

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur les facteurs du choix d'orientation aux études supérieures

Massart, Xavier; Meyer, Virginie; Biemar, Sandrine; Romainville, Marc

Published in:

L'orientation scolaire et professionnelle

DOI:

[10.4000/12b34](https://doi.org/10.4000/12b34)

Publication date:

2024

Document Version

Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Massart, X, Meyer, V, Biemar, S & Romainville, M 2024, 'Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur les facteurs du choix d'orientation aux études supérieures', *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 53, numéro 3, pp. 477-510. <https://doi.org/10.4000/12b34>

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.

Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur les facteurs du choix d'orientation aux études supérieures

Students' and teachers' cross-views on factors influencing the choice of orientation towards higher education

Regards croisés sur le choix d'études supérieures

Crossed views on the choice of higher education

Xavier Massart¹, Chercheur, Institut de Recherche en Didactiques et Éducation de l'Université de Namur. Belgique

Virginie Meyer², Chercheure, Institut de Recherche en Didactiques et Éducation de l'Université de Namur. Belgique

Sandrine Biémar³, Professeure, Institut de Recherche en Didactiques et Éducation de l'Université de Namur. Belgique

Marc Romainville, Professeur ordinaire, Institut de Recherche en Didactiques et Éducation de l'Université de Namur. Belgique

Résumé : Dans un contexte où l'échec en début de parcours supérieur reste une préoccupation majeure dans beaucoup de pays, la question de savoir si les jeunes ont été adéquatement orientés au début de ce parcours suscite l'intérêt de nombreux chercheurs. La présente étude investigate les éléments perçus par les étudiants comme ayant été réellement porteurs dans leur démarche d'orientation lorsqu'ils étaient en fin d'enseignement secondaire. La mise en relation d'entretiens menés avec 26 étudiants et 25 acteurs de leurs lycées d'origine fait ressortir le rôle majeur joué par les enseignants, sans qu'ils en soient toujours conscients, dans le soutien au choix d'orientation des élèves. Les résultats invitent à sensibiliser davantage les enseignants à l'influence qu'ils exercent sur leurs élèves en cette matière et à promouvoir l'institutionnalisation et la coordination des dispositifs de soutien au choix d'orientation mis en place dans les établissements d'enseignement secondaire.

Mots-clés : orientation, enseignant, perceptions comparées, enseignement secondaire, transition secondaire-supérieur

Summary: In a context where failure at the start of higher education remains a major concern in many countries, many researchers are interested in whether young people have been properly guided at the start of this pathway. This study investigates the factors perceived by students as having been of real significance in their orientation process when they were at the end of secondary education. By comparing interviews conducted with 26 students and 25 stakeholders from their home lycées, we have highlighted the major role played by teachers, although they are not always aware of it, in supporting pupils' choice of orientation. The findings suggest that teachers should be made more aware of the influence they have on their pupils in this area, and that the schemes set up in secondary schools to support their orientation's choice should be institutionalised and coordinated.

¹ Thèmes de recherche : Transition secondaire-supérieur, prérequis, évaluation formative, attributions causales, orientation, croyances épistémiques. xavier.massart@unamur.be

² Thèmes de recherche : orientation, transition secondaire-supérieur, genre. virginie.meyer@unamur.be

³ Thèmes de recherche : développement professionnel des acteurs de l'enseignement, dimensions relationnelles du métier d'enseignant, dispositif pédagogique et de formation. sandrine.biemar@unamur.be

Key words: guidance, teachers, compared perceptions, secondary school, transition from secondary school to higher education

Note : Cet article a été rédigé en utilisant le masculin générique à interpréter comme inclusif de toute personne, indépendamment de son genre.

Introduction

La question de l'orientation des élèves en fin d'enseignement secondaire général constitue un défi majeur tant pour cet enseignement censé préparer à une poursuite d'études que pour l'enseignement supérieur qui accueillera ces jeunes. Pour ce dernier, l'échec des étudiants de première génération est une préoccupation importante dans de nombreux pays, particulièrement depuis la massification de ce palier du système éducatif (Romainville & Michaut, 2012). Ainsi, l'OCDE (2022) relève qu'à la fin du premier cycle de l'enseignement supérieur seulement 39% des inscrits obtiennent leur diplôme dans les temps.

Pour partie, cet échec massif s'expliquerait par une orientation inadéquate à l'entame des études supérieures (Bégin et al., 2012 ; Van den Broeck et al., 2020). En effet, l'OCDE (2022) considère que la situation des étudiants un an après leur inscription peut « être révélatrice de l'efficacité de l'orientation des étudiants » (p. 216) dès lors que « dans certains pays, il est courant que les étudiants soient diplômés d'un niveau de l'enseignement tertiaire autre que celui choisi initialement » (p. 216). En Belgique francophone, une étude de Droesbeke et al. (2008) montre, dans le même sens, que 22% des étudiants qui redoublent au moins une fois durant leur premier cycle universitaire vont se réorienter. Être correctement orienté dès le début des études supérieures semble donc constituer un facteur crucial de réussite, même si cette dernière est largement multifactorielle (Romainville & Michaut, 2012), comme le montre notamment le rôle de la maîtrise des prérequis (Vieillevoye et al., 2012) et de l'intégration sociale (Giret & Morlaix, 2019).

Au vu de ces données, il serait bénéfique de mieux comprendre comment les jeunes élaborent leur choix d'orientation au seuil de l'enseignement supérieur. La présente recherche s'intéresse plus particulièrement aux éléments de leur expérience d'élève qui, selon les étudiants, ont été déterminants en matière de soutien au choix d'études supérieures durant les deux dernières années de lycée. Les perceptions d'étudiants relatives à ces éléments ont été recueillies, analysées et croisées avec celles d'acteurs de l'enseignement secondaire. À notre connaissance, il n'existe pas de recherche ayant rapproché et comparé les perceptions des étudiants et des enseignants sur les éléments déterminant le choix d'orientation, hormis des études sur les différences de perception entre les disciplines pour expliquer les choix d'orientation dans une logique d'approche différenciée en fonction du genre (Imberdis et al., 2021 ; Lazarides & Watt, 2015).

De très nombreuses recherches ont porté sur les différents facteurs qui influencent les élèves dans leur choix d'orientation. Ces multiples facteurs sont liés aux caractéristiques du jeune lui-même, à son environnement et à l'établissement qu'il fréquente ; ils agissent en interaction tout au long du processus de réflexion. Parmi les nombreuses études relatives aux mécanismes d'orientation, la sélection réalisée pour élaborer le cadre théorique de la présente recherche s'est focalisée sur celles qui apparaissent les plus pertinentes à l'objet spécifique d'étude, situé à la jonction entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. C'est ainsi que seront présentés successivement la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et

professionnelle ; une approche de l'orientation par les « capacités » à s'orienter ; le rôle des représentations, des anticipations et des attentes des jeunes par rapport au monde du travail et enfin – au plus près de l'objet de notre recherche – l'influence du milieu scolaire sur les projections d'orientation.

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

Les travaux de Bandura (1986a) constituent un point de départ fécond pour comprendre les processus en jeu dans la réflexion sur l'orientation scolaire. Sa théorie sociale cognitive générale met l'accent sur trois variables individuelles qui interagissent dans un contexte d'orientation : les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels.

Ces variables ont été reprises et approfondies dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, 2008 ; Lent et al., 1994, 2000). Cette théorie met notamment en avant le rôle joué par les influences contextuelles dans le choix d'orientation. En effet, l'environnement social de la personne peut aussi bien agir en tant que soutien au choix (encouragement de la famille ou d'enseignants, soutien matériel et financier, etc.) qu'en tant que barrière (milieu social et culturel défavorisé, absence de modèle de réussite, etc.) (Lent, 2008 ; Lent et al., 2000). Le genre et l'appartenance ethnique, entre autres, sont également des variables sociales à considérer dans l'analyse du processus de choix d'orientation (Lent, 2008).

