élèves de Bac pro est selon certains chercheurs un « leurre » (Figeat, 1996), une « impasse » (Beaud & Pialoux, 2001) et/ou une « aspiration légitime qui pose problème » (Beaud, 2002). Certaines élèves de notre cohorte ont vu dans la poursuite d'étude une manière de se diriger vers des diplômes et des fonctions symboliquement plus valorisés :

Moi, avant je voulais être auxiliaire de puériculture, mais je me voyais pas être chef en gros ! Je me voyais bien suivre quelqu'un, être derrière quelqu'un sous ses ordres. Mais comme ma mère m'a dit, il faut viser plus haut dans la vie, pourquoi tu ne ferais pas sage-femme ? C'est les mêmes qualités qu'auxiliaire de puériculture, donc j'ai réfléchi et je me suis dit pourquoi pas viser plus haut qu'être derrière quelqu'un que tu dois suivre à chaque fois (Kenza, seconde ASSP, octobre 2019)

Question : Toi tu ne te considères pas comme quelqu'un qui a choisi de préparer un Bac pro ASSP parce qu'elle ne savait pas vraiment quoi faire ?

L : Non, au début je voulais aller en pro parce que je savais pas vraiment quoi faire mais après c'est quand j'ai réfléchi que je me suis dit ,c'est ça que je veux faire et encore aujourd'hui je sais qu'après je vais partir à l'Université, que je vais faire un BTS ou que je vais faire d'autres études. (Mandy, 1ASSP, octobre 2020).

Le discours de Kenza met en lumière l'évolution de son point de vue sur la place qu'elle se voyait occuper dans la hiérarchie. L'accès à certaines ressources - ici le soutien parental - a autorisé Kenza à « viser plus haut », c'est-à-dire à convoiter un statut moins subalterne qui pourrait lui offrir une autonomie accrue¹³³. Mandy déclare qu'après une orientation dans la voie professionnelle vécue sur un mode passif (« je voulais aller en pro parce que je savais pas vraiment quoi faire »), elle envisage une fois en classe de 1ère de poursuivre ses études. Si elle ne sait pas précisément dans quel type de structure elle veut poursuivre, elle aspire néanmoins à des études supérieures qui apparaissent comme un horizon atteignable « Les Bacheliers professionnels n'ont pas nécessairement plus de projets depuis la réforme mais le niveau d'ambition de leurs aspirations a progressé au fur et à mesure que s'élargissait l'horizon des possibles » (Troger & al, 2016, p. 152). Le constat que nous dressons d'élèves aspirant au supérieur est confirmé par l'inspectrice qui remarque au niveau de l'académie qu'une part croissante des élèves saisit l'opportunité de la poursuite d'études :

Donc à l'époque, on était dans toute cette phase expérimentale de réflexion et puis très très vite, on s'est... on attendait un certain nombre de textes qui sortent en lien avec les ASSP pour avoir des équivalences, notamment pour le concours d'aide soignante et là depuis 2011, on n'a toujours pas d'issue parce qu'on a un Bac pro avec un taux de réussite qui est quand même très bon, avec d'excellentes notes sur tout ce qui est PFMP, des notes beaucoup plus basses sur la grosse épreuve écrite et donc des élèves reçus au Bac pro qui se disaient : mais pourquoi passer le concours d'AS (aide-soignante) et me retrouver dans un niveau 5 alors que j'ai un Bac, je peux faire une poursuite d'étude. Ben finalement la vie s'ouvre devant moi (IEN-SBSSA, Académie de Paris, octobre 2019).

¹³³ La mère de Kenza est elle-même en mobilité sociale ascendante : elle est devenue éducatrice de jeunes enfants suite à une reconversion professionnelle.

Sur notre terrain, à l'instar de Kenza et Mandy, plusieurs élèves se saisissent de la possibilité de poursuivre dans le supérieur. C'est en particulier vers les instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) que se dirigent les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études. L'accès pour une minorité d'entre elles aux formations d'infirmières constitue un tremplin vers une mobilité sociale ascendante : « il ne faut pas oublier qu'un diplôme du supérieur est à la fois pour les élèves une manière de se stabiliser professionnellement autant qu'une quête d'identité sociale rapprochant des élèves de milieux populaires d'étudiants dans l'ensemble plus favorisés » (Jellab, 2015, p. 81). Toutefois, les enseignantes se trouvent prises en étau entre la volonté de valoriser des parcours exemplaires pour montrer aux élèves que la mobilité sociale est possible et canaliser les aspirations des élèves pour leur éviter un échec.

4.2.1 Entre valorisation des parcours exemplaires et canalisation des aspirations des élèves

Certaines enseignantes s'emparent de cette possibilité de poursuites d'études afin de la présenter aux élèves comme un horizon accessible. Pour ces enseignantes, la poursuite d'études apparaît comme une manière de ne pas enfermer les élèves dans une trajectoire préétablie, voire comme une nouvelle tentative pour aider les élèves à s'approprier leur orientation dans la voie professionnelle :

On les récupère vraiment cassés, cassés par le système scolaire, ils viennent pour la plupart de collèges... et c'est à nous de leur redonner confiance, [leur montrer] que tout est possible même avec un Bac pro, un diplôme de l'enseignement professionnel on peut aussi évoluer tout au long de sa carrière et monter en interne. D'où l'importance avec [ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP] de faire venir des élèves qui parlent de leurs parcours aussi, parce qu'on a des parcours qui sont très intéressants (Professeure principale - 2NDE ASSP - octobre 2019).

La mise en valeur de la poursuite d'étude apparaît comme une manière de redonner confiance aux élèves afin d'obtenir leur engagement dans la formation. Pour ce faire, les enseignantes n'hésitent pas à présenter leur propre trajectoire ou à présenter des parcours « intéressants » d'élèves qui sont parvenus à intégrer l'enseignement supérieur

A) Valoriser des parcours exemplaires

Si la plupart des enseignantes se montrent prudentes vis-à-vis de l'accès au supérieur des bachelières ASSP, Sabrina, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP cherche à mettre en avant son parcours ainsi que celui d'anciennes élèves pour prouver que l'accès au supérieur est un horizon atteignable. Nous avons voulu présenter l'entretien mené en décembre 2019 avec elle comme un cas à travers lequel nous constatons comment sa conception de l'orientation peut s'interpréter à travers son propre parcours. :

Ben à la base, moi j'étais élève en BEP, ce qui a eu un impact sur le fait que je sois devenue professeure. Si tu veux moi en 3ème, j'aurais pu aller en seconde générale, mais j'en avais pas forcément l'envie. Après je ne pouvais pas aller à l'époque en Bac Médico-Social parce que j'étais nulle en maths et j'avais des parents qui n'avaient pas une bonne connaissance du système éducatif. Du coup, je suis venue en BEP ici à X et j'ai adoré et après [le Bac Pro] j'ai continué à l'université en psychologie (...) Je me suis arrêtée en maîtrise et après j'ai fait un remplacement à 23 ans en tant que professeure et ça m'a plu donc j'ai passé le concours. Et puis tu vois, j'étais dans une famille où fallait faire des choix... Psychomotricienne ça me disait mais à un moment, il me fallait une stabilité et donc j'ai fait ce choix de devenir prof ... pour m'assurer un cocon... Peut-être que si j'avais eu des parents avec plus d'assise financière, je me serais lancée dans des études... (Sabrina, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP)

Ce « choix » a été façonné par les ressources économiques et culturelles disponibles dans sa famille : « j'avais des parents qui n'avaient pas une bonne connaissance du système éducatif (...) » « j'étais dans une famille où fallait faire des choix » et constitue une manière de répondre à son besoin de « stabilité ». Devenir enseignante constituait dès lors un compromis pour Sabrina qui désirait devenir psychomotricienne, une option qui aurait été envisageable si ses parents avaient eu plus « d'assise financière ». Bien que son désir d'orientation ait été contrarié par un manque de capital culturel et économique, la réussite scolaire de Sabrina est réelle: statistiquement, il y avait peu de probabilité qu'elle accède à l'enseignement supérieur (Lahire, 1995) :

Question : Parce que tes parents font quoi ?

Sabrina : Ben clairement mon père il est ouvrier spécialisé, si tu veux, je suis la première à avoir le Bac dans ma famille et ma mère secrétaire. Tu vois donc ce profil-là, tu le retrouves chez les élèves. Moi je leur ai toujours dit mon parcours aux élèves et y'en a qui ont des étoiles quand tu leur dis, bon tu leur dis pas que c'est difficile. Moi je peux pas avec le parcours que j'ai, je peux pas dire aux élèves que c'est foutu... (Sabrina, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP)

Le parcours de l'enseignante permet aux élèves de lever les effets d'auto-censure qui pèsent sur elles : « il faut leur dire qu'elles sont capables parce que certaines ont envie, mais les parents ne connaissent pas le système ». Bien que l'enseignante valorise ce parcours et que les élèves semblent y être réceptives « y'en a qui ont des étoiles dans les yeux », elle passe volontairement sous silence les difficultés que rencontrent les élèves issus des filières professionnelles dans l'enseignement supérieur. Pourtant, ces difficultés sont nombreuses et les rares élèves qui se sont dirigées dans l'enseignement supérieur subissent tôt ou tard le poids des déterminismes sociaux dans leurs parcours :

Tu en as qui entendent. Là, Gwladys, qui est en psycho, elle m'érige en modèle. Tu sais je l'aide, elle galère à trouver des stages avec son milieu socio-culturel et moi j'ai connu ça, quand t'es en master en psycho, qu'on te dit faut que tu fasses un stage à l'hôpital Necker et que le seul stage que tu trouves c'est dans l'asso à côté de chez toi, tu sens que là, il y a un fossé qui se creuse un peu. Là elle est en Master mais elle est bloquée, elle ne trouve pas de stage. (Sabrina, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP)

La recherche de stage est aussi un moment qui cristallise les inégalités sociales pour les étudiants du supérieur : si les plus aisés peuvent compter sur un réseau à même de leur ouvrir des portes, d'autres cumulent les faibles ressources culturelles ainsi qu'un éloignement géographique par rapport aux institutions les plus avantageuses en termes de carrières. Ces difficultés au niveau de la recherche de stage se couplent à la quantité de travail supplémentaire - notamment dans les matières générales - que doivent fournir les élèves venant de la filière professionnelle :

Déjà quand tu viens d'une filière pro tu dois bosser 10 fois plus que les autres, t'es jamais à ta place. Moi j'étais une bosseuse, j'ai jamais eu de facilité mais j'étais une bosseuse. Par contre l'avantage, c'était d'avoir de l'expérience professionnelle parce que même en psychologie, ce qu'elles auront comme avantage quand elles iront en

école d'infirmière, celles qui sortiront du Bac S, elles auront pas d'expériences pro alors que toi tu auras déjà fait des stages en maisons de retraite. Bon après toi tu as jamais fait de... sur les enseignements généraux c'est un peu plus compliqué. Combien t'en as à la fac qui m'ont dit "tu as trop de chance, tu as de l'expérience professionnelle"... Mais à un moment donné ça bloque, à un moment il te faut des pistons. Il te faut des stratégies de folie, redoubler une année pour valider tes stages et une année pour valider ton mémoire. Et pour ton mémoire, valait mieux te mettre avec untel de la chaire de psycho, des stages dans des hôpitaux. (Sabrina, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP)

Les propos de l'enseignante laissent à penser que l'expérience professionnelle des élèves d'ASSP est valorisée une fois parvenues dans l'enseignement supérieur : « tu as trop de chance, tu as de l'expérience professionnelle ». Mais si cette expérience professionnelle est une forme de capital symbolique pour les élèves, elle ne permet toutefois pas de compenser leurs difficultés scolaires. Ces dernières s'ajoutent aux difficultés psychiques et rappellent la possibilité d'un habitus clivé (Bourdieu, 2001 ; de Gaulejac, 1987) qui s'incarne notamment dans le sentiment de ne « jamais être à sa place ». Pour tenir dans l'enseignement supérieur, les élèves des milieux populaires compensent leurs difficultés à travers des dispositions ascétiques fréquentes dans les trajectoires de mobilité sociale (Schwartz, 1990) : « j'étais une bosseuse, j'ai jamais eu de facilité mais j'étais une bosseuse ». Pour réussir dans l'enseignement supérieur, les élèves de Bac pro doivent coupler ces dispositions ascétiques avec la construction d'un réseau et des stratégies scolaires : « il te faut des pistons », « des stratégies de folie (...) redoubler une année pour valider tes stages et une année pour valider ton mémoire ».

Une composante du travail de l'enseignante de LP consiste à « détecter » les élèves avec un fort « potentiel ». L'enseignante a appris à reconnaître ces élèves « pertinentes », mais dont le comportement peut être problématique.

Après ça dépend, y'en avait une en début d'année, elle commençait à foutre le bordel mais tu sens qu'elle est trop pertinente. Bon dès qu'elle ouvre la bouche c'est pour dire des conneries. Du coup je l'avais chopée en fin de cours et je lui avais dit : "toi t'es bonne, tu vas y arriver" au lieu de lui dire... mais par contre ça va pas passer si ton comportement, si y'a des absences je sais pas quoi ça va pas passer. (Sabrina, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP)

L'enseignante pressent sans doute que cette « culture anti-école » est une manière qu'ont trouvée certaines élèves de milieux populaires pour se libérer du poids du conformisme et des réussites conventionnelles (Mariette, 2011). Elle intervient alors afin de signifier à ces élèves qu'elles sont capables d'y arriver tout en rappelant le cadre : une étape indispensable pour s'intégrer et ne pas obtenir une position analogue à celle de leurs parents (Willis, 2011). La possibilité de mobilité sociale devient alors un prétexte pour « enrôler » les élèves dans la formation. Consciente des pratiques d'auto-censure des élèves, une autre dimension du travail de l'enseignante consiste à les persuader qu'elles ont les capacités de poursuivre leurs études :

J'ai une élève qui voulait devenir infirmière parce que la majeure partie veut devenir infirmière. Tu leur expliques que c'est pas si simple d'avoir le concours direct en sortant du Bac Pro, alors tu leur parles du BTS et là elles se mettent des barrières, elles se disent ah ouais mais BTS je peux pas... J'ai même pas envie d'essayer. Là ton boulot c'est de lui dire "fais moi confiance, écoute moi" (...) Tu la rassures, tu lui dis, c'est de la bienveillance. Tu as toutes les capacités de faire ça et c'est au moment de faire les choix que c'est décisif, là tu lâches pas. Moi j'aimais bien ces moments où tu t'imposes un peu ! (Sabrina, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP)

Pour lever l'auto-censure des élèves (« elles se mettent des barrières »), l'enseignante multiplie les stratégies : si le concours d'entrée aux formations d'infirmière demeure difficile pour les élèves de la filière, l'orientation en BTS apparaît comme un bon compromis. Le travail de l'enseignante consiste à ce moment à « rassurer » les élèves et à faire preuve de bienveillance en rappelant « qu'elles ont les capacités ». Une dimension du travail appréciée par l'enseignante : « J'aimais bien ces moments où tu t'imposes un peu ».

Bien que les poursuites dans le supérieur soient peu nombreuses et que les élèves ne continuent pas tous leur cursus jusqu'à l'obtention d'un diplôme, l'enseignante ne considère toutefois pas que ces orientations sont des « échecs » :

Celles que tu peux un peu pousser, tu peux les envoyer en BTS. Après ce que je fais même si y'en a qui s'opposent c'est de proposer à certaines la fac. Je te dis pas qu'elles continuent mais pour moi, même un semestre à la fac, ça t'offre une ouverture d'esprit. Tu sens quand tu les revois que le discours a évolué. Elles te

disent "ouais je vais à la BU", elles te parlent de références un peu pointues, elles sont pas restées chez elles pendant six mois... Quand tu les revois et qu'elles disent "dans les cours de sociologie du travail..." et je leur dis "ouais tu as vu quoi du coup comme auteur, tu as vu Bourdieu en cours ?" - "Ouais mais Bourdieu franchement..." déjà rien que ça, on se rend pas compte mais c'est quelque chose d'énorme. Après on peut penser que c'est un échec vu qu'elles continuent pas mais...(Sabrina, ancienne professeure principale d'une classe d'ASSP)

Le discours de l'enseignante nous invite à déconstruire la notion d'échec. Pour elle, la poursuite d'études à l'université permet l'évolution de la réflexion et du discours tout autant que l'appropriation de certaines pratiques estudiantines : « Ouais je vais à la BU ». En opposant ces parcours qu'elle estime admirables à ceux d'élèves « qui sont restées chez elles » pendant six mois, l'enseignante valorise une certaine prise de risque qui les a menées à une ouverture d'esprit. Considérer l'abandon des élèves à l'Université comme un échec est pour l'enseignante une vision étriquée que porte l'institution sur ces parcours. L'enseignante offre à travers cet entretien l'illustration que le savoir transmis à l'Université constitue pour certaines élèves une nouveauté majeure, « quelque chose d'énorme » et d'inattendu par rapport aux cartes qui leur étaient distribuées au départ. Tout comme l'enseignante est en mesure de lire son itinéraire en lien avec certains déterminismes sociaux, les élèves qui vont « voir Bourdieu en cours » seront peut-être en mesure de considérer leur orientation dans la voie professionnelle à l'aune de leurs caractéristiques sociales¹³⁴ (Truong, 2010).

Toutefois, cette ouverture du supérieur à ce nouveau public ne se fait pas sans réticences du côté des responsables, d'autant qu'elle se solde parfois par des abandons. C'est ainsi que les enseignants s'emparent d'un rôle ambivalent allant de la promotion de la poursuite d'étude à une stratégie consistant à canaliser les velléités des élèves pour leur éviter ce que les enseignants pensent être des risques d'échec inéluctables.

¹³⁴ « La sociologie (...) offre un moyen, peut-être le seul, de contribuer ne fût-ce que par la conscience des déterminations, à la construction autrement abandonnée aux forces du monde de quelque chose comme un sujet » (Bourdieu, 1964, p. 41).

- B) Canaliser les aspirations des élèves pour « ne pas fermer la porte des études supérieures »

Encadré n° 3 : Filmer les élèves face à Parcoursup

En mars 2022, nous avons filmé les élèves de Terminale ASSP lors d'un cours d'accompagnement personnalisé dont l'objectif était de familiariser les élèves à l'interface Parcoursup. Toutes les élèves étaient invitées à y formuler des vœux, y compris celles qui souhaitaient se diriger vers des formations hors Parcoursup. Chaque élève était donc face à un écran d'ordinateur tandis que l'enseignante projetait au tableau le site dédié aux candidatures. Pour lancer l'exercice, l'enseignante conseilla aux élèves de s'interroger sur la façon dont elles s'imaginent dans les 10 ans à venir en précisant « à part faire des enfants et être mariées ». Suite à cette consigne, nous nous sommes déplacé de binôme en binôme caméra au poing pour glaner les discussions des élèves entre elles ou avec l'enseignante.

Suite à cette observation filmée, plusieurs dimensions sont apparues comme redondantes. Le lieu d'étude occupait une place importante dans les réflexions des élèves et ces dernières alternaient entre une vision réaliste « pas trop loin », « 45 minutes de voiture max » « Corbeil en 1er vœu parce que j'habite là-bas », ce qui est une vision fantasmée de leur lieu d'étude : Kenza déclare par exemple que cela ne la gênerait pas de déménager mais que ce qui compte c'est le prix du logement. Elle envisage de candidater à l'IFSI de Villeneuve Saint-Georges car l'hôpital de cette ville possède « un bon secteur en maternité ». Elle lance à ses camarades qu'elle est également en train de regarder avec une amie pour qu'elles candidatent toutes les deux à Nice.

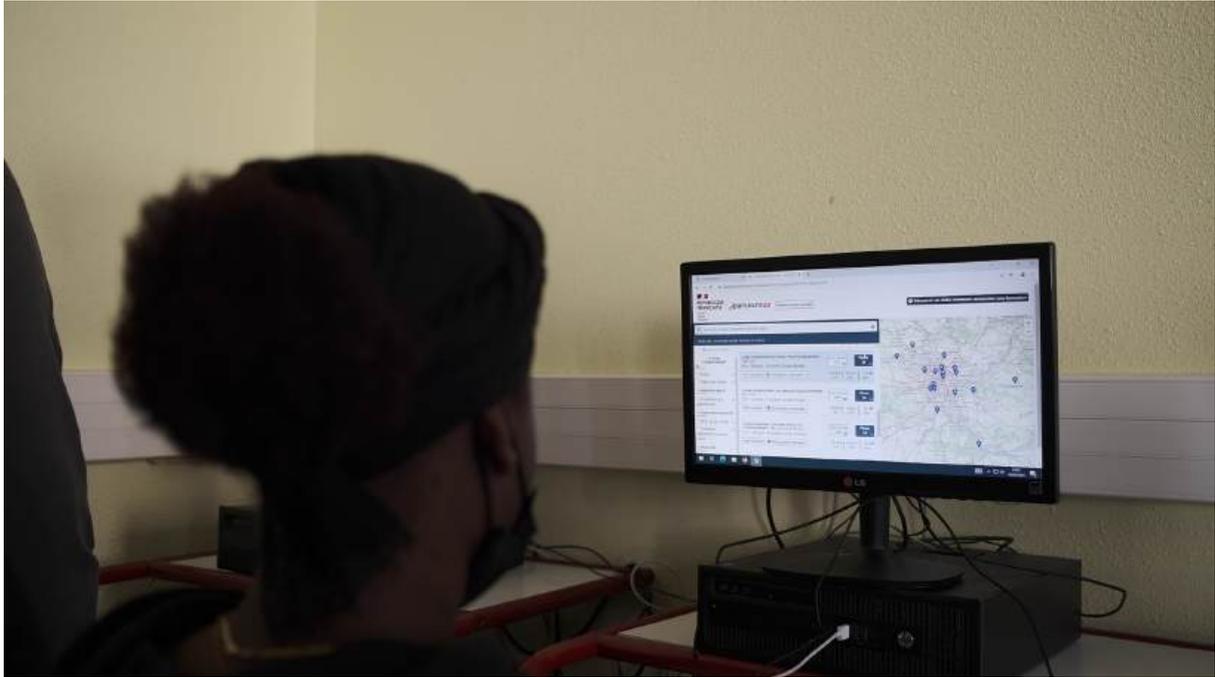
Concernant le choix des formations, certaines élèves ont des choix précis en tête. C'est le cas de Mandy qui souhaite se diriger vers un Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE), une formation post-Bac d'une durée de trois ans dans laquelle elle aimerait s'engager sans éprouver de crainte : « je sais à quoi m'attendre parce que ma mère l'a faite ». D'autres élèves, à l'instar de Telma,

hésitent entre la formation d'aide-soignante et celle d'infirmière: « Je sais pas si je veux faire aide-soignante ou infirmière direct ». Elle explique à son enseignante que l'ambiance de classe est déterminante pour elle : « ça dépend de l'ambiance (...) ça perturbe ma psychologie ». Pour justifier sa crainte, Telma explique également que les enseignantes lui ont dit que c'était « difficile d'être infirmière sans passer par la case aide-soignante ». Sa camarade lui rétorque alors que les aides-soignantes ne font « que changer des couches et donner des repas », mais Telma affirme que cela ne la « dérange pas », ce qui amène sa camarade à lui dire « tu ne peux pas dire ça, un travail c'est toute ta vie ». Au cours de ses recherches, Telma remarque que les bacheliers professionnels ne représentent qu'une minorité des effectifs dans la formation qu'elle envisage : « Y'a pas beaucoup de places, c'est chaud, 3% de Bac Pro ».

En passant dans d'autres groupes, nous remarquons Allison qui fait part à sa camarade de son idée de devenir podologue. À cette annonce, son amie lui rétorque que « laver des pieds c'est encore plus sale que laver des fesses » et fait référence au *sale boulot* caractéristique des nombreux métiers auxquels destine la formation ASSP. Allison acquiesce en répondant qu'au moins en faisant cela, « tu touches de l'argent ». Son amie s'interroge alors sur la raison qui l'a poussée à faire ASSP alors que le métier de podologue n'est pas en lien avec la formation. Allison répond que n'ayant pas été acceptée en général, elle a bien dû « se rabattre sur quelque chose ».

L'enseignante s'approche des écrans d'ordinateurs et dissuade Marine de formuler le vœu de s'inscrire en 1ère année de psychologie à la faculté car cela n'est selon elle pas un « choix cohérent » après un Bac Pro ASSP. Avant d'ajouter à destination de toute la classe que les élèves ont tout intérêt à remplir au maximum les rubriques activités et centres d'intérêt¹³⁵ : « Plus vous remplissez, plus vous avez de chance ! ».

¹³⁵ La rubrique "activités et centres d'intérêt" est elle-même composée de 4 rubriques : expériences d'encadrement ou d'animation ; engagement citoyen ; mon expérience professionnelle ; ouverture au monde (pratiques sportives et culturelles, parcours spécifiques)



Mandy sélectionne ses vœux sur Parcoursup.

Si l'ouverture de l'enseignement supérieur permise par Parcoursup aux élèves de Bac pro ASSP a créé un appel d'air et si « la vie s'ouvre devant [elles] » (IEN-SBSSA, Académie de Paris), la réussite de leur entreprise est pourtant loin d'être acquise. En effet, les élèves sont confrontées à la réticence des enseignantes quant à leur poursuite d'étude : ces dernières craignent que les élèves échouent et que ces échecs ferment définitivement la porte des bacheliers pros à certaines formations, c'est-à-dire que les personnes en charge des recrutements dans les IFSI étudient avec davantage de méfiance les futures candidatures provenant de la filière professionnelle.

Jusqu'à présent, la réforme du Bac pro en trois ans était évoquée pour expliquer l'augmentation du nombre de candidatures dans l'enseignement supérieur : « La filière professionnelle n'étant plus, au moins symboliquement, une voie sans issue (...) [la réforme] a conduit à une égalité symbolique qui laisse penser que dorénavant les questions inhérentes à la poursuite dans l'enseignement supérieur touchent tous les lycéens » (Troger et *al*, 2016, p. 147).

