

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Étude des perceptions des démarches de soutien à l'orientation développées au terme de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles: regards croisés d'étudiants et d'enseignants

Massart, Xavier; Meyer, Virginie; Vieillevoye, Sandrine; Dehon, Jeremy; De Vleeschouwer-Dieudonne, Martine; Plumet, Jim; PONDEVILLE, Sophie; Snauwaert, Philippe; Vanhoolandt, Cedric; Vrydaghs, David; Biemar, Sandrine; Romainville, Marc

Publication date:
2023

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Massart, X, Meyer, V, Vieillevoye, S, Dehon, J, De Vleeschouwer-Dieudonne, M, Plumet, J, PONDEVILLE, S, Snauwaert, P, Vanhoolandt, C, Vrydaghs, D, Biemar, S & Romainville, M 2023, *Étude des perceptions des démarches de soutien à l'orientation développées au terme de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles: regards croisés d'étudiants et d'enseignants*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Étude des perceptions des démarches de soutien à l'orientation développées au terme de l'enseignement secondaire en FWB : regards croisés d'étudiants et d'enseignants

Rapport de fin de projet

Projet de recherche financé par l'IRDENa et le Pacte pour un enseignement d'excellence et mené conjointement par le DET et les didacticiens de l'UNamur
(Chimie, Français, Physique, Mathématiques, Sciences économiques et de gestion)

Coordinateurs de recherche :

Biémar Sandrine : sandrine.biemar@unamur.be

Romainville Marc : marc.romainville@unamur.be

Chercheurs :

Massart Xavier : xavier.massart@unamur.be

Meyer Virginie : virginie.meyer@unamur.be

Vieillevoye Sandrine : sandrine.vieillevoye@unamur.be

Membres de l'équipe de recherche :

Dehon Jérémy : jeremy.dehon@unamur.be

De Vleeschouwer Martine: martine.devleeschouwer@unamur.be

Plumat Jim : jim.plumat@unamur.be

Pondeville Sophie : sophie.pondeville@unamur.be

Snauwaert Philippe : philippe.snauwaert@unamur.be

Vanhoolandt Cédric: cedric.vanhoolandt@unamur.be

Vrydaghs David : david.vrydaghs@unamur.be

Table des matières

Partie 1 : Objectifs de la recherche	2
Partie 2 : Organisation du travail	3
1. Equipe de recherche	3
2. Planning des rencontres.....	3
3. Principales tâches réalisées dans le cadre du projet	6
3.1. Revue de la littérature.....	6
3.2. Coordination avec les didacticiens	6
3.3. Rencontres d’experts en orientation	7
3.4. Site internet IRDENa – Texte de présentation du projet.....	7
3.5. Premier recueil de données.....	7
3.6. Deuxième recueil de données	7
Partie 3 : Journée d’étude IRDENa	8
1. Organisation de la journée.....	8
2. La journée du 22 novembre	13
2.1. Déroulement de la journée.....	13
2.2. Présentation des intervenants et des interventions	13
3. Le budget de la journée	15
4. Résultats du questionnaire de satisfaction	16
4.1. Profil des personnes ayant répondu.....	16
4.2. Évaluation globale de la journée	16
4.3. La conférence de France Picard	16
4.4. La communication sur la recherche.....	16
4.5. Les ateliers.....	17
4.6. Les 3 éléments appréciés par les participants.....	17
4.7. Les 3 éléments à améliorer pour une prochaine édition	17
4.8. Et s’il y avait une suite... ..	18
4.9. Apporter un témoignage	18
4.10. Devenir « amis de l’IRDENa »	19
Partie 4 : Synthèse de la revue de la littérature	20
Partie 5 : Méthodologie de recueil et d’analyse des données	24
1. Etudiants.....	24
1.1. Définition de l’échantillon.....	24
1.1.1. Contenu	24
1.1.2. RGPD	25
1.1.3. Entretiens-tests	25
1.1.4. Constitution de l’échantillon des étudiants.....	25

1.1.5.	Entretiens avec les étudiants.....	25
1.2.	Transcription des entretiens des étudiants.....	25
1.3.	Analyse des entretiens étudiants.....	26
2.	Acteurs de l'enseignement secondaire.....	26
2.1.	Guide d'entretien avec les acteurs de l'enseignement secondaire.....	26
2.1.1.	Définition et constitution de l'échantillon.....	26
2.1.2.	Contenu.....	27
2.1.3.	RGPD.....	27
2.1.4.	Soumission du guide d'entretien aux didacticiens.....	27
2.2.	Entretiens.....	27
2.3.	Transcription des entretiens.....	27
2.4.	Analyse des entretiens avec les étudiants.....	28
2.5.	Analyse des entretiens avec les acteurs de l'enseignement secondaire.....	28
	Partie 6 : Résultats des analyses.....	29
1.	Entretiens avec les étudiants.....	29
1.1.	Eléments ayant joué un rôle dans le choix d'études de l'étudiant tels qu'il les a vécus lorsqu'il était élève.....	29
1.2.	Analyse au regard du classement établi par les étudiants.....	34
1.3.	Analyse des réponses par question.....	35
1.4.	Conclusion.....	40
2.	Entretiens avec des acteurs de l'enseignement secondaire.....	41
2.1.	Eléments pouvant jouer un rôle, selon les acteurs de l'enseignement secondaire, de soutien au choix d'orientation de leurs élèves.....	41
2.2.	Conclusion.....	46
3.	Mise en relation des perceptions des étudiants et des acteurs de l'enseignement secondaire.....	46
3.1.	Etude de cas 1.....	46
3.1.1.	Les éléments marquants pour l'étudiante A.....	47
3.1.1.1.	Le TFE sur le projet personnel et professionnel.....	47
3.1.1.2.	L'option.....	47
3.1.1.3.	Les enseignants.....	48
3.1.1.4.	La visite du salon SIEP.....	48
3.1.2.	Les éléments ajoutés.....	49
3.1.3.	Les éléments cités seulement par les membres de l'école.....	50
3.1.4.	Conclusion.....	50
3.1.5.	Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions.....	51
3.2.	Etude de cas 2.....	51
3.2.1.	Les éléments marquants en lien avec l'école.....	52
3.2.1.1.	Défi Belgique Afrique.....	52

3.2.1.2.	L'influence de certains enseignants / contenus de cours	52
3.2.1.3.	La rencontre avec des professionnels au sein de l'école	55
3.2.2.	Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par l'étudiante	55
3.2.2.1.	Éléments cités par le directeur et l'enseignant	55
3.2.2.2.	Éléments cités par le directeur.....	56
3.2.2.3.	Éléments cités par l'enseignant	56
3.2.3.	Conclusion.....	58
3.2.4.	Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions.....	58
3.3.	Etude de cas 3.....	59
3.3.1.	Les éléments marquants en lien avec l'école.....	59
3.3.1.1.	Les professeurs de français de 4e et 5e et leurs cours.....	59
3.3.1.2.	La rencontre avec les anciens	60
3.3.1.3.	La visite du salon SIEP.....	61
3.3.1.4.	Les activités dans le supérieur	61
3.3.2.	Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par l'étudiante	62
3.3.2.1.	Les éléments évoqués par la directrice	62
3.3.2.2.	Les éléments mentionnés par les enseignantes	62
3.3.3.	Conclusion.....	62
3.3.4.	Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions.....	63
3.4.	Etude de cas 4.....	64
3.4.1.	Les éléments marquants en lien avec l'école.....	64
3.4.1.1.	La rencontre avec des anciens élèves (salon des métiers)	64
3.4.1.2.	Des rencontres avec un professionnel dans le cadre de l'école	65
3.4.1.3.	Les contenus de cours.....	66
3.4.1.4.	Les activités organisées dans le cadre des cours	67
3.4.1.5.	Les activités proposées hors des cours	68
3.4.1.6.	L'attitude des enseignants	69
3.4.1.7.	Le salon et le site du SIEP	76
3.4.1.8.	La participation aux cours ouverts	79
3.4.2.	Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par les étudiants	79
3.4.3.	Conclusion.....	80
3.4.4.	Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions.....	81
3.5.	Etude de cas 5.....	83
3.6.1.	Les éléments marquants en lien avec le cadre scolaire.....	83
3.6.1.1.	L'influence positive de certains enseignants	83
3.6.1.2.	La réalisation de deux stages	85
3.6.2.	Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par l'étudiante	87

3.6.2.1.	La retraite de vie.....	87
3.6.2.2.	Rencontre avec un professionnel ou un étudiant.....	88
3.6.2.3.	Séance dédiée à l'orientation dans le secondaire.....	88
3.6.2.4.	Activités organisées dans l'enseignement supérieur et salon des métiers.....	88
3.6.2.5.	Journée de formation pour les enseignants.....	89
3.6.2.6.	Influence positive des enseignants.....	89
3.6.3.	Conclusion.....	89
3.6.4.	Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions.....	90
3.6.	Etude de cas 6.....	91
3.6.1.	Les éléments marquants en lien avec le cadre scolaire.....	91
3.6.1.1.	Salon des métiers et/ou des formations organisé au sein de l'école.....	91
3.6.1.2.	La réalisation d'un stage.....	92
3.6.1.3.	L'influence positive de certains enseignants et contenus de cours.....	92
3.6.2.	Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par l'étudiant.....	94
3.6.2.1.	D'autres salons des métiers et/ou des formations.....	94
3.6.2.2.	Accompagnement individuel.....	95
3.6.2.3.	Intervention d'un conseiller d'orientation extérieur à l'école.....	95
3.6.2.4.	Séances d'informations dédiées à l'orientation dans les études secondaires ou supérieures	95
3.6.2.5.	Entraînements aux entretiens de sélection (accès à certaines filières d'études supérieurs en France).....	96
3.6.2.6.	Influence positive des enseignants.....	96
3.6.3.	Conclusion.....	97
3.6.4.	Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions.....	98
Partie 7 : Conclusion et perspectives		99
Références bibliographiques.....		101
Annexes		103

Le présent rapport a pour objectif de présenter les tâches de recherche réalisées au cours des deux années du projet, la méthodologie de travail suivie, ainsi que les principaux résultats issus des analyses de 51 entretiens (réalisés avec 26 étudiants de Bloc2 et avec 25 acteurs de l'enseignement secondaire en FWB). Pour terminer, quelques pistes de recherches complémentaires, sur la base des données collectées dans cette présente recherche, seront proposées.

Ce rapport se compose de sept parties :

1. Objectifs de la recherche ;
2. Organisation générale du travail ;
 - a. Equipe de recherche ;
 - b. Planning des rencontres ;
 - c. Principales tâches réalisées dans le cadre du projet.
3. Journée d'étude IRDENa ;
4. Synthèse de la littérature ;
5. Méthodologie de recueil et d'analyse ;
6. Résultats des analyses des données ;
 - a. Entretiens menés avec des étudiants ;
 - b. Entretiens menés avec des acteurs de l'enseignement secondaire ;
 - c. Analyses croisées entre les propos des étudiants et ceux des acteurs de l'enseignement secondaire.
7. Perspectives.

Partie 1 : Objectifs de la recherche

Au sein de l'enseignement obligatoire, la question de l'orientation au sens large (comprenant le choix d'études supérieures) est une préoccupation forte, tant chez les jeunes de la fin de l'enseignement secondaire, surtout de transition, qui doivent opérer un choix d'études, que chez leurs enseignants qui tentent de les soutenir dans ce processus d'orientation. Plusieurs activités sont ainsi organisées dans le cadre des 10 journées dédiées au soutien au choix d'études et à l'orientation au 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire (informations, rencontres de professionnels, visite du salon SIEP, stages, etc.). Ces activités sont toutefois très variables d'un établissement à l'autre et leurs effets auprès des élèves en fin de secondaire n'ont pas fait l'objet d'analyses.

Le champ de l'orientation semble propice à un questionnement sur les pratiques qui facilitent la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. En effet, des activités, des dispositifs foisonnent mais peu d'études sont menées sur les perceptions qu'en ont les élèves ou les jeunes étudiants et sur les actions qui soutiennent effectivement leur choix et leur insertion dans l'enseignement supérieur.

L'objectif principal de cette recherche est d'**identifier les caractéristiques réellement porteuses, selon les perceptions des bénéficiaires, en termes d'aide au choix, des activités ou dispositifs mis en place en fin d'enseignement secondaire y compris des pratiques enseignantes au sein des classes.**

Dans ce sens, la recherche vise à :

- Recueillir auprès de jeunes étudiants leurs perceptions des activités de soutien au choix d'études, y compris les pratiques enseignantes jouant un rôle en matière d'orientation et d'en analyser les caractéristiques porteuses/efficaces afin d'isoler les leviers d'accompagnement au choix ;
- Décrire et analyser les activités de soutien au choix d'études et les pratiques enseignantes identifiées par les étudiants eux-mêmes comme ayant une influence positive sur leur choix d'études, alors qu'ils étaient élèves dans l'enseignement secondaire ;
- En complément des éléments évoqués ci-dessus, identifier les représentations que les acteurs de l'éducation, notamment les enseignants, véhiculent à propos des facteurs d'orientation présents au sein des dispositifs qu'ils développent, les rôles des acteurs impliqués et le regard analytique et prospectif qu'ils portent sur ces dispositifs ;
- En croisant les perceptions des étudiants et celles des enseignants, identifier les caractéristiques de pratiques (innovantes) efficaces dans le domaine du soutien à l'orientation ;
- Fournir des pistes relatives à l'implémentation et la généralisation de tels dispositifs et de telles actions dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants en chimie, en français, en physique, en sciences économiques et de gestion.

Partie 2 : Organisation du travail

1. Equipe de recherche

Pour mener cette recherche, sous la supervision de Sandrine Biémar et Marc Romainville, trois chercheurs ont été engagés sur le budget de l'IRDENa :

- (1) Sandrine Vieillevoye a été engagée pour 0.20 ETP du 15/01/2021 au 31/10/2021 ;
- (2) Virginie Meyer a été engagée pour 0.20 ETP du 01/01/2022 au 31/03/2023 ;
- (3) Xavier Massart a été engagée pour 0.20 ETP du 15/01/2021 au 19/09/2022 et du 05/12/2022 au 14/04/2023.

Par ailleurs, pour travailler sur cette recherche, Virginie Meyer a été engagée à 0.10 ETP sur le budget du Pacte pour un enseignement d'excellence du 01/01/2022 au 31/03/2023. Un budget complémentaire a également été alloué pour engager Xavier Massart à 0.20 ETP du 15/04/2023 au 30/06/2023 et Virginie Meyer à 0.30 ETP du 01/04/2023 au 07/07/2023, sur des fonds internes au DET.

2. Planning des rencontres

Durant l'année 1, les chercheurs (1) et (3), travaillant en étroite collaboration, ont notamment mené plusieurs réunions avec différents intervenants (cf. tableau ci-dessous).

Date	Type de réunion	Personnes présentes (les chercheurs +...)	Points abordés
15/01/21	Lancement du projet	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Réunion de démarrage du projet.
11/02/21	Lancement du projet	Equipe des didacticiens	Réunion d'introduction – présentation du planning et des modalités de recherche.
25/02/21	Experte en orientation	Olivia Ramos	Evaluer les facteurs-clés d'orientation auprès de personnes de terrain en préparation du guide d'entretien avec les étudiants.
25/02/21	Experte en orientation	Nathalie Lemaire	Evaluer les facteurs-clés d'orientation auprès de personnes de terrain en préparation du guide d'entretien avec les étudiants.
04/03/21	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Préparation du guide d'entretien avec les étudiants.
Entre le 4 et le 18/03	Réunion de travail	Equipe des didacticiens	Echanges autour du guide d'entretien et validation par l'ensemble des membres de l'équipe.

04/03/21	Expert en orientation	Bertrand Willocq	Evaluer les facteurs-clés d'orientation auprès de personnes de terrain en préparation du guide d'entretien avec les étudiants.
18/03/21	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Finalisation du guide d'entretien pré-test. Identification des critères d'échantillonnage.
03/21	Déléguée à la protection des données de l'UNamur	Karen Rosier	Plusieurs réunions pour traiter les aspects RGPD du projet.
26/03/21	Experte en entretien	Line Fischer	Conseils pour mener les entretiens.
Entre le 26/03 et le 02/04/21	Réunion de travail	Éric Bernagou	Réunions pour la configuration d'un logiciel de prise de RDV avec les étudiants.
Entre le 18/03 et le 23/04/21	Réunion de travail	Echanges avec les didacticiens et les facultés de Namur	Identification et consolidation des publics à contacter en vue de la participation à un entretien.
15/04/21	Réunion de travail	Marc Romainville	Le point sur le manque de répondants.
20/05/21	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Récolte de données. Analyse des résultats. Planification de la suite de la recherche.
1/07/21	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Ligne du temps. Critère d'échantillonnage. Analyse des entretiens – grille d'analyse (1 ^{ère} version).
09/09/21	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Définition de la grille d'analyse (version finale).
16/09/21	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Définition de la grille d'analyse (version finale).
10/11/21	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Le point sur l'avancement du projet.

Durant la suite du projet, les chercheurs (2) et (3), travaillant en étroite collaboration, ont également mené plusieurs réunions avec différents intervenants (cf. tableau ci-dessous).

Date	Type de réunion	Personnes présentes (les chercheurs +...)	Points abordés
24/11/21	Réunion de travail	Sandrine Biémar	Définition des objectifs de la réunion avec les didacticiens prévue le 02/12/21.
02/12/21	Rapport intermédiaire	Equipe des didacticiens	Présentation de l'état de la recherche et discussions sur les pistes à investiguer pour la suite de la recherche.
08/12/21	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Préparation du guide d'entretien avec les acteurs de l'enseignement secondaire.
20/01/22	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Evaluation des ajustements à prévoir pour nos entretiens dans les écoles à la suite du premier entretien.
30/06/22 - 21/11/22	Réunions de travail	De nombreuses réunions concernant la préparation de la journée d'étude de l'IRDENa ont été menées avec divers intervenants entre le 30/06/22 et le 21/11/22. Ces réunions sont détaillées dans la partie 3 de ce rapport consacrée à cette journée.	
02/09/22	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Préparation de la réunion avec les didacticiens.
08/09/22	Présentation de l'état des lieux	Marc Romainville, Sandrine Biémar, l'équipe des didacticiens (Martine de Vleeschauwer et Philippe Snauwaert)	Présenter l'état des lieux de la recherche en vue de la communication lors de la journée IRDENa.
23/11/23		Marc Romainville, France Picard, Juliette Robert (Université Clermont Auvergne), Loïc Braida	Rencontre d'échange à la suite à la journée IRDENa.
08/12/22	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Le point sur le projet. Réunion de reprise à la suite de l'incapacité de travail longue durée de Xavier Massart.
22/12/22	Réunion de travail	Sandrine Biémar	Retour sur l'état d'avancement et suite du travail

31/01/23	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	État des lieux des analyses des entretiens étudiants et écoles et de leur mise en relation
20/03/23	Réunion de travail	Marc Romainville et Sandrine Biémar	Retour sur la proposition de rapport de projet

3. Principales tâches réalisées dans le cadre du projet

Cette section reprend l'ensemble des tâches réalisées depuis le début de la recherche par l'équipe de chercheurs pour mener à bien celle-ci. Les détails méthodologiques en lien avec ces tâches sont présentés dans la partie 5 de ce rapport.

3.1. Revue de la littérature

Dans un premier temps, les chercheurs ont identifié un ensemble de références (articles, ouvrages, sites web) portant sur la thématique de l'orientation. Ces différentes références ont été rassemblées, lues et analysées. Des fiches résumées ont été réalisées pour chaque référence (les références se trouvent dans la bibliographie du présent document).

Les différents concepts théoriques présents dans la littérature ont été analysés en regard des visées de la recherche. Les chercheurs ont notamment fait ressortir les thématiques et concepts-clés à investiguer dans les entretiens avec les étudiants. Une courte synthèse de cette revue de littérature se trouve dans la partie 4 de ce rapport.

3.2. Coordination avec les didacticiens

Les chercheurs ont ensuite défini une liste des tâches à réaliser pour mener à bien le projet. Celles-ci ont également été planifiées sur les deux années du projet.

Ces tâches et leur planification ont été soumises aux didacticiens, membres de l'équipe du projet, lors d'une réunion début février 2021. Cette rencontre a également permis de préciser les objectifs du projet et d'en redéfinir certains.

En décembre 2021, une deuxième réunion de travail avec les didacticiens a permis de faire le point sur l'état d'avancement du projet et sur l'orientation à lui donner pour la suite. Les discussions lors de cette réunion ont essentiellement porté sur la meilleure manière de sélectionner les écoles où rencontrer la direction et des enseignants. La conclusion a été de cibler dans un premier temps les écoles où au moins cinq éléments rapportés par les étudiants rencontrés étaient liés soit à son école secondaire soit à un enseignant de son école secondaire. Eventuellement par la suite, nous pourrions élargir à d'autres écoles en utilisant plus des critères qualitatifs concernant les dispositifs rapportés par les étudiants. Cette deuxième étape n'a pas été possible compte tenu de l'ampleur des données collectées dans les six écoles rencontrées sur la base du premier critère défini (cinq éléments vécus dans l'école secondaire ou avec un enseignant).

Le guide d'entretien avec les acteurs de l'enseignement secondaire (dont une copie se trouve à l'annexe 5) a également été soumis aux didacticiens début janvier 2022 pour avoir leurs avis sur les données qui seraient collectées.

3.3. Rencontres d'experts en orientation

De manière à compléter la revue de littérature et à construire le guide d'entretien à l'attention des étudiants (dont une copie se trouve à l'annexe 4), des rencontres ont été organisées avec plusieurs acteurs de terrain spécialisés dans le domaine de l'orientation :

- Olivia Ramos Diaz qui travaille au Service d'Orientation et d'Aide à la Réussite (SOAR) de l'Université Saint-Louis à Bruxelles ;
- Nathalie Lemaire qui travaille au Pôle Académique de Namur (PAN) et qui a dirigé un groupe de travail sur l'orientation dans le cadre du projet « Coup de pouce » ;
- Bertrand Willocq, conseiller en orientation au service Info-études de l'Université de Namur.

3.4. Site internet IRDENa – Texte de présentation du projet

Un texte de présentation du projet a été rédigé pour le site internet de l'IRDENa (<https://irdena.unamur.be/projets>).

3.5. Premier recueil de données

Le premier recueil a été réalisé auprès d'étudiants du bloc 2 au moyen d'entretien individuel. Le guide rédigé pour réaliser ces entretiens est disponible à l'Annexe 4. Entre mars 2021 et mai 2021, 26 étudiants ont été rencontrés. La méthodologie du recueil de ces données est détaillée dans la partie 5 du présent rapport et les analyses portant sur les contenus des entretiens sont présentées dans la partie 6.

3.6. Deuxième recueil de données

Le deuxième recueil de données a été réalisé auprès de 25 acteurs de l'enseignement secondaire (enseignants, directeurs, autres membres de l'équipe éducative) dans six écoles localisées en FWB : cinq sont soumises au système éducatif belge francophone, une au système éducatif français. Ces entretiens ont eu lieu entre janvier 2022 et mars 2022. Le guide rédigé pour réaliser ces entretiens est disponible à l'Annexe 5. La méthodologie du recueil de ces données est détaillée dans la partie 5 du présent rapport et les analyses portant sur les contenus des entretiens sont présentées dans la partie 6.

Partie 3 : Journée d'étude IRDENa

Dans le cadre de la recherche, l'équipe s'était engagée à organiser une journée d'étude. Cette journée intitulée « S'orienter vers le supérieur : regards croisés des étudiants et des enseignants sur le rôle de l'école » a eu lieu le 22 novembre 2022 (voir affiche en Annexe 1).

La journée était dédiée aux regards portés sur les démarches d'orientation par les élèves et l'école. Elle a été l'occasion de présenter les résultats de la présente recherche et de proposer différents regards sur l'orientation tant à travers l'intervention d'une experte internationale - France Picard de l'Université de Laval - que par les témoignages d'experts de terrain venus partager leurs expériences autour des dispositifs de soutien à l'orientation qu'ils organisent dans les écoles.

Le public ciblé était les enseignants des universités et hautes écoles, les enseignants, éducateurs et directions du secondaire, les centres PMS, ...

La journée visait trois objectifs généraux :

- Proposer d'autres regards sur l'orientation ;
- Partager des expériences ;
- Enrichir ses pratiques.

114 personnes étaient inscrites et 96 ont participé.

1. Organisation de la journée

Le tableau ci-dessous reprend les étapes et les éléments organisationnels de la journée.

Date	Type d'action	Personnes présentes Virginie Meyer +	Détails
30/06/22	Réunion de travail	Sandrine Biémar, Marc Romainville, Xavier Massart	Définition des axes de la journée d'étude de l'IRDENa pour novembre 2022.
02/09/22	Réunion de travail	Sandrine Biémar, Marc Romainville	Préparation de la réunion avec les didacticiens.
05/09/22	Réservation des locaux	Pauline Pirlot	Premier contact pour la réservation des locaux (infructueux).
06/09/22	Rencontre avec un intervenant	Michèle Billen (IATA)	Prise de contact. Explications des attendus pour les ateliers.
06/09/22	Rencontre avec un intervenant	Nathalie Lemaire (PAN)	Explications des attendus pour les ateliers.

Date	Type d'action	Personnes présentes Virginie Meyer +	Détails
07/09/22	Dossier IFPC	Sandrine Biémar	Rédaction du dossier pour intégrer la journée au catalogue de formation IFPC.
08/09/22	Présentation de l'état des lieux	Sandrine Biémar, Marc Romainville, l'équipe des didacticiens (Martine de Vleeschauwer et Philippe Snauwaert)	Présenter l'état des lieux de la recherche en vue de la communication lors de la journée IRDENa.
09/09/22	Assemblée générale de l'IRDENa	Les membres de l'IRDENa	Présentation de la journée du 22 novembre.
09/09/22	Réservation des locaux	Sandrine Biémar (seule)	Demande de réservation de locaux en biologie.
11/09/22	Catering	Sephora Boucena	Demande de devis au « perron de l'Ilon ».
12/09/22	Rencontre avec un intervenant	Olivier Remels (Fondation pour l'enseignement)	Explications des attendus pour les ateliers.
13/09/22	Création de l'affiche	Sandrine Biémar	Réalisation de projets d'affiches.
13/09/22	Préparation du budget	Sandrine Biémar Marc Romainville	Préparation et présentation du budget pour la journée.
13/09/22	Réservation des locaux	Sarah Duvivier (seule)	Confirmation de réservation des locaux en biologie.
14/09/22	Préparation de la page de la journée sur le site de l'IRDENa		Description de l'événement : programme, informations pratiques, inscriptions.
16/09/22	Création de la page sur le site de l'IRDENa	Sarah Duvivier	Mise en ligne de la description de l'événement et des inscriptions.

Date	Type d'action	Personnes présentes Virginie Meyer +	Détails
20/09/22	Invitation	Sandrine Biémar	Rédaction du mail d'invitation à diffuser.
22/09/22	Invitation		Diffusion de l'invitation.
23/09/22 - 21/11/22	Gestion des inscriptions et des participants		Gestion des inscriptions, réponses aux questions des futurs participants...
20/10/22	Organisation pratique		Appel aux membres de l'IRDENa pour assurer : l'accueil, l'animation et le secrétariat de la journée (tableau récapitulatif en annexe 2) et organisation du planning.
11/10/22	Réservation des locaux		Demande de locaux plus grands.
04/11/22	Rencontre d'un intervenant	Catherine Garner (CSGB)	Précisions des attendus pour les ateliers.
07/11/22	Réunion de travail	Xavier Massart	Préparation de la communication sur la recherche.
08/11/22	Réunion de travail	Sandrine Biémar, Sarah Duvivier	Préparation des aspects pratiques de la journée.
08/11/22	Réunion de travail	Sandrine Biémar et Marc Romainville	Présentation de la communication de la recherche et ajustements.
09/11/22	Lien avec les intervenants		Relecture des propositions envoyées par les intervenants.
10/11/22	Réunion de travail	Sarah Duviver	Commande à l'économat (1 ^e partie).
10/11/22 - 14/11/22	Gestion du matériel		Recherche de manges-debout.
14/11/22	Repérages	Karim Rouane	Visite des locaux et repérages techniques pour la journée IRDENa.
14/11/22	Gestion du catering		Commande à l'économat (2 ^e partie).

Date	Type d'action	Personnes présentes Virginie Meyer +	Détails
14/11/22	Réservation des locaux		Demande de deux locaux supplémentaires.
15/11/22	Organisation	Sandrine Biémar, Pauline Pirlot (seules)	Contacts avec la société Manpower pour l'engagement de 2 étudiants-jobistes.
15/11/22	Gestion du matériel		Recherche de matériel pour équiper les salles supplémentaires.
15/11/22	Rencontre entre les intervenants	Sandrine Biémar, François-Xavier Fievez, Sibille Demideleer, Loïc Braida, Michèle Billen, Catherine Garner, Nathalie Lemaire	Rencontre entre les témoins, les animateurs et les rapporteurs des ateliers de la journée IRDENa. Clarification des rôles de chacun.
16/11/22	Préparation	Sarah Duvivier	Préparation des fardes d'accueil.
16/11/22 – 21/11/22	Préparation		Création des groupes pour les ateliers (en fonction des demandes des participants et des places disponibles).
17/11/22	Gestion des jobistes	Sandrine Biémar (seule)	Contacts avec les étudiantes jobistes. Explication des tâches attendues pour la journée IRDENa.
18/11/22	Préparation		Préparation des fardes d'accueil (fin).
18/11/22	Contenu	Sandrine Biémar	Répétition de la communication de la journée IRDENa.
18/11/22	Catering	Sandrine Biémar	Confirmation auprès du traiteur.
19/11/22	Lien avec les intervenants	Marc Romainville (seul)	Accueil de France Picard (Université de Laval).
20/11/22	Lien avec les intervenants	France Picard	Préparation de la journée IRDENa.
21/11/22	Préparation	Sandrine Biémar, Guillaume Mele, Jean-Roch Meurisse, Nathanaël Laurent	Installation des locaux et des manges-debout. Réception de la livraison de l'économat.

Date	Type d'action	Personnes présentes Virginie Meyer +	Détails
21/11/22	Préparation de la journée IRDENa	France Picard	Répétition de l'intervention de France Picard
21/11/22	Préparation de la journée IRDENa	Sandrine Biémar, Marc Romainville, France Picard	Rencontre avec France Picard et préparation de la journée IRDENa
22/11/22			Journée IRDENa
23/11/22		Sandrine Biémar, Jobistes	Rangement des locaux
23/11/22		Marc Romainville, France Picard, Juliette Robert (Université Clermont Auvergne), Loïc Braida	Rencontre d'échange à la suite à la journée IRDENa
30/11/22	Suite de la journée		Création d'un questionnaire de retour
30/11/22	Suite de la journée		Demande aux intervenants de communiquer les documents à partager
19/12/22 - 20/12/22	Actualisation de la page de la journée sur le site de l'IRDENa		Actualisation de la page : liens vers les documents partagés et les photos
15/01/23	Suite de la journée		Relance des participants à compléter le formulaire de retour
	Suite de la journée		Analyse des questionnaires de retour

Notons que seuls les sandwiches de midi ont été livrés par un traiteur. L'équipe organisatrice a pris en charge la gestion des boissons, des collations lors des pauses, des desserts à midi, du drink de clôture. Deux étudiantes jobistes ont été engagées pour assurer le service.

Pour un si grand nombre de participants, nous proposons pour une prochaine édition une prise en charge de l'ensemble du catering par un prestataire externe. En effet, la charge de travail liée à l'installation des locaux et à la gestion du catering lors de la journée est très lourde pour l'équipe organisatrice qui doit à la fois gérer les aspects organisationnels, l'accueil des participants et les activités scientifiques de la journée.

2. La journée du 22 novembre

2.1. Déroulement de la journée

La journée s'est déroulée en plusieurs temps. Elle a été voulue rythmée par plusieurs types d'interventions afin que les participants puissent avoir accès à des idées nouvelles, mais qu'ils puissent aussi avoir du temps pour échanger sur leurs pratiques. Le planning de cette journée se trouve en Annexe 3.

Dans un premier temps, les participants étaient réunis en séance plénière pour assister, d'une part, à la conférence inaugurale de France Picard et, d'autre part, à la présentation de la recherche dans le cadre de laquelle s'inscrivait cette journée.

Dans un deuxième temps, les participants ont pris part à deux ateliers participatifs sur les quatre proposés. Ils avaient émis des préférences lors de l'inscription et toutes les demandes ont pu être respectées.

Enfin, tous les participants ont, à nouveau, été réunis afin d'entendre une synthèse de chaque atelier et le mot de clôture.

La journée s'est terminée par un drink.

2.2. Présentation des intervenants et des interventions

➤ Conférence « Les promesses et les défis de l'école orientante : l'étude de cas de l'école québécoise »

France Picard, PhD, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail, Université Laval, Québec, Canada.

Pour résoudre quels problèmes implante-t-on l'approche orientante dans un système éducatif ? Comment l'école orientante s'inscrit-elle dans la discipline des sciences de l'orientation ? Quels contenus intégrer dans le curriculum scolaire et comment les diffuser ? Quels rôles et quelles responsabilités les familles, la communauté et le personnel scolaire et professionnel en orientation assument-ils dans l'école orientante ?

Voilà quelques questions auxquelles nous tenterons de répondre à partir de l'étude de cas de l'école orientante au Québec. Nous y aborderons les enjeux qui ont présidé à l'implantation de l'approche orientante, les modèles successifs qui ont été implantés du primaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur, les rôles des divers partenaires dans le contexte politique de l'implantation d'une réforme, les contenus d'orientation scolaire et professionnelle, les points de vigilance dans son implantation et son évaluation, ainsi que les pistes de recherche futures.

➤ Présentation de la recherche « Étude des perceptions des démarches de soutien à l'orientation développées au terme de l'enseignement secondaire en FWB »

Xavier Massart et Virginie Meyer (UNamur – IRDENa)

La recherche, débutée en 2021 et toujours en cours, vise à identifier et formaliser – grâce au regard croisé des étudiants et des acteurs de l'école - les pratiques innovantes et efficaces en matière d'aide à l'orientation en fin du secondaire. À ce stade de la recherche, nous présenterons les résultats des analyses des entretiens menés avec les étudiants et les perspectives du travail à venir.

- **Atelier 1 : Dossier de recherche et de synthèse sur le projet personnel et professionnel de l'élève.**

Témoignage de Michèle Billen et Véronique Montois (IATA)

Dans le cadre du cours de français les élèves de 6^{ème} secondaires sont amenés à constituer un dossier sur leur projet personnel et professionnel après leur 6^{ème} secondaire et ce quel que soit ce projet. Mené sur plusieurs mois, le travail est divisé en plusieurs parties : se connaître, se projeter, s'informer, rendre son projet concret. Une synthèse informative et argumentative et une présentation orale clôturent la démarche.

Cette activité d'aide à l'orientation s'intègre dans le programme du cours de français.

- **Atelier 2 : Les stages : préparer, accompagner et mener une réflexion avec les élèves.**

Témoignage de Catherine Garner (CS Godinne-Burnot)

En sixième secondaire, les élèves réalisent un stage de 3 jours auprès d'un professionnel de leur choix. Ce stage s'intègre dans une dynamique d'aide à l'orientation qui commence dès la 4^{ème} secondaire. Les élèves sont encadrés par un professeur référent mais aussi par toute une équipe qui propose des ateliers de préparation avant le stage, un suivi pendant le stage et un travail de réflexion après celui-ci. L'expérience est clôturée par une présentation orale de chaque élève sur du vécu et de la démarche devant les élèves de 5^{ème} secondaire qui peuvent alors se projeter.

- **Atelier 3 : « Coup de pouce pour l'orientation »**

Animé par Nathalie Le Maire, Gentiane Boudrenghien et Julien Coquel (Pôle académique de Namur)

L'outil « Coup de pouce pour l'orientation » a été développé par le pôle académique de Namur dans le cadre d'une collaboration entre acteurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Cet outil, disponible en version papier et en version web, est composé de 13 fiches-outils décrivant des activités d'accompagnement à l'orientation à réaliser en classe avec les élèves du 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire. Les 13 fiches-outils permettent d'explorer les trois composantes indispensables du processus d'orientation (connaissance de soi, des métiers et des formations) via des activités de quatre types : information, contact, immersion et réflexion sur soi. Pour chaque activité, proposée clé-sur-porte, l'enseignant dispose de documents reprenant le détail du déroulement et de tous les supports nécessaires aux élèves (documents à compléter, cartes à découper, ...).

Lors de l'atelier, différents aspects de l'outil ont été présentés : objectifs poursuivis, structure globale de l'outil, types de documents, utilisation optimale, ... Ensuite, un temps de découverte de 3 fiches-outils en petits groupes a été organisé avant de clôturer par un moment d'échanges avec l'ensemble des participants.

➤ **Atelier 4 : S'approprier les enjeux de l'orientation, des compétences transversales à la connaissance des métiers**

Animé par Olivier Remels et Gaëlle Bomans (Fondation pour l'enseignement).

Comment ancrer l'éducation orientante au cœur de chaque école ?

Cet atelier a proposé la présentation de deux dispositifs permettant d'ancrer l'éducation orientante au sein des écoles secondaires : Story-me et Entr'apprendre.

Le dispositif « Story-me » met en œuvre un parcours annuel de formations pour les enseignants et d'animations pour les élèves (connaissance de soi, découverte des métiers, mise en projet) en 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires qualifiantes, articulé aux cours.

Le dispositif « Entr'apprendre » crée des ponts entre les enseignants (cours généraux et techniques) des écoles qualifiantes et les entreprises susceptibles d'accueillir leurs élèves en stage, en alternance ou à la fin de leur formation. Les enseignants (re)découvrent les métiers sur le terrain grâce à de riches interactions avec des professionnels du métier...

Pour plus de détails, un accès aux documents partagés de la journée et à quelques photos, nous vous invitons à vous rendre sur le site de l'IRDENA.

<https://irdena.unamur.be/agenda/role-de-l-ecole>

3. Le budget de la journée

Dépenses	Total en euros	Prise en charge
Billet avion F. PICARD	1 323,15	PACTE
Hôtel + repas 19-24 nov. 2022, F. PICARD	1 040,00	DET / PACTE
Sandwiches : 5,50€ x 110	605,00	IRDENa et iFPC
Deux jobistes Manpower	384,13	DET
Catering (Economat FAC/2022/2896)	310,14	DET
Fardes de notoriété + blocs notes + stylos + étiquettes (Economat FAC/2022/5849)	174,52	DET et IRDENa
Catering (Economat FAC/2022/5945)	133,26	DET
Cadeaux intervenants (Galler)	115,00	DET
Note honoraires Picard train + repas	91,00	DET / PACTE
Maison des Desserts	88,00	DET
Repas France Picard + parking	45,10	DET
Feutres + sacs UNamur (Economat FAC/2022/6038)	3,84	DET
TOTAL intermédiaire	4 313,14	
<i>à déduire :</i>		
Subsides IPFC	307,00	iFPC
Remboursements retour économat		
TOTAL définitif	4 006,14	

4. Résultats du questionnaire de satisfaction

Un questionnaire a été envoyé à tous les participants de la journée IRDENA... seuls 20 ont répondu. Voici les résultats.

4.1. Profil des personnes ayant répondu

- 8 personnes travaillent exclusivement dans l'enseignement secondaire ;
- 4 personnes travaillent exclusivement dans l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire ;
- 2 personnes combinent enseignement secondaire et supérieur universitaire ou non universitaire ;
- 2 personnes travaillent dans le secondaire et sont des spécialistes de l'orientation (une personne précise être coach pour jeunes en orientation et méthode de travail) ;
- 1 personne combine enseignement supérieur universitaire ou non et spécialiste de l'orientation ;
- 1 personne travaille exclusivement dans un centre PMS ;
- 1 personne combine enseignement secondaire, supérieur universitaire ou non et centre PMS ;
- 2 personnes sont exclusivement des spécialistes de l'orientation (coordinatrice d'une cellule orientation de zone, chargé du portail de l'orientation, membre du service INFOR-étude de l'ULB).

4.2. Évaluation globale de la journée

Sept personnes ont attribué une note de 4/5 et 13 ont attribué un 5/5. La moyenne est donc de 4,6/5.

4.3. La conférence de France Picard

17 personnes ont donné leur avis sur la conférence qui recueille une majorité d'avis positifs (15/17). Les participants soulignent l'intérêt suscité par la conférence par son contenu (l'historique et les enjeux de l'approche orientante, ses aspects concrets) et le dynamisme de France Picard. Deux participants auraient apprécié que le temps octroyé à la conférence et aux échanges soit plus long.

4.4. La communication sur la recherche

16 participants ont donné un avis sur la communication. Dix personnes émettent un avis positif sans réserve. Elles soulignent l'intérêt pour les analyses qualitatives et pour la suite de l'analyse. Quatre personnes émettent un avis nuancé trouvant la recherche intéressante mais, selon elles, peu représentative car ne portant que sur 26 étudiants issus du milieu universitaire (25/26). Deux personnes n'ont pas été convaincues par la communication. Une personne a estimé la recherche peu représentative vu le nombre d'étudiants rencontrés et l'autre personne l'a trouvée superficielle.

4.5. Les ateliers

16 personnes ont émis un avis sur les ateliers. Tous les participants qui ont répondu ont apprécié les ateliers pour plusieurs raisons : le partage de pratiques, la richesse des activités proposées par les témoins, les liens avec la réalité de terrain, le temps de discussion. Certains évoquent la découverte d'idées et d'outils qu'ils vont utiliser pour enrichir leur pratique.

4.6. Les 3 éléments appréciés par les participants



20 personnes ont répondu à cette question. Une personne a répondu « tout » ... les autres réponses permettent de détailler.

Nous pouvons distinguer trois grandes catégories : le contenu, les personnes et l'organisation.

En ce qui concerne le contenu, les participants ont apprécié « l'éclairage québécois » qui permet de « sortir du cadre ». Ils ont également aimé la clarté des informations reçues (3X), les contenus concrets (5X) (expériences des stages et du dossier, cas pratiques, ancrage dans la réalité et les supports fournis, notamment l'outil « coup de pouce pour l'orientation »).

En ce qui concerne les personnes, les participants ont retenu la qualité des intervenants (2X) et la diversité des témoignages (2X) et des profils des participants permettant des échanges sur diverses réalités de terrains (2X). Ils ont également apprécié les échanges pendant les ateliers et/ou les pauses (7X) « pour réseauter » (2X) et la dynamique des groupes qui a permis de réels échanges entre professionnels sur les pratiques et la qualité des débats.

En ce qui concerne l'organisation, les participants ont apprécié l'organisation générale fluide, le rythme de la journée (3X) avec l'alternance conférences/ateliers (2X), le respect du timing. Les participants se sont sentis bien accueillis (2X) et retiennent la convivialité (3X) qui a facilité les échanges.

Enfin, les participants sont repartis redynamisés avec des idées nouvelles.

4.7. Les 3 éléments à améliorer pour une prochaine édition

20 personnes ont répondu à cette question.

L'élément à améliorer qui revient le plus souvent (3X) est le moment de synthèse des ateliers en séance plénière en fin de journée. Il nous avait semblé intéressant de proposer une brève synthèse des ateliers de la journée sur la base des notes prises par les secrétaires lors de ceux-

ci. Le peu de temps prévu pour préparer cette synthèse a rendu la tâche parfois difficile pour les personnes qui avaient accepté de prendre la parole alors qu'elles n'avaient parfois pas assisté à l'atelier. Les informations étaient parfois denses et/ou confuses.

Trois personnes auraient souhaité plus d'éléments théoriques alors qu'une personne propose de réaliser la formation sur deux jours « pour pouvoir participer à plus d'ateliers ».

Deux participants proposent de favoriser les échanges entre les différentes structures et de créer des ponts entre les personnes.

Une personne a trouvé la qualité des ateliers inégales et une autre aurait voulu plus d'outils pour l'atelier de l'après-midi (auquel ces deux personnes ont participé).

D'un point de vue pratique, une personne a eu froid dans l'auditoire et a trouvé l'espace dinatoire exigü. Une autre aurait voulu un accès à un parking et recevoir les documents partagés plus rapidement après la journée.

Notons, pour conclure, d'une part que deux personnes ayant énoncé des aspects négatifs ajoutent également qu'elles ont apprécié globalement la journée et son organisation et d'autre part, que sept personnes ont répondu à cette question que rien n'était à améliorer : « franchement rien ! Une journée très diversifiée, qui donne plein d'énergie, d'idées. On repart rempli d'idées concrètes ! »

4.8. Et s'il y avait une suite...

19 personnes sur les 20 seraient intéressées par une suite de cette journée. Elles proposent plusieurs formules.

7 personnes proposent une formule identique : conférences et ateliers. 2 personnes sont intéressées par des conférences notamment qui présenteraient « des recherches et avancées scientifiques » dans le domaine.

8 personnes sont demandeuses d'ateliers ou de groupe d'échanges de pratiques et une de ces personnes parle d'une communauté avec quelques rencontres sur l'année.

Une personne propose des témoignages d'étudiants et de jeunes travailleurs et demande d'intégrer davantage le milieu qualifiant et professionnel en lien avec les conséquences du tronc commun.

