

La transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur

Analyse qualitative du dispositif "Stage de maturation vocationnelle"

Mémoire réalisé par
Ludovic Liveyngs

Promoteurs
Madame Marie Verhoeven
Monsieur Bernard Delvaux

Lecteur
Madame Laetitia Paternostre

Année académique 2017-2018
Master en politique économique et sociale

La transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur

Analyse qualitative du dispositif "Stage de maturation vocationnelle"

Mémoire réalisé par
Ludovic Liveyns

Promoteurs
Madame Marie Verhoeven
Monsieur Bernard Delvaux

Lecteur
Madame Laetitia Paternostre

Année académique 2017-2018
Master en politique économique et sociale

Remerciements

Je tenais tout d'abord à remercier les membres de ma commission d'accompagnement pour leur suivi, leur disponibilité ainsi que la grande liberté d'action laissée lors de la réalisation de ce travail de recherche: *Bernard Delvaux*, promoteur, *Marie Verhoeven*, co-promotrice, ainsi que *Laetitia Paternostre*, membre du jury extérieur.

Je tenais également à remercier les directions, les enseignants ainsi que les étudiants qui ont accepté de me suivre dans ce projet de longue haleine.

Je ne peux m'empêcher d'avoir une pensée particulière pour mes partenaires FOPES, Pierre, Xavier, Jérôme, Chantal et Nathalie, des "Extra-Muros" (ex-"*Bounty's Wallons*"). L'aventure se serait en effet arrêtée en octobre 2014 sans votre soutien et votre présence. Encore une fois, merci.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont, à leur façon, permis que ce mémoire puisse voir le jour et que je ne saurais citer ici.

Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 Contextualisation, conceptualisation et problématisation.....	10
Chapitre 1 Contextualisation.....	10
1 Contexte général	11
2 Structure de l'enseignement en Belgique francophone.....	12
2.1 Du continuum pédagogique... ..	12
2.2 ... Aux filières de l'enseignement secondaire	15
2.3 L'effet établissement	17
2.4 D'autres parcours possibles	18
2.5 Le "paysage" de l'enseignement supérieur	20
2.6 Panorama statistique et facteurs de réussite	22
3 Orientation en Belgique francophone	23
3.1 Professionnels de l'orientation	24
3.2 Acteurs non-professionnels & usager comme acteur principal	29
4 Rôle(s) de l'Ecole	30
4.1 Information vs orientation.....	30
4.2 L'approche orientante.....	33
4.3 Démarche d'orientation au 3e degré de l'enseignement secondaire de transition.....	37
Chapitre 2 Conceptualisation.....	39
1 La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle	40
2 La question du "projet professionnel"	47
3 La maturation vocationnelle.....	48
4 Conclusion	50
Chapitre 3 Problématisation.....	51
Partie 2 Partie empirique	55
Chapitre 1 Méthodologie.....	55
1 Constitution de l'échantillon.....	55
2 Méthode de recueil de données	58
3 Guide d'entretien	58
4 Déroulement des entretiens	59
5 Limite de la recherche	59
Chapitre 2 Présentation du terrain.....	60
1 Ecole H	60
1.1 Dispositif mis en place.....	61
1.2 Etudiants concernés	62

2	Etablissement M.....	64
2.1	Dispositif mis en place.....	64
2.2	Etudiants concernés	65
Chapitre 3 Analyse des entretiens.....		68
1	Le processus général d'orientation	68
1.1	La naissance des intérêts professionnels	68
1.2	La concrétisation du/des choix professionnel(s)	71
1.3	Le niveau de réussite atteint dans la réalisation de la tâche	78
1.4	Typologie	81
2	Le dispositif de "stage de maturation vocationnelle" vu par les acteurs	83
2.1	Etapas déterminantes du dispositif.....	84
2.2	Processus et effets du stage	87
2.3	Regard critique et propositions de modification	95
2.4	Retour sur les hypothèses.....	97
Conclusion générale.....		106
Bibliographie		109
Liste des annexes		116

Introduction

Arrivant au terme de la formation universitaire à la Faculté ouverte en politique économie et sociale (plus communément appelée FOPES) de l'Université catholique de Louvain, j'ai le plaisir de vous présenter mon mémoire, fruit d'un travail de longue haleine. En effet, cette production clôturera 4 années de formation qui ont été riches en apports théoriques et méthodologiques, mais également en rencontres humaines.

Le parcours à la FOPES se distingue des autres formations universitaires pour plusieurs raisons et je pourrais citer, à titre d'exemple, l'horaire décalé mais aussi la vision pluridisciplinaire de la formation ou encore le dispositif des sous-groupes d'étudiants. Mais au-delà de toutes ces caractéristiques, je pense que ce qui fait l'attrait de la FOPES, est d'être ouverte à des étudiants aux parcours diversifiés mais aussi, et surtout, inscrits dans des rôles marqués au sein du monde professionnel et/ou associatif. Cette "double casquette" est à mon sens un élément fort de la formation par la mise en relation de parcours singuliers.

Cette volonté à se rattacher au terrain, l'institution FOPES la confirme en incitant les étudiants en fin de parcours à choisir un sujet de mémoire en lien avec leur pratique professionnelle et annonce d'ailleurs que "le mémoire est un travail de recherche orienté vers l'action. Il devrait être susceptible d'éclairer des acteurs sur le contexte, les conditions ou les orientations de leurs pratiques."¹ J'ai donc profité de cette opportunité pour traiter un sujet en lien avec ma pratique.

Lors de la recherche de mon sujet de mémoire, deux thématiques m'attiraient par leur importance aux plans personnel et professionnel. La première idée portait sur la question de la valorisation/dévalorisation de l'enseignement qualifiant. En effet, ayant dans ma charge d'enseignant des élèves du troisième degré de l'enseignement qualifiant et ayant moi-même effectué mes études secondaires dans l'enseignement en alternance (de type professionnel), cette question de la stigmatisation négative de ce type de formation me touchait particulièrement. Mais de manière tellement personnelle que j'avais peur de ne pas pouvoir prendre la distance nécessaire dans l'étude de mon sujet car je sentais que je devais "prouver quelque chose". Après avoir pu en débattre à plusieurs reprises, j'ai fait le choix de changer de thématique et de me tourner vers une problématique qui me touche également directement dans ma pratique professionnelle, à savoir: la transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur.

¹ Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES), (2018), Vade-mecum mémoire, Guide de l'étudiant pour la réalisation d'un mémoire à la FOPES, Université catholique de Louvain (UCL), p. 5

L'objet de ce mémoire est né en mai 2016 lors de la création d'un *Yearbook* au sein de l'établissement scolaire où j'enseigne. Il était demandé aux élèves de général où ils allaient poursuivre leurs études supérieures l'année suivante et dans quelles formations ils comptaient s'orienter. J'ai alors été stupéfait de constater que plus de la moitié des élèves n'avaient aucune idée de ce qu'ils allaient pouvoir faire au terme de leur rhéto. C'est cette activité qui a mis au jour une situation problématique, à savoir qu'une part importante de nos élèves n'avaient pas pu préparer leur transition et ne savaient pas vers quoi se tourner. En d'autres termes, "ce qui faisait problème" était que mon établissement scolaire ne mettait aucun dispositif en place pour favoriser la transition de ses élèves vers l'enseignement supérieur ou le monde professionnel.

C'est sur base de ce constat que j'ai commencé à m'intéresser de plus près à la problématique de la transition et que je me suis tourné vers les dispositifs mis en place dans d'autres établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans l'éventail des dispositifs existants, j'ai choisi de manière arbitraire de m'intéresser davantage au "stage de maturation vocationnelle" réalisé par les élèves du secondaire général. Ce choix a probablement été influencé par mon propre parcours dans l'enseignement qualifiant et par ma fonction de coordinateur des stages en entreprise des élèves de technique de qualification, dont j'ai pu en mesurer l'effet sur la maturité et le rapport à soi de ces élèves.

Le choix du dispositif analysé ayant été précisé, la question de recherche qui va diriger l'ensemble de ce travail est formulée comme suit :

*Faisant le constat d'une grande stabilité dans le temps du taux d'échec des étudiants au terme de la première année de l'enseignement supérieur (type court et long), quels sont **les processus mis en mouvement** par la réalisation d'un "stage de maturation vocationnelle" par les élèves fréquentant le dernier degré de l'enseignement secondaire de transition et qui sont susceptibles de peser **sur leur choix d'orientation**?*

Outre le souhait de pouvoir répondre à cette question de recherche, ce mémoire a également un objectif opérationnel, en référence à la philosophie défendue et revendiquée d'une orientation pour l'action. Il s'agit en effet de profiter de l'analyse des ressentis des élèves ayant subi le processus mais aussi des apports théoriques, pour élaborer un outil "revu et corrigé" qui serait mis en place au sein de mon établissement scolaire.

Nous débuterons ce travail par une triple mise en contexte. Nous présenterons d'abord la structure générale de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous décrirons ensuite le panorama des acteurs de l'orientation scolaire. Nous terminerons par un point remettant en

contexte le "rôle de l'Ecole" en clarifiant tout d'abord les notions d'orientation et d'information, en précisant ensuite la manière dont le Pacte pour l'enseignement d'Excellence fait référence à la notion d'"école orientante", pour finir par les démarches et dispositifs mis en place en matière d'orientation dans les établissements scolaires en Belgique francophone.

Suite à ce premier chapitre, nous nous intéresserons aux notions conceptuelles que nous allons mobiliser dans le cadre de notre analyse. Nous aurons l'occasion d'y présenter les trois modèles de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, d'aborder la question du "projet professionnel" et de détailler enfin la théorie de la maturation vocationnelle. Tout ceci nous amenant ensuite à la problématisation de notre recherche.

La partie empirique de ce travail quant à elle, reprendra tout d'abord la méthodologie utilisée ainsi qu'une présentation du terrain d'analyse pour nous pencher ensuite sur l'analyse de notre matériau. Cette partie sera clôturée par une conclusion intermédiaire qui laissera place à la conclusion générale de ce travail de recherche.

Partie 1 Contextualisation, conceptualisation et problématisation

Chapitre 1 Contextualisation

Ce premier chapitre poursuit un double objectif. Tout d'abord, il permet de replacer la question de l'orientation dans son contexte général. En effet, la conjoncture économique, le redoublement des élèves et les débats autour des résultats des tests Pisa² en Fédération Wallonie-Bruxelles, alimentent les initiatives et les propositions pour favoriser et mettre en avant une orientation positive et construite des élèves lors de leur parcours scolaire mais aussi dans leur parcours professionnel. Le second objectif a pour but de faire état des modes de fonctionnement ainsi que des outils utilisés par les acteurs de l'enseignement secondaire afin de saisir les enjeux liés à la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. C'est bien ce moment charnière qui fait l'objet de notre analyse.