L'arrivée de la plateforme Parcoursup initiée par la loi ORE¹³⁶ de 2018 est également considérée par nos interlocuteurs comme une nouvelle étape menant les élèves à s'inscrire en plus grand nombre dans des formations desquelles elles s'excluaient auparavant¹³⁷. L'exemple de la formation pour devenir infirmière est à ce titre assez éloquent. Depuis que cette formation se réalise dans un cadre universitaire, elle est devenue accessible sans concours¹³⁸, ce qui a selon nos interlocuteurs impacté le nombre de candidature dans ces formations :

Question : ça change quoi le passage par Parcoursup ?

Avant, les élèves passaient un concours, alors que maintenant les IFSI sont dans Parcoursup et il faut qu'ils déposent un CV et une lettre de motivation. Et cette année, on a un grand nombre d'élèves de lycée pro qui a été pris en IFSI, on a doublé nos effectifs. Donc la question qu'on se pose, c'est comment elles vont réussir, comment elles vont s'acclimater et si ça doit être une catastrophe, ça peut être très embêtant parce que ça peut complètement fermer la porte aux lycées pro [pour les années suivantes] et c'est pas l'objectif (...). Personnellement je me suis dit "mais comment ça va se passer" parce quand les IFSI vont voir qu'on a des élèves qui viennent de lycée pro, elles vont se dire "olala lycée pro, elles vont pas avoir le niveau on les prend pas". Ma crainte c'était finalement qu'on ait zéro élève accepté qu'avant [quand c'était le concours] on en avait quand même 3-4 par classe. (IEN - SBSSA, Académie de Versailles)

Selon l'inspectrice, l'inscription plus fréquente des élèves de Bac Pro ASSP dans les formations en soins infirmiers correspond à la fin du concours d'entrée en IFSI et à l'union entre ces instituts de formation et les universités (Fourdrignier, 2009). Si les élèves se sont rapidement saisis de cette ouverture, les inspectrices, à l'instar de celle de l'Académie de Versailles, craignent que les élèves échouent dans cette filière et *in fine* que ces échecs « ferment la porte aux lycée pro ». Les acteurs pédagogiques qui s'attendaient à ce que les IFSI refusent massivement les élèves

¹³⁶ La loi ORE (loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants) se fixait pour objectif de favoriser la réussite des étudiants en agissant en amont pour éviter les "erreurs" d'orientation et en aval en proposant des accompagnements aux étudiants les plus fragiles.

¹³⁷ Les bacheliers professionnels sont largement éliminés de l'enseignement supérieur et en particulier des filières universitaires, moins en cours de route sous la forme du « décrochage universitaire », mais pour l'essentiel « en renonçant à y entrer » pour reprendre les mots de P. Bourdieu et J.-C. Passeron. (Bourdieu & Passeron, 1970).

¹³⁸ Depuis la rentrée 2018, les prétendantes à la formation candidatent *via* la plateforme Parcoursup et les concours d'entrée sont remplacés par des dossiers de candidature.

venant de la filière professionnelle¹³⁹, ont été surpris de voir qu'une petite part de leurs élèves parvenaient à franchir les portes des institutions de formation en soins infirmiers. Cette ouverture des IFSI aux élèves de Bac pro ASSP a eu pour effet de faire baisser drastiquement le nombre de candidatures des élèves dans les Instituts de formations pour les aides soignants (IFAS) :

Question : Et par rapport aux poursuites d'études ?

On a quelques élèves qui vont en BTS, quelques élèves en DUT, quand même pas mal de demandes en licence, ensuite Diplôme d'état aide soignante et auxiliaire de puériculture et y'a "autre" qui nous interroge... Ça, c'était avant Parcoursup, j'ai fait ce travail-là en mai 2018, mais sur des chiffres de 2017. Par rapport à Parcoursup, ce que je peux constater, c'est que depuis que AS et IFSI se font sur dossier, on a une chute des demandes pour aller vers AS et une augmentation des élèves qui veulent aller vers les IFSI parce que cette année il n'y avait pas de concours. Comment ces élèves vont réussir ou pas ? Vu qu'il n'y a pas de concours, je pense qu'il faut laisser faire l'expérience et observer. (CPE, juin 2020).

Les inspectrices comprennent la tentation des bacheliers de poursuivre leurs études, mais s'inquiètent des répercussions de ces poursuites d'études croissantes sur le taux de remplissage d'autres formations. Les formations d'aides-soignantes semblent être les premières impactées par cette ouverture du supérieur : « On n'arrive plus à remplir, les instituts de formation d'aide-soignante n'arrivent plus à remplir, on ne trouve plus d'élèves » (IEN SBSSA) alors qu'elles sont considérées par une part importante des enseignantes comme l'orientation adéquate des élèves de la filière ASSP :

Beaucoup d'enseignants orientent des élèves voulant devenir infirmiers et ce n'est pas la finalité de ce Bac (...) Après, et heureusement, d'autres veulent devenir aide-soignants et là, ils sont dans la bonne section. (enseignante de techniques professionnelles, Académie Aix-Marseille, Février 2020).

¹³⁹ Rappelons que la loi Barzach de 1987 avait mis le feu aux poudres en permettant aux non-bacheliers d'accéder à l'école d'infirmière pour faire face à une pénurie de main-d'œuvre. Ce décret constituait une provocation supplémentaire pour les infirmières qui se plaignaient de la non reconnaissance de leurs compétences, de leur statut et de leur qualification professionnelle. (C.Maillard, 2015). Il y a donc un passif dans l'accès à la formation en soins infirmiers avec une volonté de la part des infirmières que soient reconnues à leur juste valeur leurs compétences. Dans ce contexte, l'ouverture de la formation à des élèves issus de la voie professionnelle aurait effectivement pu rencontrer une levée de bouclier de la part des infirmières.

Les inspectrices demandent alors à leurs équipes de ne pas entretenir l'idée selon laquelle l'orientation vers les fonctions d'aide-soignante est un rétrogradage¹⁴⁰ pour les élèves :

G : Quelque chose qui revient souvent, c'est le niveau de salaire de ces travailleuses, elles sont en Bac Pro donc un certain niveau et quand elles sortent et qu'on leur propose de faire AS, ce qui est un niveau inférieur, elles se voient être rétrogradées ?

J'ai demandé à mes équipes d'arrêter avec ça, parce qu'évidemment c'est vrai, mais ça ne fait pas améliorer la situation et je veux pas qu'elles alimentent cette approche-là ! La région aujourd'hui est en train de faire une étude parce qu'ils sont en train de se rendre compte qu'entre 2017 et 2018, vous avez 15% de diplômés en moins dans ces carrières, ce qui veut dire que nos jeunes ne vont plus vers ces carrières, c'est la réalité, c'est un constat. Même la région est en train de s'intéresser à pourquoi ! (IEN-SBSSA, Académie de Versailles)

Face au constat d'une chute des effectifs dans les IFAS (instituts de formation d'aides-soignants), les inspectrices et les proviseurs mettent en place un certain nombre d'actions ayant comme objectif d'encourager les élèves à se tourner vers les formations d'aides-soignantes¹⁴¹ : « on a mis en place des actions, des animations pédagogiques avec les proviseurs des différents établissements pour encourager ces élèves qui étaient venus en ASSP avec l'idée de la blouse blanche à aller vers une formation d'aide-soignante » (IEN SBSSA - Académie de Versailles).

Comment comprendre l'implication des inspectrices et proviseurs pour ce qui est d'inciter ces jeunes femmes à poursuivre dans des formations pour devenir aides-soignantes ? Les entretiens menés avec les inspectrices ont révélé qu'un enjeu consistait pour l'équipe éducative à tempérer les velléités des élèves afin d'éviter les échecs en formation post-Bac. C'est ainsi que les inspectrices et enseignantes incitent les élèves qui souhaitent intégrer une formation d'infirmière à d'abord passer par la case "aide-soignante" :

¹⁴⁰ Cette idée de "rétrogradage" est liée au fait que jusqu'en 2021, les aides-soignantes avaient un niveau de qualification 3, ce qui équivalait à un niveau CAP, BEP.

¹⁴¹ En 2021, le diplôme d'état d'aide-soignant est passé à un niveau 4 et s'est accompagné d'une refonte de son référentiel ainsi que d'une revalorisation salariale des professionnelles, il faudra observer si cette réforme permet ou non de pallier la chute des effectifs dans ces filières et si elle influence les choix d'orientation post-Bac des élèves de Bac pro ASSP..

C'est vrai que le travail d'orientation, il devrait se prendre dès la classe de 1ère et un élève moyen qui veut aller vers le milieu du soin, on devrait lui conseiller de passer par l'étape aide-soignant, puis éventuellement d'évoluer par voie interne vers le métier d'infirmier, donc on ne devrait pas l'envoyer directement sur une formation d'infirmier qui pourrait se solder par un échec. (IEN-SBSSA, Académie de Paris, Octobre, 2019)

Cette crainte de l'échec des élèves tentant de devenir infirmières se fonde notamment sur l'idée que les élèves vont se retrouver en concurrence avec des élèves mieux dotés scolairement : « la possibilité de poursuite d'études existe, mais elles sont dans une telle concurrence que je trouve que c'est un peu piégeux » (IEN-SBSSA, Académie de Créteil). L'entretien avec la responsable d'IFSI au sujet des élèves de Bac Pro ASSP ayant intégré la formation donne raison à l'inspectrice qui s'inquiète des difficultés des élèves pour suivre les enseignements :

Question : Au niveau de l'intégration des élèves d'ASSP qui sont arrivées chez vous. Est-ce qu'il y a des difficultés particulières ?

D'intégration dans la promo, du tout. Intégration au niveau des savoirs... Alors pour les L1 de cette année, c'est trop tôt pour le dire ; les années précédentes, les années précédentes, quand même ce que je remarque et ce que me disent mes collègues, c'est que ce sont les étudiantes qui sont le plus en difficulté. Que ce soit le raisonnement clinique, les unités d'enseignement scientifiques ou plutôt littéraires comme la psycho ou la socio, c'est difficile. C'est difficile, y a une marche qui est trop élevée pour elles. Je vous parlais de raisonnement clinique, et justement le raisonnement clinique c'est de l'analyse. Elles ont du mal à transférer, justement, leurs savoirs, elles ont du mal à acquérir les savoirs, elles ont du mal avec l'abstraction... Voilà, et après, au niveau des savoirs « médicaux », j'ai envie de dire, au niveau de la biologie, au niveau de la physiologie, c'est compliqué pour elles de comprendre ce qu'il se passe. (Cadre de santé dans un IFSI, Juin 2022).

Le passage du BEP carrières sanitaires et sociales au Bac Pro ASSP devait s'accompagner d'une montée en compétence des élèves s'incarnant notamment dans le développement des capacités réflexives. Dans l'extrait cité, la cadre de santé corrobore les constats que l'IEN-SBSSA faisait lorsqu'elle pointait le fait qu'entre le BEP et le Bac Pro, « la marche n'avait pas été franchie ». Selon la cadre de santé, les élèves de la filière ASSP rencontrent au cours de leur formation en IFSI plusieurs difficultés. L'appropriation difficile du raisonnement clinique est désignée par la cadre de santé comme la plus caractéristique du nouveau public accueilli. Cette

compétence qui nécessite une capacité d'analyse se trouve entravée par les difficultés que ces élèves ont à entrer dans l'abstraction.

Si la réforme du Bac pro en 3 ans avait pour objectif de faire du Bac pro une voie d'égale dignité, il s'avère que ce dernier se cantonne encore à former des élèves à des fonctions d'exécution. De plus, si dans les faits la poursuite des études est possible, les représentations du monde restent les mêmes : l'abstraction qui est l'apanage des élèves les mieux dotées redevient la norme valorisée en IFSI. Après un temps passé dans le cocon protecteur de la filière professionnelle qui préférait le concret à l'abstrait, les élèves les plus audacieuses ou les plus impertinentes — risquent de retrouver le fameux plafond de verre : « Comment pourrait-il en être autrement lorsque les élèves sont habituées à recevoir le petit nombre de consignes et d'instructions nécessaires pour exécuter, sans prendre d'initiatives, le travail qui a été commandé, à ne pas poser et à ne pas se poser trop de questions, à vivre et à travailler pour ainsi dire "au ras de la réalité", sans jamais avoir à prendre sur soi, sur les autres et sur sa tâche un point de vue réflexif ? » (Grignon, 2000, p. 18).

Si l'ouverture des IFSI aux élèves de Bac pro ASSP a su séduire certaines d'entre elles, les enseignantes sont vigilantes et n'incitent que celles qui ont les meilleurs résultats à candidater à ces formations. Inquiètes par rapport à un échec massif de leurs élèves dans ces filières et soucieuses de l'éventualité d'une fermeture des portes aux élèves de Bac pro, les enseignantes alternent dans leur discours et dans leurs pratiques des incitations à l'élévation des aspirations et des formes « douces » et « dures » de canalisation de ces mêmes aspirations.

4.2.2 Recruter en toute subjectivité ?

Face à cette ouverture du supérieur aux élèves de la filière ASSP, les responsables en charge du recrutement dans les IFSI sont confrontés à l'arrivée d'un public qui était auparavant relativement absent de leurs formations. Nous allons voir qu'ils oscillent entre la nécessité de remplir leurs formations afin de fournir une main d'œuvre qualifiée et la revendication d'une expertise particulière, d'une professionnalisation *supérieure* dans le but de protéger leur groupe professionnel (Dubar, 2015).

Le jeu des algorithmes propre à Parcoursup pour recruter leurs étudiants ne fait pas du processus de sélection un dispositif neutre. En dernière instance, ce sont les responsables de la formation qui choisissent, opèrent un classement, pondèrent les notes, préfèrent certaines qualités et nous révèlent par le biais de leur subjectivité « leur conception d'une certaine justice sociale » (Chauvel et al., 2020, p. 275).

L'entretien mené avec une cadre de santé chargée de traiter les dossiers d'admission sur Parcoursup pour l'entrée en IFSI a permis de révéler les tensions qui régissent le choix des candidats. Pour introduire son propos, la cadre de santé rappelle que l'éviction des élèves d'ASSP au moment du concours était avant tout liée à une « barrière par rapport à l'écrit » :

Question : Est-ce que vous pouvez me rappeler à partir de quand les Bacs pro ASSP ont pu postuler dans les IFSI ? Je crois que ça coïncide avec le début de Parcoursup, c'est bien ça ?

Hm, oui... Alors, déjà, quand c'était sur concours, tous les Bacs avaient accès hein. Le truc, c'est que bien souvent, en fait, comme il y avait un écrit, elles – parce que c'est quand même en grande majorité des filles – elles avaient du mal à passer déjà la barrière de l'écrit, donc nous on les recevait peu à l'oral. Et celles qu'on recevait à l'oral, en règle générale, c'est celles qu'on prend aussi sur Parcoursup, parce que c'était un bon niveau et parce qu'il y avait un projet qui était construit derrière.
(Cadre de santé dans un IFSI, juin 2022)

Le concours a pour fonction d'établir une frontière entre les candidats : il récompense ceux qui sont jugés aptes à intégrer une formation et sanctionne ceux qui n'ont pas réussi à passer ce rite entretenant ainsi l'illusion que les places attribuées dépendent du seul mérite (Bourdieu & Passeron, 1968). Le concours était donc un dispositif de triage qui avait pour effet de tenir à distance la plupart des élèves ayant un bac ASSP (et donc aussi de nombreux élèves d'origine populaire) des formations d'infirmières. La cadre de santé rappelle que l'élimination des élèves de la filière ASSP était en grande partie liée aux difficultés qu'elles rencontraient à l'écrit : « elles avaient du mal à passer la barrière de l'écrit » (Lahire, 1993). Pour autant, la cadre de santé nous assure que l'admission *via* Parcoursup n'a pas eu

d'incidence sur le type de public qu'elle recevait à l'oral : elle retrouve le même type de profil, c'est-à-dire des élèves avec « un bon niveau et un projet ». Pour comprendre ce que la cadre de santé entend par ces termes, nous lui avons demandé d'explicitier en quoi consiste le processus de recrutement depuis qu'il s'effectue via Parcoursup :

Question : donc vous prenez part au processus de recrutement des étudiants ? Quelle forme ça prend ?

Alors oui, au niveau de Parcoursup, on reçoit en fait les dossiers des étudiants ; on se connecte sur Parcoursup, et en fait les critères, nous, que l'on relève, c'est... alors effectivement y a le côté « notes » mais y a aussi le côté « motivation », « projet professionnel », et « réseau » qui font que l'étudiant a choisi cette filière. (Cadre de santé dans un IFSI, juin 2022).

Si les notes obtenues au lycée (notes de première, de terminale et résultats obtenus au Baccalauréat) sont toujours scrutées avec attention par les recruteurs, d'autres modalités entrent aussi en compte dans le processus de sélection : la motivation, le projet professionnel sont d'autres aspects auxquels les recruteurs se montrent attentifs. La note que les enseignants de l'IFSI attribuent est composée de la façon suivante : les résultats scolaires comptent pour 40% de la note, les compétences, méthodes de travail et savoir-faire comptent pour 15%, les savoir-être pour 15%, la motivation et la cohérence du projet comptent pour 20% et les engagements et activités pour 10%. Ces dimensions laissent une place importante à la subjectivité des recruteurs. Nous pouvons nous demander quels critères permettent d'évaluer la motivation d'un candidat ou encore les éléments qui fondent un projet professionnel conforme¹⁴². En d'autres termes sur quels signaux se basent les recruteurs pour établir leur sélection ?

Question : pour ce qui est de la motivation, qu'est-ce que vous allez regarder ?

- [silence quelques secondes] Euh pour ce qui est de la motivation... alors... Je vais regarder s'ils ont commencé un petit peu à faire des recherches sur ce qu'est le métier infirmier ; est-ce qu'au niveau de leur stage de 3ème ils sont déjà allés un petit peu du côté du sanitaire et social – alors pas en hôpital ou pas en libéral avec nous parce que c'est quasiment impossible en 3ème d'avoir un stage ; mais c'est

¹⁴² Sur la question de l'évaluation de compétences interactionnelles on peut notamment lire *Objectiver les compétences d'interaction : Critique sociale du savoir-être* (Sulzer, 1999)

tout bête, ça peut être un stage en école, du coup ils ont commencé à voir un petit peu le développement de l'enfant... Des choses comme ça. Est-ce que du coup ils ont fait des recherches et du coup ils savent ce que sont les études, ce qu'est la profession, les inconvénients... Est-ce que dans les motivations, ils parlent du soin sur prescription et du soin sur rôle propre, globalement du care et du cure – alors pas forcément formulé comme ça, mais ça va être ces motivations-là. Et puis y a également tout l'aspect pratique, à savoir : est-ce qu'ils ont prévu qu'ils allaient devoir travailler les samedis, les dimanches, commencer très tôt, terminer très tard, faire des nuits ? Est-ce qu'il y a un véhicule, parce qu'à l'endroit où on est placés avec les terrains de stage qu'on leur propose, est-ce qu'il y a un véhicule ? Alors c'est pas rédhibitoire, parce qu'on a des terrains de stage où on peut les envoyer sans véhicule, mais en tout cas y a tout un côté pragmatique, est-ce qu'ils ont prévu le coût de la formation, comment est-ce qu'ils vont faire, comment ils se sont organisés ? Y'a aussi ce côté-là parce que c'est une formation qui est très engageante pour la personne et éventuellement pour sa famille. (Cadre de santé dans un IFSI, juin 2022)

Selon la cadre de santé, la motivation s'appréhende à travers des actions concrètes : avoir effectué des stages en lien avec le soin, avoir fait des recherches sur le métier d'infirmière, et savoir quelles études permettent d'y arriver. Elle regarde également avec attention si les candidats mentionnent la différence entre soin sur prescription et soin sur rôle propre¹⁴³. La cadre de santé cherche à savoir au moment de l'entretien si les candidates sont conscientes des dimensions matérielles de la formation à savoir la nécessité d'être motorisé, le coût de la formation, les horaires contraignants. Mais le point qui suscite le plus de vigilance chez la cadre de santé concerne des candidates qui présentent leur désir de devenir infirmières comme une vocation ou comme une tentatives de réparation suite à des événements marquants

Question : dans l'aspect plutôt motivationnel, est-ce qu'il y a des choses qui sont rédhibitoires ?

Ce qui va me déranger, moi, ou en tout cas m'interroger, c'est le fait qu'ils notent qu'ils veulent être infirmier depuis tout petit, ou que c'est une vocation – ça m'interroge toujours et je cherche à voir justement à côté s'il y a autre chose (...) Parce qu'elles vont tomber de haut... C'est-à-dire qu'on leur donne pas les moyens, on leur demande tellement, et le métier est tellement difficile, que pff... En fait, j'ai

¹⁴³ Relèvent du rôle propre de l'infirmier ou de l'infirmière les soins liés aux fonctions d'entretien et de continuité de la vie et visant à compenser partiellement ou totalement un manque ou une diminution d'autonomie d'une personne ou d'un groupe de personnes. (Article R4311-3 du code de la santé publique).

utilisé ce terme, mais j'espère pas être dans le rédhibitoire, c'est-à-dire qu'il y a des choses qui vont m'inquiéter, qui vont me faire aller chercher ailleurs des raisons de recruter l'étudiant, euh comme par exemple la réparation, c'est-à-dire « j'ai perdu ma maman, j'ai vu que les infirmiers étaient là donc du coup je veux pouvoir moi aussi aider les autres comme ils ont aidé ma maman »... Ça, ça va un petit peu m'inquiéter, je vais justement aller regarder s'il y a de la prise de distance par rapport à cet aspect personnel.

De nombreux entretiens avec les élèves révélèrent que ces dernières expliquaient leur « choix » d'orientation en s'appuyant sur les expériences de soins qu'elles avaient réalisés dans la sphère familiale. Ces expériences qui leur conféraient confiance en soi, reconnaissance et responsabilité ont servi de moteurs tout autant que de discours pour justifier leur orientation. En mettant en lien « vécu intime » et « choix professionnel », les élèves présentaient leurs trajectoires vers les milieux du soin comme des vocations au sens d'une inclination, d'un penchant impérieux qu'un individu ressent pour une profession. Pour autant, il semble que cette façon de présenter leur choix de carrière constitue pour la cadre en charge du recrutement un signal « inquiétant » ou « dérangent ». En examinant de plus près ce qui fonde ces inquiétudes, nous comprenons que la cadre de santé se méfie de la vision enchantée que pourraient avoir les élèves de leurs futures professions — cette vision enchantée et naïve qui masquerait in fine la réelle difficulté du métier et mènerait les nouvelles diplômées à abandonner :

Question : est-ce que vous avez un retour sur les causes d'abandon les plus fréquentes ?

Même chose, le Covid change beaucoup la donne... Alors quand même, ce qui reste là – parce qu'en L1 on a eu énormément d'abandons : sur 192 recrutés, y en a déjà 18 qui ont abandonné ; dans le premier trimestre, c'est énorme. Les raisons, c'est... « ben finalement ça ne me plaît pas, je me suis trompé », voilà, « j'avais postulé parce que je savais pas trop quoi faire » ; deuxièmement, « j'me rends compte que j'ai pas le niveau » ; troisièmement, « la charge de travail ne me convient pas » ; quatrièmement, « les méthodes pédagogiques et l'encadrement sur le terrain ne me correspondent pas ».

La cadre de santé, en intégrant cette dimension dans le processus de sélection des candidats, protège les potentielles recrues de déceptions liées au hiatus entre représentations idéalisées et réalités du métier. Le processus de sélection ne se

limite donc pas aux conséquences dans la formation stricto-sensu, il doit également envisager les répercussions sur le long-terme comme les démissions ou les abandons précoces des nouvelles diplômées¹⁴⁴ : « De la même manière que dans le domaine de la justice ou de l'aide sociale (Dubois et al., 2018), le nouveau modèle sur lequel repose l'orientation des Bacheliers, et dont la loi ORE est l'aboutissement est celui de la maîtrise des risques » (Bodin & Orange, 2019, p. 218).

Le nombre de variables que doivent prendre en compte les recruteurs est important : si le niveau scolaire - objectivé par les notes - prime toujours, d'autres variables entrent en compte, la cadre de santé insiste sur la nécessité de bien connaître les contraintes matérielles et la difficulté du métier auquel se destinent les élèves pour éviter les abandons en cours de formation. Il s'agit d'une part de défendre et conserver la professionnalité propre aux infirmières et d'autre part de choisir des candidates motivées et informées capables de faire face aux conditions de travail difficiles.

4.3 Suivi de cohorte

Nous avons interrogé les élèves de notre cohorte un an après qu'elles aient passé et eu leur Bac. Bien que l'échantillon soit réduit (n : 6) l'analyse de ces entretiens au regard du suivi de cohorte fourni par le lycée professionnel, nous ont tout de même permis de dégager quelques constats quant à la situation des élèves.

Une enquête de la DEPP portant sur un panel d'élèves entrés en 6ème en 2007 et ayant obtenus leur baccalauréat professionnel montre que sur les 63% de bacheliers ayant continué leurs études dans l'enseignement supérieur, 37% ont rejoint des filières courtes professionnalisantes (sections de technicien supérieur), 34% n'ont pas poursuivi leurs études, 13% se sont inscrits dans des formations post-bac non supérieures, 7% des bacheliers sont allés à l'université en 1ère année de licence et 3% se sont dirigés vers des formations paramédicales (DEPP, 2019).