Une personne est « curieuse de voir comment vous allez rebondir sur les questions relatives à l'enquête et aux données à en tirer ». Elle propose également de « se centrer sur la pédagogie orientante que veut le tronc commun. Comment 'imposer', en toute bienveillance, à des collègues peu intéressés, des pistes d'orientation au sein de leur cours ? Parce que, nous, nous sommes convaincues, mais... ».

Deux personnes sont intéressées par une suite, mais sans avis sur la forme.

4.9. Apporter un témoignage

Huit personnes ont répondu qu'elles pouvaient apporter un témoignage lors d'une éventuelle suite de la journée.

Voici ce qu'elles proposent :

- **Parcours en école sur 6 ans** et je pratique comme prof ET conseillère en orientation au sein de l'école ;
- Ce que je mets en œuvre dans l'établissement scolaire où j'enseigne est basé sur **deux semaines de stage en 5ème et 6ème secondaire techniques de qualification**. C'est sans doute ressemblant à ce qui a déjà été présenté et pour un public limité ;
- Nous avons **un portefeuille qui suit les élèves sur 3 ans, de la 4e à la rhéto** ; il permet de garder trace des activités de connaissance de soi, de cv, de stages, de rencontre avec des professionnels et de prise de notes à l'université, par exemple. Et aussi **2 activités en 2e et 3e**. Mais plus difficiles à mettre en place ;
- J'ai, avec une copine de cours, conçu une **animation de développement personnel pour aider les élèves dans leur choix**. Il s'agit de notre TFE rédigé dans le cadre du Certificat en orientation scolaire et professionnelle de l'UCLouvain. Il s'agit d'une matinée organisée autour de 7 ateliers – jeux ;
- Lorsqu'il sera prêt, il serait intéressant que nous venions montrer **le Portail de l'Orientation** que nous sommes occupés à développer à la FWB, dans le cadre du chantier 4 du Pacte. Mais il est encore trop tôt pour cela (à garder peut-être comme idée pour la suite de la suite de la suite de la journée :-)) ;
- Oui, **l'application du PPE, de coup de pouce, des retraites en 4/5/6, stages** ;
- Mon école, centre scolaire Asty moulin, pourrait participer par des **retours métier et/ou études des élèves**.

4.10. Devenir « amis de l'IRDENa »

16 personnes souhaitent devenir « amis de l'IRDENa » mais l'une d'entre elles n'a pas communiqué son adresse mail.

La liste a été communiquée à Sarah Duvivier, Gaëlle Chapelle, Sephora Boucena, Valérie Henry.

Pour tous les détails des réponses, nous vous invitons à consulter le récapitulatif via [ce lien](#).

Partie 4 : Synthèse de la revue de la littérature

Comme expliqué dans la partie 2 de ce rapport à la section 3.1, différents concepts théoriques présents dans la littérature ont été analysés et mobilisés en regard des visées de la recherche. Les chercheurs ont notamment fait ressortir les thématiques et concepts-clés à investiguer dans les entretiens avec les étudiants. Voici une courte synthèse de cette revue de littérature.

Les acteurs de l'éducation déplorent régulièrement que l'orientation des élèves soit trop souvent induite uniquement par les résultats scolaires de ceux-ci et le conseil de classe. En particulier, lorsqu'un élève est face à un échec ou tout simplement présente de mauvais résultats scolaires dans les filières d'enseignement général, le conseil de classe l'invite souvent à s'orienter vers des filières qualifiantes, souvent considérées comme dévalorisantes par les parents (Bosman et Hindryckx, 2006). Dans ce cas, l'orientation n'est plus un choix de l'élève, mais s'impose à lui et cette orientation forcée peut avoir des conséquences néfastes en matière de motivation et d'estime de soi.

Au début des années 2000, pour aider les conseillers en orientation, les recherches sur l'orientation ont fait émerger les concepts de *career construction* (construction de carrière) (Savickas, 2005) et *self-construction* (se faire soi ou la construction de soi) (Guichard, 2004). Dans le modèle de *career construction*, l'individu donne un sens à sa carrière professionnelle en analysant son passé, son présent et ses aspirations futures dans le domaine du travail. Dans le modèle de *self-construction*, l'individu se concentre plus sur la construction de son existence. Dans un contexte social, économique et culturel qui évolue, différentes recherches ont montré que pour l'individu il est de plus en plus important de trouver un sens à son activité professionnelle (Giddens, 1991 ; Ehrenberg, 1995 ; Dubar, 2000 ; Bauman, 2000, 2007, cités dans Guichard, 2016). Dès lors, pour traiter des questions d'orientation, plusieurs chercheurs se sont regroupés pour constituer un Groupe international de recherches sur la construction de sa vie (Savickas et al., 2010). Leurs réflexions ont abouti au concept de *life designing* (conception et construction de sa vie) (Guichard, 2016 ; Savickas et al., 2010). Dans ce modèle du *life designing*, les individus construisent leur vie en y incluant leur parcours professionnel. Ce modèle se centre sur la manière dont les individus construisent leur vie dans la société humaine dans laquelle ils vivent, en tenant compte de leur vie professionnelle. Ici, l'accompagnement dans le choix d'orientation doit amener à accroître « l'adaptabilité professionnelle » de l'individu en travaillant sur les cinq « c » de la théorie de la construction de carrière : le souci (*concern*) de son orientation, le contrôle sur son orientation, la curiosité portant sur les différents « soi » possibles, la confiance dans ses capacités et l'engagement (*commitment*) dans ses projets de vie (Savickas et al., 2010). Dans ces recherches, l'importance est accordée à la construction de la vie de l'individu, en tenant compte non seulement de la construction de son parcours professionnel, mais aussi de la construction de soi dans sa vie de manière générale.

Gingras (2007) a étudié la contribution du modèle québécois de l'approche orientante au développement des compétences chez les élèves pour les aider à réfléchir à leur choix d'orientation « dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante » (paragr. 10). Selon lui, il est possible de développer des situations d'apprentissage qui amènent « l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société », selon les

termes du Ministère de l'Éducation du Québec (2004, p. 24), « tout en favorisant l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales chez les élèves » (Gingras, 2007, paragr. 3). Par ailleurs, selon cet auteur, l'approche orientante favorise le développement de compétences tant chez les élèves que chez les partenaires éducatifs.

Comme abordé plus haut, l'orientation des élèves dans l'enseignement secondaire est souvent dictée par ses résultats scolaires. Ainsi, le choix d'une filière qualifiante, souvent considéré comme un « deuxième choix », sera souvent un choix contraint à la suite de mauvais résultats scolaires (Canzittu et Demeuse, 2017). Pour Canzittu et Demeuse (2017) et Canzittu (2019), la mise en œuvre de l'approche « orientante » au sein des écoles est une piste de solution pour éviter l'écueil de l'orientation « négative », notamment en FWB. Dans cette approche, qui trouve ses origines au Québec, il s'agit de fournir aux élèves « des contextes rendant plus significatifs les apprentissages et mettant en valeur le lien entre la connaissance de soi, le monde scolaire et le monde professionnel » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 73). L'approche orientante repose sur trois principes : l'infusion, la collaboration et la mobilisation. L'infusion vise à intégrer des éléments d'information et d'orientation dans les programmes disciplinaires au moyen de mises en situation ou de liens avec le monde du travail, la collaboration a pour objectif de faire travailler ensemble les acteurs de l'orientation (enseignants, conseillers d'orientation, famille) en vue de mettre sur pied un projet ou des activités pédagogiques qui amènent les élèves à réfléchir sur leur orientation et enfin la mobilisation propose d'investir l'élève dans le développement d'un projet personnel et professionnel (Canzittu et Demeuse, 2017 ; Canzittu, 2019). Selon ces auteurs, les activités qui permettent de développer la connaissance de soi chez l'élève et de découvrir les métiers l'aideront au moment où il sera amené à poser des choix d'orientation scolaire. Dans cette approche, il faut toutefois tenir compte de certaines contraintes et limites. En effet, l'enseignant doit « être aidé lorsqu'il met en place des actions orientantes, que cela passe par des formations spécifiques ou par un appui particulier de sa direction, de son établissement » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 65). Ensuite, il faut avoir conscience que « la volonté d'inscrire tout le temps l'orientation dans les cours peut mener à un 'excès' d'informations vocationnelles » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 65).

Au regard des travaux sur l'approche orientante de Canzittu et Demeuse (2017), Canzittu (2019) ainsi que de Gingras (2007), la mise en activité des élèves autour d'un projet personnel qui leur permet d'améliorer leur connaissance de soi et des métiers soutiendra efficacement leur choix d'orientation scolaire.

Toutefois, dans l'enseignement supérieur, certains travaux ont montré que la présence d'un projet personnel et professionnel chez l'élève n'est pas toujours un facteur de réussite prépondérant. Ainsi, Biémar et al. (2003) ont montré que le rapport au savoir universitaire et la recherche de « sens dans les savoirs eux-mêmes » (p. 48) peuvent être des facteurs explicatifs de la réussite des étudiants plus importants que la présence d'un projet personnel. Vieillevoye et al. (2012) ont également pointé le rôle significatif du niveau de maîtrise des prérequis des étudiants de première année universitaire sur leur réussite académique. Or, ceux-ci ne semblent pas en avoir conscience, car ils accordent très peu d'importance aux prérequis pour expliquer leur réussite en fin d'année et accordent beaucoup d'importance (plus de 90% d'entre eux) à des facteurs tels que la quantité de travail, la méthode de travail et la motivation (Massart et Romainville, 2019).

Pour abonder dans le sens du modèle de l'approche orientante, les travaux réalisés par Dozot et al. (2012) mettent en avant les liens entre concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle. Le concept de soi est défini par ces auteurs comme « l'ensemble des connaissances que l'individu a de lui-même (dimension cognitive de soi) » (p. 31) et l'estime de soi recouvre la dimension affective du soi et porte sur « l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur » (p. 31). Ces auteurs ont montré que le concept de soi est peu clair pour les étudiants avec une faible estime de soi « or, un concept de soi clair facilite la prise de décision vocationnelle » (p. 42) chez le jeune. Donc, des dispositifs qui permettent d'améliorer la connaissance de soi permettent de soutenir l'élève dans son choix d'orientation.

Van Zantem (2015) apporte un regard complémentaire sur les dispositifs de soutien aux choix d'orientation des élèves pour les filières de l'enseignement supérieur en analysant l'influence que peuvent avoir les équipes pédagogiques des écoles dans ce processus. Cette auteure s'est intéressée à la « canalisation des choix » des élèves lorsqu'ils sont au lycée, c'est-à-dire « le fait de contraindre ou tout du moins d'orienter les choix des élèves vers certains types d'études, filières ou établissements » (p.83). Elle met en avant l'idée que les choix, parfois non conscients, en matière de pratique d'orientation des acteurs scolaires, peuvent « manipuler le cadre des choix des élèves » (p.84) et vont canaliser les élèves vers certaines filières de l'enseignement supérieur. Cette « canalisation des choix » se fait également lorsque les acteurs scolaires mettent en avant les brochures de certains établissements, invitent certains établissements à venir présenter leurs formations ou promeuvent certaines journées portes ouvertes. Ses travaux pointent également les discours tenus par le directeur et les enseignants au sein de l'école comme élément d'influence dans le choix d'orientation des élèves. Ces discours étant marqués, entre autres, par leur propre parcours.

Dans le cadre de cette recherche nous interrogerons, dans un premier temps, des étudiants sur les divers dispositifs de soutien à l'orientation vécus dans un cadre scolaire, que ce soit en matière d'activités pédagogiques ou de situations vécues en classe, qui ont été porteurs dans leur choix d'études supérieurs. Nous leur demanderons dans quelle mesure ces dispositifs leur ont permis d'améliorer leur connaissance de soi, leur connaissance des formations et leur connaissance des métiers. Ces trois éléments jouant un rôle déterminant dans les théories sur l'orientation (Canzittu et Demeuse, 2017 ; Canzittu, 2019 ; Dozot et al., 2012 ; Guichard, 2016 ; Savickas et al., 2010). Pour être le plus complet possible dans cette recherche, nous veillerons également à identifier les représentations des étudiants sur le poids d'autres acteurs de leur environnement, à savoir leur famille, leurs amis ou encore la société, dans leur choix d'orientation. Cet environnement peut en effet également jouer un rôle déterminant dans le choix d'orientation des jeunes (Canzittu et Demeuse, 2017 ; Canzittu, 2019). Ils seront également invités à se prononcer sur leur représentation d'un choix d'orientation réussi et sur ce qui aurait pu plus les aider dans leur réflexion ou qui n'aurait pas dû avoir autant d'influence. Dans les analyses qui suivent dans la partie 6 et compte tenu de la masse de données récoltées, ce dernier point sera développé ultérieurement.

Dans un second temps, des entretiens menés avec des acteurs de l'enseignement secondaire (direction d'école et enseignants) ont permis de confronter les représentations des étudiants à celles de ces acteurs concernant les dispositifs de soutien à l'orientation proposés dans les écoles secondaires, ainsi que leur rôle joué dans l'amélioration de la connaissance de soi, des métiers et des formations. Ces entretiens ont également permis d'investiguer d'autres dispositifs de

soutien à l'orientation proposés dans les écoles qui n'avaient pas nécessairement été mis en avant par les étudiants rencontrés.

Partie 5 : Méthodologie de recueil et d'analyse des données

1. Etudiants

Pour rencontrer notre premier objectif, en l'occurrence recueillir auprès des étudiants leurs perceptions des activités de soutien au choix d'études et d'en analyser les caractéristiques porteuses/efficaces afin d'isoler des leviers de soutien au choix, les chercheurs, en accord avec les responsables du projet, ont décidé de mener des entretiens qualitatifs auprès de plusieurs étudiants. Dès lors, les chercheurs ont conçu un guide d'entretien (pour plus de détails sur ce guide, voir annexe 4) pour assurer une homogénéité des informations collectées lors des entretiens qui pouvaient être menés par les deux chercheurs individuellement.

1.1. Définition de l'échantillon

Lors de la rédaction du projet, il avait été planifié d'interroger des étudiants en première année de l'enseignement supérieur, l'objectif étant d'être au plus proche du moment de leur choix d'études.

Toutefois, compte tenu de la crise sanitaire qui a provoqué un confinement strict durant la fin de l'année scolaire 2019-2020, les chercheurs ont préféré cibler un public qui avait suivi des dispositifs d'aide à l'orientation « ordinaires » et en présentiel durant leurs études secondaires.

Par conséquent, le public-cible a été orienté vers les étudiants de bloc 2 ayant acquis minimum 45 crédits en bloc 1 et qui étaient inscrits pour la première fois à l'UNamur ou à la Haute Ecole A. Jacquard de Namur en septembre 2019. Ces critères assurent une certaine homogénéité du public.

1.1.1. Contenu

Sur la base des différents concepts issus de la revue de littérature, un guide d'entretien a été rédigé. Celui-ci est composé de cinq parties principales :

- 1) Une introduction qui présente les objectifs de la recherche et qui collecte quelques informations sur le profil de l'étudiant (forme d'enseignement secondaire suivi, options suivies, diplôme des parents) ;
- 2) Une partie qui identifie les éléments-clés, dans le cadre scolaire, qui ont été déterminants dans le choix d'études de l'étudiant. Cette partie sonde également en quoi les différents éléments cités lui ont permis d'améliorer la connaissance de soi, des formations et des métiers ;
- 3) La partie suivante interroge le rôle plus spécifique des enseignants ou de certaines matières, ainsi que le rôle possible d'autres acteurs, hors du cadre scolaire ;
- 4) Ensuite, l'étudiant est interrogé sur sa représentation d'un choix d'études réussi ;
- 5) Enfin, il est demandé à l'étudiant de porter un regard critique sur son parcours après quasi deux années à l'université : que pensent-ils rétrospectivement de leur choix et quels dispositifs complémentaires auraient pu être utiles pour les aider dans leur choix.

Pour plus de détails concernant le guide d'entretien, celui-ci se trouve à l'annexe 4.

1.1.2. RGPD

Afin de respecter les dispositions du RGPD pour la réalisation des entretiens et le traitement des données issues de ceux-ci, les chercheurs se sont coordonnés avec la déléguée à la protection des données de l'UNamur.

Une fiche de traitement des données a été rédigée, ainsi qu'une demande de consentement à soumettre aux étudiants interviewés.

1.1.3. Entretiens-tests

Deux entretiens-tests ont été réalisés auprès d'étudiantes qui se sont portées volontaires. L'objectif était d'évaluer la cohérence du guide d'entretien et sa compréhension auprès de son public-cible. Ces entretiens-tests ont montré que le guide était suffisamment clair et structuré pour collecter les informations recherchées.

Le guide d'entretien a ensuite été soumis aux didacticiens pour obtenir leur validation.

1.1.4. Constitution de l'échantillon des étudiants

Sur la base des critères d'échantillonnage définis au point 1.1, les étudiants à solliciter ont été repérés avec l'aide des didacticiens des différentes facultés.

Initialement, il était prévu de rencontrer des étudiants ayant suivi leurs 5^{ème} et 6^{ème} secondaire dans des écoles de la province de Namur pour deux raisons principales : les écoles secondaires de la province de Namur sont les principales pourvoyeuses des étudiants de l'UNamur et il serait plus facile d'aller rencontrer les directions d'écoles et/ou enseignants par la suite. Etant donné, le peu de réponses de ce public, il a été décidé d'élargir ce critère à toutes les provinces de la FWB, ce qui fait de notre échantillon un « échantillon opportuniste ».

Un mail de recrutement des candidats, le plus accrocheur possible, a été rédigé et envoyé aux étudiants visés. Via certains délégués de cours, des publications ont également été faites sur les pages Facebook rassemblant notre public-cible.

1.1.5. Entretiens avec les étudiants

Afin d'organiser les rendez-vous pour les entretiens, notre correspondant informatique nous a proposé un outil de prise de rendez-vous en ligne que les chercheurs ont configuré.

Au total, les chercheurs ont pu mener 26 entretiens auprès d'étudiants (25 de l'UNamur + 1 de HEAJ).

La quasi-totalité des entretiens ont été réalisés via TEAMS et enregistrés avec l'accord de l'étudiant(e). Quelques entretiens ont été réalisés en présentiel et également enregistrés à l'aide d'un smartphone.

1.2. Transcription des entretiens des étudiants

Pour retranscrire les entretiens, deux pistes ont été investiguées et testées : Sonix (logiciel de transcription automatique) et Masoandro Audio Transcription (société spécialisée dans la retranscription d'enregistrement). La solution retenue, car la plus efficace en termes de temps de travail et de qualité, a été la société Masoandro Audio Transcription.

Pour permettre la retranscription des entretiens, les chercheurs ont dû extraire la bande-son de chaque entretien enregistré via Teams afin de les envoyer par mail (via l'application Belnet FileSender) à la société basée à Madagascar. Un découpage des enregistrements a également été réalisé de manière à réduire les frais de retranscription basés sur le nombre de minutes d'enregistrement.

1.3. Analyse des entretiens étudiants

Tous les entretiens ont été analysés par les chercheurs. Une grille d'analyse a été progressivement élaborée en tenant compte des concepts identifiés comme essentiels à la suite de la revue de littérature :

- Qui est l'initiateur de la démarche de participation aux activités d'orientations vécues par l'élève ? ;
- Quel type d'informations a été collectée par l'élève ? (représentation de soi, représentation des formations, représentation des métiers) ;
- Dans quelle mesure les informations collectées ont-elles fait l'objet d'une phase d'assimilation et de réflexion ?
- En quoi l'activité d'orientation a-t-elle influé le sentiment de compétence de l'élève ?
- Quelles compétences du modèle des 5 « C » de Savickas ont été travaillées au moyen de l'activité/l'élément-clé ?

Une base de données Excel a été constituée pour centraliser les analyses.

2. Acteurs de l'enseignement secondaire

2.1. Guide d'entretien avec les acteurs de l'enseignement secondaire

Pour rencontrer un des objectifs de la recherche, à savoir « identifier les représentations que les acteurs (enseignants) véhiculent à propos des facteurs d'orientation présents au sein des dispositifs qu'ils développent, les rôles des acteurs impliqués et le regard analytique et prospectif qu'ils portent sur ces dispositifs », les chercheurs, en accord avec les responsables du projet, ont décidé de mener des entretiens qualitatifs auprès d'acteurs de l'enseignement actifs au sein d'écoles secondaires. Dès lors, les chercheurs ont conçu un guide d'entretien (pour plus de détails sur ce guide, voir annexe 5) pour assurer une homogénéité des informations collectées lors des entretiens qui pouvaient être menées par les deux chercheurs individuellement.

2.1.1. Définition et constitution de l'échantillon

La sélection des écoles et des personnes à rencontrer au sein de celles-ci a été opérée sur la base des éléments collectés lors des entretiens réalisés avec les étudiants. Une école était identifiée pour y mener des entretiens à partir du moment où un étudiant citait au moins cinq éléments-clés dont l'initiateur ayant eu un impact positif sur son choix d'orientation était l'école et/ou les enseignants. Sept écoles ont ainsi été retenues. Les étudiants issus de ces écoles qui avaient cités ces cinq éléments-clés minimum ont tous été recontactés pour leur demander plus précisément les noms des acteurs au sein de leur école qui avaient joué ce rôle de soutien dans leur choix d'orientation. En s'adressant aux directions des écoles concernées, les chercheurs ont sollicité pour une rencontre chacun de ces acteurs. Des membres de l'équipe éducative et/ou de direction de six écoles sur les sept sollicitées ont accepté de participer à la recherche. Aux termes des entretiens, 25 personnes ont été rencontrées, essentiellement en présentiel (vingt-

deux personnes sur vingt-cinq). À deux exceptions près, les enseignants et directions cités par les étudiants ont été rencontrés. Tous les entretiens ont été enregistrés sur un support audio et retranscrits ensuite.

2.1.2. Contenu

Sur la base, d'une part, des entretiens menés durant la phase de rencontres avec les étudiants et, d'autre part, de la revue de la littérature, ce guide d'entretien a été rédigé. Ce guide d'entretien visait à collecter des informations sur les dispositifs pédagogiques et les activités dédiées à l'orientation que les enseignants font vivre à leurs élèves dans le cadre des activités scolaires. Il était composé de quatre grandes parties :

- Une introduction expliquant le contexte de la recherche et ses objectifs ;
- Les facteurs d'orientation portant sur les dispositifs mis en place dans l'école ;
- Les acteurs de l'orientation (leur rôle, leur attitude, ...) ;
- Une auto-évaluation et les perspectives.

Les questions du guide étaient nuancées selon que la personne rencontrée était membre de la direction ou de l'équipe éducative. Ce guide d'entretien est disponible à l'annexe 5 du présent rapport.

2.1.3. RGPD

Afin de respecter les dispositions du RGPD pour la réalisation des entretiens et le traitement des données issues de ceux-ci, sur la base des démarches réalisées dans le cadre des entretiens avec les étudiants, les chercheurs ont rédigé une demande de consentement à l'utilisation des données à soumettre aux personnes interviewées.

2.1.4. Soumission du guide d'entretien aux didacticiens

Le guide d'entretien a également été soumis aux didacticiens pour validation.

2.2. Entretiens

La quasi-totalité des entretiens ont eu lieu en présentiel dans l'enceinte de chaque établissement scolaire, à l'exception d'une enseignante qui a accueilli une chercheuse chez elle. Deux entretiens ont été menés par Teams.

2.3. Transcription des entretiens

Pour retranscrire les entretiens, la Masoandro Audio Transcription (société spécialisée dans la retranscription d'enregistrement) a été retenue, car elle nous avait donné entière satisfaction lors de la retranscription des entretiens menés avec les étudiants.

Pour permettre la retranscription des entretiens, les chercheurs ont dû réaliser un découpage des enregistrements de manière à réduire les frais de retranscription basés sur le nombre de minutes d'enregistrement. Pour les deux entretiens enregistrés via Teams, il a fallu extraire la bande-son de chaque entretien. Ensuite, les bandes-son ont été envoyées par mail (via l'application Belnet FileSender) à la société basée à Madagascar, qui renvoyait, après quelques jours, chaque entretien retranscrit sur un support au format Word. Pour cette partie de la recherche, les délais de retranscription ont été assez long pour plusieurs entretiens, ce qui n'a pas facilité l'organisation de l'analyse de ceux-ci.

2.4. Analyse des entretiens avec les étudiants

A l'aide de la base de données constituée pour l'analyse des entretiens avec les étudiants (voir point 1.3), les chercheurs ont identifié 17 thématiques parmi les 232 éléments marquants rapportés par les étudiants rencontrés comme ayant joué un rôle dans leur choix d'orientation. Ces éléments-clés pour les étudiants ont fait l'objet d'une analyse détaillée qui est présentée dans la section 5 du présent rapport.

2.5. Analyse des entretiens avec les acteurs de l'enseignement secondaire

Le contenu des entretiens menés avec les différents acteurs rencontrés ont également fait l'objet d'une analyse détaillée. Les chercheurs ont identifié 17 thématiques parmi 136 éléments rapportés par ces acteurs comme pouvant, selon leurs représentations, jouer un rôle de soutien au choix d'orientation de leurs élèves. Les analyses relatives à ces éléments sont disponibles dans la section 6 du présent rapport.

Partie 6 : Résultats des analyses

L'analyse des données a été réalisée en trois temps et sera présentée dans trois sections ci-dessous. La première section portera sur l'analyse du contenu des entretiens avec les étudiants, la deuxième section portera sur l'analyse du contenu des entretiens avec les enseignants et enfin, la dernière section proposera un croisement entre les données collectées lors des entretiens avec les étudiants et les données collectées lors des entretiens avec les acteurs de l'éducation, afin de confronter les représentations de chacun par rapport à des dispositifs de soutien au choix d'orientation.

1. Entretiens avec les étudiants

Cette section présente les analyses du contenu des entretiens avec les 26 étudiants rencontrés en 2021. La première partie détaille l'ensemble des éléments qui ont été déterminants dans le soutien au choix d'orientation des étudiants rencontrés, selon eux. La deuxième partie fera un focus sur les trois éléments les plus marquants dans le soutien au choix d'orientation, tels que rapportés par les étudiants. La troisième partie affinera l'analyse en tenant compte des trois questions posées aux étudiants afin de collecter les éléments qui les ont soutenus dans leur choix d'orientation. Cette section se terminera par une brève conclusion sur les principaux résultats issus de ces analyses.

1.1. Éléments ayant joué un rôle dans le choix d'études de l'étudiant tels qu'il les a vécus lorsqu'il était élève

Lors des entretiens menés avec les étudiants, ceux-ci étaient invités à rapporter les éléments marquants (éléments-clés) qui les avaient aidés à définir leur choix d'études lorsqu'ils étaient en cinquième et sixième secondaire (voir Annexe 4 pour plus de détails sur le guide d'entretien). Dans la première partie de l'entretien (Q 2.1), la contrainte donnée aux étudiants était que les éléments à rapporter devaient avoir été vécus dans un cadre scolaire. Plus loin dans l'entretien (Q 3.1), les étudiants étaient invités plus précisément à se prononcer sur le rôle éventuel de certains enseignants, voire de certaines matières ou de certains sujets au sein d'un cours. A ce stade de l'entretien, ils étaient également invités (Q 3.2) à se prononcer sur le rôle éventuel d'autres acteurs que ceux rencontrés dans un cadre scolaire (famille, amis, professionnels rencontrés hors cadre scolaire, pairs, médias).

Sur les 26 entretiens menés, 232 éléments marquants ont été rapportés par les étudiants rencontrés comme ayant joué un rôle dans leur choix d'orientation. Ces éléments ont été catégorisés par thématique. Le tableau 1 présente les 17 thématiques dans lesquelles ont été regroupés les éléments marquants évoqués par les étudiants. Ces thématiques sont présentées selon leur nombre d'occurrences dans les entretiens et selon que l'élément a été vécu au sein ou en dehors du cadre scolaire.

Concernant les catégories définies pour classer les éléments rapportés par les étudiants, la frontière peut parfois sembler poreuse entre certaines d'entre elles, ce qui implique que certains éléments pourraient parfois être classés à la fois dans une catégorie et dans une autre. Il s'agit notamment de la catégorie « influence positive d'un enseignant » et « contenus de cours marquants ». Toutefois, pour éviter de ne disposer, pour l'analyse, que d'une grande catégorie générale intitulée « enseignement », nous avons souhaité apporter un degré de granularité plus fin à nos catégories et nous avons défini, là où cela était opportun, des sous-catégories pour affiner l'analyse. Celles-ci sont définies dans l'Annexe 6.

Thématiques	Fréquence totale	Vécus dans le cadre scolaire			Activités ou vécus indépendants du cadre scolaire
		Activités ou vécus dédiés à l'orientation	Activités ou vécus dans le cadre des cours ou des enseignements	Activités ou vécus hors cadre des cours, mais au sein de l'école	
Influence positive d'un enseignant	60	13	47		
Participation à un salon des métiers et/ou des formations	28	11			17
Influence du milieu d'éducation	26				26
Activités organisées dans l'enseignement supérieur	21		1		20
Contenu de cours marquant	20	1	19		
Réalisation d'un stage	12	12			
Rencontre avec un professionnel	12	4			8
Informations collectées sur les sites internet d'établissements d'enseignement supérieur	10				10
Intérêt personnel pour une matière	8		7		1
Rencontre d'un conseiller d'orientation	8	1			7
Rencontre d'un étudiant	7	2			5
Influence négative d'un enseignant	6	1	5		
Influence de la société	6				6
Action menée par un organisme d'intérêt collectif (ex : ONG)	4			2	2
Séjour réalisé à l'étranger	2				2
Lectures personnelles	1				1
Ambiance générale au sein de l'école	1			1	
TOTAL	232	45	79	3	105

Tableau 1 : Nombre d'éléments marquants rapportés par les étudiants classés par thématique

Il ressort du tableau 1 que sur les 232 éléments-clés rapportés par les étudiants, 127 (45 + 79 + 3) ont été vécus dans un cadre scolaire, tandis que 105 ont été vécus hors de ce cadre. Au sein du cadre scolaire, 79 éléments étaient des activités ou des vécus dans le cadre des activités d'enseignement, 45 éléments marquants (soit 19% du total des éléments-clés rapportés par les étudiants) étaient des activités ou des vécus spécifiquement dédiés à l'orientation, et trois éléments avaient eu lieu au sein des murs de l'école, mais indépendamment du cadre des cours ou d'activités dédiées à l'orientation (« la présentation du projet DBA [Défi Belgique-Afrique], donc avec laquelle j'ai participé – elle a été dans mon école – donc ça a eu un lien aussi puisqu'ils sont venus, et c'est à partir du moment où ils sont venus que ça m'a touchée et que ça m'a intéressée » (Entretien étudiant 26, 77-79)).

S'agissant du type d'élément rapporté (première colonne de gauche), le tableau 1 montre également que dans la grande majorité des éléments-clés, un enseignant (60 occurrences parmi les 26 étudiants rencontrés) a joué un rôle déterminant dans le choix d'orientation des jeunes. Ces éléments d'influence positive des enseignants étaient soit des interactions avec les enseignants autour des choix d'orientation, mais indépendantes des cours (13 occurrences concernant 10 étudiants ; principalement des discussions informelles sur les choix d'orientation en dehors du cadre d'un cours), soit des éléments se rapportant aux cours et aux enseignements (47 occurrences concernant 24 étudiants). Ces derniers peuvent être répartis en deux sous-groupes : la personnalité et la façon d'enseigner de l'enseignant (24 occurrences ; « passions », « motivation », « manière de donner cours », « rigueur », « précision », « manière d'amener la matière », « feedbacks », etc.) et la nature des activités pédagogiques ou d'apprentissage proposées dans le cadre de l'enseignement (23 occurrences ; lien avec le domaine de la vie réelle, lecture de livres, « présenter un travail sur le thème de son choix », « ouverture d'esprit », « cours de remédiation »).

Le deuxième élément-clé le plus souvent cité par les étudiants est la participation à un salon des métiers et/ou des formations (28 occurrences concernant 20 étudiants). Ces salons sont de trois types : le salon SIEP (16 occurrences), un moment de rencontre organisé au sein de l'école avec des anciens élèves de l'établissement (ou pas) qui soit sont toujours aux études, soit exercent une activité professionnelle (11 occurrences), le salon « info-professions » organisé au WEX de Marche-en-Famenne (1 occurrence). Concernant les salons SIEP et « info-professions », les étudiants rencontrés y ont été hors du cadre d'une sortie organisée par l'école.

Le troisième élément-clé en matière de fréquence qui ressort des entretiens (26 occurrences concernant 22 étudiants) est l'influence de l'éducation familiale. Pour rappel, le guide d'entretien visait à favoriser prioritairement la collecte d'informations concernant l'influence d'éléments-clés dans un contexte scolaire, mais plus loin dans celui-ci, l'influence d'autres acteurs que ceux rencontrés dans un cadre scolaire était également investiguée. Bien que les étudiants étaient donc invités lors de l'entretien à mentionner les éléments d'influence issus de milieux extérieurs à l'école dans un second temps seulement, il ressort du tableau 1 que le milieu familial est un facteur déterminant dans le choix d'orientation des jeunes tel que souligné notamment par Canzittu et Demeuse (2017).

Le quatrième élément-clé cité regroupe des activités organisées par l'enseignement supérieur, toutes ayant été vécues par les étudiants indépendamment d'une sortie organisée dans le cadre de leur école secondaire. Cet élément ressort 21 fois auprès de 14 étudiants lors des entretiens. Parmi ces activités proposées, trois ressortent essentiellement : la participation à des cours

ouverts (9 occurrences), la participation à des journées portes ouvertes (5 occurrences) et la participation aux cours préparatoires, soit aux études de médecine (2 occurrences), soit ceux proposés au mois d'août et adaptés à chaque programme universitaire (2 occurrences). Les trois dernières activités, mentionnées une seule fois chacune, sont : le « printemps de sciences », la présence de cours donnés en langues étrangères dans les programmes universitaires et une séance d'information « pour expliquer comment se diriger [...] vers ces études » (étudiante 24).

Le cinquième élément-clé pointé fréquemment par les étudiants comme ayant joué un rôle dans leur choix d'orientation est le contenu (thèmes, matières, auteurs, etc.) de certains cours suivis durant leurs 5^{ème} et 6^{ème} secondaires (20 occurrences concernant 14 étudiants). Le tableau 2 (à la page suivante) permet de mieux préciser le type de contenu de cours auquel les étudiants font le plus souvent référence. Ce tableau rassemble les contenus rapportés selon qu'ils ont été vécus dans un cours de type plutôt littéraire, du domaine des sciences humaines et sociales (huit contenus différents) ou du domaine des sciences exactes (mathématiques, physique, biologie et chimie) (huit contenus différents, l'immunologie étant citée par trois étudiants différents). Un contenu n'a pas pu être clairement catégorisé selon cette dichotomie par manque de précision reçue de la part de l'étudiant durant l'entretien. Enfin, un étudiant en médecine a fait mention d'un contenu de cours qui a contribué à éliminer certains choix d'orientation.

Le tableau 2 montre que l'ensemble des étudiants qui ont identifié des contenus de cours, dans le domaine des sciences humaines et sociales ou des lettres, marquants pour leur choix d'orientation suivent dans le supérieur les filières des langues et littératures romanes (deux étudiantes), des sciences politiques (trois étudiants) ou d'information et communication (une étudiante). L'ensemble des étudiants ayant identifié des contenus de cours dans le domaine des sciences exactes comme étant marquants pour leur choix d'orientation suivent dans le supérieur des filières de médecine (quatre étudiants) et biologie (trois étudiants).

Les contenus mêmes des cours servent aussi à « éliminer » des options possibles d'orientation. Ainsi, un étudiant, actuellement en médecine, en réponse à la même question, après avoir mis en avant des contenus de cours qui l'avaient marqué positivement pour son choix d'orientation (« le système immunitaire, le système nerveux et les réactions chimiques »), a fait part d'exemples l'ayant permis de procéder à des éliminations dans ses choix possibles : « Donc géo, tout ce qui est système politique. On avait vu comment fonctionnait la politique belge, la politique européenne, pour la culture générale, c'est intéressant, mais ça ne m'intéressait pas du tout du tout » (Entretien étudiant 13, 188-190).

Enfin, toujours en réponse à la même question, une étudiante illustre un contenu de cours intéressant pour elle en parlant d'un TFE qu'elle a dû réaliser en 6^{ème} secondaire, sans préciser dans quel cours, mais en précisant son sujet : « dans l'école, on avait un TFE et une journée avec un professionnel. Donc comme j'ai fait mon TFE sur tout ce qui est l'effet placebo, etc. j'avais interviewé des pharmaciens » (Entretien étudiant 16, 69-71).

Discipline	Thèmes	Filière suivie
Sciences humaines et sociales	Cours « art d'expression » : apprendre à s'exprimer en public.	Information et communication
	Cours de français : le romantisme.	Romanes
	Cours de français : les lectures proposées qui ont « donné goût à la littérature ».	Romanes
	Option artistique : découverte d'auteurs classiques (Molière, Ibsen) à travers le théâtre, les cours liés à la linguistique, les lectures de livres et présentation dans le cadre de son option.	Romanes
	Cours de géographie : le salaire moyen des Belges.	Sciences politiques
	Cours d'histoire : le fonctionnement d'un Parlement ; les grandes guerres ; la guerre froide.	Sciences politiques
	Cours de français : le sujet de l'immigration traité dans le cadre d'une pièce de théâtre.	Sciences politiques
	Option sciences économiques : les questions qui font débat dans la société.	Sciences politiques
Sciences exactes	La biologie cellulaire.	Bio
	L'évolution de l'organisme et l'écologie.	Bio
	L'immunologie (3 étudiants).	Médecine (2) ; Bio (1)
	Le système immunitaire ; le système nerveux ; les réactions chimiques.	Médecine
	La biologie en générale.	Médecine
	La génétique.	Médecine
	La physique en générale.	Médecine
	L'infiniment grand.	Médecine
Discipline non précisée	L'effet placebo découvert dans le cadre d'un TFE.	Pharmacie
Géographie (« élimination »)	Le fonctionnement de la politique belge et européenne.	Médecine

Tableau 2 : Thématiques de contenus de cours marquants dans le choix d'orientation

1.2. Analyse au regard du classement établi par les étudiants

Dans la première partie de l'entretien (Q 2.1), les 26 étudiants rencontrés ont été invités à citer les éléments-clés (actions, dispositifs, vécus dans un cadre scolaire) qui ont eu une influence sur leur choix d'orientation et ensuite à les classer du plus marquant au moins marquant. Le tableau 3 présente les 15 thématiques définies parmi les trois plus marquantes par les étudiants interrogés. Par rapport au tableau 1, deux thématiques n'interviennent pas parmi les trois plus marquantes : séjour réalisé à l'étranger et influence de la société.

Thématique	Classement par ordre d'importance défini par les étudiants			TOTAL
	Première position	Deuxième position	Troisième position	
Influence positive d'un enseignant	9	5	4	18
Participation à un salon des métiers et/ou des formations	3	7	5	15
Réalisation d'un stage	4	3	3	10
Activités organisées dans l'enseignement supérieur	4	2	2	8
Rencontre avec un professionnel	1	2	2	5
Intérêt personnel pour une matière	1	2	1	4
Contenu de cours marquant			3	3
Rencontre d'un étudiant	1	1	1	3
Informations collectées sur les sites internet d'établissements d'enseignement supérieur		3		3
Action menée par un organisme d'intérêt collectif (ex : ONG)		1	2	3
Rencontre d'un conseiller d'orientation	1		1	2
Lectures personnelles	1			1
Influence du milieu d'éducation	1			1
Ambiance générale au sein de l'école			1	1
Influence négative d'un enseignant			1	1

Tableau 3 : Nombre d'éléments marquants par thématique identifiées comme les trois plus marquants par les étudiants

Comme l'analyse portant sur l'ensemble des éléments-clés rapportés (tableau 1), le tableau 3 montre que l'influence positive d'un enseignant est mise le plus souvent en avant par les étudiants. Deuxièmement, la participation à un salon des métiers et/ou des formations est très déterminante dans le choix d'orientation selon les étudiants rencontrés. Ensuite, il ressort, en troisième position, que la réalisation d'un stage a été déterminant pour dix étudiants. Sur l'ensemble des 232 éléments marquants, il apparaît que le stage a été rapporté par 11 des 26 étudiants rencontrés (une étudiante ayant réalisé deux stages, d'où les 12 occurrences pour le stage dans le tableau 1). Il est intéressant de constater qu'à partir du moment où les étudiants déclarent avoir réalisé un stage auprès d'un professionnel durant leur secondaire, cette expérience est clairement mise en avant dans son choix d'orientation par 10 des 11 étudiants. En regard des résultats d'une enquête réalisée par le Comité des élèves francophones (CEF) (Prevot et al., 2021) qui montrent que plus de 70% des élèves francophones disent n'avoir jamais eu de stage ou de visite de terrain, ce résultat est interpellant et ouvre une piste

intéressante en matière de soutien à l'orientation pour les élèves. En poursuivant l'analyse des cinq premiers thèmes du tableau 3, le vécu d'activités organisées dans l'enseignement supérieur et une rencontre avec un professionnel sont mis en avant par les étudiants.

Compte tenu de l'enquête du CEF évoquée ci-dessus dans laquelle plus de 70% des élèves francophones déclarent également n'avoir jamais rencontré de professionnel venu expliquer son métier au sein de l'école, il est intéressant de s'arrêter d'un peu plus près sur l'élément-clé « rencontre avec un professionnel » de cette recherche. Tout comme le vécu d'un stage semble déterminant dans le choix d'orientation des élèves, lorsqu'ils ont la chance de pouvoir en réaliser un, une rencontre avec un professionnel apparaît également être un élément marquant pour eux. Sur l'ensemble de éléments-clés identifiés dans cette recherche, dix étudiants rapportent 12 rencontres avec des professionnels comme éléments marquants (positifs ou négatifs), dont huit ont eu lieu dans un cadre privé et seulement quatre dans un cadre scolaire (trois en classe et une lors d'une visite d'entreprise). Cinq de ces étudiants, soit la moitié de ceux ayant rencontré un ou plusieurs professionnels, classent cette rencontre dans les trois premiers éléments déterminants dans leur choix d'orientation.

1.3. Analyse des réponses par question

Dans cette section, les réponses ont été détaillées selon les trois questions principales du guide d'entretien qui visaient à collecter des informations sur les facteurs d'influence dans le choix d'orientation des jeunes. La première question (Q 2.1) est : « Quels éléments (marquants), proposés ou vécus dans un cadre scolaire durant ta 5ème et 6ème secondaire, t'ont aidé à définir ton choix d'études ? » ; la deuxième question (Q 3.1) porte sur l'influence qu'ont pu avoir, selon eux, certains enseignants en 5ème ou en 6ème secondaire, voire certaines matières au sein d'un cours, sur leur choix d'études ; la troisième question (Q 3.2) est : « Estimes-tu que d'autres acteurs ont influencé ton choix d'études ? Peux-tu nous expliquer à l'aide d'un ou plusieurs exemples concrets ? Par d'autres acteurs, il faut entendre : membre de ta famille, professionnels rencontrés, pairs (camarade de classe, amis de ton quartier, copains de tes activités extra-scolaire), médias, etc. ».

Les tableaux 4, 5 et 6 présentent les réponses des étudiants par question classées selon les 17 thématiques définies dans le cadre de cette recherche.