Afin de répondre aux objectifs formulés, nous faisons le choix de contextualiser notre objet de recherche en mobilisant la technique de "l'entonnoir". Nous débuterons donc ce point en décrivant le contexte socio-économique général actuel dans lequel le système éducatif s'inscrit. Nous réaliserons ensuite un panorama de la structure de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles en nous centrant tout d'abord sur le fonctionnement de l'enseignement obligatoire pour ensuite nous intéresser à celui de l'enseignement supérieur (universitaire ou non). Un état des lieux chiffré de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles sera également réalisé afin de mieux cerner la problématique de la transition secondaire/supérieur. L'orientation touchant aussi bien le monde de l'enseignement que celui de l'insertion socio-professionnelle et de l'emploi, un deuxième moment permettra de passer en revue les différents acteurs (professionnels ou non), ayant dans leurs missions un rôle à jouer dans l'information/orientation de leurs bénéficiaires respectifs. Nous apporterons ensuite les informations générales en lien avec la question de l'orientation au sens global pour ensuite nous axer sur les outils concrètement mis en place dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour ce faire, nous tenterons tout d'abord d'apporter une définition la plus large possible des notions d'information et d'orientation. Nous nous pencherons ensuite sur la théorie de l'approche

² Enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond.

orientante afin de nous centrer sur le Pacte pour un enseignement d'Excellence ayant pour but premier de réformer en profondeur la structure de l'enseignement obligatoire. Comme annoncé, nous clôturerons cette contextualisation en axant la recherche sur les outils mis en place dans certains établissements scolaires secondaires en Belgique francophone.

1 Contexte général

Avec le développement des nouvelles technologies et des nouvelles modalités de structuration du travail, le concept du "métier pour la vie" est profondément remis en question. En effet, alors qu'il était imaginable il y a encore quelques décennies de trouver un emploi sans certification au sein d'une entreprise et d'y faire carrière, la situation actuelle présente plutôt un paysage professionnel en évolution constante et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le développement des plateformes en ligne et la numérisation ont permis une meilleure mise en réseau qui a abouti à une concurrence accrue entre travailleurs de différents pays pour une même tâche, mettant également sous pression les normes sociales et les acquis sociaux de ces mêmes pays.

Le développement des moyens de communication, favorisé par la mondialisation, pousse les entreprises à se positionner sur un marché de plus en plus concurrentiel où règne la politique de la limitation des coûts. Une pression sur les emplois locaux et les salaires est engagée et un phénomène de délocalisation des unités de production s'intensifie vers des pays aux conditions salariales plus avantageuses pour les entreprises.

Un phénomène de course au diplôme se développe depuis les années 90 en Europe. "La conséquence de l'allongement général de la durée des études est l'apparition d'un phénomène de suréducation, c'est-à-dire que les compétences requises pour l'emploi occupé sont inférieures à celles certifiées par le diplôme. Les plus jeunes générations de sortants du système éducatif, toujours de plus en plus formées, rencontrent ainsi des difficultés croissantes pour obtenir un emploi correspondant à leur niveau d'études. Ce phénomène de suréducation est une forme de sous-utilisation de la main-d'œuvre potentielle."³

Outre ces éléments modifiants de manière profonde le contexte économique dans lequel évolue les nouvelles générations d'étudiants, il est utile de rappeler que les étudiants eux-mêmes ont

³ GUIRONNET J.-P., (2005), La suréducation en France: vers une dévalorisation des diplômes du supérieur, Lameta, Université de Montpellier 1, p. 3

évolués. En effet, selon Annick Sulon⁴, formatrice-consultante chez Progress Consulting, il y a un autre élément contextuel majeur à prendre en compte: l'avènement des nouvelles technologies. On dira ainsi que la génération Y est une génération connectée (web passif) tandis que la génération Z est une génération hyperconnectée (web actif).

Le parcours de formation ne se fait plus non plus en ligne droite comme auparavant. L'allongement des études et la diversification des filières et des options y sont pour quelque chose. Le jeune est donc confronté plus souvent à des choix et à des décisions à prendre. "Si le monde économique est complexe et incertain, les mondes de la formation et de l'insertion sont eux aussi complexes et incertains."⁵

Selon Francis Danvers, pour les jeunes d'aujourd'hui, "l'avenir n'est plus vécu comme une trajectoire ascensionnelle, mais un chemin plus chaotique avec des expérimentations, des entrées et sorties, des bifurcations, des reconversions possibles. L'individu contemporain doit apprendre à gérer l'imprévisibilité dans sa vie personnelle et professionnelle, à s'orienter dans l'existence entre le risque et l'incertitude."⁶

2 Structure de l'enseignement en Belgique francophone

Il nous semble utile de sommairement présenter la structure de l'enseignement et de la formation en Fédération Wallonie-Bruxelles afin de clarifier notre exposé. Bien que des modifications de la structure soit en pleine réflexion avec les travaux du Pacte pour un enseignement d'Excellence, nous nous limiterons dans ce point à faire état de la situation actuelle. Nous tenterons d'apporter un éclairage plus précis sur les travaux du Pacte en cours de réflexion dans le chapitre consacré à la notion d'orientation (voir point 4.2.4).

2.1 Du continuum pédagogique...

Avant toute chose, l'enseignement en Belgique francophone est obligatoire pour les mineurs "soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant à l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans."⁷ Cet

⁴ SULON A., Interview de Dive A., La génération Z aura besoin de travailler par projet, Référence, 2017, [html, en ligne], consulté le 18 mars 2018, <https://references.lesoir.be/article/-la-generation-z-aura-besoin-de-travailler-par-projet/>

⁵ DEFRENNE R., (2003), Orientation et éducation à l'orientation tout au long de la vie, in L'Indécis n° 51, p. 3

⁶ DANVERS F., (2010), Comment s'orienter dans l'existence?, Article de la rubrique "Les épreuves de la vie", n° 216, in Magazine des Sciences Humaines

⁷ Loi du 29 juin 1983 sur l'obligation scolaire

enseignement obligatoire est composé de deux parties, à savoir la période d'enseignement obligatoire à temps plein (6 à 15 ans) et la période d'enseignement obligatoire à temps partiel (16 à 18 ans). Le jeune soumis à l'obligation scolaire à temps partiel, peut continuer sa scolarité à temps plein ou s'orienter vers d'autres filières. Bien que les enfants fréquentant l'enseignement maternel (3 à 5 ans) ne soient pas soumis à l'obligation scolaire, plus de 95 % d'entre eux sont scolarisés⁸.

Le parcours du jeune débute officiellement en 1^{ère} primaire où il intègre le continuum pédagogique qui s'étale jusqu'à la fin de la 2^e année du secondaire et qui a comme philosophie de permettre à l'enfant de parcourir sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement et de réaliser sur ces périodes, les apprentissages indispensables en référence aux socles de compétences définissant le niveau requis des études.

Ce continuum pédagogique voit se cristalliser en son sein un premier moment charnière lié à l'orientation des élèves: la transition primaire/secondaire. En effet, alors qu'un élève sur deux fréquente un établissement de l'enseignement officiel subventionné (majoritairement communal) dans l'enseignement maternel et primaire ordinaire, plus de 60 % des élèves fréquentent un établissement du réseau libre subventionné dans l'enseignement secondaire (plus que 16 % pour l'enseignement officiel subventionné). Cette transition a depuis le 8 mars 2007, date de la promulgation du décret "inscription" initié par Maria Arena alors Ministre de l'Enseignement obligatoire, subi de nombreuses modifications afin de tenter de réguler les inscriptions en première secondaire d'une part, tout en favorisant la mixité sociale d'autre part. "Face à l'impact ségrégateur et inégalitaire du quasi-marché [scolaire], des propositions ont vu le jour en Belgique, visant à introduire des formes plus ou moins importantes de régulation des inscriptions scolaires. C'est ainsi que la Fédération Wallonie-Bruxelles s'est dotée d'un "décret inscription" (2007), rebaptisé "décret mixité sociale" (2008), puis à nouveau "inscription" en 2010, lui-même remanié à plusieurs reprises jusqu'à aujourd'hui."⁹ Dans une étude menée par le Girsef¹⁰, les auteurs posent le constat que l'objectif premier des régulations du décret inscription "est sans conteste d'accroître la transparence et la légitimité du processus de répartition des places disponibles lorsque celles-ci sont moins nombreuses que les demandes d'inscription."¹¹ Cette même étude ajoute et met en avant qu'outre la ségrégation résidentielle,

⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles, (2018), Les indicateurs de l'enseignement 2017, 12^e édition, p. 6

⁹ HIRTT N., (2017), Appel pour une école démocratique, Mixité sociale [html, en ligne], consulté le 19 mars 2018, www.skolo.org/2017/03/15/mixite-une-etude-scientifique-demonstre-la-faisabilite-des-propositions-de-laped/

¹⁰ DELVAUX B. et SERHADLIOGLU E., (2014), La ségrégation scolaire, reflet de la déformation urbaine: différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois, in Les cahiers du Girsef, n° 100, p. 83

¹¹ Op. Cit., p. 84

le libre choix de l'école par les parents ainsi que le quasi-marché scolaire sont deux vecteurs accentuant davantage la ségrégation scolaire.

Au cours de ce parcours commun à tous les élèves, la passation de deux épreuves sont à distinguer: le Certificat d'études de base (CEB)¹² et le Certificat d'études du 1^{er} degré (CE1D). Il s'agit d'épreuves externes certificatives communes à tous les réseaux et à tous les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. Alors que le premier porte sur les socles de compétences requis à la fin de l'enseignement fondamental (6^e primaire), le second a pour objectif de vérifier que les élèves arrivant au terme du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire ont atteint les socles de compétences, autrement dit les compétences de base à atteindre par ces mêmes élèves au terme des huit années du continuum pédagogique.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le préciser, les deux premières années de l'enseignement secondaire, que l'on qualifie de 1^{er} degré (dit degré d'observation) est commun (1C-2C) à tous les élèves, ou presque. En effet, un premier degré parallèle est accessible aux élèves n'ayant pas obtenu leur CEB. Ce degré différencié (1D-2D) doit permettre à ces élèves de l'acquérir afin de s'orienter vers le degré commun ou poursuivre dans une année complémentaire. À cela s'ajoute une première et deuxième année complémentaire (1S-2S) ayant pour objectif principal de permettre à des élèves (détenteur du CEB) éprouvant des difficultés dans le degré commun de se remettre à niveau. Dans tous les cas, un élève ne pourra pas passer plus de trois années dans le premier degré. Dans le cas où le niveau de maîtrise s'avère insuffisant, l'élève pourra intégrer une 3^e année spécifique et de différenciation et d'orientation (3S-DO) au sein du deuxième degré. Comme l'illustre le tableau¹³ ci-dessous, la structure du premier degré, avec les différents cas de figure envisagés, devient assez complexe.