De plus, selon le modèle des intérêts dans le cadre de la TSCOSP, les intérêts personnels vont interagir avec les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats de manière à soutenir l'implication de la personne dans des activités particulières (par exemple, le sport, les mathématiques ou la rédaction) qui précéderont, et dès lors influenceront, le choix d'orientation (Lent, 2008 ; Lent et al., 2000). Auparavant, Trommsdorff (1983) avait déjà pointé l'influence des expériences sociales, du milieu social et culturel, de la maturation cognitive et d'aspects affectifs, tel que le soutien parental perçu, sur l'orientation future.

De manière plus générale, c'est en se référant au monde qui les entoure que les jeunes vont développer leur sentiment de capacité (Bourdieu, 1974) ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986a, 1986b). Ce sentiment se construit en particulier à travers la réussite scolaire et les expériences vécues ou réalisées par d'autres personnes qui incarnent des exemples de réussite (Mosconi & Stevanovic, 2007). Dans une perspective proche, Dozot et al. (2012) ont établi des liens entre concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle. Le concept de soi – connaissances que l'individu a de lui-même – est peu clair pour les étudiants présentant une faible estime de soi – évaluation de sa propre valeur –, « or, un concept de soi clair facilite la prise de décision vocationnelle » (p. 42).

L'approche de l'orientation par les « capacités » à s'orienter

Au sein d'un cadre heuristique complémentaire et découlant des travaux d'Amartya Sen sur les « capacités », Picard et al. (2015) examinent la liberté réelle dont disposent les individus dans leur démarche de réflexion sur le choix d'orientation et y décèlent un certain nombre de préférences adaptatives liées au genre, au milieu familial et à l'origine sociale. Des caractéristiques héritées à la naissance et de constructions sociales s'immiscent dans les réflexions sur l'orientation. Ainsi, la question du genre intervient à plusieurs niveaux. D'une part, Vouillot (2007) épingle l'importance du rôle de la représentation de son identité dans l'élaboration d'un projet : « un projet scolaire et professionnel est toujours la projection d'une

image de soi possible » (p. 93). D'autre part, les représentations du savoir et des professions sont genrées et les jeunes construisent leurs représentations des métiers selon celles qui sont véhiculées par la société (Jacques, 2021 ; Lent, 2008 ; Mosconi & Stevanovic, 2007 ; Trommsdorff, 1983 ; Vouillot, 2007). Bouchat et al. (2020) montrent notamment que le genre « est le facteur le plus décisif pour le choix d'orientation vers des métiers techniques » (p. 4).

De manière générale, le milieu familial joue un rôle considérable dans la manière dont les jeunes réfléchissent à leur orientation. Selon Guyon et Huillery (2014), c'est au contact des membres de la famille et des personnes fréquentées au quotidien que les projets se construisent. Bressoux et al. (2018) notent ainsi qu'« à niveau scolaire égal, les choix d'orientation peuvent varier selon le milieu social d'origine » (p. 10). Les jeunes d'origine plus aisée ont des aspirations plus élevées. Ce constat s'explique en partie par une meilleure connaissance des milieux académiques dont disposent les familles favorisées ainsi que par une perception plus élevée par les jeunes issus de ces milieux de leur potentiel académique (Bressoux et al., 2018 ; Guyon & Huillery, 2014). Selon Pelletier (2004), les parents peuvent également informer plus ou moins adéquatement leurs enfants sur « les exigences du marché du travail à partir de leurs expériences personnelles » (p. 47). En outre, les parents – tout comme les enseignants – jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle développé par les élèves (Jacques, 2021). Leurs encouragements respectifs permettent aux élèves de croire davantage en leurs capacités dans certains domaines, ce qui constitue un facteur pesant sur le choix.

Le rôle des représentations, anticipations et attentes des jeunes

Les représentations, les anticipations et les attentes des jeunes vis-à-vis du monde du travail influencent également leur choix d'orientation. Une enquête menée par Nils et al. (2015) a permis de relever quelques attentes des jeunes de 18 à 30 ans par rapport au travail. Les jeunes sont en particulier attentifs au sens de leur futur travail, au fait de contribuer au développement de la société, à l'esprit d'équipe, à la qualité de leur espace de travail, à l'équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle, aux opportunités de développement, ainsi qu'à la possibilité d'aménager le temps de travail et de voyager. En ce qui concerne le salaire, ils envisagent d'être rémunérés sur la base des performances, même s'ils sont aussi attirés par un salaire fixe. Les attentes des jeunes touchent donc différents domaines comme les gains, le statut social et la motivation intrinsèque (Jacques, 2021). Bandura (1986a et 1986b) souligne également l'importance de ce facteur et précise que les jeunes sont plus motivés à s'engager, de manière générale, s'ils sont en mesure d'imaginer et d'anticiper les résultats de leurs actions. 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, selon Biémar et al. (2003), un rapport « gratuit » 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.

L'influence du milieu scolaire

Étant donné que la présente recherche se focalise sur les démarches d'orientation vécues dans un cadre scolaire, les études sur le rôle potentiel de la relation élèves-enseignants sur les choix d'orientation ont également été investiguées. Dépassant le cadre strict de l'apprentissage et de la réussite et s'intéressant plus généralement à la réalisation de soi, la quête de sens et l'autonomie, Espinosa (2016) décrit les conditions d'une relation élèves-enseignants réussie en insistant sur la nécessité de créer une relation de confiance, de respect mutuel et un cadre

bienveillant de sorte que les élèves puissent se sentir capables d'accomplir leurs tâches et d'envisager leur avenir scolaire.

S'agissant du choix d'études supérieures plus particulièrement, « l'effet établissement » a été étudié par Nakhili (2007). Selon cette auteure, « des élèves ayant les mêmes caractéristiques individuelles, celles-ci, ayant été contrôlées, peuvent réussir et s'orienter différemment selon leur contexte de scolarisation » (p. 114). L'environnement scolaire, avec ce qu'il contient de « disparités en termes de public accueilli, d'enseignants et d'offre scolaire » (p. 114), exerce une influence non seulement sur la réussite des élèves, mais aussi sur leurs aspirations d'études supérieures. Par ailleurs, Draelants (2013) mentionne la nécessité de prendre en compte les « contextes d'enseignement inégalement stimulants » (p. 2) pour comprendre le choix d'orientation vers le supérieur posé par les élèves. L'auteur montre que l'effet établissement prend forme de deux manières : « d'une part à travers le curriculum (dépassement des programmes officiels, exigences plus élevées dans certaines écoles en vue d'anticiper les exigences de l'université et d'y préparer leurs étudiants) et, d'autre part, à travers la façon dont les établissements informent et préparent leurs étudiants à affronter la transition vers l'université (processus de guidance, orientation) » (p. 2).

Van Zanten (2015) apporte un regard complémentaire sur les dispositifs de soutien aux choix d'orientation vers l'enseignement supérieur en analysant l'influence que peuvent avoir les équipes pédagogiques des établissements dans ce processus. Selon elle, certaines pratiques, attitudes ou certains discours des membres des équipes éducatives peuvent, parfois inconsciemment, « manipuler le cadre des choix des élèves » (p. 84) et les canaliser vers certaines filières de l'enseignement supérieur. Cette « canalisation des choix » se réalise également lorsque les acteurs scolaires mettent en avant les brochures de certains établissements, sélectionnent les établissements qu'ils invitent à venir présenter leurs formations ou promeuvent certaines journées portes ouvertes. Ses travaux pointent également comme influençants les discours tenus par le directeur et les enseignants, ces discours étant marqués, entre autres, par leurs propres parcours.