<i>Question Q 2.1</i>		Vécus dans le cadre scolaire			Activités ou vécus indépendants du cadre scolaire
Thématiques	Fréquence	Activités ou vécus dédiés à l'orientation	Activités ou vécus dans le cadre des cours ou des enseignements	Activités ou vécus hors cadre des cours, mais au sein de l'école	
Influence positive d'un enseignant	28	6	22		
Participation à un salon des métiers et/ou des formations	28	11			17
Activités organisées dans l'enseignement supérieur	21				21
Réalisation d'un stage	12	12			
Informations collectées sur les sites internet d'établissements d'enseignement supérieur	8				8
Rencontre avec un professionnel	5	1	4		
Contenu de cours marquant	6	4			2
Rencontre d'un conseiller d'orientation	5	1			4
Intérêt personnel pour une matière	4		4		
Rencontre d'un étudiant	3	2			1
Action menée par un organisme d'intérêt collectif (ex : ONG)	3			2	1
Influence du milieu d'éducation	2				2
Séjour réalisé à l'étranger	2				2
Influence négative d'un enseignant	1		1		
Influence de la société	1				1
Lectures personnelles	1				1
Ambiance générale au sein de l'école	1			1	
TOTAL	131	37	32	3	59

Tableau 4 : Nombre d'éléments marquants rapportés par les étudiants à la question Q 2.1 classés par thématique

<i>Question Q 3.1</i>		Vécus dans le cadre scolaire			Activités ou vécus indépendants du cadre scolaire
Thématiques	Fréquence	Activités ou vécus dédiés à l'orientation	Activités ou vécus dans le cadre des cours ou des enseignements	Activités ou vécus hors cadre des cours, mais au sein de l'école	
Influence positive d'un enseignant	32	7	25		
Contenu de cours marquant	15		15		
Influence négative d'un enseignant	5	1	4		
Intérêt personnel pour une matière	3		3		
Influence de la société	1				1
Action menée par un organisme d'intérêt collectif (ex : ONG)	1				1
TOTAL	57	8	47		2

Tableau 5 : Nombre d'éléments marquants rapportés par les étudiants à la question Q 3.1 classés par thématique

<i>Question Q 3.2</i>		Vécus dans le cadre scolaire			Activités ou vécus indépendants du cadre scolaire
Thématiques	Fréquence	Activités ou vécus dédiés à l'orientation	Activités ou vécus dans le cadre des cours ou des enseignements	Activités ou vécus hors cadre des cours, mais au sein de l'école	
Influence du milieu d'éducation	24				24
Rencontre avec un professionnel	6				6
Rencontre d'un étudiant	4				4
Influence de la société	4				4
Rencontre d'un conseiller d'orientation	3				3
Informations collectées sur les sites internet d'établissements d'enseignement supérieur	2				2
Un intérêt personnel pour une matière	1				1
TOTAL	44				44

Tableau 6 : Nombre d'éléments marquants rapportés par les étudiants à la question Q 3.2 classés par thématique

Les réponses les plus fréquentes *ex aequo* à la question Q 2.1 (voir le tableau 4) sont l'influence positive d'un enseignant et la participation à un salon des métiers et/ou des formations. Concernant les 28 salons dont parlent 20 étudiants rencontrés, 17 ont été visités par les étudiants dans un contexte indépendant du cadre scolaire, dans la plupart des cas, avec un membre de leur famille ou un ami. Il s'agit soit du salon SIEP (16), soit du salon des métiers au WEX de Marche-en-Famenne (1). Les 11 salons visités dans un cadre scolaire sont ceux qui sont organisés par l'école elle-même, au sein de ses bâtiments, où des invités extérieurs sont présents. Ensuite les étudiants rencontrés parlent d'activités organisées dans l'enseignement supérieur (21 occurrences concernant 14 étudiants). Ces dernières ont été vécues indépendamment du cadre de leur école secondaire. Pour compléter les cinq thématiques les plus fréquentes, viennent ensuite la réalisation d'un stage (12 occurrences concernant 11 étudiants) et les informations collectées sur des sites internet d'établissements d'enseignement supérieur (8 occurrences concernant 8 étudiants). Ces cinq thématiques représentent 97 éléments-clés sur les 131 rapportés par les étudiants lors de la question 2.1. Parmi ces 97 éléments, 51 (soit 52,6%) ont été réellement vécus dans le cadre scolaire.

A la question 3.1, 57 éléments marquants ont été rapportés par les étudiants (voir les détails au tableau 5). Fort logiquement, les données font ressortir tout d'abord, l'influence positive d'un enseignant (32 occurrences concernant 19 étudiants) et ensuite, des contenus de cours marquants (15 occurrences concernant 10 étudiants). Sur les dix derniers éléments-clés rapportés lors de cette question, il est intéressant de noter que cinq concernent l'influence négative d'un enseignant (« Donc en 6ème j'avais dit que je ne ferais pas les sciences. Donc voilà, vous voyez, chaque début d'année, il faut remplir un petit papier, qu'est-ce que vous voudriez faire plus tard, c'est quoi le numéro de vos parents, enfin le truc chiant qu'il faut faire chaque année. Alors, et donc j'avais dit que je voulais faire de l'histoire. Et le prof [de chimie] lisait les papiers, comme ça, il fait : mais histoire, ça ne sert à rien ça. Et j'ai très, très mal pris. Du coup, je n'ai plus parlé à ce prof de toute l'année, franchement. Et donc, bah ça, ça a vraiment influencé mon choix de dire : mais si, ça sert à quelque chose et excusez-moi, mais merde, voilà. C'est vraiment ça. Parce que bah ça... ça m'avait énervé qu'il dénigre ce que je puisse faire et ce qui me plaisait. Donc lui, il a vraiment influencé mon choix » (Entretien étudiant 25, 218-225)).

La dernière question qui visait à collecter des éléments marquants dans le choix d'orientation des étudiants rencontrés (Q 3.2) questionnait le rôle qu'avait pu jouer d'autres acteurs que ceux du milieu scolaire. Les détails des réponses sont présentés dans le tableau 6. Sans surprise, sur les 44 éléments marquants rapportés par les étudiants à la suite de cette question, il ressort très majoritairement (24 occurrences concernant 21 étudiants) que la famille de l'étudiant a joué un rôle déterminant dans son choix d'orientation. Viennent ensuite

- une rencontre avec un professionnel (6 occurrences concernant 6 étudiants) : « j'ai contacté une biologiste qui était la sœur d'un camarade en rhéto. Et comme ça, j'ai pu discuter avec elle qui avait étudié à l'UNamur aussi. Pas trop dans ce que je voulais faire, mais pourtant ce n'est pas grave, c'était relativement intéressant et ça m'a convaincue » (Entretien étudiant 3, 173-176) ;
- une rencontre avec un étudiant (4 occurrences concernant 4 étudiants) : « Mais du coup, ça n'a pas forcément joué, pas ma famille, je pense. Mais peut-être le fait que ma meilleure amie était aussi intéressée par la même chose que moi et du coup, en plus on s'entraidait ensemble. » (Entretien étudiant 17, 147-149) ;

- l'influence de la société (4 occurrences concernant 4 étudiants) : « Au niveau des camarades de classe, il y a tous ceux qui ont passé l'examen d'entrée avec moi. Vu qu'on allait ensemble en prépa, on se soutenait mutuellement. Quand il y en avait un qui avait un souci, on l'a aidé. Quand il y en avait un qui commençait à flancher mentalement, on le motivait tous. Enfin, on était vraiment un bon groupe soudé » (Entretien étudiant 10, 213-217) ;
- la rencontre d'un conseiller d'orientation (3 occurrences concernant 3 étudiants) : « [le conseiller d'orientation] estimait que mes études ne m'avaient pas préparé à arriver à l'Université. Et quand je suis sortie de ce rendez-vous-là, j'ai décidé de faire bibliothécaire en haute école, parce que c'était de mon niveau, d'après ce qu'il m'avait dit. Et puis, j'y ai réfléchi et j'ai je me suis dit que c'était vraiment dommage parce que j'estimais que c'était des études qui allaient me plaire et que si on est dans des études qui nous plaisent et qu'on met suffisamment d'efforts pour y arriver, on peut y arriver. [...] [il] m'a motivée dans le sens où je voulais prouver que je pouvais y arriver et que pour moi, c'était des études qui étaient faites pour moi » (Entretien étudiant 1, 111-116 et 180-181).

1.4. Conclusion

Incontestablement, les enseignants jouent un rôle non négligeable auprès des jeunes dans leur réflexion sur leur choix d'orientation. En effet, parmi les 232 éléments rapportés par les étudiants comme facteur d'influence dans leur choix d'études, 60 concernent directement un enseignant, soit plus de 25% de ces éléments. Dès lors, il semblerait important que les enseignants soient davantage conscients du rôle qu'ils jouent parfois implicitement auprès de leurs élèves. Pour ce faire, une perspective pourrait être d'intégrer un séminaire autour de la thématique de cette recherche à la formation initiale ou continue des enseignants, afin d'une part, de les informer des résultats de cette recherche et d'autre part, d'entamer une réflexion avec eux concernant les activités pédagogiques en lien avec la démarche de réflexion sur l'orientation qu'ils souhaiteraient mettre en place ou mettre davantage en avant dans le cadre de leurs enseignements.

Par ailleurs, les résultats montrent l'importance que peut avoir un contact avec le monde professionnel dans le processus de réflexion des jeunes sur leur futur. En effet, bien que la réalisation d'un stage soit peu citée comme facteur d'influence dans le choix d'orientation (12 stages rapportés par 11 étudiants), il est intéressant de noter que pour 10 étudiants, ce stage fait partie des trois éléments les plus déterminants selon eux dans leur choix d'orientation. Par ailleurs, une rencontre avec un professionnel est également peu citée par les étudiants (12 fois), mais est très déterminante pour la moitié de ceux qui citent cette expérience. Ces activités mériteraient sans doute d'être plus systématiquement proposées aux élèves dans le cadre de leur formation, notamment au regard des résultats de l'enquête du CEF (Prevot et al., 2021) qui révèlent que 70% des jeunes interrogés n'ont jamais eu l'occasion de rencontrer un professionnel venu expliquer son métier au sein de leur école.

2. Entretiens avec des acteurs de l'enseignement secondaire

Un des objectifs de cette recherche est de confronter les données issues des étudiants rencontrés avec les représentations des acteurs de l'éducation (enseignants, directeurs d'école, autres membres de l'équipe éducative de l'école) en matière d'activités de soutien à l'orientation.

Dans le questionnaire à l'attention de ces acteurs (dont le détail se trouve à l'Annexe 5), il leur était demandé de présenter les activités d'orientation qu'ils mettent en place ou les éléments qu'ils proposent et parfois font vivre à leurs élèves dans le cadre d'activités scolaires pour aider ces derniers à définir leur choix d'études. La section qui suit présente l'analyse du contenu des 25 entretiens menés dans six écoles secondaires : cinq écoles sous le régime d'éducation de la FWB et une école sous le régime d'éducation français. Une conclusion sur les résultats de ces analyses sera proposée ensuite.

2.1. Eléments pouvant jouer un rôle, selon les acteurs de l'enseignement secondaire, de soutien au choix d'orientation de leurs élèves

Sur les 25 personnes rencontrées au sein de six écoles, 136 éléments (dispositifs, actions ou vécus proposés aux élèves) ont été rapportés par ces acteurs comme pouvant, selon leurs représentations, jouer un rôle de soutien au choix d'orientation de leurs élèves. Ces éléments ont été classés dans 17 catégories construites sur la base d'une analyse de contenu de l'ensemble des réponses. Les définitions de chaque catégorie sont disponibles à l'Annexe 7.

Le tableau 7 présente par catégorie le nombre d'éléments cités par les 25 acteurs rencontrés. Les activités ou dispositifs qui ont été cités par plusieurs interlocuteurs rencontrés au sein d'une même école n'ont été comptabilisés qu'une seule fois.

Éléments mis en avant par les acteurs de l'éducation	Fréquence
Influence positive de l'enseignant	63
Salon des métiers et/ou des formations	13
Rencontre d'un professionnel	11
Activités organisées dans l'enseignement supérieur	10
Activités complémentaires	8
Accompagnement individuel	5
Contenu de cours	4
Séance d'information dédiée à l'orientation (supérieur)	4
Séance d'information dédiée à l'orientation (secondaire)	4
Stage	3
Retraite	2
Organisme d'intérêt collectif	2
Rencontre étudiants	2
Activités PMS	2
TFE	1
Formation des enseignants à des outils d'orientation	1
Conseiller en orientation	1
TOTAL	136

Tableau 7 : Nombre d'éléments, classés par catégorie, mis en avant par les acteurs de l'éducation rencontré

En prenant les cinq éléments les plus cités par les acteurs, il ressort du tableau 7 que ceux-ci représentent 105 éléments des 136 rapportés, soit 77% du total des éléments mis en avant par les équipes éducatives rencontrées. Les éléments les plus mis en avant sont : l'influence positive d'un enseignant (63 occurrences), les salons des métiers et/ou des formations (13 occurrences), les rencontres avec des professionnels (11 occurrences), les activités organisées dans l'enseignement supérieur (10 occurrences) et des activités complémentaires (8 occurrences). Ces dernières sont organisées par un membre de l'école, mais ne font pas partie du programme scolaire : « ce qu'on fait... c'est la première qui me vient à l'esprit, avec une collègue, on donne... enfin, ce n'est pas donner des cours. Une fois toutes les deux semaines, on réunit des élèves qui veulent faire l'examen d'entrée d'ingénieur civile et on résout avec eux des questions d'examen d'entrée » (Entretien école 3, professeur de mathématiques, 43-46). Par ailleurs, étant donné l'un des objectifs de cette recherche, il est intéressant de comparer ces éléments avec ceux rapportés par les étudiants rencontrés dans le cadre de cette recherche (voir tableau 1 ci-dessus – partie 6, section 1.1). Parmi les cinq éléments les plus souvent rapportés par les enseignants et par les étudiants, trois sont communs, à savoir : l'influence positive d'un enseignant, la participation à un salon des métiers et/ou des formations et des activités organisées dans (et par) des établissements d'enseignement supérieur. Avant d'analyser plus en détail les données du tableau 7, il est important de rappeler qu'une des limites de cette recherche est le fait qu'il peut y avoir une certaine porosité entre la catégorie « influence positive d'un

enseignant » et « contenu de cours ». En effet, il est possible que certains élèves accrochent à un contenu de cours car l'attitude de l'enseignant elle-même favorise l'intérêt pour la matière.

Concernant l'influence positive qu'un enseignant peut avoir dans le choix d'orientation des élèves, pour affiner l'analyse, celle-ci peut être subdivisée en trois sous-catégories à l'image des trois sous-catégories également définies dans le cadre de l'analyse portant sur les entretiens avec les étudiants.

Premièrement, les étudiants avaient rapporté des activités ou des vécus dédiés à l'orientation qui ont joué un rôle dans leur réflexion. Les acteurs rencontrés dans les écoles ont également rapporté des activités ou des discours qu'ils tiennent auprès de leurs élèves pour les soutenir dans le processus de réflexion relatif à leur orientation (14 occurrences) : « Quand les élèves viennent me trouver, [...] j'explique les différentes écoles [supérieures des arts] qui existent, que je connais, et puis je renvoie aussi très souvent vers mon jeune collègue qui est sorti plus récemment de ces écoles-là » (Entretien école 25, professeure d'arts plastiques, musique et théâtre, 48-52) ; « [...] ils me disent : 'mais ça veut dire quoi faire géographie ?' Et puis on leur explique que c'est un bac science. Et ils font : 'ah, il y a tout ça dedans. Ah OK. Quand même, ce n'est pas simplement sciences humaines où on s'amuse, géopolitiques, et en avant'. [...] C'est être honnête, encore une fois, sur ce qu'ils vont vivre l'année suivante. Les premières années ne sont pas nécessairement ce que nous on présente. [...] derrière, il y a une quantité d'apprentissages importante de base. Donc nous, c'est répondre à toutes leurs questions le plus honnête possible. Il y a des matières qu'ils vont apprécier, d'autres qu'ils ne vont pas apprécier » (Entretien école 6, professeur de géographie, 232-242).

Deuxièmement, les étudiants avaient expliqué que la personnalité, l'attitude en classe d'un de leurs enseignants avait joué un rôle dans leur choix d'orientation. Les acteurs rencontrés dans les écoles ont également parlé de leur attitude durant leurs enseignements qui pourraient avoir une influence, selon eux, sur le choix d'orientation de leurs élèves (29 occurrences) : « j'essaie aussi de donner une image de quelqu'un de – enfin de toute façon, ce n'est pas qu'une image – d'assez dynamique, de bien dans ma peau, que j'aime bien mon métier donc je pense que ça joue quand même ça, évidemment » (Entretien école 7, professeure de français, 394-396) ; « résumé simplement ce serait transmettre la passion de la matière, je crois que je ne peux pas cacher que ça m'intéresse vraiment avec la question, je trouve vraiment ça génial pour certains trucs en physique » (Entretien école 4, professeur de mathématiques et physique, 175-177).

Enfin, la troisième sous-catégorie concerne la nature des activités pédagogiques ou d'apprentissage proposées dans le cadre de l'enseignement pour, entre autres, intéresser les élèves à la matière enseignée. Certains enseignants ont mentionné plusieurs activités d'apprentissage qui, selon eux, jouent un rôle dans le choix d'orientation des jeunes (20 occurrences). Ces activités peuvent être des illustrations de la matière réalisées par l'enseignant en lien, par exemple, avec le monde médical ou un travail de comparaison de plusieurs auteurs socialement engagés, en laissant la liberté du choix des auteurs et du thème : « je n'hésite pas non plus à sortir des mathématiques pures pour parler des applications. Et ça je crois que ça a une grande portée ça, parce que je peux parler d'application médicale, parfois je reste une demi-heure sur une application médicale, il n'y a aucun souci avec ça. Parce que je sais qu'il y a des élèves qui sont intéressés par la médecine ou qui seraient intéressés, ou des études de kiné, tout ce qui est un peu médical, humain » (Entretien école 3, professeur de mathématiques, 206-210) ; « je leur demandais d'étudier des auteurs engagés, socialement parlant, et d'établir une

comparaison à propos d'un même engagement, de comparer des œuvres différentes. Alors, parmi les engagements proposés, ça pouvait être l'environnement, ça pouvait être un engagement social, ça pouvait être... là, je leur laissais vraiment la liberté de choisir un thème, et alors une fois le thème choisi, il leur fallait choisir trois auteurs, trois approches différentes » (Entretien école 23, professeur de français, 71-76).

Lorsque les acteurs rencontrés parlent de salons des métiers et/ou des formations (13 occurrences), il ressort qu'ils mènent trois types d'actions. Premièrement, soit la direction et les enseignants invitent des professionnels et des étudiants au sein de l'école lors d'une soirée dédiée (9 occurrences) : « On demande d'abord aux élèves : 'tiens, qu'est-ce que vous voudrez faire plus tard ? Quels sont les métiers qui vous intéressent ?' Et sur base des questionnaires remplis par nos élèves, on fait venir dans notre réseau d'anciens élèves des étudiants, mais aussi des professionnels de chacun de ces métiers de façon à ce que nos élèves puissent les rencontrer. Une soirée ça a plutôt pas mal de succès » (Entretien école 22, directeur, 67-71). Ensuite, soit ils informent les élèves (3 occurrences) de l'existence de ceux-ci en dehors de l'école (ex : salon SIEP) : « on les tient au courant des salons, SIEP, etc., donc ils ont énormément de documentations pour ça. Donc c'est affiché, [...], mais les documentations des universités, des écoles supérieures, des salons, des bourses à l'emploi, [...]. Tout ça se trouve là à disposition devant... dans le bureau de l'économiste, et puis il y a des affiches partout dans l'école. Et nous, on leur rappelle 'tiens, voilà c'est le SIEP, inscrivez-vous', on leur montre une petite vidéo éventuellement, et voilà, pour les engager à s'inscrire » (Entretien école 26, professeure de français et religion, 21-28). Enfin, dans un cas, l'école organise la visite d'un salon des formations dans une autre école, où sont présents des représentants de plusieurs établissements d'enseignement supérieur : « vers fin septembre, début octobre, ils ont l'occasion d'aller [dans une autre école secondaire] où là se retrouvent des représentants des universités, des hautes écoles. C'est ouvert aux écoles du namurois, je crois. Et donc là, chaque élève qui souhaite y participer, c'est... ce n'est pas obligatoire, la possibilité de rencontrer deux ou trois personnes. Donc ils indiquent le type d'étude qu'ils voudraient faire » (Entretien école 11, professeur de français et latin, 32-36).

Certains acteurs parlent également du rôle des rencontres avec des professionnels dans le choix d'orientation des jeunes. Parfois, la rencontre est organisée (6 occurrences) avec un professionnel sur son lieu de travail ou en individuel pour permettre aux élèves de questionner un professionnel sur son parcours pour arriver au métier qu'il exerce aujourd'hui : « chaque fois qu'on fait une sortie théâtre, [...]. Je demande, à chaque fois, qu'il y ait une rencontre avec les acteurs, par exemple. Pour qu'ils puissent demander leur... les questionner sur leur parcours, leurs motivations, etc. » (Entretien école 7, professeure de français, 86-89). Dans d'autres cas, la rencontre a lieu en classe où un professionnel est invité (4 occurrences) à venir parler de son métier à l'ensemble de la classe : « dans le cours de français 2 aussi, plus particulièrement parce que ça s'intègre bien, des journalistes, des auteurs, ce genre de choses, mais chacun a des connaissances personnelles. Alors, une titulaire va inviter tel copain, tel ami pour venir témoigner ou un ancien élève avec qui il est resté en contact. Ce n'est pas... c'est plutôt classe par classe que ça se fait alors, en fonction des... rien n'est vraiment très institutionnalisé à ce niveau-là, c'est plus du bon vouloir du titulaire et de la personne avec qui il est en contact » (Entretien école 26, professeure de français et religion, 222-227). Ces rencontres en classe ont donc un caractère plutôt informel et vont permettre aux élèves de porter une attention différente à une personne plus proche en âge que leur enseignant : « donner la parole à un [ancien] élève qui a peut-être trois, quatre ans en plus qu'eux, voilà, ça leur permettra de se sentir plus proche,

de le regarder autrement » (Entretien école 26, professeure de français et religion, 230-232). Dans d'autres cas encore, la direction invite (une occurrence) les élèves à discuter avec certains de leurs enseignants de cours pratiques (filrière technique de qualification) pour s'informer sur le métier exercé par ceux-ci, avant leur entrée dans l'enseignement ou en parallèle à l'exercice de ce métier : « parce qu'on leur dit aussi aux assemblées générales : 'mais par rapport à des métiers qui correspondent à votre option, interrogez vos enseignants. Vous avez X...' [...], 'demandez-leur qu'ils vous expliquent leur parcours, leur formation.' Et ça se fait généralement déjà depuis un certain temps dans les cours. Les professeurs d'option, ils expriment... Déjà en début d'année, quand ils se présentent, ils expliquent leur parcours et ils expliquent... quand ils sont allés dans le privé, ils expliquent ce qu'ils ont fait dans le privé. Et alors, quand ils donnent des explications, ils font référence à ce qu'ils ont vécu dans le privé. Ou alors, on a aussi des enseignants qui sont... enfin pour leur moitié du temps enseignant et pour l'autre moitié du temps qu'ils sont toujours dans la réalité professionnelle. Et là, c'est aussi un gros avantage parce qu'ils vivent toujours une vie professionnelle dans le privé. Et là, ils renseignent les élèves » (Entretien école 5, directrice, 269-279).

Les activités proposées par des établissements d'enseignement supérieur, comme soutien au choix d'orientation des jeunes, sont également fréquemment citées par les acteurs de l'enseignement secondaire (10 occurrences). Dans la grande majorité des cas (9 occurrences), les personnes rencontrées ne font qu'informer les élèves de l'existence de ces activités telles que les cours ouverts, les journées portes ouvertes ou le printemps des sciences : « aux vacances de Toussaint et de carnaval, on les invite, s'ils ont la possibilité, à aller vraiment suivre des cours. Mais évidemment, on parle de manière générale, c'est quand même parfois un petit peu délicat, parce qu'il y a des élèves qui ne veulent pas du tout faire le... qui ne veulent pas faire les écoles supérieures, les universités, qui ont un projet tout autre » (Entretien école 26, professeure de français et religion, 29-33). Une enseignante de français a organisé une visite d'une bibliothèque au sein d'une université : « on est allés visiter l'expo Moretus Plantin qui a eu lieu ici à la BUMP. Et j'avais demandé à faire une visite de la bibliothèque pour qu'ils voient l'ambiance universitaire de gens et puis c'était le début du blocus de décembre là. Et donc certains ont été un peu refroidis, on en a discuté après en classe parce qu'ils... j'ai dit 'bah oui, la vie universitaire ce n'est pas que les kots et les guindailles'. Et là, ils ont vu des jeunes qui étaient plongés dans leur étude avec des bouchons dans les oreilles et dès qu'on nous... dès qu'on faisait un pas, on nous regardait. [...]. Et certains ont tout de suite... j'ai dit 'voilà, c'est vraiment au feeling, vous devez sentir si vous étiez à l'aise ou pas'. Et certains avaient vraiment une réaction de rejet, j'ai dit 'alors, il ne faut pas s'orienter vers ce genre de filière'. Voilà, là ils ont été confrontés. Parce qu'une des difficultés aussi c'est qu'ils se lancent... ce qu'on a remarqué, c'est qu'ils se lancent sans du tout se rendre des difficultés et du niveau, de ce que ça va impliquer » (Entretien école 7, 92-103).

Concernant le cinquième élément le plus fréquemment rapporté par les acteurs, il s'agit des activités complémentaires proposées par certains d'entre eux. Il s'agit, par exemple, de cours complémentaires en vue de préparer l'examen d'entrée pour certaines filières de l'enseignement supérieur : « une fois toutes les deux semaines, on réunit des élèves qui veulent faire l'examen d'entrée d'ingénieur civil et on résout avec eux des questions d'examen d'entrée » (Entretien école 3, professeur de mathématiques, 44-46) ; ou de rencontres avec des bénévoles qui viennent témoigner d'un engagement sociétal : « on demande à des gens engagés dans la société tant d'un point de vue... ça peut être des curés, ça peut être des gens qui travaillent dans une ASBL qui s'occupent des personnes défavorisées. Ça peut être des gens qui sont engagés dans

un syndicat. Mais on veut simplement qu'ils... ils parlent de leur engagement sociétal à connotation un peu malgré tout gratuite. Mais voilà, c'est venir parler à des élèves, venir susciter chez eux des questions pendant une heure trente » (Entretien école 22, directeur, 155-159).

2.2. Conclusion

Tout comme les étudiants ont mis en avant l'influence positive d'un enseignant dans leur démarche de réflexion au choix d'orientation, les acteurs scolaires rencontrés ont également largement fait part du rôle joué, selon eux, par les enseignants dans cette démarche de réflexion des élèves. Ce constat doit toutefois être nuancé. En effet, les acteurs scolaires rencontrés étaient informés au début de l'entretien qu'ils avaient été sollicités dans le cadre de cette recherche car un ou des anciens élèves les avaient cités lors de la première partie de cette recherche. Par contre, les enseignants tout comme les étudiants ont majoritairement mis en avant l'attitude de l'enseignant et des activités pédagogiques ou d'apprentissage proposées en classe, et ont moins parlé de discours ou d'activités spécifiquement dédiées à l'orientation (13 occurrences aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants).

Tandis qu'une enquête réalisée par le Comité des élèves francophones (CEF) (Prevot et al., 2021) montrent que plus de 70% des élèves francophones déclarent n'avoir jamais rencontré de professionnel venu expliquer son métier au sein de l'école, il est intéressant de constater que cet élément est parmi les trois premiers les plus souvent cités par les enseignants, bien que ce ne soit que 11 fois. Les enseignants semblent donc avoir conscience de l'importance de ce type de dispositif dans une démarche de soutien au choix d'orientation des élèves. Cependant, lorsqu'une enseignante parle de la visite d'un professionnel dans sa classe, elle précise que « rien n'est vraiment très institutionnalisé à ce niveau-là, c'est plus du bon vouloir du titulaire et de la personne avec qui il est en contact » (Entretien école 26, professeure de français et religion, 226-227). Il serait sans doute intéressant de sensibiliser les enseignants à l'impact que peut avoir la venue d'un professionnel en classe et de faciliter la mise en place de ce type d'activité.

3. Mise en relation des perceptions des étudiants et des acteurs de l'enseignement secondaire

Afin de croiser les perceptions des étudiants et celles des enseignants concernant les dispositifs de soutien à l'orientation vécus par les étudiants lorsqu'ils étaient élèves, cette section met en relation les perceptions des étudiants et des acteurs de l'enseignement secondaire concernant des dispositifs, des activités ou des vécus que les étudiants ont rapporté lors des entretiens. Etant donné que les chercheurs ont pu rencontrer six écoles, cette section présente, sous la forme d'études de cas, six confrontations des perceptions des étudiants avec celles des enseignants concernant des éléments-clés rapportés par les étudiants.

3.1. Etude de cas 1

Pour cette première étude de cas, deux étudiantes, originaires de la même école secondaire, ont été rencontrées par les chercheurs. Une des deux étudiantes (étudiante A, inscrite en Bloc 2, filière Romane au moment de l'entretien) a cité plus de cinq fois l'école comme ayant initié une activité de soutien à l'orientation marquante. La directrice de l'école d'origine ainsi que quatre enseignants (français, géographie, deux professeurs d'option) cités par cette étudiante ont été rencontrés.

Les éléments marquants cités par l'étudiante A sont : le TFE sur le projet personnel et professionnel ; son option ; ses professeurs de français, de géographie et d'option, la participation au salon SIEP. L'étudiante B (inscrite en Bloc 2 en relations publiques dans une Haute Ecole au moment de l'entretien) mentionne également des enseignantes - une remplaçante en histoire de l'art et la professeure de religion - et la participation au salon SIEP. Elle ajoute la participation à des activités dans le supérieur (cours ouverts, portes ouvertes, réunion d'information) et la rencontre avec un professionnel.

Dans un premier temps, chaque élément évoqué par l'étudiante A sera mis en relation avec les propos des membres de l'école ainsi que ceux de l'étudiante B. Ensuite, les éléments ajoutés par l'étudiante B et ceux cités par l'école mais pas par les étudiantes seront examinés. Enfin, un tableau de synthèse visant à mettre en évidence les concordances et divergences dans les perceptions de l'étudiante A¹ et des membres de l'équipe pédagogique sera proposé.

3.1.1. Les éléments marquants pour l'étudiante A

3.1.1.1. Le TFE sur le projet personnel et professionnel

L'élément le plus marquant pour l'étudiante A est la réalisation d'un travail pour le cours de français : le projet personnel et professionnel (appelé TFE par l'étudiante). Selon l'étudiante ce travail a été capital : « c'est le TFE qui a vraiment été décisif parce que ça m'a... il m'a forcé à faire des recherches dans les différents sites des universités, ce que je n'avais pas encore fait jusqu'alors » (Entretien étudiant 1, 236-238). La directrice et les professeurs de français et de géographie définissent clairement les objectifs de ce travail comme étant : « Qu'ils arrivent à définir où ils se projettent l'année suivante [...] après la rétho ...] Quel est... les études qu'ils veulent faire et surtout les moyens qu'ils devront mettre en place pour bien commencer » (Entretien école 6, 130-132). Visiter les sites des Universités et Hautes écoles étaient également un objectif de ce travail cité par la direction, objectif rencontré par l'étudiante A qui a également qualifié cette démarche d'importante. Nous constatons donc que l'objectif visé par l'école est atteint pour l'étudiante A. L'étudiante B, quant à elle, ne parle pas de cette démarche dans son entretien soit parce qu'elle ne l'a pas marquée, soit parce qu'elle ne lui a pas été proposée.

3.1.1.2. L'option

Le 2^e élément le plus marquant pour l'étudiante est son option. L'étudiante a été marquée d'une part par le contenu de l'option (le théâtre, la linguistique) et, elle soulève, d'autre part, l'impact de l'étude de nombreux textes sur l'apprentissage de la mémorisation et sur son développement personnel : « l'option, en règle générale, m'a beaucoup poussée dans des retranchements parce que... enfin, on était sur scène continuellement et on étudiait beaucoup des choses en un court laps de temps. Donc ça a vraiment développé ma mémoire. Donc j'ai trouvé que c'est... maintenant, ça me sert beaucoup parce que j'ai l'impression que j'acquiers quand même assez vite la matière » (Entretien étudiant 1, 75-78). C'est un aspect sur lequel est revenu une professeure de l'option : « Ce n'est pas évident d'être sur scène face aux autres, face au regard de l'autre, surtout à ces âges-là où on est fort dans « qu'est-ce qu'on va penser de moi » et tout ça. Et puis au-delà de tout l'aspect technique de la langue, de la confrontation aux auteurs et tout... c'est le travail des émotions » (Entretien école 17, 206-208).

¹ L'étudiante B n'apparaît pas dans le tableau. En effet, les membres de l'équipe pédagogique n'ont pas été rencontrés en lien avec l'étudiante B puisqu'elle n'avait pas mentionné au moins 5 fois l'école comme ayant eu une influence sur ses choix.

3.1.1.3. Les enseignants

L'étudiante A évoque également sa professeure de français de terminale en particulier et toutes ses professeures de français du DS en général. Elle met en avant le programme spécial lié à l'option avec davantage de lectures et de présentations qui lui permettaient « de me pousser le plus possible » (Entretien étudiant 1, 65). L'étudiante souligne également la manière de donner cours de sa professeure de terminale : « [elle] avait aussi une manière de donner cours qui était très différente, mais qui était vraiment chouette. Et elles [ses professeures de français du DS] ont essayé de nous montrer un panel très varié de choses qu'on pouvait voir en français » (Entretien étudiant 1, 134-139). L'enseignante mentionnée a été rencontrée et, si elle n'est pas revenue dans le détail sur le contenu, elle a expliqué sa manière de donner cours : « j'essaie aussi de donner une image de quelqu'un de – enfin de toute façon, ce n'est pas qu'une image – d'assez dynamique, de bien dans ma peau, que j'aime bien mon métier donc je pense que ça joue quand même ça, évidemment » (Entretien école 7, 394-396). Elle ajoute : « la meilleure chose qu'on puisse leur amener c'est l'image d'une vie d'adulte épanouie, équilibrée. À la limite, en tout cas avec le public qu'on a, la matière est complètement secondaire. Je pense que c'est le truc qui va leur rester, ça. C'est le tempérament, c'est le fait qu'ils ont eu quelqu'un qui leur a montré qu'on pouvait être heureux. Puisque certains vivent quand même des choses très difficiles chez eux. Et je trouve que le fait de se retrouver ici, en sécurité, face à des adultes qui montrent qu'il y a moyen de vivre autrement, je vais dire. Et qu'on peut être heureux en travaillant, etc., au contact des jeunes » (Idem, 400-406).

Le professeur de géographie a également marqué l'étudiante : « [il] nous a quand même poussés à l'excellence pour qu'on ne soit pas simplement juste assez » (Entretien étudiant 1, 144-145). Cet enseignant, également rencontré par les chercheurs, explique qu'il incite - avec humour - les élèves à réfléchir par eux-mêmes : « j'ai vite tendance à prendre leur question et à leur faire remarquer que leurs questions, ils auraient pu y répondre facilement, mais par l'humour. On va dire, la moquerie gentille avec un grand sourire et les regarder, en disant : « réfléchis. Montre-moi que tu sais réfléchir » c'est ça qui m'intéresse » (Entretien école 6, 264-266).

3.1.1.4. La visite du salon SIEP

La visite du salon SIEP a également été citée par les deux étudiantes. L'étudiante A dit : « c'est vrai qu'il y avait tellement un grand panel, que c'était vraiment très intéressant, je trouve, pour... de trouver... enfin, plusieurs possibilités de choses à faire. Même si c'est vrai que si on n'a pas une idée précise quand on y va, c'est assez compliqué de se fixer sur quelque chose et de se renseigner parce que... enfin, le salon est très très grand, donc c'est vrai que j'étais parfois un peu perdue sur ce que je voulais faire » (Entretien étudiant 1, 86-90). Il est intéressant de noter que l'école propose aujourd'hui un accompagnement aux élèves : « il y a un professeur d'option qui va accompagner le prof de français pour aider aussi les élèves à se rendre compte de ce qu'est un salon, d'aller... de réfléchir aux questions qu'on va poser pour qu'elles soient intelligentes. Hein, voilà. Voilà, de faire la première démarche avec eux pour après qu'ils aient, je veux dire, plus d'outils, je veux dire, dans leurs recherches » (Entretien école 5, 143-147). L'objectif est que les élèves se rendent compte de la diversité des écoles et des programmes : « Les programmes sont parfois un peu différents et peuvent être plus intéressants dans une école que dans l'autre, en fonction de l'individu » (Idem, 192-193). La directrice incite également les élèves à compléter la visite du salon SIEP par la visite des Universités et Hautes écoles.

Quand on analyse les propos de l'étudiante, on comprend qu'elle a évoqué le SIEP comme évènement réalisé dans le cadre de sa recherche d'orientation, mais qu'il n'a pas été très marquant : « Je dirais que le SIEP en fait n'a pas été décisive du tout parce que quand j'y suis allée, j'y suis allée pour des études très différentes de celles que j'ai fait au final » (Entretien étudiant 1, 232-233).

Pour l'étudiante B, l'expérience du SIEP reste mitigée : « Et puis il y a eu le SIEP, bien sûr, enfin j'y allais chaque année en fait, presque. Parce que comme je suis à Namur, je suis habituée un peu. Et puis comme j'avais eu un peu des problèmes en secondaire pour savoir un peu ce que je voulais faire, d'où le fait que j'ai changé plusieurs fois d'orientation. Donc je connais un peu le SIEP quoi. » (Entretien étudiant 24, 60-64) Elle ajoute : « Là, c'est quand je me suis renseignée plutôt au SIEP et aux cours ouverts, du coup. Parce que là, j'ai vu qu'il y a énormément de choses à faire et il y a énormément de possibilités. (Idem, 167-168) Et termine son évocation du SIEP en disant : « En tout cas, ça répond aux questions quand on sait déjà plus ou moins ce qu'on veut faire ou quel Master par exemple faire ou quoi, mais sinon ça n'aide pas beaucoup, je trouve » (Idem, 281-282).

Les propos des étudiants et des membres de l'équipe pédagogique ont permis de constater que, sans préparation ni accompagnement, l'impact de la visite au salon SIEP est mitigé. On peut imaginer que c'est à la suite de ce constat que l'école propose aujourd'hui un accompagnement de cette visite.

Les éléments les plus marquants repris par l'étudiante A sont donc tout d'abord, le TFE « parce que ça m'a... il m'a forcé à faire des recherches dans les différents sites des universités, ce que je n'avais pas encore fait jusqu'alors... » (Entretien étudiant 1, 236-238). Ensuite, les cours d'options et de français : « le fait d'avoir été entourée de littérature pendant toutes ces années m'a quand même permis de voir que c'était ça qui me plaisait de faire » (Idem, 91-92).

3.1.2. Les éléments ajoutés

Pour poursuivre l'analyse, attardons-nous aux éléments cités seulement par l'étudiante B : la participation à des cours ouverts et une réunion d'information à l'UNamur, une porte ouverte à Albert Jacquard et, surtout, la rencontre avec un professionnel dans le cadre scolaire. Les activités dans le supérieur peuvent être soit initiées par l'école qui explique informer les élèves des activités proposées par divers canaux, soit par les familles, comme cité plus haut par l'étudiante B. En ce qui concerne la rencontre avec un professionnel, les élèves avaient dû réaliser un reportage et une expo photos sur les métiers du SPW. L'étudiante a été marquée par sa rencontre avec le porte-parole, mais n'a pas donné plus d'informations sur le rôle de l'école dans le projet.

L'étudiante B résume ce qui a finalement le plus influencé son choix : « j'avais vraiment du mal à choisir parce que l'histoire de l'art me plaisait énormément, mais en même temps, comme ça m'intéressait aussi. Et donc du coup, j'ai regardé plutôt avec les débouchés pour savoir qu'est-ce qui aurait plus de débouchés. Du coup j'ai choisi communication, parce que je ne voulais pas faire guide dans un musée ou prof. » (Entretien étudiant 24, 87-90) Toutefois, quand l'étudiante est interrogée sur sa satisfaction par rapport à son choix, elle émet des doutes expliquant ne pas remettre « en question le fait de faire commu » (Idem, 247) mais, en même temps, regretter l'histoire de l'art : communication, « ça touche trop à tout. Et je ne sais pas trop quoi faire après en fait. » (Idem, 253) et « c'est surtout histoire de l'art [...] En fait, je me suis

dit : oh ! C'est bon ! J'ai trouvé. Et je n'ai pas cherché plus loin. Parce que je me suis dit : c'est bon, j'ai trouvé. Je vais faire commu. Mais je n'ai pas tout regardé non plus » (Idem, 260-262).

3.1.3. Les éléments cités seulement par les membres de l'école

Pour terminer cette analyse, nous pouvons énumérer les éléments cités par les membres des écoles mais qui n'ont pas été évoqués directement par les étudiantes. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : les activités n'ont pas marqué les étudiantes ou elles ne leur ont pas été proposées. Il faut aussi considérer, d'une part, le fait que les entretiens se basent sur des souvenirs et, d'autre part, que les entretiens se basent sur des faits passés de plus de deux ans et que les membres des équipes pédagogiques ont peut-être cité des activités mises en place depuis lors, même si ce n'était pas la consigne.

Ainsi, les enseignants insistent sur les attitudes qui suscitent le travail sur soi et la confiance de l'élève, sur l'écoute et la personnalisation de chacun, sur les encouragements tout en étant réalistes. Un professeur d'option dit à ce sujet : « Ils sont pleins d'enthousiasme et comme je l'ai dit, de rêves et tout. L'objectif est de ne casser aucun rêve, mais d'essayer d'être concret, réaliste... » (Entretien école 9, 198-200) La professeure de français de l'étudiante A explique organiser des rencontres avec des professionnels lors de sorties, or l'étudiante n'a pas mentionné cet élément. Il faut cette fois encore, être prudents avec ces résultats pour les raisons évoquées plus haut.

3.1.4. Conclusion

En conclusion, ces analyses montrent que, pour certaines activités, les perceptions des étudiants et des membres des écoles se rejoignent : les objectifs visés par les activités telles que le TFE ou le cours d'option sont atteints pour l'étudiante A. Certaines attitudes positives des enseignants citées par les deux étudiantes sont conscientisées par les enseignantes rencontrées. Cependant, alors que l'étudiante A mentionne à la fois l'importance du contenu et de l'attitude des enseignants, la professeure de français insiste essentiellement sur l'attitude qui va marquer les élèves bien plus que le contenu de la matière. Il faut toutefois nuancer. En effet, l'enseignante explique bien qu'elle accorde de l'importance à la forme et l'attitude positive qu'elle adopte parce que son « public » retiendra plus qu'elle était que le contenu de son cours. Cependant, il est important de préciser que, sur la base de l'entretien de l'enseignante et de l'étudiante, il est évident que l'enseignante ne néglige pour autant en aucun cas le contenu de son cours (elle évoque notamment, Montaigne, la philosophie en lien avec la réalité des jeunes... (Entretien école 7, 437-434)). Elle précise travailler les compétences « comme il est demandé dans le programme avec les évaluations certificatives » (Idem, 135) et que, « c'était pertinent vu le profil de nos étudiants » (Idem, 194) de proposer de combiner les exigences du programme avec une réflexion sur la démarche d'orientation.

Aussi, les informations sur les activités dans le supérieur ou les salons comme le SIEP données par les écoles peuvent inciter les élèves à y participer mais il semblerait qu'une préparation soit nécessaire notamment pour la visite du salon SIEP.

3.1.5. Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions

Éléments marquants	Effet chez l'étudiant A	Objectif poursuivi par l'enseignant	Analyse de la concordance
TFE	Effectuer des recherches approfondies	Se projeter Effectuer des recherches	Concordance
Options	Vivre des expé	Faire vivre expé	Concordance
Contenu du cours	Découverte, intérêt	La posture compte beaucoup (mais le contenu n'est pas négligé)	Discordance et concordance
Attitude de l'enseignant	Soutenir un dépassement	Aller plus loin	Concordance
SIEP	Faire découvrir les possibles mais résultats mitigés	Faire découvrir les possibles	CONCORDANCE mais à améliorer (par une préparation) pour plus d'efficacité

3.2. Etude de cas 2

Une étudiante est concernée par cette étude de cas. Au moment de l'entretien, elle est inscrite en Bloc 2 en sciences politiques. Le directeur de son établissement d'origine ainsi qu'un enseignant évoqué dans l'entretien réalisé avec l'étudiante ont été rencontrés. Cet enseignant est à la fois le professeur responsable de la classe, professeur de mathématiques, de géographie et sciences économiques de la même classe. Les autres enseignants cités par l'étudiante n'ont pas pu être rencontrés car ils ne travaillent plus dans l'établissement.

Dans un premier temps, chaque élément évoqué par l'étudiante sera mis en relation avec les propos des membres de l'école. Ensuite, les éléments relevés uniquement par les membres de l'équipe pédagogique seront analysés. Enfin, un tableau de synthèse visant en évidence les concordances et divergences dans les perceptions de l'étudiante et des membres de l'équipe pédagogique sera proposé.

L'étudiante a d'emblée informé le chercheur qui l'a rencontrée qu'elle s'est vraiment décidée sur son choix d'études pendant son année sabbatique réalisée après ses études secondaires. De même, selon elle, ce qui a été le plus déterminant dans son choix d'études relève du milieu dans lequel elle a vécu : « Puisque mon papa en fait est [...] médecin pour le quart-monde. [...] il a décidé, avec ma maman, d'habiter dans un quartier plus défavorisé, donc pour être au service justement de ces personnes. [...] on était dans un quartier où il y avait une grosse multiculturalité et beaucoup de personnes d'origine marocaine, enfin voilà de partout, mais surtout d'origine marocaine. Donc ça, ça m'a ouvert. Et à travers l'église, donc justement c'est le même élément, la communauté congolaise et rwandaise qui était très présente et donc une ouverture. On était un peu l'une des seules familles blanches de l'église et ça, ça m'a clairement ouverte, mais positivement, vraiment positivement. Donc ça, je pense que ce sera le premier élément, c'est vraiment le milieu dans lequel j'ai été éduquée » (Entretien étudiants 26, 135-143).

Elle a toutefois relevé plusieurs éléments marquants vécus dans le cadre scolaire : la participation au défi Belgique Afrique, certains professeurs et contenus de cours et la soirée des métiers.

3.2.1. Les éléments marquants en lien avec l'école

3.2.1.1. Défi Belgique Afrique

Le premier élément cité est la participation au projet Défi Belgique Afrique. Le projet est initié par l'école même si l'implication de celle-ci est restreinte comme l'explique le directeur : « c'est vraiment du parascolaire. L'école va simplement dire tiens, au mois de septembre ce midi à la salle des fêtes on va vous présenter le projet DBA, y vont ceux qui veulent et puis s'y inscrivent ceux qui veulent, etc., et c'est tout. C'est juste une... c'est une communication qu'on fait, oui. Et on a effectivement pas mal d'anciens qui passent par DBA. Mais je ne peux pas dire que c'est l'école qui l'organise » (Idem, 286-290).