¹⁴⁴ Sur les stratégies de détection d'orientations formulées par défaut, on peut lire dans un article sur les abandons d'élèves en formation d'infirmière le témoignage d'un cadre à l'IFSI de la Croix-Rouge de Tourcoing qui déclare savoir repérer les "vœux formulés par défaut" : "On sent les candidatures franches et celles où il s'agit d'une solution de repli, admet-il. Je crois que si on hésite, il vaut mieux faire autre chose parce que c'est courir à l'échec que de considérer l'IFSI comme un plan B." (*L'étudiant*, 2023)

Ces chiffres sont sur notre terrain respectivement de 30 % d'élèves s'orientant vers l'université, 13% vers un BTS ou autres filières courtes professionnalisantes, 30% vers une formation post-bac non supérieure et 9% d'élèves n'ont pas poursuivi leurs études¹⁴⁵.

Face à ces chiffres, nous pouvons avancer qu'une des spécificités des élèves de Bac Pro ASSP est de ne pas autant interrompre leurs études ou s'engager dans des filières courtes professionnalisantes que les autres élèves de Bac professionnel. Alors que les filières courtes de l'enseignement supérieur comme le BTS sont souvent considérées comme une destination pour ces nouveaux publics et que les STS (sections de techniciens supérieurs) sont devenues les terres de prédilection des enfants de classes populaires en devenant en 2013 « la voie de formation réservée aux bacheliers professionnels avec l'instauration d'une politique de quotas leur y réservant des places¹⁴⁶ » (Merlin, 2024, p.27), les élèves de la filière ASSP doivent faire face à l'absence de filières courtes et professionnalisantes bien identifiées dans leur domaine : « On a des BTS économie sociale et familiale, diététique mais qui sont pas vraiment en lien avec le Bac Pro ASSP » (IEN-SBSSA, Académie de Versailles).

Une autre raison invoquée pour expliquer la faible part des élèves titulaires d'un Bac Pro ASSP allant dans les filières supérieures courtes et supérieures est que l'ouverture des IFSI aux élèves d'ASSP a aspiré un nombre significatif d'élèves qui s'orientaient auparavant vers les formations courtes et que le Bac Pro ASSP se caractérise par une forte représentation des élèves dans les formations post-Bac non supérieures¹⁴⁷ (formations AEPE¹⁴⁸ et AS principalement).

En tenant compte de ce constat, il nous a semblé pertinent de nous intéresser aux élèves ayant choisi de se diriger vers les formations d'infirmières afin d'observer la rencontre entre cette formation et ce nouveau public. En interrogeant les élèves

¹⁴⁵ Les 18% restants sont des élèves n'ayant pas répondu au questionnaire sur leur situation professionnelle.

¹⁴⁶ « La loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013 présente les Bacheliers professionnels comme les prétendants désormais prioritaires à ces formations. Elle institue des pourcentages minimaux de Bacheliers professionnels en STS (et de Bacheliers technologiques en IUT). Ces pourcentages sont fixés par les recteurs en concertation avec les établissements, pour s'adapter aux territoires et aux filières » (Merlin, 2024)

¹⁴⁷ Notons que ces élèves représentent 75% des élèves en emploi de notre cohorte.

¹⁴⁸ AEPE : Accompagnement éducatif petite-enfance.

sur leur vécu subjectif de cette expérience, nous souhaitons mettre à l'épreuve de la réalité la possibilité réellement laissée aux élèves de Bac Pro de s'investir dans une formation universitaire. Le premier constat que nous sommes en mesure de poser est que l'accès à ces formations n'est pas, au contraire de ce que nous envisagions au départ, réservé aux élèves les plus performantes. Si deux élèves scolarisées en IFSI avaient effectivement obtenu la mention très bien au Bac, une autre élève a été acceptée avec la mention assez bien et deux autres sans mention. Des résultats dont les élèves se saisissent pour remettre en cause les conseils de leurs professeurs :

Est-ce que tu te dis que ce n'était pas vraiment fait pour les Bac pro au départ ?

Ben un peu ouais, les profs d'ASSP en début d'année, ils n'arrêtaient pas de nous dire que les ASSP n'étaient pas pris en considération en IFSI, que c'était un peu impossible, ils nous sortaient des statistiques comme quoi les ASSP, y'en a 5 qui ont été pris et y'en a qu'une seule qui est restée et encore, elle est repartie en aide-soignante parce que c'était très dur la charge mentale pour les ASSP. Donc tu vois, c'est aussi à cause de ce que disent les profs alors qu'en vrai y'a Babacar qui est passé, y'a Tamara, y'a Yasmine qui passent en deuxième année. Si tu te restreins à ce que disent les professeurs, tu vas rien faire, c'est pour ça qui faut pas écouter les professeurs, faut s'écouter soi-même. (Shannon, post-bac, juin 2023)

Le fait pour Shannon d'observer qu'une part importante de ses camarades a été scolarisée dans les IFSI la conduit à juger sévèrement l'attitude de ses enseignantes. Critiquant une vision qui s'appuie sur des « statistiques » pour mettre en garde les élèves contre un probable échec, Shannon incrimine l'attitude des enseignantes qui amène les élèves à s'inhiber dans leurs choix d'orientation. La « réussite paradoxale » de ses camarades est alors perçue comme une « réussite possible » et l'orientation vers ces filières devient un horizon d'attente légitime et souhaitable nourrissant un sentiment de révolte face à ce qui pourrait entraver les élèves dans leur mobilité sociale. Pour rationaliser cette réussite, les élèves expliquent que ce sont les efforts fournis qui leur ont permis d'accéder à cette formation :

G : As-tu remarqué une différence de niveau entre Bac Pro et IFSI ?

Y'a un grand écart de niveau, 80% du travail c'est nous les élèves, y'a une grande charge de travail personnel, mais une fois que tu es déterminée à réussir, tu fais tout

pour. Mais franchement c'est pas facile. Quand j'ai mis sur Parcoursup, c'est pas pour me vanter mais je savais que je serais prise, j'ai toujours bien travaillé, mes bulletins étaient toujours bons, j'ai vraiment cette vocation en fait de travailler dans le domaine médical et moi je me dis que c'est normal avec tout le travail que je fais que ça paie. Je suis pas quelqu'un qui me repose sur les lauriers et voir que ça marche, ça me rend fière. J'ai toujours été bosseuse mais mes parents aussi sont comme ça, j'ai toujours été une bosseuse et c'est moi qui ai choisi, donc je vois pas pourquoi je travaillerais pas. (Kenza, post-Bachelière, Juillet 2023)

Le discours méritocratique est celui mobilisé par Kenza. Ce discours lui permet de s'engager dans la formation en même temps que de construire un discours valorisant son libre-arbitre et satisfaisant ainsi la demande d'autonomisation et d'individuation. Cette volonté de s'investir, cet ascèse, dont témoigne Kenza se rattache à sa vocation de « travailler dans le milieu médical » qu'elle nourrit depuis toujours. Malgré la référence de l'élève à sa vocation, Kenza déclare plus loin dans l'entretien que les enseignements transmis par une professeure d'université sont difficiles à comprendre pour elle :

G : Et dans les cours, il y a des choses plus difficiles pour toi ?

Oui la psychologie, je vais pas dire que je comprends rien, mais c'est compliqué, ça m'intéresse, mais la prof c'est une prof d'université et du coup, elle ne nous donne pas de support écrit. En plus nous, c'est des gros blocs de cours, on l'a de 9h à 12h, et même si on prend des notes, on peut pas tout noter, c'est pas quelqu'un qui répond aux questions facilement. (Kenza, post-Bachelière, Juillet 2023)

Lorsque l'élève explique qu'elle rencontre des difficultés avec la transmission du savoir propre au milieu universitaire, elle révèle en creux que ce modèle est à ses yeux trop éloigné de sa socialisation initiale liée à son habitus (Erich, 1999). Si Kenza a pu s'approprier progressivement les normes scolaires en vigueur au lycée, la *condition scolastique*, c'est-à-dire le temps libre consacré à l'étude qu'exige la forme universitaire, constitue pour elle une nouveauté (Bourdieu, 1997). C'est ainsi que des gestes tels que prendre des notes et le fait de ne pouvoir se reposer sur des notes écrites mettent l'élève face à son manque d'autonomie. Cette absence de méthode de travail des élèves se trouve renforcée par un cadre scolaire moins contraignante à l'université qui renforce un sentiment d'angoisse chez les élèves :

Question : Et dans les vidéos que tu regardais, qu'est-ce que disaient les personnes au sujet des IFSI et qui te faisaient peur ?

En fait, il y a trop de travail et tu passes ton temps à écrire et tu n'as pas d'aide comme au lycée et je crois que ce qui m'a fait le plus stresser, c'est quand ils disaient qu'on avait des cours comme à la Sorbonne, je me suis dit : mais Sorbonne c'est pas l'école où tout le monde veut aller et qui est dure ? Du coup, je disais à ma maman : ah non j'y vais pas (Shannon, post-Bac, Juillet 2023)

Le simple nom de l'école « la Sorbonne » déclenche chez Shannon une multitude de représentations. Cette école que l'élève se représente comme étant celle des « autres » (Hoggart, 1957) ne cesse d'être présentée comme un lieu *hors d'atteinte* où la difficulté se mesure à l'aune du prestige qu'on lui attribue : « c'est pas l'école où tout le monde veut aller et qui est dure ? »

Loin d'être un parcours linéaire et sans embûche, la poursuite des élèves d'ASSP dans les études supérieures est au contraire, le lieu où, suite au départ du cadre du lycée, les angoisses des élèves vont être davantage vécues sur un mode personnel. Ces angoisses qui se caractérisent par une peur constante de *ne pas réussir* sont sans doute à rapprocher du sentiment de manque de confiance et d'illégitimité que vivent de nombreux individus en situation de mobilité sociale ascendante (Terrail, 1990 ; Tanguy, 1991). Ainsi, les propos des élèves complètent les constats dressés par Sabrina, l'enseignante ayant elle-même vécu cette expérience de la mobilité sociale par l'école et qui a aperçu ce que l'on nomme couramment le plafond de verre. L'expérience subjective d'une poursuite d'étude synonyme de mobilité sociale n'est donc pas une expérience parfaitement heureuse et comporte comme d'autres sociologues l'avaient anticipé un *coût psychologique important* (Figeac, 1996 ; Beaud & Pialoux, 2001 ; Beaud, 2003).

Conclusion : Obtenir le Bac et après ?

L'obtention du Bac Pro est pour les élèves de notre cohorte un marqueur social important. Détenir le Bac Pro constitue pour elles et leur famille la preuve d'une normalisation de leur parcours scolaire « le Baccalauréat dépasse largement l'institution scolaire, devenant un certificat de légitimité sociale, morale, intellectuelle

et nationale » (Truong, 2013, p.32). Ce processus de normalisation se poursuit à travers la propension que les élèves ont à postuler à des filières desquelles elles étaient a priori massivement exclues lors de leur orientation en fin de troisième/ Si une part non négligeable des élèves s'empare de cette possibilité, les enseignantes sont inquiètes compte tenu de la probabilité importante que leur échec ferme définitivement la porte aux futures élèves de Bac Pro. Il s'ensuit un certain nombre de pratiques visant à informer voire à dissuader les élèves les plus fragiles de s'engager dans de telles filières. Mais, l'aspiration au supérieur est importante pour certaines d'entre elles et ces dernières choisissent tout de même de s'y inscrire. Leurs candidatures placent les recruteurs d'IFSI dans une tension entre d'une part pallier les difficultés de recrutement d'infirmières et d'autre part conserver une exigence d'un certain niveau passant par la capacité de réflexivité et d'abstraction des élèves.

Le suivi de notre cohorte réactualise une tension inhérente au Bac Pro : doit-il permettre la formation de professionnels qualifiés aptes à s'insérer rapidement et efficacement dans l'emploi ou doit-il permettre aux élèves diplômés, dans une logique de mise à égalité avec le Bac général, de poursuivre leurs études dans le supérieur ? Près de 40 ans après sa création, le Bac Pro avance toujours sur une ligne de crête où l'insertion dans l'emploi reste l'indicateur le plus valorisé mais où de plus en plus d'élèves se saisissent de la possibilité qui leur est faite de poursuivre vers le supérieur. Les élèves se servent de leur vocation pour mettre un pied dans la porte donnant vers l'enseignement supérieur. Les professionnelles en charge des candidatures dans les centres de formation quant à eux doivent apprendre à lire entre les lignes : dans une période où les récits de soi abondent, ils doivent repérer dans ces récits les éléments qui dénotent une erreur d'orientation c'est-à-dire à une orientation fantasmée qui ne tient pas compte de la réalité du terrain. Cette détection des erreurs d'orientation est importante car les recruteurs savent que ces erreurs peuvent être à l'origine d'abandons ultérieurs.

PARTIE 3 : Penser l'apprentissage par les images

À l'origine du désir d'image, il y a cette émotion d'adolescent devant le vaste monde dont nous avons tous fait un jour, sur un mode ou un autre, l'expérience : l'impression de le voir comme un spectacle dont une paroi de verre nous séparerait. De « l'autre côté », il y a cette humanité qui a l'air de savoir ce qu'elle vit et me donne (ou me donnait) le sentiment que les autres ont ce savoir de la vie dont je serais dépourvu, d'où l'envie de les approcher pour essayer d'en grappiller quelque chose.

Denis Gheerbrant. "Pourquoi je filme",. *La Revue Documentaire*, n°26-27, p. 17



Cette troisième et dernière partie explore la pertinence de la sociologie visuelle et filmique en offrant un complément au film réalisé et dévoilant les coulisses de sa création. Malgré un intérêt croissant de la part de nombreux chercheurs, la sociologie visuelle et filmique reste largement méconnue dans le domaine académique. Ainsi, nous veillerons à montrer la pertinence de cette approche, tout en intégrant cette partie à l'ensemble de notre recherche sur la manière dont les jeunes femmes des milieux populaires sont orientées vers les formations préparant aux métiers du soin et de l'accompagnement. Notre démarche consistera à naviguer en permanence entre le regard sociologique (Hughes, 1997) et sa concrétisation visuelle.

Tandis que l'introduction de cette troisième partie aura pour objectif de lier les questions d'images avec celles de visibilité (des femmes de milieux populaires) et de valorisation (d'un certain type de travail), nous découvrirons dans les chapitres suivants comment chaque étape du processus de réalisation du film (l'écriture, le tournage et le montage) a fait émerger de nouvelles questions qui ne sont pas uniquement des questions techniques mais bel et bien des questions sociologiques.

I) Rendre visible l'invisible

1.1 Des classes populaires invisibles

Notre volonté de lier la question de la visibilité avec celle de l'image trouve des échos dans des réflexions déjà menées par les sociologues ou chercheurs ayant eu recours à cette méthode : « La première raison [de l'émergence de la sociologie filmique] tient au souhait de mettre en avant les "oubliés de la parole", c'est-à-dire ceux et celles que l'on a interrogés longtemps en leur promettant l'anonymat. La sociologie filmique lève ce dernier et leur donne la parole publiquement en tant qu'acteurs citoyens. La deuxième raison est inhérente à l'exigence présente d'utiliser l'image dans une société dans laquelle celle-ci tient une place de premier plan, au travail, dans les loisirs et dans la totalité des échanges sociaux » (Sebag & Durand,

2020). Mais les chercheurs n'ont pas le monopole d'une telle intention, les réalisateurs eux aussi s'interrogent sur la façon de montrer (ou de ne pas montrer) certaines populations qui modèlent nos imaginaires. Dans un entretien accordé à Patricia Osganian, le réalisateur Nicolas Klotz (*Paria*, 2000 ; *La question humaine*, 2007) déclarait à ce propos « Quand on décide de filmer des personnes qui n'ont pas accès au cinéma — donc des corps, des gestes, des visages, des modes de parole et de pensée qui en sont totalement exclus — c'est à la fois une prise de position cinématographique et politique [...] le comble de l'exclusion des pauvres, c'est leur exclusion de l'imaginaire » (Klotz, 2003, p. 26-27). C'est pour faire face à l'absence de représentation de certaines minorités au cinéma que Nicolas Klotz et Élisabeth Perceval ont choisi, pour leur film *Paria*, de tourner avec des acteurs non-professionnels. Ce parti pris témoigne dans quelle mesure les choix esthétiques sont le fruit de l'élaboration d'un point de vue et donc d'un rapport politique au monde.

Cette question de la représentation, de montrer la non-visibilité sociale est un enjeu crucial au cinéma, car c'est dans l'essence même de ce dernier de mettre en lumière certains publics et d'en exclure d'autres. Les pauvres ne sont pas les seuls à être tenus éloignés de cette lumière, les minorités ethniques, religieuses, sexuelles, les personnes âgées, les personnes en situation de handicaps sont encore massivement exclues des plateaux de tournage (Collectif 50/50, 2021) ou lorsqu'elles y sont représentées, elles occupent des rôles stéréotypés ou de second rang¹⁴⁹. Bien que le cinéma nous interroge sur la question de la représentation et permet ainsi une politisation du réel, il n'est pas le seul lieu où se jouent les enjeux de visibilité sociale.

En 2020, lorsque la pandémie de Covid-19 a contraint les habitants de nombreux pays à se confiner chez eux, ces derniers se mirent à applaudir les soignants depuis leur fenêtre chaque soir à 20h. Ces images, filmées la plupart du temps à l'aide de smartphones, devinrent virales et témoignèrent du fait que les individus s'interrogeaient sur la manière de rendre visible le soutien qu'ils portaient

¹⁴⁹ À ce titre nous pouvons évoquer *La mort de Danton* d'Alice Diop (2011) qui met en scène Steve, un jeune homme noir de 25 ans qui suit des cours de théâtre au cours Simon. « La réalisatrice y raconte combien il faut se battre pour sortir de l'image que l'autre veut nous voir habiter » (Bizern, 2011).

aux soignants. Le visionnage de ces images laisse apparaître une certaine mise en scène des individus rendant hommage aux soignants et l'on remarque une forme d'héroïsation du personnel soignant.



Un immeuble de Saint-Mandé, près de Paris, le 2 mai 2020. - ©Xinhua/Newscom/ABACA)

Preuve de la dimension politique de ces actions, certains partis comme la France Insoumise relayaient ces initiatives sur leurs réseaux où l'on pouvait lire « Les blouses blanches sauvent des vies. Tous les soirs à 20 heures pour les remercier #onapplaudit ». Mais les témoignages de soutien au personnel soignant ne se sont pas limités au fait de filmer des individus en train d'applaudir, certains artistes à l'instar de JR ont réalisé des portraits photographiques qu'ils ont affichés sur certains bâtiments publics comme ci-dessous à l'Opéra Bastille.



portraits de soignants réalisés par JR et exposés sur la façade de l'Opéra Bastille à Paris.

En reprenant le même mode opératoire que pour *Visages Villages*, son film avec Agnès Varda (2016) dans lequel il photographiait, imprimait et affichait publiquement d'immenses portraits d'individus glanés au cours de leur exploration de la France désindustrialisée, JR a construit un dispositif matérialisant ce lien entre images, représentation et reconnaissance.

D'autres travaux comme celui de Vincent Jousseau (2022) tentaient de mettre en image le travail de celles qui travaillaient en « première ligne » et qui étaient considérées comme « essentielles »¹⁵⁰.

¹⁵⁰ En immersion dans deux coins de France, la région rurale et post industrielle du nord autour de Fourmies et le département urbanisé et paupérisé de la Seine Saint Denis, l'auteur nous propose huit portraits de femmes, huit travailleuses du lien, huit histoires de vie, huit métiers différents, huit regards aussi sur un monde en crise mais résilient (Géhin, 2022).



Couverture du livre de Vincent Jarousseau, *Les femmes du lien* (2022), éditions Les Arènes.

Jean-Paul Géhin rappelle dans un article consacré au travail de Vincent Jarousseau que *ces femmes du lien* s'inscrivent majoritairement dans les classes populaires. Ces classes populaires qui, au cours des dernières années, ont été mises en lumière notamment à travers le mouvement des Gilets Jaunes, un mouvement qui était traversé par la question de l'invisibilité de cette frange de la population : « Le mouvement des gilets jaunes puis la crise sanitaire ont mis en lumière toute une France populaire, invisibilisée et sous-estimée, prenant en charge des fonctions sociales importantes comme le soin ou le maintien du lien avec des populations fragiles » (Géhin, 2022). Des classes populaires qui, lorsqu'elles ne sont pas invisibilisées (Bourdieu, 1993 ; Beaud, 2008) sont tantôt héroïsées tantôt montrées sur un versant misérabiliste¹⁵¹ (Grignon & Passeron, 1989). Cette tendance n'est pas propre aux intellectuels et certains documentaires oscillent également entre ces deux pôles¹⁵².

Entre héroïsation et misérabilisme, un chemin est à trouver pour créer une forme de visibilité qui ne réifie pas l'individu ou son groupe d'appartenance. Il nous

¹⁵¹ Dans *Ceux qui restent* (2022), Benoît Coquard constate la faible représentation des habitants des campagnes en déclin dans les médias et lorsqu'ils sont évoqués sont principalement montrés à l'occasion des votes en faveur du Rassemblement National.

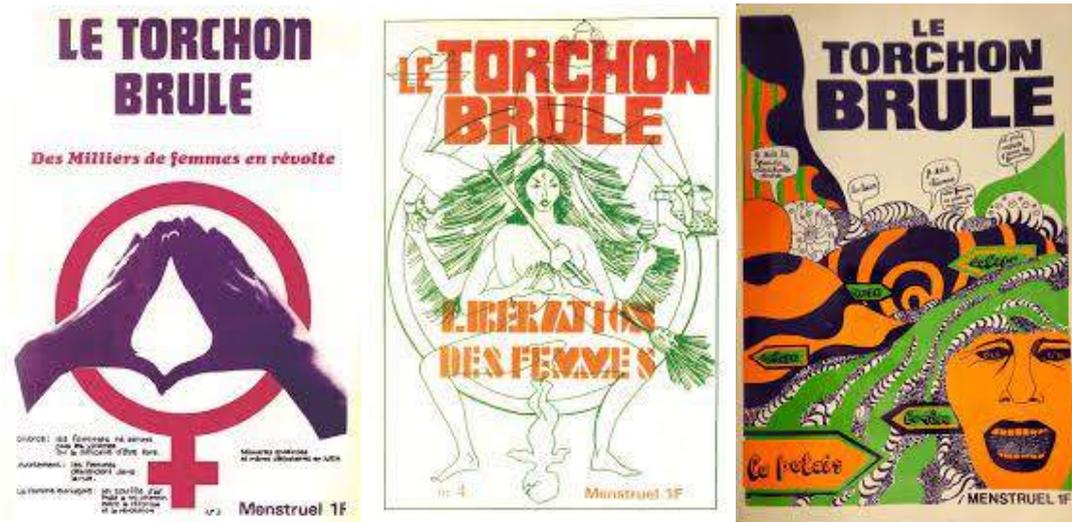
¹⁵² Dans les documentaires récents, des films tels que *Retour à Forbach* (Sauder, 2017) , *J'veux du soleil*, (Ruffin & Perret, 2019) ou *Retour à Reims* (Périot, 2021) n'évitent pas totalement cet écueil, de notre point de vue.

semble qu'à ce titre, la sociologie permet une bonne posture pour répondre à cette question : en avançant sur une ligne de crête entre la recherche d'une juste distance et une écoute compréhensive, la méthode sociologique est également une esthétique pertinente pour parler du monde social. En somme, il s'agit pour nous de sortir d'une forme de spectacularisation : « Sans doute le cinéma a-t-il besoin de personnages (et de spectateurs) en qui quelque chose d'une humanité réelle ou possible s'inscrive ou s'incarne [...] Je me demande si l'ambition (peu déclarée) du documentaire ne serait pas, en filmant cet homme ordinaire, de rétablir pour lui et pour nous l'idée, plus que compromise par la spectacularisation croissante des sociétés humaines, d'une certaine dignité de l'être » (Comolli, 1995 p. 21).

1.2 Travail domestique, travail invisibilisé

En 1970, les mouvements féministes à l'instar du Mouvement de libération des Femmes (MLF) œuvrent à faire reconnaître ce qu'il se passe dans la sphère privée comme sujet éminemment politique¹⁵³ (Thébaud, 2014). Le slogan « Le privé est politique » devait alerter l'opinion publique sur la prégnance des rapports de domination entre hommes et femmes au sein même de la sphère domestique. Une frange des militantes féministes relève à ce moment-là que le marxisme n'est pas parvenu dans son analyse des rapports de production à intégrer la part du travail réalisée dans la sphère domestique. Dans cette lignée, le travail domestique commence à être quantifié, ce qui permet de mesurer la part importante qu'il occupe dans la production de richesse mais également dans quelle mesure ce travail est massivement réalisé par des femmes. Refusant l'assignation à la sphère domestique et dans un désir d'égalité, les militantes féministes de l'époque veulent rendre visible leur lutte et créent à ce titre la revue « Le torchon brûle » :

¹⁵³ Les historiens considèrent aujourd'hui ce féminisme comme « féminisme de la deuxième vague » et le replacent dans le contexte des « années 68 » (Artières et Zancarini-Fournel, 2008).



Couvertures du « menstruel » « Le torchon brûle »

Le travail domestique ou travail reproductif est aliénant, il est répétitif et n'apporte pas de reconnaissance financière ou symbolique. Chantal Akerman a formidablement réussi à mettre en scène l'aliénation créée par le travail domestique à travers son film *Jeanne Dielman, 23, Quai du Commerce, 1080 Bruxelles*. (1975) Par des choix de mise en scène radicaux, la réalisatrice fait ressentir au spectateur l'enfermement physique et psychologique dans lequel se trouve le personnage principal, une femme d'une quarantaine d'années, dont les journées sont rythmées par les tâches ménagères.