¹² En 2015, le taux de réussite du CEB des élèves de 6^e primaire était de 93 %.

¹³ DE THIER V., (2014), Le premier degré du secondaire, un vrai labyrinthe... Indices pour comprendre, Analyse FAPEO, p. 7

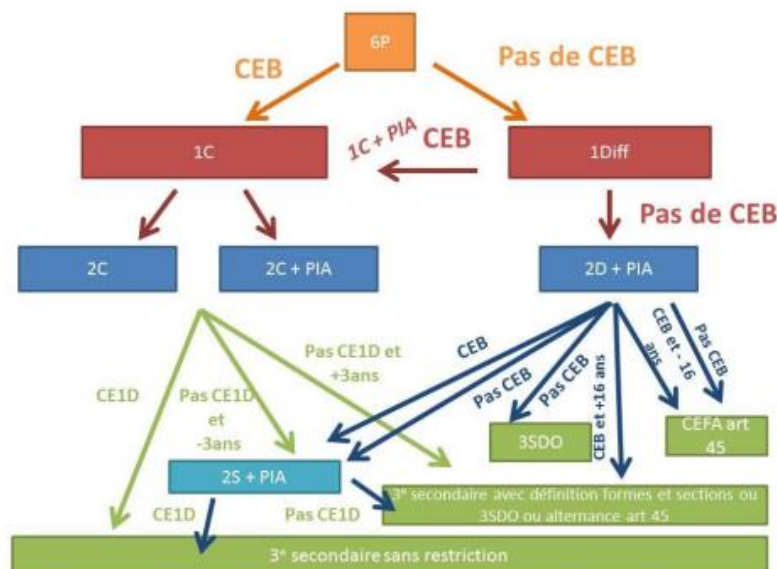


Figure 1 Schéma de passage du 1er degré de l'enseignement secondaire ordinaire

La réussite ou non du CE1D révèle un deuxième moment charnière impactant la trajectoire du parcours scolaire des élèves: l'orientation dans les filières d'enseignement.

2.2 ... Aux filières de l'enseignement secondaire

Avant toute chose, il est utile de rappeler que l'enseignement secondaire au terme du tronc commun se caractérise par une diversification des parcours élèves. Au sein du deuxième degré (dit d'orientation) et du troisième (dit degré de détermination) qui clôturent l'enseignement secondaire, les élèves ont le choix (ou pas) de suivre différentes filières d'enseignement. L'enseignement secondaire ordinaire comprend, d'une part, "quatre formes d'enseignement [à savoir]: l'enseignement secondaire général, technique, professionnel et artistique"¹⁴ et, d'autre part, deux sections d'enseignement: la section de transition et la section de qualification. Sur base de ces définitions légales et comme l'illustre le tableau ci-dessous, des filières d'enseignement sont accessibles aux élèves à partir du deuxième degré.

¹⁴ Article 1^{er} §2 de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire

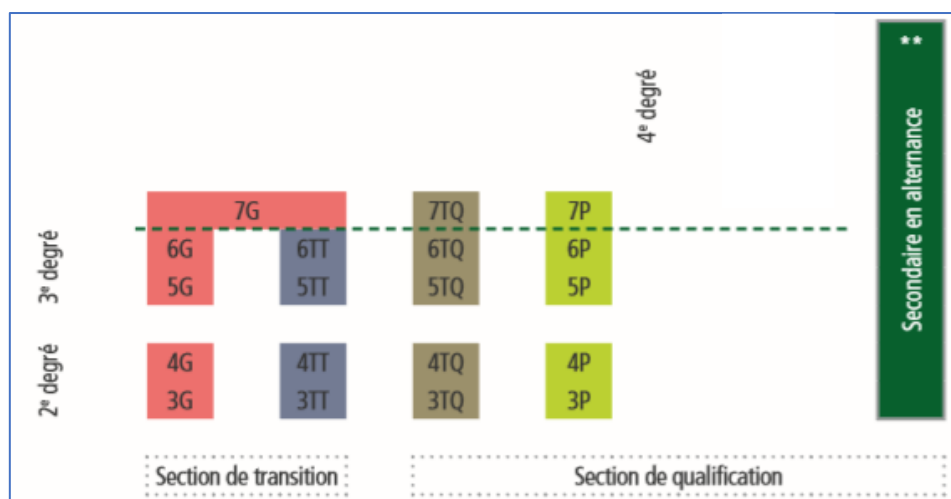


Figure 2 Structure de l'enseignement secondaire en FWB (au terme du tronc commun)

La section de transition comportant une filière générale et technique, prépare à la poursuite d'études supérieures, alors que la section de qualification, composée d'une filière technique et professionnelle (à temps plein et à horaire réduit), prépare essentiellement à l'entrée sur le marché de l'emploi mais laisse également l'opportunité de réaliser des études supérieures (moyennant une 7^e année pour l'enseignement professionnel de qualification).¹⁵

Lors de nos lectures, il s'est avéré que le premier degré est également qualifié de "gare de triage". Cette notion de triage couvre un double phénomène. Tout d'abord, on parle de répartition des élèves au sein de différentes filières d'enseignement sur base des résultats obtenus au CE1D. C'est en effet le conseil de classe qui décide (en fermant des portes) et oriente les élèves dans les différentes filières en fonction de leurs résultats mais aussi en fonction de leurs aptitudes à poursuivre dans l'année supérieure en délivrant ce que l'on appelle des "attestations d'orientation". "L'orientation contraint certains élèves, les plus "faibles" scolairement, à se diriger vers de l'enseignement qualifiant. Cette relégation dresse une image très dévalorisante d'un enseignement qualifiant imposé aux élèves, et non choisi par aspirations personnelles, envies ou réels intérêts. À cela s'ajoutent les représentations et l'imaginaire collectif des équipes éducatives, des parents et des élèves qui dévalorisent cet enseignement qualifiant."¹⁶

¹⁵ Comme illustré, un quatrième degré existe pour toutes les filières d'enseignement. Pour les filières de transition, ce quatrième degré consiste principalement en une année préparatoire aux études supérieures. Pour les filières de qualification, le quatrième degré de l'enseignement technique de qualification consiste en une année de spécialisation dans la branche choisie alors que pour l'enseignement professionnel de qualification et pour l'enseignement en alternance, le quatrième degré permet l'octroi du Certificat d'Etudes Secondaire Supérieur.

¹⁶ VAN HONSTE C., (2014), T'es nul en math, va en qualif", L'orientation "positive" contrainte des élèves, Analyse FAPEO, p. 3

La notion de triage couvre également une deuxième réalité. De nombreuses études ont démontré qu'une orientation précoce des élèves dans des filières d'enseignement amenait *in fine* à une répartition des élèves en fonction de leur indice socio-économique. Dans les indicateurs de l'enseignement 2016, le constat est posé que "le premier degré, à l'issue duquel intervient l'orientation, agit véritablement comme "gare de triage" en fonction du niveau socio-économique des élèves pour leur choix en troisième année secondaire."¹⁷ (+ 0,25 au deuxième degré de l'enseignement général contre – 0,33 au deuxième degré de l'enseignement professionnel).

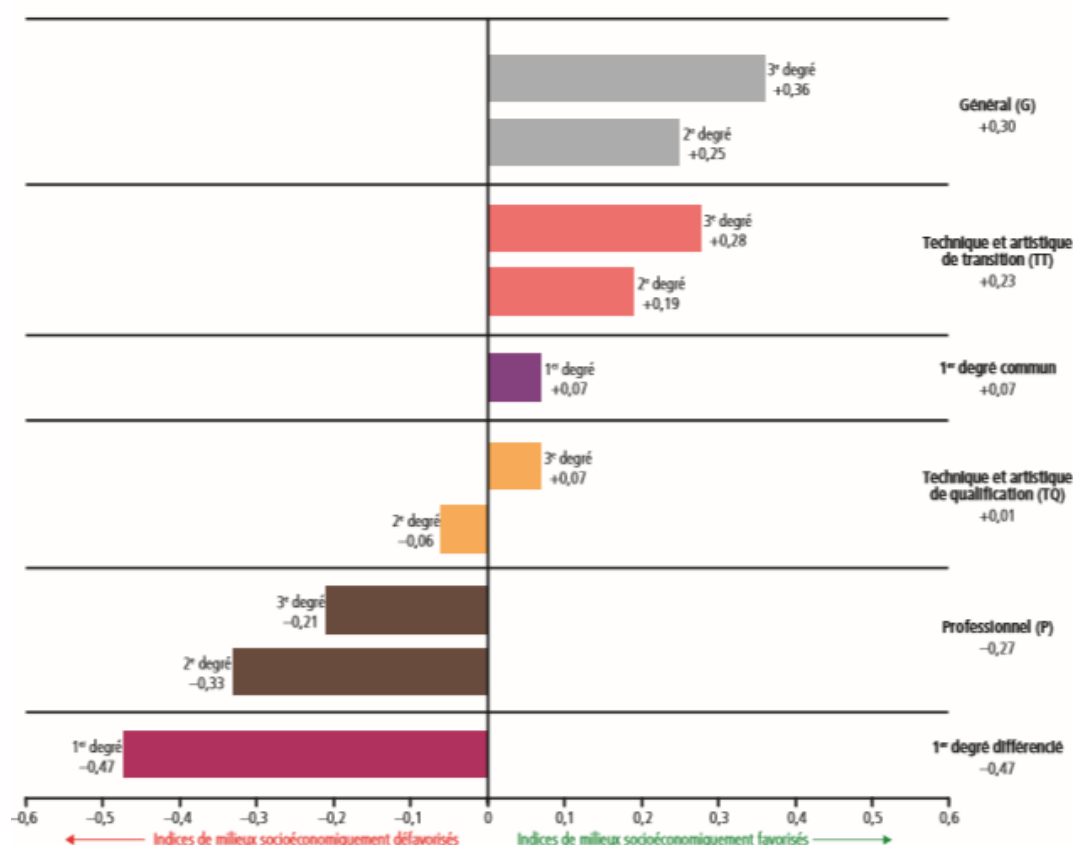


Figure 3 Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves des différents degrés et formes d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice en 2014-2015