En matière de pratiques de soutien à l'orientation, le modèle québécois de l'approche orientante (ou école orientante) occupe actuellement une place importante dans les réflexions ; il met en avant le rôle que peut et devrait jouer l'établissement scolaire dans la définition du projet personnel et professionnel des jeunes (Moisan, 2000). Ce modèle vise, entre autres, à intégrer le plus possible des activités d'accompagnement à l'orientation directement au sein des enseignements. En effet, Moisan (2000) souligne que « les enseignants et enseignantes peuvent avoir une influence directe sur l'orientation de leurs élèves [...]. Par exemple, il est possible qu'ils leur fassent découvrir l'utilité d'une matière dans différents métiers et professions » (p. 32). Dans le même sens, Pelletier (2004) épingle la nécessité de montrer aux élèves l'utilité et l'importance des disciplines dans le cadre professionnel en se référant à des exemples concrets. Selon plusieurs auteurs (Canzittu, 2019 ; Canzittu & Demeuse, 2017 ; Gingras, 2007), ce modèle de l'approche orientante met l'accent sur l'utilité de mettre en activité des élèves autour d'un projet personnel qui leur permette d'améliorer leur connaissance de soi et des métiers pour soutenir efficacement leur choix d'orientation. Cette influence des enseignants, ainsi que le rôle de la matière enseignée et de la manière de l'enseigner seront particulièrement investiguées dans le cadre de cette recherche.

Les recherches et cadres mentionnés ci-dessus montrent que les choix d'orientation lors de la transition du secondaire vers le supérieur sont influencés par de multiples facteurs et que ces choix doivent eux-mêmes être inscrits dans une perspective plus large de la construction d'un parcours de vie (Guichard, 2016 ; Savickas et al., 2010).

Objectif et questions de recherche

L'objectif de la présente recherche est double. Elle vise d'abord à identifier, auprès d'étudiants ayant une expérience de réussite dans l'enseignement supérieur, les éléments vécus en fin d'enseignement secondaire qui ont été, à leurs yeux, porteurs dans le processus de choix d'études supérieures. Elle se propose ensuite de croiser ce regard rétrospectif porté par les étudiants avec celui d'acteurs de l'enseignement concernés par les éléments rapportés par les étudiants. La première question de recherche est donc la suivante : quels éléments-clés vécus durant les deux dernières années de l'enseignement secondaire sont rapportés par les étudiants comme ayant été déterminants dans leur choix d'études supérieures ? Et la seconde se formule de cette manière : en quoi et comment les perceptions des étudiants et celles des acteurs de l'enseignement à propos de ces mêmes éléments-clés convergent-elles ?

Dans la suite du texte, nous entendrons par « élément-clé » ou « élément marquant » tout dispositif, activité, rencontre ou situation vécue qui a contribué, dans le cadre du lycée ou du moins dans le cadre d'activités organisées par ce dernier, au choix d'études de l'étudiant, selon lui. De manière à situer l'influence de ce type de facteur parmi d'autres, nous avons aussi recueilli, mais dans un second temps et de manière complémentaire, les perceptions des étudiants relatives au rôle joué par d'autres acteurs de son environnement (famille, amis, entourage, etc.).

Méthode

Participants

Les données ont été récoltées en deux temps, à chaque fois par entretiens semi-dirigés. Dans un premier temps, entre mars et mai 2021, les chercheurs ont sollicité, par courriel, un échantillon aléatoire et stratifié d'étudiants parmi l'ensemble de ceux qui étaient inscrits en deuxième année universitaire de 4 facultés d'une université et qui y avaient acquis un minimum de 45 crédits (sur 60) en première année. Une condition supplémentaire était que les étudiants sollicités aient été primo-arrivants en septembre 2019. Ce dernier critère permettait de cibler des étudiants qui avaient effectué une réflexion sur leur choix d'orientation en fin d'enseignement secondaire dans un contexte hors pandémie. Concernant le premier critère de sélection, la stratification de l'échantillon s'est réalisée sur la base de la moyenne des notes obtenues par les étudiants aux examens de première année universitaire, de manière à interroger des étudiants qui se situaient tout au long de cette échelle de performance académique. Nous avons donc sollicité des étudiants ayant connu une expérience de réussite dans les études qu'ils avaient choisies⁴, tout en veillant à cibler des étudiants à différents niveaux de réussite. Ce choix s'explique, d'une part, par l'objectif de la recherche centré sur l'identification d'éléments porteurs de choix d'études supérieures ayant abouti à un parcours de réussite et, d'autre part, par le fait plus prosaïque que les étudiants qui ont échoué leur première année avaient, dans leur grande majorité, quitté l'université dans laquelle s'est déroulée l'étude.

Dans la perspective de tirer profit des résultats de la recherche pour les formations initiale et continue des enseignants assurées au sein de l'université où la recherche a été menée, ce sont les étudiants des 4 facultés offrant des enseignements en sciences économiques, sociales et de gestion (93 étudiants), en philosophie et lettres (22 étudiants), en sciences (101 étudiants) et en

⁴ En 2019-2020, en Communauté française de Belgique, l'étudiant qui a acquis 45 crédits en première année (sur les 60 de son programme) peut s'inscrire en deuxième année et devra y représenter les 15 crédits résiduels de première année.

médecine (149 étudiants), qui ont été sollicités pour un entretien. Malgré le large empan de nos sollicitations, nous avons été contraints, sans doute à cause de la crise sanitaire, de renoncer à appliquer strictement les critères présentés ci-dessus pour constituer un échantillon d'un minimum de 26 étudiants. Ainsi, 2 étudiants non primo-arrivants en 2019 ont été finalement retenus ainsi que 2 étudiants toujours inscrits en première année universitaire – l'un, à la suite d'une réorientation ; l'autre, répétait sa première année de médecine. Une étudiante inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur non universitaire a également été retenue dans l'échantillon. Le tableau 1 présente la répartition des 26 étudiants ayant participé à un entretien.

[insérer tableau 1]

Dans un second temps, de fin janvier à fin mars 2022, des entretiens semi-dirigés ont été menés avec 25 membres de l'équipe éducative et/ou de direction de 6 établissements d'où provenaient certains étudiants rencontrés durant la première phase : 19 enseignants, 5 membres de la direction et 1 conseiller d'orientation. La sélection de ces équipes éducatives a été opérée sur la base des éléments collectés lors des entretiens réalisés avec les étudiants. Un établissement était sélectionné pour y mener des entretiens si au moins un étudiant citait minimum 5 éléments-clés ayant eu un impact positif sur son choix d'orientation et dont l'initiateur était l'établissement et/ou des enseignants. Par exemple, tel établissement a été sélectionné car une étudiante (Étudiant 15) a rapporté les cinq éléments-clés suivants : 1) un salon des métiers organisé par son établissement (« mon [établissement] 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. [...] ça m'avait quand même beaucoup aidée ») ; 2) une rencontre avec un professionnel dans le cadre d'un cours de sciences (un médecin généraliste venu faire de la prévention sur l'usage des drogues et la sexualité – « ça m'avait donné vraiment envie de faire la même chose ») ; 3) une rencontre, organisée par l'établissement, avec des membres d'une ONG (« ils avaient montré une vidéo d'un Médecin de chez MSF [...]. Quand j'ai vu ces vidéos, je savais que c'est ce que je voulais faire. 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 ») ; 4) le cours de biologie d'une enseignante (« son cours de biologie, il était vraiment 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 l'ingénierie ou sur l'environnement. Et ça, ça m'a beaucoup marquée ») et 5) le parcours de sa professeure de chimie (« elle avait fait un an en médecine [...] 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 d'aide en chimie (...) elle va un peu m'aider. Et du coup, ça c'était positif »). Sept établissements ont ainsi été retenus et des membres de l'équipe éducative et/ou de direction de 6 d'entre eux ont accepté de participer à la recherche.

Procédure

Compte tenu du contexte sanitaire entourant la première phase de collecte de données, 22 entretiens « étudiants » ont été réalisés à distance et 4 en présentiel, selon le choix de l'étudiant. Les entretiens avec le personnel des établissements se sont tenus essentiellement en présentiel (22 personnes sur 25). Parmi les enseignants rencontrés, seule une enseignante n'avait pas été évoquée par les étudiants ; toutefois, elle collaborait étroitement avec un enseignant cité qui n'a pas souhaité participer à l'étude. Deux chercheurs ont mené les entretiens. Afin d'assurer un alignement de leur méthode de collecte des données, les deux premiers entretiens avec les

étudiants ainsi que le premier entretien avec le personnel des établissements ont été menés par les deux chercheurs ensemble. Tous les entretiens suivants ont été assurés par un seul chercheur avec un étudiant seul ou un membre seul du personnel des établissements. Avec les étudiants, les entretiens ont duré entre 15 minutes et environ une heure. Tandis qu'avec le personnel des établissements, les entretiens ont duré entre 17 minutes et environ une heure trente.