Pourtant, l'étudiante explique avoir pu vivre cette expérience grâce à l'école et selon elle, les deux éléments sont liés : « la présentation du projet DBA, donc avec laquelle j'ai participé – elle a été dans mon école – donc ça a eu lien aussi puisqu'ils sont venus, et c'est à partir du moment où ils sont venus que ça m'a touchée et que ça m'a intéressée, que j'étais sélectionnée (Idem, 77-79) ça a été une expérience très très riche. Et c'est à travers l'école que j'ai eu l'occasion de faire ça. Il y avait même des élèves dans l'école qui récoltaient de l'argent - parce que ça a quand même un coût de partir - à travers la vente d'aliments ou de choses comme ça. (Idem, 85-88) j'ai eu accès à cette formation qui, pour moi, devrait être une formation que tout le monde devrait avoir. C'est une formation citoyenne quoi, c'est vraiment une formation citoyenne. (Idem, 122-124) » Cette expérience a donc considérablement marqué l'étudiante et son rôle potentiel dans un choix d'études semble donc sous-estimé par le directeur qui a, quant à lui, minimisé le rôle joué par l'école.

3.2.1.2. L'influence de certains enseignants / contenus de cours²

Le deuxième élément rapporté par l'étudiante est l'influence de certains enseignants et de contenus de cours. Tout d'abord, l'étudiante a été marquée par un choix pédagogique de deux enseignants, en français pour le TFE et en géographie, de laisser le choix pour le thème d'un travail et, pour l'un de ces enseignants, d'orienter le travail vers une réflexion portant sur des questions de société. Deux éléments entre en compte ici : la liberté de choix et l'ouverture sur le monde : « On devait par exemple présenter des thématiques qui nous touchaient par rapport à un... je pense le titre du travail c'était genre quelque chose qui est bien pour le monde ou pour la planète. [...] Moi je me rappelle vu que j'étais partie avec Défi Belgique-Afrique (DBA) au Bénin en 2017, j'avais présenté l'organisation » (Entretien étudiants 26, 54-56) ; « Il avait donné une certaine liberté aux élèves de parler d'une thématique qui les touchait. Mais ça devait être une thématique par rapport à la géographie, donc... ou en tout cas, quelque chose qui, voilà, qui avait un lien avec la société, des réalités actuelles. Donc ça, c'est clair que ça a sûrement motivé mon choix, peut-être inconsciemment. Oui, là, je pense que ça c'est vrai que quand on arrive en rhéto, on est déjà plus âgé, on a besoin de s'informer. Et c'était un des seuls cours...

² La limite entre ces deux catégories est poreuse et l'exemple de cette étude de cas le montre bien. En effet, il est notamment d'un travail en géographie dont le thème – et même la réalisation – sont laissés libres. Cet exemple peut être classé dans la catégorie « contenu de cours » or, la vision du travail véhiculée par l'enseignant a marqué l'étudiante tout autant que le thème qu'elle avait choisi.

parce que j'ai toujours trouvé qu'en secondaires, on avait vraiment très rarement des cours sur des réalités. » (Idem, 59-65).

De manière assez conforme aux perceptions de l'étudiante, l'enseignant de géographie explique son intention et l'objectif du travail de cette manière : « je fais ça chaque année, à un moment donné, je leur dis : ' Vous me choisissez vraiment quelque chose dont vous avez envie de nous parler.' Et je leur dis, bah que souvent, voilà, quand on ouvre nos oreilles, quand on regarde, on voit du négatif. Et moi, j'aime bien les encourager à voir du positif. Et donc voilà. Je leur dis simplement, bah voilà : 'Trouvez-moi quelque chose qui est positif autour de vous. Essayons quand même que ça ait un lien avec la géo' » (Entretien école 21, 35-360).

Il précise en outre qu'il laisse une grande liberté aux élèves, jusqu'à choisir de réaliser ou ne pas réaliser le travail, ce que l'étudiante n'a pas mentionné : « souvent je leur laisse le choix de faire ou de ne pas faire. Eh bien, souvent ils font tous, mais ils ont le choix. Et ça, ça me paraît aussi important pour eux de pouvoir choisir, parce qu'on ne les habitue pas à choisir, et donc ce n'est pas facile de choisir. Mais quand ils peuvent choisir, ils se donnent aussi beaucoup plus dans... dans la tâche que quand ils ne choisissent pas, sinon ça reste un travail bêtement scolaire, quoi : 'je fais ça pour des points' » (Entretien école 21, 378-384).

L'étudiante a, de plus, été marquée par le thème qu'elle a choisi librement pour ce travail, mais aussi par l'ouverture d'esprit qu'il favorisait : « comme lors du cours de mon professeur, qui me touchait particulièrement parce qu'on se rend compte aussi qu'il y a beaucoup d'élèves qui n'ont pas cette ouverture-là, parce qu'ils ont toujours vécu par exemple dans des quartiers très bourges Bruxellois ou des choses comme ça et qui donc, à travers ce cours de géographie, c'est vrai qu'on a pu aussi partager des choses parfois méconnues » (Entretien étudiant 26, 97-100) ; « Et enfin ce genre de cours, je pense, peut permettre justement de partager ses/son vécu ou bien ses expériences avec d'autres jeunes qui n'ont peut-être pas justement cette ouverture-là ou n'ont pas eu de connaissance en fait par rapport à telle ou telle thématique » (Idem, 104-106).

L'enseignant de géographie est conscient de l'importance d'ouvrir les élèves sur le monde, de créer des liens avec la réalité. Il reconnaît que certains cours s'y prêtent davantage, mais il souligne également que c'est un rôle que chaque enseignant peut décider de jouer : « je pense que c'est faisable à travers tous les cours. Ça dépend plutôt de la personne et de la manière dont on va aborder les... dont on va aborder les cours, oui » (Entretien école 21, 392-398) ; « Après aussi c'est facile pour moi, enfin quand on donne un cours de géo ou un cours d'économie, bah on est quand même très proche de la réalité. Et donc pour eux... enfin, je veux dire, c'est plus facile pour moi dans le cadre de ces cours-là, que moi dans le cadre d'un cours de maths, quoi, ou... donc voilà. Donc je pense que les profs, je dirais de sciences, de sciences humaines, ont peut-être un rôle plus important à jouer que... mais je dis « peut-être », parce que je crois qu'une des grosses difficultés en maths, c'est que ça manque un peu de sciences humaines » (Idem, 422-424).

À ce sujet, l'étudiante cite également les enseignants qui incitaient les élèves à regarder le journal télévisé : « Mais qu'il y a des profs qui nous ont un peu ouverts, voilà, qui nous faisaient regarder le journal, des choses comme ça, il y avait des élèves qui regardaient rarement le journal. Moi, je regardais très souvent le journal avec mon père, mais sinon, il y a beaucoup de gens qui ne regardent jamais le journal. Donc c'est aussi quelque chose qui est très important

et qu'on nous dit rarement de faire. Ces profs-là, je me rappelle, ils nous disaient : 'mais regardez le journal' » (Entretien étudiant 26, 163-168).

Elle cite plus précisément le professeur d'histoire et indique qu'une des activités demandées a pu influencer son choix d'études : « On avait même un cours à un moment, je pense que c'était en histoire où le prof nous disait : 'voilà, pour tel jour, vous nous ramenez un élément du journal de la veille', donc. Donc ça, ça a pu mener à mon orientation Sciences Po, mais je pense, c'est un élément qui est juste bon, qui est très pertinent pour des jeunes. Aujourd'hui dans le monde où on est, d'autant plus après mes études-là de deux ans de Sciences Po, c'est indispensable » (Idem, 168-172).

Toujours en ce qui concerne l'ouverture sur le monde, l'étudiante évoque un cours sur le salaire moyen belge, domaine qu'elle ne connaissait pas : « c'était la première fois vraiment que j'avais un rapport avec les salaires moyens et voilà, moi, vu que je suis issue d'une famille où on n'a pas de problème financier, c'est vrai que je n'ai jamais réfléchi à la question de... enfin, je ne réfléchissais pas à la question de. Mais là, c'est vrai, c'était très intéressant » (Idem, 342-345).

Le professeur rencontré évoque également le sujet en insistant sur l'importance de créer des liens entre le contenu du cours et la réalité : « [...] si je repense au cours d'économie ou ce cours de sciences éco, c'est vrai que c'est beaucoup plus facile de le rattacher à des éléments qui peuvent toucher les élèves, enfin ou qui peuvent, quand elle parlait de la... des rémunérations, des choses comme ça, bah... donc c'est plus facile de les toucher. Mais je pourrais... enfin... mais on peut aussi donner un cours comme celui-là de manière très frontale et ultra scientifique, quoi. Et donc, ça dépend surtout pour moi de... de... en fait de la pédagogie et la méthodologie utilisée » (Entretien école 21, 406-411).

Autre exemple qui relève clairement des contenus de cours, l'étudiante se souvient également d'avoir travaillé, dans l'activité complémentaire en français, sur une pièce de théâtre en lien avec l'actualité et la migration et ce lien entre le cours et l'actualité l'a marquée : « On a fait une pièce de théâtre sur... c'était quoi ? En tout cas c'était sur la migration de... un petit livre Lampedusa et on en parlait justement là cette semaine dans les journaux. Donc ça me rappelle toujours... c'était... je sais plus si le titre était Lampedusa, mais en tout cas, voilà, c'était par rapport à la migration et ouverture » (Entretien étudiant 26, 356-359), « il y a des livres qu'il faut aussi faire lire, qui sont par rapport à la société aujourd'hui, par rapport à des réalités quoi » (Idem, 372-373).

L'apprentissage de la liberté de choix et l'ouverture au monde suscités par les enseignants cités ont fortement marqué l'étudiante. L'enseignant rencontré est conscient de l'importance de son rôle dans le domaine, ce qui motive d'ailleurs certains choix pédagogiques.

Il est intéressant de constater ici l'interaction entre ces facteurs liés à l'école et le milieu d'éducation que l'étudiante évoque en premier lieu dans les facteurs ayant influencé son choix : « mon papa en fait est médecin de base, était médecin pour le quart-monde. Et donc on était... il a décidé, avec ma maman, d'habiter dans un quartier plus défavorisé, donc pour être aux services justement de ces personnes. Et qui trouvent qu'on était dans un quartier où il y avait une grosse multiculturalité et beaucoup de personnes d'origine marocaine, enfin voilà de partout, mais surtout d'origine marocaine. Donc ça, ça m'a ouvert. Et à travers l'église, donc justement c'est le même élément, la communauté congolaise et rwandaise qui était très présente et donc une ouverture. On était un peu l'une des seules familles blanches de l'église et ça, ça

m'a clairement ouverte, mais positivement, vraiment positivement. Donc ça, je pense que ce sera le premier élément, c'est vraiment le milieu dans lequel j'ai été éduquée » (Idem, 135-143).

3.2.1.3. La rencontre avec des professionnels au sein de l'école

L'étudiante rapporte ensuite la rencontre avec des professionnels organisés dans son école qui lui a permis d'éliminer un choix, le droit. « [...] je me rappelle que j'avais été voir des avocats, enfin j'étais dans la filière de droit. Et je pense que je me suis peut-être rendu compte-là que ce n'était pas ce que je voulais » (Idem, 35-37).

Cette rencontre a donc été un pas important dans le processus d'orientation de l'étudiante ; toutefois, elle nuance quelque peu ce facteur : « En 5^{ème}, je pense que c'est mieux de rencontrer des jeunes, [...] des anciens de l'école, par exemple. Ça, ça peut être intéressant, de rencontrer des anciens, mais pas de 40 ans quoi. Comment est-ce qu'en tant que jeune de 16 ans on peut se dire : 'tiens, oui, c'est vraiment ce que je veux, c'est de devenir avocat' » (Idem, 533-536).

Le directeur de l'établissement apporte un certain nombre de précisions à propos de cette soirée des métiers : « qu'on organise en faisant appel à nos anciens élèves qui viennent. On demande d'abord aux élèves. Tiens, qu'est-ce que vous voudrez faire plus tard ? Quels sont les métiers qui vous intéressent ? Et sur base des questionnaires remplis par nos élèves, on fait venir dans notre réseau d'anciens élèves des étudiants, mais aussi des professionnels de chacun de ces métiers de façon à ce que nos élèves puissent les rencontrer. Une soirée ça a plutôt pas mal de succès » (Entretien école 22, 66-71). L'enseignant précise : « on mélange un tout petit peu profession-étude. Et ça, je trouve que c'est... je trouve que c'est pas mal » (Entretien école 21, 76-78). Aucun des deux membres de l'équipe éducative n'évoque toutefois la question de l'âge des intervenants, dans la perspective de « crédibilité » évoquées par l'étudiante.

3.2.2. Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par l'étudiante

3.2.2.1. Éléments cités par le directeur et l'enseignant

Le directeur et l'enseignant rencontrés évoquent tous deux plusieurs dispositifs d'aide aux choix à l'orientation non cités par l'étudiante.

Tout d'abord, les deux citent le rôle d'information que joue l'école dans la promotion de la soirée du CIO organisée pour plusieurs écoles, des journées portes ouvertes et activités organisées dans le supérieur via, notamment, des valves électroniques. L'enseignant, titulaire en rhéto, insiste auprès de ses élèves sur l'importance de profiter des jours qui peuvent être consacrés à l'exploration de l'enseignement supérieur : « en tant que titulaire, j'insiste là-dessus en début d'année en disant : 'profitez de ces jours, même si les profs rouspètent parce que vous ne serez pas là, mais profitez de ça. Vous avez besoin de ça pour aller... aller sentir un peu ce qui se passe à gauche et à droite. Et c'est en allant à gauche et à droite que vous allez petit à petit construire votre projet' » (Entretien école 21, 60-63) Il pense que ses élèves suivent son conseil : « [...] je pense que la plupart, ils y vont. Alors, pas parce que je leur en parle en début d'année, mais parce que je leur en parle plusieurs fois tout au long de l'année » (Idem, 70-72).

Ensuite, les deux personnes rencontrées citent plusieurs activités organisées par l'école. En 5^e, les élèves participent à une retraite axée sur la connaissance de soi : « ce sont des retraites axées sur qui es-tu, qui es-tu dans le groupe, quelles sont les interactions que tu peux avoir avec les

autres ? Voilà, ce n'est pas présenté comme une activité d'orientation, mais c'est quand même une activité de je me connais moi-même » (Entretien école 22, 119-122). En 6^e, les élèves font un stage, appelé « journées sociales » : « en fonction de leur affinité, ils doivent trouver une ASBL dans lequel ils ont un stage de trois jours. Ça leur permet peut-être aussi de se mesurer à une société un peu plus vraie » (Entretien école 22, 127-128) ; « des journées où ils vont plutôt donner un petit coup de main dans le milieu associatif, pendant deux, trois jours. Donc ça contribue aussi à... bah oui, à une meilleure connaissance de soi » (Entretien école 21, 121-123).

3.2.2.2. Éléments cités par le directeur

Le directeur cite d'autres démarches³. Directement liées à l'orientation, l'école propose des rencontres dans le domaine du droit : une rencontre avec un cabinet d'avocats pour « répondre aussi aux questions des élèves sur justement la carrière juridique » (Entretien école 22, 65-66) et un après-midi d'information sur le droit, « le monde juridique. Mais là, plus... c'est-à-dire qu'il y a... comment dire, un magistrat, un avocat, un avocat d'affaires. » (Idem, 166-168). Ces activités dans le domaine du droit complètent la soirée de rencontre avec des professionnels où les métiers du droit également présents.

D'autres activités proposées ne sont pas explicitement liées à l'orientation, mais peuvent, d'après le directeur, susciter chez les élèves des questions, des vocations... ainsi, les élèves participent trois fois sur leur cursus à des journées artistiques : « [...] ils ne font que de l'art. On fonctionne avec une ASBL qui émane de l'académie des beaux-arts de Bruxelles et qui propose différents types d'art » (Idem, 133-134). L'école invite également chaque année des personnes engagées à venir témoigner : « [...] on demande à des gens engagés dans la société tant d'un point de vue... ça peut être des curés, ça peut être des gens qui travaillent dans une ASBL qui s'occupent des personnes défavorisées. Ça peut être des gens qui sont engagés dans un syndicat. Mais on veut simplement qu'ils... ils parlent de leur engagement sociétal à connotation un peu malgré tout gratuite. Mais voilà, c'est venir parler à des élèves, venir susciter chez eux des questions pendant une heure trente, le dernier jour du trimestre » (Idem, 154-160).

En outre, l'équipe de direction rencontre à Noël chaque élève en difficulté de manière individuelle pour faire le point sur la situation et chercher des solutions. Selon les cas, le soutien porte sur la méthode de travail ou l'orientation. La direction pose des questions sur le sens de l'école, sur les projets de l'élève afin d'initier une réflexion.

3.2.2.3. Éléments cités par l'enseignant

Enfin, quelques éléments ont été cités uniquement par l'enseignant rencontré. Outre les éléments structurels déjà cités, il évoque la configuration de l'école qui dédie un étage de l'établissement uniquement aux rhétos ce qui favorise les échanges entre eux et leur permet de se confronter à leur diversité : « Donc ils sont tous là, il y a très peu d'élèves qui quittent l'école à midi, et donc ils sont tous là et les échanges sont multipliés. Et je pense que ça, ça participe aussi à l'apprentissage de soi, puisqu'ils sont souvent confrontés aux autres [...] avec une certaine diversité que je trouve belle. Et ça, ça les aide aussi à... bah, à apprendre qui ils sont, puisqu'ils sont confrontés à cette diversité. [...] il faut s'en rendre compte en fait » (Entretien école 21, 129-138).

³ Nous nous limitons ici aux démarches proposées au D3.

L'enseignant insiste surtout sur certaines attitudes qui lui semblent essentielles comme le fait de veiller à valoriser les élèves notamment en procédant très régulièrement au feed-back que ce soit après une évaluation ou même lors des interventions en classe tout en étant attentif à valoriser chaque élève : « ça me paraît plus important, c'est de parvenir à mettre de la valeur, enfin, à ce que les gens se rendent compte que... enfin, que... voilà il a de la valeur, il est bon, quoi. Enfin voilà. Et ça, je pense que ça fait du bien aux élèves. Alors encore une fois, ils ne se rendent pas compte... ils ne se rendent pas compte de ça. Mais moi, ça me paraît essentiel » (Entretien école 21, 211-214).

L'enseignant évoque également l'importance de prendre le temps de la discussion et parfois, de quitter sa posture de professeur : « Et on peut et on apprend à discuter. Et ça me paraît important aussi d'avoir à la fois la posture du prof, mais aussi la posture, voilà, on s'assied tous ensemble et puis on échange, on discute et je ne suis pas là pour vous dire ce qui est bien, ce qui est mal, ce qu'il faut faire ou pas faire. Et puis ils échangent entre eux et pour moi, l'essentiel, ce sont les échanges qu'ils vont avoir entre eux » (Idem, 221-225). Il est bien conscient que ce n'est pas toujours facile au quotidien et que sa situation favorise les échanges : « Alors, ce temps, moi je me le permets, parce que, voilà, j'ai l'âge que j'ai, j'ai beaucoup d'heures avec ce même groupe [...] » (Idem, 182).

La discussion peut aussi porter sur une activité vécue en classe comme lorsque l'enseignant invite un ancien élève pour parler de son parcours. Dans le cas présent, c'est un ancien élève, sorti il y a une quinzaine d'années, qui a recontacté son professeur pour lui proposer de venir témoigner en classe : « donc là [il] m'a envoyé un message il y a deux mois, je crois, en me disant : [...] «j'ai toujours eu l'impression d'avoir une dette à votre égard. J'aimerais bien revenir en classe, refaire une activité comme vous aviez fait à l'époque, qui m'avait marquée. » [...] il voulait montrer aux élèves qu'en faisant de l'économie, on pouvait faire autre chose que l'économie » (Idem, 428-433).

Il insiste également sur le fait que, quand un élève vient lui parler à propos de son choix, il lui donne des pistes pour chercher des informations et puis, rencontre à nouveau l'élève pour en discuter : « Et donc voilà, je... « aujourd'hui si tu veux, pour demain, tu lis le programme, tu lis ça, et ça, et ça, et on ne discutera un peu ensemble ». Donc c'est souvent... je pense qu'il faut souvent leur demander de faire quelque chose et puis de prévoir un petit temps de retour, parce qu'aussi le fait de prévoir un petit temps de retour, les encourager à le faire, quoi. Sinon c'est juste ils ne vont pas le faire et c'est dommage pour eux » (Idem, 290-294).

Il sensibilise également les élèves à l'importance de développer un esprit critique quand ils rencontrent des personnes dans le cadre de leurs recherches sur les études : « aussi je leur dis que... qu'ils doivent se méfier quand ils se renseignent pour leurs études, parce qu'en fonction des personnes qu'ils vont rencontrer, elles vont avoir un regard différent. Mais ça reste toujours que leur regard. Et ça, j'insiste beaucoup sur... mais pas seulement pour leurs études, mais pour tout, c'est de dire que quand on discute avec quelqu'un, on reçoit l'avis de la personne avec qui on discute, et ce n'est que son avis. Donc il faut le prendre comme étant son avis » (Idem, 315-320).

3.2.3. Conclusion

Même si l'étudiante dit d'emblée que c'est surtout son année sabbatique qui lui a permis d'opérer son choix final d'études, elle explique avoir vécu toute une série de démarches mises en place à ou par l'école et les enseignants qui lui ont permis d'être sensibilisée à l'importance de poser des choix librement et de s'ouvrir au monde. Elle cite des travaux en géographie et en français, la pédagogie de certains enseignants, le projet DBA, la rencontre avec des professionnels. Les membres de l'équipe pédagogique rencontrés se sont montrés conscients de l'impact possible de ces démarches sur les démarches d'orientation des élèves sauf pour le projet DBA qui est vraiment considéré comme de l'extra-scolaire par le directeur et qui, au contraire, s'est révélé assez déterminant pour l'étudiante, cette dernière considérant en outre que l'établissement y a joué un rôle important.

La direction et l'enseignant rencontrés rapportent, quant à eux, d'autres démarches qui n'ont pas été évoquées par l'étudiante. Comme c'est le cas dans d'autres écoles, plusieurs raisons peuvent l'expliquer : certaines de ces activités n'étant pas obligatoires, l'étudiante n'y a peut-être pas participé. Mais il se peut aussi que ces activités n'aient pas eu, selon l'étudiante, d'influence sur son choix d'orientation, contrairement aux intentions de l'équipe enseignante. De même, l'époque bouleversée de la pandémie n'a pas épargné les écoles et des activités ont pu être étés mises en place depuis, activités peut-être relatées par les personnes rencontrées même si la consigne était de se focaliser sur la période avant pandémie. L'enseignant déclare que certaines attitudes qu'il considère comme importantes ne sont pas conscientisées par les élèves même s'ils en bénéficient...

3.2.4. Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions

Eléments marquants	Effet chez l'étudiante	Objectif poursuivi par l'enseignant ou l'école	Analyse de la concordance
Projet DBA	Ouverture sur le monde	/	Divergence de perception de l'impact
Travail libre en géo	Créer des liens avec le monde Ouverture sur le monde	Eduquer aux choix Créer des liens avec le monde Ouverture sur le monde	Pas perçu par l'étudiante Concordance
Regarder les journaux télévisés	Ouvrir sur le monde Créer des liens	Ouvrir sur le monde Créer des liens	Concordance
Soirée métiers	A permis d'éliminer un choix	Rencontrer des étudiants et des professionnels pour ouvrir au choix	Concordance

3.3. Etude de cas 3

Pour cette étude de cas, une étudiante, inscrite en Bloc 2 en Romanes au moment de l'entretien, est concernée. La directrice de son établissement d'origine ainsi que deux professeures de français mentionnées par l'étudiante ont été rencontrées. L'enseignant coordinateur des activités proposées aux élèves de terminale n'a pas souhaité rencontrer les chercheurs mais la professeure de religion qui collabore avec lui a, quant à elle, accepté un entretien.

Dans un premier temps, chaque élément évoqué par l'étudiante sera mis en relation avec les propos des membres de l'école. Ensuite, les éléments relevés uniquement par les membres de l'équipe pédagogique seront analysés. Enfin, un tableau de synthèse visant en évidence les concordances et divergences dans les perceptions de l'étudiante et des membres de l'équipe pédagogique sera proposé

3.3.1. Les éléments marquants en lien avec l'école

3.3.1.1. Les professeures de français de 4e et 5e et leurs cours

Durant l'entretien, l'étudiante évoque d'emblée ses professeures de français de 4^e et 5^e secondaires comme l'ayant fortement influencée dans son choix : « Les professeures que j'ai eues. Je pense que c'est le premier pas vers mon choix » (Entretien étudiant 11, 80). En cours d'entretien, l'étudiante mentionne à la fois l'attitude de ses enseignantes et le contenu des cours. Elle souligne la passion de ses professeures pour la matière enseignée, leur enthousiasme communicatif et la disponibilité d'une de ces enseignantes : « Elles m'ont vraiment transmis leur passion de la littérature. Et c'est quelque chose qui m'a aussi toujours intéressé. » (Idem, 44-45), « ma prof de 5^{ème} qui m'a transmis son goût et à qui aussi j'ai posé quelques questions en fin de 5^{ème} pour déjà préparer mon futur choix. Et comme elle avait fait le master Romane, elle m'avait vraiment conseillée » (Idem, 129-131). L'étudiante se souvient particulièrement d'un cours sur le Romantisme en 4^e dont elle dit : « ça m'avait aussi marquée que j'avais apprécié la façon dont le cours était tenu, mais aussi le cours en lui-même » (Idem, 142-144). Les propos de l'étudiante concernent donc à la fois les enseignantes et le contenu de leurs cours.

Une des enseignantes s'est longuement exprimée sur le sujet lors de son entretien en développant l'aspect « attitude », l'aspect « matière » et en liant les deux. « on peut avoir un rôle de donner envie, d'aller plus loin dans la matière qu'on enseigne. Ça je pense que notre... voilà, notre attitude déjà, nous, par rapport à notre matière peut susciter l'envie ou pas chez l'étudiant » (Entretien école 15, 15-16). Quand on l'interroge sur la raison qui a pu pousser une étudiante à nous parler d'elle en particulier, elle répond : « je pense qu'il y a une partie de mon attitude. J'essaie d'être assez, enfin, proche des élèves. J'essaie d'établir une relation qui n'est pas juste... 'voilà, prenez votre cours à la page 14'. Voilà, je... très important pour moi de leur dire bonjour, de leur demander comment ils vont avant chaque cours » (Idem, 40-43) et « par rapport peut-être plus à la matière... oui, j'essaie de leur montrer que ça me passionne moi-même ce que je leur explique. Et ça, parfois, ils sont assez surpris, je pense. » (Idem, 48-49). La professeure de religion rencontrée (mais non citée par l'étudiante) revient également sur le rôle de l'enthousiasme communicatif : « Je sens chez les élèves, quand ils se choisissent certaines matières ou certaines directions que c'est lié finalement aux professeurs qu'ils ont eus pour les accompagner dans ce domaine précédemment. Là, on voit vraiment ce côté où la passion fait sens en fait, fait sens, où le professeur a réussi à appeler, moi j'appelle ça aux tripes, on est au-delà de... on est beaucoup dans de l'émotionnel finalement. Ça va avec de la compétence, on va plus loin que ce qui est proposé, on les amène à nuancer, à critiquer la

matière, la discipline » (Entretien école 14, 224-229). Elle ajoute : « quand on se limite avec le sujet ou quand les professeurs ont peu d'intérêt à être en classe et vivent leur profession comme finalement plus un fardeau, là on casse à l'inverse, on casse les aspirations. » (Idem, 236-238). La directrice est également intervenue sur le sujet : « je pense qu'il y a pas mal de profs qui ont beaucoup d'impacts. Je pense aussi qu'être passionné par sa matière, ça, c'est énorme. » (Entretien école 13, 297-299).

L'enseignante de français lie explicitement sa conception de l'attitude qu'elle veut adopter et du message qu'elle veut faire passer via le contenu de son cours : « on a eu une conférence il y a très très longtemps lors d'une journée pédagogique où ils avaient... c'était sur la mémoire, et ils avaient expliqué que nos élèves ne retiendraient pas tellement le contenu, enfin, qu'ils oublieraient évidemment tout ce qu'on a pu expliquer de détail, mais qu'ils se souviendraient de..., du message ou de l'attitude face à la vie qu'on allait transmettre. Et ça, ça m'avait beaucoup marquée donc j'ai... enfin voilà, j'essaie souvent, *même si c'est à travers la littérature* de leur... voilà, de leur dire des choses positives de la vie, encourageantes, même si c'est un poème qui parle du deuil ou je ne sais pas, mais que voilà, c'est... voilà... tout ce que je peux leur transmettre de... mais de... oui... j'essaie d'être positive et optimiste par rapport à ce qu'est la vie en fait » (Idem, 84-92). La deuxième enseignante rencontrée a parlé de la façon dont elle envisage son rôle mais en d'autres termes, nous y reviendrons plus tard.

L'objet de cette recherche est bien les éléments ayant influencé le choix des étudiants et, dans ce cas précis, les enseignantes ont clairement influencé positivement le choix de leur élève. À la fin de l'entretien, l'étudiante explique que son professeur de dernière année aurait pu la faire changer d'avis : « je ne me sentais pas du tout en accord avec ce professeur-là, quoi, qui a d'ailleurs failli m'empêcher de faire mes études parce que cette année-là, j'ai eu pas mal de soucis avec lui. Et en voyant ça, je me suis dit : peut-être que ce n'est pas fait pour moi, que je ne devrais pas faire ces études-là donc » (Entretien étudiant 11, 209-2011). Cette évocation renforce l'idée de l'influence de la personnalité de l'enseignant sur le choix des élèves.

3.3.1.2. La rencontre avec les anciens

Le deuxième élément marquant pour l'étudiante est la soirée-rencontre avec des anciens qui sont toujours aux études. L'étudiante a apprécié le fait de pouvoir discuter avec des étudiants dont la proximité d'âge permettait un dialogue plus informel – et intéressant – à la fois sur les études et la vie étudiante : « on pouvait discuter un peu avec eux de l'université dans laquelle ils étaient, comment étaient les professeurs, d'une autre manière qu'avec un prof ou avec un professionnel de l'université. Enfin, je ne sais pas trop comment expliquer, mais voilà. C'était plus une discussion presque entre copains plutôt qu'entre professeur et élève, quoi. » (Entretien étudiant 11, 51-55). « Ils donnaient aussi des informations sur le reste de... la vie dans le campus, etc. Et donc c'est vrai que c'est aussi intéressant et bon à savoir. Ils donnaient des informations sur les options aussi. Donc voilà. Ça c'est une chose qui m'a vraiment, vraiment aidée » (Idem, 59-61). Une enseignante souligne la plus-value de rencontrer des personnes qui sont dans les études par rapport à la lecture d'un programme ou d'un descriptif de cours : « je pense que les points forts c'est que c'est absolument concret » (Entretien école 15, 171). La directrice est également bien consciente de l'impact que peut avoir cette activité : « les points forts c'est les rencontres avec les anciens élèves, qui sont étudiants » (Entretien école 13, 322-323).

3.3.1.3. La visite du salon SIEP

L'étudiante est allée au salon SIEP alors qu'elle avait déjà posé son choix d'études. Dans ce contexte, elle explique ne pas avoir l'impression que la visite lui ait été très utile mais elle a toutefois découvert d'autres filières ce qui lui a semblé intéressant : « ça ne m'a pas particulièrement aidée, je trouve. C'était plus pour me renseigner, pour voir peut-être s'il n'y avait pas d'autres possibilités que les langues romanes, peut-être que quelque chose d'autre pourrait me plaire et donc voilà. J'avais regardé un peu toutes les options possibles » (Entretien étudiant 11, 47-50), « on faisait tout un parcours dans le salon, donc on voyait différentes choses. J'avais regardé un peu pour le bachelier en bibliothécaire documentaliste que je ne connaissais pas et que j'avais découvert au salon SIEP donc. Donc oui, je pense qu'à ce niveau-là, le salon SIEP il est très, très utile pour découvrir d'autres filières qu'on ne connaît pas » (Idem, 122-125).

L'école informe les élèves de l'existence du salon, comme des autres activités dont elle a connaissance, mais la direction demande aux élèves d'aller au SIEP en dehors des heures de cours : « depuis que je suis là, je dis non. Je dis non au vendredi parce qu'en fait, on les conduisait à la porte, ils rentraient puis sortaient puis on les retrouvait à la place du vieux toute l'après-midi donc moi, je dis non. Ils ont vraiment envie de... d'y aller, ils peuvent y aller le weekend » (Entretien école 13, 188-192).

3.3.1.4. Les activités dans le supérieur

L'étudiante a participé à des cours ouverts et des portes ouvertes où elle a trouvé plus d'explications sur le choix qu'elle avait déjà posé ce qui lui a permis de le confirmer : « on m'avait bien expliqué que pour faire ces études-là, idéalement il fallait aimer lire, il fallait avoir une bonne orthographe. Et tous les éléments qui étaient cités, ça me correspondait très, très bien et donc ça, ça m'a confirmé mon choix » (Entretien étudiant 11, 100-102).

Un des éléments qui inquiétait l'étudiante était la question des débouchés professionnels : « j'avais un peu peur de me lancer dedans justement parce qu'on ne savait pas trop ce qu'il y avait comme possibilités après le diplôme en dehors du métier de professeur » (Idem, 109-111). Elle a été rassurée sur les diverses voies possibles grâce aux discussions lors de ces activités : « J'ai appris qu'après les langues romanes, on ne fait pas forcément un métier en particulier, on ne se dirige pas forcément vers des métiers qui ont forcément rapport avec la littérature et les langues. [...] je me suis dit : tant pis, je vais me lancer là-dedans parce que j'aime les études avant tout. Et puis je verrai bien, quoi » (Idem, 114-117). Ce questionnement de l'étudiant quant aux débouchés montre que dans ce cas, ses professeurs ont suscité un intérêt pour la littérature, mais pas pour le métier d'enseignant.

Tout comme pour le salon SIEP, l'école a joué un rôle d'information comme l'explique la directrice : « on fait passer toutes les infos. Moi, dès que je reçois des infos des différentes univ, je forward toujours à la dame du PMS du cycle supérieur et au coordo de rhéto, qui fait savoir tout ce qu'il y a au rhéto » (Entretien école 13, 154-156).

3.3.2. Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par l'étudiante

3.3.2.1. Les éléments évoqués par la directrice⁴

La directrice évoque, sans donner beaucoup de détails, trois éléments d'aide au choix d'orientation. Tous d'abord, elle mentionne les personnes-ressources du PMS « qui sont très fort au fait de toutes les études qui existent » (Entretien école 13, 94-95). Les élèves peuvent les consulter spontanément ou sur recommandations des professeurs ou du conseil de classe.

Le deuxième élément évoqué par la directrice est la venue du CIO à l'école. L'activité est donc obligatoire pour les élèves de terminale car elle se déroule pendant les heures de cours.

Elle évoque enfin les jours légaux pendant lesquels les élèves peuvent s'absenter pour travailler sur leur choix d'orientation : « ils savent bien qu'ils peuvent... peuvent aller pendant x jours tant qu'ils reviennent avec les papiers de l'endroit où ils sont allés... » (Idem, 157-158).

3.3.2.2. Les éléments mentionnés par les enseignantes

Outre les éléments déjà cités plus haut en concordance avec les propos de l'étudiante, les enseignantes ont insisté sur l'importance du sens des apprentissages et de l'école en général. La professeure de français explique : « À chaque fois que je vais commencer une matière, je leur dis 'bon, l'objectif c'est quoi ? On doit arriver à ça. À quoi ça nous sert dans la vie ?' » (Entretien école 16, 202-203). Elle ajoute : « Et donc mon job, c'est ça, de faire des liens et c'est ce que je veux qu'ils fassent dans la vie, faire des liens et c'est ce qu'on demande aux élèves du général » (Idem, 207-209). La professeure de religion donne, à ce propos, l'exemple de la sortie scolaire : « Sortir de l'école, voilà, même tout près, mais qu'il y a cette confrontation avec la réalité quotidienne que les enfants vivent. Et c'est tout ça, c'est tout ça qui fait que l'enfant commence à être intéressé par le domaine » (Entretien école 14, 233-236).

La professeure de français insiste également sur l'importance de se former en sortant de l'enseignement général : « Si vous étiez manuels, vous seriez dans une école où, à la fin de votre rhéto, vous avez un diplôme de qualification, vous avez un métier, ici vous n'avez rien. Donc il faut savoir que quand vous terminez la rhéto, vous êtes un jeune sans qualification, donc vous êtes ici pour faire des liens, pour apprendre à être efficace à l'université, dans les hautes études. Mais sinon, vous n'avez rien, donc il faut savoir que si vous êtes en général, bah il faut vraiment se rendre compte que vous êtes là pour plus longtemps, pour faire des études après, parce que sinon il faut changer. Il faut aller dans des études qualifiantes. » (Entretien école 16, 162-169).

3.3.3. Conclusion

En conclusion, le croisement des perceptions de l'étudiante et des membres de l'équipe éducative permet de constater certaines concordances, d'une part, sur l'influence que peuvent avoir les attitudes des enseignants et leur façon de traiter la matière et, d'autre part, sur l'intérêt pour les élèves de rencontrer des étudiants pour échanger de manière directe (vu la proximité d'âge) sur l'ensemble de la réalité étudiante : les cours et la vie estudiantine. À ce propos, l'élève insiste sur l'importance de la proximité d'âge avec les intervenants alors que les membres de l'école ne mentionnent pas ce critère.

⁴ Pour notre recherche, nous ne retiendrons que les éléments proposés au D3.

Pour deux des activités mentionnées par l'étudiante, l'école joue juste un rôle d'information : la visite du SIEP qui n'a pas été très utile à l'étudiante qui avait déjà posé son choix mais qui lui a quand même permis d'explorer puis de fermer d'autres possibles, et les activités dans le supérieur qui ont donné à l'étudiante des réponses à quelques questions.

Enfin, la directrice mentionne deux démarches qui n'ont pas été évoquées par l'étudiante : les agents PMS et l'activité du CIO. En ce qui concerne les agents PMS, une explication possible serait que les membres de l'équipe éducative les contactent essentiellement pour aider les élèves en difficulté, ce qui ne semblait pas être le cas de l'étudiante rencontrée. Pour finir, deux enseignantes insistent sur l'importance d'établir des liens entre l'école, les cours et le monde ce que l'étudiante n'a pas mentionné.

3.3.4. Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions

Eléments marquants	Effet chez l'étudiante	Objectif poursuivi par l'enseignant ou l'école	Analyse de la concordance
L'attitude des professeures de français	- Passion - Disponibilité	- Donner envie - Établir une relation qui dépasse le contenu du cours	Concordance
Le contenu du cours de français	Transmettre le goût	- Faire passer un message à travers le contenu - Montrer que le cours la passionne	Concordance
La rencontre avec des anciens élèves	Proximité d'âge, discussion informelle sur les études et la vie étudiante	Intérêt des discussions concrètes. Le critère d'âge n'est pas retenu	Concordance Et Discordance
La visite au salon SIEP	Peu utile mais permet de découvrir d'autres filières	L'école informe mais sans plus	
Les activités dans le supérieur	A trouvé des informations notamment sur les débouchés	L'école informe mais sans plus	

3.4. Etude de cas 4

Quatre étudiants sont concernés par cette étude de cas dont trois ont cité plus de cinq fois l'école comme ayant exercé une influence positive sur leur choix d'études⁵. Au moment de leur rencontre avec les chercheurs, une étudiante est inscrite en Bloc 2 en mathématiques, un étudiant est inscrit en Bloc 2 en sciences politiques, un étudiant est inscrit en Bloc 1 en sciences biomédicales et une étudiante est inscrite en Bloc 2 en médecine. Le directeur de l'établissement d'origine de ces étudiants et cinq enseignants ont été rencontrés : des professeurs de français-latin, mathématiques, biologie et chimie.

Si trois des quatre étudiants concernés par cette étude ont cité plus de cinq fois l'école comme ayant été à l'origine d'éléments marquants, ils ont toutefois une perception différente de l'impact de celle-ci sur leur choix d'orientation. Ainsi, alors qu'un étudiant dit au cours de l'entretien : « je trouve que c'est quand même fort au sein du milieu scolaire que ça s'est passé » (Entretien étudiant 2, 163-164), un autre précise d'emblée : « c'est beaucoup du hors scolaire qui m'a fait décider à ce que je voulais faire plus tard » (Entretien étudiant 10, 65-66).

Dans un premier temps, les éléments cités par les étudiants seront mis en relation avec ce qu'en disent les membres de l'équipe pédagogique. Ensuite, les éléments relevés uniquement par les membres de l'équipe pédagogique seront analysés. Enfin, un tableau de synthèse mettant en évidence les concordances et divergences dans les perceptions des étudiants et des membres de l'équipe pédagogique sera proposé.

3.4.1. Les éléments marquants en lien avec l'école

3.4.1.1. La rencontre avec des anciens élèves (salon des métiers)

Une activité a été évoquée par tous les étudiants rencontrés : le salon des métiers, organisé, en soirée, par l'école qui invite des anciens élèves à parler de leurs études et de leurs professions : « mon école avait organisé une sorte de salon des métiers avec les anciens de notre école et on pouvait prendre rendez-vous avec eux. Et ils nous parlaient de leur profession » (Entretien étudiant 15, 49-51). Le directeur définit cette activité comme : « (86-90) une soirée avec d'anciens élèves de l'école. [...] qui exercent des professions très diverses, certains qui ont fait des études universitaires, certains qui ont fait des études supérieures, d'autres qui ont, eh bien, tout autre parcours professionnel. Et on donne la possibilité à nos élèves de cinquième, sixième de les rencontrer sous la forme de petits ateliers » (Entretien école 2, 86-90). Les étudiants ont apprécié le côté concret des rencontres qui ont permis de bénéficier d'avis de terrain : « ça permettait d'avoir des... vrais vécus, je veux dire, des expériences plus authentiques que voilà, au salon SIEP, quand on nous tend des brochures et on nous dit tout... voilà, c'était un peu plus complet comme évènement » (Entretien étudiant 2, 47-49).

Les rencontres ont été réellement décisives pour deux des étudiants rencontrés. Tout d'abord, pour une étudiante qui se dirigeait vers la médecine avec encore quelques hésitations et qui a trouvé des informations concrètes et intéressantes pour elle : « Et j'avais été voir un ancien dans les élèves qui était en médecine pour pouvoir poser toutes mes questions. À ce moment-là encore, je voulais faire médecine, mais je n'étais pas très sûre de moi-même parce que ça me semblait être un peu difficile. Et donc, j'avais été voir cette personne-là et ça m'avait quand même beaucoup aidée pour... parce que dans ma tête, la médecine c'était encore très vague,

⁵ Pour rappel, les écoles rencontrées en été choisies en fonction de ce critère : si un étudiant avait cité au moins cinq fois l'école ou un enseignant comme ayant influencé positivement le choix d'études.

c'était très peu... un rêve comme ça, on va dire. Et là, ça m'a mis les pieds sur terre, on va dire. Et ça m'a donné des pistes concrètes pour pouvoir choisir de vouloir faire la médecine plus tard » (Entretien étudiant 15, 51-56). L'activité a également permis à un deuxième étudiant, qui hésitait lui aussi, de rencontrer divers professionnels. Les échanges avec ceux-ci ont permis au jeune d'éliminer une filière et d'en privilégier une autre : « j'ai pu discuter avec des comptables et avec une infirmière urgentiste en plus. Et vraiment, le choix économie, il est tombé à l'eau, mais deux jours après la réunion. Donc il est tombé à l'eau parce que je croyais que ça allait vite être répétitif et que ça allait m'énerver » (Entretien étudiant 10, 336-339).

Quant au dernier étudiant, il a trouvé l'activité intéressante, mais elle ne l'a pas vraiment marqué pour des raisons qu'il n'a pas développées : « Je trouve ça génial de faire venir des anciens élèves parce qu'ils sont peut-être plus proches en termes de vision qu'un professeur d'Unif ou quoi. Ils parleront peut-être plus facilement. Mais pour moi, c'était trop peu » (Entretien étudiant 8, 444-446).

Lors des entretiens dans l'école, le directeur et cinq enseignants sur les six rencontrés ont mentionné cette activité et la considèrent comme un point fort dans les démarches d'aide au choix mises en place pour leurs élèves. Tout comme le directeur cité précédemment à ce sujet, les enseignants mettent en avant la diversité des profils proposés tant dans leurs parcours que dans les âges des intervenants : « on fait venir des anciens... des anciens élèves de différents horizons » (Entretien école 11, 96) ; « à la fois des jeunes dans les études et à la fois des jeunes qui sont sortis et qui ont parfois des parcours atypiques » (Entretien école 10, 64-65) ; « on essaie d'avoir des très anciens et des élèves qui sont aussi aux études pour témoigner et donc ça, ça permet de faire un vrai lien entre nos élèves et ceux qui sont sortis » (Idem, 45-47). Le directeur et un enseignant expliquent également que, même si la formule fonctionne, ils réfléchissent à l'améliorer : « ça marche très bien. Peut-être qu'on pourrait quand même encore un peu l'améliorer au niveau de l'organisation, proposer plus de deux ateliers. Plutôt qu'une soirée, peut-être imaginer une période plus longue, peut-être une après-midi, un samedi par exemple, qui permettrait aux étudiants de rencontrer plus d'anciens élèves. Je crois que le principe est très bon, mais que dans la forme, on peut sans doute encore un peu améliorer les choses » (Entretien école 2, 414-419).