2.3 L'effet établissement

Il est également utile de rappeler que le système belge francophone d'enseignement fonctionne sur le principe du quasi-marché reposant sur l'idée d'un financement public à l'élève et du libre-choix de l'établissement scolaire par les parents, mettant ainsi les établissements d'enseignement secondaire en concurrence. Cette concurrence renforce la polarisation des établissements en faisant apparaître aux extrêmes des écoles dites élitistes et des écoles "ghettos". C'est dans ce contexte que se développe l'effet établissement qui, jumelé à l'absence de certification

¹⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles, (2017), Les indicateurs de l'enseignement 2016, 11^e édition, p. 27

uniformisée¹⁸ au terme de l'enseignement secondaire, peut amener certains élèves à s'orienter vers des formations pour lesquelles ils ne sont peut-être pas suffisamment préparés. "Une norme implicite d'orientation post-secondaire se trouve souvent associée au type d'enseignement dispensé. Cette association relève du sens commun de la plupart des chefs d'établissement qui ont tendance à considérer que les élèves, en s'inscrivant dans telle ou telle école, expriment un choix d'orientation post-secondaire. Chaque école tend alors à se spécialiser dans un type de préparation au monde post-secondaire selon les ressources qu'elle détient. Ce faisant, le risque est que les établissements scolaires ne se pensent que comme une offre correspondant à une demande élaborée en dehors d'eux-mêmes (et donc fonction de la culture familiale) et se condamnent à n'être qu'un outil de la reproduction sociale. Sans doute serait-il pertinent de mener des actions d'information et de sensibilisation auprès des intervenants scolaires et des responsables d'établissements pour leur faire prendre conscience de cet effet établissement en matière d'aspirations d'études."¹⁹

Ajouté à cela, le libre accès aux différentes formations, que ses partisans justifient au nom de l'équité, ne permet pas *in fine* aux élèves de vérifier leurs acquis et leurs capacités objectives lors d'une épreuve à l'entrée des formations supérieures de type universitaire ou non.

2.4 D'autres parcours possibles

A côté du parcours traditionnel de l'enseignement secondaire ordinaire, d'autres voies sont rendues possibles: l'enseignement en alternance et la promotion sociale. Comme nous avons déjà eu l'occasion d'en parler, la possibilité est donnée aux jeunes de suivre un enseignement en alternance et ce, à partir de 15 ans²⁰. Suite aux réformes successives de l'Etat, les compétences liées à l'enseignement et la formation sont assurées par trois organismes distincts en Belgique francophone, aussi appelé le "triangle de l'alternance"²¹: le CEFA pour l'enseignement secondaire en alternance et l'IFAPME (en Wallonie) et le SFPME (à Bruxelles) au niveau de la formation professionnelle.

Du côté de la Fédération Wallonie-Bruxelles, "l'enseignement secondaire en alternance est né de la volonté d'offrir aux jeunes une alternative aux formes de scolarité traditionnelles de

¹⁸ Des épreuves externes certificatives communes sont à ce jour organisées pour les élèves de 6^e année sur la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences des disciplines de français et d'histoire.

¹⁹ DRAELANTS H., L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], consulté le 10 juillet 2018, <http://journals.openedition.org/osp/4028>

²⁰ Après avoir fréquenté 2 ans dans le premier degré de l'enseignement secondaire ou à 16 ans sans condition.

²¹ Office francophone de la formation en alternance, Qu'est-ce que l'alternance?, [html, en ligne], consulté le 20 mars 2018, www.offa-oip.be/accueil/le-triangle-de-lalternance/

l'enseignement de plein exercice. Ce type d'enseignement propose ainsi de combiner la formation générale et la pratique professionnelle. Cet enseignement est dispensé dans un établissement appelé CEFA²² (Centre d'Education et de formation en Alternance) couvrant plus de 100 formations tous secteurs confondus."²³

Pour ce qui est de la formation, ce sont les Régions qui sont compétentes et elles ont développé sur leur territoire respectif, un large réseau de formations professionnelles. En Région wallonne, c'est l'Institut wallon de formation en alternance des indépendants et moyennes entreprises (IFAPME), organisme d'intérêt public, qui est chargé de proposer une offre de formations variées basées sur trois approches: l'apprentissage, la formation de chef d'entreprise et la formation continue²⁴. Au niveau bruxellois, c'est le Service de formation PME (SFMPE) qui collabore avec l'Institut bruxellois de formation en alternance (EFP) pour organiser des formations portant sur les mêmes approches que l'IFAPME.

La promotion sociale quant à elle, s'inscrit dans une dynamique de l'éducation tout au long de la vie des individus. Organisée et subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, la promotion sociale est accessible dès la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein, et offre un large éventail de formations débouchant aussi bien sur la délivrance de titres reconnus (de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur de type court) que de certificats répondant à des besoins individuels ou professionnels. Une des principales finalités de l'enseignement de promotion sociale est de "concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire."²⁵

Afin de revenir au sujet qui nous intéresse, il est intéressant de clarifier le fait que ces "autres voies possibles" donnent, suivant les cas de figure, accès à l'enseignement supérieur. En effet, le Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS) est délivré soit au terme d'une 7^e année dans le parcours en alternance CEFA dit "article 49", assimilé à l'enseignement professionnel ordinaire ou encore, au terme d'une formation "Cours généraux" ou "Complément CESS" organisée dans les institutions d'enseignement de promotion sociale. Précisons également que ce précieux sésame peut être obtenu via la réussite du jury central, système d'épreuves organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

²² Le CEFA a son siège administratif dans un établissement d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, qui est dénommé "établissement siège".

²³ Fédération Wallonie-Bruxelles, L'enseignement en alternance, [html, en ligne], consulté le 20 mars 2018, <http://www.enseignement.be/index.php?page=23820>

²⁴ Wallonie, Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et moyennes entreprises (IFAPME), [html, en ligne], consulté le 20 mars 2018, www.wallonie.be/fr/guide/guide-services/16340

²⁵ Décret du 16 avril 1991 Organisant l'enseignement de promotion sociale, Article 7, 1^o

2.5 Le "paysage" de l'enseignement supérieur

Au terme de l'enseignement secondaire, tout élève disposant du CESS a accès, s'il le souhaite, à l'enseignement supérieur. En effet, l'enseignement supérieur (universitaire ou non) est caractérisé par un libre accès aux différentes formations, excepté quelques-unes où il y a un examen d'entrée (médecine par exemple).

L'enseignement supérieur belge francophone se caractérise également par une double binarité, "ce caractère peut se référer à la coexistence d'un enseignement dit de "type court" ou professionnalisant et d'un enseignement dit de "type long" ou académique. Il est alors associé aux objectifs ou aux finalités des programmes. Le caractère binaire peut aussi renvoyer à la dimension institutionnelle et donc à la coexistence d'institutions supérieures universitaires et hors université."²⁶ Pour poursuivre, l'enseignement supérieur hors universitaire couvre trois types d'institutions, à savoir: les hautes écoles, les écoles supérieures des arts et les établissements de promotion sociale.

Depuis le décret "paysage" entré en vigueur durant l'année académique 2014-2015, on ne parle plus à proprement parler d'année d'études mais bien de cycles. Le décret fait mention d'une structure (voir annexe n° 1) composée de trois cycles correspondant à une certification définie de la manière suivante: "le grade de bachelier²⁷ est délivré au terme d'un premier cycle de 180 crédits au moins et le grade de master au terme d'un deuxième cycle généralement de 120 crédits. Le grade de docteur sanctionne des études de troisième cycle, mais n'est délivré que par les universités".²⁸ Le décret "paysage" a également eu des répercussions sur les collaborations entre établissements en regroupant ces derniers en zones géographiques. C'est dans ce sens que le décret a fait naître cinq pôles académiques²⁹ ayant pour "mission de promouvoir les collaborations et de développer les activités communes ou transversales, notamment en matière de mobilité, d'orientation, de services et d'accompagnement des étudiants."³⁰ C'est bien ici le rôle d'"orientation des étudiants" attribué à ces pôles qui nous intéresse dans le cadre de ce travail. Précisons également que le décret "paysage" précise les modalités de réussite (entière ou partielle) et d'échec d'une année d'études consistant "en première année de bachelier: programme commun de 60 crédits pour tous les étudiants d'une

²⁶ Ares, (2017), L'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'horizon 2030: 18 mesures pour faire face aux défis de demain, p. 16

²⁷ Bachelier professionnalisant (donne accès au marché de l'emploi) ou bachelier de transition (donne accès au 2^e cycle)

²⁸ Op. Cit., p. 17

²⁹ Ces pôles sont également regroupés en trois zones académiques interpoles.

³⁰ Ares, Les études supérieures, quel établissement?, [html, en ligne], consulté le 19 mars 2018, <https://www.ares-ac.be/fr/etudes-superieures/etablisements>

même filière. Il faut acquérir minimum 45 crédits en 1^{re} pour pouvoir poursuivre le parcours l'année suivante (les crédits résiduels, s'il y en a (15 maximum), sont reportés sur l'année suivante). Une fois le cap de 45 crédits franchi, l'étudiant détermine annuellement son programme (à hauteur de 60 crédits minimum par année). Ce choix de programme n'est pas entièrement "libre" car il y a des cours obligatoires et des prérequis."³¹

Attention que le décret paysage introduit la notion de crédits anticipés. En effet, à partir du moment où un étudiant valide entre 30 et 44 crédits d'un bloc de cours, il ne lui est pas permis de passer au bloc de cours suivant mais pourra anticiper des cours (et donc des crédits) dans l'année suivante. Notons également qu'un étudiant qui valide moins de 30 crédits sur un même bloc de cours, double son année.

Il est intéressant d'observer que le taux d'accès aux deux filières de l'enseignement supérieur varie en fonction de plusieurs critères tels que la forme d'enseignement suivie dans le secondaire ou le sexe.