Photogramme du film *Jeanne Dielman, 23, Quai du commerce, 1080 Bruxelles*. Chantal Akerman (1975)

Mais le travail domestique ne se réduit pas ici à la préparation des repas ou au ménage, Jeanne Dielman prend également en charge son fils ainsi que les hommes qu'elle fait entrer chez elle dans le cadre de relations sexuelles tarifées. Ces autres tâches qu'elle réalise bousculent la frontière du travail reproductif et font émerger le souci d'autrui comme activité constitutive du rôle assigné aux femmes. Cela signifie que les tâches que réalisent les femmes dans la sphère domestique ne sont pas limitées à des gestes techniques mais consistent également en un travail éducatif, un travail d'attention et de soutien et de gestion des émotions de chacun que l'on regroupe depuis les travaux de Gilligan (1982) sous le vocable d'activités de *caring*. Ces activités de *caring* nous intéressent à plusieurs égards et nous avons eu l'occasion de développer dans nos deux premières parties en quoi celles-ci consistaient et d'analyser la possibilité de les apprendre dans le cadre d'une formation. Le passage à la sociologie visuelle pose une autre question, à savoir la possibilité de rendre visible ce travail dont l'efficacité repose justement sur sa discrétion (Molinier, 2010, p.165). À partir de cette question, nous nous demanderons d'un point de vue cinématographique comment rendre compte des dimensions cachées de l'activité telles que le travail émotionnel (Hochschild, 1979) ?

1.3 Créer et entretenir la figure du travailleur manuel

Pour introduire notre partie sur la sociologie visuelle et filmique, il nous a paru pertinent d'analyser la façon dont les filières professionnelles et en particulier le Bac Pro sont traités dans les médias et surtout à la télévision¹⁵⁴.

L'hypothèse qui sous-tend cette démarche envisage la télévision comme un puissant vecteur de l'idéologie dominante dont l'analyse permettrait de comprendre comment l'État présente le Baccalauréat professionnel : « La télévision étatique assure la promotion d'une politique gouvernementale qui entend promouvoir massivement, sous la houlette des hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale présents à l'écran, l'orientation des élèves vers un enseignement professionnel" (Krop, 2020, p. 17).

Cette promotion n'est pas neutre et s'inscrit dans une volonté de valorisation de l'enseignement professionnel, notamment repérable aux commentaires qui accompagnent les émissions étudiées par J. Krop¹⁵⁵. Un commentaire dont l'objectif est de « donner à ces formations un prestige culturel comparable à l'enseignement du lycée général¹⁵⁶».

Ces tentatives de promotion de l'enseignement professionnel (comme celle de la Réforme de l'éducation nationale) peuvent être interprétées comme une réponse du gouvernement à la dévalorisation de l'enseignement professionnel qui souffre d'un manque de visibilité et de reconnaissance : « Souffrant de porter la même

¹⁵⁴ Notamment parce que « la télévision acquiert à cette époque une forte légitimité à énoncer aux yeux des téléspectateurs la réalité du monde social, à travers les propos et les images qu'elle diffuse auprès d'un public croissant » (Krop, 2020).

¹⁵⁵ Dans son article, J. Krop se base sur deux émissions : la première *La Réforme de l'éducation nationale* où pendant quatre semaines, du 17 mai au 7 juin 1977, chaque mardi soir, les téléspectateurs peuvent voir sur la première chaîne de télévision publique un documentaire dédié à la réforme issue du vote de la loi Haby du 11 juillet 1975, qui doit entrer en application à la rentrée en septembre. Issu d'une coproduction associant TF1 et l'Éducation nationale par l'intermédiaire du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), ce cycle d'émissions, constitué de quatre documentaires de plus de 50 minutes diffusés à 21h30, s'intéresse successivement aux écoles maternelles et élémentaires, aux collèges, aux lycées et à l'enseignement professionnel ». La seconde est une émission de plateau réalisée dix ans plus tard sur la même chaîne, TF1, au lendemain de sa privatisation. Création nouvelle de la grille de programme de la rentrée 1987, l'émission *Médiations*, diffusée mensuellement jusqu'en 1992 en seconde partie de soirée, est l'archétype des émissions de débat des années 1980 (Rouquette, 2002). Elle aborde les problématiques scolaires dès le troisième numéro à propos du second degré sous le titre « l'échec scolaire »

¹⁵⁶ La célèbre citation de Blaise Pascal, selon laquelle « La chose la plus importante à toute la vie est le choix du métier, le hasard en dispose », est placée en exergue du documentaire sur l'enseignement professionnel » (Krop, 2020).

dénomination que ses cousins les lycées technologique et général, et donc de leur être hâtivement assimilé, il fait rarement la une du débat scolaire, sauf lorsqu'un élève agresse un enseignant, comme à Étampes en décembre 2005 » (Moreau, 2008, p. 594).

Pour revaloriser l'enseignement professionnel, nous avons décrit que les équipes éducatives avaient pour habitude de faire visiter les ateliers aux élèves au moment des portes ouvertes pour les convaincre du sérieux de leurs formations (p. 118). Le fait de montrer les équipements et comment ces derniers se distinguent de ceux disponibles à la maison avait pour objectif d'atténuer la dévalorisation symbolique de la voie professionnelle. Des éléments matériels également mis en lumière sur les *flyers* créés par les établissements où l'on peut voir pour le Bac Pro ASSP des photos de mannequins, table de change etc.



Photographies utilisées par le lycée professionnel Jean Moulin pour illustrer la formation Bac Pro ASSP sur son site Internet

Dans cette même optique de s'appuyer sur ce qui distingue la filière professionnelle du savoir profane, Sylvain Maresca (2016) avait bien relevé comment

le monde de l'édition s'était emparé du bleu de travail comme élément distinctif : « Assez systématiquement, les articles de presse qui traitent des formations professionnelles aux métiers de l'industrie sont illustrés par des photographies montrant des jeunes en bleu de travail. De même trouve-t-on ce type de clichés ou de couleur sur la couverture des ouvrages qui abordent les mêmes questions » (Maresca, 2016, p. 7). En partant de ce constat, l'auteur se demande comment les élèves qui doivent endosser le bleu de travail « ressentent l'obligation de revêtir cette tenue professionnelle, particulièrement dans les Baccalauréats professionnels qui préparent aux métiers ouvriers vers lesquels la plupart ne se sont pas orientés par choix ? » Si notre enquête ne suffit pas à établir une règle générale, il ressort des entretiens menés avec les élèves que la tenue professionnelle est vécue sur un mode principalement positif : « Au début elle était un peu grande (...) mais après tu avais l'impression que t'allais faire un vrai travail ».



Photogramme du film. Ici le bleu de travail est remplacé par la blouse blanche, symbole d'hygiène que les élèves subvertissent en retirant leur masque pour goûter une préparation à l'abri du regard de leur enseignante.

La mise en avant de ces éléments qui distinguent la voie professionnelle de la voie générale se prolonge dans d'autres campagnes qui visent à distinguer les savoirs profanes acquis dans la sphère domestique des savoir-faire transmis en Bac Pro.

La campagne de sensibilisation créée par la fondation *Les apprentis d'Auteuil* #QuandCestpasPro est à ce titre éloquente : en montrant avec humour des gestes

techniques réalisés par des personnes qui ne suivent pas de formations professionnelles, cette campagne a pour objectif de montrer que « ces jeunes ont un savoir-faire que les autres n'ont pas et que leur expertise mérite d'être mise en valeur, d'être vue¹⁵⁷ ».



Photographies issues du site internet des Apprentis d'Auteuil (sans date, consulté en avril 2024)

La campagne des *Apprentis d'Auteuil* invite les élèves à produire eux-mêmes les images permettant la revalorisation de leur formation. Un choix similaire à ce qui avait été fait par le ministère de l'Éducation nationale en 2016 pour les 30 ans du Bac Pro. Le ministère avait à cette occasion organisé le concours national de photographie « Vive le Bac Pro » dans le but de « valoriser le savoir-faire et l'excellence des lycéens et des apprentis, de toute la France, préparant un Baccalauréat professionnel ». Le 3ème prix du concours de photographie (ci-dessous) met ingénieusement en scène les nombreux gestes et savoir-faire qui

¹⁵⁷ « Ce qu'on ne dit pas assez c'est que ces jeunes ont un savoir-faire que les autres n'ont pas... Leur expertise mérite d'être mise en valeur, d'être vue. C'est pourquoi dans cette campagne nous mettons en avant le manque de connaissance et de reconnaissance de leur entourage par rapport à leur métier. Avec humour, légèreté, en créant un dialogue, en faisant participer une amie, un père, une tante... Nous pouvons faire changer de point de vue sur le lycée pro. Pour montrer que leur voie est une voie d'avenir et qu'être pro ne s'improvise pas » (Apprentis d'Auteuil, consulté le 22 Avril 2024).

rythment le quotidiens des soignantes tout en soulignant l'impossibilité physique d'y parvenir avec seulement deux bras :



3ème prix du concours de photographie « Vive le Bac Pro », catégorie « Métiers de service » Laura Tétu
Académie de La Réunion Lycée professionnel Vue Belle - Saint-Paul Classe de terminale professionnelle - Filière
accompagnement, soins et services à la personne

Enfin, les dispositifs *Je filme le métier qui me plaît* et *Je filme ma formation* créés par la chaîne *Le canal des métiers* et soutenus par le Ministère de l'Éducation nationale participent à la même logique de valorisation des formations professionnelles et des métiers en proposant des concours visant à récompenser des clips réalisés et montés par les élèves impliqués dans lesdites formations. Les objectifs présentés sur le site du concours *Je filme ma formation* sont de « développer la connaissance de la diversité des formations liées aux métiers qui recrutent, donner du sens à l'engagement et à l'initiative et faire progresser les jeunes dans l'élaboration de leur projet d'orientation scolaire et professionnelle ». Il s'agit pour les élèves et grâce à la réalisation de ces clips de « lever les stéréotypes

», de « s'approprier les codes, les savoir-faire et les savoir-être » et ainsi « découvrir leur talent » (jefilmemaformation.tv).

Ces différents dispositifs s'appuient tous sur l'idée selon laquelle les médias visuels propres sont susceptibles de participer à la (re)valorisation de l'enseignement professionnel et plus largement du travail manuel.

Historiquement, ce présupposé n'est pas nouveau et nous rappelle les campagnes destinées à revaloriser les travailleurs manuels menées en France¹⁵⁸ dans les années 1970 - 1980¹⁵⁹ (Laurens & Mischi, 2011). L'image était alors au service de cette cause et « pendant des mois, des affiches mettant en scène un ouvrier à son poste de travail ou un apprenti dans son atelier parsemèrent les rues tandis que des spots télévisés informèrent les spectateurs du lancement imminent d'une série de mesures affirmant améliorer la "condition du travailleur manuel" » (*ibid*, p.34) :



Ces campagnes de promotion du travail manuel étaient principalement en direction des ouvriers mais les conseillers de Lionel Stoléro avaient pris pour

¹⁵⁸ « Maintenant la priorité est aux travailleurs manuels ! » était le slogan prôné par Lionel Stoléro nommé par Valéry Giscard d'Estaing secrétaire d'État à la *Condition des travailleurs manuels* (Laurens & Mischi, p.33, 2011)

¹⁵⁹ « Ces discours sur la revalorisation du travail ouvrier doivent bien sûr être situés dans une perspective historique plus longue en intégrant notamment les campagnes du gouvernement français sur "la condition de l'ouvrier français" lors de la crise des années 1930 » (Laurens & Mischi, p.34, 2011).

habitude de mettre sur le même plan les petits entrepreneurs artisans et les ouvriers, opérant ainsi une confusion entre tous ceux qui travaillent avec leurs mains (Lembré, 2016). La cérémonie du « meilleur ouvrier de France » de 1977 en est une illustration parlante : alors que celle-ci était censée être un moment de valorisation du travail manuel, les métiers de bouche étaient surreprésentés tandis qu'aucun ouvrier du BTP ne reçut la moindre récompense.

Ces constats nous interpellent et nous interrogent sur ce qui peut être valorisé. Pour le dire en des termes simplistes : n'est-il pas plus évident de valoriser (par l'image) une pâtisserie que la pose d'un aggro ? Cette question naïve est en réalité assez complexe car elle interroge la possibilité pour une profession donnée de valoriser ou non un ouvrage. En posant la question de cette manière, nous pouvons l'appliquer à notre terrain de recherche et nous demander en quoi la manière dont sont montrées les activités de *caring* nous renseigne sur ce travail. La réflexion que nous portons s'appuie sur l'hypothèse qu'il existe dans les représentations médiatiques une fascination pour le geste technique qui occulte d'autres dimensions invisibles et pourtant omniprésentes du travail de soin¹⁶⁰.

Jérôme Krop évoquait déjà dans son article (2016) les représentations du Bac Pro à la télévision et s'interrogeait sur la façon dont l'enseignement professionnel était montré: l'historien expliquait, comment pour les besoins de l'émission *La réforme de l'Education nationale*, certains gestes ont été répétés plus que nécessaire, employant des techniques que les élèves utilisent rarement dans leur stage professionnel et ce dans l'optique d'obtenir des plans d'illustration qui serviraient de support à un commentaire (comment-taire) du journaliste. Ces choix de mise en scène nous interrogent sur l'intention sous-jacente.

Une analyse qui nous rappelle que filmer le travail est un acte faussement simple et que la plupart du temps, ce sont davantage des chorégraphies du travail qui sont mises en scène à la télévision (Buob & Géhin, 2020). Le risque de telles mises en scène est d'aboutir à un réductionnisme où le travail se résumerait à des

¹⁶⁰ Des représentations qui se sont multipliées à la suite du Covid-19 par le biais de programmes audiovisuels qui ont participé à la construction d'une mythologie de la reconversion professionnelle. Sur ces travailleurs "intellectuels" qui se sont tournés vers des métiers artisanaux, voir notamment Crawford, 2010 ; Denave, 2015 ; Decréau, 2015 ; Lochmann, 2019)

gestes stéréotypés gommant ainsi toute la réflexion qui accompagne le geste¹⁶¹. Dans le domaine qui nous intéresse, le soin, les représentations seraient alors limitées à des gestes d'accompagnement, des mains posés sur les bras des résidents, des images d'injection ou de prise des constantes (tension, glycémie).

Pourtant, nos analyses ont montré en quoi le travail de *care* était loin de se limiter à ces gestes visibles et que le travail émotionnel occupait une place prépondérante dans leurs activités. On voit apparaître en filigrane une distinction bien connue en sociologie du travail entre les activités du *cure* tournées vers la guérison et valorisées et les activités de *care* reléguées au rang de *sale boulot* (Hughes, 1956). Cela nous amène à nous demander si le manque de valorisation dont sont victimes les professionnelles du *care* n'est pas en lien avec l'invisibilité de nombreux pans de leur activité contrairement aux soins curatifs, au *cure*, bien plus visibles (Collière, 2001 ; Morvillers, 2015).

1.4 Images, attractivité, recrutement

Enfin, la question de la place de l'image ne peut se poser sans s'intéresser à la façon dont elle est mise au service de l'attractivité dans un secteur qui connaît une pénurie de main d'œuvre (p. 15). Nous avons montré comment les élèves étaient perçus par les politiques publiques comme des flux qu'il s'agissait de diriger de façon plus ou moins subtile vers ces secteurs en tension. Cette volonté adéquationniste se retrouve dans un certain nombre de campagnes d'affichages, de spots radios et de clips vidéos commandités par des acteurs publics ou privés et qui ont en commun de viser à faciliter le recrutement de leurs effectifs.

Nous devons à Gilles Moreau, Arnaud Pierrel, Nadia Lamamra et Barbara Duc un article sur les campagnes publicitaires visant à valoriser l'apprentissage en France et en Suisse. Dans cet article les auteurs soulignent « la manière dont l'apprentissage se met (ou est mis) en scène afin de valoriser la voie professionnelle » et questionnent les « enjeux symboliques de la mise en scène politique de

¹⁶¹ C'est notamment ce qui est problématique dans la dénomination "travail manuel" : cette dernière sous-entend que l'intellect ne serait pas mobilisé dans le cadre de ces activités.

l'apprentissage et de la voie professionnelle » (Moreau & al., 2020). L'idée avancée par ces campagnes est que l'apprentissage permettrait de faciliter l'insertion des jeunes, une rhétorique reprise par les enseignants de Bac Pro et intériorisée par les élèves. Ces campagnes construisent leur propos notamment en opposant apprentissage et orientation vers l'enseignement supérieur :



Arrêt de bus « Gentilly Palais des sports », Nancy, juin 2016. Campagne d'affichage du FNCPA

Pour les auteurs de cet article, « l'opposition des voies de formation se donne à voir sur l'affiche par la mise en miroir des deux phrases, ainsi que par le contraste

des couleurs utilisées. Sans verser dans une sémiologie politique (le rouge à gauche, le bleu à droite), et conformément à la localisation en bord de route de ces affiches, le choix des couleurs peut se lire comme des panneaux de signalisation du carrefour de l'orientation entre voies de formation dans l'enseignement supérieur : danger voire sens interdit pour la fac ; sens indiqué voire obligé pour l'apprentissage ». (Moreau & al., 2020). Une rapide recherche sur un moteur de recherche avec les mots clés « campagne publicitaire apprentissage » nous permet de trouver d'autres exemples dont celui ci-dessous qui nous a paru intéressant :



Cette affiche commanditée par le Medef s'appuie sur d'autres éléments visuels pour attirer les jeunes vers l'apprentissage. Tandis que le skateboard a sans doute

pour objectif de sortir d'une vision ringarde et de suggérer l'idée de mouvements (aller vers son avenir ?), le personnage représenté nous renseigne sur la cible visée par cette campagne. Le texte joue ici un rôle important car ce dernier suggère que l'apprentissage puisse être « un plan A ». La communication a pour objectif de sortir de la représentation selon laquelle l'apprentissage est une voie de garage, une orientation sous contrainte et subie. Cette question du « choix » qui émaille notre recherche se retrouve dans d'autres campagnes qui ne concernent pas directement le Bac Pro mais l'orientation et l'insertion au sens large.

L'Agence du Service Civique par exemple construit sa campagne de promotion #LeChoixDeSengager autour de cette question (2022). Les éléments visuels mettent en scène et valorisent par le texte les actions menées à destination d'autrui (auprès d'élèves ou de personnes vulnérables). Le texte est construit de manière à suggérer l'idée que les volontariats offrent des bénéfices autant aux usagers qui reçoivent cette aide qu'aux volontaires qui s'engagent. Par cette campagne, il s'agit de mobiliser la subjectivité des jeunes, une volonté qui s'exprime en dépit du fait que l'argument principal mobilisé par les volontaires pour expliquer leur engagement est celui du tremplin vers l'emploi (Giret & al, 2024).



Éléments visuels de la campagne #LeChoixDeSengager (Agence du Service Civique, 2022)

D'autres campagnes ont fait le choix de construire l'argumentaire en mettant l'accent sur le fait que l'engagement dans certains métiers répond à un besoin sociétal. La campagne gouvernementale lancée en mars 2022 pour pallier aux difficultés de recrutement dans les métiers du soin s'inscrit dans ce schéma : «

L'ambition de cette campagne est de faire connaître les métiers du soin et de l'accompagnement, mais également d'insuffler une dynamique positive afin de renforcer leur attractivité, de susciter des vocations et d'inciter le public à s'orienter vers ces secteurs » (Ministère des Solidarités et de la Santé, mars 2022). Comme pour la campagne du Service Civique, il s'agit de considérer l'orientation vers ces métiers comme un « concept « gagnant-gagnant » pour toucher les citoyens prêts à s'engager et répondre aux attentes de nombreux jeunes et adultes en quête de reconversion pour leur futur métier (...) Utilité, responsabilité, évolution, humanité, confiance en soi sont autant de bénéfices apportés par ces métiers (Ministère des Solidarités et de la Santé, mars 2022).



Éléments visuels issus de la campagne de recrutement mené par le gouvernement en mars 2022 (Ministère des Solidarités et de la Santé, mars 2022)

Nous constatons dès lors que les campagnes étudiées, qu'elles soient menées par des acteurs privés ou publics, ont pour objectif de diriger une frange de la population vers certaines formations ou certains secteurs tout en intégrant la dimension subjective, identitaire du travail pour susciter l'engagement des individus.

Alors que les travailleuses du *care* sont la plupart du temps invisibilisées dans l'espace public, la crise du Covid-19 a pour un temps très court changé la donne : leur représentation a fait effraction sur nos écrans par l'intermédiaire des médias. Suite à ce passage éclair, certaines images sont restées imprimées sur notre rétine et les quelques analyses proposées dans cette introduction ont eu pour objectif de montrer que ces images n'étaient pas neutres. Dans notre cas, elles oscillent entre deux pôles : l'héroïsation d'un groupe professionnel et/ou une vision misérabiliste des classes populaires (Grignon, 1989). Ces visions sont mobilisées pour engager les

travailleurs à travers un imaginaire encensant tantôt le travail manuel tantôt l'éthique du *care*. Face à ces visions stéréotypées, la réalisation d'un documentaire apparaît comme une manière de proposer d'autres imaginaires. Ce processus de réalisation que nous allons décrire étape par étape part du postulat que le regard sociologique, en ce qu'il fait appel à une approche compréhensive, est une esthétique à part entière. Celle-ci consiste à « solliciter non pas l'émotion ni le pittoresque, mais bien la vérité sociologique de son sujet » (Vander Gucht, 2017, p. 153).

II) L'écriture

2.1 Esquisse pour une auto-analyse des intentions cinématographiques

Un document fréquemment attendu dans les dossiers de subvention de documentaire est la note d'intention. Souvent situées en début de dossier, ces quelques pages ont pour intérêt de communiquer aux lecteurs les différents éléments qui motivent l'auteur à réaliser son film. Pour avoir suivi quelques ateliers d'écriture, nous avons pu remarquer que les producteurs qui animent ces rencontres donnent souvent comme conseils aux réalisateurs de s'appuyer sur leur vécu afin de rédiger cette partie. Le chercheur est peu coutumier de cette démarche : ce dernier a intégré au cours de sa formation universitaire que ses émotions pourraient mettre à mal l'objectivité nécessaire à la recherche scientifique (Genard & Rota i Escoda, 2022).

Si la quête d'objectivité est essentielle dans la recherche scientifique, le déplacement du chercheur dans un autre champ comme le champ artistique lui fait comprendre qu'elle ne représente pas nécessairement un avantage dans ce dernier et l'invite à penser son projet en d'autres termes. Dans cet univers de signification, le capital culturel institutionnalisé du chercheur est de peu d'utilité et le chercheur pourra se voir reproché d'aborder son sujet de façon trop scolaire, trop froide ou trop distante

En effet, la socialisation des chercheurs est bien éloignée de celle des artistes et cette dimension s'ajoute au fait que ma propre socialisation entre en concurrence

avec la posture de l'auteur. En effet, étant moi-même issu des classes populaires, je n'ai pas grandi dans un milieu où l'activité artistique constituait un horizon souhaitable. Mes parents ont été toute leur vie salariés et ont toujours tenu en horreur l'incertitude. Le goût de l'utile décrit par Bourdieu dans *la Distinction* s'applique très bien à ce qui orientait les pratiques de mes parents (Bourdieu, 1979). Sans le savoir, ils m'ont légué une appréhension farouche de l'intermittence et du travail dans un autre cadre que celui du salariat « classique ». Ces raisons ont fait que mon inscription dans un Master de réalisation de documentaire n'avait rien d'une évidence. À l'aise dans la forme scolaire, je n'en demeurais pas moins soucieux quant à la suite de mon parcours. Il ne s'agissait pas seulement d'une inquiétude liée à mes conditions matérielles d'existence, mais également d'un habitus proprement populaire qui m'empêchait d'envisager le travail d'écriture documentaire comme quelque chose de sérieux ou raisonnable.

Au moment de l'entretien d'admission, comme dans le film *Le Concours* de Claire Simon (2016) j'expose aux membres du jury les documentaires qui m'ont inspiré (Draelants, 2017). Je me souviens avoir cité *Être et avoir* de Nicolas Philibert (2002) et *Merci Patron* de François Ruffin (2016). Un choix qui rétrospectivement signifiait déjà des choses sur l'endroit d'où je venais et celui où je voulais aller : il y avait déjà dans ce choix mon intérêt pour la pédagogie, l'apprentissage et les récits de formation¹⁶² ainsi qu'un esprit politique balbutiant qui percevait dans le documentaire une manière de poser des problèmes de société.

La formation documentaire suivie valorisait la figure de l'auteur, ce qui se matérialisait par une tendance de certains enseignants à rejeter des pratiques cinématographiques jugées comme vulgaires telles que l'usage du commentaire¹⁶³.

¹⁶² Au sujet des documentaires sous forme de « récits de formation » de jeunes en transition vers l'âge adulte qui abordent tous à leur manière le choix d'un métier, nous pouvons citer par exemple : *Julien* de Gaël Lépingle (2010), *Dix-Sept ans* de Didier Nion (2003), *J'suis pas malheureuse* de Laïa Decaster (2018) et *Je ne veux pas être paysan* de Tanguy Le Cras (2018).

¹⁶³ À ce titre, le champ du documentaire semble traverser par la même tension que celui du cinéma : On retrouve d'un côté un pôle commercial qui rassemble les documentaires, reportages, grands publics souvent financés par des grandes chaînes. De l'autre un pôle auteur caractérisé par la mise en avant des valeurs de désintéressement où sont valorisés les films avec une écriture singulière et dont la diffusion se fait davantage en festivals. Sur l'opposition entre pôle commercial et pôle auteur dans le cinéma, voir : Pinto & Mary (2021).