Tous les entretiens ont été enregistrés sur un support audio pour être ensuite retranscrits. À distance, l'enregistrement s'est réalisé via l'application Teams. En présentiel, l'enregistrement s'est fait via un téléphone portable. Tous les participants ont signé un document de consentement pour participer à cette recherche et être enregistrés en respect des dispositions relatives à la protection des données à caractère personnel.

Matériel

Afin d'assurer une homogénéité des informations collectées, les entretiens avec les étudiants ont été menés à l'aide d'un guide divisé en quatre parties. Dans un premier temps, le chercheur contextualisait la recherche et présentait les objectifs de celle-ci. Deuxièmement, il invitait l'étudiant à retourner dans ses souvenirs des deux dernières années de l'enseignement secondaire et à présenter, en les classant du plus marquant au moins marquant, les éléments-clés vécus dans un cadre scolaire qui l'ont aidé à définir son choix d'études. À cette étape, l'étudiant devait également indiquer dans quelle mesure ces éléments marquants l'avaient aidé à améliorer sa connaissance de soi, des métiers et des formations. Dans un troisième temps, l'étudiant était invité à lister, et à expliquer à l'aide d'un exemple, les facteurs et les acteurs liés à son environnement (famille, amis, professionnels rencontrés hors cadre scolaire, pairs, médias, etc.) qui ont influencé de manière complémentaire son choix. Enfin, l'étudiant était questionné sur sa représentation d'un choix d'études réussi et sur ce qu'il pense de son choix posé deux années auparavant. Ils étaient également questionnés à propos d'éléments dont ils auraient rétrospectivement dû tenir compte et ceux auxquels ils n'auraient pas dû accorder autant d'importance.

Le guide d'entretien à destination des membres des établissements comportait également quatre parties. Tout d'abord, le chercheur contextualisait la recherche et présentait les objectifs de celle-ci. Deuxièmement, il questionnait l'enseignant ou le personnel de direction sur le contenu des dispositifs de soutien à l'orientation mis en place dans l'établissement. Dans un troisième temps, les personnes étaient questionnées sur leurs perceptions de leur rôle dans le soutien au choix d'orientation. Enfin, les membres des établissements étaient invités à se prononcer sur les atouts de leurs dispositifs actuels et les points à éventuellement améliorer, ainsi que sur les perspectives d'évolution au niveau de l'enseignement en général en matière de soutien à l'orientation. Les questions de ce guide étaient adaptées selon que l'interlocuteur était un enseignant ou un membre de la direction, afin de percevoir plus finement le contenu des dispositifs et si les initiatives en matière d'activités de soutien à l'orientation étaient collectives et coordonnées ou individuelles.

Méthodologie de traitement des données

Tous les entretiens ont été analysés selon une démarche qualitative. Les données sont de l'ordre des perceptions rétrospectives rapportées par les sujets rencontrés. L'analyse du contenu des éléments-clés rapportés par les étudiants a fait émerger, par induction, 17 catégories (tableau 2). Cette démarche a permis d'identifier les établissements qui présentaient le plus d'indices d'influence sur le choix d'orientation des étudiants. Une analyse de contenu similaire a été réalisée sur les données recueillies lors des entretiens avec les membres des équipes éducatives.

Ensuite, les perceptions des étudiants et des membres des équipes éducatives au sujet des éléments-clés évoqués ont été mises en relation. Six études de cas qui concernaient 6 établissements, 10 étudiants et 25 acteurs de l'enseignement ont été réalisées (Massart et al., 2023). Une étude de cas présente le croisement des données entre un ou plusieurs étudiants issus d'un même établissement et les membres de l'équipe éducative de cet établissement. Dans cet article, seule l'analyse transversale de ces études de cas est présentée.

Résultats

Les perceptions des étudiants

Durant les 26 entretiens, 232 éléments marquants ont été rapportés par les étudiants rencontrés : 127 (44 + 80 + 3) ont été vécus dans le cadre du lycée, tandis que 105 ont été vécus en dehors de ce cadre (tableau 2). En ce qui concerne les 127 éléments vécus dans le cadre du lycée, 80 d'entre eux étaient des activités ou des événements qui ont pris place dans le cadre d'enseignements, 44 éléments marquants (soit 19% du total des éléments-clés rapportés) étaient des activités ou des événements spécifiquement dédiés à l'orientation (par exemple, un salon des études) et 3 éléments avaient eu lieu au sein des murs de l'établissement, mais indépendamment du cadre d'enseignements ou d'activités dédiées à l'orientation.

Comme expliqué dans la méthodologie, les étudiants étaient invités à classer les éléments spécifiquement vécus dans le cadre du lycée du plus marquant au moins marquant. Sans grande surprise, les résultats montrent que, dans la grande majorité des cas, un enseignant a joué un rôle de premier plan (tableau 2, dernière colonne) : 18 démarches soutenant d'un enseignant ont été classées parmi les 3 éléments les plus marquants par les étudiants rencontrés. D'ailleurs, même s'ils ne les ont pas tous cités dans les trois éléments les plus significatifs, les 26 étudiants rencontrés ont évoqué un enseignant comme ayant influencé leur choix. Par exemple, un étudiant explique comment les activités de laboratoire en chimie lui ont permis de s'orienter vers des études en physique plutôt qu'en chimie : « avec mon option sciences sept heures, j'avais des labos et ça, ça m'a aussi beaucoup permis de voir ce que c'était les sciences, me dire que, par exemple, la chimie, c'est quelque chose que j'aime bien, mais que je ne ferai pas [...] Donc les labos, je crois. » (Étudiant 18). Un autre étudiant, inscrit en biologie, rapporte comme élément déterminant l'attitude de sa professeure de biologie : « C'est juste que j'avais un professeur qui me donnait aussi quelque part envie de me lancer dans la biologie. Enfin, ça se voit qu'elle aimait ce qu'elle faisait et qu'elle avait envie de donner, quelque part par sa régularité et par sa joie qu'elle dégagait dans la science [...] elle nous transmettait aussi de la régularité, de la précision qu'en tant que scientifique on doit avoir » (Étudiant 7).

En deuxième position, la participation à un salon des métiers et/ou des formations a été déterminante pour 14 étudiants (tableau 2, dernière colonne – 15 occurrences – un étudiant ayant mentionné 2 salons distincts). Selon une étudiante, sa visite d'un salon lui a permis d'éliminer certains choix et aussi de découvrir que certaines études conduisaient à des débouchés auxquels elle n'avait pas pensé : « En secondaire, on ne se rend pas forcément compte de ce que sont les études supérieures, des cours qu'ils proposent, etc. et donc [...] parler à des anciens, avoir le [salon d'information sur les études et les professions], ça nous donne des informations qu'on n'a peut-être pas à la base et [...] ça m'a aidée à éliminer ce qui ne m'allait pas et à savoir ce que moi j'aimais bien parce que je rattachais à des choses que je connaissais. [...] J'ai chaque fois demandé si on pouvait [...] me donner des informations sur les métiers, sur les débouchés. [...] On m'a au fur et à mesure donné certains métiers que je n'avais peut-être pas d'ailleurs soupçonnés parfois » (Étudiant 21).