3.4.1.2. Des rencontres avec un professionnel dans le cadre de l'école

Proche de ce premier élément marquant de nature expérientielle, une rencontre avec un professionnel dans le cadre de l'école - mais en dehors d'un salon des métiers évoqué plus haut - a été rapporté par deux étudiants.

Un étudiant a été marqué par un professeur qui accompagnait le voyage de rhéto et qui était pompier volontaire et cette fonction de pompier (et pas celle d'enseignant) qui l'a frappé : « Je me souviens qu'il était ambulancier volontaire après ses heures de cours. Et alors, j'ai discuté... enfin, déjà il a dû intervenir plusieurs fois, sortir plusieurs fois ses interventions, parce qu'on a eu un ou deux blessés pendant les voyages rhéto. Mais enfin, discuter avec lui de ses interventions et tout ça, c'est... enfin, ça m'intéressait et lui, il transmettait sa passion, donc » (Entretien étudiant 10, 59-64). Les membres de l'équipe pédagogique n'ont pas parlé de cet élément.

Une étudiante fait, quant à elle, référence à la venue d'un médecin en classe dans le cadre d'un cours sur la prévention en sciences en quatrième secondaire. Cette rencontre l'a

influencée : « on avait fait... je me rappelle bien, fait venir un... - c'est un généraliste, il me semble, je ne suis plus certaine si c'était un généraliste ou pas – et qui... il nous avait parlé et... enfin, c'était juste en cours de prévention, mais je trouvais ça vraiment super cool que cette personne-là ce soit... son métier de s'occuper de ça et de parler aux gens. Et du coup, ça m'avait donné vraiment envie de faire la même chose » (Entretien étudiant 15, 85-89). Cette activité sera également évoquée plus loin dans l'analyse. Les membres de l'équipe pédagogique n'ont pas parlé de cette rencontre.

3.4.1.3. Les contenus de cours

Les quatre étudiants ont expliqué que certains contenus de cours les avaient touchés notamment parce que les enseignants créaient des liens entre les matières abordées et la vie quotidienne en général : « les branches des mathématiques et des sciences s'appliquent énormément à notre quotidien et voilà. Tous ces cours où 'regardez, ça, ça sert à ça...'c'est vraiment super important » (Entretien étudiant 2, 145-146).

Ces liens peuvent susciter la curiosité des élèves comme l'explique cet étudiant qui lisait davantage sur des sujets qui l'intéressaient après que l'enseignant les a évoqués : « Par exemple, quand on a vu les ondes, on a parlé d'un effet... enfin, de l'effet doppler en physique et j'ai vu qu'il était utilisé en imagerie médicale. Alors le prof n'en a pas parlé beaucoup, mais par exemple, tout ce qui était dit dans le bouquin de physique à ce propos-là, je l'ai lu... je l'ai relu plusieurs fois même pour bien comprendre comment ça marchait. [...] Par exemple, quand on a vu il y a les rayons X, il a cité les exemples de l'imagerie médicale quand on parlait de l'utilisation, mais il citait juste l'exemple. Mais quand c'était un peu plus détaillé dans le bouquin, mais ça, j'allais le lire de mon côté, donc » (Entretien étudiant 10, 191-200).

Une étudiante témoigne également de l'intérêt de créer des ponts entre les cours et le monde professionnel en particulier et évoque sa professeure de biologie : « elle a pu nous parler des études de biologie et de... du lien avec la médecine. Et on voyait souvent des liens avec la médecine dans son cours et du coup, je lui disais : j'espère que je vais pouvoir étudier ça après encore plus » (Entretien étudiant 15, 116-119) « et surtout son cours de biologie, il était vraiment très très ouvert sur le futur. Donc il y avait... s'il y en a qui étaient intéressés par l'agro-ingénierie, par exemple, on faisait parfois des apartés sur ça ou sur la médecine, ou sur genre l'ingénierie ou sur l'environnement » (Idem, 228-231).

Un autre étudiant explique qu'il avait trouvé essentiel un module du cours d'option histoire sur la fiabilité des sources. Ce cours a fait écho, plus tard, avec son cursus universitaire : « à l'époque je m'étais fait cette réflexion : mais comment ça se fait que n'importe quel étudiant n'a pas ça en 5ème, 6ème secondaires ? Enfin, c'est fondamental de savoir vérifier ses sources [...] Et j'avais vraiment aimé ce petit module en particulier où il [le professeur] était complètement sorti des cadres du programme, mais c'est parce qu'il avait vraiment le temps de l'aborder. [...] il nous montrait plusieurs sources et il nous disait : 'allez-y avec ce qu'on a vu maintenant, quels indices vous pouvez aller rechercher sur Internet ou dans des livres ou dans les... ou quelles sources vous pouvez aller utiliser pour contredire ces sources-là et voir qu'elles sont fausses ?' Et c'est des cours que j'ai eus moi, en 2ème bachelier de science politique » (Entretien étudiant 8, 211-220). Le professeur d'histoire n'a pas été rencontré.

Lors des entretiens, trois enseignants ont explicitement développé l'importance qu'ils accordaient au fait de créer des liens entre les matières enseignées et le monde extérieur.

Ainsi, la professeure de biologie a remarqué que les exemples dans le domaine médical intéressaient particulièrement les élèves : « tout ce qui touche à la médecine, clairement, ça, ça leur donne envie quand je parle de cancer, de tumeur, de métastase. Et en sixième, je vois la génétique, alors là, les applications elles sont juste extraordinaires. Quand je leur dis qu'en 2003, on a séquencé le génome humain, que je leur explique ce dont il s'agit, qu'aujourd'hui on peut aller découper des gènes, les mettre à gauche, à droite pour essayer de réparer des choses. Ça leur parle évidemment, parce que soit dans leur vie, ils ont des personnes atteintes de maladie l'une ou l'autre. Ils se disent que... bah, voilà ils aimeraient bien arriver à faire changer... d'un point de vue plus technologique » (Entretien école 12, 348-354).

La professeure de chimie explique, quant à elle, que le mode de raisonnement scientifique qu'elle apprend aux élèves à appliquer dans son cours est transférable non seulement à d'autres cours, mais à la vie en général. Elle considère cet aspect comme une force : « je crois qu'aussi à travers le propre de la chimie et le propre de partir d'une expérience, de réfléchir ensemble et de construire quelque chose d'hypothético-déductif, de logique où à la fin l'élève arrive à lui-même, à mettre des hypothèses en les vérifiant ensemble, c'est aussi une force de pensée que j'essaie de transmettre aux élèves qui font même plein de [d'autres] choses que les sciences. Et donc ce mode de raisonnement, ce mode d'aller au bout des choses, de justifier et de comprendre, je crois que ça, c'est quelque chose de transversal, d'important à faire passer avant la compréhension de telle ou telle théorie scientifique » (Entretien école 10, 236-270).

Enfin, le professeur de mathématiques évoque également l'importance qu'il accorde aux liens entre les cours et le monde : « je n'hésite pas non plus à sortir des mathématiques pures pour parler des applications. Et ça je crois que ça a une grande portée ça, parce que je peux parler d'application médicale, parfois je reste une demi-heure sur une application médicale, il n'y a aucun souci avec ça. Parce que je sais qu'il y a des élèves qui sont intéressés par la médecine ou qui seraient intéressés, ou des études de kiné, tout ce qui est un peu médical, humain » (Entretien école 3, 206-201). Il lie cette démarche à sa motivation personnelle : « Si on est motivé, on aura envie de partager, ça fait partie du partage qu'on a envie de faire avec les élèves. Le fait de montrer à quoi ça sert, de les intéresser finalement à ce qui nous intéresse aussi » (Idem, 249-251). Plusieurs exemples dans cette étude montrent les liens entre l'attitude (motivation, enthousiasme) de l'enseignant et des choix pédagogiques, des activités, des contenus de cours marquants pour les élèves... Les deux facteurs semblent intimement liés, nous y reviendrons plus loin.

3.4.1.4. Les activités organisées dans le cadre des cours

Deux étudiants mentionnent des activités organisées dans le cadre des cours.

La rencontre avec un médecin dans le cadre du cours de sciences sur la prévention a déjà été développée plus haut. Cette activité avait permis à l'étudiante de prendre conscience du fait que s'adresser aux jeunes l'intéressait et aussi de se projeter : « je me projetais et je me voyais être cette personne. Et je me suis dit que c'est vrai que j'aimerais parler à des jeunes, par exemple, ou faire de la prévention [...] ça m'a fait comprendre que c'était un truc qui m'intéressait aussi... » (Entretien étudiant 15, 163-168).

Enfin, un étudiant se souvient d'un projet porté par le professeur de son cours d'option « histoire » dans le cadre d'une commémoration aux soldats de la deuxième guerre mondiale. Les élèves étaient invités à prendre part à la cérémonie et à écrire un petit texte : « je m'étais prêté au jeu et d'écrire quelque chose. Et c'était vraiment sympa de voir que... comment dire ? On pouvait vraiment impacter et sortir totalement du scolaire en utilisant ce qu'on avait appris en fait. Donc ça j'aimais vraiment bien ce côté le nouveau... la vraie vie qui m'entoure. [...] je peux vraiment partager quelque chose, expliquer aux gens où même faire ressentir quelques émotions ou quoi, grâce à des outils et des savoirs que j'ai eus en cours. Et ça, j'aimais vraiment bien. Et donc c'était hyper stressant, mais c'était vraiment génial. Et je me rappelle que même il y avait eu des journalistes qui étaient là et on était après parus dans un article où il y avait nos petits témoignages, etc., nos textes avaient été repris. Enfin, c'était vraiment une superbe expérience. [...] et oui, ça a fait clairement partie de mon envie de poursuivre là-dedans » (Entretien étudiant 8, 245-255). Ce qui a suscité l'intérêt de l'étudiant c'est de pouvoir sortir du cadre strictement scolaire mais en utilisant ce qu'il avait vu en classe. Le professeur d'histoire, déjà cité précédemment par l'étudiant, n'a pas été rencontré.

Ces exemples montrent que, quelle que soit l'activité proposée, elle l'est par un enseignant motivé, élément porteur également rapporté par les étudiants.

3.4.1.5. Les activités proposées hors des cours

Plusieurs activités sont organisées en dehors du cadre strict des cours. Deux étudiants racontent une expérience qui les a influencés.

Tout d'abord, l'étudiante qui a mentionné l'influence qu'a exercé le médecin venu en classe évoque également la présentation de l'ONG « Médecins sans frontière » et la révélation que la découverte du travail des médecins de cette organisation a suscitée en elle : « Et ils avaient montré une vidéo d'un Médecin de chez MSF et c'est ça, quand j'avais vu [...] Quand j'ai vu ces vidéos, je savais que c'est ce que je voulais faire quoi. Exactement, j'étais là, c'est exactement ça que j'aime. Et c'est à partir de là que j'ai commencé à rechercher plein de trucs sur MSF et sur comment faire partie de MSF et c'est vraiment ça qui a commencé ma recherche quoi » (Entretien étudiant 15, 99-104). L'activité n'a été mentionnée par aucun membre de l'école rencontré.

Un étudiant rapporte ensuite l'expérience vécue lors du Printemps des sciences organisé par l'UNamur et auquel la professeure de sciences a emmené les élèves volontaires un mercredi après-midi. L'activité a permis à l'étudiant de réfléchir à un deuxième choix, après médecine et ses propos montrent que le souvenir de l'expérience est entré en ligne de compte à plusieurs moments de sa réflexion : « on est allé dans un labo de biologie avec, je crois que c'était des mémorants. Et on a fait des expériences avec eux et... enfin, j'ai trouvé ça génial que ce soit de manipuler et tout. Donc je me suis dit : ça pourrait être bien comme plan de secours. Et c'est revenu après quand j'ai hésité avec médecine. Je me suis dit : est-ce que je n'aurais pas ma place dans un labo ? Est-ce que ça pourrait être bien que je sois dans un labo et tout ça ? Donc c'est... je l'avais vite mis de côté et puis c'est revenu un peu après. Et ça m'a aidé... enfin, c'est ça qui fait que maintenant j'adore ce que je fais en Biomed. C'est que quand je vais en labo, je retrouve cette même sensation que j'avais quand je suis venu ici au printemps des sciences » (Entretien étudiant 10, 349-356).

L'enseignante qui organise l'activité est consciente que celle-ci peut être marquante pour les élèves qui y participent : « Malheureusement, on ne sait pas le faire avec tous les élèves parce qu'ils sont 40 en option sciences et donc c'est un frein dans l'organisation de ce genre d'activités. Mais ceux qui y participent sont conquis généralement. Ils le font sur base volontaire le mercredi après-midi » (Entretien école 12, 59-61). Elle y voit deux enjeux supplémentaires à la découverte du monde scientifique : le plaisir d'apprendre et l'occasion d'interagir différemment avec les élèves : « l'objectif... ça, c'est quelque chose qui me tient à cœur, c'est qu'ils prennent plaisir à découvrir, le plaisir d'apprendre. Et puis alors on vit aussi un petit moment en groupe et on n'a évidemment pas la même discussion quand on prend le train jusqu'à Namur. On a l'occasion de répondre justement à ce moment-là, on n'est pas tenu par bah, le cours, le programme que l'on a à voir. Et donc on a plus de temps, je trouve, pour l'humain, plus que pour la transmission en tant que telle avec ce qu'on a prévu. Donc ça, c'est... ce temps-là est précieux pour répondre aux questions qu'ils n'osent pas non plus toujours poser devant tout le monde » (Idem, 71-77). Cette fois encore, l'activité proposée et l'enthousiasme de l'enseignant représenté, dans ce cas-ci, par sa disponibilité sont liés.

Notons que d'autres activités sont proposées hors des cours mais n'ont pas été mentionnées par les étudiants. Elles seront présentées plus loin dans l'analyse. : des séances de préparations aux examens d'entrée aux études de médecine et d'ingénieur civil, une heure de mathématiques supplémentaire...

3.4.1.6. L'attitude des enseignants

Les enseignants ont déjà été largement évoqués que ce soit par le contenu de leurs cours ou les activités qu'ils avaient proposées. L'attitude de certains enseignants a marqué les quatre les étudiants rencontrés et ce pour diverses raisons : leur discours, leur enthousiasme, leur disponibilité.

Trois étudiants ont été touchés par des discours tenus par leurs enseignants qui leur ont permis de prendre conscience de certaines réalités ou les ont soutenus dans leur démarche.

Le premier élément évoqué par une des étudiantes est une parole de son professeur de français - également professeur principal - qui insistait sur l'importance de se former en sortant de l'enseignement général : « je me souviens toujours de la phrase qu'il disait, que voilà, le certificat d'étude du secondaire supérieur, il ne vaut pas plus qu'en fait le prix du papier. Et du coup, rien que ça, ça fait réfléchir, bah voilà, il faut faire quelque chose » (Entretien étudiant 2, 30-32). L'enseignant rencontré a répété l'idée presque en termes identiques : « aujourd'hui, avec un diplôme d'enseignement général, la seule valeur, c'est le prix du papier » (Entretien école 11, 25-26).

L'étudiante a également été portée par les encouragements de ses enseignants : « mes professeurs, [...] vu qu'ils me connaissent, je pense qu'ils me l'auraient dit quoi. Ah non, ça ne va pas du tout, ne fait pas ça. Sans grande prétention, j'avais de bons résultats et tout ça, donc ils m'ont dit : oui, tout est possible... » (Entretien étudiant 2, 97-100). Elle ajoute : « quand on a un peu le feu vert pour ce qu'on veut, c'est motivant » (Idem, 104).

Une étudiante évoque le soutien de sa professeure de chimie par rapport au concours de médecine. Elle explique que, d'une part, le discours lui avait fait un peu peur, mais que, d'autre part, elle était reconnaissante de l'aide proposée : « Mais j'avais une prof de chimie qui m'avait dit... parce qu'elle avait fait un an en médecine - à l'époque où on pouvait faire un an et puis

passer un concours - et elle avait raté et elle avait juste parlé de son expérience dans cette année d'étude de médecine. Et elle m'avait dit que si j'avais besoin de l'aide en chimie - parce que c'était ma prof de chimie – elle va un peu m'aider. Et du coup, ça c'était positif, mais en même temps, ça m'avait fait penser que c'est vrai que ça je me projetais un peu trop et il y avait quand même un examen d'entrée avant de pouvoir tout commencer. Donc ça m'a remis les pieds sur terre, ce qui est bien. Et voilà, ça m'avait fait un peu peur aussi, mais elle m'avait proposé son aide, donc c'était vraiment sympa. Et ça m'a marqué parce que c'était vraiment gentil de sa part » (Entretien étudiant 15, 132-140). L'enseignante en question mentionne à ce propos qu'une partie de son rôle était de « se montrer disponible, être ouverte à ceux qui posent des questions » (Entretien école 10, 176-177).

Un autre étudiant s'est également senti soutenu pour passer le concours de médecine ; alors qu'il hésitait et avait des doutes sur ses capacités, il s'est adressé à ses professeurs de mathématiques et de sciences auprès desquels il a trouvé du soutien à plusieurs niveaux. La professeure de chimie lui apporté son soutien moral : « elle m'a vraiment encouragé à y aller en mode : 'si tu as un plan de secours, tu n'hésites pas, tu tentes. Si ça passe, ça passe, c'est nickel. Si ça ne passe pas, tant pis, tu as quand même une idée de secours'. Donc elle m'a vraiment encouragé à tenter » (Entretien étudiant 10, 153-155). L'enseignante a d'ailleurs évoqué ce discours qu'elle tenait aux élèves : elle les invite à penser à une alternative et à ne pas perdre confiance en eux s'ils ne réussissent pas l'examen : « ces examens ont démolit humainement certains jeunes qui étaient d'excellentes personnes et d'excellents scientifiques. Et donc là, je dis que je ne juge pas, mais là je prépare vraiment mes élèves à appréhender une malchance pour essayer qu'ils ne se démolissent pas eux-mêmes. Et donc quand je dis que je ne juge pas, cet examen d'entrée, là je dis clairement ce que j'en pense et je les invite à voir d'office un plan B, je les invite d'office à ne pas perdre confiance en eux » (Entretien étudiant 10, 115-120). Les séances de préparation à l'examen ont été décrites précédemment.

Dans la perspective de cet examen, le professeur de physique a aidé les élèves qui le souhaitaient à se mettre à niveau : « ça a surtout été de la remise au niveau quand il y avait des matières qui échappaient » (Idem, 163). Et la professeure de biologie a combiné les deux en proposant des exercices d'entraînement et en les encourageants : « notre prof de bio nous a dit : « est-ce qu'il y en a parmi vous qui passent l'examen d'entrée en médecine ? » Quand on a tous... quand on a levé la main, elle a fait : si vous, ça vous intéresse, j'ai les questions des olympiades de biologie, ça pourra être une excellente préparation. Donc ça, c'était limite de l'entraînement en plus elle nous donnait et de l'encouragement que si, elle pense qu'on a le niveau pour ça... enfin, elle pensait qu'on a le niveau pour ça, donc ça nous encourage à oser à aller se présenter à cet examen. » Le professeur de mathématiques 7h, que l'étudiant n'avait pas mais qui gérait un projet dans lequel il était impliqué, l'a aidé à préparer l'examen d'entrée : « il m'a redonné plusieurs cours, il m'a redonné plusieurs trucs que je ne voyais pas, par exemple, 'en maths 4' » (Idem, 167-168).

Seule la professeure de chimie a évoqué le soutien moral apporté aux élèves. La description de la mise en place de l'activité a été présentée précédemment.

Toujours en ce qui concerne le discours, une étudiante garde en mémoire son professeur de religion qui l'avait incitée à se poser des questions pour valider son choix tout en la soutenant : « Il voulait que j'arrive à ce que je voulais faire. Mais il m'avait demandé si je ne me voyais pas plutôt dans une filière littéraire, parce que j'étais... enfin, j'ai toujours été, en

secondaires, plus douée pour tout ce qui était français et philo que pour les sciences. Enfin, j'avais quand même une science forte, donc je n'étais pas non plus... mais c'est vrai que j'avais une aisance plus dans les matières qui étaient un peu plus littéraires » (Entretien étudiant 15, 204-208). Elle ajoute : « Et je m'étais dit : c'est vrai, il a raison j'ai vachement plus facile en matière littéraire et tout. Et est-ce que je ferais... enfin, ce ne serait pas mieux de faire ça ou ce serait mieux de continuer dans les sciences tout en sachant que je ne suis pas non plus la reine des sciences, on va dire. Et donc, ça, ça m'avait marquée, mais il me soutenait vraiment, donc » (Idem, 210-213). Ce questionnement a déstabilisé l'étudiante d'autant plus qu'en réalisant les tests du SIEP, ce sont les études littéraires qui ressortaient également. Ces expériences lui ont permis de réfléchir à d'autres possibles mais ne l'ont pas fait changer d'avis : « À la fin, j'étais encore plus sûre de moi-même parce que je me... j'ai pu penser aux autres options et je me suis dit : non, ce n'est pas ça que je veux faire » (Idem, 215-216).

Les quatre étudiants évoquent explicitement - en utilisant spécifiquement ces termes - la motivation ou la passion des enseignants qui a aidé à apprécier les matières et qui les a influencés dans leur choix.

Tout d'abord une étudiante explique que les professeurs de mathématiques et de sciences ont motivé leurs élèves grâce à leur propre motivation : « en math et en sciences, clairement, on voit quand même que les profs voilà, ils sont avec un groupe de gens motivés et qui sont motivés aussi. Et du coup, oui ça, ça m'a aidée à quand même plus apprécier » (Entretien étudiant 2, 130-132).

Deux étudiants mentionnent les professeures de sciences. Le premier fait le lien entre la passion des enseignantes pour leur matière et le goût suscité pour les sciences : « on voyait que les trois profs essayaient de transmettre leur passion pour la science. [...] les trois m'ont marqué, mais pas vraiment au point que j'isole les deux autres pour en prendre une en particulier. Donc surtout... enfin, je me suis surtout dit : je sais que je ferai dans les scientifiques, mais je ne savais pas encore quoi exactement » (Entretien étudiant 10, 73-77). La deuxième étudiante évoque brièvement que la passion allait de pair avec la rigueur et que l'ensemble avait bien préparé les élèves pour la suite : « elle était assez dure avec nous, entre guillemets, parce qu'elle nous poussait à faire de notre mieux » (Entretien étudiant 15, 226-227). Il ajoute : « Elle était passionnée [...] Elle était peu difficile, mais c'était bien. Ça nous a bien préparé » (Idem, 245-246)

Un autre étudiant évoque son professeur d'histoire qui lui a transmis son enthousiasme pour le domaine, notamment par ses choix pédagogiques : « Il m'a vraiment retransmis la passion, je dirais, de l'histoire » (Entretien étudiant 8, 30). Il ajoute : « c'est une vision vraiment globale de l'histoire et ça, j'ai vraiment accroché, j'ai vraiment adoré sa façon d'expliquer » (Idem 32-34). D'ailleurs, l'étudiant explique qu'il suivait le cours « pour le plaisir » : « le cours d'histoire où vraiment le suivre, l'écouter, bien le réussir, etc., j'avais une satisfaction en plus de me dire : ouais, c'est vraiment quelque chose que j'aime, je prends plaisir, je comprends bien, ça va me servir, etc., plus que simplement être en cours parce qu'il faut et parce que... pour bien réussir après » (Idem, 131-134). Cet étudiant évoque également brièvement une professeure remplaçante en géographie dont il appréciait la manière d'enseigner : « j'aimais vraiment sa façon d'expliquer, de nous donner des cours » (Idem, 167).

Les enseignants ont également volontiers exprimé leur enthousiasme utilisant régulièrement le terme « passion ».

Ainsi, un professeur de mathématiques établit explicitement le lien entre leur motivation et la motivation espérée – et parfois rencontrée - chez les élèves : « un prof motivé va motiver ses élèves. Ça, je crois que c'est quelque chose qui va de soi. Et un prof qui n'est pas motivé, il ne va pas motiver ses élèves. Quand on arrive tout mou en classe, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves aiment les maths si on arrive tout mou en classe. Si on est motivé, on aura envie de partager, ça fait partie du partage qu'on a envie de faire avec les élèves. Le fait de montrer à quoi ça sert, de les intéresser finalement à ce qui nous intéresse aussi » (Entretien école 3, 246-251).

Un deuxième professeur de mathématiques et de physique cite, quant à lui, le terme passion : « résumé simplement ce serait transmettre la passion de la matière, je crois que je ne peux pas cacher que ça m'intéresse vraiment avec la question, je trouve vraiment ça génial pour certains trucs en physique. Et parfois, ça passe. Alors bon, parfois ça leur permet de perdre cinq minutes et ça permet à tout le monde de souffler, au total tout le monde est content. Les deux, trois que ça intéresse vraiment me suivent, les autres sont 'c'est très bien', il s'emballe dans toute une discussion sur la nature de l'atome, c'est très bien » (Entretien école 4, 174-181).

La professeure de biologie citée par plusieurs étudiants explique qu'elle a la chance d'exercer le métier qu'elle aime et d'enseigner une matière qui l'intéresse réellement. Elle est consciente que son enthousiasme pour la matière qu'elle enseigne peut être communicatif : « J'ai la grande chance d'enseigner la matière que j'ai choisie et j'ai bien choisi. [...] je leur dis souvent : 'ça, c'est génial, c'est extraordinaire'. OK, ça ne fait que triper que les biologistes, mais certains pourraient dire carrément que je suis un peu allumée à mes heures, parce que j'arrive encore à m'émerveiller comme un enfant par rapport à des processus biologiques. Je leur dis : 'mais vous ne vous rendez pas compte comme c'est extraordinaire. Comme les processus au niveau évolutif ont permis qu'une petite cellule avance, remonte, enfin aille féconder un ovocyte avec tout ce qui se passe', voilà. Donc j'assume complètement le côté un peu, parfois, décalé, mais je pense que ça joue énormément dans les... tout comme je disais tout à l'heure, de donner l'envie, de... je ne peux pas dire que ça dégouline presque sur eux, mais en tout cas ça en atteint certains de cette passion » (Entretien école 12, 208). Pour être plus explicite, elle explique un exemple précis : « Alors, je ne sais pas si cet élève-là, après, a choisi une filière scientifique, mais un jour on avait sorti les microscopes, je ne sais plus ce qu'on observait comme coupe. Et un élève qui regarde, il se met à crier « waouh ». J'ai tout gagné quoi, ce jour-là j'ai tout gagné. Des cris de joie en observant, je ne sais pas, un frottis sanguin ou quelque chose d'assez... on pourrait dire, assez banal. Mais il s'émerveillait, à 17 ans, de regarder des cellules dans un microscope » (Idem, 218-222). Elle va plus loin que la matière en parlant de plaisir de susciter le plaisir d'apprendre : « ce n'est même pas le plaisir de transmettre un savoir, c'est de transmettre une passion et le plaisir d'apprendre » (Idem, 226-328).

Il est important de noter que trois des enseignants rencontrés se montrent prudents quant à l'influence qu'ils pourraient exercer sur leurs élèves. Ainsi, la professeure de chimie, citée pour son implication auprès des élèves, insiste sur le fait qu'elle doit aussi veiller à rester prudente notamment en ne se substituant pas aux élèves ni aux familles en matière de choix : elle veille à ne pas à « pousser » un élève dans une voie ni à lui dire qu'il n'est pas capable de poursuivre

tel type d'étude. Elle explique qu'elle peut avoir une opinion sur les capacités d'un élève, mais que, finalement, ce n'est pas elle qui le connaît le mieux et qu'il faut rester prudent : « Personnellement, moi j'évite vraiment de juger l'élève et de donner [mon] avis, donc jamais je n'irais dire à un élève « je ne te sens pas capable de faire ça ». Et jamais je ne pousserais un élève à aller dans une branche scientifique, s'il a envie de faire autre chose et qu'il est bon en sciences, donc je pense que c'est vraiment un chemin personnel. À titre personnel, moi je renvoie beaucoup les élèves chez les gens qui connaissent bien et chez qui vos parents... le milieu familial connaît très bien l'élève, ses faiblesses et tout. Et donc en tant que professeur, finalement, on doit rester très simple parce qu'on n'est pas psychologue, on a une opinion sur l'élève, mais l'expérience nous montre qu'il y a parfois des élèves qui se révèlent dans un sens comme dans l'autre et donc là je suis très prudente » (Entretien école 10, 89-97). Ces propos témoignent également de l'importance de la collaboration entre l'école, le jeune et sa famille dans la démarche de choix et de la prise de conscience ainsi que du respect de sa zone d'influence et de compétence.

Son collègue de mathématiques et de physique a tenu des propos identiques. Il est conscient de l'influence qu'il peut avoir en communiquant son enthousiasme, mais estime ne pas l'utiliser dans le but explicite d'influencer les élèves : « bien sûr, je ne peux pas m'empêcher de communiquer une passion pour certaines parties de la matière, forcément. Les profs, on met en scène... c'est ça qui fait que le métier est chouette aussi. Un aspect agréable au métier, c'est ça. Mais voilà, je n'ai pas l'impression de le forcer, je ne sais pas, je n'essaie pas de les convaincre d'aller en math ou en physique, clairement. J'ai assez peu d'arguments pour ça » (Entretien école 4, 195-199). En outre, cet enseignant a bien conscience de ne pouvoir parler que de son expérience professionnelle en tant que professeur et pas des autres facettes du monde du travail : « Oui, j'ai parfois l'impression qu'on est les moins bien placés pour ça, parce qu'on vit un peu comme eux. On a le même rythme qu'eux, c'est rythmé par des examens, par des interrogations et par des tas de choses. L'école, c'est un peu protégé du reste du monde, c'est un peu le principe. Donc on est... enfin, j'ai l'impression que... enfin, il n'y a pas un grand pourcentage des élèves qui finira prof, il y en a peut-être 5 ou 10 % qui feront prof après. Pour tous les autres, on a un peu de mal à leur expliquer comment... enfin, comment dire... pour donner une vision du monde professionnel, c'est ça ce que vous voulez dire en fait ? À quoi ça ressemble le boulot ? Nous on sait leur montrer que le boulot de prof un peu... » (Idem, 206-213). Cet enseignant sensibilise également ses élèves au fait qu'aimer ou pas une matière peut dépendre du professeur et que ça ne suffit pas pour faire un choix : « en fait je n'ai pas conscience que ce soit déterminant pour eux. Et j'ai l'impression que ça ne doit pas l'être, forcément... j'essaie de leur dire que ce que nous, on voit, c'est notre vision... enfin, le cours qu'on voit en secondaire n'est de toute façon pas ce qu'ils auront à l'Univ, ce sera fait différemment. Et puis il y a notre vision de... enfin, un prof n'est pas l'autre, on verra aussi les choses différemment. Dire qu'ils aiment la matière, enfin j'ai parfois le cas avec des élèves [...] parce que je les ai en quatrième, puis je les prends en cinquième. Je vais les prendre pendant trois ans, j'ai parfois peur de me dire 'mince, rendez-vous bien compte si vous aimez les math parce que... ou si vous n'aimez pas, c'est peut-être aussi dû à moi quoi. Enfin, ça, essayez d'en avoir conscience' » (Idem, 265-273). Il conclut en expliquant qu'il est là pour communiquer à ses élèves son enthousiasme de la matière, de son métier, mais pas pour les influencer : « Moi ce que je transmets c'est plus... c'est la passion, mais je n'ai pas le... je ne me sens pas de leur donner le conseil « faites comme moi » ou j'argumente très peu pour leur dire « faites prof » ou

« étudiez cette discipline-là ». Parce que je pense que c'est... ça doit être vraiment un niveau fort. Ce n'est pas conscient peut-être » (Idem, 277-280).

Quelles que soient les démarches rapportées par les étudiants en cours ou en dehors de ceux-ci, elles révèlent la disponibilité et l'investissement des enseignants.

Les séances de préparation aux examens d'entrée pour les études de médecine ou d'ingénieur ou l'heure supplémentaire de mathématiques – activités qui seront développées plus loin – en sont des exemples : ils se déroulent en dehors des cours, parfois le mercredi après-midi ou après la journée scolaire. La professeure de chimie, déjà citée plus haut, estime que cette activité fait partie de son cours ; le professeur de mathématiques explique, quant à lui, qu'une collègue lui a proposé cette activité qu'il a trouvé d'emblée intéressante : « c'est elle qui est venue, qui m'a proposé et qui m'a dit 'tiens, on ferait bien ça'. Puisqu'elle est aussi en charge de... il y a deux groupes d'élèves qui ont sept heures de math en fait. Et donc elle est en charge de l'autre groupe et c'est elle qui m'a proposé ça il y a trois, quatre ans maintenant, de faire ça. J'ai dit : OK, c'est une bonne idée, c'est amusant, c'est gai » (Entretien école 3, 79-83). Ces activités de préparation aux examens d'entrée ne font donc pas partie officiellement de la charge des enseignants et ne sont pas institutionnalisées : « la Direction sait qu'on le fait, on n'en fait pas de publicité. Nos collègues le savent eux aussi, mais bon, c'est vraiment... ce n'est pas reconnu, ce n'est pas institutionnalisé. [...] on n'a pas d'heure, c'est bénévole, ce n'est pas comptabilisé » (Idem, 86-89).

Une étudiante évoque également la disponibilité de sa professeure de biologie en dehors de cours, y compris pour des discussions dépassant les matières du cours. Elle explique que le fait d'avoir pu discuter avec sa professeure lui a été bénéfique car elle a pu avancer dans sa réflexion et approfondir certains sujets : « j'avais une prof de sciences qui était très à l'écoute de nos projets. Enfin elle voulait savoir... enfin ce qui nous intéressait et ce qu'on se voyait faire plus tard. Et du coup, lui avoir parlé donc ça m'a aidée à extérioriser ça, on va dire, dans le cadre de l'école et ça m'a apporté beaucoup » (Entretien étudiant 15, 114-116) ; « parfois, je restais après le cours un peu pour parler du sujet avec elle, pour approfondir un peu plus. Quand on avait abordé, par exemple, le sujet de la médecine ou quoi et que je voulais toujours en savoir plus, donc » (Idem, 239-241). Si l'enseignante en question n'est pas revenue sur cette démarche, la professeure de chimie évoque un exemple similaire : « élève [...] qui hésite entre la chimie, bioingénieur et donc il est venu me trouver personnellement et qui m'a demandé si on pouvait se voir pour que j'explique. Et donc quand on donne cours, quand on tend des perches en parlant de ce qui peut se passer dans le milieu scientifique, de ce qui peut se passer dans l'industrie et donc ces perches, bah certains les tendent et ils viennent vous retrouver personnellement en fait. Et donc ça, c'est tout de l'informel, c'est tout ce qu'on fait passer en plus que la matière stricto sensu du cours » (Entretien école 10, 148-153).

Cet aspect informel a été mentionné par plusieurs enseignants. Il peut intervenir au sein même de la classe, quand l'enseignant décide de prendre du temps pour parler à ses élèves d'autre chose que de sa matière. C'est le cas du professeur de français qui incite ses élèves à se renseigner en profondeur sur les programmes avant d'opérer un choix : « c'est vrai qu'en classe, bon, je suis amené à leur parler de choses et d'autres concernant les études. De toute façon, je leur dis toujours, aujourd'hui c'est facile avec internet, renseignez-vous exactement sur les programmes. Par exemple, il a des élèves qui me disent : oui, j'aimerais bien faire ça, mais je

vois qu'il y a un cours de langue ou un cours de math et ce n'est pas ma tasse de thé. Il faut quand même leur dire que suivant le type de filière, tous les cours de maths ne requièrent pas de sortir de math sept heures ou d'être de parfaits bilingues à la sortie du secondaire » (Entretien école 11, 137-143). Sans avoir cité de lien avec cet enseignant précis, un étudiant a mentionné avoir scruté les programmes sur le site de l'UNamur, ce qui a influencé son choix : « j'ai été regarder pas mal le site de l'UNamur et les programmes de cours en histoire et les débouchés, etc. Et c'est vrai qu'en en parlant autour de moi, en regardant les programmes, je voyais que les cours m'intéressaient, mais que c'était un peu trop d'histoire et que ça manquait cette vision générale que j'aimais beaucoup » (Entretien étudiant 8, 35-39).

L'exemple des discussions entre les élèves et leurs professeurs dans le train en se rendant à l'activité « Printemps des sciences » a déjà été cité précédemment. L'enseignante trouve que « ce temps-là est précieux » (Entretien école 12, 76) car il laisse « plus de temps [...] pour l'humain » (Idem, 75) ce qui permet à certains élèves d'oser davantage entrer en discussion. Un autre enseignant mentionne également l'importance des moments « hors-cours » qui permettent d'établir un contact différent avec les élèves, propices à aux échanges : « les moments où on se retrouve avec les élèves en dehors du cadre strictement... enfin, en dehors de la classe globalement. On a un rapport différent avec eux. Pour eux, on fait partie des adultes autour d'eux, donc on n'est pas... ce n'est pas qu'on est des modèles, mais on fait partie des images qu'ils ont d'un adulte. Et donc, c'est dans ces moments-là où ils sont plus à l'aise parfois, même des élèves avec qui on est... qui participent moins en classe, ils sont plus faciles à lier le contact et on se retrouve plus facilement, ouais, à transmettre, à parler de nos études aussi. Ils me demandent souvent 'l'univ c'est comment ? Ça se passe'... » On va parler de ce que nous, on a vécu et comment eux, on les voit, dans quoi on les voit plus tard. C'est dans ce genre de moment-là que j'ai l'impression, peut-être, de les orienter un peu ou alors c'est que ça se fait tout seul, parce que quand je donne cours, ça les intéresse... » (Entretien école 4, 91-101). Même si on peut constater moins de réserve dans ces derniers propos, l'enseignant explique se montrer prudent dans son discours tout en restant ouvert à des discussions dépassant le cadre strict de son cours, à la demande des élèves en tout cas. Il ne se sent pas légitime pour influencer les élèves, en reconnaissant que son avis est partial, limité à sa subjectivité et que son expérience du milieu universitaire est un peu dépassée aujourd'hui. « je ne cherche pas la discussion avec eux, je suis plutôt timide. Mais les élèves viennent facilement vers moi, ils savent que je suis bienveillant et que ça va bien se passer donc souvent oui. Mais je vais assez peu les chercher, c'est vrai. Je ne me sens pas forcément non plus la légitimité de le faire. J'ai l'impression qu'on a un avis tout aussi partial et peut-être inexact que peuvent l'avoir les parents ou les amis, les élèves. Ce qu'on peut dire c'est limité à ce que nous on a vécu, ce dont on se souvient. Et encore maintenant, je me sens de moins en moins la légitimité de le faire aussi parce que ça va faire maintenant plus de dix ans que je suis ici. Et donc quand je parle des études et de comment c'est l'univ, ça a peut-être changé en fait. Mon département de math il a presque fermé entretemps, il n'y a plus de candidats. Je me doute que l'univ elle-même a dû changer et je ne sais pas dans quelle mesure [...] j'ai de plus en plus peur que ce que je dis ne soit plus vrai aujourd'hui » (Idem, 127-136).

Cette longue partie consacrée à l'attitude des enseignants montre à quel point celle-ci peut être décisive. D'une part, les propos tenus incitent les élèves à réfléchir, à agir ou les encouragent dans leurs démarches. Les enseignants peuvent être conscients de ce rôle et certains se montrent prudents pour ne pas (trop) influencer les élèves. D'autre part, les étudiants ont tous cité des professeurs qui leur avaient communiqué leur enthousiasme pour la matière en parlant de

motivation, voire de passion. Enfin, la disponibilité des enseignants est aussi mise en exergue par les étudiants et les professeurs accordent eux-mêmes beaucoup d'importance à ces précieux moments informels.

3.4.1.7. Le salon et le site du SIEP

Trois étudiants évoquent le salon SIEP. Ils ne l'ont toutefois pas vécu de la même manière.

La visite au salon a été déterminante pour un premier étudiant qui hésitait sur son choix d'études : il pensait à l'histoire, mais hésitait encore. C'est en se rendant avec un ami au salon du SIEP qu'il s'est renseigné sur les sciences politiques et a découvert que ces études pouvaient lui correspondre parce qu'elles faisaient écho à ce qu'il aimait dans son cours d'histoire déjà longuement évoqué précédemment, notamment une vision générale du monde. « C'est à force de discuter avec ces gens du SIEP que je retrouvais vraiment, ce que j'avais beaucoup aimé chez mon premier prof qui m'avait transmis cette passion. Et donc le SIEP a beaucoup aidé là-dessus aussi, sur le fait que la science politique était un très bon mixe entre ce que j'aimais de l'histoire et des débouchés peut-être qui me correspondent plus » (Entretien étudiant 8, 45-49). Il nuance toutefois l'influence du salon plus loin dans l'entretien : « j'ai l'impression que le SIEP m'a apporté des choses clairement, mais que j'aurais de toute façon eue par d'autres voies » (Idem, 407-408). L'étudiant explique avoir participé au salon parce que l'école l'en avait informé : « Alors ils nous ont mis en avant le SIEP et sans eux, je ne serais pas allé au SIEP » (Idem, 406-407). Cependant, il semble regretter que l'école n'encadre pas davantage la visite et que celle-ci ne soit pas exploitée. En effet, selon l'étudiant, certains élèves participent au salon « parce que c'était un après-midi loupé » (Idem, 423). Il développe son idée : « Simplement mettre en avant le SIEP, OK, c'est bien. Mais même je n'ai pas un souvenir qu'il y a énormément d'étudiants de mon école qui soient allés au SIEP » (Idem, 419-421) et conclut : « je me dis : mais... avec le recul : mais c'est n'importe quoi. Enfin, c'est la décision la plus importante, elle est l'une des plus importantes de notre vie et si on ne s'était pas dit : 'on va manquer quelques heures de cours, on va y aller, etc.' ça ne m'aurait pas aidé. Et l'école donc elle n'aurait servi presque à rien. Donc j'ai l'impression que l'école ne met pas assez en avant des choses. Et quand elle fait des choses, j'ai l'impression qu'elle ne les met même... enfin, ouais, elle fait trop peu de publicités » (Idem, 423-428).

Le directeur confirme que l'école joue uniquement un rôle d'information par rapport à ce type de salons : « on propose aux étudiants en tout cas de se rendre au salon du SIEP » (Entretien école 2, 74-75). « On leur donne une information concrète. Je sais que mon prédécesseur permettait aux élèves parfois de s'y rendre un vendredi après-midi. On leur dégagait un peu du temps dans l'horaire, ce qui, je pense, est un élément facilitateur pour qu'ils aillent se renseigner là-bas. Maintenant, encore une fois, chacun prend ce qu'on lui propose et en fait ce qu'il veut. Enfin voilà, c'était un choix en tout cas » (Idem, 79-83).

Une autre étudiante explique s'être également rendue au salon et avoir reçu toutes les informations via l'école. Elle semble plus mitigée par l'expérience qu'elle avait déjà mentionnée lorsqu'elle avait parlé du salon des métiers organisé avec les anciens de son école, activité qu'elle trouvait plus complète et permettant de vivre des expériences plus authentiques. Elle mentionne toutefois l'intérêt d'avoir pu s'informer à la fois sur les études et les métiers qui en découlent ce qui relève d'une préoccupation chez les jeunes en questionnement. Sa visite au salon et ses recherches sur le site du SIEP lui ont permis de réfléchir à la question, même si elle n'a pas forcément trouvé de réponse : « il y a vraiment les deux onglets formation - métier.

C'est vraiment deux choses différentes, mais quand même très liées. Et les deux en fait, je pense, il y a vraiment trois cercles : moi, formation et métier. [Il faut que] les trois concordent pour que ça aille. Et du coup, ce genre de séance de formation aide à voir si tout ce qui est formation et métier peuvent nous convenir, parce que oui, c'est chouette de faire des études, mais il vaut mieux... enfin, c'est bien quand on sait aussi ce sur quoi on veut se diriger, même si ce n'est pas encore mon cas à 100 % du tout. Ce n'est pas un problème, je pense, mais je pense quand même que ça va me plaire ce que je vais faire. Et aussi de ce qu'on fait actuellement parce que les études, ça ne doit pas non plus être un supplice ou quoi, donc il faut quand même que ça nous plaise. Et ça aussi, ça donne un aspect plus concret d'avoir le programme qui... enfin, une vue d'ensemble du programme je veux dire » (Entretien étudiant 2, 109-119).