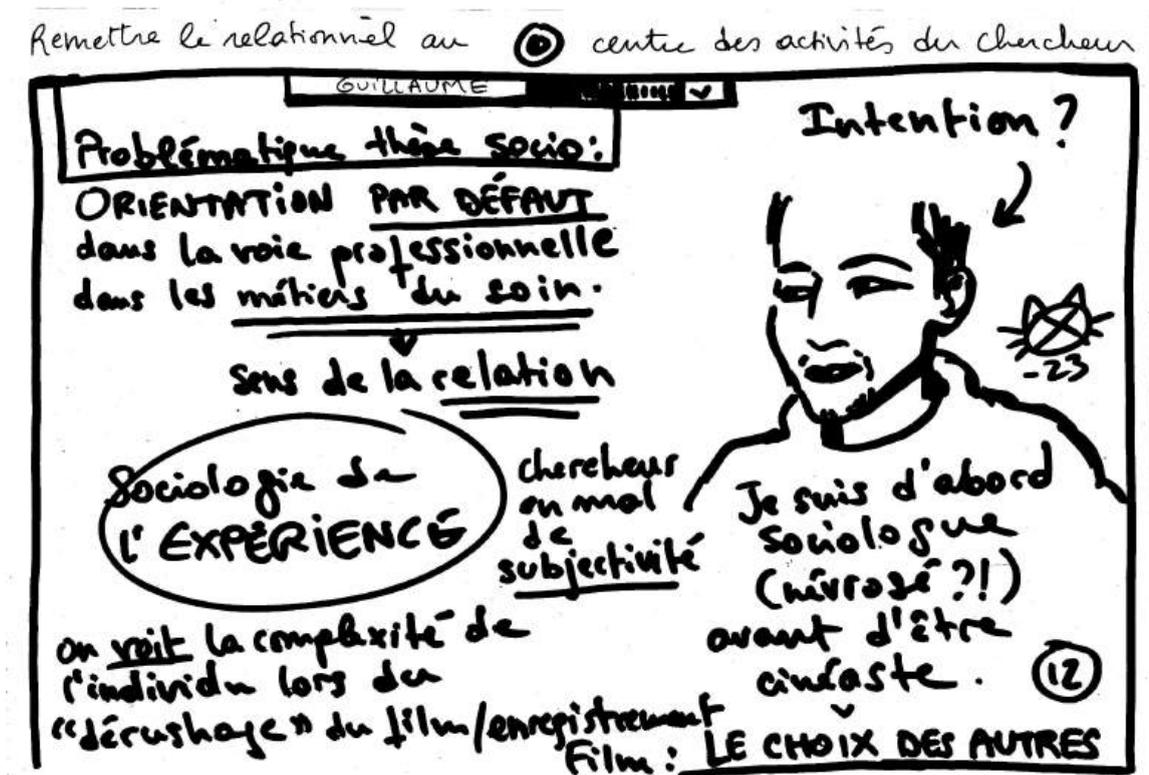
J'aspirais moi aussi à cette figure de l'auteur valorisée symboliquement et qui laissait miroiter un espace d'expression de ma subjectivité. Armé de ma bonne volonté culturelle, tel Jean-Pierre Bacri dans *Le goût des autres* (Jaoui, 2000), je visionnais les films que les enseignants conseillaient pour m'imprégner de ce nouveau langage. Mais l'on ne devient pas auteur en un jour, ni même en deux ans ! La réalisation de mon premier film dans le cadre universitaire ainsi que ma première expérience de réalisation pour la télévision m'ont enseigné que le développement de compétences techniques ne suffisait pas à réaliser mes désirs de film. Je me rends compte qu'entre le film rêvé et le film fait, il y a tout un monde et que le travail de réalisation nécessite l'apprentissage d'une grammaire particulière ainsi que la construction d'un point de vue. Cela rejoint la position de Joël Magny qui fait du point de vue l'élément essentiel de l'écriture cinématographique : « c'est ce jeu infini des points de vue qui constitue la narration cinématographique, le jeu le plus subtil avec le spectateur » (Magny, 2001).

En quoi la formulation de ces quelques éléments d'auto-analyse est-elle importante pour comprendre le contexte de réalisation de notre film de thèse ? De la même manière que l'analyse des conditions d'enquête est nécessaire pour anticiper certains biais indésirables, le positionnement du chercheur-cinéaste en termes d'*habitus* dit quelque chose de son rapport à l'objet. Pour ma part, cet *habitus clivé* entre ce que je perçois comme le « sérieux » de la science et le « sensible » du cinéma est le point de départ d'une volonté de dépasser cette coupure et de réunir des éléments que j'estimais *a priori* antinomique. Ainsi l'acte de filmer devient pour moi une tentative de réconcilier des notions que l'on a parfois tendance à opposer : le sérieux et le léger, l'objectivité et la subjectivité, l'art et la science (Delatour, 2018) comme en témoigne la lettre rédigée à l'attention du jury de la bourse d'écriture Brouillon d'un rêve :

Le choix des autres est un projet de film documentaire issu de mon travail de thèse en sociologie filmique. Après avoir été formé à la sociologie pendant cinq ans, le besoin se faisait de plus en plus pressant de pouvoir en restituer les émotions et les doutes que ces découvertes avaient suscitées en moi. La sociologie qui étudie les déterminismes sociaux n'est pas toujours réjouissante et peut avoir tendance à mettre une chape de plomb sur les individus que nous étudions. Une fois l'enquête terminée, les contacts noués avec les personnages se retrouvent souvent comme notes de bas de pages et les émotions rencontrées sont à deviner entre les lignes. Les articles scientifiques, parfois jargonneux et touchant uniquement une petite

communauté de chercheurs, peuvent frustrer notre désir de re-création (...) J'ai donc eu le désir de proposer un objet filmique qui saurait réconcilier la rigueur d'une démarche scientifique et les émotions induites par les situations d'apprentissage

En ce sens et sans le conscientiser au moment où je l'ai découvert, le film *Chronique d'un été* (1961) est sans doute le film qui a le mieux incarné ce désir de film que je ressentais. Dans ce film, les réalisateurs expliquent qu'ils font un film pour comprendre comment "les gens font avec la vie" » (Gheerbrant, 2016 p. 17). La même formule pourrait être reprise ici pour répondre à ce qui me pousse à interroger ces jeunes femmes sur leur orientation scolaire. *Pourquoi faites-vous ce que vous faites ? Comment faites vous pour apprendre à aimer ce que vous n'aviez peut être pas désiré au départ ?*



Dessin réalisé lors de la communication "Les tribulations d'un chercheur-cinéaste" dans le cadre de la journée d'étude Enquête de terrains : l'art de croiser les gens. 17 janvier 2023.

2.2 Construire un point de vue

Il est difficile d'expliquer ce qu'était mon point de vue avant même le tournage. J'étais loin de la définition que donne Magny considérant que « le point de vue, c'est celui que choisit le cinéaste dans une intention particulière, un point de

vision organisé, calculé dans un but particulier : voir l'objet, le paysage, un morceau de réalité sous un certain angle pour le faire voir à un spectateur sous cet angle particulier » (Magny, 2001, p. 16). Il serait plus juste de dire que j'ai pris conscience de ce dernier à différents moments du processus de réalisation du film et aujourd'hui que le montage est terminé, il m'est plus facile d'évoquer le point de vue que je souhaitais adopter (n'est-ce pas la recherche d'un point de vue qui est en jeu dans la réalisation d'un documentaire, la recherche d'un regard à offrir aux spectateurs ?). Ce point de vue n'est pas dénonciateur, il ne cherche pas à alerter le spectateur ou à le convaincre et se veut avant tout compréhensif. Même s'il s'agit d'un film issu d'une thèse menée en sociologie, le film ne veut pas être une démonstration scientifique, ce qui m'a conduit à éviter le registre de la preuve pour proposer « un regard dialectique et non homogène d'un phénomène complexe » (Durand & Sebag, 2023 p. 214).

Ce phénomène complexe est celui de l'orientation sous contrainte des jeunes femmes scolarisées en Bac Pro ASSP. Pour aborder ce sujet, le film se propose comme une exploration des tensions liées à une orientation fortement marquée par les déterminismes. Dans la forme documentaire plus que dans la forme écrite, nous avons voulu faire ressortir les nuances du discours et montrer que « les relations de causes à effet ne sont pas linéaires mais s'entrelacent dans la spirale du rationnel et de l'émotionnel » (Durand & Sebag, 2023, p.). La note de réalisation réalisée pour la bourse d'écriture *Brouillon d'un rêve* décrit le point de vu que nous souhaitons proposer pour la réalisation du film :

L'ambition n'est pas d'asséner des vérités sur l'objet d'étude mais d'en montrer la richesse, la complexité et les doutes que cette étude suscite. Pour faire apparaître ce dispositif, il conviendra de montrer que le réalisateur est également le chercheur et que cette recherche l'anime. Le spectateur, le réalisateur et les personnages réfléchissent ensemble, se posent des questions et apportent des éléments de réponse. C'est pour cette raison d'ailleurs que certaines questions du sociologue seront gardées au montage, de manière à montrer d'où viennent ces questionnements, ces hypothèses. Il n'y a pas d'un côté le réalisateur sociologue, dépositaire d'un savoir et de l'autre des sujets qui ignorent l'importance de ce qu'ils disent, mais plutôt une co-construction de la réalité.

Ces quelques éléments expliquent par exemple que nous avons gardé certaines questions au montage dans le but de montrer que le savoir est relationnel,

qu'il est une co-construction entre le chercheur et l'enquêté, entre le filmeur et le filmé.

III) Tournage

Le sociologue qui se tourne vers la réalisation peut, dans un premier temps, croire qu'il suffit de bien connaître son objet de recherche pour en faire un film et qu'il suffit une fois sur le terrain d'appuyer sur le bouton de la caméra pour enregistrer ce qui lui semble digne d'intérêt. La réalité est toute autre et la réalisation de documentaire possède sa grammaire propre dont l'acquisition nécessite un apprentissage long composé de savoir-faire explicites et implicites.

Si le réalisateur est également l'auteur, celui-ci va chercher à réaliser son intention et il nous est apparu que c'est dans cet espace entre l'intention et la réalisation que résident plusieurs malentendus. Pour éviter ces malentendus, il est nécessaire de faire des choix à différents instants, car en matière de réalisation, chaque choix implique une signification et il est important d'en maîtriser les conséquences : « Les choix qui président à la prise de vue, à la composition de l'image, engagent, en effet, des valeurs qui, d'une manière discrète ou ostensible, sont exhibées dans les choses représentées et dans leurs relations. Faire une image, ce n'est pas simplement fixer le monde, mais estimer ceci et dévaloriser cela ». (Terrenoire, 1985 p. 514).

L'une des premières questions qui s'est posée fut celle du choix des personnages, car bien que les réalisateurs de documentaire ont des réticences à invoquer cette notion, elle finit par se poser au moment du tournage durant lequel le sociologue-cinéaste doit établir « une confiance aussi profonde que possible avec les individus relevant de son projet pour qu'ils acceptent sa présence et celle de la caméra » (Durand & Sebag, 2015, p. 80).

3.1 Choix des personnages

Nous avons rapidement fait le choix de concentrer notre attention sur quelques élèves et non sur la classe entière. Nous avons privilégié les élèves qui se sont montrées réceptives à l'égard de notre projet. Certaines ayant montré une hostilité ou une indifférence à ce niveau, il nous a semblé plus engageant de nous tourner vers celles qui étaient enthousiastes à l'idée de tourner un film. Nous partons du principe que si elles ont choisi de venir vers nous, c'est qu'elles ont des messages à exprimer ou au moins un intérêt à participer à ce projet (Morin, 1966). Le souci de représentativité s'est ensuite concrétisé autour de la nécessité pour nous d'avoir dans notre corpus de personnages deux types de parcours : des élèves qui ont choisi d'être là, qui sont bien dans ce métier et qui sont reconnues par l'institution, et des élèves qui ne se sentent pas "à leur place". Autrement dit, le choix de personnages devait faire apparaître des modalités différentes d'appropriation de cette orientation, entre une adéquation totale et un rejet de la formation même si en réalité les choses sont toujours plus complexes. Le choix de ne pas faire un film sur une classe se justifiait aussi du fait qu'il ne m'aurait pas été permis d'accéder à des informations sur les trajectoires biographiques des élèves et la façon dont celles-ci éclairent le présent. Je voulais insister sur l'expérience individuelle et comment celle-ci est influencée et limitée par l'environnement, et comment chacune des élèves compose avec ces éléments. De cette façon, le « social » est en arrière-plan, et on s'intéresse plus volontiers à la manière dont les individus se l'approprient.

3.2 Filmer des entretiens

Si l'entretien est une méthode d'enquête reconnue en sciences sociales, sa légitimité est plus souvent remise en question dans le champ du documentaire (Hamus-Vallée, 2015). Le questionnement sur sa légitimité tient sans doute au fait que d'un point de vue de l'image, ce dernier a peu à offrir, il y a souvent peu de mouvements dans le cadre et les mouvements de caméra sont relativement limités. Si ces critiques sont en partie fondées, l'entretien filmé possède également des atouts précieux :

- Il permet de « dire ou montrer l'invisible et l'intangible que les images/sons ont du mal à capturer » en montrant des visages et des corps et de sortir d'une vision statisticienne de la réalité. Grâce à l'enregistrement simultané de la voix et de l'image, il permet de fournir au spectateur une somme d'information importante sur le timbre de la voix, le ton employé, la gestuelle ou les regards.
- diversifier les points de vue à partir de ceux des acteurs, sans tomber dans le relativisme, mais en les confrontant à la thèse du sociologue-cinéaste.
- évoquer des dimensions invisibles du travail : « Le recours à l'entretien filmé comme moyen d'expression privilégié de la réflexivité sur le travail et sur toute pratique sociale (...) apparaît incontournable. Dans des conditions différentes, comme celles du travail, l'entretien permet d'aller bien plus loin que le simple constat comportemental car il met en relief les mobiles et les motivations de l'action, les raisons des résistances ou de l'engagement au travail, ou tout simplement permet de comprendre ce qu'est le travail intellectualisé. (Durand & Sebag, 2020, p. 204) ».

Mais comment faire pour que l'entretien filmé soit plus qu'un document et qu'il devienne un film au sens fort du terme (Hamus-Vallée, 2015, p. 99) ?

Dans un premier temps, il s'agirait, comme le propose Jean Arlaud, de se détacher des "reportages éloignés de nos préoccupations premières, de la quête d'une parole qui ne soit pas seulement informative, mais qui fasse sourdre la gamme émotionnelle des sentiments profonds des sujets filmés » (Arlaud, 2006, p. 81)

Cette volonté de se détacher d'une parole seulement informative implique la nécessité de mettre en scène cette parole « celle-ci ne pouvant être recueillie sans procédure mûrement réfléchie, en relation directe avec la psychologie des personnages, leurs habitudes, leurs codes culturels ». (Arlaud, 2006 p. 81). Nous n'avons pas conscientisé toutes ces dimensions en amont du tournage mais d'autres choix de mise en scène ont été réalisés pour répondre à certaines contraintes :

1 - Le premier choix fut d'établir les lieux pour tourner les entretiens. La réponse la plus évidente a consisté à tourner ces entretiens dans des salles de permanence ou dans des salles de classes libres. Ce choix était avant tout pratique pour les élèves qui ont des contraintes horaires mais également pour rassembler les tournages dans un seul espace. Plus tard dans le processus de tournage, d'autres entretiens ont été menés en extérieur. Chronologiquement, ils n'ont pas été tournés en dernier mais apparaissent à la fin du montage afin de proposer une ouverture sur l'extérieur censée évoquer le champ des possibles après l'obtention du Bac.



Les élèves parlent de leur avenir sur une table de pique nique à proximité du lycée

2 - La réalisation d'entretiens en binôme avec les élèves devait permettre de mettre les élèves en confiance et ainsi les inciter à participer au tournage du film mais cela a eu d'autres intérêts inattendus. En traitant lors de ces entretiens des expériences partagées (Merton & al, 1990), les élèves ont révélé leur accord ou désaccords, se sont corrigées à l'occasion de termes inadaptées, ont reformulé les paroles de l'autre, se sont aidées à trouver les « bons » mots et ont finalement co-construit un discours sur leurs expériences.



photogramme du film *Viril.e.s* de Julie Allione (2019)



3 - Faire des entretiens à différents moments de la scolarité devait nous permettre de cerner l'évolution du discours sur l'orientation des élèves en lien avec les expériences de terrain (les stages) et/ou les événements biographiques. Cet exercice brillamment réussi par Julie Gavras dans *Les bonnes conditions* (2017) n'a pas été retenu comme arc narratif de notre film. La proposition était séduisante mais demandait (outre un temps plus long) à ce que le tournage soit mené dans cette optique. Ce choix aurait impliqué de poser chaque année des questions similaires pour faire apparaître aisément au montage l'évolution d'un discours. Malgré cela,

plusieurs binômes d'élèves réapparaissent à l'écran à différents moments de leurs scolarités, il n'a juste pas été décidé que le travail de montage se concentre sur la mise en perspective de leurs propos sur un plan temporel.



Capture d'écran du ban de montage du film *Les bonnes conditions* de Julie Gavras (2017)



Montage représentant un binôme d'élèves filmé à deux ans d'intervalle

La qualité de l'entretien dépend également de la qualité du relationnel que le chercheur-cinéaste a su tisser avec ses enquêtées (Faguer, 2006). De la même manière que la qualité d'une enquête ethnographique dépend de l'assiduité sur le terrain de recherche, la qualité d'un entretien filmé peut se gagner à travers sa préparation et sa répétition. Certains réalisateurs font même le choix de rencontrer en amont leurs protagonistes pour discuter sans la présence de la caméra. À ce titre, le film *En plein jour* de Lysa Heurtier Manzanares est apparu comme une réussite particulièrement éclatante de l'exercice du film d'entretien. Je comprends à travers le

visionnage du film qu'il ne suffit pas d'appuyer sur un bouton pour capter le réel et que le documentaire tel que je souhaite le pratiquer s'inscrit dans le cadre d'une relation avec l'Autre filmé. Constat *a priori* banal mais qui semble relégué au rang de savoir-faire implicite dans les formations de documentaire. Ainsi, un parallèle est à observer entre le réalisateur et les apprenants où chacun est engagé dans une relation dans laquelle il doit trouver sa place pour écouter sans juger, se rapprocher sans gêner et créer du lien en s'intéressant à l'autre.



Photogramme du film *En plein jour* de Lysa Heurtier Manzanares (2023)

3.3 Filmer des corps au travail

Nous indiquions en introduction que l'acte de filmer le travail est un acte faussement simple et que ce qui est montré à l'écran est souvent une « chorégraphie du travail ». Dès lors, comment mettre en scène le travail quand celui-ci est complexe et qu'il comporte une large part d'éléments invisibles ? Certains cinéastes ont su créer des dispositifs filmiques dévoilant d'autres aspects du travail avec sensibilité. Christophe Loizillon fait le choix pour son projet *Corpus/corpus* de filmer des professionnels aux métiers très différents qui sont tous au contact du corps de l'autre. Pour ce faire le réalisateur fait le choix d'exclure les visages des protagonistes du cadre de l'image pour se concentrer sur la dimension corporelle du travail :



Photogramme du film *Corpus/corpus* de Christophe Loizillon (2008)

Chez Alain Cavalier par exemple, le réalisateur fait parler des ouvriers et ouvrières tout en filmant leurs mains. Le travail est raconté par l'intermédiaire des mains de ces travailleurs. Les mains déformées témoignent de la répétition des gestes et de la manière dont ceux-ci se sont inscrits dans le corps des filmés :



Photogramme issu de *La matelassière* un des portraits réalisés par Alain Cavalier (1982)

De nombreux cinéastes sont passés de façon plus ou moins consciente par la répétition des gestes pour aborder la question du travail. L'exemple archétypal des *Temps Modernes* de Chaplin n'est pas le seul et cette question intéresse également les sociologues-cinéastes conscients que la répétition couplée à une cadence élevée mène à l'aliénation¹⁶⁴. Si nos représentations sont imprégnées d'images d'ouvriers à la chaîne (voir *Rêves de chaîne* 2001), la répétition n'est pas le propre du travail industriel et cette dimension se retrouve également dans les métiers de services qui nous intéressent. À ce stade de leur vie, les élèves ne sont pas encore concernées par la répétition du travail bien que certaines mentionnent « la routine » de la maison de retraite. En revanche, l'apprentissage se fait aussi à travers la répétition de gestes et de protocoles et il était alors primordial de pouvoir filmer les élèves dans ces moments. C'est dans cette optique que nous avons choisi, à l'instar de Nicolas Philibert dans son film *De chaque instant* (2018), d'ouvrir le film avec une séquence de lavage des mains, apprentissage par excellence, qui symbolise un rite d'entrée dans la formation.

¹⁶⁴ On peut voir à ce titre le film *Rêver sous le capitalisme* de Sophie Bruneau (2017)



Séquence d'ouverture du film de thèse

Un autre choix de mise en scène a consisté à cadrer des groupes d'élèves en train de manipuler. Ce type de cadrage permet à la fois d'intégrer la régularité et l'aspect normé des apprentissages tout en laissant apparaître les ratés, les maladresses et les façons individuelles de se les approprier. En effet, lorsqu'un plan est composé de façon à faire apparaître la régularité, l'œil devient plus attentif aux légères modifications et on peut distinguer les nuances dans la réalisation des gestes et des attitudes comme lorsqu'un danseur ou un musicien sort du groupe pour improviser. Une analyse restreinte de certains documentaires fait apparaître que l'usage de ces images sérielles est un choix de mise en scène fréquemment adopté pour montrer l'apprentissage :



Photogramme du film *Les petits maîtres du grand hôtel* (2019)



Photogramme du film *De chaque instant* (2017)



Photogramme du film *Le choix des autres* (2024)

Choisir c'est aussi savoir renoncer et si certains choix ont aiguillé la réalisation du film, nous avons également dû faire l'impasse sur certains désirs que nous avions au départ. Ainsi, le fait de filmer les élèves sur leurs lieux de stages qui constituait un axe majeur dans nos premières écritures du film n'a pas pu se concrétiser étant donné les difficultés que nous avons rencontrées à convaincre les structures de nous laisser filmer en leur sein. La volonté de filmer les élèves en dehors de l'école n'a pas non plus abouti à cause de la réticence des élèves de participer au tournage sous le regard d'autres personnes. Le synopsis rédigé dans le cadre d'une demande pour une aide à l'écriture reste alors la seule trace de ces séquences rêvées :

Nous sommes Place de l'Agora avec Kenza et sa petite sœur. Il n'y a que pour faire les courses que le père de Kenza la laisse sortir. Voir Kenza avec sa sœur après l'avoir vu en difficulté sur son lieu de stage a quelque chose de touchant, elle qui ne se sentait pas à sa place dans les différentes structures prend son rôle de grande sœur très au sérieux. Au milieu des centres commerciaux et des marchandises Kenza nous livre sa lecture du monde qui l'entoure, elle a la sensation de passer son temps à faire semblant. Nous nous installons sur la place de l'Agora et Kenza commente ce qui l'entoure, des jeunes filles de son âge avec des poussettes, les jeunes hommes qui écoutent de la musique et à qui elle n'a pas le droit de parler ou encore les personnes âgées qui peinent à marcher avec leurs cannes, tout y passe, l'humour noir et le cynisme de Kenza peinent à camoufler sa sensibilité.

Malgré l'absence de ces images dans les séquences finalement tournées, il a bien fallu, au moment du montage, tirer le meilleur des séquences que nous

possédions. De la même manière que les élèves s’emparent de leur orientation dans le soin après avoir renoncé à l’enseignement général, le réalisateur a dû lui aussi composer avec les matériaux à sa disposition.

IV) Montage

Certains réalisateurs de documentaires estiment que le film se fait majoritairement au montage. Cette assertion possède à la fois sa part de vérité mais est également une grave exagération. Elle est vraie car il y a toujours une différence notable entre le film rêvé et le film fait et donc en ce sens, le montage constitue un moment de réécriture dans lequel le cinéaste doit faire avec la matière tournée : « Dans le documentaire, explique Wiseman, la structure du film découle de la réalité filmée. Il n’y a pas de scénario » (Durand & Sebag, 2020).

Cette assertion est également erronée car il n’est pas toujours possible au montage de faire apparaître une intention qui n’était pas identifiée au tournage et qui a empêché de faire de véritables choix. Par exemple, si je n’ai pas choisi au tournage de filmer les entretiens caméra à la main et que j’ai tourné tous mes entretiens avec une caméra sur pied, je pourrais certes ajouter du mouvement en post-production mais l’effet ne sera pas le même que si je m’étais engagé avec le corps dans une prise de vue à la main.

4.1 Dérushage

Le dérushage - qui est l’action de regarder les séquences tournées et de les classer - ne nous apparaissait pas au départ comme un acte pertinent à analyser. Pourtant en le réalisant, nous avons remarqué que cette opération engageait tout un ensemble de choix loins d’être anodins : le fait de garder certains rushes et d’éluder certains autres, la manière de classer les rushes et de les nommer ou de leur associer certains mots clés sont autant d’actes menés de façon pré-conscientes qui disent des choses sur le rapport du monteur à son film : « Montrer, c’est d’abord choisir, sélectionner ce qui sera vu et, donc, ce qui ne le sera pas. Comme le faisait

remarquer A. Bazin, le cadre n'opère pas seulement comme une fenêtre ouverte sur le monde, il fait aussi fonction de cache. Chaque photographe, chaque réalisateur de cinéma ou de vidéo fait un tri, retient certaines choses dans le champ, en relègue d'autres provisoirement ou définitivement hors champ » (Terrenoire, 1985, p. 514).

Une tendance apparaît rapidement nous concernant : il s'agit de séparer les séquences dites d'entretiens et les séquences de cinéma-direct. Le pressentiment que nous avons est que pour garder un certain dynamisme au montage, il est important d'alterner la parole et l'action.

Une fois cette séparation faite, notre travail a consisté à regarder tous les rushs (une centaine d'heures) en en regardant certains plusieurs fois car « l'image n'a de cesse de faire découvrir de nouveaux signifiants qui permettent d'enrichir l'interprétation » (Durand & Sebag, 2015, p. 75). Le visionnage de ces rushs est aussi l'occasion de les annoter à l'aide de marqueurs pour repérer les temps forts de chaque clip.