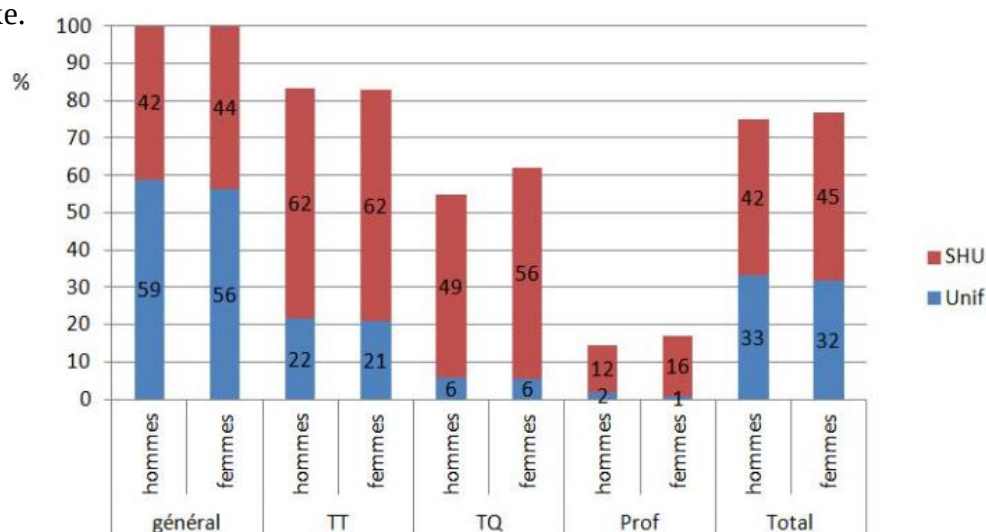


Figure 4 Taux d'accès à l'enseignement supérieur des détenteurs d'un CESS de l'enseignement secondaire de plein exercice délivré en 2012 (réparti par filière d'enseignement)

Le tableau³² ci-dessus nous apprend que tous les élèves (garçons et filles) provenant de la filière générale intègrent l'enseignement supérieur et majoritairement l'enseignement universitaire. Force est de constater que pour les autres filières, une majorité d'élèves se tournent vers l'enseignement supérieur non universitaire. Au plus les élèves proviennent de filières axant les apprentissages sur la pratique professionnelle, au moins ils ont accès à l'enseignement supérieur et encore plus à l'enseignement universitaire. Les filles sont également plus représentées que les garçons et ce, principalement pour les filières qualifiantes.

³¹ BRUGGEMAN E., in Infor Jeunes Laeken, Le Décret Paysage, en pratique, [html, en ligne], consulté le 13 avril 2018, <http://inforjeunes.eu/decret-payasage-en-pratique/>

³² Ares, Indicateurs de l'enseignement supérieur, [html, en ligne], consulté le 19 mars 2018, <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs>

2.6 Panorama statistique et facteurs de réussite

Dans le but d'alimenter la contextualisation de notre objet de recherche, les indicateurs de l'enseignement³³ semblent être un outil intéressant afin de fournir des chiffres précis pour tenter d'objectiver un phénomène et de répondre à la question "quel est le taux de réussite des étudiants en première année de l'enseignement supérieur?".

Les derniers chiffres disponibles en la matière portent sur l'année académique 2012-2013³⁴ et concernent le taux de réussite en première année des étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur (haute école et université)³⁵.

À la première lecture, nous pouvons ainsi confirmer que de manière générale, un étudiant de première génération sur trois réussit sa première année dans l'enseignement supérieur. Ce résultat général est cependant à nuancer. En effet, cette étude nous apprend que l'indicateur taux de réussite varie en fonction de trois critères principaux, à savoir: l'âge, le sexe ainsi que la forme d'enseignement suivie par les étudiants dans l'enseignement secondaire.

Afin de tenter d'apporter un éclairage le plus large possible, nous faisons le choix de détailler sommairement l'impact de ces trois variables sur le taux de réussite des étudiants fréquentant l'enseignement universitaire ou non universitaire de type court ou de type long.

Tout d'abord, concernant la variable "âge", l'étude met en évidence qu'un étudiant sortant de l'enseignement secondaire "en retard" aura dans tous les cas moins de chance de réussir sa première année dans l'enseignement supérieur. En effet, alors que 53,7 % des étudiants "à l'heure" réussissent leur première année dans l'enseignement de type court en haute école, ils ne sont plus que 32,2 % à réussir parmi les étudiants ayant terminé le secondaire avec une année de retard au moins. Ce phénomène se vérifie dans l'enseignement de type long en haute école ainsi qu'à l'université, avec respectivement 44,9 % et 43,9 % de réussite pour les étudiants "à l'heure" contre 24,7 % et 22,1 % pour ceux dit "en retard".

Pour ce qui est de la variable "sexe", force est de constater que les filles sont plus représentées que les garçons dans l'enseignement supérieur. Sur la cohorte 2012-2013 de près de 29 800 étudiants, les filles représentent plus de 55 % des effectifs. Cette proportion se vérifie

³³ Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la FWB confie à la Commission de pilotage le soin de "doter notre enseignement d'un système cohérent d'indicateurs" et "d'assurer le suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés, et les orientations successives, en ce compris l'articulation avec les autres opérateurs de formation".

³⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, (2016), Les indicateurs de l'enseignement 2015, Bruxelles, p. 56-57

³⁵ L'étude porte sur les étudiants de première génération dont le titre d'accès à l'enseignement supérieur est le CESS délivré par la Fédération Wallonie-Bruxelles ou de la Communauté germanophone de Belgique.

dans les différents types d'établissements, excepté dans l'enseignement hors universitaire de type long où l'on retrouve plus d'étudiants de sexe masculin (55 %). Concernant les taux de réussite au sein de ces deux groupes d'étudiants, les femmes tirent leur épingle du jeu avec des taux de réussite supérieurs à ceux de leurs homologues masculins. Cette différence, bien que relativement faible pour l'enseignement universitaire (38,5 % contre 33,6 %), s'accroît dans les hautes écoles avec près de 15 points de pour cent à l'avantage des étudiants de sexe féminin. En effet, alors que les taux de réussite des femmes sont de 45,4 % et de 42,8 %, ceux des hommes sont respectivement de 30,9 % et de 27,5 %.

La troisième variable influençant le taux de réussite des étudiants lors de leur première année d'études est la forme d'enseignement suivie dans l'enseignement secondaire. C'est dans ce sens que l'on peut constater que les étudiants provenant de l'enseignement général sont ceux qui ont le plus de chance de réussir leur première année dans l'enseignement supérieur et ce, dans les trois types d'établissements. En effet, alors que le taux de réussite des étudiants provenant d'une filière générale est de 61,7 % dans l'enseignement de type court en haute école, il est de 54,8 % pour le technique de transition, 36,6 % pour le technique de qualification et enfin, de 14,1 % pour les étudiants provenant de l'enseignement professionnel. Ce constat se vérifie dans l'enseignement universitaire où le taux de réussite passe de 44,1 % pour les élèves provenant d'une filière générale à 6,9 % pour ceux provenant de l'enseignement professionnel (22 % en TT et 7,3 % en TQ)³⁶.

3 Orientation en Belgique francophone

Nous l'avons vu précédemment, l'information et l'orientation jouent un rôle central dans la construction des choix de l'individu vu l'étendue des possibles à la suite de l'enseignement obligatoire mais également les possibilités de réorientation lors du parcours professionnel. Les autorités publiques ainsi que les intervenants du secteur privé l'ont bien compris et ont développé une multitude de services d'information et d'orientation des individus, tous profils confondus. Ce point a pour objectif de dresser la liste la plus complète possible des services existants en Fédération Wallonie-Bruxelles en matière d'information et d'orientation. Précisons que ce panorama couvre aussi bien la sphère de l'enseignement que celle de l'emploi et de la formation.

³⁶ Cette différence dans les taux de réussite s'accroît encore dans l'enseignement de type long en haute école avec 47,1 % pour l'enseignement général et 3,7 % pour l'enseignement professionnel (23,9 % en TT et 7,1 % en TQ).

3.1 Professionnels de l'orientation

3.1.1 Intervenants institutionnels (PMS & Conseil de classe)

Avant toute chose, rappelons que la notion d'orientation n'est apparue dans les textes légaux belges qu'au début du XX^e siècle, et plus précisément en 1911 avec la création des premiers Offices d'Orientation Scolaire et Professionnelle ayant pour "but de sélectionner ou d'encourager les enfants les plus "aptés" à se former pour exercer une profession particulière."

Au terme de la deuxième Guerre mondiale, les Trente glorieuses, caractérisées par une forte croissance de la production et de la consommation (1945-1975) s'accompagnent "d'une demande d'élévation du niveau de scolarité, tant de la part des employeurs que de la part des familles."³⁷ Une massification de l'enseignement secondaire voit ainsi le jour. C'est dans ce contexte que le Ministère de l'Instruction Publique décide, en 1947, d'ouvrir, à titre expérimental, les premiers Centres psycho-médico-sociaux. Cette évolution sera officialisée par une loi en 1960 puis en 1962 par le premier arrêté royal organique des Centre PMS. Suite à la communautarisation de l'enseignement en 1989, "la Communauté flamande a imaginé une autre structure [appelée] les Centres d'accompagnement des élèves (plus multidisciplinaires), [alors que] les Communautés française et germanophone ont conservé la structure psycho-médico-sociale d'origine."³⁸ Dans ce contexte, seuls les Centre PMS sont alors décrétalement désignés en matière d'orientation scolaire. Cette position sera complétée en 1997 par le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire (Décret "Missions"):

Article 32. - § 1er. *L'orientation associe les équipes d'enseignants, les centres psycho-médico-sociaux, les parents, les élèves. Elle est une des tâches essentielles du Conseil de classe*³⁹.

§ 2. *Le Gouvernement met à la disposition des établissements d'enseignement secondaire des informations relatives aux études supérieures avec indication des exigences propres à chacune des filières. (...) A la demande de l'élève inscrit en dernière année des Humanités générales et technologiques, le centre psycho-médico-social associé à l'établissement amène l'élève à découvrir ses motivations et ses capacités à mener à bien ses projets.*

La tâche d'orientation est alors vue sous un angle plus large et inclut de manière officielle le conseil de classe. En effet, dans la pratique, c'est au sein de ce conseil que les enseignants

³⁷ GROOTAERS D., in Lire et écrire, Les étapes de la démocratisation scolaire, Journal de l'Alpha, n° 148, p. 10

³⁸ SIMONART G., Le Psychologue scolaire en Belgique francophone, Centre PMS de Namur, [html, en ligne], consulté le 3 avril 2018, <http://www.ecoles.cfwb.be/cpmsnamur/Psychologie%20scolaire.htm>

³⁹ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (aussi intitulé "Décret Missions")

(l'agent PMS jouant ici un rôle d'information) vont décider du sort des élèves en leur octroyant une attestation d'orientation.