Le directeur évoque longuement cet aspect. Son établissement propose de l'enseignement général et qualifiant et il pense que les élèves de ces différentes sections ne réfléchissent pas de la même façon : un étudiant du général pense davantage aux études alors qu'un étudiant du qualifiant a déjà été confronté au monde professionnel grâce aux stages et il s'est déjà orienté vers un métier. Il nuance toutefois son propos en précisant que tous les élèves d'un type d'enseignement ne réfléchissent pas de la même manière et qu'il existe aussi des différences individuelles. « Je ne suis pas sûr qu'un étudiant de rhéto d'enseignement général réfléchisse déjà beaucoup métier, il raisonne plus peut-être au niveau des études. Oui, bon, quand on est dans la logique de l'enseignement général, c'est un enseignement de transition qui n'oriente pas particulièrement un élève vers un secteur bien précis. Peut-être un peu vis-à-vis de certaines options, mais enfin... donc je dirais que pour eux, c'est peut-être encore la problématique des études qui est primordiale. Ce sera un peu différent, peut-être, pour un élève du qualifiant. Bah voilà, on a des filières ici en électricité, en comptabilité et en agent d'éducation technique. Au niveau du professionnel, on a aussi l'électricité, la vente, les aides familiales et aides-soignantes. Donc voilà, des étudiants comme ceux-là qui iraient dans un salon, je pense, ont déjà quelque chose de beaucoup plus concret en tête, ont déjà un secteur qu'ils ont choisi, un secteur professionnel qu'ils ont choisi dans le secondaire. Et je crois que la majorité d'entre eux va se diriger vers ce secteur-là et avoir déjà plus d'idées. Ils sont aussi aidés, eux, dans leurs études par des stages. Les élèves du qualifiant font beaucoup de stages, donc le fait d'être plongé dans le monde professionnel est tout à fait naturel pour eux. Voilà, je différencierais un peu les choses suivant qu'on soit dans le général ou dans l'enseignement qualifiant. Maintenant, si ça dépend de... il y a des différences individuelles entre les élèves, forcément quand ils y vont... » (Entretien école 2, 203-219).

Une troisième étudiante évoque brièvement sa visite au salon. Comme déjà mentionné plus haut, elle a réalisé un test au SIEP dont le résultat était censé l'orienter vers des études littéraires alors qu'elle voulait se diriger vers la médecine. Ce résultat a fait écho aux propos du professeur de religion qui l'avait également incitée à réfléchir à ses facilités dans le domaine littéraire, sans pour autant chercher à l'influencer et en respectant son choix. Une fois de plus, l'étudiante s'est positionnée et ce nouvel élément l'a conforté dans son premier choix : les études de médecine. Elle estime cependant que le salon est une activité intéressante en ajoutant que ces professeurs l'ont pourtant davantage influencée. « Lorsque j'ai été à des salons du SIEP, j'ai pris un test au SIEP pour savoir ce qui me correspondrait le mieux - oui, d'ailleurs, ça, je n'en ai pas parlé - mais du coup, mon résultat c'était les études littéraires. Et j'étais 'bah ce n'est pas ce que je veux faire quoi'. Et les profs m'ont beaucoup plus influencée que le SIEP, par exemple, même si c'est très très bien » (Entretien étudiant 15, 390-393).

Certains propos du directeur et des enseignants sur le SIEP ont déjà été mis en relation avec les propos des étudiants. Un autre élément apparaît en plus chez deux membres de l'école, le côté « commercial » des salons, c'est-à-dire que les établissements font d'une certaine manière leur publicité pour « attirer » les futurs étudiants. Le directeur et le professeur de français insistent auprès de leurs élèves sur cet aspect : « leur en parler, leur faire savoir que ça existe. Leur dire aussi que... parfois c'est un peu une sorte de foire... (...) Chacun se vend un petit peu. (...) On montre le bon côté des choses. (...) Et pour ça aussi, bon, je leur dis toujours : rencontrez, ne vous limitez pas à aller au salon, rencontrez des étudiants qui font, qui ont fait réellement ces études-là » (Entretien école 11, 78-93). Les étudiants n'ont pas mentionné cet aspect du salon.

Le directeur évoque également cet aspect. Il ajoute que, selon lui, l'école doit jouer le rôle de transmetteur : elle doit informer les élèves qui iront chercher les informations s'ils le veulent. Remarquons qu'il explique également que, pour que la visite soit efficace, l'élève doit se mettre en question avant. Il n'évoque cependant pas le fait que l'école pourrait accompagner le jeune dans cette réflexion à travers, par exemple, un accompagnement de la visite du salon. « C'est un salon, un salon ça a toujours un aspect un peu commercial. On présente un petit peu, c'est comme... c'est vrai pour les journées portes ouvertes aussi, on présente toujours le beau côté des choses. Dans les universités, par exemple, on fait des cours qui sont en général des cours assez ludiques et intéressants, amusants, ce n'est peut-être pas toujours la réalité une fois qu'on y est vraiment. Donc voilà, je pense que chaque étudiant va y chercher ce qu'il veut, c'est à lui d'être curieux, d'être attentif et d'observer et peut-être de voir des contacts par des choses qu'ils voient. Voilà, avoir une ouverture sur un domaine qui pourrait l'intéresser pour ses études. Donc nous, je pense qu'on a juste un rôle de transmetteurs. On sait que ces salons existent, que voilà, ils sont intéressants pour les élèves qui veulent s'y intéresser. Et donc je pense que c'est notre tâche à nous de les orienter vers ces salons qui peuvent être des moments où l'étincelle surgit, je dirais et le projet d'étude se concrétise. » (Entretien école 2, 149-159) ; « Bon voilà, je pense qu'un étudiant qui fait la démarche de se rendre aux salons SIEP, où je suppose, je n'y suis jamais allé personnellement, on présente un très très grand nombre de filières, de formations, doit déjà faire un choix, il ne pourra pas aller partout. Et donc je suppose qu'il y va en ayant déjà réfléchi à la question. Donc le fait de s'y rendre, si on veut en tout cas que ce soit très efficace, je pense, oblige un peu à déjà se poser la question, à se mettre dans une situation de recherche de ce qu'on va faire par la suite. Bah voilà, c'est un peu comme quand on va au salon de l'auto, on peut aller visiter tous les stands, mais on a quand même en général quelques idées en tête avant... » (Idem, 193-200)

On constate donc, en ce qui concerne le SIEP, que trois étudiants sur quatre ont évoqué leur visite au salon. Leur expérience est pour chacun différente et personnelle : décisive pour l'un (même s'il nuance en précisant qu'il aurait sans doute pu trouver les informations ailleurs), intéressante pour une autre qui a apprécié la combinaison des aspects études et professions, et intéressante également pour la troisième mais d'une toute autre manière puisque les résultats du test, différents de son projet, ont confirmé la solidité de sa décision puisqu'ils n'ont pas réussi à ébranler sa détermination. Le rôle de l'école est surtout un rôle d'information même si le directeur et un enseignant incitent les élèves à adopter un regard critique sur le côté commercial des salons. L'enseignant les invite à combiner plusieurs activités pour ouvrir les points de vue et leurs perspectives. Enfin, le directeur insiste sur l'importance pour l'élève de se mettre en question avant la visite au salon et de s'y préparer, mais il n'envisage pas que l'école pourrait jouer un rôle d'accompagnateur.

3.4.1.8. La participation aux cours ouverts

Deux étudiants ont mentionné leur participation à des cours ouverts à l'UCL, l'UNamur ou l'Henallux. Ils expliquent que participer à ces cours leur a permis d'en apprendre davantage, d'une part sur les formations : « Globalement, ce qui m'a permis de connaître vraiment les formations, c'est les cours ouverts » (Entretien étudiant 10, 128) et, d'autre part, sur la place d'un étudiant dans ce programme dont ils ont eu un léger aperçu : « Et ça, clairement, ça aide aussi. Bon, il ne faut pas que se baser là-dessus, mais ça donne vraiment quand même une bonne idée du quotidien, je veux dire, ou même de l'environnement, plein de choses comme ça » (Entretien étudiant 2, 70-71). Cette expérience a permis à l'étudiante de se projeter en s'imaginant être inscrit dans ces études : « Et oui aux cours ouverts surtout, on se met comme à la place en fait d'un étudiant de première année ou deuxième année de Bachelier et on se dit : 'bah, tiens, est-ce que je me plainrais à être à la même place...' » (Idem, 90-92).

Deux enseignants ont mentionné les cours ouverts, sans donner de détails :

« On leur dit aussi qu'ils peuvent aller assister à des cours durant la semaine du carnaval, bah ou la Toussaint » (Entretien école 11, 124-125) et « je leur dis 'allez voir les salons, allez voir les cours', mais je ne vais pas avec eux à des cours » (Entretien école 3, 49-50). Le directeur explique aussi qu'il transmet aux élèves toutes les informations qu'il reçoit sur les activités dans le supérieur. Dans ce cas, l'école joue donc un rôle d'information.

3.4.2. Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par les étudiants

Dans cette étude de cas, beaucoup des éléments marquants cités par les élèves l'ont aussi été par les membres de l'équipe éducative. Ils en ajoutent toutefois de nouveaux.

Des activités sont proposées par des enseignants en dehors des cours : une heure de mathématiques supplémentaire, des préparations aux examens d'entrée des études d'ingénieurs et de médecine.

Le professeur de mathématiques explique que la septième heure de mathématiques permet à des élèves d'acquérir un bagage supplémentaire et à d'autres de se rendre compte que « finalement, ce n'est pas fait pour eux » (Entretien école 3, 187). Ce même enseignant développe comment sont organisées les séances de préparation à l'examen d'ingénieur et l'objectif de ces séances : les élèves sont réunis une fois toutes les deux semaines et ils travaillent sur les questions d'examens qui se rapportent à la matière qu'ils étudient en classe. L'objectif est de montrer aux élèves qu'ils ont déjà un bagage : « maintenant on leur dit, très clairement [...] 'on vous entraîne, on vous fait découvrir les exercices et l'idée là-bas derrière, c'est de vous mettre dans le bain, de vous donner une tournure d'esprit en fait', parce que c'est ça un peu qu'il y a. Les exercices ont l'air compliqués, mais finalement ils ne sont pas si compliqués que ça. C'est vraiment essayer d'avoir une tournure d'esprit qui va les aider à réussir l'examen d'entrée » (Idem, 65-70). En ce qui concerne la préparation à l'examen de médecine, la professeure de chimie explique également comment elle prépare les élèves qui le souhaitent à l'examen d'entrée d'une part en interagissant avec les élèves sur un groupe teams et, d'autre part, en les réunissant quelques mercredis après-midi pour travailler avec eux. Pour l'enseignante, cette aide est un prolongement de son cours, elle peut faire des liens et, surtout, les soutenir dans leur démarche : « je trouve que ça fait partie de mon cours. Et donc je crée un petit groupe d'élèves, je les invite à interagir entre eux au sein d'une équipe Teams fermée. Et

donc... bah en fait, ça va commencer un peu maintenant, à Pâques. Ils se posent des questions, ils y répondent eux-mêmes et puis trois, quatre mercredis à l'avance, je les vois pour faire le lien entre ce qui a été vu en classe et faire le lien entre le pas qu'on leur demande de faire. Plutôt que de le faire par des cours extérieurs où ils ont l'impression que c'est des choses qu'ils n'ont pas du tout vues, je crois que ça les aide. Et donc par le biais de cette matière où je donne quelques cours en plus, mais pas énormément et de les stimuler à s'entraider, voilà je crois que ça les aide » (Entretien école 10, 125-132).

Deux enseignants évoquent un salon où les élèves peuvent rencontrer des membres des établissements de l'enseignement supérieur et universitaire. Ce salon a lieu dans un autre établissement de la région. L'école informe les élèves mais n'organise pas la rencontre.

La professeure de chimie mentionne un projet collaboratif avec une asbl sur le thème du développement durable dans lequel s'étaient impliqués certains élèves qui se réunissaient en dehors des heures de cours : « certains veulent faire des études pour travailler dans le monde, plutôt, de l'écologie. Certains sont déjà bien militants dans l'âme » (Entretien école 12, 355-357) ; « Ils ont montré le film « Demain », ils ont mis en place l'utilisation de gobelets lavables à la soirée rhéto, ils ont mis en place... et à un moment, pile quand le confinement est arrivé, ils s'occupaient du potager. Donc c'est aussi une façon, peut-être, pour certains de rentrer dans une démarche d'orientation [...] Dans ce cadre-là, ils proposaient tout ce qu'ils voulaient, ils allaient voir le... je les aidais un peu comme un animateur pionnier, je ne sais pas si vous voyez » (Idem, 363-368). Cette activité montre, une nouvelle fois, l'implication de l'enseignant dans un projet qui crée des liens avec le monde extérieur.

Enfin, le professeur de français explique certains choix pédagogiques, par exemple : réaliser assez peu d'évaluations en cours d'année ce qui entraîne une large matière à étudier pour les examens ou laisser une certaine liberté dans la réalisation de travaux. Les élèves apprennent ainsi à gérer leur temps, l'étude des matières et à opérer des choix. « De même au niveau des travaux à réaliser, je leur donne des consignes, mais qui ne sont pas vraiment des consignes hyper contraignantes, pour qu'ils puissent quand même garder une large liberté dans la production finale du travail. Je n'attends pas nécessairement un travail précis avec tel point, tel point, tel point. Donc je préfère les laisser gérer. » (Entretien école 11, 175-178). Ces choix pédagogiques préparent les élèves au métier d'étudiant plus qu'ils ne les aident à choisir une orientation, même si le fait de laisser une certaine liberté leur apprend à opérer des choix de manière générale.

3.4.3. Conclusion

La plupart des éléments mentionnés par les étudiants l'ont été aussi par les membres de l'équipe éducative et les perceptions sont souvent concordantes même si des nuances apparaissent entre les perceptions des uns et des autres. En effet, certains éléments qui ont marqué les étudiants n'ont pas été mentionnés par les enseignants de même que tous les éléments évoqués ou mis en place par les professeurs n'ont pas été perçus par les élèves.

Comme pour les autres études de cas, il faut considérer que les activités vécues dans le cadre scolaire ou initiées par l'école ne sont pas isolées d'autres expériences vécues dans le cadre personnel. Les expériences scolaires peuvent conforter un choix ou ouvrir d'autres possibles. Si l'objet de notre recherche est bien les facteurs de choix liés au cadre scolaire, il convient toutefois de les mettre en relation avec l'ensemble des déterminants de ce choix. Ainsi, une des

étudiantes avait depuis « un peu toujours » (Entretien étudiant 15, 111) le projet de se diriger vers la médecine. Les activités proposées au sein des cours ou de l'école en général lui ont montré qu'il existait un éventail de possibilités par rapport à cette voie (prévention, travail dans une ONG, ...) « Encore une fois et avant, je savais plus ou moins que je voulais faire la médecine. J'ai l'impression d'avoir... Enfin, je voulais faire la médecine depuis un peu toujours, on va dire, quand j'étais petite quand même dès le début du secondaire, mais là, c'était : je sais que c'est la médecine que je vais faire quoi. Et ça, c'était très marquant aussi » (Idem,110-113). Un autre étudiant explique de manière intéressante que son choix résulte de la combinaison de recherches, de rencontres et d'expériences : « en combinant les programmes plus les passions et les envies que m'a fait naître mon voyage au Canada et mon prof d'histoire, etc., j'ai pu faire des éliminations et me retrouver après assez naturellement avec le Bachelier de science politique. Et en plus, quand je suis après allé au SIEP et que les personnes avec qui je discutais me disaient ce que je voulais entendre un peu dans ce côté : 'oui, il y a plein de disciplines : économie et politique, culture, etc.' Et là vraiment, je me retrouvais et j'ai dit : ah oui, c'est exactement ça que je veux faire » (Entretien étudiant 8, 151-156).

Enfin, et pour conclure, cette étude a montré que les jeunes en démarche de choix devaient faire face à diverses sources d'influences et que les activités auxquelles ils participaient pouvaient aussi se révéler perturbantes en provoquant des questions, voire une remise en question. C'est très clairement le cas d'une des étudiantes qui, d'une part, est reconnaissante de la place qu'ont pris certains professeurs dans sa réflexion et, d'autre part, a finalement écouté sa propre conviction : « là je n'ai plus trop de contacts avec mes professeurs de secondaire, c'est comme ça, c'est logique. Mais voilà, du coup, avec le recul, leur avis est important, mais ça reste quand même des avis des... ça reste des humains, des personnes qui ont un avis personnel, donc voilà, je suis quand même très contente d'avoir croisé leur chemin, mais... enfin, la décision, elle m'appartient, à moi, elle n'appartient pas aux autres » (Entretien étudiant 2, 219-223).

3.4.4. Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions

Eléments marquants mentionnés par les étudiants	Effet chez les étudiants	Objectif poursuivi par l'enseignant ou l'école	Analyse de la concordance
Rencontre avec les anciens	Rencontres décisives (2) Partage d'expérience Pas d'influence	Rencontrer des anciens d'âges et de profils variés pour partager leur expérience.	Concordant (3/4)
Rencontre avec un professionnel	Rencontres décisives (2/2)	Élément non-mentionné	/

dans le cadre de l'école			
Le contenu des cours	Liens entre les cours et la vie Liens entre les cours et le monde professionnel	Liens entre les cours et la vie Liens entre les cours et le monde professionnel	Concordant Concordant
Activités organisées dans le cadre des cours	Rencontre avec un médecin sur la prévention	Pas mentionné	
Activités organisées hors-cours	Présentation d'une ONG : décisif pour l'étudiant Préparations aux examens d'entrée Le printemps des sciences : ouvre des possibles	Pas mentionné Préparations aux examens d'entrée Découverte du monde scientifique, plaisir d'apprendre, temps d'échange	Concordant Partiellement concordant
Attitude des enseignants	Discours - Qui fait réagir - Qui soutient Motivation - Enthousiasme communicatif - Non mentionné	Discours - Qui fait réagir - Qui soutient Motivation - Enthousiasme communicatif - Prudence quant à l'influence	Concordant Concordant chez certains enseignants Concordant Discordant

	- Disponibilité	- Disponibilité	Concordant
Salon SIEP	- Déterminant - Informé par l'école - Renforce un choix malgré infos reçues	- Informe - Met en garde sur le côté commercial - Ne prépare pas (alors qu'elle dit qu'il faut être préparé)	Concordant et discordant
Cours ouverts	- Informé par l'école	- Rôle d'information	Concordant

3.5. Etude de cas 5

Une étudiante est concernée par cette étude de cas. Inscrite en Bloc 2 filière Romanes au moment de l'interview, elle a évoqué six éléments marquants vécus dans le cadre d'activités scolaires (quatre en lien avec un enseignant et deux stages). Concernant son parcours dans l'enseignement supérieur, cette étudiante a d'abord suivi et réussi un bachelier dans une école supérieure des arts avant d'entamer son bachelier en langues romanes.

Comme dans les études de cas précédentes, chaque élément évoqué par l'étudiante sera d'abord mis en relation avec les propos des membres de l'école. Ensuite, les éléments cités uniquement par l'équipe pédagogique seront examinés. Enfin, un tableau de synthèse qui cherche à mettre en évidence les concordances et divergences dans les perceptions de l'étudiante et des membres de l'équipe pédagogique sera proposé.

Il est intéressant de préciser que parmi les acteurs rencontrés ici, deux sont des enseignants à la retraite qui sont revenus dans leur école le temps de l'entretien dans le cadre de cette recherche, à la suite de notre sollicitation que la sous-directrice de l'établissement leur a fait suivre.

3.6.1. Les éléments marquants en lien avec le cadre scolaire

3.6.1.1. L'influence positive de certains enseignants

Cette étudiante évoque quatre enseignants qui ont eu une influence sur sa réflexion à propos de son choix d'orientation, parfois de manière conscientisée par les enseignants (la professeure d'art graphique ci-dessous), parfois de manière non conscientisée (la professeure de théâtre, les deux professeurs de français ci-dessous). Tout d'abord, elle mentionne des discussions qu'elle a eu avec deux professeures de son option artistique qui se sont montrées encourageantes et dont une a parlé de la difficulté de ses propres études supérieures : « j'avais un[e] professeur[e] d'art graphique et un[e] professeur[e] de théâtre dans le cadre de mon option artistique et elles étaient plutôt encourageantes. Elle-même me parlait... enfin la prof d'art graphique, elle-même me parlait de son parcours à Saint-Luc [Ecole Supérieure des Arts] et des devoirs qu'elle avait. Elle me disait que ce n'était pas facile, mais je pense que ça m'encourageait. J'avais cet orgueil de me dire : mais moi, ça ira » (Entretien étudiant 22, 43-47).

La professeure d'art graphique confirme qu'elle parle de son parcours personnel avec certains élèves : « s'ils viennent me trouver, là, nous allons discuter de... soit de mon parcours, des études qui ont lieu » (Entretien école 25, 42-43) ; « j'explique les différentes écoles qui existent, que je connais, et puis je renvoie aussi très souvent vers mon jeune collègue qui est sorti plus récemment de ces écoles-là, et qui donc est plus au goût du jour évidemment que moi qui suis sortie il y a quelques années déjà » (Entretien école 25, 49-52). Par ailleurs, lorsqu'on interroge l'enseignante sur la manière dont elle se représente l'influence qu'elle peut avoir sur le choix d'orientation d'un jeune, elle évoque également les encouragements qu'elle apporte à ses élèves et dont l'étudiante a notamment fait part lors de son interview : « je pense que mon rôle, c'est plus d'avoir à identifier en fait le potentiel de l'élève et l'amener à avoir envie de se dépasser » (Entretien école 25, 340-341) ; « le simple fait de toujours les encourager, ça permet parfois de... d'obtenir des progrès totalement édifiants » (Entretien école 25, 343-344) ; « je pense que c'est vraiment ça notre rôle, c'est de toujours encourager l'élève et... et de lui faire prendre conscience de ses potentiels, même si nous, parfois, on n'a pas toujours conscience de leurs potentiels à eux, de leur faire confiance et que l'élève se fasse confiance aussi. Je pense que c'est ça qui... qui va permettre de mieux... enfin, de... oui, d'amener l'élève à mieux se connaître » (Entretien école 25, 350-354) ; « c'est mon rôle d'enseignante, de toujours encourager l'élève et de lui donner l'envie de se dépasser » (Entretien école 25, 360-361).

Concernant la professeure de théâtre, pour qui l'étudiante a fait mention de son attitude « encourageante », lorsqu'on l'interroge sur sa représentation du rôle qu'elle peut avoir dans le cadre du soutien au choix d'orientation des jeunes, elle mentionne notamment l'importance de valoriser les élèves et de leur donner confiance en eux : « c'est leur donner un maximum de possibilités, de moyens pour mieux appréhender leur avenir, quoi. Et alors, les valoriser à maximum dans ce qu'ils sont capables d'être et de faire, surtout eux-mêmes, quoi » (Entretien école 24, 237-239) ; « C'était ultra important pour moi. Qu'ils se sentent heureux d'être qui ils étaient, quoi. Et de creuser ça et de leur donner confiance en fait en eux. Ça c'est super important. Et pas uniquement dans le cadre d'un atelier comme ça, dans toute notre carrière. Ça c'est l'objectif principal d'un prof qu'il devrait avoir toujours en tête » (Entretien école 24, 242-246).

Cette étudiante mentionne également un professeur de français qui s'est notamment montré encourageant lors d'un feedback à la suite d'un travail de narration : « Par exemple, j'avais un prof de français qui nous avait déjà proposés des exercices de narration, d'écriture. Et ça, le simple fait qu'ils disent : « ah ! Celui de Camille était bien ». Quand tu as 16 ans, ça veut dire quelque chose. Même si maintenant ça paraît anodin, quand on a 16 ans, le regard d'un professeur c'est un peu tout comme ça. Et donc je pense que... enfin personnellement, je trouve que certains devraient être plus pédagogiques du coup » (Entretien étudiant 22, 134-138). Ce professeur lui a également proposé une activité pédagogique qu'elle a beaucoup appréciée et qui lui a offert la possibilité d'avoir une première confrontation avec le type de travail qui pouvait lui être demandé dans le cadre de ses études universitaires : « mon travail de fin de rhéto, c'était... c'est vraiment un travail qui... j'avais beaucoup aimé faire. Et c'était un peu de la littérature comparée à... j'avais choisi... comparer Simone de Beauvoir à Virginia Woolf pour parler de l'euphémisme à l'époque. Et ça, c'est vrai que finalement ça ressemble un peu à mes travaux de méthodologie que je fais maintenant et à mon TFC [Travail de Fin de Cycle] de l'année prochaine. Donc je crois que quelque part, ça m'avait déjà donné... oui, cette impression de... une impression future » (Entretien étudiant 22, 197-202). Concernant les feedbacks encourageants, dès le début de l'entretien avec cet enseignant, lorsqu'on lui demande

quel est son rôle dans l'école et éventuellement dans des dispositifs dédiés à l'orientation, il commence par mettre en avant les feedbacks qu'il a pu donner à ses élèves, sans avoir l'intention première influence sur leur choix d'orientation lui-même : « en tant que titulaire, j'avais évidemment souvent l'occasion de commenter les résultats obtenus par les élèves, d'attirer leur attention sur certaines faiblesses ou de mettre en évidence les atouts dont ils disposaient. Et donc fatalement, sans avoir bien sûr l'intention de vouloir les influencer, j'ai pu peut-être déterminer plus ou moins leur choix. Mais de ça, je ne suis pas toujours très conscient » (Entretien école 23, 4-8). Concernant le travail de fin de secondaire, pour lequel l'enseignant les invitaient à comparer des auteurs engagés, là où l'étudiante y a vu une préparation aux types de travaux qu'elle devrait faire à l'université, l'enseignant ne semble pas avoir conscience de l'avoir soutenu dans son orientation (« donné une impression future », selon l'étudiante) et y voit surtout une opportunité de conscientiser les élèves sur le fait que « toute littérature est engagée » et que « tout point de vue est discutable » : « Ce qui était important, c'était peut-être d'abord le fait qu'ils prennent conscience que l'objectivité absolue n'existe pas, que toute littérature est engagée. Donc par rapport à... même problématique, ils pouvaient constater qu'en effet il pouvait y avoir différents éclairages qui s'opposaient, mais parfois se complétaient. Et donc c'était aussi une façon de leur faire prendre conscience que tout point de vue est discutable. Maintenant... il fallait aussi quand même leur montrer, pour éviter un relativisme excessif, leur montrer que dans certaines circonstances, certains points de vue valaient sans doute mieux que d'autres. Mais qu'il fallait... il fallait la confrontation des points de vue. Ne fut-ce que pour y voir plus clair, en adoptant son propre point de vue » (Entretien école 23, 192-200).

Enfin, lorsqu'on interroge l'étudiante sur certains cours ou certains matières au sein d'un cours qui ont particulièrement contribué à son choix d'études, outre le travail de fin de secondaire dont elle fait mention ci-dessus, elle parle de l'autonomie laissée par une autre professeure de français dans les choix de lecture qui lui a permis de lire des livres qui lui plaisaient véritablement : « j'aimais bien qu'on pouvait choisir nos livres un peu de... Oui, moi j'aimais bien choisir des livres un peu classiques ou un peu plus difficiles parce que j'ai eu ce goût des classiques. [...] le moment où on pouvait choisir nos livres et faire un travail assez autonome en fait. Moi j'aime bien l'autonomie. Je n'aime pas forcément étudier par cœur. Ça m'intéresse un petit peu moins » (Entretien étudiant 22, 206-216). L'enseignante fait mention d'une liberté de choix pour certaines lectures qui ont pour objectif notamment d'amener les élèves à mener une réflexion la « construction de l'individu », mais ne semble pas envisager cette activité dans une démarche de soutien à l'orientation : « on voit l'autobiographie, et là, ils peuvent lire de nouveau une autobiographie de leur choix, et on fait un petit travail au niveau de la mémoire, des souvenirs. Pourquoi s'écrire, pourquoi se dire, pourquoi lire quelqu'un d'autre, etc. Et donc tout ça participe évidemment, comme je le disais, d'une réflexion plus globale de construction de l'individu. Et puis, on termine l'année sur la Belgique, la belgitude. Là, pareil, ils peuvent lire dans un recueil de nouvelles, une nouvelle au choix, et toujours justifier leur choix, mais par rapport évidemment à eux, par rapport à ce qu'ils vivent, ce qu'ils... pareil, leur vécu, leur valeur » (Entretien école 26, 123-130).

3.6.1.2. La réalisation de deux stages

L'étudiante a été influencée par deux stages qu'elle a réalisés durant ses études secondaires, l'un avec une professeure de français langue étrangère et l'autre auprès d'une écrivaine, ce qui lui a permis de découvrir deux métiers différents auxquels donnent accès les études en langues

romanes : « j'ai travaillé avec une professeure de FLE : de français langue étrangère, donc qui donne des cours de français à des immigrés qui ont dû partir de chez eux. Et donc ça, ça m'a parlé, mais j'ai mis... C'était un événement très marquant pour moi, mais je me sentais trop sensible pour faire quelque chose comme ça. Et alors, ce que... j'avais aussi divisé mon stage en deux parce que je n'avais pas assez de... mes maîtres de stage n'avaient pas assez de temps. Donc mon deuxième choix, c'était un peu bizarre. J'avais envoyé un message à une écrivaine qui commençait doucement à avoir du succès, belge. Et je lui ai demandé de passer une journée où elle m'expliquait comment elle faisait. Et c'était une superbe rencontre. Elle m'a vraiment... elle m'a parlé de : ses dictionnaires, de sa façon... ses logiciels de traitement de texte, ses horaires de travail, sa relation avec ses éditeurs. Elle ne savait pas vraiment quoi faire de moi, mais c'était une chouette rencontre. [...] Ça c'est très marquant pour moi, mais moi qui voulait être écrivain, je ne me disais pas forcément : je vais faire Romanes. Pour m'aider à être écrivain, je ne pensais pas que c'était nécessaire » (Entretien étudiant 22, 70-83).

Au sujet de ces stages, les quatre enseignants rencontrés font mention de cette activité et apportent des précisions complémentaires sur le rôle de chacun dans l'école concernant l'organisation des stages, les perceptions des élèves sur ces stages et les objectifs poursuivis. Concernant le rôle des membres de l'équipe éducative, le professeur de français nous explique qu'il était, compte tenu de sa discipline, en charge de superviser les rapports de stage des élèves, tandis que la direction se chargeait de libérer trois jours sur l'année pour que les élèves se rendent d'eux-mêmes dans une entreprise de leur choix : « ce que je voulais peut-être signaler aussi, c'est que l'école elle-même organisait, moi-même en tant que professeur de français je ne m'en chargeais pas, mais la direction ici se chargeait donc de libérer trois jours au moins je crois sur l'année pour permettre aux élèves d'aller en entreprise, d'observer des gens en pleine activité professionnelle. Et mon rôle de professeur de français, consiste simplement à superviser le rapport qu'ils devaient rédiger au terme de ce... de cette espèce de stage en entreprise » (Entretien école 23, 242-247).

La professeure de théâtre apporte des précisions complémentaires concernant la préparation du stage avec les élèves. En effet, un lien est fait par les enseignants qui organisent une retraite avec les élèves en début d'année et le stage qu'ils sont amenés à réaliser par la suite. Le lien entre ces deux activités permet de poursuivre notamment l'objectif « d'apprendre à se connaître » et de confronter sa représentation d'un métier avec la réalité : « [dans le cadre de la retraite,] il était expliqué aux élèves, en disant, voilà, la première partie c'est être en projet. Vous êtes en projet pour l'avenir, donc on va vous amener à réfléchir là-dessus. Apprends à te connaître. Et puis après, vous allez déjà peut-être cristalliser ceci. Vous allez déjà le vérifier en faisant votre stage en entreprise, par exemple. Voilà. Après ça, mieux choisir vos ateliers en entreprise. Voilà. Puisqu'en entreprise, ils partaient aussi trois jours » (Entretien école 24, 71-75). La professeure de français présente son point de vue concernant la perception des élèves sur cette expérience avec le monde professionnel, qui leur permet de découvrir, pas seulement un métier, mais aussi différentes facettes du monde du travail (être dans un bureau, faire les trajets, le rythme horaire différent de l'école) et permet parfois d'éliminer des options de choix possibles : « ...alors il y a les stages, il y en a deux : il y a un stage en cinquième, il y a un stage en rhéto. Et donc pour ces stages... à l'issue de ce stage, ils doivent remplir un rapport de stage, et faire remplir aussi un rapport de stage par leur maître de stage. Alors, pour nous c'est... enfin, en tant que titulaire de sixième, c'est bien de savoir ce qu'ils ont fait à ce moment-là. Souvent, ça a un impact direct sur leur choix. J'en ai entendu vraiment beaucoup qui me disaient que ce n'était pas du tout ce qu'ils imaginaient. Mais là, c'est un stage en entreprise ou en ASBL, donc

plus... même si ce n'est que de l'observation, c'est concret, ce n'est plus les études, c'est le métier en tant que tel. Alors, il y en a qui sont confortés dans leur choix, et puis il y en a d'autres qui découvrent un petit peu qu'ils s'étaient fait une idée assez fautive du métier qu'ils envisageaient. Puis il y en a... c'est porteur à tout niveau : il y en a qui tombent dans une équipe pas très causante ou qui se retrouve ici... là, je discute avec une élève juste avant, elle me dit : 'ah bah, j'aime bien, c'est ce que je voulais faire, mais je me rends compte que je ne peux pas rester toute la journée dans un bureau'. Et donc c'est... il y a aussi tout l'environnement dont on ne parle pas spécialement, alors il y a le métier en tant que tel, le contenu du métier, la pratique du métier et puis l'environnement, être dans un bureau, devoir faire des trajets. Ça aussi, c'est pour eux une grande révélation, devoir se lever tôt le matin, faire une heure et demie de trajet. Et souvent c'est des choses qui reviennent : 'je suis revenu chez moi 6h30, 7h'. Voilà, ils découvrent aussi ça » (Entretien école 26, 39-56). La professeure d'art graphique mentionne également le rôle des stages organisés par l'école comme soutien au choix d'orientation des élèves selon elle : « pour voir un petit peu si les idées qu'ils avaient sur leurs futures études correspondaient à leurs attentes » (Entretien école 24, 37-38).

Enfin, concernant les objectifs poursuivis par ces stages, peu d'informations ont pu être collectées auprès des personnes rencontrées, sauf auprès de la professeure de français qui, après nous avoir expliqué ne pas avoir participé à la mise sur pied de ces stages, répond à notre question : « les objectifs, oui, c'est de pouvoir confronter la représentation qu'on a d'un métier à la réalité » (Entretien école 26, 311-312). Ces propos recoupent ceux de la professeure de théâtre lorsqu'elle parle du lien entre la retraite avec les élèves et le stage.

Pour nuancer l'analyse qui précède sur les stages, il ne semble pas exister de coordination entre les enseignants de l'école au niveau des objectifs poursuivis par les stages. Cette absence de coordination pourrait être liée au fait que, au sein de cette école, ce ne sont pas les enseignants qui organisent les stages, mais la direction, qui toutefois n'a pas apporté d'informations suffisantes durant les entretiens pour évaluer les objectifs poursuivis par cette activité.

3.6.2. Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par l'étudiante

3.6.2.1. La retraite de vie

Dans cette école, la sous-directrice a accepté de rencontrer une chercheuse. Lors de l'entretien, elle a évoqué d'autres dispositifs proposés au sein de l'école dont l'étudiante n'a pas fait mention. Tout d'abord, les titulaires de sixième secondaire organisent une « retraite de vie [...] qui se déroule dans le courant du mois de septembre. C'est une bonne manière de lancer l'année, ça permet aussi aux élèves de voir venir, ils ne sont pas non plus dans l'urgence » (Entretien école 19, 75-77). Concernant les objectifs poursuivis par cette activité, celle-ci « n'est pas une retraite spirituelle, bien qu'on soit dans l'enseignement confessionnel, mais c'est vraiment une retraite projet de vie. [...] Et l'objectif est double : d'une part c'est permettre à l'élève de se connaître, et deuxièmement, de pouvoir commencer à se projeter dans l'après-secondaire » (Entretien école 19, 96-102). Trois des enseignants rencontrés font également mention de cette retraite de vie, pour laquelle la professeure de français précise les objectifs de connaissance de soi : « c'est une retraite qui invite en fait l'élève à se poser toute une série de questions sur lui-même, puisqu'on est convaincus qu'un bon choix, en tout cas un choix porteur, ça doit être un choix qui vient du cœur en fait, vraiment de soi-même, [...]. Ce sont des activités qui amènent l'étudiant à se découvrir, se redécouvrir, voir un petit peu la relation qu'il a à lui-même, aux

autres, à ses parents, à l'école, au travail en général. Puis faire ressortir un peu ses qualités, ses défauts, donc ce qui pourrait le handicaper dans sa formation. Et donc entamer un travail de réflexion, mais on ne parle pas du tout encore... enfin, on ne leur pose pas la question 'qu'est-ce que vous voulez faire plus tard?'. C'est vraiment tout le reste en fait, plus découverte de soi-même » (Entretien école 26, 8-18).

3.6.2.2. Rencontre avec un professionnel ou un étudiant

Concernant la possibilité de rencontrer un professionnel, la sous-directrice explique qu'elle met actuellement sur pied « une base de données avec les parents de nos élèves, pour favoriser les contacts directs de professionnels à élèves en recherche d'orientation » (Entretien école 19, 113-114). Dans ce cadre, la sous-directrice joue uniquement le rôle d'intermédiaire entre un élève demandeur et un professionnel, ensuite elle n'intervient plus. Comme il s'agit d'une activité récemment mise en place, il est normal que l'étudiante rencontrée ne nous en ait pas fait part. Par ailleurs, la professeure de français organise la venue d'un professionnel en classe, mais il ne s'agit pas d'une activité coordonnée au niveau de l'école : « dans le cours de français 2 aussi, plus particulièrement parce que ça s'intègre bien, des journalistes, des auteurs, ce genre de choses, mais chacun a des connaissances personnelles. Alors, une titulaire va inviter tel copain, tel ami pour venir témoigner ou un ancien élève avec qui il est resté en contact. Ce n'est pas... c'est plutôt classe par classe que ça se fait alors, en fonction des... rien n'est vraiment très institutionnalisé à ce niveau-là, c'est plus du bon vouloir du titulaire et de la personne avec qui il est en contact » (Entretien école 26, 222-227). De plus, lorsque l'occasion se présente, cette enseignante fait parfois venir en classe un ancien élève actuellement aux études : « Souvent, quand il y a un ancien élève qui vient, je l'invite en classe, [...] peu importe l'année dans laquelle je suis. Parfois, c'est les quatrièmes, mais alors ils posent des questions à l'élève sur son choix d'études, ce qu'il a fait. Généralement, bon les élèves qui reviennent ici se sentent un peu chez eux, c'est un petit peu leur famille, donc ils n'ont pas peur de dire : 'ah bah, je me suis planté, j'ai fait un mauvais choix' ou 'je... voilà, ça ne m'a pas convenu'. Donc c'est bien aussi d'intégrer ça, pas uniquement des success-stories, mais aussi les élèves qui se réorientent, et voilà » (Entretien école 26, 62-69).

3.6.2.3. Séance dédiée à l'orientation dans le secondaire

La direction de l'école propose également un concept de porte ouverte dédiée à l'orientation pour les options du secondaire à l'attention de leurs élèves : « on propose une journée porte ouverte, mais à destination de nos propres élèves, pour ces questions d'orientation. Donc en fait, on les invite à aller rencontrer leurs professeurs, à aller parfois dans des locaux où ils ne vont pas très régulièrement pour discuter de leur choix optionnel au niveau secondaire » (Entretien école 19, 167-171).

3.6.2.4. Activités organisées dans l'enseignement supérieur et salon des métiers

La professeure de français invite aussi ses élèves à assister aux cours ouverts dans l'enseignement supérieur : « aux vacances de Toussaint et de carnaval, on les invite, s'ils ont la possibilité, à aller vraiment suivre des cours. Mais évidemment, on parle de manière générale, c'est quand même parfois un petit peu délicat, parce qu'il y a des élèves qui ne veulent pas du tout faire le... qui ne veulent pas faire les écoles supérieures, les universités, qui ont un projet tout autre » (Entretien école 26, 29-33). Elle précise également que de la documentation diverse

concernant, entre autres, les établissements d'enseignements supérieurs est disponible dans l'école : « les documentations des universités, des écoles supérieures, des salons, des bourses à l'emploi, il y en a une chaque année [dans une salle polyvalente à proximité de l'école], donc c'est facile pour eux également. Tout ça se trouve là à disposition devant... dans le bureau de l'économiste, et puis il y a des affiches partout dans l'école. » (Entretien école 26, 23-27). Elle précise par ailleurs qu'elle invite les élèves à participer au salon SIEP : « on leur rappelle 'tiens, voilà c'est le SIEP, inscrivez-vous', on leur montre une petite vidéo éventuellement, et voilà, pour les engager à s'inscrire. » (Entretien école 26, 27-28). Cette enseignante évoque également un contenu de cours qui a pu susciter des vocations chez certains élèves : « une année on a travaillé l'immigration et il y a des élèves qui étaient tellement impliqués, voilà, qui se sont découvert vraiment une vocation sociale, on va dire, parce qu'ils ont été touchés par ce thème-là » (Entretien école 26, 476-478).

3.6.2.5. Journée de formation pour les enseignants

Dans cette école, la sous-directrice explique également que les enseignants en charge de la retraite de vie avec les élèves « ont participé à deux journées de formation où on leur a présenté des outils en ligne pour travailler sur l'orientation, ça faisait partie de notre plan de pilotage. » (Entretien école 19, 143-145).

3.6.2.6. Influence positive des enseignants

Les enseignants évoquent également certaines attitudes qu'ils jugent importantes à avoir devant leurs élèves, telles que le respect du point de vue de l'élève ou la motivation. Une enseignante propose également un test d'intelligence multiple pour les aider à mieux se connaître dans leur méthode d'apprentissage. Dans le cadre de ses cours, l'enseignante d'art graphique met également sur pied un cabaret et réalise une fresque pour la commune. Ces deux activités lui permettent d'illustrer concrètement des métiers (metteur en scène ou acteur) et de les confronter par rapport à certaines exigences du monde professionnel (respect des échéances, d'un cahier des charges, etc.).

3.6.3. Conclusion

Il ressort que trois des enseignants sur les quatre rencontrés ne sont pas pleinement conscients de leur influence auprès de l'étudiante rencontrée en ce qui concerne sa réflexion sur son choix d'orientation. Par ailleurs, l'étudiante perçoit bien les encouragements de deux de ses enseignantes pour persévérer dans leur cours, mais l'attrait qu'elle trouve dans certaines activités pédagogiques semble différent des objectifs poursuivis par deux autres enseignants. D'une part, dans le travail de fin de secondaire portant sur la comparaison d'auteurs engagés, là où l'étudiante perçoit une préparation à certains travaux qu'elle doit réaliser à l'université, l'enseignant motive son choix d'activité pédagogique par la volonté de conscientiser les élèves sur le fait que toute « littérature est engagée ». Cette discordance doit être nuancée : tous les étudiants rencontrés évoquent leurs perceptions a posteriori mais, dans ce cas précis, cela a pu réellement modifier la perception de l'étudiante. En effet, si elle voit le lien entre ce travail et ses études de Romanes, c'est certainement car elle doit réaliser un travail similaire dans le cadre de celles-ci. Si elle avait suivi un autre parcours de formation dans le supérieur, peut-être n'aurait-elle pas eu conscience de l'influence de ce travail dans son choix d'orientation. D'autre part, lorsque l'étudiante apprécie disposer d'autonomie dans ses choix de lecture et de ne pas devoir étudier par cœur, l'enseignante se donne pour objectif d'amener l'élève à mener une

réflexion essentiellement disciplinaire sur la « construction de l'individu » via l'étude des autobiographies.

Concernant la réalisation des stages, l'objectif poursuivi par les enseignants de confrontation sa représentation d'un métier avec la réalité semble rencontré. Toutefois, la coordination des activités autour des stages ne semble pas être présente. Seule une enseignante mentionne la préparation de celui-ci durant la retraite de vie et les deux professeurs de français parlent du rapport de stage que les élèves doivent leur remettre. D'ailleurs, l'étudiante ne mentionne rien concernant la préparation du stage ou la rédaction d'un rapport de stage.

Il est surprenant de constater que l'étudiante ne mentionne pas la retraite de vie organisée pour les élèves de sixième secondaire en vue de les aider à préparer « l'après-secondaire », alors que ce dispositif semble occuper une place importante aux yeux de l'équipe pédagogique dans le cadre du soutien à l'orientation puisque trois des quatre enseignants rencontrés et la sous-directrice mentionnent celle-ci.

3.6.4. Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions

Eléments marquants	Effet chez l'étudiante	Objectif poursuivi par l'enseignant ou l'école	Analyse de la concordance
Professeure d'art graphique	- Encourageante - Disponibilité	- tient un discours encourageant - se montre disponible pour les élèves	Concordance
Professeure de théâtre	Encourageante	Valorise les élèves et leur donne confiance en eux	Concordance
Professeur de français	- Encourageant - Activité pédagogique pour préparer à l'enseignement supérieur	- donne des feedbacks sans vouloir nécessairement influencer leur choix d'orientation - conscientiser l'élève sur le fait que toute « littérature est engagée »	Discordance, car rôle de soutien non conscientisé par l'enseignant
Professeure de français	- Liberté de choix dans les lectures, autonomie	- mener une réflexion sur la « construction de l'individu »	Discordance
Stages	Découvrir deux métiers différents possibles grâce aux études en langues romanes	Confronter la représentation d'un métier avec la réalité	Concordance

3.6. Etude de cas 6

Cette dernière étude de cas concerne un étudiant inscrit en Bloc 2, filière médecine, au moment de l'interview, qui a suivi sa scolarité en secondaire dans le système d'éducation français. Celui-ci a évoqué six éléments marquants vécus dans le cadre d'activités scolaires. Trois sont en lien avec un enseignant et trois sont relatifs à des activités mises sur pied par la direction de l'école : un salon des métiers, un stage et des cours de soutien. Par ailleurs, le milieu familial de l'étudiant semble avoir constitué également un soutien important dans le choix de la filière : ses parents sont tous les deux médecins et il a réalisé son stage en quatrième secondaire auprès d'un médecin, collègue de son père.