En troisième position, la réalisation d'un stage a été prioritaire pour le choix de dix étudiants. Ainsi, l'un d'entre eux relate son expérience au sein d'une petite entreprise qui lui a permis de découvrir concrètement les différents aspects du fonctionnement de celle-ci : « en [terminale] on a pu, on était obligé de prendre un métier qui nous intéressait, sur lequel on se posait des questions et trouver quelqu'un qui exerçait ce métier-là dans notre entourage ou dans notre ville et d'aller voir une journée, voir comment est-ce qu'il travaillait. Et donc [...], là j'avais été voir un chef d'entreprise d'une PME où ils étaient [...] moins de 50 travailleurs. À ce moment-là, ça m'intéressait de voir [...] vraiment une entreprise [...] et voir un peu comment la vie se passait là-bas. Et donc là, j'ai passé une journée avec lui. [...] ça a eu un impact aussi encore pour le concret quoi. Comment est-ce que ça se passe dans une usine ? Comment est-ce que ça se passe un peu, côté administratif et puis le côté plus ouvrier et les liens entre les deux » (Étudiant 9).

En quatrième place, le vécu d'activités organisées dans l'enseignement supérieur (8 occurrences) est mis en avant par huit étudiants, dont cette étudiante qui relate que le fait d'avoir assisté à des cours ouverts dans deux universités lui a permis de préciser son choix d'orientation : « au début de la rhéto [terminale], je voulais encore faire maths, j'ai suivi les cours ouverts à [l'Université X] en maths. Et vers le milieu de ma rhéto, je me suis rendu compte qu'en fait, je préférais la physique, parce que c'était moins abstrait, c'était plus des expériences qu'on pouvait visualiser. Et du coup, j'ai suivi les cours ouverts de physique à [l'Université Y], à Pâques. Et ça a confirmé mon choix » (Étudiant 4).

Enfin, une rencontre avec un professionnel (5 occurrences) est mise en avant par les étudiants en cinquième position.

[insérer tableau 2]

Les perceptions des enseignants

Le tableau 3 présente, par catégorie, le nombre d'éléments rapportés par les acteurs rencontrés lors des 25 entretiens menés dans les 6 établissements. Les activités ou dispositifs qui ont été cités par plusieurs interlocuteurs rencontrés au sein d'un même établissement n'ont été comptabilisés qu'une seule fois.

[insérer tableau 3]

Les 5 éléments les plus cités représentent 105 éléments des 136 rapportés, soit 77% du total des éléments mis en avant par les équipes éducatives. On y retrouve les démarches soutenant d'un enseignant (63 occurrences), la participation à des salons des métiers et/ou des formations (13 occurrences), des rencontres avec un professionnel (11 occurrences), des activités organisées dans l'enseignement supérieur (10 occurrences) et enfin des activités complémentaires au programme (8 occurrences).

Les démarches que les enseignants jugent soutenant en matière d'orientation sont de trois types : des attitudes liées à la manière d'enseigner, certaines activités pédagogiques elles-mêmes et le fait de tenir un discours soutenant la confiance en eux des élèves. Concernant les attitudes en classe, un professeur de mathématiques évoque l'importance de la motivation de l'enseignant : « un prof motivé va motiver ses élèves. Ça, je crois que c'est quelque chose qui va de soi. [...] il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves aiment les maths si on arrive tout mou

en classe » (Lycée 3). Pour illustrer une activité pédagogique jugée soutenante, une enseignante relate une fresque que ses élèves ont réalisée dans le cadre d'un cours d'art plastique pour la commune où est situé l'établissement : « Ils se mettent dans la peau d'un professionnel, [...], le projet doit être rendu pour telle date, ils doivent respecter les impondérables, les formats, la technique, etc. Et donc, oui, effectivement, ils prennent la place de professionnels, sans que j'aie pu m'en rendre compte en fait » (Lycée 25). Concernant la confiance en soi, une enseignante insiste sur l'importance de soutenir les élèves afin qu'ils envisagent leur avenir sur la base d'une bonne connaissance de soi : « 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 va permettre [...] d'amener l'élève à mieux se connaître » (Lycée 25).

Pour ce qui est des activités organisées dans l'enseignement supérieur, les équipes pédagogiques estiment que leur rôle est d'informer les élèves de leur existence. Des enseignants les accompagnent parfois à ces activités, même si c'est en dehors des heures scolaires : « je leur ai proposé depuis quelques années de participer à une activité de Printemps des Sciences à [l'Université X] un mercredi après-midi » (Lycée 12).

Des activités complémentaires sont parfois organisées par un membre de l'établissement, tout en ne faisant pas partie du programme obligatoire comme l'illustrent les propos d'un enseignant : « ce qu'on fait [...], avec une collègue, [...] 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 » (Lycée 3).

Conscients de leur influence potentielle à des degrés divers, certains enseignants ont explicitement indiqué qu'ils se montraient prudents en matière d'influence sur le choix d'études de leurs élèves. C'est le cas d'une enseignante de chimie qui insiste sur le fait qu'elle veille à ne pas se substituer aux familles, à ne pas « pousser » un élève dans une voie ni à lui dire qu'il n'est peut-être pas capable de poursuivre tel type d'étude : « 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 qu'ils connaissent bien [...]. Le milieu familial connaît très bien l'élève, ses faiblesses et tout » (Lycée 10). 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.

Un autre enseignant rapporte être conscient de l'influence qu'il peut avoir en communiquant son enthousiasme à propos des matières qu'il enseigne, mais il estime ne pas utiliser cet enthousiasme 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 » (Lycée 4). En outre, cet enseignant a conscience de ne pouvoir parler que de son expérience professionnelle en tant que professeur et pas des autres facettes du monde du travail. Il sensibilise également les élèves au fait qu'aimer ou pas une matière peut dépendre du professeur et que ça ne suffit pas pour faire un choix solide.

Mise en relation des perceptions

Sur l'ensemble des étudiants et des acteurs interrogés, on observe une certaine convergence de perceptions puisque parmi les 5 éléments les plus souvent rapportés par les enseignants et par les étudiants, 3 sont communs, à savoir : les démarches soutenant 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.

Si l'on restreint ensuite l'analyse aux étudiants issus des 6 établissements sélectionnés, le tableau 4 montre que la grande majorité des éléments vécus dans le cadre scolaire cités par les jeunes (47 sur 56) ont trouvé un écho chez les membres des établissements rencontrés. Ces derniers les ont mentionnés soit de manière spontanée, soit après avoir été confrontés à des extraits des propos de leurs anciens élèves. Nous présentons ici des éléments de convergence et de divergence des perceptions mis au jour par une analyse croisée entre les perceptions des étudiants et des membres des établissements. Pour trois éléments rapportés par les étudiants, ceux-ci ont été vécus indépendamment du cadre du lycée (par exemple, les activités organisées dans des établissements d'enseignement supérieur). Toutefois, les membres des établissements ont également mentionné ces activités en déclarant informer les élèves de leur existence, sans pour autant y faire d'office participer leurs élèves. Ces trois éléments sont repris dans cette analyse, car ils ont été mentionnés de part et d'autre, ce qui permet d'analyser la perception de chacun sur le dispositif.

[insérer tableau 4]

Pour certains éléments, la convergence est très forte. Par exemple, le travail de recherche et de synthèse sur son projet personnel et professionnel a été vécu par une étudiante comme réellement orientant : « le TFE [travail de fin d'études] m'a permis de faire des recherches approfondies sur ce que je voulais faire et de vérifier que c'était bien ça que je voulais faire » (Étudiant 1). De leur côté, la directrice et 2 enseignants présentent les objectifs de ce travail en des termes proches de ceux de l'étudiante : « Qu'ils [les élèves] arrivent à définir où ils se projettent l'année suivante, [...] les études qu'ils veulent faire et surtout les moyens qu'ils devront mettre en place pour bien commencer » (Lycée 6). Dans ce cas, l'objectif des membres de l'équipe éducative semble avoir été perçu et rencontré par l'étudiante. Ce travail a permis à l'élève d'approfondir la connaissance de soi, des formations et des métiers, ce qui est reconnu comme étant efficace en matière de soutien aux choix d'orientation (Canzittu & Demeuse, 2017 ; Gingras, 2007).

Dans un autre exemple de forte concordance, une étudiante rapporte les mêmes termes qu'avaient utilisés son professeur quelques années auparavant : « je me souviens toujours de la phrase qu'il disait [...] : '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 » (Étudiant 2). Sans que nous ayons cité l'étudiante, le professeur déclare spontanément : « aujourd'hui, avec un diplôme d'enseignement général, la seule valeur, c'est le prix du papier » (Lycée 11).