La suite du processus de dérushage cherche à dégager ce qui émerge avec le plus de force de la matière tournée. À travers cette étape, nous voulons conserver, isoler et mettre en valeur les séquences qui se démarquent des autres en ne nous basant pas uniquement sur leur contenu mais également sur le ressenti physique qu'elles procurent.

4.2 Monter un film pour diriger le regard

Certaines séquences peuvent paraître fortes lorsqu'elles sont visionnées dans leur unité mais perdre leur polysémie lorsqu'elles prennent place au milieu d'autres. C'est bien là tout l'art du montage qui consiste à considérer que le tout est supérieur aux parties : « Le principe producteur du film est le montage, c'est-à-dire la juxtaposition des morceaux filmés et leur organisation en un tout. Ce principe caractérise la spécificité du film vis-à-vis d'autres médiums. Le principe de la supériorité du tout sur les parties signifie que l'inclusion dans un tout change les parties » (Chateau, 2013, p. 152-153). Cette supériorité du tout sur les parties explique les deuils nécessaires que doit vivre le monteur face à certains *rushs* qui lui paraissent précieux mais ne trouvent pas leur place dans le montage final. Ainsi, nous avons exclu du montage final certaines séquences tournées dans l'accueil

périscolaire et dont le propos portait davantage sur l'accueil en tant qu'*institution*. C'est le cas d'extraits dans lesquels la directrice de l'accueil périscolaire parlait des différentes problématiques auxquelles sa structure étaient confrontées : des parents qu'elles soupçonnent d'exercer des maltraitances sur leurs enfants, de l'usage des fonds disponibles pour acheter du matériel à destination des enfants ou encore de problématiques soulevés par leurs interactions avec d'autres groupes professionnels (femmes d'entretien, ATSEM et enseignantes). Ces séquences auraient trouvé sa place dans un film centré sur un lieu comme c'est le cas de certains films de Wiseman (*Titicut Folies*, 1967 ; *High School*, 1968 ; *Juvenile Court*, 1973) mais dans notre film qui porte davantage sur le rapport des élèves à leur orientation, de tels éléments auraient pu nuire à la compréhension du propos d'ensemble. Cette supériorité du tout sur les parties amène donc le monteur à construire une nouvelle narration qui ne peut être qu'une reconstruction après-coup du réel.

4.2.1 Structure, chronologie et durée du film

Le tournage n'a pas été mené de manière à réaliser un film qui aurait été le suivi de la scolarité des élèves sur leurs trois années d'études. La difficulté à entrer sur le terrain et d'assumer la présence d'une caméra, l'espacement entre les différents tournages sur une durée totale de trois ans, les périodes de confinement ont fait que le matériau recueilli est disparate. De cette masse informe, (une cinquantaine d'heure de rushes) il nous a pourtant fallu construire un récit susceptible de maintenir l'intérêt du spectateur tout en livrant une vision rigoureuse sur le plan scientifique. Une option retenue à un moment de l'écriture consistait à nous concentrer sur les trois derniers mois de scolarité des élèves comme en atteste cet extrait d'une note de réalisation rédigée dans le cadre d'une demande d'aide à l'écriture :

Nous avons voulu circonscrire le tournage du film aux trois derniers mois de scolarité. De cette manière, nous voulons nous situer à un moment où les doutes et les sentiments sont exacerbés par la proximité avec la fin de l'année. Les fins d'années scolaires sont des moments particuliers : après avoir passé trois années ensemble, les élèves se préparent à entrer dans la vie active ou à poursuivre leurs études. Il s'agira d'un instantané, un échantillon dans lequel nous voudrions retrouver les thématiques qui nous ont animés sur ces trois années de recherche : la

question du choix, l'apprentissage de l'altérité, les relations entre les élèves et les professeurs, le rapport aux savoirs et à l'école. Nous nous inscrivons de fait dans la *tradition* des films sur la fin des études comme trame narrative (*Passe ton bac d'abord*, *Le péril jeune*, *J'suis pas malheureuse*). Le propre de ces films est d'utiliser la fin d'une époque pour en dresser les trajectoires esquissées de chaque personnage dans leurs actes et leurs paroles. (Extrait d'une note de réalisation)

Cette idée a néanmoins été abandonnée en cours de montage car nous étions convaincus que la force créée par ce tournage dans la durée devait être mise à profit dans le film. La structure pour laquelle nous avons opté se rapproche davantage de ce que certains nomment « un film choral » (Niney, 2002) c'est-à-dire un film dans lequel les entretiens avec les élèves mettent en scène « la répétition et la distorsion entre les différents personnages, et parfois au sein d'un même personnage. » (Hamus-Vallée, 2015, p. 107). L'intention qui précède le montage est de faire émerger « une connaissance dialoguée où chaque point de vue apporte ses nuances, il n'y a pas de vérité plus haute qu'une autre » (Durand & Sebag, 2020, p. 209).

Le film présente une structure narrative où les séquences avec les jeunes enfants précèdent celles avec les personnes âgées, reflétant ainsi le parcours des élèves en formation. Cependant, le montage du film ne suit pas nécessairement l'ordre chronologique du tournage, avec certaines séquences en école maternelle filmées avant celles en maison de retraite. Cette décision de montage est justifiée par une observation issue de notre recherche : les élèves initialement attirées par le travail avec les jeunes enfants ont souvent été confrontées à une réalité où les stages auprès des personnes âgées représentaient une part importante, voire équivalente, de leur formation. Ce constat de désillusion pour les élèves devient un thème central du film, servant à interroger leurs choix d'orientation professionnelle.

Enfin, nous avons dû décider lors du montage si nous voulions monter chaque entretien dans son unité ou opter pour un montage thématique. Cette question qui est une interrogation méthodologique bien connue en sciences sociales nous avait dans un premier temps amené à monter chaque entretien dans son unité avant de réaliser que faire dialoguer les élèves entre elles par le montage confère dynamisme et force au montage, on remarque alors que le début du montage laisse les entretiens se dérouler dans la durée le tout en plan fixe tandis que la fin du film alterne avec plus de dynamisme les différents binômes.

4.2.2 Des concepts aux images

Mettre des concepts en images est une question qui anime nombre de sociologues se tournant vers la réalisation. Les sociologues ont l'habitude d'employer des termes qui ont un sens immédiatement compris par leurs pairs mais qui, dès qu'ils sont sortis de leur champ disciplinaire, posent la question de leur traduction. En effet, de nombreux concepts sociologiques ont la particularité d'être invisibles et/ou de se dérouler sur le temps long comme c'est le cas de la socialisation, un objet central dans notre enquête ethnographique.

Si l'on peut réfléchir en amont du tournage à la manière dont ces concepts peuvent être mis en images, il s'est avéré que les concepts sociologiques surgissent la plupart du temps de façon inattendue au cours du tournage. À ce moment, le chef-opérateur doit réagir très rapidement pour capturer l'instant qui condense le concept sociologique. Cet exercice étant très difficile, il n'est pas rare que le concept sociologique ne se retrouve pas « au centre de l'image », il reste alors la possibilité de diriger le regard par le montage pour indiquer au spectateur « ce qu'il doit regarder ».

4.2.3 « Au doigt et à l'oeil »

Dans les deux séquences tournées en cours de techniques professionnelles nous pouvons voir des élèves aux prises avec l'apprentissage de certains gestes. La première séquence portant sur l'habillage d'un enfant met en scène des élèves qui doivent habiller leurs mannequins en fonction de leur âge et de leurs caractéristiques. À chaque âge et à chaque état correspond une manière de porter l'enfant, de le poser ou de l'habiller. La voix de la professeure est la plus audible dans ces séquences où chaque parole est une consigne ou une interrogation. L'évaluation n'est pas seulement assurée par l'enseignante, les élèves se notent également entre elles comme on peut le voir sur cette image absente du montage finale où Tiphonie vérifie que Marine a enlevé ses bijoux :



Tiphanie contrôle si Marine a bien retiré ses boucles d'oreille

L'évaluation est constamment présente et ce même hors-champ. Lorsqu'elle n'est pas assurée par les enseignantes ou par les élèves elles-mêmes, les tutrices prennent le relais sur les lieux de stages.



Nous apercevons dans le miroir la tutrice de Shannon en train d'évaluer son activité

Pour faire comprendre par l'image que l'évaluation est centrale, nous avons cherché à travers le montage à multiplier les références à ce regard évaluateur. Ce regard lorsqu'il est bien cadré peut s'avérer signifiant et ce sans même recourir au langage verbal. Sur les photogrammes ci-dessous, tous les regards sont braqués sur une élève en train de réaliser sa préparation culinaire (photogramme 1). Le regard de l'enseignante montre l'attention qu'elle porte à l'action réalisée par l'élève (photogramme 2), alerte sur une erreur (photogramme 3) ou réprimande en raison de négligences (photogramme 4).





L'évaluation de leur pratique va progressivement se muer en auto-contrainte. Ainsi même si l'enseignante n'est plus à proximité, les élèves continuent à chercher du regard, à chercher sa validation. L'échange de regards entre Camille et Mme G. est à ce titre vraiment parlant et toute la scène se déroule sans parole : l'enseignante observe ce que fait l'élève, l'élève lève la tête et cherche dans le regard

de l'enseignante une validation, l'enseignante sort du cadre mais l'élève continue à la suivre du regard.



Enfin, le regard des élèves est également un instrument leur servant à mesurer avec précision. Le premier plan de la séquence "cuisine" donne à ce titre le

ton, avec l'enseignante qui déclare au moment de la lecture des ingrédients que c'est "hyper précis". Pour attester de cette précision et du poids de la norme, nous avons choisi au montage de répéter trois fois la séquence du remplissage de lait pour laquelle chaque élève s'abaisse afin de faire la mesure la plus juste possible :



4.2.4 Filmer le travail émotionnel

Il nous a paru essentiel que les séquences filmées en salles de classes aient un rythme assez soutenu. Ce choix devait répondre à la sensation éprouvée lors du tournage d'une certaine émulation présente dans les cours pratiques. Mais comme le remarquent Jean-Pierre Durand et Joyce Sebag, il n'est pas rare que le sociologue-réalisateur échoue à faire voir ce qu'il estime significatif. Si un montage aux raccords rapides peut donner l'impression d'un certain dynamisme, comment faire percevoir certaines dimensions du travail propres à notre champ d'analyse ? Les deux sociologues s'interrogent par exemple sur la manière de faire sentir aux spectateurs « l'intense pression » mise sur les ouvriers qui travaillent à la chaîne : « Le risque est grand que seuls les sociologues du travail ayant travaillé dans l'industrie

automobile puisse établir le rapport entre l'image du pied en amont de l'icône et les possibilités d'autonomie dans les tâches prescrites ou l'intense pression sur le travail ouvrier, ou bien les deux à la fois » (Durand & Sebag, 2015, p. 85). Nous avons été confrontés à de telles difficultés pour rendre sensibles certains éléments. Dans la séquence tournée à l'accueil péri-scolaire, par exemple, chaque professionnel commençait son tour de parole en déclarant que la journée écoulée était « une bonne journée ». Les lecteurs de Virginie Saddock savent par exemple à quel point cette façon de créer un récit positif des événements est une manière pour ces femmes d'enjoliver la réalité. Mais comment le faire saisir à un regard profane lorsque d'autres informations sont dans le cadre ? Nous avons tenté par le montage d'accentuer sur cette phrase en la faisant revenir comme un leitmotiv mais rien n'y fait et la référence échappe parfois même aux sociologues du travail. De la même manière, est-ce que le spectateur remarquera que la première séquence avec Tiphany au moment du goûter avait vocation à faire sentir l'intensité du bruit produit par les enfants ? Devons-nous pour ce faire accentuer le bruit à l'aide du mixage son ?

Conclusion : le sensible dans les sciences sociales

Nous avons tenté, à l'instar de ce que Leroi-Gouhan et Jean Rouch préconisaient d'allier « la rigueur scientifique à l'art de l'exposé cinématographique » (Leroi-Gouhan ; Rouch, 1968, p. 432). Le film réalisé doit être vu comme un essai permettant d'interroger à quelles conditions le médium filmique peut enrichir la connaissance sociologique. Si l'exposé ci-dessus présente le processus de réalisation comme un ensemble de choix raisonnés, n'oublions pas de préciser que l'expérience de réalisation a également pris la forme d'expérimentations rectifiées et justifiées au coup par coup. Nous estimons toutefois que ce processus de fabrication et sa description ci-dessus proposent des pistes de réflexions stimulantes : ils ouvrent notamment une réflexion sur le rôle que peut jouer le « sensible » dans les sciences sociales (Rancière, 2000). Contrairement à une approche purement rationnelle ou quantitative, l'attention portée aux aspects sensibles implique une reconnaissance de la subjectivité, des émotions, des expériences vécues et des perceptions individuelles

et collectives et engage quelque part le spectateur dans la dimension politique du sujet abordé. Tandis que la sociologie est souvent accusée d'offrir une vision surplombante et déterministe des sujets qu'elle traite, il nous semble que la production filmique en ce que cette dernière s'éloigne d'une forme de démonstration scientifique offre des niveaux de lectures plus nombreux tout en reconnaissant la part de contrainte sociale.

Conclusion générale

Pour conclure, nous proposons de repartir des différentes hypothèses qui ont structuré notre travail de recherche et devaient permettre de répondre à notre problématique de départ : « **Comment la tension entre les déterminismes sociaux et l'injonction à l'autonomie s'incarne-t-elle dans l'expérience scolaire des élèves de Bac pro ASSP ?** ». Nous rappelons ici trois hypothèses qui se sont révélées fertiles :

1 - Les injonctions à l'autonomie ont des effets sur l'expérience scolaire des élèves

La première hypothèse que nous avons formulée envisageait que les injonctions à l'autonomie dans le contexte d'une orientation sous contrainte des élèves allaient avoir des effets sur leurs expériences scolaires¹⁶⁵. Notre travail de thèse confirme ce que d'autres travaux ont montré de façon différente, à savoir que les élèves orientés dans la voie professionnelle vivent majoritairement leur orientation comme une relégation. Toutes les élèves que nous avons interrogées déclarent qu'elles auraient préféré aller dans la voie générale. Pourtant, lorsqu'en entretien nous leur demandons ce qui justifiait le fait que ce soit cette filière plutôt qu'une autre, les élèves insistent paradoxalement sur le fait que s'occuper des autres est quelque chose qu'elles ont « toujours aimé faire ». En puisant dans leur biographie, les élèves en viennent à montrer que cette propension à s'occuper des autres était là « dès le départ » et revendiquent un rapport vocationnel à leur activité. Le recours à ce registre vocationnel remplit quatre fonctions :

¹⁶⁵ Tenter de montrer les liens entre des politiques menées à un niveau national et supra-nationale (ici les politiques éducatives) et les réalités observées sur un terrain d'investigation (ici un LP) constitue toujours un défi méthodologique. Ainsi, dans la manière dont nous avons présenté nos résultats, les injonctions à l'autonomie ne constituent parfois qu'une toile de fond sans que ne soient complètement identifiés les mécanismes et les auteurs qui en sont à l'origine dont nous postulons qu'elles agissent sur le comportement des élèves. Notre démonstration pourrait être poursuivie en menant un travail de description rigoureux des dispositifs et des acteurs qui définissent et mettent en œuvre ces politiques pour interroger leurs objectifs et leur efficacité.

❖ Retourner le stigmate d'une orientation dans la voie professionnelle

En présentant leur orientation dans la voie professionnelle comme étant le fruit de leur désir, les élèves inscrites dans ce Bac Pro surmontent la blessure narcissique liée à la scolarisation dans une voie d'enseignement dévaluée. Le processus prolonge celui décrit par U. Palheta, qui, en reprenant le concept de technique de neutralisation (Sykes, 1957 ; Palheta, 2011), décrit comment les élèves de la voie professionnelle en viennent à « condamner ceux qui condamnent ». Ce qui sur notre terrain s'illustre notamment par le fait que les élèves se distinguent de leurs homologues dans les filières générales car contrairement à ces derniers, les élèves scolarisées en ASSP « savent ce qu'elles veulent faire ».

❖ Assumer positivement l'accès à des métiers socialement dévalorisés

Une autre interprétation résumée de façon limpide dans un texte de François Aubry (Aubry, 2012) consiste à voir dans le recours à un discours vocationnel un moyen d'assumer positivement l'accès à des métiers socialement dévalorisés : « Devenir aide-soignante est une perspective professionnelle subie, et qui se transforme, dans les entretiens, en un choix librement consenti [...] Ainsi, le discours vocationnel sur le choix du métier peut se définir comme une norme imposée par le collectif de travail, mais aussi comme une stratégie pour les aides-soignantes afin d'expliquer [et de valoriser] le choix professionnel (Aubry, 2012, p. 137-139). Le registre vocationnel serait donc, si l'on adopte la position de François Aubry, mobilisé comme une stratégie de valorisation de leur profession dans le cadre de métiers qui n'ont pas été réellement choisis. Une analyse qui complète les apports de sociologues interactionnistes pour qui « les travailleurs et les travailleuses tendent généralement à présenter leur métier sous un jour positif et, ce faisant, à en dissimuler les dimensions les plus dévalorisées et dévalorisantes, et ce dans un objectif pas forcément conscient, de maintenir "l'ordre de l'interaction" » (Hughes, 1996, p. 75).

❖ La vocation comme reconstruction biographique

Un autre résultat se dégage : la vocation prend forme dans un discours réalisé dans l'après-coup. Ce discours consiste à intégrer les événements vécus pour venir corroborer la nécessité de ce qui est arrivé sur le mode de *l'illusion biographique* (Bourdieu, 1986). Mais nous refusons de limiter les récits vocationnels à une mise en cohérence des événements ayant concouru à la place occupée, la mise en récit peut également permettre aux individus d'assumer un choix et de renforcer leur engagement ou leur retrait dans certaines activités, comme dans le cas des clarinettes enquêtés par Ravet qui transforment par le discours un "non-choix" en "choix" (Ravet, 2007 cité par Suaud, 2018).

Cette réflexivité et cette mise en récit ne se déploient pas au quotidien dans les carrières étudiées, mais certains travaux ont contribué à mettre en lumière le fait que cette construction narrative est de plus en plus attendue (Dagot & Dassié, 2014). De la même façon que les individus sont tenus de se montrer « autonomes » à travers leurs récits lorsqu'ils ont à faire à des travailleurs sociaux dans le but d'obtenir des aides (Astier & Duvoux, 2006), les *compétences biographiques* ou *dispositions à parler de soi* sont aujourd'hui travaillées à l'école et attendues par les employeurs (Niewiadomski, 2019 ; Darmon, 2019 ; Fournier, 2011).

La mise en place récente de la plateforme Parcoursup est à ce titre éloquent : les lycéens sont désormais invités à renseigner en plus de leur *curriculum vitae*, leurs activités bénévoles, leur engagement citoyen et ce de manière à démontrer la pertinence et l'adéquation entre leurs expériences passées, leurs aspirations et leur projet d'orientation. Cela suppose qu'aujourd'hui, savoir raconter son parcours et montrer la cohérence entre un choix et une biographie constitue une véritable compétence¹⁶⁶ pour accéder à l'enseignement supérieur, une compétence biographique (Niewiadomski, 2019) :

¹⁶⁶ Ces compétences discursives, à l'instar des savoir-être comportementaux (Demazière & Marchal, 2018) sont liées à la possession des capitaux sociaux en lien avec l'origine sociale des élèves (Dagot & Rey, 2017 ; Agnoux, 2022)

« Chacun est amené, de plus en plus souvent, dans sa vie professionnelle notamment (entretiens d'embauche, entretiens annuels d'évaluation, bilans de compétence, formations, etc.) à "se raconter", se définir, se projeter dans l'avenir (...) Cette "identité narrative" (Ricoeur 1990) se construit dans et par ces récits de soi qui nécessitent d'introduire des éléments de cohérence (ipséité) et de continuité (mêmeté) dans une biographie généralement "baroque" (Schwartz, 1990) et souvent fortement contrainte par des déterminations d'origine sociale et de parcours scolaires » (Dubar et *al.*, 2015, p. 324).

❖ Rapport vocationnel et rapports de domination

Ce dernier aspect autour des *déterminations d'origine sociale et de parcours scolaires* attire notre vigilance sur un point particulier : les élèves, en construisant des récits où elles présentent leur orientation comme une vocation passent sous silence les nombreux facteurs (de genre, de classe et d'origine socio-ethnique) qui ont concouru à ces orientations ? [La société biographique] qui prescrit aux agents de penser et dire leur trajectoire individuellement, est potentiellement dangereuse pour les plus faibles, leur imposant de construire une image d'eux-mêmes qui peut les enfermer, contournant dès l'origine toute tentative de rejeter sur un système ou sur autrui tout dysfonctionnement (cf. Epstein, 2007).

De la même façon que le don vient naturaliser des dispositions socialement situées, le registre de la vocation conduit à naturaliser le désir de s'orienter vers ces filières. Cette naturalisation du désir n'en vient-elle pas à couper court à toute possibilité de critique sur la façon dont ces orientations reproduisent les inégalités de genre et de classe ? En dernier lieu, la vocation ne confirme-t-elle pas une vision innéiste des capacités à prendre soin des autres et ce faisant nie l'importance de l'apprentissage, de l'expérience et de la certification dans ce domaine ? « Précisons ici peut-être qu'un des enjeux de la sociologie du travail des femmes a été de montrer que la reconnaissance de la qualification nécessite la mise à distance du principe vocationnel. La vocation, parce qu'elle naturalise les compétences des femmes, gomme les réalités du travail effectivement engagé et les compétences et qualifications qu'il nécessite » (Depoilly, 2021, p. 51).

C'est ce que craignent notamment les chargées de recrutement des formations auxquelles se destinent les élèves d'ASSP qui se méfient des discours vocationnels des élèves car ceux-ci sont le signe d'une représentation erronée de la réalité du travail de soin.

2 - Le *care* est un réservoir de sens permettant aux élèves de s'engager dans la formation

La deuxième hypothèse que nous avons explorée consistait à considérer le *care* comme un réservoir de sens permettant aux élèves de s'impliquer dans leur formation. En d'autres termes, il s'agissait d'envisager la possibilité pour des individus, même dominés, de s'approprier une contrainte initialement imposée de l'extérieur. Cette réflexion nous invite à voir l'attention portée à autrui comme un sujet autour duquel l'engagement dans l'apprentissage et ultérieurement dans une profession relevant du *care* pourrait se construire (cf. introduction de la partie II, p. 93). En d'autres termes, cette hypothèse envisageait d'analyser la construction d'un rapport au savoir de nature à aider les élèves à s'investir dans leur formation (Charlot, 1997).

En ce qui concerne cette hypothèse, nous pouvons observer que les élèves, en arrivant en formation, se réfèrent aux tâches qu'ils ont accomplies dans le cadre domestique pour aborder les apprentissages présentés en classe. Cependant, comme nous l'avons montré, l'équipe éducative s'efforce de créer une distance par rapport au savoir profane des élèves : le travail de soin exige selon elle l'acquisition d'un certain nombre de règles d'hygiène et de sécurité qui distinguent le travail domestique du travail professionnel, en institution, et témoignent de l'importance et de la rigueur nécessaire de la formation.

Comme nous l'avons souligné précédemment, le *care* ne se réduit pas à des aspects techniques. Bien que l'intitulé de la formation (accompagnement, soins, services à la personne) reflète cette dimension, nous avons observé que les contenus enseignés et les méthodes utilisées par les enseignantes ne favorisent pas pleinement le développement du *care* dans sa dimension la plus éthique. En effet,

l'objectif de l'élévation des qualifications lors du passage du BEP carrières sanitaires et sociales au Bac Pro ASSP était clair : lors de l'élaboration du référentiel d'activités, il était envisagé que les futures professionnelles ne soient plus simplement considérées comme des exécutantes. Or, les élèves nous indiquent en entretien que leurs périodes de formation en milieux professionnels ne donnent pas lieu à des moments propices à la réflexivité alors même qu'elles décrivent toutes des difficultés qu'elles ont rencontrées pour gérer certaines situations complexes lors de leurs stages. De plus, si le travail émotionnel fait partie intégrante de l'apprentissage des élèves et qu'il est indispensable à un soin de qualité selon les professionnelles interrogées, ce dernier n'est pas abordé en classe et ne fait pas l'objet d'évaluation.

3 - Une formation pour s'assurer une place sur un marché du travail incertain

Dans les premières étapes de notre travail de recherche, nous envisagions l'hypothèse selon laquelle le « choix » des élèves de s'orienter en ASSP était pour elles une manière de s'assurer une insertion facile sur le marché du travail. Cette hypothèse se fondait sur l'idée que les élèves et leurs familles avaient conscience de la pénurie de main d'œuvre dans le secteur et que l'orientation vers cette filière réduirait *in fine* l'incertitude qui caractérise l'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

Cette hypothèse n'a pas été vérifiée par l'enquête : les élèves ne mentionnent à aucun moment cet argument comme étant significatif dans leur processus d'orientation. Bien qu'il ne soit pas exclu que l'insertion joue de façon inconsciente dans leur « choix », les élèves mobilisent davantage des motifs en rapport avec leurs goûts et leurs aspirations. Ce non-recours à l'argument de l'insertion professionnelle ne doit pas pour autant laisser penser que les élèves se désintéressent du certificat qui vient sanctionner leurs années de formation. Les entretiens menés avec les bachelières ont en effet révélé que le diplôme reste un bien symbolique important.