L'école dont il est question dans cette étude de cas est soumise au système d'éducation français. Par conséquent, elle dispose notamment d'un conseiller d'orientation engagé à temps plein pour les élèves de l'établissement. Ce conseiller a la charge de toutes les activités entièrement dédiées à l'orientation organisées au sein de l'établissement. Il peut proposer également des entretiens individuels avec les élèves, à leur demande, tout au long de l'année. Comme dans les études de cas précédentes, chaque élément évoqué par l'étudiant sera d'abord mis en relation avec les propos des membres de l'école. Les personnes rencontrées dans cette école sont : un conseiller d'orientation engagé à temps plein, un professeur de physique et chimie et une professeure des sciences de la vie et de la Terre (SVT – dans le système d'éducation français). Ensuite, les éléments cités uniquement par l'équipe pédagogique seront examinés. Enfin, un tableau de synthèse visant à mettre en évidence les concordances et divergences dans les perceptions de l'étudiant et des membres de l'équipe pédagogique sera proposé.

3.6.1. Les éléments marquants en lien avec le cadre scolaire

3.6.1.1. Salon des métiers et/ou des formations organisé au sein de l'école

L'étudiant rencontré mentionne un dispositif de soutien à l'orientation qui lui a semblé primordial : un salon des métiers organisé au sein de son école. Celui-ci lui a permis de confirmer son choix vers des études scientifiques : « pendant une heure, une à deux heures, on avait été dans la cantine de notre école et ils avaient organisé une journée où il y avait plein de professionnels, vraiment en tout genre. Donc c'était de jeunes avocats, on avait des militaires, il y avait des chocolatiers – je me souviens d'un chocolatier qui était assez extraordinaire – et qui donc présentaient leur métier et c'était au début, donc avant même ce stage-là en médecine, c'est vrai que ça m'avait bien redirigé donc vers des métiers scientifiques » (Entretien étudiant 12, 60-65). Ce salon a également permis de déconstruire certains préjugés par rapport à des métiers, sans pour autant modifier son choix d'orientation, déjà fort influencé par son entourage familial, alors que l'école essaie justement d'élargir les perspectives auprès de ses élèves : « il y a des métiers qu'on dévalorise un peu, par exemple le... j'avais rencontré un chocolatier, c'était pour moi, bon, c'était un petit peu dans la même longueur d'onde que les pâtisseries, etc. Et donc peut-être un peu des a priori et puis finalement, je me rendais compte que c'était quelqu'un de très instruit qui faisait tout le temps de la recherche » (Entretien étudiant 12, 175-178). Le conseiller d'orientation de cette école explique que différents établissements d'enseignements supérieurs belges et européens sont présents lors de cette soirée qui dure deux heures : « on invitera entre 30 et 40 établissements, une majorité d'établissements belges, mais d'autres établissements d'autres pays européens. Il y a entre 400 et 500 élèves qui viennent à cette soirée sur deux heures » (Entretien école 1, 172-174). Selon lui, ce salon a notamment pour objectif d'améliorer la connaissance des formations et des métiers auprès des élèves. Cet

objectif semble avoir été partiellement rencontré auprès de l'étudiant, puisque celui-ci précise que ce salon l'avait « bien redirigé vers des métiers scientifiques ». Toutefois, en parlant du chocolatier, il se rend compte qu'il est « très instruit », mais cela n'influence en rien son choix. Tandis que l'étudiant estime qu'un mythe est déconstruit, le conseiller d'orientation nous apprend lors notre rencontre que ce chocolatier est ingénieur de formation et qu'il l'invite pour montrer aux élèves que les carrières professionnelles actuelles ne sont plus aussi linéaires qu'auparavant : « j'ai fait venir ce chocolatier parce que c'était un ingénieur donc pour leur montrer justement que ce n'est pas parce qu'on avait fait des études d'ingénieur de 20 à 40, qu'on allait travailler dans l'ingénierie de 20 à 40, que c'était... ça y est, c'était la fin quoi. On pouvait ensuite refaire une formation, c'est ce que cette personne avait fait ici, et il était devenu chocolatier » (Entretien école 1, 934-938).

3.6.1.2. La réalisation d'un stage

Ensuite, l'étudiant évoque un stage en entreprise qui est selon lui le deuxième élément le plus marquant après le salon des métiers et/ou formations mentionné ci-dessus. Il a choisi de suivre, un peu par défaut selon lui, un médecin, collègue de son père, mais finalement cette rencontre s'est avérée déterminante dans son choix pour la médecine : « moi j'avais décidé de suivre, un peu par défaut parce que je ne savais pas trop quoi faire, un stage en médecine avec un collègue de mon père. Et donc c'était dans ce cadre-là, j'avais suivi ce médecin pendant une semaine et ça, ça m'avait bien marqué puisque j'avais adoré et donc finalement, c'est ce qui m'a poussé à faire médecine » (Entretien étudiant 12, 55-58). L'étudiant explique que ce stage lui a permis de prendre conscience que le métier de médecin pouvait lui apporter deux aspects importants pour lui dans un métier, à savoir les relations humaines et le travail manuel : « j'avais suivi ce stage où j'avais pu comprendre... donc c'était vraiment un truc qui me plaisait puisque c'était donc toujours en groupe, on est toujours accompagné, quand on n'est pas accompagné de collègues, on parle à des gens. Donc ça, c'est vraiment le facteur humain qui est, pour moi, très important, de vraiment rencontrer du monde et discuter. Et puis il y avait quand même ce côté de travailler avec les mains qui m'avait toujours plu, donc voilà c'est vrai que ça, ça m'a... j'ai retrouvé ça » (Entretien étudiant 12, 157-162). Il est difficile d'évaluer l'objectif poursuivi par l'école dans le cadre de l'organisation de ce stage, puisque le conseiller d'orientation a à peine évoqué celui-ci en précisant qu'il n'intervient pas dans son organisation, mais précise son caractère obligatoire et sa durée : « j'interviens très peu. Je donne de l'information, je donne la date, cette année ce sera le 24 juin. [...] les élèves sont obligés d'aller une semaine en entreprise, en stage d'observation » (Entretien école 1, 921-922).

3.6.1.3. L'influence positive de certains enseignants et contenus de cours

L'étudiant mentionne plusieurs éléments en lien avec des activités pédagogiques organisées par certains enseignants ou des contenus de cours. Parmi ceux-ci, il évoque des cours de soutien et des cours préparatoires à certaines filières de l'enseignement supérieur, dont la médecine : « on avait des heures un peu de creux où on n'avait pas cours, et ils avaient installé des aides... enfin, des cours de soutien pour plusieurs matières. Et quand on ne voulait pas faire des soutiens, il y avait des classes en plus, donc une heure de cours qui était déjà axée sur, par exemple une sorte de mini prépa à l'ingénierie, mini prépa pour droit, etc. [...] il y avait aussi une mini prépa médecine, où on avait un peu plus approfondi les sucres, etc., je me rappelle c'était très sympa » (Entretien étudiant 12, 82-87). La professeure de SVT en charge de ces « cours de soutien » apporte plus de précisions sur ce dispositif. Elle explique qu'il s'agit d'un dispositif appelé

« l'accompagnement personnalisé », obligation légale en France. Des « groupes de besoins » sont déterminés et en fonction des groupes, les élèves auront soit des cours de soutien, soit des cours d'approfondissement en vue de se préparer à certaines filières de l'enseignement supérieur : « c'est une heure qui est dédiée dans l'emploi du temps pour les élèves, en fait pour tous les élèves. Et l'établissement avait pu, à l'époque, permettre justement de faire des groupes de besoins, en mobilisant suffisamment d'enseignants sur le même créneau horaire, pour justement regrouper les élèves en fonction des profils d'études supérieures qu'ils envisageaient. » (Entretien école 20, 2-5) ; « cette heure dans l'emploi du temps de tous les élèves, donc de terminale chez nous, [...] leur permettait d'avoir soit du soutien, soit de l'approfondissement dans les domaines vers lesquels ils s'orientaient » (Entretien école 20, 52-54). Concernant le soutien, celui-ci pouvait également se faire de manière individuelle durant cette heure dédiée : « on peut les prendre en entretien pendant cette heure-là, voilà sur cette heure-là, on va rencontrer tel et tel élève. On peut prendre des petits moments, voilà, on reste 15-20 minutes avec chaque élève, on peut faire le point sur sa scolarité qui est en cours » (Entretien école 20, 103-106). L'objectif, selon l'enseignante, de cette heure dédiée à de « l'accompagnement personnalisé » est « d'essayer d'accompagner les élèves tout au long de leur scolarité, et de les accompagner dans leur orientation » (Entretien école 20, 114-115). Cet objectif semble rencontré auprès de l'étudiant puisqu'il évoque ce dispositif parmi les éléments marquants dans son choix d'orientation. Toutefois, ce dispositif d'accompagnement personnalisé s'est arrêté en 2019, à la suite d'une réforme du système d'éducation français : « non 2020 on était déjà sur la réforme [...] je pense jusqu'en 2019. Et depuis, eh bah ce système n'a plus été remis en place, parce que comme vous pouvez l'entendre, 12 collègues sur une même heure en même temps pour... on avait donc un certain nombre de classes – là, je ne me souviens plus combien on avait de classes – on avait quatre classes de 30 élèves, c'est un gros budget en tout qui avait été débloqué pour l'orientation et faire ce qui était dans les textes, qui s'appelait 'Accompagnement personnalisé' » (Entretien école 20, 63-70).

Le professeur de physique-chimie, également rencontré dans cette école, explique qu'à la suite de cette réforme, c'est la troisième année (nous sommes en mars 2022 au moment de cet entretien) que les élèves de terminale doivent présenter une épreuve appelée « le grand oral » pour obtenir leur baccalauréat. Etant donné le contenu de cette épreuve : « ce grand oral est composé de cinq minutes où l'élève va défendre une question qui lui est personnelle, dix minutes de questions par un jury qui est à la fois expert et non-expert et dix minutes d'entretien sur ses choix de spécialités, donc les choix des matières qu'il a faits par rapport à ses choix d'orientation » (Entretien école 8, 54-57), ce professeur de physique-chimie explique que cette épreuve est préparée avec les élèves durant des séances d'accompagnement personnalisé : « Donc il est, quelque part par l'épreuve même, amené, ça veut dire qu'on fait tout un travail sur le grand oral avec des AP [accompagnement personnalisé] et AP orientation, où on est amenés à parler aussi de ces choix d'orientation et offrir la possibilité de... d'essayer de dégager une idée sur leur trajectoire et d'essayer d'associer à leur niveau scolaire quelque chose qui soit à leur portée » (Entretien école 8, 60-63). Ce dispositif d'accompagnement personnalisé en préparation du « grand oral » n'a pas été évoqué par l'étudiant puisqu'il n'était pas en place au moment où il était élève dans l'établissement. Cet élément aurait pu être expliqué dans la section portant sur les éléments non mentionnés par l'étudiant. Toutefois, pour montrer l'évolution apportée à ce dispositif d'accompagnement personnalisé, à la suite de la réforme dans le système d'éducation français, il semble préférable de présenter cette évolution ici.

L'étudiant a été également marqué par une rencontre organisée par le professeur de physique-chimie, durant une heure de cours, avec, selon l'étudiant, un chercheur dans le domaine de la physique : « Notre prof de physique était chercheur en physique un moment avant de donner des cours et donc ça avait aussi influencé certaines personnes, je me rappelle. Il avait donc ramené un élève avec qui il avait travaillé, je pense, qui était venu parler de ça une heure en cours aussi » (Entretien étudiant 12, 88-91). Le professeur de physique-chimie n'a pas mentionné d'ancien collègue venu en classe, ni s'il organisait des rencontres avec des personnes extérieures. Toutefois, lorsqu'on évoque avec lui les opportunités d'inviter un ancien élève de l'école en classe, il souligne l'intérêt de faire venir une personne plus proche en âge des élèves actuels que de leur professeur: « c'est beaucoup plus vivant et parlant pour eux d'avoir un aîné qui était là l'année dernière ou il y a deux ans et qui vient expliquer que ça se passe bien, que c'est difficile, que ceci, que cela. Ils peuvent parler de plein d'autres choses dont moi je ne parlerais jamais, les clubs, la vie d'étudiants, la vie en kot, etc. » (Entretien école 8, 304-307).

L'étudiant évoque aussi des cours de biologie où il lui semblait plus facile de poser des questions, car cette discipline l'intéressait plus et que ses professeurs de biologie se montraient ouverts : « pendant le cours quand on allait sur un sujet et que j'avais une question, j'osais plus la demander, un peu comme si je me sentais plus autorisé, comme si j'avais plus le droit à poser des questions dans ce sujet qui m'intéressait qu'en maths, où je n'étais pas spécialement perdu, mais ça m'intéressait moins, donc je posais moins de questions. Et c'est un peu un cercle vicieux, on s'intéresse moins, on pose moins de questions, on comprend moins, etc. Alors que là, les professeurs étaient plus ouverts et puis le fait que c'était une séance assez ouverte aussi, la biologie plus que les maths au niveau secondaire. Donc ça, c'était pas mal. Et puis, toujours les professeurs étaient assez ouverts de ce côté-là » (Entretien étudiant 12, 220-226). L'étudiant fait ici référence à deux professeurs de biologie qui sont maintenant retraités et que nous n'avons pas pu rencontrer dans le cadre de cette recherche.

Enfin, l'étudiant explique qu'un cours sur l'immunité a conforté son choix vers des études dans le domaine médical : « on avait un cours sur l'immunité à un moment en ce qui est équivalent à la rhéto. Et c'est vrai que ça avait bien assuré mon choix de travailler, en tout cas, dans le biomédical si pas dans le médical » (Entretien étudiant 12, 80-82). L'étudiant fait ici référence à une professeure de biologie qui est maintenant retraitée et que nous n'avons pas pu rencontrer non plus dans le cadre de cette recherche.

3.6.2. Les éléments mentionnés par les membres de l'école mais pas par l'étudiant

3.6.2.1. D'autres salons des métiers et/ou des formations

Le conseiller d'orientation mentionne deux autres salons des métiers et/ou des formations : le salon des études supérieures en France et le forum des professions. L'organisation du premier salon se fait en collaboration avec l'Ambassade de France et est lié au fait que les élèves de cette école sont majoritairement français et beaucoup d'entre eux iront effectuer leurs études supérieures en France. Le deuxième salon, organisé grâce à l'implication des parents de l'école, s'adresse surtout aux élèves de la troisième secondaire à la cinquième secondaire et a pour objectif de montrer, entre autres, que les parcours professionnels actuels ne sont plus aussi linéaires qu'auparavant : « on fait appel aux familles, on a une liste de professions déterminées et on demande aux familles si, voilà, s'ils rentrent dans ce type de professions. Et on essaie d'inviter les volontaires, les familles volontaires viennent présenter leur métier, leur profession

ou leur métier, leur profession. Et c'est un échange avec les élèves de troisième, seconde, première. Les terminales en général viennent s'ils le veulent, mais ce n'est pas quelque chose d'obligatoire. Mais c'est pour eux une manière de se représenter peut-être : 'quel a été le cursus', 'comment ils sont arrivés là'. Et on se rend compte finalement que la vie est assez, parfois chaotique, les parcours linéaires ne sont pas l'exception, mais sont plus rares que ce qu'on peut imaginer. » (Entretien école 1, 177-185).

3.6.2.2. Accompagnement individuel

Cette école dispose d'un conseiller d'orientation à temps plein pour les élèves. Dès lors, celui-ci peut proposer un accompagnement individuel auprès des élèves qui le sollicitent, parfois avec leurs parents. Vraisemblablement l'étudiant rencontré ne l'a que peu ou pas sollicité, puisqu'il n'en a jamais fait mention au cours de l'entretien. En matière d'accompagnement individuel, le conseiller explique amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes et leur propose quelques tests d'orientation, tout en y portant un regard critique : « certains élèves je les vois huit, six, sept, huit, dix fois. Quand je dis que c'est un processus pour mettre... on part de zéro et au fil du temps, j'amène à réfléchir. Ils viennent, on fait des tests parfois, des tests qui sont sur internet, moi je n'ai pas d'accréditation particulière, je ne suis pas psychologue. Mais ce qui m'intéresse dans les tests c'est ce qu'eux pensent des résultats du test, plutôt que le test en lui-même. C'est-à-dire que si le test les voit ingénieur et qu'ils disent 'moi ingénieur, ça ne m'intéresse pas', le test pour moi il n'est pas validé » (Entretien école 1, 772-778). Ce conseiller propose également deux autres types d'accompagnement individualisés spécifiques au système éducatif français et aux lycées français localisés à l'étranger : il accompagne dans les démarches à réaliser les élèves désireux de postuler dans les universités britanniques (via la plateforme UCAS) et ceux qui désirent poursuivre leurs études en France (via la plateforme Parcoursup).

3.6.2.3. Intervention d'un conseiller d'orientation extérieur à l'école

En troisième et quatrième secondaire, lorsque l'équipe éducative estime qu'un élève est peut-être mal orienté, le conseiller d'orientation de cette école fait intervenir une conseillère d'orientation issue d'une école localisée en France pour évaluer d'autres pistes d'orientation avec l'élève : « spécifiquement pour les élèves de troisième et de seconde qui ont des difficultés et pour lesquels on envisage peut-être une orientation ou une réorientation, on fait venir une conseillère d'orientation de Lille qui vient rencontrer des familles volontaires pour, éventuellement, évoquer cette réorientation. Ou en tout cas, pour donner des pistes, peut-être, plus précises que celles que je peux donner. En fait, c'est un partenariat pour les élèves qui envisagent de quitter l'établissement et d'aller en France, c'est pour nous un lien important » (Entretien école 1, 127-133).

3.6.2.4. Séances d'informations dédiées à l'orientation dans les études secondaires ou supérieures

Le conseiller d'orientation organise également, en collaboration avec des élèves de cinquième et sixième secondaire, une séance d'information sur les choix d'options en cinquième secondaire pour les élèves de quatrième secondaire : « au mois de mars, il y aura des élèves qui ont pris telle ou telle spécialité qui vont les présenter aux autres élèves, enfin les élèves de première ou terminale viendront présenter aux élèves de seconde les spécialités. Donc là, on essaie de faire un travail de pairs, si vous voulez, d'élèves à élèves qui est parfois plus efficace que d'adultes à élèves » (Entretien école 1, 265-268).

Par ailleurs, certains établissements d'enseignement supérieur sollicitent parfois le conseiller d'orientation pour venir présenter aux élèves les formations qu'ils proposent. Parfois, c'est l'école qui sollicite certains établissements pour répondre à des demandes d'élèves. Ces séances ont lieu durant des « midis de l'orientation » où sont présents un nombre limité d'élèves sur une base volontaire : « on organise des midis de l'orientation, mais c'est tout au long de l'année, on fait venir, on invite. Soit, nous sommes sollicités, mais on peut inviter aussi des établissements d'ingénieurs de commerce de différents pays, on fait venir l'EPFL, l'École polytechnique de Lausanne ou d'autres écoles qui nous demandent ou parfois, nous sommes demandeurs. En fonction des demandes de nos élèves » (Entretien école 1, 120-125).

3.6.2.5. Entraînements aux entretiens de sélection (accès à certaines filières d'études supérieures en France)

Dans le cadre du système d'accès à certaines filières d'enseignement supérieur en France, des simulations d'entretiens de sélection sont proposées aux élèves dans un contexte bienveillant : « nous proposons aux élèves de terminale de faire une simulation aux entretiens de sélection. Donc ce sont des jurys composés de trois personnes qui sont en général des parents ou des professeurs, mais beaucoup de parents, ou d'extérieurs parfois. Et qui servent d'interlocuteurs, l'élève va présenter son projet d'orientation et donc il va y avoir un retour de la part des membres du jury pour donner des éléments sur la clarté, sur le comportement, sur tous azimuts, pour accompagner l'élève. C'est toujours bienveillant, on est sensibles à ça. » (160-165).

3.6.2.6. Influence positive des enseignants

Concernant les dispositifs pédagogiques qui peuvent être proposés par les enseignants, des discussions ou encore leur attitude face aux élèves, certains éléments ont été mis en avant par les enseignants rencontrés, mais pas par l'étudiant. Ces éléments sont expliqués ci-dessous.

Ainsi, les enseignants rencontrés proposent parfois des liens avec l'actualité ou des métiers pour intéresser davantage les élèves à leur matière : « c'est certes des problèmes qui ont été résolus il y a très longtemps, mais c'est des problèmes qui ont le pied dans l'actualité, même un pied dans le futur. Donc l'idée, c'est quoi ? C'est de leur montrer à quel point il y a des choses qui n'ont pas été résolues et que c'est leur génération qui va devoir essayer en tout cas... à l'heure actuelle on est en train d'essayer de les brancher dans l'actualité. Ça les branche sur des types de métiers en fait, qu'ils pourront faire plus tard » (Entretien école 8, 187-192) ; « quand je faisais la partie géologie, je leur présentais ce qu'avait fait cette collègue, leur dire 'ah bah, pour avoir ces données-là en géologie, il y a des bateaux d'exploration. Sur ces bateaux d'exploration, il y a des gens qui font la cuisine, machin, etc., il y a plein de métiers. Donc dites-vous qu'il y a aussi ces possibilités-là quand soit on suit la filière, soit pas du tout la filière, mais vous pouvez quand même aller travailler d'une autre manière si ça vous plaît'. Voilà, des fois j'essaie de faire le lien avec des métiers, pour les intéresser » (Entretien école 20, 398-404). Le professeur de physique-chimie mentionne également les manipulations et les tours de magie qu'il réalise en classe pour attirer leur attention : « en général, ils apprécient beaucoup toute mon expérience, le recul que je leur donne, je fais beaucoup de blagues en cours, je leur fais beaucoup de manipulations, tours de magie, machin pour essayer d'attirer leur attention. Enfin, tous les outils pédagogiques qu'on peut avoir ensemble, ça ils aiment bien » (Entretien école 8, 465-468).

Autre élément qui n'a pas été mentionné par l'étudiant rencontré, le fait que certains enseignants se montrent disponibles pour répondre aux questions des élèves dans leur réflexion sur leur choix d'orientation. C'est le cas du professeur de physique chimie qui prend le temps de discuter avec ses élèves de leur processus de choix : « je leur dis 'écoute, qu'est-ce que tu aimes bien et on va essayer de créer une trajectoire même artificielle, même si tu ne respectes pas en mars, ça sera autre chose, ce n'est pas un problème. Mais au moins que tu puisses commencer à travailler la verbalisation d'une trajectoire pourquoi c'est cohérent avec tes choix antérieurs ', etc. » (Entretien école 8, 365-369). La professeure de SVT mentionne également cette attitude d'écoute pour accompagner au mieux les élèves dans leur réflexion : « Aider l'élève à trouver vers quoi il serait le mieux, en l'écoutant, en regardant bien sûr avec lui le niveau scolaire qu'il a, l'aider à trouver ce qui lui correspondrait le mieux » (Entretien école 20, 347-349).

Au sujet de l'attitude que les enseignants déclarent avoir et qui n'a pas été mentionnée par l'étudiant, la professeure de SVT espère être suffisamment passionnée par son cours pour susciter de l'intérêt chez les élèves : « Moi en tant que personne, j'espère être la plus passionnée possible dans mes cours pour intéresser le plus d'étudiants possible après à ma matière » (Entretien école 20, 404-405). Lorsqu'on interroge le professeur de physique-chimie sur le rôle que peut jouer les feedbacks qu'il donne à ses élèves suite à une évaluation, il explique que ceux-ci ne voient pas les feedbacks comme une opportunité de porter un regard réflexif sur leurs apprentissages, mais plutôt comme un élément bloquant dans leur parcours scolaire : « ils ne voient pas la note comme étant quelque chose ou pas assez en tout cas, il y en a beaucoup qui ne le voient pas comme étant... qui les aident à se corriger, à avancer, à progresser. Ils vont plutôt voir ça comme quelque chose qui va les limiter dans... on a de demi-points qui ont été perdus par-ci, par-là, ils vont aller négocier parce qu'ils ont l'impression que c'est ça qui va les empêcher d'accéder à Cambridge, à Oxford, à Stanford. » (Entretien école 8, 479-483). Cette observation de l'enseignant est, selon lui, sans doute liée au fait que son public est issu de milieux socio-économiquement privilégiés : « c'est une contingence liée au fait qu'on a un certain nombre de familles qui se retrouvent à avoir des ambitions absolument démesurées par rapport à la réalité du développement présent de leurs jeunes » (Entretien école 8, 485-487). Ce milieu socio-économiquement favorisé est également souligné par le conseiller en orientation : « Parce que vous avez bien constaté qu'ici nous sommes dans un environnement un peu particulier, avec des familles un peu haut de gamme on va dire, en tout cas économiquement et socialement » (Entretien école 1, 137-139).

3.6.3. Conclusion

Au regard du cadre de notre recherche qui cible au départ les démarches de soutien à l'orientation développées au terme de l'enseignement secondaire en FWB, l'analyse de cette école qui dépend du système éducatif français, doit être nuancée. Toutefois, il semble intéressant de porter un regard sur ce qui se passe en matière de soutien à l'orientation dans un autre système éducatif francophone. La présence d'un conseiller d'orientation à temps plein au sein de cet établissement permet de proposer plusieurs activités et services de soutien à l'orientation à différents niveaux, que ce soit scolaire ou administratif dans certains cas, individuel ou en groupe. Celui-ci est d'ailleurs attentif dans plusieurs dispositifs à mettre en avant auprès des élèves le fait que l'orientation peut être un processus qui évolue tout au long de la vie, qu'il n'existe pas une trajectoire professionnelle fixe. L'organisation d'un salon des métiers et/ou des formations au sein de l'école est ici aussi un élément-clé pour l'étudiant et les objectifs poursuivis par les acteurs pédagogiques semblent atteints. Paradoxalement, l'existence

d'un stage obligatoire pour les élèves ne semble pas être une activité coordonnée au niveau de l'école, du moins pas par la personne dédiée pour le soutien à l'orientation au sein de l'établissement. Le modèle de l'accompagnement personnalisé sous la forme de cours de soutien ou préparatoires à des filières de l'enseignement supérieur, auparavant, et actuellement dédié à accompagner les élèves dans la préparation d'une épreuve du baccalauréat axée en partie sur la défense de son choix d'orientation semble montrer des atouts indéniables en matière de soutien à l'orientation, auprès de l'étudiant et de l'équipe pédagogique.

3.6.4. Tableau de synthèse des concordances et divergences de perceptions

Eléments marquants	Effet chez l'étudiante	Objectif poursuivi par l'enseignant ou l'école	Analyse de la concordance
Salon des métiers au sein de l'école	- confirmé son choix vers des études scientifiques - déconstruit certains préjugés	- améliorer la connaissance des formations et des métiers	Concordance partielle
Stage	- prise de conscience des aspects « relations humaines » et « travail manuel » du métier de médecin	- non défini	Pas d'application
Accompagnement personnalisé	- cours préparatoire aux études de médecine « très sympa ». Déclaré en 4 ^{ème} position dans les éléments déterminants pour son choix d'orientation	- les accompagner dans leur scolarité et leur orientation	Concordance
Rencontre d'un étudiant	Peu clair	Echange plus vivant et concret qu'avec un enseignant	Discordance ?
Cours de biologie	Se sent légitime pour poser des questions aux enseignants	Pas possible de vérifier	Pas possible de vérifier
Immunologie	Conforté son choix vers des études médicales	Pas possible de vérifier	Pas possible de vérifier

Partie 7 : Conclusion et perspectives

L'objectif de ce rapport de fin de projet était, d'une part, de présenter les différentes tâches réalisées et la méthodologie utilisée pour mener à bien cette recherche et, d'autre part, de présenter les principaux résultats issus des entretiens menés ainsi qu'une analyse de ceux-ci. En guise de conclusion, et avant de suggérer de nouvelles pistes, nous proposons d'attirer votre attention sur quelques points qu'il nous semble intéressants de mettre en exergue.

Une des limites de cette recherche concerne la catégorisation de certains éléments marquants cités par les étudiants et les enseignants et, plus particulièrement, la frontière parfois poreuse entre une influence exercée par l'enseignant lui-même et celle exercée par le contenu de son cours. En effet, on peut imaginer que la relation positive qu'un enseignant entretient avec ses élèves puisse favoriser la perception que ceux-ci ont de la matière elle-même, par ricochet. De même, un enseignant particulièrement motivé peut communiquer son enthousiasme pour une discipline qui pouvait sembler a priori difficile ou inintéressante pour les élèves.

Un des résultats majeurs de cette recherche est que, quel que soit l'angle utilisé pour analyser les résultats, c'est toujours l'influence positive d'un enseignant qui est le premier élément cité par les étudiants et les enseignants, même si les analyses des entretiens révèlent que tous les enseignants n'ont pas nécessairement une conscience aigüe de cette influence. Ainsi, certains professeurs rencontrés nous ont demandé pourquoi nous nous intéressions à eux puisqu'ils considéraient faire « seulement » leur métier sans mesurer que la manière dont ils l'exerçaient pouvait parfois créer la différence auprès de leurs élèves en matière de choix d'études supérieures. D'autres ont pris conscience durant l'entretien que leur manière de donner cours et d'établir une relation particulière avec leurs élèves pouvaient exercer une influence dans le choix d'orientation. D'autres enseignants étaient par contre bien conscients de leur impact sur certains élèves et se voulaient – parfois, mais pas toujours – prudents quant à cette influence avec laquelle ils n'étaient éthiquement pas forcément à l'aise. Quelle que soit la perception des enseignants rencontrés de leur influence sur les élèves, nous constatons que rien n'est formalisé. Ce rôle influant n'est pas conscient ou pas réfléchi et il n'a pas fait l'objet d'un apprentissage ou d'une objectivisation à un moment donné de leur carrière. Vu l'importance de ce rôle de soutien au choix d'orientation révélé par la recherche, il serait intéressant qu'une attention particulière lui soit apportée en formation initiale et continuée des enseignants. L'objectif serait de permettre à ces acteurs de l'éducation débutants ou confirmés de prendre conscience ou d'affiner leur prise de conscience du rôle qu'ils peuvent jouer auprès des jeunes dans un moment décisif de leur parcours.

Un deuxième constat majeur est l'importance que les étudiants et les enseignants accordent aux rencontres avec des professionnels que ce soit lors de stages, de rencontres organisées par l'école dans les cours ou lors de « salons » des professionnels, ou rencontres réalisées hors du cadre scolaire. Plusieurs étudiants ont souligné l'intérêt de ces rencontres pour construire une vision plus réaliste d'un métier et se confronter à l'avis de personnes qui sont sur le terrain. La plupart des étudiants qui ont évoqué ce type d'expérience y ont vu une vraie opportunité, ce qui permet de penser que c'est un élément réellement porteur pour aider les jeunes dans leur démarche de choix. Ces activités mériteraient donc d'être proposées et accompagnées au sein de toutes les écoles. Tout comme pour l'influence exercée par un enseignant, les rencontres

évoquées ici montrent l'importance des relations humaines comme élément décisif dans le choix des élèves.

Notre troisième constat est l'ambivalence du statut du salon du SIEP. De nombreux étudiants s'y sont rendus (16 sur 26) mais peu y voient une activité réellement décisive dans leur choix même s'ils y ont recueilli des informations importantes et des témoignages intéressants. Ils reconnaissent l'avantage de trouver réunies un grand nombre de possibilités d'études, mais, à moins d'avoir une idée précise de leur recherche, ils se sont aussi souvent sentis perdus face à cette offre importante. Le rôle de l'école dans la visite de ce salon peut être questionné. Souvent, les écoles concernées par notre recherche informent les élèves de l'existence du salon; parfois, elles permettent aux élèves de s'y rendre pendant les heures de cours, mais leur action s'arrête là. Les propos des étudiants et des équipes pédagogiques permettent de comprendre que l'impact du salon SIEP reste mitigé si la visite n'est ni préparée ni accompagnée, par un débriefing notamment. Une des écoles a d'ailleurs mis en place récemment un encadrement de la visite afin de la rendre plus pertinente.

Si cette recherche porte bien sur l'influence du milieu scolaire, les données récoltées permettent toutefois d'affirmer, et c'est notre quatrième constat, qu'on ne peut occulter l'importance du milieu d'éducation au sens large – familial et amical – dans le choix opéré par les jeunes puisque seuls deux étudiants ne l'ont pas mentionné. Ce thème mériterait une analyse plus approfondie notamment lorsque les éléments marquants dans le cadre scolaire font échos aux éléments relevés dans cet autre milieu de vie des jeunes.

Cette brève conclusion met en évidence quelques points d'attention des analyses réalisées sur les données collectées. Il est intéressant de constater que les perceptions des étudiants et des enseignants se rejoignent souvent comme en témoignent les analyses présentées dans ce rapport. Sur la base de ces données et analyses, un article scientifique sera rédigé d'ici le 30 juin.

Certaines données issues des entretiens pourraient, à l'avenir, faire l'objet d'un traitement plus systématique et d'une analyse approfondie. Ces données, qui sont disponibles et n'ont pu être exploitées dans le cadre de cette recherche, offrent la perspective d'un nouveau projet de recherche n'impliquant plus de collecte de données nouvelles mais qui serait entièrement centré sur l'analyse de données déjà récoltées et déjà partiellement travaillées par les chercheurs. Voici plusieurs pistes de recherches complémentaires pour lesquelles les données sont disponibles : qu'est-ce qu'une orientation réussie aux yeux des étudiants ? Quels dispositifs pourraient être davantage exploités dans les écoles selon les étudiants ou ne devraient plus être proposés aux élèves ? Dans quelle mesure certains dispositifs aident les étudiants à améliorer leur connaissance de soi, des formations et/ou des métiers ? Comment les enseignants évaluent-ils leurs propres dispositifs de soutien à l'orientation ? Dans un monde idéal, quelles activités dédiées au soutien à l'orientation souhaitent-ils mener en plus ?

Références bibliographiques

- Biémar, S., Philippe, M-C et Romainville, M. (2003) L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, no. 1, pp. 31-51.
- Bosmans, C. et Hindryckx, M. (2006). L'enseignement qualifiant en Communauté française de Belgique au cœur de notre actualité : aperçu des échanges entre six spécialistes. *Puzzle*, 21, 14-17. <https://hdl.handle.net/2268/94804>
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (Vol. 2e éd). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Canzittu, D. et Demeuse, M. (2018). Comment rendre une école réellement orientante ? Bruxelles : De Boeck.
- Canzittu, D. (2019). Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 1e siècle. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation – UMon
- Canzittu, D. (dir.). (2019). *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Qui plus est.
- Cohen-Scali, V. (dir.). (2021). *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie : défis contemporains et nouvelles perspectives*. Dunod.
- Dozot, C., Piret, A. & Romainville, M. (2012). Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation. *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/1024768ar>
- Gingras, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences (dossier Québec). Document électronique : *Les cahiers pédagogiques*.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (4). 499-533. <https://doi.org/10.4000/osp.226>
- Guichard, J. (2013). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au *life designing counseling*. *Psychologie française* 61(1). 15-29.
- Massart, X. et Romainville, M. (2019). Attributions causales des étudiants en matière de réussite à l'université. *Recherche en éducation*, n° 37, 112-125.
- Nils, F. (2016). Actes du Séminaire exploratoire « L'orientation secondaire – supérieur : quels enjeux ? quelles collaborations ? », CEF, Bruxelles, 18 mars 2016.
- Prevot, H., Verhoeven, L., Hendricx, C. et Gesquière, G. (2021, 25 novembre). *Seul-e-s face à l'orientation. Quand les élèves demandent plus d'accompagnement et d'information* [Communication orale]. Les Assises de l'Orientation, Bruxelles, Belgique. <http://enseignement.be/index.php?page=28328>
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown et R. Lent (eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (p. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. et Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/osp.2401>

Van ZanTen, A. (2015) . Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *La Découverte*. 2015/1 n° 16, pp. 80 à 92. article disponible en ligne: <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2015-1-page-80.htm>

Viellevoye, S., Wathelet, V. & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université In Romainville, M. et Michaut, C. (éd.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Pôle Académique de Louvain : Cycle de 5 visio-ateliers « Approches éducatives et orientantes à l'école : évolutions et perspectives ». <https://polelouvain.be/cycle-de-5-visio-ateliers-approches-educatives-et-orientantes-a-lecole-evolutions-et-perspectives/>

Pôle Académique de Namur : Coup de pouce pour l'orientation – Un nouvel outil pour accompagner les enseignants du secondaire dans la mise en place d'activités d'aide à l'orientation. <https://www.poledenamur.be/personnel/coup-de-pouce-pour-lorientation>

Annexes

Annexe 1 : Poster de la journée IRDENa

Journée d'étude sur la transition secondaire-supérieur

S'ORIENTER VERS LE SUPÉRIEUR : REGARDS CROISÉS DES ÉTUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS SUR LE RÔLE DE L'ÉCOLE

Le 22 novembre 2022 de 8h30 à 16h30 à l'UNamur

POUR QUI

Enseignants et direction de l'enseignement secondaire, supérieur et universitaire; agents des CPMS, chercheurs...

QUOI ?

Conférence sur « Les promesses et les défis de l'école orientante : l'étude de cas de l'école québécoise » par France Picard – Université de Laval

Présentation d'une étude menée en FWB par Xavier Massart et Virginie Meyer – UNamur

Des **ateliers participatifs** sur des dispositifs de soutien à l'orientation avec des experts de terrain.



INSCRIPTION GRATUITE



CONTACTS:
sandrine.biemar@unamur.be
virginie.meyer@unamur.be



Pacte pour un Enseignement d'excellence
 LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

Annexe 2 : Planning*Journée IRDENa du 22 novembre 2022*

Dès 7h30 : Sandrine, Virginie et les 2 étudiantes (préparation du café, dernières mises en place)

Olivier et Pauline se relaieront également pour l'intendance



Accueil des participants : 8h-8h50 (surtout à partir de 8h20)
1. Martine
2. Anaïs
3. Gaëtan

	11h-12h20	13h30-14h50		15h-15h30	
	Animateur	Secrétaire	Animateur	Secrétaire	Synthèse orale
Atelier 1 Dossier	Sibille	Cédric	Loïc	Kathleen	Sibille
Atelier 2 Stages	Loïc	Charlotte	Sandrine	Jérémy	Virginie
Atelier 3 Coup de pouce	Pas d'animateur demandé	François-Xavier (A) Sandrine (B)	Pas d'animateur demandé	Sibille	Sandrine
Atelier 4 Enjeux	Pas d'animateur demandé	Line	Pas d'animateur demandé	Sophie	Sophie

Animateur atelier : annoncer le témoin, animer les questions-réponses et les prises de paroles, gérer le temps...

Secrétaire atelier : observer, prendre notes des réponses aux questions fil rouge pour la synthèse commune.

Merci !

Annexe 3 : Planning de la journée IRDENa du 22 novembre 2022



*Journée d'étude "S'orienter vers le supérieur : regards croisés
des étudiants et des enseignants sur le rôle de l'école."*

22 novembre 2022



8h15-8h45	Accueil des participants
8h45-9h	Mot d'accueil / Introduction
9h-10h	<p>Conférence "Les promesses et les défis de l'école orientante : l'étude de cas de l'école québécoise"</p> <p>France Picard (Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. Université Laval, Québec, Canada)</p>
10h05-10h50	<p>Présentation de la recherche « Étude des perceptions des démarches de soutien à l'orientation développées au terme de l'enseignement secondaire en FWB de Belgique »</p> <p>Xavier Massart et Virginie Meyer (UNamur – IRDENa)</p>
10h50-11h	Pause-café
11h-12h20	<p>4 ateliers en parallèle</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Atelier 1 : Dossier de recherche et de synthèse sur le projet personnel et professionnel de l'élève. Témoignage de Michèle Billen et Véronique Montois (IATA) ✓ Atelier 2 : Les stages : préparer, accompagner et mener une réflexion avec les élèves. Témoignage de Catherine Garner (CS Godinne-Burnot) ✓ Atelier 3 : « Coup de pouce pour l'orientation ». Animé par Nathalie Lemaire et Gentiane Boudrenghien (Pôle académique de Namur) ✓ Atelier 4 : S'approprier les enjeux de l'orientation, des compétences transversales à la connaissance des métiers. Animé par Olivier Remels et Gaëlle Bomans (Fondation pour l'enseignement).
12h25-13h30	Lunch
13h30-14h50	4 ateliers en parallèle (les mêmes que le matin)
14h50-15h	Pause-café
15h-15h30	Retour sur les ateliers
15h30-15h40	Mot de clôture
15h40-16h30	Drink de clôture

Annexe 4 : Guide d'entretien – étudiants

1. Introduction

1.1. Présentation et objectifs de la recherche

L'objectif de notre recherche est d'identifier des éléments qui jouent un rôle-clé dans le choix d'orientation du jeune.

Quand nous parlons d'**orientation**, nous entendons concrètement le choix d'études, la filière dans laquelle il a choisi de s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

Quand nous parlons d'**éléments**, nous entendons les *dispositifs* (par exemple : participation à un salon SIEP ou à une semaine de cours ouverts à l'UNamur), les *actions* (par exemple, le suivi de quelques jours de travail au côté d'un vétérinaire, les recherches réalisées sur les sites internet des établissements d'enseignement supérieur afin de s'informer sur les programmes de cours) ou même des événements, rencontres ou *vécus* (par exemple, une passion transmise par un professeur pour une discipline, une rencontre avec un invité extérieur à l'école) qui ont eu lieu dans le cadre scolaire et qui ont participé à définir le choix d'études du jeune.

Pour mener cette recherche, nous avons prévu, dans un premier temps, de rencontrer plusieurs étudiants inscrits dans des études supérieures. Nous avons sélectionné des étudiants de Bac 2 car ils ont vécu le cheminement aboutissant au choix d'études dans un contexte « habituel », hors pandémie.

Dans un deuxième temps, nous prévoyons également de contacter certaines écoles secondaires et certains enseignants du secondaire pour approfondir avec eux les éléments dégagés des entretiens avec les étudiants.

Tout au long de cet entretien, tu dois te sentir à l'aise sur le fait qu'il n'y **pas de bonne ou de mauvaise réponse**. Notre démarche poursuit un **objectif de compréhension**. **Aucun jugement** ne sera porté sur les propos que tu tiendras lors de cet entretien. En outre, pour rappel, les **données collectées seront anonymisées** comme expliqué dans le consentement que tu as signé (RGPD).

1.2. Identifier le parcours de l'étudiant (filière, diplôme, ...)

Peux-tu nous dire dans quelle école secondaire tu as suivi ta 5^{ème} et 6^{ème} secondaire ?

Quelles options as-tu suivies ?

Dans quelle filière ?

Transition	Générale	
	Technique	
	Artistique	
Qualification	Technique	
	Professionnel	
	Artistique	

1.3. Identifier le parcours de ses parents (diplôme, profession, ...)

Si tu es d'accord et si tu le sais, peux-tu nous dire quel est le diplôme le plus élevé obtenu par tes parents, ainsi que leur profession ?

Flash-back en 5^e-6^e secondaire

2. Thème : facteurs d'orientation

Deux étapes.

Premièrement

Objectif : identifier les éléments du choix d'études, en fin de secondaire (5^{ème} et 6^{ème} secondaire), porteurs selon l'élève

Nous allons ici te demander de réaliser un *flash-back* et de faire remonter des souvenirs de ta 5^e et 6^e secondaire. Nous te demandons de te positionner dans l'état d'esprit dans lequel tu étais à ce moment-là, de décrire ton raisonnement à ce moment-là. Tu peux prendre quelques minutes pour te remémorer ton état d'esprit.

- ✓ *Processus à décrire*
- ✓ *Notion de chronologie*

2.1. Quels éléments (marquants), proposés ou vécus durant ta 5^{ème} et 6^{ème} secondaire, t'ont aidé à définir ton choix d'études ?

Peux-tu en citer 5 et les classer du plus marquant au moins marquant ?

Préciser à l'élève que la question ici ne porte que sur le cadre scolaire (et ne pas faire de référence à son environnement familial). Pq ? Car on l'évoque dans la partie 3 et par ailleurs, car nous savons que l'influence familiale et les amis jouent un rôle important dans le choix de beaucoup de jeunes, or l'objet de notre recherche vise à identifier des éléments « scolaires ».

Si nécessaire (ex : l'élève ne parle que des éléments d'orientation « classiques », type SIEP), lui demander de réfléchir aussi bien à des éléments « classiques » que des éléments au sein des cours disciplinaires (ex : un enseignant en physique qui donne un cours sur les rayons X et qui fait un lien avec l'imagerie médicale ; un enseignant en math qui donne un cours de statistiques et qui fait un lien avec le domaine des assurance-vie ou assurance-auto ; ...)

Eléments	Plus marquant (1) à moins marquant (5)

Deuxièmement

Objectif : parmi ces éléments, lesquels ont contribué à améliorer la connaissance de soi, la connaissance des métiers et la connaissance des formations, selon lui.

Remarque : investiguer les représentations au moment du choix posé par l'élève.

Sur la base des éléments que l'étudiant aura déclarés comme ayant joué un rôle dans son orientation (question 2.1.), il faut comprendre pourquoi. On va chercher à identifier pourquoi tel ou tel élément a suscité son intérêt et donc son choix d'études.