La Fédération Wallonie-Bruxelles liste d'ailleurs dans un arrêté royal les rôles du conseil de classe⁴⁰:

Article 21bis. § 1er. *Le Conseil de classe visé à l'article 2, 12°, est chargé d'évaluer la formation des élèves, de les guider, de contribuer à leur orientation et le cas échéant, d'élaborer un plan de remédiation et de prononcer leur passage dans l'année supérieure.*

Le même arrêté définit les attestations d'orientation comme suit:

Article 23. § 2. *Les attestations d'orientation sont: 1° l'attestation d'orientation A, sur laquelle est stipulé que l'élève a terminé l'année ou le degré avec fruit; 2° l'attestation d'orientation B sur laquelle est stipulé que l'élève a terminé l'année ou le degré avec fruit mais ne peut être admis dans l'année supérieure qu'avec restriction portant sur telles formes d'enseignement, telles sections et/ou telles orientations d'études; 3° l'attestation d'orientation C, sur laquelle est stipulé que l'élève n'a pas terminé l'année ou le degré avec fruit.*

Le décret du 14 juillet 2006 définissant les grandes missions des centres PMS cadre et réaffirme le rôle de ces centres dans l'information et l'orientation des jeunes tout au long de leur parcours scolaire⁴¹:

Article 19. - *Conformément aux articles 21, 22, 23, 32, 59 et 60 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, le centre [PMS] accompagne l'élève dans la construction positive de son projet de vie scolaire et professionnelle.*

Dans le cadre de sa mission d'orientation, le centre privilégie une approche globale de la maturation progressive des choix de l'élève, aidant celui-ci à faire le point sur lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations et à se dégager des stéréotypes sociaux et sexistes.

Le centre inscrit sa mission d'orientation dans une optique d'orientation et de formation tout au long de la vie et travaille en partenariat avec les différents acteurs de l'orientation dans le monde scolaire mais aussi de l'emploi et de la formation.

Article 20. - *Dans le cadre de sa mission d'information, le centre met une information complète et structurée à la disposition de l'élève afin qu'il puisse s'approprier cette information par rapport à son projet de vie et son projet professionnel et opérer ses choix.*

⁴⁰ Arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire

⁴¹ Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux.

Le centre PMS est ainsi décrétalement réaffirmé comme acteur de première ligne dans l'aide à la construction du projet de vie des élèves. Le même décret précise d'ailleurs davantage le rôle des centres dans l'information des élèves du troisième degré sur les différentes voies possibles:

Article 24. - *Le centre informe les élèves du 3e degré du secondaire ordinaire sur l'offre d'enseignement dans l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire ainsi que sur les offres de formation.*

Il les informe sur l'accès au marché du travail, sur les possibilités de formation continuée et les modalités d'insertion socioprofessionnelle.

Le centre répond aux demandes des élèves qui, suite à cette information, souhaitent une aide individualisée à l'orientation professionnelle ou au choix de formation.

Dans son avis 78, le CEF fait remarquer que "le "Décret-Missions" confond la mission d'évaluation des élèves par les enseignants avec celle de l'orientation."⁴² En effet, les attestations dites d'"orientation" définies précédemment, ont dans les faits changé de sens et se lisent comme une attestation de réussite (AOA), une attestation de réussite restreinte (AOB) et une attestation d'échec (AOC). "Il s'agit, en réalité, d'attester d'une évaluation; le terme "orientation" y a perdu et son sens et sa portée."⁴³

Le conseil de classe joue donc un double rôle, "il est en même temps responsable des décisions d'évaluation et seul responsable de l'orientation des élèves."⁴⁴ Le CEF déplore la confusion découlant de ce double rôle et recommande que les équipes éducatives concernées soient sensibilisées à l'orientation dès leur formation initiale mais également tout au long de leur carrière professionnelle "par la mise en œuvre d'un programme de formation continue à l'intention de l'ensemble du personnel de l'école afin de déployer des pratiques de développement de projets personnels."⁴⁵ Ceci afin de permettre qu'ils connaissent les orientations d'études existantes et les compétences requises dans les différents types d'enseignement d'une part et qu'ils soient conscients des différentes possibilités d'orientation et de formation après l'enseignement obligatoire d'autre part. Le CEF invite également le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles à "préciser ce qu'on entend par le rôle d'orientation du conseil de classe et distingue les rôles respectifs des enseignants et des équipes PMS en cette matière, ce faisant le rôle de "l'école orientante" serait [ainsi] amélioré."⁴⁶

⁴² Conseil de l'Education et le Formation, (2002), Orientation et information sur les études, les formations et les métiers, Avis n° 78, p. 29

⁴³ Ibidem

⁴⁴ Ibidem

⁴⁵ Op. Cit., p. 30

⁴⁶ Ibidem

A côté de ces deux acteurs majeurs actifs dans la sphère scolaire et financés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, d'autres organismes régis par des réglementations décrétales (et dépendant des services publics), interviennent également sur le terrain de l'orientation. Citons tout d'abord, au niveau de la Région wallonne, les services de l'AViQ (et du PHARe pour Bruxelles) ayant les compétences en lien avec l'accompagnement à la formation et l'orientation de la personne handicapée afin de favoriser son intégration sur le marché de l'emploi. Les politiques de l'emploi et de la formation ayant été régionalisées, les régions ont été amenées à créer leur propre organisme portant le nom aujourd'hui du FOREm pour la Région wallonne et d'Actiris pour la Région de Bruxelles-Capitale. Ces services publics de l'emploi et de la formation ont pour objectif d'augmenter le taux d'emploi dans leur région respective par l'insertion professionnelle de tous demandeurs. Cette insertion professionnelle est possible par le développement de structures internes à ces services⁴⁷ favorisant l'information et l'orientation des demandeurs d'emploi en vue de les intégrer dans les meilleures conditions sur le marché de l'emploi.

Les CPAS et les institutions d'enseignement supérieur⁴⁸ développent également en leur sein des services d'aide à l'information et à l'orientation pour leur public respectif.

Relevons qu'en matière d'information et d'orientation scolaire et professionnelle, les autorités publiques compétentes en partenariat avec les acteurs du monde professionnel et de la formation ont développé, récemment, de nouvelles structures afin de tenter de clarifier et d'uniformiser les informations disponibles, de les mettre en réseau. C'est ainsi que les Citées des Métiers⁴⁹ ont vu le jour en Belgique francophone en 2014 et ont pour objet d'"aiguiller les usagers vers tous les moyens d'élaboration et de réalisation d'objectifs professionnels et de les accompagner dans leurs choix"⁵⁰. Rappelons que le décret paysage du 7 novembre 2013 a institué les pôles académiques dans l'enseignement supérieur ayant entre autre comme mission de "coordonner l'information et l'orientation des futurs étudiants à propos des diverses études organisées et la

⁴⁷ Les Carrefours Emploi Formation Orientation et les IFAPME en Région wallonne et les services internes d'Actiris et Bruxelles Formation (en collaboration avec les organismes d'insertion socio-professionnelle (OISP)) en Région Bruxelles-Capitale

⁴⁸ Citons le Centre d'information et d'orientation (CIO) pour l'Université catholique de Louvain et le Service orientation universitaire (SOU) pour l'Université de Liège. Précisons qu'au sein des établissements supérieurs non-universitaires, des services d'aide à la réussite (SAR) ont vu le jour afin d'informer, orienter et accompagner chaque étudiant commençant des études supérieures en lui fournissant des outils concrets lui permettant de mener à bien son projet d'études.

⁴⁹ Le concept des Citées des Métiers est né en France à la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette à Paris en 1993. Celui-ci a été mis en place pour permettre à tout type de public d'obtenir des réponses à toutes les questions relatives aux aspects de la vie professionnelle en un seul lieu.

⁵⁰ ALBART V., Les cités des métiers (CDM) en Belgique francophone, EPALE, [html, en ligne], consulté le 6 avril 2018, <https://ec.europa.eu/epale/fr/blog/les-cites-des-metiers-cdm-en-belgique-francophone>

représentation de ses membres lors de toute activité d'information sur les études supérieures ou en relation avec l'enseignement obligatoire".⁵¹

3.1.2 Secteur associatif

En marge des initiatives d'institutions publiques, le secteur associatif offre également une large palette de services en lien avec la formation et l'orientation socio-professionnelle. Citons par exemple les associations de parents ou encore les ateliers de Formation par le Travail (AFT) ainsi que les organismes d'insertion socio-professionnelles (OISP) travaillant en collaboration étroite avec les services publics régionaux bruxellois et les Centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP) en Région wallonne. Ces structures "assurent la formation, en situation réelle de travail, sur chantier ou en atelier, de stagiaires en difficultés d'insertion. Ils offrent un accompagnement individualisé."⁵² Précisons qu'il s'agit généralement de publics précarisés, fragilisés et/ou peu qualifiés.

À côté de ces associations axées sur la formation et l'orientation socioprofessionnelle, d'autres structures, présentées sous la forme d'asbl, ont pour vocation de fournir des outils d'information les plus larges et les plus complets. Citons à titre d'exemple, le Service d'information sur les études et les professions (SIEP), connu d'une part pour ses salons sur les études et formations mais aussi d'autre part, pour ses services d'information⁵³ axés sur "les études, les formations et les métiers et aident à faire le point de manière personnalisée." D'autres services sont également actifs dans le domaine de l'information sur les études, les formations et les professions, comme par exemple le Centre de documentation et d'information sur les études et les professions (CEDIEP) et les Centres du réseau Infor Jeunes.

3.1.3 Intervenants du secteur privé

L'information et l'orientation professionnelle ne sont pas seulement prises en charge par le secteur public. En effet, le secteur privé a également développé en son sein, des services spécifiques prenant en charge ces thématiques. Citons les initiatives sectorielles, les clubs services comme le Lion's ou le Rotary ou encore les Chambres de commerce et de l'industrie⁵⁴.

⁵¹ Décret du 11 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, Article 53

⁵² Guidesocial.be, Entreprises de formation par le travail, [html, en ligne], consulté le 4 avril 2018, <https://pro.guidesocial.be/associations/entreprises-formation-par-travail-eft-1553.html>

⁵³ Des services d'orientation sont également mis en place par le suivi individualisé par un psychologue.

⁵⁴ Conseil de l'Education et le Formation, (2002), Orientation et information sur les études, les formations et les métiers, Avis n° 78, p. 22

Le secteur privé est également caractérisé par la présence de professionnels dans le domaine des ressources humaines et du *outplacement* ayant comme principales missions l'orientation et la formation continue des membres du personnel.