D'autres analyses révèlent une concordance partielle lorsque, par exemple, les étudiants n'ont pas mentionné l'ensemble des objectifs énoncés par les membres des équipes éducatives à propos d'une activité spécifique. Cette situation est illustrée par le salon des métiers organisé dans un des établissements participant à la recherche. Même si l'étudiant et les membres de

l'équipe pédagogique se rejoignent sur l'objectif d'améliorer la connaissance des formations et des métiers, le conseiller en orientation qui organisait cet événement visait toutefois un objectif supplémentaire, celui de présenter à ses élèves des parcours atypiques. Pour ce faire, il avait invité une personne qui exerçait désormais le métier de chocolatier après une première carrière dans un tout autre domaine. L'étudiant a mentionné la rencontre avec ce chocolatier et a expliqué que cette discussion lui avait permis de déconstruire certains stéréotypes qu'il avait sur les métiers manuels, mais il n'a pas rapporté que ce chocolatier était ingénieur civil de formation et qu'il avait changé de carrière. Ici, un objectif important pour l'organisateur – permettre aux élèves de prendre conscience des parcours non linéaires – n'a pas été perçu comme tel par l'étudiant, même si cette rencontre n'a pas été anodine sur d'autres aspects. Bien sûr, le fait qu'un étudiant n'ait pas cité tous les objectifs énoncés par les membres des établissements ne signifie pas nécessairement qu'il ne les ait pas perçus à l'époque. Nos données permettent uniquement d'affirmer que rétrospectivement cet objectif n'a pas été jugé comme déterminant par l'étudiant.

D'autres correspondances partielles concernent des attitudes des enseignants ou des choix pédagogiques rapportés par les étudiants. C'est notamment le cas de la motivation, de la passion et de l'enthousiasme communicatif des enseignants cités par les étudiants comme étant particulièrement déterminants pour leur choix. Si les enseignants ont également mentionné ces aspects, ils ne les ont pas présentés comme des marqueurs orientants mais davantage comme des moyens d'assurer le bon déroulement de leurs cours, de donner du sens à ce qu'ils enseignent et de susciter de l'intérêt pour une matière. Il en est de même lorsque des étudiants évoquent le fait que les enseignants qui créent des liens avec la vie quotidienne et l'actualité ou ouvrent des fenêtres sur le monde les ont influencés dans leur choix, alors que ces enseignants y voient plutôt une manière de donner du sens à leur enseignement *hic et nunc*, d'éveiller la curiosité et l'esprit critique de leurs élèves, sans chercher ni à susciter des vocations ni à orienter les élèves vers des études supérieures en rapport avec leurs matières.

Des éléments de divergence relatifs aux contenus des enseignements ont également été relevés. Des étudiants et enseignants font parfois référence à un même contenu de cours, mais pour des raisons différentes. Par exemple, une étudiante a perçu un travail à réaliser pour le cours de français comme une préparation à ses futures études en langues romanes, alors que l'objectif de l'enseignant était de montrer que toute littérature est engagée et que tout point de vue est discutable, sans toutefois tomber dans « un relativisme excessif », précise l'enseignant (Lycée 23). Il semblerait que dans ce cas l'enseignant ait enclenché, sans s'en rendre compte, une réflexion sur le processus d'orientation de l'élève via un dispositif qui n'était pas pensé en tant que soutien à l'orientation, mais qui l'a quand même été *de facto*.

Une autre étudiante explique à quel point le contenu d'un cours de français a influencé son choix d'études. Selon elle, l'enseignante proposait un programme « assez spécifique pour notre option [littéraire]. [...] On avait plus de livres à lire que les autres. On avait des présentations [orales] à faire aussi, plus régulièrement » (Étudiant 1). L'enseignante montrait « un panel très varié des choses qu'on peut voir en français » (*Idem*). L'enseignante rencontrée insiste surtout sur l'attitude qu'elle adopte en classe plutôt que sur le contenu lui-même : « à la limite, en tout cas avec le public qu'on a, la matière est complètement secondaire [...] 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 [...] et qu'on peut être heureux en travaillant, etc., au contact des jeunes. Voilà, c'est ma conviction » (Lycée 7). Pour l'enseignante, le climat de classe serein a une fonction de motivation et de raccrochage au travail scolaire, alors que pour l'étudiante ce sont les contenus traités qui ont influencé son choix d'études supérieures.

Discussion

Des enseignants plus orientants qu'ils ne le pensent

Incontestablement, les enseignants des dernières années de lycée jouent un rôle fondamental auprès de beaucoup de jeunes dans leur réflexion sur leur choix d'études supérieures. Si le résultat pourrait paraître peu surprenant au vu de l'accent mis sur le cadre scolaire dans l'objectif et la méthode de recherche, un résultat intéressant porte sur le fait que tous les enseignants semblent ne pas présenter le même degré de conscience de leur influence. En effet, certains enseignants, pourtant mentionnés par les étudiants, ont manifesté leur étonnement face à notre sollicitation d'entretien et ont demandé pourquoi nous nous intéressions à eux puisqu'ils considéraient faire « seulement » leur métier sans mesurer à quel point la manière dont ils l'exerçaient pouvait contribuer de manière significative à un choix d'orientation. D'autres ont pris conscience durant l'entretien que leur manière d'assurer leurs enseignements et d'établir une relation particulière avec les élèves pouvaient exercer une influence sur l'orientation de ceux-ci. D'autres enseignants encore étaient en revanche 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 très à l'aise. Dès lors, il semblerait important que les enseignants soient davantage conscientisés au rôle qu'ils jouent, parfois « à l'insu de leur plein gré » et souvent implicitement, auprès de leurs élèves en matière d'orientation. En particulier, il semblerait important de les sensibiliser à la nécessité de verbaliser davantage les ressorts de certaines activités proposées aux élèves et d'explicitier plus en détails les objectifs de formation derrière certains choix de pratiques, ce qui contribuerait à rendre explicitement leurs enseignements plus orientants. Enseigner des contenus disciplinaires en ayant à l'esprit leur potentiel orientant rejoint d'ailleurs une des préconisations de l'approche orientante (Canzittu, 2019 ; Pelletier, 2004).

Notons que l'impact d'enseignants sur l'orientation ne passe pas toujours par des expériences positives. En effet, 6 étudiants sur les 26 ont fait part de démarche non soutenantes (voir tableau 2). Ainsi, une étudiante a relaté une expérience négative vécue avec un professeur de sciences qui avait dénigré devant toute la classe son attrait pour l'histoire : « Et le prof 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, ça a vraiment influencé mon choix de dire : mais si, ça sert à quelque chose et [...] donc lui, il a vraiment influencé mon choix, mais vraiment en clash, quoi » (Étudiant 25). Cet exemple s'apparente à l'effet « revanche » mis en évidence par Bergier et Francequin (2006) : victimes d'humiliation publique, des élèves construisent parfois de véritables projets de parcours autour d'une revanche à prendre sur tel ou tel enseignant qui soit leur avait promis un sombre avenir, soit avait émis des doutes sur l'utilité d'un choix exprimé.

L'intérêt d'interagir avec le monde professionnel

Nos résultats montrent aussi l'importance des relations interpersonnelles dans la démarche de réflexion des jeunes sur leur avenir. En particulier, le contact avec des personnes issues du monde professionnel peut se révéler déterminant. Bien que la réalisation d'un stage soit relativement peu évoquée par les étudiants (12 expériences de stage rapportées par 11 des 26 étudiants sur 232 éléments marquants au total), il est intéressant de noter que pour 10

étudiants, ce stage fait partie des 3 éléments les plus déterminants de leur choix d'orientation (voir tableau 2). Dans le même sens, la rencontre avec un professionnel est également peu citée par les étudiants (12 fois par 10 étudiants sur les 232 éléments rapportés), mais elle est jugée très déterminante pour la moitié de ceux qui l'évoquent : 5 étudiants la classent parmi les 3 expériences les plus fondatrices de leur choix. Alors qu'une enquête (Prevot et al., 2021) montre que plus de 70% des élèves belges francophones déclarent n'avoir jamais effectué de stage ou rencontré de professionnel au sein de leur établissement scolaire, il est intéressant de constater que ce contact avec le monde professionnel, lorsqu'il se produit, est un facteur d'orientation crucial aux yeux des étudiants. Certains enseignants semblent d'ailleurs avoir conscience de l'importance de ce type de dispositif dans une démarche de soutien au choix d'orientation des élèves, regrettant qu'ils soient trop rarement institutionnalisés.