En revanche, les enseignantes et les membres de l'équipe éducative comme la CPE et la proviseure mobilisent cet argument de l'insertion pour enrôler les élèves dans la formation. Elles considèrent que l'objectif principal du lycée professionnel reste l'insertion sur le marché du travail. Pourtant lorsque l'on étudie le devenir de notre cohorte, seules deux élèves sont en emploi un an après l'obtention de leur diplôme. Toutes les autres suivent une formation complémentaire et une part non négligeable d'entre elles sont inscrites dans l'enseignement supérieur au détriment d'autres formations auparavant plébiscitées par les élèves (aides-soignantes, auxiliaires de puéricultures). Si l'on peut avancer que ce mouvement est lié à une aspiration d'une partie des élèves à l'enseignement supérieur et donc à une mobilité sociale ascendante (avec la possibilité de sortir des fonctions d'exécution), les inspectrices nous invitent à percevoir ce mouvement comme la conséquence d'un manque de formation calibrée dans la continuité du Bac Pro ASSP.

4 - Un modèle pour étudier les orientations sous contraintes et l'appropriation de l'orientation

Les résultats présentés dans cette thèse sont issus d'un travail de recherche sur un terrain et un public particulier. Ils ouvrent néanmoins des réflexions que l'on peut déplacer dans d'autres espaces afin d'approfondir la connaissance que nous avons d'un phénomène social : l'orientation sous contrainte.

Le modèle que nous proposons dans cette thèse consiste à établir dans un premier temps la façon dont l'orientation scolaire des élèves est façonnée et contrainte par leur socialisation primaire. Il consiste dans un second temps à analyser la manière dont les élèves vont, à travers leur expérience scolaire, tenter de s'approprier cette orientation qui n'était pas choisie au départ. Comme nous le disions « la thèse montre le passage d'une orientation par autrui à une orientation pour soi dans le souci d'autrui » (p.50). Aucune raison ne laisse penser que ce cadre conceptuel ne puisse être appliqué à d'autres filières. En effet, si dans notre cas, les élèves de la filière accompagnement, soins, services à la personne puisent dans leurs expériences familiales pour construire un rapport vocationnel à leur orientation et

s'engager dans leur formation, qu'en est-il pour les élèves d'autres filières ? Nous pouvons ainsi nous demander si les expériences diffèrent dans des filières masculines à l'instar des métiers du bâtiment ou de la sécurité mais également dans des filières perçues par les acteurs de terrains comme celles qui accueillent les élèves les plus en difficulté (pressing, accueil). Est-ce que des comportements similaires à notre cas peuvent être observés ? Est-ce que dans ces spécialités aussi, les élèves entretiennent un rapport vocationnel à leur orientation et déclarent qu'ils désirent faire ça « depuis toujours » ? Est-ce qu'à l'instar des élèves scolarisés en ASSP, les élèves d'autres filières considèrent que ce qu'ils ont appris dans la sphère domestique constituent des dispositions à la fois techniques et morales qu'ils peuvent réinvestir dans leur formation ? Qu'en est-il des périodes de formation en milieux professionnels viennent-elles également se heurter aux représentations que les élèves avaient construites autour du métier ?

Dans un second temps, notre modèle d'analyse se montre fécond pour observer et analyser la façon dont les acteurs pédagogiques composent à différents niveaux avec le fait que les élèves n'ont eu que peu de marges de manœuvre dans leur choix d'orientation. Sur notre terrain, nous avons vu que les inspectrices militent pour que le *curriculum* et la pédagogie employée par les équipes éducatives permettent à l'élève de faire preuve de réflexivité et de faire de lui autre chose qu'un simple « exécutant ». Les enseignantes, elles, rappellent que les élèves sont engagés dans des filières où il y a du travail à la clé afin de les mobiliser dans la formation tandis que la CPE oeuvre à revaloriser la dimension professionnelle de leur formation pour que les élèves regagnent en estime d'eux-mêmes. Dans cet écosystème, chacun est impliqué dans un travail qui consiste à ce que l'orientation sous contraintes des élèves débouche sur un véritable projet.

5 - Perspectives

Les résultats de la recherche que nous présentons ne peuvent prétendre avoir traité complètement le sujet. Comme nous l'avions mentionné en avant-propos, la construction d'un objet de recherche est fortement liée aux intérêts du chercheur, ce

sont les aspects ayant attiré notre curiosité qui ont davantage été travaillés car « il n'est pas possible de tenir ensemble toutes les dimensions d'un objet de recherche » (Palheta, 2012, p. 326). Nous retenons ici trois points qui mériteraient selon nous des approfondissements ultérieurs.

Le première concerne la difficulté que nous avons rencontrée pour articuler les niveaux macro et micro d'analyse. En effet, nous précisions dès l'introduction que les injonctions à l'autonomie venant d'acteurs et d'institutions multiples allaient avoir des effets au niveau de notre terrain de recherche. Toutefois, objectiver les liens entre des politiques menées à un niveau national et supra-nationale (ici les politiques éducatives) et les réalités observées sur un terrain d'investigation (ici un LP) est une difficulté méthodologique importante. Ainsi, dans la manière dont nous avons présenté nos résultats, les injonctions à l'autonomie ne constituent parfois qu'une toile de fond sans que ne soient toujours clairement identifiés les mécanismes et les acteurs qui en sont à l'origine. Afin d'affiner cette mise en relation, il serait pertinent de poursuivre un travail de description rigoureux des dispositifs qui découlent de ces politiques et de s'interroger sur leurs objectifs et sur leurs effets, pour ne pas parler de leur efficacité.

Le second élément tient à la faible prise en compte des trajectoires sociales des familles dans l'analyse des récits de vie et dans la construction d'un rapport vocationnel chez les élèves. C'est une limite dommageable étant donné qu'une trajectoire ascendante ou descendante des parents pourrait être signifiante dans la façon d'envisager la construction du rapport vocationnel chez les élèves. De la même manière que les travaux de C. Avril avaient montré comment les différences de trajectoires pouvaient constituer des lignes de clivage au sein même des femmes de milieux populaires, une prise en compte du sens de la pente des trajectoires des familles d'élèves suivis aurait pu nous permettre de déceler comment le rapport à l'orientation est façonné par les conditions matérielles d'existence. Dans la même lignée, alors que nous envisagions en tant qu'hypothèse la possibilité de convertir le capital culturel incorporé en capital culturel institutionnalisé, nous pouvons également déplorer la difficulté qu'il y a à recueillir des éléments permettant d'objectiver le capital culturel.

Bibliographie

Ouvrages et articles scientifiques

❖ Méthodologie

Badache, R. (2019). Théâtre forum. (Forum theatre – teatro fórum). In *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 651-654). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0651>

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>

Blanc, A., Peton, H., & Garcias, F. (2019). L'analyse lexicométrique des macro discours par les vocabulaires – enjeux théoriques et méthodologiques. *Finance Contrôle Stratégie, NS-6*, Article NS-6. <https://doi.org/10.4000/fcs.3459>

Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. de. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.

Boal, A., Copfermann, É., & Lémann, D. (1980). *Théâtre de l'opprimé*. F. Maspero.

Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40(4), 5-27.

Darmon, M. (2019). Analyser empiriquement un inobservable: Comment « attrape-t-on » une disposition ? In *La différenciation sociale des enfants* (p. 107-137). Presses universitaires de Vincennes.
<https://doi.org/10.3917/puv.depoi.2019.01.0107>

David, P. & Jacob, C. (2021). Chapitre 6. l'analyse d'un modèle de formation par le biais d'une méthodologie qualitative de recherche croisée. Dans : Pascal Guibert éd., *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (pp. 111-126). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.quibe.2021.01.0111>

Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 5-28. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0005>

Hélaridot, V. (2009). 8. Vouloir ce qui arrive? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. In *Bifurcations* (p. 160-167). La Découverte.

Lizé, W. (2009). Entretiens, directivité et imposition de problématique. Une enquête sur le goût musical. *Genèses*, 76(3), 99-115. <https://doi.org/10.3917/gen.076.0099>

Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1956). *The focused interview: A manual of problems and procedures* (Columbia University . Bureau of Applied Social Research, Éd.). The Free Press.

Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
<https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>

Nollet, J. & Thibault, N. (2017). Rendre sociologique: Notre regard sur les problèmes publics. *Idées économiques et sociales*, 190, 4-5.
<https://doi.org/10.3917/idee.190.0004>

Vidal-Gomel, C. (2022). Chapitre 9. Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité. In *Enquêter dans les métiers de l'humain: Vol. 2e éd.* (p. 130-144). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0130>

❖ Sociologie générale

Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale. *Informations sociales*, 152(2), 52-58. <https://doi.org/10.3917/inso.152.0052>

Astier, I., & Duvoux, N. (2006). *La société biographique: Une injonction à vivre dignement*.

Aubry, F. (2012), « La vocation, je commence à l'avoir. Paradoxes de la transmission des savoirs professionnels des aides-soignantes en gériatrie », in Jacques-Jouvenot, D. et Vieille-Marchiset, G. (dir.), *Socio-anthropologie de la transmission*, Paris, L'Harmattan, p. 129-143.

Barthe, Y., Blic, D. de, Heurtin, J.-P., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D., Bellaing, C. M. de, Rémy, C., & Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique: Mode d'emploi. *Politix*, N° 103(3), 175-204.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*.

Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15(1), 3-42. <https://doi.org/10.2307/3320261>

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Les Editions de minuit.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62(1), 69-72.

- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France (2000-2001)*. Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2015). *Méditations pascaliennes*. Points.
- Bourdieu, P. A., Accardo, A., Balazs, G., & Beaud, S. (1993). *La misère du monde*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91(1), 71-75.
<https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. de. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(3), 68-93.
<https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- Becker, H. S., Briand, J.-P., Chapoulie, J.-M., & Chapoulie, J.-M. (1985). *Outsiders: Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. Routledge & Kegan Paul.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme (avec Postface inédite)*. Gallimard.
- Castel, R. (2011). *La gestion des risques: De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*. Les Éditions de Minuit.
- Certeau, M. de, Giard, L., & Mayol, P. (1980). *L'invention du quotidien (1-2)*. Union générale d'éditions.
- Champagne, P. (1993) La vision médiatique, dans Pierre Bourdieu (dir.) *La misère du monde*. Seuil.

- Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent : Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. La Découverte.
- Crawford, M. B., & Saint-Upéry, M. (2010). *Éloge du carburateur : Essai sur le sens et la valeur du travail*. la Découverte.
- Decréau, L. (2015). *L'élégance de la clé de douze*. Lemieux.
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle : Sociologie des bifurcations biographiques*. PUF.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Presses universitaires de France.
- Dubois, V. (2013). *La culture comme vocation*. Raisons d'agir.
- Dumont, L. (1966). *Homo hierarchicus : Le système des castes et ses implications*. Gallimard.
- Dumont, L. (1976). *Homo aequalis*. Gallimard.
- Durkheim, É. (1986). *Le suicide : Étude de sociologie*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (2015). *Œuvres* (M. Achimastos, Éd.). Classiques Garnier.
- Ehrenberg, A. (2009). L'autonomie n'est pas un problème d'environnement, ou pourquoi il ne faut pas confondre interlocution et institution. In *Comment penser l'autonomie?* (p. 219-235). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.laugi.2009.01.0219>
- Ehrenberg, A., Mingasson, L., & Vulbeau, A. (2005). Interview - L'autonomie, nouvelle règle sociale. Entretien avec Alain Ehrenberg. *Informations sociales*, 126(6), 112-115. <https://doi.org/10.3917/inso.126.0112>
- Elias, N. (2015). *Mozart : Sociologie d'un génie*. Éditions Points.
- Elias, N., Etoré-Lortholary, J., & Chartier, R. P. (2004). *La société des individus*. Pocket.
- Epstein, M. (2007). Isabelle Astier, Nicolas Duvoux, La société biographique : Une injonction à vivre dignement. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.418>
- Foucault, M. (1976). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.

- Foucault, M., Ewald, F., Fontana, A., Ewald, F. P., & Fontana, A. P. (2001). *L'herméneutique du sujet: Cours au Collège de France (1981-1982)* (F. Gros, Éd.). Gallimard : Le Seuil.
- Gauléjac, V. de. (1987). *La névrose de classe: Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Hommes et groupes.
- Goffman, E., & Accardo, A. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. les Éditions de Minuit.
- Goffman, E., & Kihm, A. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.
- Grignon, C., & Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire: Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Gallimard : le Seuil.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre: Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Les Éditions de Minuit.
- Honneth, A., & Rusch, P. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Hughes, E. C. (1951). Work and the self. In *Social psychology at the crossroads; the University of Oklahoma lectures in social psychology* (p. 313-323). Harper.
- Hughes, E. C. (1956). Social Role and the Division of Labor. *The Midwest Sociologist*, 18(2), 3-7.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique: Essais choisis* (J.-M. C. Chapoulie, Éd.). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Lalivé d'Épinay, C. (1998). 3. Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours. In *Traité de sociologie du travail: Vol. 2e éd.* (p. 67-94). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.coste.1998.01.0067>
- Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie*, 121(2), 317-340. <https://doi.org/10.3917/cis.121.0317>
- Lochmann, A. (2021). *La vie solide: La charpente comme éthique du faire*. Payot.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Gallimard.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497. <https://doi.org/10.3917/rfs.453.0469>
- Martuccelli, D. (2019). Individu / individuation. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 101-103). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0101>

- Mauger, G. (Éd.). (2006). *L'accès à la vie d'artiste: Sélection et consécration artistiques*. Éd. du Croquant.
- Mauss, M., & Weber, F. P. (2023). *Essai sur le don: Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses universitaires de France.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*.
- Ogien, R. (1990). Sanctions diffuses : Sarcasmes, rires, mépris,... *Revue Française de Sociologie*, 31(4), 591. <https://doi.org/10.2307/3322405>
- Pudal, R. (2020). Dispositions dans G. Sapiro (dir.) *Dictionnaire international Bourdieu* (p.242 - 244) CNRS Editions.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rose, N. (1991). *Governing the soul: The shaping of the private self*.
- Schlanger, J. (2010). *La vocation*. Hermann éditeurs, impr. 2010.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers: Hommes et femmes du Nord*. Presses universitaires de France.
- Skeggs, B. (2014). *Des femmes respectables: Classe et genre en milieu populaire*. Agone.
- Siblot, Y., Cartier, M., Coutant, I., Masclet, O., & Renahy, N. (2015). Chapitre 1. De la sociologie de la classe ouvrière à la sociologie des classes populaires. In *Sociologie des classes populaires contemporaines* (p. 13-41). Armand Colin.
- Suaud, C. (2018). La vocation, force et ambivalence d'un concept « nomade ». Pour un usage idéal-typique. *Sciences sociales et sport*, 12(2), 19-44. <https://doi.org/10.3917/rsss.012.0019>
- Sykes, G., M., & Matza, D. (1957). *Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency*. 22(6), 664-670.
- Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers: La fin d'une classe?* Presses universitaires de France.
- Testenoire, A. (2015). Genre, stratification et mobilité sociale au sein des classes populaires. *Lien social et Politiques*, 74, 19-36. <https://doi.org/10.7202/1034062ar>
- Weber, M. (2004). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Zimmermann, B. (2017). Postface. *Formation emploi*. *Revue française de sciences sociales*, 139, Article 139. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5151>

❖ Sociologie de l'éducation, des politiques éducatives, et de l'orientation

Albouy V. et Tavan C. (2007), « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle, mais de faible ampleur », *Économie et Statistique*, n° 410, pp. 3-22.

Arrighi, J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : La sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation emploi*, 109(1), 99-112. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2814>

Baudelot, C., & Estabiet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. F. Maspero.

Beaud, S. (2002). « 80 % au Bac »... Et après ? : *Les enfants de la démocratisation scolaire*. Éditions la Découverte.

Bell, L. (2021). Climat du lycée et risque de décrochage scolaire : Le cas des élèves en orientation contrainte. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 49-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.10494>

Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : Paradoxe et infondée ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/1, Article 32/1. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>

Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2017). Penser les inégalités scolaires : Quelques travaux contemporains en sociologie. *Idées économiques et sociales*, 187(1), 6-16. <https://doi.org/10.3917/idee.187.0006>

Blanchard, M. & Lemistre, P. (2022). Introduction: Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié. *Formation emploi*, 158, 7-22. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10613>

Bodin, R., & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224. <https://doi.org/10.3917/socio.102.0217>

Borras, I., & Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, Article 109. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2847>

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America : Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.

Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au Baccalauréat : Différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64(3), 561-610. <https://doi.org/10.3917/popu.903.0561>

- Brown, P., Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2010). La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché. *Sociologie, N°1, vol. 1*, Article N°1, vol. 1. <https://journals.openedition.org/sociologie/261>
- Buisson-Fenet, H. & Pons, X. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'accountability dans les établissements scolaires en France. *Éducation et Sociétés*, 43, 41-56. <https://doi.org/10.3917/es.043.0041>
- Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205(5), Article 5. <https://doi.org/10.3917/arss.205.0058>
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés Contemporaines*, 11(1), 119-147. <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1083>
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- Chauvel, S. (2012) « Des politiques aux pratiques d'orientation. Enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue parisienne », thèse de sociologie, Paris, EHESS
- Chauvel, S., Delès, R., & Tenret, É. (2020). Introduction. *L'Année sociologique*, 70(2), 275-281. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0275>
- Collet, I., & Vouillot, F. (2019). Mixité scolaire : Quels effets sur les parcours ? *Revue Projet*, 368(1), 47-59. <https://doi.org/10.3917/pro.368.0047>
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419. <https://doi.org/10.2307/3321974>
- Darmon, M. (2015). Introduction. In *Classes préparatoires* (p. 7-24). La Découverte. <https://www.cairn.info/classes-preparatoires--9782707186287-p-7.htm>
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et Sociétés*, 25(1), 17-34. <https://doi.org/10.3917/es.025.0017>
- Dubet, F. (2014). 6 Sociologies de l'école. In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 65-77). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0065>
- Durkheim, É., & Fauconnet, P. P. (1992). *L'éducation morale*. Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Éditions L'Harmattan.

Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Economie et Statistique*, 293(1), 77-93. <https://doi.org/10.3406/estat.1996.6049>

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (1998). *Sociologie de l'école*. A. Colin.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M., & Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, Article 171. <https://doi.org/10.4000/rfp.1860>

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 130, Article 130. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>

Erlich, V., & Establet, R. P. (1998). *Les nouveaux étudiants : Un groupe social en mutation*. Armand Colin.

Establet, R. (2003). 13. Filles et garçons à l'école : Un changement social à suivre. In *Le travail du genre* (p. 181-189). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.laufe.2003.01.0181>

Gallo, S., & Filordi de Carvalho, A. (2018). Confier et dire la vérité : Pour réussir une communauté politique de production du lien éthique dans la relation pédagogique. *Recherches en éducation*, 31, Article 31. <https://doi.org/10.4000/ree.2512>

Garcia, S. (2023). *Enseignants : De la vocation au désenchantement*. La Dispute.

Gateaux-Mennecier, J. (2002). « Les constructions sociales de l'enfance » à problèmes », Regards croisés sur la santé, Itinéraires de recherche en Anthropologie et en Sociologie de la santé (D. Carricaburu et P. Cohen, coord.) Innovations et Société, Paris ; L'Harmattan, n°2, p. 113-137.

Grelet, Y. (2006) Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes, Céreq Bref, n° 228.

Hocquard, D. (1996). *Pierre Naville, la psychologie et le moment de l'orientation*. 5, 49-64.

Jugnot, S. & Vignale, M. (2022). La crise sanitaire suffit-elle à expliquer les souhaits de réorientation des jeunes ?. *Céreq Bref*, 424, 1-4. <https://doi.org/https://doi.org/10.57706/cereqbref-0424>

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil: Gallimard.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques: Dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: Individus, institutions, socialisations*. La Découverte.
- Lahire, B. (2018). Avoir la vocation. *Sciences sociales et sport*, N° 12(2), 143-150.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109(1), 23-36. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2011). Chapitre 4. Concurrence scolaire et reproduction sociale. Dans : , P. Clément, G. Dreux, C. Laval & F. Vergne (Dir), *La nouvelle école capitaliste* (pp. 111-144). Paris: La Découverte.
- Martin, J. (2022). Orientation scolaire et professionnelle: Le retour de « l'idéologie du don » ? *La Pensée*, 410(2), 97-107. <https://doi.org/10.3917/lp.410.0097>
- Meignan, Y., & Masson, C. (2020). Autonomisation des élèves: Quel potentiel éducatif du dispositif de formation? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 151, Article 151. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8437>
- Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 57(4-5), 633-659. <https://doi.org/10.3917/popu.204.0633>
- Millet, M., & Moreau, G. (2011). *La société des diplômés*. la Dispute.
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire: Essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 183-200. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0183>
- Naville, P., & Marx, K. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Gallimard.
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des Bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 32-47. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0032>
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 79-90. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3122>
- Petiot, O., Visioli, J., Rufo, M. P., & Kermarrec, G. A. de la postface. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.

- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : L'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/1. <https://doi.org/10.4000/osp.4515>
- Pinell, P., & Zafiroopoulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24(1), 23-49. <https://doi.org/10.3406/arss.1978.2614>
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles : Les familles ouvrières et l'école*. La Dispute.
- Poullaouec, T. (2011). Choix du destin et destin du choix. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, Article 175. <https://doi.org/10.4000/rfp.3065>
- Prost, A. (1997). *Education, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Éditions du Seuil.
- Prost, A. (2002). La loi Savary : Les raisons d'un échec. In *Alain Savary : Politique et honneur* (p. 261-286). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.hurti.2002.01.0261>
- Richardot, S. (2021). Questions de genre en éducation. In *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 305-312). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0305>
- Soidet, I., Blanchard, S., & Olry-Louis, I. (2018). S'orienter tout au long de la vie : Bilan et perspectives de recherches. *Savoirs*, 48(3), 13-51. <https://doi.org/10.3917/savo.048.0013>
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. La Dispute.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- Truong, F. (2010). Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9-3 : Ce que parler veut dire. *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2446>
- Truong, F. (2013). La parenthèse enchantée—Avoir son Bac en Seine-Saint-Denis ou les paradoxes de « la réussite ». *Diversité*, 172(1), 29-33. <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3717>
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France.
- Vouillot, F. (2007a). Formation et orientation : L'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), Article 2.

Vouillot, F. (2007b). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), Article 2. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>

Willis, P. E., Hoepffner, B., Laurens, S. P., & Mischi, J. P. (2011). *L'école des ouvriers : Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Agone.

❖ Sur l'enseignement professionnel

Agulhon, C. (1994). *L'enseignement professionnel : Quel avenir pour les jeunes ?* Les Éditions de l'Atelier.

Beaud, S., & Pialoux, M. (2001). Les « Bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 87-95. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2828>

Bouyx, B. (1996). *Les diplômés de l'enseignement technologique et professionnel : 1880-1995*. 45, PP. 71-78.

Dagot, C., & Dassié, V. (2014). L'injonction au projet chez les jeunes en Baccaauréat professionnel : Entre soumission et prise en main fragile de son destin. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 128, Article 128. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4271>

Dagot, C., & Rey, C. (2017). L'inégal accès aux stages des jeunes en Baccaauréat professionnel. *Agora débats/jeunesses*, 76(2), 7-21. <https://doi.org/10.3917/agora.076.0007>

Depoilly, S. (2011). *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires* [These de doctorat, Paris 8]. <https://www.theses.fr/2011PA083388>

Depoilly, S. (2014). Les garçons et l'école : Rapports sociaux de sexe et rapports de classe. *Travail, genre et sociétés*, 31(1), 151-155. <https://doi.org/10.3917/tgs.031.0151>

Depoilly, S. (2021). Le lycée professionnel dominé et déqualifié. Le cas de la filière féminine des Soins et services à la personne et aux territoires (SAPAT). *Mouvements*, 107(3), 45-53. <https://doi.org/10.3917/mouv.107.0045>

Depoilly, S. (2023). Filles en lycée professionnel : Trajectoires et expériences familiales. *La Pensée*, 413(1), 87-96. <https://doi.org/10.3917/lp.413.0087>

Divert, N. (2020). Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en Baccaauréat professionnel. *Images du travail, travail des images*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/itti.483>

Divert, N., & Rossignol, M.-F. (2023). Les professeurs de lycée professionnel débutants au risque de la co-intervention. *Recherches en didactiques*, 35(1), 43-57. <https://doi.org/10.3917/rdid1.035.0043>

- Figéat, M. (1996). *Les Baccalauréats professionnels : Un espoir ou un leurre ?* INRP, Institut national de recherche pédagogique, DL 1996, cop. 1996e54-Nancy.
- Forquin, J.-C. (1972). Grignon (Claude). —L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique. *Revue française de pédagogie*, 21(1), Article 1.
- Frigul, N., & Sulzer, E. (2015). Introduction : Bac pro : des paradoxes d'hier aux incertitudes d'aujourd'hui. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 131, Article 131. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4445>
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses : Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Éditions de Minuit.
- Jellab, A. (2003). Entre socialisation et apprentissages : Les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2932>
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire : Pour un lycée professionnel de la réussite*. Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2015). Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du Bac pro trois ans. *Formation emploi*, 131(3), 79-99.
- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48(4), Article 4. <https://doi.org/10.4000/sdt.25314>
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre: Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lemar.2017.03>
- Maillard, F. (2017). Le Baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : D'une singularité à l'autre. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 198, Article 198. <https://doi.org/10.4000/rfp.5228>
- Mariette, A. (2011) « Entre lycée professionnel et travail ouvrier : la "culture anti-école" à l'œuvre ou la formation des destins sociaux. » *Revue Agone*, n° 46, 2011 - p. 113-135.
- Maillard, F., & Moreau, G. (2019). *Le Bac pro : Un Baccalauréat comme les autres ?* Octarès Éditions.
- Maresca, S. (2016). L'avenir en bleu. *Images du travail, travail des images*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.4000/itti.1165>
- Moreau, G. (1991). *Filles et garçons au LEP : Les identités féminines et masculines dans les apprentissages professionnels et sociaux* [These de doctorat, Nantes]. <http://www.theses.fr/1991NANT3006>

Moreau, G. (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 17-25. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1237>

Moreau, G. (2008). École : La double disqualification des lycées professionnels. In *La France invisible* (p. 594-602). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.conf.2008.01.0594>

Mosconi, N. (1983). Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie*, 62(1), 41-50. <https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1866>

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Éditions l'Harmattan.

Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : Comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 59-72.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.palhe.2012.01>

Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France : Des ouvriers aux techniciens*. Presses universitaires de France.

Troger, V., Bernard, P.-Y., & Masy, J. (2016). *Le Baccalauréat professionnel : Impasse ou nouvelle chance ?* PUF.

Vuillet, C., & Siciliano, D. (2003). *Qu'évalue-t-on avec les épreuves du Baccalauréat professionnel ?* (10). Haut conseil de l'évaluation de l'école.

❖ **Sociologie du travail, de l'emploi des femmes et du travail domestique**

Afsa C. & Buffeteau S. (2006). « L'activité féminine en France : Quelles évolutions récentes, quelles tendances pour l'avenir ? », *Economie et Statistique*, 398(1), 85-97.

Angeloff, T. (2008). Emplois de service : Nouvelle domesticité ou gisement d'emplois ? *Idées économiques et sociales*, 153(3), 20-27. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/idee.153.0020>

Arborio, A.-M. (1995). Quand le « sale boulot » fait le métier : Les aides-soignantes dans le monde professionnalisé de l'hôpital. *Sciences Sociales et Santé*, 13(3), 93-126. <https://doi.org/10.3406/sosan.1995.1338>

Arborio, A.-M. (2009). 3. Les aides-soignantes à l'hôpital. Délégation et professionnalisation autour du « sale boulot ». In *Sociologie des groupes professionnels* (p. 51-61). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0051>

Arborio, A.-M. (2012). *Un personnel invisible : Les aides-soignantes à l'hôpital*. Economica : Anthropos.

Arborio, A.-M. (2021). L'expérience comme ressource alternative pour des femmes des classes populaires ? Passer le diplôme d'État d'aide-soignante par VAE. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 240(5), 30-47. <https://doi.org/10.3917/arss.240.0030>

Avril, C. (2019). « Les emplois du bas de l'échelle ne sont pas qualifiés. » In *La France d'en bas ?* (p. 37-42). Le Cavalier Bleu. <https://doi.org/10.3917/lcb.mascl.2019.01.0037>

Avril, C., & Schwartz, O. A. de la postface. (2014). *Les aides à domicile : Un autre monde populaire*. La Dispute.

Beauvoir, S. de. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.

Buchet-Molfessis, C. (2008). Glissements de tâches de l'infirmier vers l'aide-soignant : Le lien entre la formation initiale et le positionnement des nouveaux diplômés. *Recherche en soins infirmiers*, 92(1), 68-94. <https://doi.org/10.3917/rsi.092.0068>

Caron, L., Coppi, M., Théry, L., & Vasselín, A. (2011). Devant l'impossibilité de faire le travail prescrit. *Revue Projet*, 323(4), 53-60. <https://doi.org/10.3917/pro.323.0053>

Cartier, M. (2012). Le caring, un capital culturel populaire ? À propos de Formations of Class & Gender de Beverley Skeggs. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192(1-2), 106-113. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arss.191.0106>

Cartier, M., & Lechien, M.-H. (2012). Vous avez dit « relationnel » ? Comparer des métiers de service peu qualifiés féminins et masculins. *Nouvelles Questions Féministes*, 31(2), 32-48. <https://doi.org/10.3917/nqf.312.0032>

Cartier, M., Letrait, M., & Sorin, M. (2018). Travail domestique : Des classes populaires conservatrices ? *Travail, genre et sociétés*, 39(1), 63-81. <https://doi.org/10.3917/tgs.039.0063>

Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G. & Vanhée, O. (2016). Qui débarrasse la table : Enquête sur la socialisation domestique primaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 215, 72-89. <https://doi.org/10.3917/arss.215.0072>

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. la Découverte.

Cresson, G., & Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : Le travail du care. *Nouvelles Questions Féministes*, 23(3), 26-41. <https://doi.org/10.3917/nqf.233.0026>

Cuny, G. & Bell, L. (2024). Quand on n'a que l'amour : Le *caring* dans l'enseignement professionnel ou comment convertir des dispositions sociales en titre scolaire : le cas des élèves scolarisées en bac pro. *Revue Française de Pédagogie*. (accepté, à paraître en Octobre 2024)

Daune-Richard, A.-M. (2001). Hommes et femmes devant le travail et l'emploi. In *La dialectique des rapports hommes-femmes: Vol. 2e éd.* (p. 127-150). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bloss.2001.02.0127>

Delaunay, J.-C., & Gadrey, J. (1987). *Les enjeux de la société de service*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Delphy, C. (2013). *L'ennemi principal*. Éditions Syllepse.

Devetter, F.-X., Dussuet, A., Nirello, L., & Puissant, E. (2023). Les métiers du vieillissement, essentiels et pourtant insoutenables. In *Que sait-on du travail ?* (p. 528-542). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.colle.2023.01.0528>

Dussuet, A. (2016). Genre, frontières du travail domestique et marges du salariat. Le cas des aides à domicile. *Revue Française de Socio-Économie*, 17(2), 123-141. <https://doi.org/10.3917/rfse.017.0123>

Glenn, E. N. (1992). From servitude to service work: Historical continuities in the racial division of paid reproductive labor. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 18(1), 1-43. <https://doi.org/10.1086/494777>

Hirata, H. S. (1998). Restructuration industrielle et division sexuelle du travail. Une perspective comparative. *Revue Tiers Monde*, 39(154), 381-402. <https://doi.org/10.3406/tiers.1998.5245>

Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, n° 9(1), 19-49.

Hochschild, A. R., Fournet-Fayas, S., & Thomé, C. (2017). *Le prix des sentiments: Au coeur du travail émotionnel*. La Découverte.

Itié, C. (2022). Compétences émotionnelles. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* (p. 101-106). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0101>

Jeanet, A. (2003). L'émotion prescrite au travail. *Travailler*, 9(1), 99-112. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0099>

Jeanet, A. (2018). *Les émotions au travail*. CNRS Éditions.

Kergoat, D. (1981). *Le travail des femmes. Salariat et travail domestique*. 17-35.

Kergoat, D. (2011). Comprendre les rapports sociaux. *Raison présente*, 178(1), 11-21. <https://doi.org/10.3406/raipr.2011.4300>

Lebeaume, J. (2014). *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin 1880—1980*. Presses universitaires de Rennes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01163067>

Lhuillier, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 14(2), 73-98. <https://doi.org/10.3917/trav.014.0073>

Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles : De la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12(2), 91-103. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2006.01.002>

Mauthner M. L., (2002) *Sistering. Power and Change in Female Relationships*, Palgrave, Macmillan.

Mikolajczak, M. (2014). Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : Historique et conceptualisation. In *Les compétences émotionnelles* (p. 1-9). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0004>

Molinier, P. (2010). Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du care. *Champ psy*, 58(2), 161-174. <https://doi.org/10.3917/cpsy.058.0161>

Ravet, H. (2007). Devenir clarinettiste. Carrières féminines en milieu masculin. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 168(3), 50-67. <https://doi.org/10.3917/arss.168.0050>

Sadock, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires puéricultrices. *Travailler*, n° 10 (2), 93-106.

Soares, A. (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler*, 9(1), 9-18. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0009>

Wharton, A. S., & Erickson, R. J. (1993). Managing emotions on the job and at home : Understanding the consequences of multiple emotional roles. *The Academy of Management Review*, 18 (3), 457-486. <https://doi.org/10.2307/258905>

Zelizer, V. (2001). Transactions intimes. *Genèses*, 42 (1), 121-144. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gen.042.0121>

❖ **Sociologie des relations formation-emploi, de la professionnalisation et des professions**

Agnoux, P. (2022). La tyrannie des « savoir-être » : Sélection scolaire et construction des féminités populaires en milieu rural. *Formation emploi*, 159 (3), 97-113. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10864>

Appriou-Ledesma, L. (2017). *Les infirmiers débutants : Quelles transformations identitaires ?* <https://cnam.hal.science/hal-02124720>

Bordes, V. (2013). Socialisation professionnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 295-299). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0295>

Aubret, J. (2009). Référentiel d'activités professionnelles. In *L'ABC de la VAE* (p. 196-197). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0196>

Cifali, M. (2013). Altérité. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 25-28). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0025>

- Cros, F., & Raisky, C. (2010). « Référentiel ». *Recherche et formation*, 64, Article 64. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>
- Demazière, D. & Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels: Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01>
- Demazière, D., & Marchal, E. (2018). La fabrication du travail non qualifié. Analyser les obstacles à la valorisation. *Travail et emploi*, 155-156(3-4), 5-30. <https://doi.org/10.4000/travailemloi.8583>
- Diebolt, É. (2013). Prémices de la profession infirmière : De la complémentarité entre soignantes laïques et religieuses hospitalières XVIIe - XVIIIe siècle en France. *Recherche en soins infirmiers*, 113(2), 6-18. <https://doi.org/10.3917/rsi.113.0006>
- Dubar, C., Tripiet, P., & Boussard, V. (2015). Chapitre 13—La question des identités professionnelles. In *Sociologie des professions* (p. 301-326). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01.0301>
- Fourdrignier, M. (2009). Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : Une mission impossible ? *Formation emploi*, 108(4), 67-81. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2096>
- Fournier, C. (2011). La prise en compte des motivations des élèves soignants : Éléments clé d'un recrutement et d'une fidélisation réussis. *Journal d'économie médicale*, 29(6-7), 323-335. <https://doi.org/10.3917/jgem.116.0323>
- Giret, J., El Hadj Saïd, K. & Morlaix, S. (2024). Le service civique comme outil de professionnalisation : Une typologie des usages du service civique par les jeunes volontaires. *Agora débats/jeunesses*, 96, 7-26. <https://doi.org/10.3917/agora.096.0007>
- Glaymann, D. (2018). La socialisation et la construction identitaire à l'épreuve des situations vécues en stage. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/8779>
- Glaymann, D. (2015). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ?. *Formation emploi*, 129(1), 5-22. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4340>
- Houot, I. (2009). Référentiel de compétences. In *L'ABC de la VAE* (p. 200-201). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0200>
- Issehnane, S. (2011). Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : Une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001. *Travail et emploi*, 125(1), 27-39. <https://doi.org/10.4000/travailemloi.4946>
- Jorro, A. (2013). Éthos professionnel. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 109-112). De Boeck Supérieur.

<https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-109.htm>

Jutras, F., & Labbé, S. (2013). Éthique professionnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 105-108). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0105>

Laurens, S., & Mischi, J. (2011). *Apprendre le travail*. Agone.

Lavitry, L. (2012). Le jugement d'employabilité : Un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? *Sociologies pratiques*, 24(1), 53-65. <https://doi.org/10.3917/sopr.024.0053>

Référentiel de compétences | Cairn.info. (s. d.). Consulté 6 décembre 2023, à l'adresse <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-200.htm>

Lichtenberger, Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*, 67(1), 93-107. <https://doi.org/10.3406/forem.1999.2364>

Rothier Bautzer, É. (2014). Rendre possible l'autonomisation, « sale boulot relationnel » ou care ? *Recherche et formation*, 76, Article 76.

Rothier Bautzer, É. (2012). Formation des soignants en France : La difficile émergence de nouveaux modèles. *Les Tribunes de la santé*, 36(3), 83-88. <https://doi.org/10.3917/seve.036.0083>

Ulmann, A.-L. (2015). *Le soi à l'épreuve de la formation*. Érès. <https://www.cairn.info/la-qualite-du-travail-en-equipe--9782749248394-page-143.htm>

Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*. la Documentation française, DL 1986.

Vergnies, J.-F. (2017). Edito : Soyez autonomes ! Condition requise pour les parcours professionnels ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 139, Article 139. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5122>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17 (2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Zolesio, E. (2013). La socialisation chirurgicale, un apprentissage « par claques ». *Revue française de pédagogie*, 184(3), 95-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.4245>

❖ **Etudes sur le care et l'éthique de la sollicitude**

Fleury, C. (2019). *Le soin est un humanisme*. Tracts Gallimard.

Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*.

Lee, S.-F. (2019). *Enquêter sur la capacité à se soucier des autres. Le travail des aides-soignantes en institution pour personnes âgées dépendantes en France et à Taïwan*. [These de doctorat]. Paris, EHESS.

Lovell, A. M., Pandolfo, S., Das, V., & Laugier, S. (2013). *Face aux désastres: Une conversation à quatre voix sur le « care », la folie et les grandes détresses collectives*. Ithaque.

Menaut, H. (2009). Les soins relationnels existent-ils ? *VST - Vie sociale et traitements*, 101(1), 78-83. <https://doi.org/10.3917/vst.101.0078>

Molinier, P. (2010). Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du care. *Champ psy*, 58, 161-174. <https://doi.org/10.3917/cpsy.058.0161>

Morvillers, J.-M. (2015). Le care, le caring, le cure et le soignant. *Recherche en soins infirmiers*, 122(3), 77-81. <https://doi.org/10.3917/rsi.122.0077>

Nussbaum, M. C., & Chavel, S. (2012). *Capabilités: Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats.

Paperman, P., & Laugier, S. (2006). *Le souci des autres: Éthique et politique du care*. Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

Sen, A., Chelma, P., & Laurent, É. (2010). *L'idée de justice*. Flammarion.

Terestchenko, M. (2007). *Un si fragile vernis d'humanité: Banalité du mal, banalité du bien*. Éditions La Découverte.

Tronto, J. C., Maury, H., Tronto, J. C. P., & Mozère, L. P. (2009). *Un monde vulnérable: Pour une politique du care*. Éditions la Découverte.

❖ **Sociologie visuelle et filmique et le sensible dans les sciences sociales**

Arlaud, J. (2006). *La mise en scène de la parole dans le cinéma ethnographique*. <https://doi.org/10.3406/comm.2006.2375>

Buob, B., & Géhin, J.-P. (2020). Du travail filmé au travail du film. *Images du travail, travail des images*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/itti.277>

Durand, J.-P., & Sebag, J. (2015). La sociologie filmique: Écrire la sociologie par le cinéma ? *L'Année sociologique*, 65(1), 71-96. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/anso.151.0071>

Faguer, J.-P. (2006). « Creuser l'intime ». <https://doi.org/10.3406/comm.2006.2376>

Géhin, J.-P. (2023). Vincent Jarousseau, Les femmes du lien, la vraie vie des travailleuses essentielles. *Images du travail, travail des images*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/itti.3865>

Gheerbrant, D. (2016). Pourquoi je filme. *La Revue Documentaires*, 26-27, 17-17. <https://doi.org/10.3917/docu.026.0017>

Géhin, J.-P. (2023). Vincent Jarousseau, Les femmes du lien, la vraie vie des travailleuses essentielles. *Images du travail, travail des images*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/itti.3865>

Hamus-Vallée, R. (2015). Un film d'entretien est-il un film? Ou comment un objet filmique particulier questionne les frontières du cinéma, les frontières de la sociologie. *L'Année sociologique*, Vol. 65(1), 97-124.

Latour de, N. (2018) La fausse bataille de l'art et de la science. Mise en scène cinématographique en ethnologie, *Revue française des méthodes visuelles* (en ligne)

Leroi-Gourhan (1948) Cinéma et sciences humaines. Le film ethnologique existe-t-il ?, *Revue de géographie humaine et d'ethnologie*, n°3, 1948, pp 42-50

Maresca, S. (2016). L'avenir en bleu. *Images du travail, travail des images*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.4000/itti.1165>

Naville, P. (1966). Instrumentation audio-visuelle et recherche en sociologie. *Revue française de sociologie*, 7(2), 158-168. <https://doi.org/10.2307/3319016>

Niney, F. (2002). *L'épreuve du réel à l'écran: Essai sur le principe de réalité documentaire*. De Boeck.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible: Esthétique et politique*. la Fabrique.

Rogel, T. (2010). Christian Lallier, Pour une anthropologie filmée des interactions sociales. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.975>

Sebag, J., Durand, J.-P., & Harper, D. A. P. (2020). *La sociologie filmique: Théories et pratiques*. CNRS éditions.

Terrenoire, J.-P. (1985). *Images et sciences sociales: L'objet et l'outil*. <https://doi.org/10.2307/3321747>

Vander Gucht, D. (2017). *Ce que regarder veut dire: Pour une sociologie visuelle*. Les Impressions Nouvelles.

❖ Autres

Artières, P., & Zancarini-Fournel, M. (2015). *68: Une histoire collective, 1962-1981*. La Découverte, impr. 2015.

Bernard, J. (2007). La gestion des émotions aux pompes funèbres, une compétence reconnue ? *Formation emploi*, 99(3), 61-74.

Brabant-Delannoy, L. (2019). Perspectives du vieillissement et de la perte d'autonomie en France. *Constructif*, 2.

Castanet, V. (2022). *Les fossoyeurs*. Fayard.

Corvol, A., Balard, F., Moutel, G., & Somme, D. (2014). Refus de soins opposés aux gestionnaires de cas par des personnes âgées en situation médico-sociale complexe : Regards croisés. *La Revue de Médecine Interne*, 35(1), 16-20. <https://doi.org/10.1016/j.revmed.2013.02.012>

Côté, S., & St-Cyr Tribble, D. (2012). Le raisonnement clinique des infirmières, analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 111(4), 13-21. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0013>

Douglas, M., Guérin, A., Douglas, M. A. de la postface, & De Heusch, L. P. (2005). *De la souillure : Essais sur les notions de pollution et de tabou*. Éditions La Découverte.

Dumont, G.-F. (2017). Vieillesse de la population de la France : Les trois causes de son accentuation. *Population & Avenir*, 732(2), 17-19. <https://doi.org/10.3917/popav.732.0017>

Duyck, J.-Y., & Pijoan, N. (2010). L'enjeu de la gestion des ressources humaines dans le service aux personnes âgées dépendantes : Le cas des établissements d'accueil. *Gérontologie et société*, 33 / 135(4), 187-211. <https://doi.org/10.3917/gs.135.0187>

Haicault, M., & Tahon, M.-B. P. (2000). *L'expérience sociale du quotidien : Corps, espace, temps* (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Éd.). Presses de l'Université d'Ottawa.

Jasseron, C., Estry-Béhar, M., Le Nézet, O., & Rahhali, I. (2006). Les facteurs liés à l'abandon prématuré de la profession soignante. Confirmation de leur impact à un an d'intervalle analyse longitudinale des soignants de l'enquête PRESST/NEXT. *Recherche en soins infirmiers*, 85(2), 46-64. <https://doi.org/10.3917/rsi.085.0046>

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 33(3), 313-333. <https://doi.org/10.2307/3322266>

Lembré, S. (2016). L'invention du concours des « meilleurs ouvriers de France » (années 1920-1930). *Genèses*, 103, 29-48. <https://doi.org/10.3917/gen.103.0029>

Maillard, C. (2015). "Ras la seringue", le premier conflit infirmier. *Les Tribunes de la santé*, 46(1), 43-48. <https://doi.org/10.3917/seve.046.0043>

Maurel E. (2000). « De l'observation à la typologie des emplois sociaux », in Chopart J.-N. (dir.), *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod, p. 25-52.

Merchiers, J. (2004). Y a-t-il des dispositions morales ? *L'Année sociologique*, 54(2), 455-481. <https://doi.org/10.3917/anso.042.0455>

Niewiadomski, C. (2019). Compétence biographique. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 51-53). ERES.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, Article 62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Pierce, J. L. (2003). Les émotions au travail: Le cas des assistantes juridiques. *Travailler*, 9(1), 51-72. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0051>

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance: Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

Vatin, F. (1999). *Le travail, sciences et société. Essais d'épistémologie et de sociologie du travail*. Presses de l'Université libre de Bruxelles.

Vergnaud, G. (2001). 2.6. Piaget visité par la didactique. *Intellectica*, 33 (2), 107-123. <https://doi.org/10.3406/intel.2001.1635>

Zune, M. (2014). Éditorial: De quoi les pénuries de main-d'œuvre sont-elles le nom? *Revue Française de Socio-Économie*, 14(2), 5-14. <https://doi.org/10.3917/rfse.014.0005>

❖ **Données statistiques**

Charnoz, P. (2020). « Évolution des effectifs salariés hospitaliers depuis 15 ans. Méthodologie de construction d'agrégats nationaux », 69; *Les dossiers de la DREES*, n° 69.

CNAF (2022) Restitution des résultats de l'enquête nationale « pénurie de professionnels en établissements d'accueil du jeune enfant » (11/07/2022).

DEPP (2023) *Repères et références statistiques 2023*.

DREES, (2018). « 53 % d'infirmiers en plus entre 2014 et 2040, une forte hausse qui répond à la demande de soins ». *Études et Résultats* n°1062. Mai 2018.

DREES (2023). Les étudiantes en formation d'infirmière sont trois fois plus nombreuses à abandonner en première année en 2021 qu'en 2011. *Études et Résultats*. Numéro 1266. Mai 2023

Fédération hospitalière de France (2022). *Enquête FHF*. Avril/Mai 2022. Situation RH.

INSEE. (2020) *France, portrait social 2020*.

INSEE. (2020) Bilan démographique 2019. *Insee Première*, n°1789

INSEE (2024) Bilan démographique 2023. *Insee Première*, n°1978 .

INSEE. (2024) Enquête sur les ressources conditions de vie et conditions de vie. Paru le 06/07/2024

Millien, C. (2018). *53 % d'infirmiers en plus entre 2014 et 2040, une forte hausse qui répond à la demande de soins* (1062; Études et Résultats). DREES.

Pôle Emploi (2021). *Enquête besoins en main d'oeuvre* (BMO)

Pora, P. (2023). *Près d'une infirmière hospitalière sur deux a quitté l'hôpital ou changé de métier après dix ans de carrière*. 1277.

❖ Textes juridiques et documents de cadrage

Le lycée professionnel (S2019-3200). (s. d.). Cour des comptes.

Loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique.

Référentiel d'activité du BCP ASSP consulté sur :
<https://ww2.ac-poitiers.fr/sbssa/spip.php?article1020>

❖ Sites Internet

Bayeul, A. (2019, Juillet 2). Crise de vocation chez les aides-soignants.
<https://www.lavoixdunord.fr/607635/article/2019-07-02/crise-de-vocation-chez-les-aides-soignants>

Comte, K. (2022, juin 22). *Salaires trop faibles, métiers dévalorisés... Les crèches confrontées au manque de personnel*.
https://www.francetvinfo.fr/economie/salaires-trop-faibles-metiers-devalorises-les-crèches-confrontees-au-manque-de-personnel_5213794.html

De Capèle, G. (2023, Novembre 17) Pénurie de main d'œuvre, le travail désagrégé.
<https://www.lefigaro.fr/vox/economie/penurie-de-main-d-oeuvre-le-travail-desagrege-20231117>

Marotte, T. (2023, Juillet 24) Pénurie de main d'œuvre : pourquoi ça va durer ?
<https://www.lexpress.fr/economie/entreprises/penurie-de-main-doeuvre-pourquoi-ca-va-durer-RNPOGNCZLVAOPDU3EHPTAQZSX4/>

Ottenheimer, G. (2023, Novembre 6) La pénurie de main-d'œuvre, un obstacle aux objectifs de réindustrialisation.
https://www.challenges.fr/idees/la-penurie-de-main-d-oeuvre-un-obstacle-aux-objets-de-reindustrialisation_872703

Perrin, M-L. (2022, Décembre 2) Crise de vocation "Le Covid a marqué un point de rupture"

<https://www.dna.fr/magazine-sante/2022/12/02/crise-de-vocations-le-covid-a-marque-un-point-de-rupture>

Filmographie

- Akerman, C. (1976) *Jeanne Dielman 23, Quai du Commerce, 1080 Bruxelles*. Paradise Films
- Allione, J. (2018) *Viril.e.s*. Andolfi
- Bruneau, S. (2017) *Rêver sous le capitalisme*. Alter Ego films
- Cavalier, A. (1987) *24 Portraits*. Caméra One
- Decaster, L. (2018). *J'suis pas malheureuse*. Université Paris-8
- Deschamps, J. (2019) *Les petits maîtres du grand hôtel*. TS Productions.
- Diop, A. (2011) *La mort de Danton*. Mille et Une films.
- Durand J.-P. et Sebag J. (2003) *Rêve de chaîne*. Centre Pierre Naville
- Gavras, J. (2017) *Les bonnes conditions*. Zadig Productions
- Heurtier Manzanares, L. (2021) *En plein jour*. Quartett productions
- Klapisch, C. (1994) *Le péril jeune*. La Sept
- Klotz, N. (2000) *Paria*. Arte France Cinema.
- Klotz, N. (2007) *La question humaine*. Dulac Productions.
- Le Cras, T. (2018) *Je ne veux pas être paysan*. Vivement Lundi
- Lépingle, G. (2010) *Julien*. Bathysphère Productions
- Loizillon, C. (2012) *Corpus/corpus*. Les films du rat
- Nion, D. (2003) *Dix-sept ans*. Mille et Une films
- Periot, J-G. (2022) *Retour à Reims*. Les films de Pierre.
- Perret, G. et Ruffin F. (2019) *J'veux du soleil*. Les 400 clous.
- Philibert, N. (2002) *Etre et avoir*. Maia Films.
- Philibert, N. (2018) *De chaque instant*. Archipel 35
- Pialat, M. (1978) *Passe ton bac d'abord*. Les films du Livradois.
- Ruffin, F. (2016) *Merci Patron*. Mille et Une productions
- Sauder, R. (2017) *Retour à Forbach*. Docks 66.
- Simon, C. (2016) *Le concours*. Andolfi.
- Varda, A. ; JR. (2017) *Visages, villages*. Aeternam films.
- Wiseman, F. (1967) *Titicut Folies*. Zipporah Films

Wiseman, F. (1968) *High School*. Osti Productions

Wiseman, F. (1970) *Juvenile Court*. Zipporah Films