3.2 Acteurs non-professionnels & usager comme acteur principal

Dans ce panorama des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle des individus, il est important de préciser que l'environnement social de ces mêmes individus aura un impact non négligeable sur les choix et les orientations choisies.

Les parents jouent dans ce contexte un rôle prépondérant car ce sont eux qui auront à prendre les premières décisions en matière d'orientation scolaire du jeune (par le choix de l'école, des sections/options choisies, ...) qui auront *in fine*, un impact sur le parcours futur; "la manière dont on parle devant lui du travail, de la conjoncture économique, de la désirabilité des métiers... contribue à lui donner une représentation mentale de ce qui est pour lui souhaitable"⁵⁵. Le CEF, dans son avis 78, préconise d'ailleurs "aux associations de parents de sensibiliser les parents à leur rôle d'accompagnateur dans le processus d'orientation."

Les nouvelles conceptions de l'orientation tout au long de la vie, préconisent de remettre l'individu au centre du processus de réalisation du choix d'orientation scolaire et/ou professionnelle. Notons que dans ce processus, les parents ne seront pas les seuls à jouer un rôle d'accompagnateur. En effet, tout au long du parcours de vie de l'individu, les connaissances, les amis, le/la conjoint(e), les rencontres, en d'autres mots, les autres significatifs, joueront un rôle dans la concrétisation ou non de projets ainsi que dans les choix posés.

⁵⁵ Op. Cit., p. 21

4 Rôle(s) de l'Ecole

4.1 Information vs orientation

La distinction entre information et orientation est centrale. En effet, trop souvent, le travail réalisé auprès des jeunes se limite à les informer sur les différentes filières envisageables ainsi que sur le fonctionnement des études en général. Cependant, dans son avis 78, le Conseil de l'Education et la Formation met en garde sur la nécessité de bien distinguer ces deux notions afin de permettre aux jeunes de réellement construire leur parcours d'orientation. Il met également en lumière qu'il "y a dérive lorsque l'information se confond avec l'orientation, soit qu'on ne présente à l'utilisateur qu'une information présélectionnée en fonction de l'image mentale qu'on se fait de lui, (...), soit qu'on considère que le travail d'orientation se termine quand l'information est faite, soit qu'on omette de vérifier la pertinence et l'actualité de l'information donnée, soit encore qu'on omette de vérifier l'adéquation entre l'information et le projet de la personne en processus d'orientation." De plus, les intentions d'orientation des individus concernant un choix d'études et/ou de formation, seront fortement influencées par les représentations sociales qu'ils auront intériorisées dans leur propre environnement (social et familial). Le CEF amène à concevoir que "l'information se structure à partir des représentations et des significations élaborées et mémorisées par un individu, ou plus simplement par ce que ce dernier a compris et intégré, ce qu'il peut réutiliser dans un contexte donné, à un moment donné, pour répondre à une question donnée. L'information en orientation prend alors sens dans le cadre d'un processus cognitif de construction - déconstruction - reconstruction des représentations."⁵⁶ Ces dernières amènent donc à la construction d'une image de soi, de ses aspirations et de ses envies et la finalité de l'information en orientation doit permettre à l'individu de questionner ses certitudes élaborées lors de son parcours de vie passé.

C'est dans ce contexte que le CEF formule une définition multiple de l'information en fonction de divers points de vue. Pour la personne en recherche tout d'abord, "l'information est une étape qui doit lui permettre de poser un choix en connaissant l'éventail des possibles et en le confrontant à ses représentations sociales, à ses compétences et à son projet de vie personnel, abordant ainsi la phase d'orientation. Pour le professionnel de l'information, il s'agit de mettre à la disposition de l'utilisateur une information complète et structurée qui lui permette de faire un choix en connaissance de cause, en travaillant ses représentations sociales du monde du travail,

⁵⁶ Op. Cit., p. 18

des études ou de la formation. Pour le professionnel de l'orientation, l'information est une des étapes du processus qui permet à l'utilisateur de faire un choix, et qui doit être complétée par d'autres étapes dans laquelle il peut accompagner l'utilisateur dans la construction de son projet en l'aidant à faire le point sur lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations, et à s'approprier l'information pertinente par rapport à son projet de vie et à son projet professionnel."⁵⁷ Relevons que cette définition précise que l'information est une étape dans le processus d'orientation. Elle ne peut s'y substituer mais en fait partie intégrante.

Ceci nous amène à nous concentrer sur le concept d'orientation qui, au cours des cinquante dernières années, a été porté par des conceptions différenciées et ce, lié au contexte socio-économique dans lequel il s'inscrivait. En effet, courant du XX^e siècle, l'orientation avait pour objectif de répartir les individus de manière la plus objective possible dans les emplois disponibles "suivant en cela la croyance adéquationniste de la théorie économique de Taylor: "The right man in the right place"⁵⁸ Selon Raymonde Defrenne, "être orienté par ses parents, l'école, un conseiller d'orientation, son responsable hiérarchique était dans l'ensemble assez bien accepté par la population dans la mesure où le pays connaissait une situation de plein emploi"⁵⁹. Cette conception de l'orientation va progressivement s'adapter pour se fonder sur les aspirations voire les motivations des individus. L'orientation est ainsi conçue en termes de "projet".⁶⁰ C'est d'ailleurs dans ce sens que dans son avis 34, le CEF postule que le terme orientation "comprend à la fois le processus d'un individu cherchant à définir des objectifs d'études ou professionnels qui lui conviennent et la démarche d'aide qui lui est apportée dans la connaissance de lui-même et des milieux de vie pour se réaliser. Il s'agit d'aider [l'individu] à construire un projet de vie."⁶¹ Comme nous avons déjà eu l'occasion de le préciser précédemment, le contexte économique ayant fortement changé, limiter l'orientation à la construction d'un projet de vie semble devenir obsolète dans une société en perpétuel mouvement et où les changements de trajectoires professionnelles sont beaucoup plus présentes. L'orientation n'est plus seulement considérée comme une problématique éducative, mais aussi comme une problématique de développement de la personne qui affecte tout

⁵⁷ Op. Cit., p. 19

⁵⁸ SIMONART G., Le Psychologue scolaire en Belgique francophone, Centre PMS de Namur, [html, en ligne], consulté le 3 avril 2018, <http://www.ecoles.cfwb.be/cpmsnamur/Psychologie%20scolaire.htm>

⁵⁹ DEFRENNE R., (2003), Orientation et éducation à l'orientation tout au long de la vie, in L'Indécis n° 51, p. 6

⁶⁰ DANVERS F., (2010), Comment s'orienter dans l'existence ?, Article de la rubrique "Les épreuves de la vie", Mensuel n° 216, in Magazine des Sciences Humaines

⁶¹ Conseil de l'Education et le Formation, (1996), Orientation et information sur les études, les formations et les métiers, Avis n° 34, p. 5

l'équilibre du projet de vie."⁶² Alors que l'orientation avait pour finalité première d'aider les individus lors de la transition du monde scolaire au monde professionnel, "une nouvelle approche envisage l'orientation comme un service accessible à tous en permanence".⁶³ C'est ainsi et toujours dans ce contexte de mondialisation accrue, que les chefs d'Etats et de gouvernements ont, lors du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000, "convenu de faire de l'Europe, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale."⁶⁴ C'est dans ce cadre que le Mémorandum de l'éducation et la formation tout au long de la vie établi en 2000 par la Commission européenne ciblera comme objectif dans son cinquième message intitulé "une nouvelle conception de l'orientation", qu'il faut "veiller à ce que tout un chacun ait facilement accès à une information et des conseils de qualité sur l'offre de formation dans toute l'Europe, tout au long de sa vie."⁶⁵

C'est ainsi que l'orientation est envisagée dans un contexte plus large où la personne reste l'acteur central de son orientation quelles que soient les circonstances auxquelles elle sera confrontée tout au long de sa vie. Toujours dans cette vision élargie de la notion d'orientation, le CEF définit ce concept en disant que "l'orientation consiste à permettre à l'individu de se mettre en capacité de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études, de ses formations et de ses activités professionnelles, dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint du devenir collectif solidaire et de l'épanouissement de sa personnalité et de sa responsabilité." Cette définition large de l'UNESCO amendée par le CEF met en évidence l'importance de la prise de conscience des caractéristiques personnelles dans l'élaboration du choix au sens large dans un contexte global en faisant référence au collectif.

⁶² Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, L'orientation, d'hier à aujourd'hui, [html, en ligne], consulté le 28 mars 2018, <https://www.orientation.qc.ca/lordre/historique>

⁶³ Idibem

⁶⁴ LE DOUARON P., (2002), La formation tout au long de la vie, in Revue française d'administration publique, [html, en ligne], https://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=RFAP_104_0573#no1

⁶⁵ Commission des communautés européennes, (2000), "Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie", Bruxelles, p. 19

4.2 L'approche orientante

4.2.1 Origine

L'approche orientante, apparue dans les années 60 en Amérique du Nord ("Career education"), a fait l'objet de nombreux travaux au Québec avec entre autre l'apparition en 1974 du concept d'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP) grâce aux travaux de Pelletier, Noiseux et Bujold⁶⁶. Des travaux menés par l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec ont fait par la suite apparaître le concept d'école orientante et "recommande au Ministère de l'Éducation sa mise en œuvre (...) afin d'assurer un soutien à l'orientation des jeunes puisque la difficulté des jeunes à s'orienter ne cessait d'augmenter et les seules ressources professionnelles dans les écoles devenaient insuffisantes pour contrer ces problèmes."⁶⁷ Cette vision de l'orientation essentiellement axée sur le monde scolaire va, au fil des années, s'entendre à d'autres sphères de la société. En effet, "ce concept va s'élargir et sortir des frontières de l'école pour intégrer les démarches d'orientation, non plus uniquement articulées au sein des établissements scolaires, mais prenant également appui sur le contexte réel dans lequel le jeune construit son identité."⁶⁸

Défini par les travaux de Denis Pelletier⁶⁹, le concept d'approche orientante fera ainsi son entrée dans les programmes scolaires suite à la réforme du système éducatif québécois en 2001 par l'implémentation de l'approche par compétences. En effet, l'auteur affirme que pour réussir dans la vie, l'individu a besoin de compétences. Il en identifie neuf qu'il qualifiera de transversales: exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, actualiser son potentiel, coopérer et communiquer de façon appropriée.⁷⁰ La motivation des élèves et le lien entre leur vécu et leurs projets de carrière pourraient, toujours selon Denis Pelletier, être atteints en faisant "se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles".⁷¹