Comprendre les divergences de perceptions

À côté des convergences mises en évidence par nos analyses, des divergences de perceptions ont également été relevées. Une meilleure compréhension des sources de ces divergences permettrait de progresser dans la qualité de l'accompagnement offert aux élèves en matière d'orientation.

Tout d'abord, des divergences de perception des objectifs des activités pédagogiques semblent liées à une certaine opacité du « contrat didactique » qui explique que des élèves ne perçoivent pas toujours les attendus et ressorts d'une activité et éprouvent dès lors des difficultés à la fois à s'y investir et à développer les acquis visés. Cette opacité pourrait être dépassée par un travail d'explicitation accrue des buts des activités proposées aux élèves et des attentes, trop souvent tacites, des enseignants à leur égard (Romainville, 2019).

Ensuite, peu de place semble être accordée à une démarche de réflexion de l'élève sur ce qu'il vit et sur les actions qu'il mène pour s'orienter. Si l'importance du feedback a été mentionnée par des étudiants et des enseignants, c'était le plus souvent dans le cadre des évaluations et non dans celui des démarches orientantes. Institutionnaliser des temps de réflexion à propos des expériences vécues en classe ou en dehors permettrait à l'élève de mieux prendre conscience de ce qui influence réellement ses choix et de structurer sa réflexion en la matière. À ce propos, Moisan (2000) rappelle qu'« il ne suffit pas d'informer les jeunes sur les besoins du marché du travail pour leur permettre de prendre une décision éclairée. [...] L'orientation a pour but d'aider les individus à analyser leur expérience personnelle afin de leur permettre de mieux se connaître et d'identifier ensuite les compétences qu'ils veulent et peuvent développer. Sans ce processus individuel, qui permet de transposer l'identité personnelle en identité professionnelle, les informations fournies n'ont que peu d'intérêt » (p. 11).

Limites

La méthodologie déployée dans cette recherche présente certaines limites. La première porte sur un biais probable de sélection étant donné le nombre restreint d'étudiants et le mode de recrutement basé sur le volontariat et sur un critère de réussite de la première année. Concernant les acteurs de l'enseignement secondaire, ceux-ci étaient ciblés sur la seule base des propos des étudiants rencontrés. D'autres établissements et d'autres enseignants proposent sans doute d'autres types de dispositifs de soutien à l'orientation.

Bien qu'un guide d'entretien ait été rédigé et coconstruit par les chercheurs, les données ont été collectées, pour chaque entretien, par un seul d'entre eux. La posture et en particulier les

questions de relance (demande de précisions, de reformulation ou d'illustration ; recentrage sur l'objet de la question ; confrontation des enseignants aux propos de leurs anciens élèves) ont pu être différentes et parfois influencer certains propos rapportés par les interlocuteurs.

Perspectives pédagogiques

Tout d'abord, il apparaît fondamental de sensibiliser les enseignants en formation initiale et continue à l'influence qu'ils peuvent exercer dans le processus de choix d'études supérieures explicitement ou implicitement. Il serait également utile de les outiller pour qu'ils prennent conscience de cette influence afin de l'exercer de manière délibérée, pertinente et éthique. En effet, l'influence considérable que peuvent avoir des enseignants sur certains choix d'orientation incite à réfléchir à l'aspect éthique de cette question.

Il est reconnu depuis longtemps qu'une bonne relation enseignant-élève est le garant d'une efficacité dans l'apprentissage et également dans la construction de soi et d'un projet d'orientation : « la relation 'sous-tend, enrobe et soutient' la qualité ou non du temps scolaire, la réalisation ou non des apprentissages, les liens de coopération ou de compétition entre élèves, la connaissance de soi ou non permettant l'accès à des projets d'orientation, vocationnels, professionnels » (Langevin (1996), citée par Espinosa (2016), p. 151). Les enseignants rencontrés semblaient attentifs au fait de créer une bonne relation enseignant-élève ; ils ont rapporté être soucieux de prôner une ouverture de l'école au monde (par exemple, en tissant des liens avec la vie), de développer l'autonomie des élèves, de favoriser la prise de décisions (en permettant une certaine liberté) et d'instaurer un climat de confiance. Toutefois, le manque de conscience de l'influence qu'ils exercent en matière d'orientation posent des questions éthiques liées à l'asymétrie de la relation enseignant-élève. Cette asymétrie requiert une éthique professionnelle forte en tant que norme de régulation des comportements à adopter. Parmi ces normes, Jeffrey (2015) identifie sept « devoirs professionnels » dont le devoir de distance professionnelle et celui de réserve impliquant une certaine neutralité. Dans le cadre du soutien au choix d'orientation, s'il peut être profitable pour les élèves qu'un enseignant leur explique un parcours personnel, il est indispensable de préciser qu'il ne faut pas considérer ce parcours comme la marche à suivre, mais comme une expérience individuelle qui pourrait enrichir leur réflexion, sans ni la contraindre, ni l'orienter. Dans cette même logique, tout avis que peut donner un membre des équipes éducatives sur le choix personnel des élèves doit être mis en perspective et repositionné dans l'ensemble de la démarche de l'élève. Il en va de même de l'enthousiasme « contagieux » dont font preuve certains enseignants vis-à-vis de leur discipline : s'il peut donner à voir un rapport au savoir particulier qui peut éveiller l'intérêt d'élèves, un choix d'orientation qui ne dépendrait que de la rencontre, par essence aléatoire, de tels enseignants soulèverait une question éthique majeure. Ce qui accentue la nécessité de non seulement faire vivre des expériences aux élèves mais aussi de les accompagner dans une prise de distance, personnelle et critique, par rapport à ces expériences.

En outre, la présente recherche a montré l'importance accordée par les étudiants et les enseignants aux rencontres avec des professionnels et aux relations interpersonnelles. Il apparaît donc indispensable de faciliter, d'institutionnaliser et d'accompagner la mise en place dans les établissements d'activités qui permettent de favoriser des relations avec des témoins du monde professionnel tout en veillant à leur articulation.

Enfin, les propos tenus lors des entretiens ont permis de relever l'importance de l'encadrement des démarches d'aide à l'orientation. Il est ici question, d'une part, de l'encadrement des élèves dans leurs activités, leurs expériences et surtout dans le processus de réflexion qu'ils devraient mener à différentes étapes, et, d'autre part, de l'encadrement des enseignants qui doivent être outillés pour soutenir efficacement et avec sérénité leurs élèves dans cette réflexion.

Conclusion

Quel que soit l'angle utilisé pour analyser les résultats issus des entretiens, ce sont toujours les démarches soutenant des enseignants qui sont citées en premier tant par les étudiants que par les enseignants. Le croisement des perceptions révèle toutefois que tous les enseignants n'ont pas nécessairement une conscience aigüe de cette influence. Ce résultat souligne l'importance d'une conscientisation accrue de cette influence de la part des enseignants mais aussi de la prudence avec laquelle ils doivent gérer cette influence potentielle.

Il ressort enfin que le travail de soutien à l'orientation relève souvent de bonnes volontés individuelles et d'initiatives isolées mises en place par des personnes particulièrement investies dans cette mission. Les établissements par rapport auxquels les données de cette recherche ont été recueillies ne fonctionnent pas avec un fil conducteur qui guiderait les élèves dans un processus d'orientation formalisé et/ou balisé selon des étapes claires pour chacun. Certaines initiatives, pourtant porteuses, peuvent s'essouffler parce qu'elles ne sont pas soutenues ou valorisées. Si l'on souhaite intégrer l'approche orientante dans les établissements scolaires, il faut veiller à ce qu'elle y trouve une place institutionnalisée et construire, grâce à la collaboration, un plan d'actions cohérent et progressif (Canzittu, 2019).