Rappel : Nous allons ici te demander de réaliser un *flash-back* et de faire remonter des souvenirs de ta 5^e et 6^e secondaire. Nous te demandons de te positionner dans l'état d'esprit dans lequel tu étais à ce moment-là, de décrire ton raisonnement à ce moment-là. Tu peux prendre quelques minutes pour te remémorer ton état d'esprit.

Selon toi, en quoi les éléments que tu as cités précédemment t'ont-ils permis d'améliorer ta connaissance de soi, ta connaissance des métiers et ta connaissance des formations ?

2.2. Connaissance de soi

Commençons par la connaissance de soi.

Selon toi, en quoi les éléments que tu as cités précédemment t'ont-ils permis d'améliorer ta connaissance de soi (ta personnalité, tes intérêts, ton attrait pour une discipline ou un métier, tes compétences, tes prérequis, ...) ?

2.3. Connaissance des métiers

Selon toi, en quoi les éléments que tu as cités précédemment t'ont-ils permis d'améliorer ta connaissance du monde professionnel et des métiers ?

2.4. Connaissance des formations

Selon toi, en quoi les éléments que tu as cités précédemment t'ont-ils permis d'améliorer ta connaissance des formations, des filières d'études ?

3. Thème : Acteurs de l'orientation

Objectif : identifier l'influence de son environnement, selon l'élève.

Identifier les représentations que l'élève a du poids de son environnement dans sa décision.

Rappel : Nous allons ici te demander de réaliser un *flash-back* et de faire remonter des souvenirs de ta 5^e et 6^e secondaire. Nous te demandons de te positionner dans l'état d'esprit dans lequel tu étais à ce moment-là, de décrire ton raisonnement à ce moment-là. Tu peux prendre quelques minutes pour te remémorer ton état d'esprit.

3.1. Rôle des enseignants

Estimes-tu que certains enseignants que tu as eu en 5^{ème} et 6^{ème} secondaire ont influencé ton choix d'études ? Peux-tu nous expliquer à l'aide d'un ou plusieurs exemples concrets ?

Certains cours, voire certaines matières (au sein d'un cours) ont-ils(elles) particulièrement contribué à ton choix d'études ?

3.2. Rôle d'autres acteurs

Estimes-tu que d'autres acteurs ont influencé ton choix d'études ? Peux-tu nous expliquer à l'aide d'un ou plusieurs exemples concrets ?

Par d'autres acteurs, il faut entendre : membre de ta famille, professionnels rencontrés, pairs (camarade de classe, amis de ton quartier, copains de tes activités extra-scolaire), médias, etc.

4. Conclusion

Objectif : identifier les représentations de ce que constitue pour l'élève un choix d'études « réussi ».

Rappel : Nous allons ici te demander de réaliser un *flash-back* et de faire remonter des souvenirs de ta 5^e et 6^e secondaire. Nous te demandons de te positionner dans l'état d'esprit dans lequel tu étais à ce moment-là, de décrire ton raisonnement à ce moment-là. Tu peux prendre quelques minutes pour te remémorer ton état d'esprit.

Que représentait pour toi un choix d'études réussi ? Comment le décrirais-tu ?

D'abord laisser la porte ouverte à toutes les idées pour l'étudiant, pour ne pas l'influencer et obtenir son ressenti. Ensuite, relance au besoin : réussir son année, atteindre son projet professionnel, se développer pour conserver une bonne estime de soi, répondre aux attentes de ses proches, acquérir des connaissances, évoluer en adéquation avec ses compétences, faire de ses prérequis une force, ...

Objectif : identifier les éléments supplémentaires qui auraient pu soutenir utilement l'élève dans son choix d'études

Actuellement

Nous te demandons à présent de revenir à ton état d'esprit actuel. Tu peux prendre quelques minutes pour ce faire.

1. Après 2 années passées à l'université, que penses-tu de ton choix posé il y a deux ans ? En es-tu satisfait ?

2. Avec le recul d'une ou deux années, quels éléments, parmi ceux que tu as cités, auraient dû davantage t'influencer ou au contraire n'auraient pas dû t'influencer autant dans ton choix d'études ?

3. Avec le recul, dans l'état d'esprit dans lequel tu te trouves aujourd'hui, peux-tu nous dire qu'est-ce que les cours de 5^{ème} et 6^{ème} secondaire auraient pu contenir ou les enseignants te proposer pour mieux t'aider dans ton choix d'études ?

Pour conclure

As-tu quelque chose à ajouter ? Comment t'es-tu senti durant l'entretien ?

Accepteriez-vous d'être, éventuellement, recontacté pour la suite de la recherche ?

Commentaires concernant la perception de l'entretien

Annexe 5 : Guide d'entretien – acteurs de l'enseignement secondaire

Légende :

- en bleu : les questions effectivement posées oralement à la personne rencontrée

- en noir : la structure du guide pour aider le chercheur dans son entretien.

- en italique : les éléments auxquels le meneur d'entretien doit rester attentif durant l'entretien ou bien compléter les questions en fonction de l'interlocuteur.

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
1. Introduction	1. Introduction	1. Introduction
<p>1.1. Présentation et objectifs de la recherche</p> <p>L'objectif de notre recherche est d'identifier des éléments qui jouent un rôle-clé dans le choix d'orientation du jeune.</p> <p>Quand nous parlons d'orientation, nous entendons concrètement le choix d'études, la filière dans laquelle il a choisi de s'inscrire dans l'enseignement supérieur.</p> <p>Quand nous parlons d'éléments, nous entendons les dispositifs (par exemple : participation à un salon SIEP</p>	<p>1.1. Présentation et objectifs de la recherche</p> <p>L'objectif de notre recherche est d'identifier des éléments qui jouent un rôle-clé dans le choix d'orientation du jeune.</p> <p>Quand nous parlons d'orientation, nous entendons concrètement le choix d'études, la filière dans laquelle il a choisi de s'inscrire dans l'enseignement supérieur.</p> <p>Quand nous parlons d'éléments, nous entendons les dispositifs (par exemple : participation à un salon SIEP</p>	<p>1.1. Présentation et objectifs de la recherche</p> <p>L'objectif de notre recherche est d'identifier des éléments qui jouent un rôle-clé dans le choix d'orientation du jeune.</p> <p>Quand nous parlons d'orientation, nous entendons concrètement le choix d'études, la filière dans laquelle il a choisi de s'inscrire dans l'enseignement supérieur.</p> <p>Quand nous parlons d'éléments, nous entendons les dispositifs (par exemple : participation à un salon SIEP</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p>ou à une semaine de cours ouverts à l'UNamur), les actions (par exemple, le suivi de quelques jours de travail au côté d'un vétérinaire, les recherches réalisées sur les sites internet des établissements d'enseignement supérieur afin de s'informer sur les programmes de cours) ou même des évènements, rencontres ou vécus (par exemple, une passion transmise par un professeur pour une discipline, une rencontre avec un invité extérieur à l'école) qui ont eu lieu dans le cadre scolaire et qui ont participé à définir le choix d'études du jeune.</p> <p>Pour mener cette recherche, nous avons <u>dans un premier temps</u> rencontré des étudiants inscrits dans des études supérieures (UNamur – 25 étudiants ; HEAJ – 1 étudiante). Nous avons sélectionné des étudiants qui ont vécu le cheminement aboutissant au choix d'études dans un contexte « habituel », hors pandémie (ces étudiants étaient en fin de bloc 2 en avril/mai 2021).</p>	<p>ou à une semaine de cours ouverts à l'UNamur), les actions (par exemple, le suivi de quelques jours de travail au côté d'un vétérinaire, les recherches réalisées sur les sites internet des établissements d'enseignement supérieur afin de s'informer sur les programmes de cours) ou même des évènements, rencontres ou vécus (par exemple, une passion transmise par un professeur pour une discipline, une rencontre avec un invité extérieur à l'école) qui ont eu lieu dans le cadre scolaire et qui ont participé à définir le choix d'études du jeune.</p> <p>Pour mener cette recherche, nous avons <u>dans un premier temps</u> rencontré des étudiants inscrits dans des études supérieures (UNamur – 25 étudiants ; HEAJ – 1 étudiante). Nous avons sélectionné des étudiants qui ont vécu le cheminement aboutissant au choix d'études dans un contexte « habituel », hors pandémie (ces étudiants étaient en fin de bloc 2 en avril/mai 2021).</p>	<p>ou à une semaine de cours ouverts à l'UNamur), les actions (par exemple, le suivi de quelques jours de travail au côté d'un vétérinaire, les recherches réalisées sur les sites internet des établissements d'enseignement supérieur afin de s'informer sur les programmes de cours) ou même des évènements, rencontres ou vécus (par exemple, une passion transmise par un professeur pour une discipline, une rencontre avec un invité extérieur à l'école) qui ont eu lieu dans le cadre scolaire et qui ont participé à définir le choix d'études du jeune.</p> <p>Pour mener cette recherche, nous avons <u>dans un premier temps</u> rencontré des étudiants inscrits dans des études supérieures (UNamur – 25 étudiants ; HEAJ – 1 étudiante). Nous avons sélectionné des étudiants qui ont vécu le cheminement aboutissant au choix d'études dans un contexte « habituel », hors pandémie (ces étudiants étaient en fin de bloc 2 en avril/mai 2021).</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p><u>Dans un deuxième temps</u>, nous avons prévu de contacter certaines écoles secondaires pour approfondir les éléments dégagés des entretiens avec les étudiants. Nous avons souhaité vous rencontrer en tant qu'acteurs de l'orientation quelle qu'en soit la manière (directeur, enseignant, équipe éducative,...) car plusieurs dispositifs et/ou activités développés dans votre établissement ont été identifiés comme ayant joué un rôle dans le choix d'études d'un étudiant, actuellement dans le supérieur.</p> <p>Nous souhaitons vraiment que vous vous sentiez libres de vos propos tout au long de l'entretien.</p> <p>Nous vous rencontrons parce que vous menez des actions porteuses pour vos élèves et notre objectif est de comprendre votre démarche. Il n'y a donc ni bonne ni mauvaise réponse à nos questions.... Ce qui nous importe,</p>	<p><u>Dans un deuxième temps</u>, nous avons prévu de contacter certaines écoles secondaires pour approfondir les éléments dégagés des entretiens avec les étudiants. Nous avons souhaité vous rencontrer en tant qu'acteurs de l'orientation quelle qu'en soit la manière (directeur, enseignant, équipe éducative,...) car plusieurs dispositifs et/ou activités développés dans votre établissement ont été identifiés comme ayant joué un rôle dans le choix d'études d'un étudiant, actuellement dans le supérieur.</p> <p>Nous souhaitons vraiment que vous vous sentiez libres de vos propos tout au long de l'entretien.</p> <p>Nous vous rencontrons parce que vous menez des actions porteuses pour vos élèves et notre objectif est de comprendre votre démarche. Il n'y a donc ni bonne ni mauvaise réponse à nos questions.... Ce qui nous importe,</p>	<p><u>Dans un deuxième temps</u>, nous avons prévu de contacter certaines écoles secondaires pour approfondir les éléments dégagés des entretiens avec les étudiants. Nous avons souhaité vous rencontrer en tant qu'acteurs de l'orientation quelle qu'en soit la manière (directeur, enseignant, équipe éducative,...) car plusieurs dispositifs et/ou activités développés dans votre établissement ont été identifiés comme ayant joué un rôle dans le choix d'études d'un étudiant, actuellement dans le supérieur.</p> <p>Nous souhaitons vraiment que vous vous sentiez libres de vos propos tout au long de l'entretien.</p> <p>Nous vous rencontrons parce que vous menez des actions porteuses pour vos élèves et notre objectif est de comprendre votre démarche. Il n'y a donc ni bonne ni mauvaise réponse à nos questions.... Ce qui nous importe,</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p>c'est votre regard, votre avis sur la démarche d'aide à l'orientation.</p> <p>En outre, nous vous rappelons que les données collectées seront anonymisées comme expliqué dans le consentement que vous avez signé (RGPD).</p>	<p>c'est votre regard, votre avis sur la démarche d'aide à l'orientation.</p> <p>En outre, nous vous rappelons que les données collectées seront anonymisées comme expliqué dans le consentement que vous avez signé (RGPD).</p>	<p>c'est votre regard, votre avis sur la démarche d'aide à l'orientation.</p> <p>En outre, nous vous rappelons que les données collectées seront anonymisées comme expliqué dans le consentement que vous avez signé (RGPD).</p>
<p>1.2. Identifier les responsabilités en matière d'orientation de l'acteur (professeur, directeur, responsable orientation, ...), ainsi qu'une éventuelle expérience professionnelle hors enseignement (<i>afin de savoir si l'acteur a une connaissance « pratique » de certains métiers, du secteur privé</i>).</p> <p>Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? (nom, prénom, rôle dans l'école)</p> <p>Quelle est votre responsabilité actuelle dans les projets de soutien à l'orientation de votre école ? Depuis combien de temps ?</p> <p>Avez-vous eu un parcours professionnel en dehors de l'enseignement au préalable ? Si oui, avez-vous l'impression que cette expérience</p>	<p>1.2. Identifier les responsabilités en matière d'orientation de l'acteur (professeur, directeur, responsable orientation, ...), ainsi qu'une éventuelle expérience professionnelle hors enseignement (<i>afin de savoir si l'acteur a une connaissance « pratique » de certains métiers, du secteur privé</i>).</p> <p>Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? (nom, prénom, rôle dans l'école)</p> <p>Quelle est votre responsabilité actuelle dans les projets de soutien à l'orientation de votre école ? Depuis combien de temps ?</p> <p>Avez-vous eu un parcours professionnel en dehors de l'enseignement au préalable ? Si oui, avez-vous l'impression que cette expérience</p>	<p>1.2. Identifier les responsabilités en matière d'orientation de l'acteur (professeur, directeur, responsable orientation, ...), ainsi qu'une éventuelle expérience professionnelle hors enseignement (<i>afin de savoir si l'acteur a une connaissance « pratique » de certains métiers, du secteur privé</i>).</p> <p>Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? (nom, prénom, rôle dans l'école)</p> <p>Quelle est votre responsabilité actuelle dans les projets de soutien à l'orientation de votre école ? Depuis combien de temps ?</p> <p>Avez-vous eu un parcours professionnel en dehors de l'enseignement au préalable ? Si oui, avez-vous l'impression que cette expérience</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
hors-enseignement est un "plus" dans votre travail sur l'orientation avec les élèves ?	hors-enseignement est un "plus" dans votre travail sur l'orientation avec les élèves ?	hors-enseignement est un "plus" dans votre travail sur l'orientation avec les élèves ?
<p>1.3. Identifier le rôle perçu spontanément de l'école secondaire et des professeurs dans le choix d'études du jeune.</p> <p>Pouvez-vous me préciser, en quelques mots et de façon très générale (sans encore entrer dans le détail de dispositifs), quel est, selon vous, le rôle de l'école secondaire et des professeurs dans le choix d'études supérieures des élèves ?</p> <p><i>Veiller à ce que la personne ne rentre pas dans les détails des dispositifs mis en place.</i></p>	<p>1.3. Identifier le rôle perçu spontanément de l'école secondaire et des professeurs dans le choix d'études du jeune.</p> <p>Pouvez-vous me préciser, en quelques mots et de façon très générale (sans encore entrer dans le détail de dispositifs), quel est, selon vous, le rôle de l'école secondaire et des professeurs dans le choix d'études supérieures des élèves ?</p> <p><i>Veiller à ce que la personne ne rentre pas dans les détails des dispositifs mis en place.</i></p>	<p>1.3. Identifier le rôle perçu spontanément de l'école secondaire et des professeurs dans le choix d'études du jeune.</p> <p>Pouvez-vous me préciser, en quelques mots et de façon très générale (sans encore entrer dans le détail de dispositifs), quel est, selon vous, le rôle de l'école secondaire et des professeurs dans le choix d'études supérieures des élèves ?</p> <p><i>Veiller à ce que la personne ne rentre pas dans les détails des dispositifs mis en place.</i></p>
2. Thème : facteurs d'orientation	2. Thème : facteurs d'orientation	2. Thème : facteurs d'orientation
<p>2.1. Identifier les activités d'orientation proposées, leur chronologie, les objectifs poursuivis, les éventuelles phases de réflexion (métacognition), (du point de vue de l'intention de l'acteur) leur rôle sur la représentation de soi, des métiers et des formations auprès de l'élève.</p>	<p>2.1. Identifier les activités d'orientation proposées, leur chronologie, les objectifs poursuivis, les éventuelles phases de réflexion (métacognition), (du point de vue de l'intention de l'acteur) leur rôle sur la représentation de soi, des métiers et des formations auprès de l'élève.</p>	<p>2.1. Identifier les activités d'orientation proposées, leur chronologie, les objectifs poursuivis, les éventuelles phases de réflexion (métacognition), (du point de vue de l'intention de l'acteur) leur rôle sur la représentation de soi, des métiers et des formations auprès de l'élève.</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p>a. Quelles sont les activités d'orientation mises en place/ éléments proposés ou vécus dans votre école pour aider les élèves à définir leur choix d'études ?</p> <p>Pouvez-vous les citer par ordre chronologique (en quelle année scolaire) ?</p> <p>b. Existe-t-il un fil conducteur (entre les dispositifs vécus) ? Si oui, comment est-il expliqué aux élèves ?</p> <p><u>Pour chaque activité, le chercheur demandera (sur la base du tableau ci-dessous) :</u></p> <p>c. Pouvez-vous en expliciter l'objectif ?</p> <p>d. Par qui est-elle portée : s'agit-il d'une équipe reconnue institutionnellement, d'enseignants volontaires, etc. ? (Si le directeur le sait :) Quel est le rôle de chacun ?</p>	<p>a. Quelles sont les activités d'orientation que vous mettez en place/ les éléments que vous proposez ou faites vivre à vos élèves dans votre école/classe pour les aider à définir leur choix d'études ?</p> <p>Pouvez-vous les citer par ordre chronologique (en quelle année scolaire) ?</p> <p>b. Existe-t-il un fil conducteur (entre les dispositifs vécus) ? Si oui, comment est-il expliqué aux élèves ?</p> <p><u>Pour chaque activité, le chercheur demandera (sur la base du tableau ci-dessous) :</u></p> <p>c. Pouvez-vous en expliciter l'objectif ?</p> <p>d. Pourquoi êtes-vous en charge de cette activité ? (1^{ère} idée : Qui a constitué l'équipe ? Cette équipe est-elle reconnue dans l'école ?</p>	<p>a. Quelles sont les activités d'orientation que vous mettez en place/ les éléments que vous proposez ou faites vivre à vos élèves dans votre école pour les aider à définir leur choix d'études ?</p> <p>Pouvez-vous les citer par ordre chronologique (en quelle année scolaire) ?</p> <p>b. Existe-t-il un fil conducteur (entre les dispositifs vécus) ? Si oui, comment est-il expliqué aux élèves ?</p> <p><u>Pour chaque activité, le chercheur demandera (sur la base du tableau ci-dessous) :</u></p> <p>c. Pouvez-vous en expliciter l'objectif ?</p> <p>d. Pourquoi êtes-vous en charge de cette activité ?</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p>e. Quelles raisons ont poussé cette personne à prendre en charge ce dispositif ?</p> <p><i>Précisions : une équipe de volontaires a-t-elle été constituée ? L'aide à l'orientation est-elle attribuée à la charge des titulaires ?</i></p> <p>f. Parmi les 3 axes suivants, quel est/quels sont selon vous celui ou ceux qui sont particulièrement travaillés dans cette activité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leur représentation de soi (<i>leur personnalité, leurs intérêts, leur attrait pour une discipline ou un métier, leurs compétences, leurs prérequis, ...</i>) ? - Leur représentation des métiers (<i>les aident à améliorer leurs connaissances des métiers</i>) ? 	<p><i>2^{ème} idée : Vous sentez-vous reconnu et légitime dans ce rôle au sein de l'école)</i></p> <p>e. Comment se déroule cette activité ? Quel est votre rôle précis dans l'activité d'orientation ? Comment y intervenez-vous : <i>s'agit-il de professionnels qui viennent témoigner en classe à votre invitation ou à l'invitation de l'école ? s'agit-il d'un stage ? s'agit-il d'une visite d'entreprise que vous organisez ? s'agit-il de mise en situation que vous organisez vous-même en classe ? ... ?</i></p> <p>f. Parmi les 3 axes suivants, quel est/quels sont selon vous celui ou ceux qui sont particulièrement travaillés dans cette activité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leur représentation de soi (<i>leur personnalité, leurs intérêts, leur attrait pour une discipline ou un métier, leurs compétences, leurs prérequis, ...</i>) ? - Leur représentation des métiers (<i>les aident à améliorer leurs connaissances des métiers</i>) ? 	<p><i>(1^{ère} idée : Qui a constitué l'équipe ? Cette équipe est-elle reconnue dans l'école ?</i></p> <p><i>2^{ème} idée : Vous sentez-vous reconnu et légitime dans ce rôle au sein de l'école)</i></p> <p>e. Comment se déroule cette activité ? Quel est votre rôle précis dans l'activité d'orientation ? Comment y intervenez-vous : <i>s'agit-il de professionnels qui viennent témoigner en classe à votre invitation ou à l'invitation de l'école ? s'agit-il d'un stage ? s'agit-il d'une visite d'entreprise que vous organisez ? intervenez-vous directement dans une classe ? ... ?</i></p> <p>f. Parmi les 3 axes suivants, quel est/quels sont selon vous celui ou ceux qui sont particulièrement travaillés dans cette activité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leur représentation de soi (<i>leur personnalité, leurs intérêts, leur attrait pour une discipline ou un métier, leurs compétences, leurs prérequis, ...</i>) ?

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p>- Leur représentation des formations (<i>les aident à améliorer leurs connaissances des formations</i>) ?</p> <p>g. Comment les élèves sont-ils informés des différents dispositifs d'aide à l'orientation proposés au sein ou en dehors de l'école ?</p> <p>Qui est « l'émetteur » du message ? Quel « canal de communication » est utilisé ? A quel « moment » de l'année ?</p> <p>Prévoir éventuellement de préciser la question auprès de l'interlocuteur : <i>via les enseignants titulaires de classe, via une communication orale ou par mail de la direction de l'école, à l'attention des élèves et/ou des parents ?</i></p> <p><i>Disposent-ils d'un document qui recense les activités et les suit d'année en année ?</i></p> <p><i>Sont-ils informés en une fois de toutes les activités du degré ou reçoivent-ils les informations au fur et à mesure que les activités sont proposées ?</i></p>	<p>- Leur représentation des formations (<i>les aident à améliorer leurs connaissances des formations</i>) ?</p> <p>g. (Si on ne rencontre pas de directeur dans l'école visitée, question à prévoir pour un enseignant ou équipe éducative) Comment les élèves sont-ils informés des différents dispositifs d'aide à l'orientation proposés au sein ou en dehors de l'école ?</p> <p>Qui est « l'émetteur » du message ? Quel « canal de communication » est utilisé ? A quel « moment » de l'année ?</p> <p>Prévoir éventuellement de préciser la question auprès de l'interlocuteur : <i>via les enseignants titulaires de classe, via une communication orale ou par mail de la direction de l'école, à l'attention des élèves et/ou des parents ?</i></p> <p><i>Disposent-ils d'un document qui recense les activités et les suit d'année en année ?</i></p> <p><i>Sont-ils informés en une fois de toutes les activités du degré ou reçoivent-ils les</i></p>	<p>- Leur représentation des métiers (<i>les aident à améliorer leurs connaissances des métiers</i>) ?</p> <p>- Leur représentation des formations (<i>les aident à améliorer leurs connaissances des formations</i>) ?</p> <p>g. (Si on ne rencontre pas de directeur dans l'école visitée, question à prévoir pour un enseignant ou équipe éducative) Comment les élèves sont-ils informés des différents dispositifs d'aide à l'orientation proposés au sein ou en dehors de l'école ?</p> <p>Qui est « l'émetteur » du message ? Quel « canal de communication » est utilisé ? A quel « moment » de l'année ?</p> <p>Prévoir éventuellement de préciser la question auprès de l'interlocuteur : <i>via les enseignants titulaires de classe, via une communication orale ou par mail de la direction de l'école, à l'attention des élèves et/ou des parents ?</i></p> <p><i>Disposent-ils d'un document qui recense les activités et les suit d'année en année ?</i></p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
	<p><i>informations au fur et à mesure que les activités sont proposées ?</i></p> <p>h. Quelle est la place donnée aux élèves dans les activités ? S'y impliquent-ils de manière volontaire ou bien est-ce une activité obligatoire ? Peuvent-ils donner leur avis sur le contenu ou l'organisation de l'activité ? Peuvent-ils proposer des activités ?</p> <p>i. Les élèves reçoivent-ils une trace écrite de l'activité (brochures, autres supports écrits,...) ? Comment les exploitent-ils ?</p> <p>(= question visant à évaluer réflexivité) + collecte possible des supports.</p> <p><u>Relance éventuelle</u> : L'activité fait-elle l'objet d'une phase d'assimilation et de réflexion ? (Il est possible de collecter une information et de ne pas en faire grand-chose, ou bien de collecter une information et d'entamer un processus d'analyse et de réflexion pour exploiter cette information dans la démarche de réflexion sur son projet d'orientation).</p>	<p><i>Sont-ils informés en une fois de toutes les activités du degré ou reçoivent-ils les informations au fur et à mesure que les activités sont proposées ?</i></p> <p>h. Quelle est la place donnée aux élèves dans les activités ? S'y impliquent-ils de manière volontaire ou bien est-ce une activité obligatoire ? Peuvent-ils donner leur avis sur le contenu ou l'organisation de l'activité ? Peuvent-ils proposer des activités ?</p> <p>i. Les élèves reçoivent-ils une trace écrite de l'activité (brochures, autres supports écrits,...) ? Comment les exploitent-ils ?</p> <p>(= question visant à évaluer réflexivité) + collecte possible des supports.</p> <p><u>Relance éventuelle</u> : L'activité fait-elle l'objet d'une phase d'assimilation et de réflexion ? (Il est possible de collecter une information et de ne pas en faire grand-chose, ou bien de collecter une information et d'entamer un processus d'analyse et de réflexion pour</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
3. Thème : Acteurs de l'orientation	3. Thème : Acteurs de l'orientation	3. Thème : Acteurs de l'orientation
<u>Représentation du rôle d'acteur</u>	<u>Représentation du rôle d'acteur</u>	<u>Représentation du rôle d'acteur</u>
3.1. Rôle de la posture de l'enseignant	<p>3.1. Rôle de la posture de l'enseignant</p> <p>a. En tant que personne ayant joué un rôle dans le processus d'orientation d'un jeune, comment vous représentez-vous l'importance de votre posture face à vos élèves (<i>passion pour la matière, motivation à être présent, valorisation de l'élève, feedback constructifs, ...</i>) et de son impact sur leur choix d'études supérieures ?</p> <p>Pouvez-vous donner l'un ou l'autre exemple concret ? Vous souvenez-vous d'événements qui vous ont marqués car ils vous ont donné l'impression d'avoir un impact sur la réflexion de vos élèves en rapport avec leur choix d'études supérieures ?</p> <p>b. Quels sont, selon vous, les éléments apportés par un enseignant (dans ses attitudes,</p>	<p>3.1. Rôle de la posture de l'enseignant</p> <p><i>Si c'est une personne qui est réellement impliquée dans des dispositifs d'orientation avec les élèves, alors poser cette question, sinon ne pas la poser.</i></p> <p>a. En tant que personne ayant joué un rôle dans le processus d'orientation d'un jeune, comment vous représentez-vous l'importance de votre posture face à aux jeunes/élèves (<i>motivation à être présent, valorisation de l'élève, feedback constructifs, ...</i>) et de son impact sur leur choix d'études supérieures ?</p> <p>Pouvez-vous donner l'un ou l'autre exemple concret ? Vous souvenez-vous d'événements qui vous ont marqués car ils vous ont donné l'impression d'avoir un impact sur la réflexion des jeunes/élèves en rapport avec leur choix d'études supérieures ?</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
	<p>son discours) qui vont permettre aux jeunes de pouvoir se projeter dans l'avenir (en termes d'études, de métier) ?</p> <p><u>Relance éventuelle</u> : Quel est selon vous le rôle des feedbacks transmis à l'élève suite à une évaluation (ou bien lors d'un entretien lors d'un intercoours sur les choix d'études ; « je te verrais bien dans telles études », « tu as de bonnes compétences pour... ») sur son processus d'orientation ? (objectif de la question : évaluer le rôle joué par l'enseignant sur le sentiment de compétence de l'élève)</p> <p>ATTENTION : Faire des liens avec les réponses des étudiants (adapté en fonction de l'étudiant et école) : reprendre des extraits des entretiens des étudiants.</p> <p>c. Tel étudiant nous a dit ceci « ... » Etes-vous étonné ? Aviez-vous conscience de jouer ce rôle ? Après coup, maintenant que vous avez été pointé comme étant une personne ayant joué un rôle dans le processus de choix, comment pourriez-vous l'expliquer ?</p>	<p>b. Quels sont, selon vous, les éléments à apporter (dans votre attitude, votre discours) pour permettre aux jeunes de pouvoir se projeter dans l'avenir (en termes d'études, de métier) ?</p> <p>ATTENTION : Faire des liens avec les réponses des étudiants (adapté en fonction de l'étudiant et école) : reprendre des extraits des entretiens des étudiants.</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
		c. Tel étudiant nous a dit ceci « ... » Etes-vous étonné ? Avez-vous conscience de jouer ce rôle ? Après coup, maintenant que vous avez été pointé comme étant une personne ayant joué un rôle dans le processus de choix, comment pourriez-vous l'expliquer ?
<p>3.2. Rôle de la matière / contenu de cours</p> <p>a. Selon vous, estimez-vous que certains enseignements ou certaines matières abordées au sein d'un cours peuvent avoir une influence sur le choix d'études de vos élèves ?</p> <p>Pouvez-vous nous donner quelques exemples de ce type d'enseignement ou de matière et, selon vous, comment peuvent-elles contribuer au choix d'études ?</p>	<p>3.2. Rôle de la matière / contenu de cours</p> <p>a. Selon vous, estimez-vous que certains enseignements ou certaines matières abordées au sein d'un cours (<i>et leurs éventuels liens que vous faites avec le monde professionnel ou les formations dans l'enseignement supérieur</i>) peuvent avoir une influence sur le choix d'études de vos élèves ?</p> <p>Pouvez-vous nous donner quelques exemples de ce type d'enseignement ou de matière et, selon vous, comment peuvent-elles contribuer au choix d'études ?</p>	<p>3.2. Rôle de la matière / contenu de cours</p> <p>a. Selon vous, estimez-vous que certains enseignements ou certaines matières abordées au sein d'un cours peuvent avoir une influence sur le choix d'études de vos élèves ?</p> <p>Pouvez-vous nous donner quelques exemples de ce type d'enseignement ou de matière et, selon vous, comment peuvent-elles contribuer au choix d'études ?</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p>4. Auto-évaluation et perspectives de leurs dispositifs d'aide à l'orientation</p> <p>4.1. Auto-évaluation</p> <p>a. Selon vous, quels sont les points forts des activités de soutien à l'orientation que vous proposez au sein de votre école ?</p> <p>Quels sont les points à améliorer ?</p> <p>Dans un monde idéal, quelles activités pourriez-vous mener en plus ?</p> <p><u>Relance éventuelle</u> : Avez-vous le sentiment que les activités d'orientation proposées par votre école secondaire sont suffisantes pour soutenir le choix d'orientation des élèves ?</p> <p>En qualité ? En quantité ? Sont-elles suffisamment intégrées les unes aux autres ?</p> <p>b. Ont-elles l'impact espéré auprès des élèves ? Si non, pourquoi ? Si oui, pourquoi ?</p> <p>c. Les enseignants ont-ils été formés et/ou soutenus pour organiser ces dispositifs ?</p>	<p>4. Auto-évaluation et perspectives de leurs dispositifs d'aide à l'orientation</p> <p>4.1. Auto-évaluation</p> <p>a. Selon vous, quels sont les points forts des activités de soutien à l'orientation que vous proposez au sein de votre école ?</p> <p>Quels sont les points à améliorer ?</p> <p>Dans un monde idéal, quelles activités pourriez-vous mener en plus ?</p> <p><u>Relance éventuelle</u> : Avez-vous le sentiment que les activités d'orientation proposées par votre école secondaire sont suffisantes pour soutenir le choix d'orientation des élèves ?</p> <p>En qualité ? En quantité ? Sont-elles suffisamment intégrées les unes aux autres ?</p> <p>b. Ont-elles l'impact espéré auprès des élèves ? Si non, pourquoi ? Si oui, pourquoi ?</p> <p>c. Les enseignants ont-ils été formés et ou soutenus pour organiser ces dispositifs ?</p>	<p>4. Auto-évaluation et perspectives de leurs dispositifs d'aide à l'orientation</p> <p>4.1. Auto-évaluation</p> <p>a. Selon vous, quels sont les points forts des activités de soutien à l'orientation que vous proposez au sein de votre école ?</p> <p>Quels sont les points à améliorer ?</p> <p>Dans un monde idéal, quelles activités pourriez-vous mener en plus ?</p> <p><u>Relance éventuelle</u> : Avez-vous le sentiment que les activités d'orientation proposées par votre école secondaire sont suffisantes pour soutenir le choix d'orientation des élèves ?</p> <p>En qualité ? En quantité ? Sont-elles suffisamment intégrées les unes aux autres ?</p> <p>b. Ont-elles l'impact espéré auprès des élèves ? Si non, pourquoi ? Si oui, pourquoi ?</p> <p>c. Les enseignants ont-ils été formés et ou soutenus pour organiser ces dispositifs ?</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p>d. <i>Si pas reçu l'info plus tôt : Dans quelle mesure l'équipe éducative adhère aux dispositifs de soutien à l'orientation proposés ?</i></p>	<p>d. <i>Si pas reçu l'info plus tôt : Dans quelle mesure la direction et l'équipe éducative adhèrent aux dispositifs de soutien à l'orientation proposés ?</i></p>	<p>d. <i>Si pas reçu l'info plus tôt : Dans quelle mesure la direction et l'équipe éducative adhèrent aux dispositifs de soutien à l'orientation proposés ?</i></p>
<p>4.2. Plan de pilotage (Pacte)</p> <p>L'orientation est-elle présente dans le « plan de pilotage » de l'école ?</p> <p>Si oui, comment ?</p>	<p>4.2. Plan de pilotage (Pacte)</p> <p>L'orientation est-elle présente dans le « plan de pilotage » de l'école ?</p> <p>Si oui, comment ?</p>	<p>4.2. Plan de pilotage (Pacte)</p> <p>L'orientation est-elle présente dans le « plan de pilotage » de l'école ?</p> <p>Si oui, comment ?</p>
<p>4.3. Perspectives</p> <p>a. Au final, le soutien à l'orientation doit-il être pris en charge par des activités extérieures aux enseignements ou assuré principalement au sein des différents enseignements ? Pourquoi ?</p> <p>b. Pensez-vous que les référentiels/programmes des cours disciplinaires ont un rôle à jouer dans l'orientation ?</p>	<p>4.3. Perspectives</p> <p>a. Au final, le soutien à l'orientation doit-il être pris en charge par des activités extérieures aux enseignements ou assuré principalement au sein des différents enseignements ? Pourquoi ?</p> <p>b. Pensez-vous que les référentiels/programmes des cours disciplinaires ont un rôle à jouer dans l'orientation ?</p>	<p>4.3. Perspectives</p> <p>a. Au final, le soutien à l'orientation doit-il être pris en charge par des activités extérieures aux enseignements ou assuré principalement au sein des différents enseignements ? Pourquoi ?</p> <p>b. Pensez-vous que les référentiels/programmes des cours disciplinaires ont un rôle à jouer dans l'orientation ?</p>

Directeur d'école	Enseignant	Equipe éducative / Responsable de l'orientation ou de dispositifs de soutien à l'orientation
<p>Si oui, comment ?</p> <p>Si non, pour quelles raisons ?</p> <p>c. Comment les référentiels et les programmes devraient-ils être revus, selon vous, pour accompagner davantage les élèves dans leur choix d'orientation ?</p>	<p>Si oui, comment ?</p> <p>Si non, pour quelles raisons ?</p> <p>c. Comment les référentiels et les programmes devraient-ils être revus, selon vous, pour accompagner davantage les élèves dans leur choix d'orientation ?</p>	<p>Si oui, comment ?</p> <p>Si non, pour quelles raisons ?</p> <p>c. Comment les référentiels et les programmes devraient-ils être revus, selon vous, pour accompagner davantage les élèves dans leur choix d'orientation ?</p>
<p>Pour conclure</p> <p>Avez-vous quelque chose à ajouter ?</p> <p>Comment vous êtes-vous senti durant l'entretien ?</p> <p>Accepteriez-vous d'être, éventuellement, recontacté pour la suite de la recherche ?</p>	<p>Pour conclure</p> <p>Avez-vous quelque chose à ajouter ?</p> <p>Comment vous êtes-vous senti durant l'entretien ?</p> <p>Accepteriez-vous d'être, éventuellement, recontacté pour la suite de la recherche ?</p>	<p>Pour conclure</p> <p>Avez-vous quelque chose à ajouter ?</p> <p>Comment vous êtes-vous senti durant l'entretien ?</p> <p>Accepteriez-vous d'être, éventuellement, recontacté pour la suite de la recherche ?</p>

Commentaires du chercheur concernant la perception/son ressenti de l'entretien (à rédiger directement après)

Annexe 6 : définitions des catégories et sous-catégories concernant les éléments-clés rapportés par les étudiants

Thématiques	Sous-catégories, le cas échéant	Définitions
Influence positive d'un enseignant	Cadre de l'enseignement	Lorsque l'étudiant parle d'une activité pédagogique vécue dans le cadre des activités d'enseignement (dans la classe ou hors de la classe).
	Hors cadre de l'enseignement	Lorsque l'étudiant fait référence à des discussions informelles avec un enseignant en dehors du cadre d'un cours sur les choix d'orientation. Durant ces discussions, certains propos ont marqué les étudiants concernant leur avenir et leurs possibles études futures.
	Personnalité/Façon d'enseigner	Lorsque l'étudiant parle d'une attitude générale (passion, motivation, manière d'enseigner, exigence, feedback, etc.) d'un enseignant.
Participation à un salon des métiers et/ou des formations		Lorsque l'étudiant a participé à un salon des métiers et/ou des formations.
Influence du milieu d'éducation		Lorsque l'étudiant fait référence à des vécus, des discussions avec des membres de sa propre famille.
Activités organisées dans l'enseignement supérieur	Cours ouverts	Lorsque l'étudiant a assisté à des cours ouverts dans l'enseignement supérieur.
	JPO	Lorsque l'étudiant a participé à un journée portes ouvertes dans un établissement d'enseignement supérieur.
	Cours prépa	Lorsque l'étudiant a participé aux cours préparatoires organisés juste avant la rentrée académique.
	Cours prépa médecine	Lorsque l'étudiant a participé aux cours préparatoires spécifiquement prévus pour préparer l'examen d'entrée en médecine.
	Séance d'information	Lorsque l'étudiant a participé à une séance d'information organisée par un établissement d'enseignement supérieur indépendamment d'une JPO.
	Langues étrangères	Lorsque le choix de l'étudiant a été guidé par l'organisation de cours en langues étrangères dans l'établissement d'enseignement supérieur.
	Printemps des sciences	Lorsque l'étudiant a participé aux « Printemps des sciences »
Contenu de cours marquants		Lorsque l'étudiant fait référence à des matières ou des contenus de cours qui l'ont fort intéressé.

Réalisation d'un stage		Lorsque l'étudiant a réalisé un stage dans le cadre de ses études secondaires.
Rencontre avec un professionnel		Lorsque l'étudiant a rencontré un professionnel venu témoigner en classe, au sein d'une entreprise ou dans un cadre privé.
Informations collectées sur les sites internet d'établissements d'enseignement supérieur		Lorsque l'étudiant a recherché des informations sur les études proposées par des établissements d'enseignement supérieur.
Intérêt personnel pour une matière		Lorsque l'étudiant déclare un intérêt personnel pour une matière, indépendamment de l'enseignant ou d'un contenu de cours.
Rencontre d'un conseiller d'orientation		Lorsque l'étudiant a rencontré un conseiller d'orientation pour l'aider à définir son choix d'études.
Rencontre d'un étudiant		Lorsque l'étudiant a rencontré un étudiant (actuellement aux études) venu témoigner en classe ou dans un cadre privé.
Influence négative d'un enseignant		Lorsque l'étudiant parle d'un enseignant qui a eu une influence négative sur son choix d'études.
Influence de la société		Lorsque l'étudiant parle de personnes extérieures à sa famille ou de médias qui ont eu de l'influence sur son choix d'études.
Action menée par un organisme d'intérêt collectif (ex : ONG)		Lorsque l'étudiant parle d'un organisme d'intérêt collectif (ex : ONG DBA ou MSF) qui a eu une influence sur son choix d'études.
Séjour réalisé à l'étranger		Lorsque l'étudiant parle d'un séjour réalisé à l'étranger (souvent une année sabbatique ou refaire une sixième secondaire à l'étranger).
Lectures personnelles		Lorsque l'étudiant parle de lecture personnelle qui l'ont amené à réfléchir sur son choix d'études.
Ambiance générale au sein de l'école		Lorsque l'étudiant parle d'une ambiance générale au sein de l'école qui lui a permis de mûrir son choix d'études.

Annexe 7 : définitions des catégories et sous-catégories concernant les éléments-clés mis en avant par les acteurs de l'éducation rencontrés

Éléments mis en avant par les acteurs de l'éducation	Sous-catégorie, le cas échéant	Définition
Influence positive de l'enseignant	Intéresser au moyen d'une activité pédagogique	Lorsque l'enseignant/l'acteur rencontré propose des activités pédagogiques pour intéresser les élèves à sa matière. Cette sous-catégorie est à mettre en relation avec la sous-catégorie « cadre de l'enseignement » dans l'analyse des entretiens avec les étudiants (Annexe 4).
	Discours ou activités de l'enseignant concernant l'orientation	Lorsque l'enseignant/l'acteur rencontré échange avec les élèves sur leur choix d'orientation future ou propose une activité spécifiquement dédiée au choix d'orientation. Cette sous-catégorie est à mettre en relation avec la sous-catégorie « hors du cadre de l'enseignement » dans l'analyse des entretiens avec les étudiants (Annexe 4).
	Posture de l'enseignant durant son enseignement	Lorsque l'enseignant/l'acteur rencontré parle de sa posture en classe (passion, dynamisme, feedback, etc.). Cette sous-catégorie est à mettre en relation avec la sous-catégorie « personnalité/posture » dans l'analyse des entretiens avec les étudiants (Annexe 4).
Salon des métiers et/ou des formations		Lorsque l'acteur parle d'un lieu où sont organisés des rencontres effectives avec des professionnels et/ou étudiants. Lieu qui rassemble plusieurs personnes à rencontrer ou écouter pour les élèves.
Rencontre d'un professionnel		Lorsque l'acteur parle d'une rencontre avec un seul professionnel (rencontre en classe ou sur son lieu de travail).
Activités dans le supérieur		Lorsque l'acteur rencontré fait référence à des activités proposées dans (et par) des établissements d'enseignement supérieur (par exemple : inviter les élèves à assister aux cours ouverts).
Activités complémentaires		Lorsque l'acteur parle d'activités organisées par l'école/un enseignant

		pendant ou en dehors des heures scolaires, qui ne font pas partie du programme scolaire et qui ne sont pas un salon des métiers/formations ou une séance d'information (exemple : cours de mathématiques complémentaire en vue de préparer à l'examen d'admission aux études d'ingénieur civil).
Accompagnement individuel		Lorsque l'acteur parle d'accompagner un élève dans son processus de choix. Il s'agit notamment d'activités organisées par un enseignant ou un membre de l'équipe éducative de l'école qui se tient en dehors des programmes de cours et qui a pour objectif d'aider l'élève à s'orienter.
Contenu de cours		Lorsque l'acteur parle d'un sujet de cours bien précis.
Séance d'information dédiée à l'orientation (supérieur)		Lorsque l'acteur parle de séances d'informations sur les études supérieures ou les métiers organisées au sein de l'école par un acteur unique (intervention d'un seul établissement d'enseignement supérieur ou d'un enseignant de l'école secondaire).
Séance d'information dédiée à l'orientation (secondaire)		Lorsque l'acteur parle de séances d'informations dédiées aux options dans l'enseignement secondaire.
Stage		Lorsque l'acteur parle d'un stage organisé par l'école.
Retraite		Lorsque l'acteur parle d'une retraite organisée par l'école.
Organisme d'intérêt collectif		Lorsque l'acteur parle d'une ONG qui fait une intervention dans l'école.
Rencontre étudiants		Lorsque l'acteur parle d'une rencontre avec un étudiant qui vient en classe.
Activités pms		Lorsque l'acteur parle d'activités d'orientation organisées par un centre PMS.
TFE		Lorsque l'acteur parle d'un travail de fin d'études.
Formation des enseignants à des outils d'orientation		Lorsque l'acteur parle d'une formation à l'attention des enseignants destinée à les outiller pour travailler l'orientation avec les élèves.

Conseiller en orientation		Lorsque l'acteur parle d'un conseiller d'orientation.
---------------------------	--	---