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bégin, C., Michaut, C., Romainville, M., & Stassen, J.-F. (2012). Structure et organisation de l'enseignement supérieur : Belgique, France, Québec et Suisse. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 201-219). Bruxelles : De Boeck.
- Bergier, B., & Francequin, G. (2006). *La revanche scolaire*. Eres.
- Biémar, S., Philippe, M. C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>
- Bouchat, P., Nils, F., Colon, P.-L., & De Sacco, P. (2020). *Les déterminants de l'attrait pour les études et les métiers scientifiques et techniques chez les 12-25 ans* [Rapport de recherche]. Université Catholique de Louvain, Le Forem. <https://www.leforem.be/content/dam/leforem/fr/documents/Rapport-STEM-11-2020.pdf>
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, 15(1), 3-42. <https://doi.org/10.2307/3320261>

- Bressoux, P., Lima, L., & Rossignol, L. (2018). *L'orientation en fin de 3e : déterminants individuels et contextuels*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Bressoux_Lima_Rossignol.pdf
- Canzittu, D. (2019). *Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21^e siècle* (tel-02280760) [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Mons]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-02280760v1>
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* De Boeck Supérieur.
- 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>
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1). <https://doi.org/10.4000/osp.4028>
- Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D., & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université : Trajectoires des étudiants en Belgique francophone*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 142-153. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>
- Giret, J.-F., & Morlaix, S. (2019). *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur Français*. Cnesco.
- Gingras, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences (dossier Québec). *Les cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-contribution-de-l-approche-orientante-au-developpement-des-competences-dossier-quebec/>
- Guichard, J. (2016). 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. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.002>
- Guyon, N., & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire* [Rapport de recherche]. Sciences Po – Institut d'études politiques de Paris. <https://sciencespo.hal.science/hal-03460147/>
- Imberdis, A., Toczek, M., Dutrévis, M., & Sacré, M. (2021). Disciplines scolaires et stéréotypes de genre : perceptions d'élèves et d'enseignant·e·s. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(4), 623-652. <https://doi.org/10.4000/osp.14992>
- Jacques, J.-C. (2021). *Quels sont les impacts du genre, du statut socio-économique, du sentiment d'efficacité personnelle et des résultats attendus sur l'orientation des étudiants du secondaire supérieur et des adultes en reconversion professionnelle au FOREM vers les filières STEM ?* [Mémoire de master, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:29514>
- Jeffrey, D. (2015). Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. In L.-A. Saint-Vincent (Ed.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue* (pp. 83-97). Presse de l'université de Québec.

- Langevin, L. (1996). *Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève*. [Communication]. 16^{ème} Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Atelier 6D52, Montréal, Québec, Canada.
- Lazarides, R., & Watt, H. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology* 41, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.005>
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Moisan, G. (2000). *L'école orientante : un concept en évolution*. Gouvernement du Québec.
- Massart, X., Meyer, V., Vieillevoye, S., 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*. Université de Namur.
- Mosconi, N., & Stevanovic, N. (2007). La représentation des métiers chez des adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée : Du mouvement mais pas de changement. *Travail et Emploi*, 109, 59-80. <https://doi.org/10.4000/travailemloi.3766>
- Nakhili, N. (2007). *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur* (tel-00260955) [Thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Bourgogne]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00260955>
- Nils, F., Rousseau, A., Taskin, L., Dossche, S., Antoine, M., & Desmarests, M. (2015). *Quel package salarial pour attirer, retenir et motiver les jeunes collaborateurs ? Rapport théorique*. [Rapport de recherche, Chaire laboRH, 4(2)]. Université catholique de Louvain.
- OCDE. (2022). *Regards sur l'éducation 2022 : les indicateurs de l'OCDE*. <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Septembre éditeur.
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(1). <https://doi.org/10.4000/osp.4515>
- Prevot, H., Verhoeven, L., Hendricx, C., & 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>
- Romainville, M. (2019). *L'Art d'enseigner. Précis de didactique*. Peter Lang.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (1^{ère} éd.). De Boeck.

- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 381-406. <http://dx.doi.org/10.1080/00207598308247489>
- Van den Broeck, L., Demanet, J., & Van Houtte, M. (2020). The forgotten role of teachers in students' educational aspirations. School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103015>
- Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80-92. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0080>
- Viellevoye, S., Wathélet, V., & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 221-250). De Boeck.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>

Tableaux :**Tableau 1**

Répartition du nombre d'étudiants sollicités et de ceux qui ont accepté de participer à la recherche

	Nombre d'étudiants sollicités	Nombre d'étudiants interviewés	
		Filles	Garçons
Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion	93	3	2
Faculté de philosophie et lettres	22	5	1
Faculté des sciences	101	3	3
Faculté de médecine	149	5	3
Établissement d'enseignement supérieur non universitaire	138	1	
TOTAL	503	17	9

Table 1

Breakdown of students' number approached and those who agreed to take part in the research

Tableau 2

Nombre d'éléments marquants rapportés par les étudiants classés par thématique

Thématiques	Fréquence totale	Au lycée			Indépendants du lycée	Classés parmi les trois plus marquants au lycée
		Dédiés à l'orientation	Dans le cadre des cours ou des enseignements	Hors du cadre des cours, mais au sein de l'établissement		
Démarches soutenantes d'un enseignant	60	13	47			18
Participation à un salon des métiers et/ou des formations	28	11			17	15
Milieu familial	26				26	1
Activités organisées dans l'enseignement supérieur	21		1		20	8
Contenu de cours	20		20			3
Réalisation d'un stage	12	12				10
Rencontre avec un professionnel	12	4			8	5
Informations collectées sur les sites internet d'établissements d'enseignement supérieur	10				10	3
Intérêt personnel pour une matière	8		7		1	4
Rencontre d'un conseiller d'orientation	8	1			7	2
Rencontre d'un étudiant	7	2			5	3
Démarches non soutenantes d'un enseignant	6	1	5			1
Messages de la société et des médias	6				6	
Action menée par un organisme d'intérêt collectif (ex : ONG)	4			2	2	3
Séjour réalisé à l'étranger	2				2	
Lectures personnelles	1				1	1
Ambiance générale au sein de l'établissement	1			1		1
TOTAL	232	44	80	3	105	78

Table 2

Number of key elements reported by students, classified by theme

Tableau 3

Nombre d'éléments, classés par catégorie, mis en avant par les acteurs de l'éducation rencontrés

Eléments mis en avant par les acteurs de l'éducation	Fréquence
Démarches soutenantes d'un enseignant	63
Participation à un salon des métiers et/ou des formations	13
Rencontre avec 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
Réalisation d'un stage	3
Retraite	2
Organisme d'intérêt collectif	2
Rencontre avec un étudiant	2
Activités des centres psycho-médicaux sociaux	2
Travail de fin de secondaire	1
Formation des enseignants à des outils d'orientation	1
Conseiller en orientation	1
TOTAL	136

Table 3

Number of elements, classified by category, put forward by the education players encountered

Tableau 4

Éléments vécus dans le cadre scolaire, regroupés par thématique, mentionnés par les dix étudiants concernés par les six études de cas

Thématiques	10 étudiants issus des 6 établissements rencontrés	Echo chez les membres des 6 établissements rencontrés
Démarches soutenant d'un enseignant	33	30
Participation à un salon des métiers et/ou des formations	10	10
Activités organisées dans l'enseignement supérieur	2	2
Contenu de cours	6	3
Réalisation d'un stage	2	1
Rencontre avec un professionnel	2	
Action menée par un organisme d'intérêt collectif (ex : ONG)	1	1
TOTAL	56	47

Table 4

Elements experienced at school, grouped by theme, mentioned by the ten students involved in the six case studies