⁶⁶ PELLETIER D., NOISEUX G. et BUJOLD CH., (1974), in Canzittu D., Duroisin N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, p. 3

⁶⁷ PROVOST J., (2006), l'intégration de l'approche orientante à l'approche par compétences au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire, Québec, p. 3

⁶⁸ CANZITTU D., DUROISIN N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, p. 3

⁶⁹ PELLETIER P., (2004), L'approche orientante: la clé de la réussite scolaire et professionnelle, Sainte Foy, Québec

⁷⁰ PELLETIER D. in Ferré D., (2012), De l'A.D.V.P. à l'approche orientante, apprendre à s'orienter, p. 3

⁷¹ PELLETIER D. in Canzittu D., Duroisin N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, p. 4

4.2.2 *Éléments de définition*

Selon Marcelle Gingras, l'approche orientante moderne est "une conception de l'éducation qui tente d'aider les élèves à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire, à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs projets de carrière. Elle vise à amener les élèves à développer des projets professionnels par l'intégration de notions liées à l'orientation dans les contenus disciplinaires et les autres activités de vie scolaire et ce, grâce à la collaboration de tous les partenaires impliqués dans l'environnement éducatif".⁷²

Cette définition incorpore des notions importantes et influençant de manière profonde le processus de développement du jeune et de ses projets futurs. Elle met tout d'abord l'accent sur la connaissance de soi et de ses intérêts, vue comme un prérequis à toute orientation future. La question de la motivation est également centrale dans le développement du jeune par la mise en relation du vécu de ce dernier et de ses souhaits/désirs de carrière. Enfin, l'orientation prend ici une place centrale dans le processus de maturation du jeune. D'ailleurs, le Ministère de l'éducation du Québec définit l'approche orientante comme "une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école."⁷³ L'orientation comme processus intégré aux activités d'apprentissages et étalé tout au long de la formation du jeune est vue comme un élément favorisant l'élaboration/construction du projet vocationnel du jeune.

Une étude de l'approche orientante menée par l'UFAPEC en 2016 complète les deux définitions précédentes en disant "que l'orientation se construit tout au long de la vie, via des opportunités et des approches diverses." Cette nuance est intéressante car elle met en lumière que l'orientation ne se ferait "pas directement par une rencontre de la réalité du travail et des métiers, mais plutôt par un accompagnement dans le processus de découverte de son identité et la révélation progressive de ses affinités et aptitudes. (...) Il n'y a [donc] pas qu'un chemin pour construire un parcours d'orientation, mais (...) c'est une démarche continue, permanente et

⁷² GINGRAS, M., (2008), L'école en chantier: une voie de solution novatrice pour le développement de l'approche orientante, in Bulletin d'information continue de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), p. 6

⁷³ Ministère de l'Éducation du Québec, (2002), À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite: l'approche orientante, Québec, p. 18

multiple." Ceci amène le constat que l'orientation n'est pas l'affaire seule des centres PMS et des équipes éducatives à des moments précis du parcours scolaire du jeune. Le moment qui nous intéresse dans le cadre de ce travail est bien celui de la transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur mais, la littérature nous rappelle que d'autres moments clés existent comme la transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire via le choix de l'établissement scolaire par exemple ou encore, à la fin du tronc commun actuel (2^e secondaire) via le "choix" des filières d'enseignement⁷⁴.

4.2.3 Principes

L'approche orientante s'appuie sur diverses théories telles que les théories de l'apprentissage, les théories de la motivation ou encore les théories du développement, pour asseoir ses trois principes à savoir: l'infusion, la collaboration et la mobilisation⁷⁵.

L'infusion reprend cette idée selon laquelle "on intègre à la fois les références au monde professionnel et la connaissance de soi dans les contenus disciplinaires."⁷⁶ Tout au long du parcours scolaire du jeune, les contenus disciplinaires sont ainsi abordés en faisant référence au monde professionnel et la connaissance de soi afin tout d'abord de

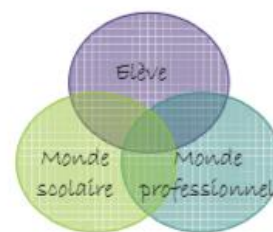


Figure 5 Principe de la collaboration (Comtois 2007)

permettre au jeune de donner du sens à ses apprentissages mais aussi de lui donner l'occasion de réaliser son "cheminement vocationnel, de forger son projet professionnel"⁷⁷. Il s'agit donc de "contextualiser les apprentissages scolaires et à les intégrer à la vie des élèves."⁷⁸

La collaboration consiste à "intégrer dans le processus d'orientation du jeune l'ensemble des acteurs et partenaires impliqués dans l'environnement éducatif."⁷⁹ Ceci permet en effet au jeune de découvrir ce qui se passe hors des murs de la classe et faire le lien avec sa vie de tous les jours. L'enjeu majeur est ici le travail en partenariat de tous les acteurs de la vie sociale du jeune.

La mobilisation consiste en une "intervention effective auprès du jeune et une coordination de toutes les actions d'orientation et de développement. Les élèves sont donc mis en situations pédagogiques (le plus souvent sous forme de projets) permettant de faire naître chez eux un

⁷⁴ Moment charnière où plusieurs mécanismes entrent en jeu comme l'orientation en cascade et la présence implicite de hiérarchies des filières, la reproduction des inégalités sociales, la mixité sociale dans les établissements, ...

⁷⁵ PELLETIER D., in Canzittu D., Duroisin N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, p. 4

⁷⁶ DEMEUSE M., (2016), L'approche orientante: état des lieux et enjeux, Asbl Les Amis de Jean Boets, p. 26

⁷⁷ GINGRAS M., (2008), in Franquet A., (2010), L'approche orientante, en route vers la réussite scolaire et professionnelle des élèves, Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons, p. 11

⁷⁸ Ministère de l'Éducation Québec, (2002), À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite: l'approche orientante, Québec, p. 31

⁷⁹ CANZITTU D., DUROISIN N., Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, [html, en ligne], consulté le 15 mars 2018, https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/serviceeetr/methodo/recherches/recherches_en_cours/Pages/testap.aspx

désir de réussite et une prise de conscience vis-à-vis de leur orientation."⁸⁰ Elle vise ainsi à leur faire prendre conscience de la multiplicité des possibles au regard de leurs goûts et qualités en mettant à contribution des compétences disciplinaires et vocationnelles.

Cette approche basée sur le développement des intérêts en vue de construire un projet d'orientation permettrait "d'éviter l'écueil du déterminisme des choix opérés par la mise en questionnement du jeune dans une grande diversité de situations".⁸¹

4.2.4 Pacte pour un enseignement d'Excellence: vers une école orientante

Le Pacte pour un enseignement d'Excellence, est né d'une volonté du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles de lancer une large réflexion sur ce à quoi devrait ressembler l'enseignement du XXI^e siècle. C'est donc dans la déclaration de politique communautaire 2014-2019 de la Fédération Wallonie-Bruxelles que sont posées les balises de ce processus de réflexion impliquant toutes les sphères de l'enseignement. Dans l'avis n° 3 du 7 mars 2017, le Groupe central du Pacte pour un enseignement d'Excellence traite de la question de l'orientation et de l'éducation au choix. Il y est d'ailleurs stipulé que "l'approche éducative de l'orientation conçoit les enfants comme acteurs de leurs choix. Cette capacité à s'orienter n'est toutefois pas naturelle, elle s'apprend. Des méthodes et des outils seront déployés tout au long du parcours scolaire. Elle s'inspire du modèle de l'approche orientante, qui favorise, dès le plus jeune âge, le développement de l'identité de l'élève et la prise de conscience des réalités du monde extérieur."⁸² En mettant en lumière le moment charnière du choix des filières à la fin du tronc commun, le Groupe central pose le constat que l'orientation peut mener à un processus essentiellement passif d'affectation à une filière et s'accorde sur le fait que "le processus complexe [de l'orientation] implique plusieurs dimensions: se connaître soi-même (avec une dimension active de mise en situations), être capable de s'autoévaluer; découvrir progressivement ses aptitudes et ses aspirations; découvrir le monde extérieur (l'environnement citoyen, socio-culturel et socio-économique, les secteurs marchand et non marchand, les métiers ainsi que les systèmes d'éducation, de formation et de certification)".⁸³ C'est donc dans cet état d'esprit que le Groupe central préconise la mise en place d'un tronc commun polytechnique et

⁸⁰ CANZITTU D., DUROISIN N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, p. 4

⁸¹ LONTIE M., (2016), L'approche orientante: pour une orientation d'abord centrée sur l'élève, UFAPEC, [html, en ligne], consulté le 15 mars 2018, www.ufaptec.be/nos-analyses/3116-approche-orientante.html

⁸² Cellule "Pacte pour un enseignement d'Excellence", une nouvelle approche de l'orientation scolaire, [html, en ligne], consulté le 7 mai 2018, <http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/07/une-nouvelle-approche-de-lorientation-scolaire/>

⁸³ Groupe central, (2017), Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Avis n° 3 du Pacte pour un enseignement d'Excellence, p. 68

pluridisciplinaire renforcé, inspiré de l'approche orientante, en généralisant l'approche éducative de l'orientation par des actions à vocation "orientante".

4.3 Démarche d'orientation au 3e degré de l'enseignement secondaire de transition

Bien qu'il existe une multitude d'acteurs dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, il semble utile de préciser quelles sont les démarches entreprises par les établissements scolaires en la matière et quelles en sont les marges de manœuvre décrétales.

4.3.1 Champ d'application décrétable

Les établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles ont comme prérogatives d'"intégrer l'orientation au sein même du processus éducatif, notamment en favorisant l'éveil aux professions et en informant les élèves à propos des filières de formation". Afin de contribuer à cet objectif, le décret "Missions" donne un cadre décrétable non contraignant:

***Article 60** (...) Dans le cadre de son projet, (...) chaque établissement peut affecter l'équivalent de deux semaines réparties sur l'ensemble du troisième degré à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent. Ces activités font partie des études régulières de l'élève. (...)*

Dans ce contexte et depuis le décret du 5 décembre 2013, il est donné la possibilité aux établissements scolaires de permettre aux élèves du 3e degré des humanités générales et technologiques (appelé aujourd'hui, enseignement de transition) de réaliser des stages en milieu professionnel⁸⁴:

***§ 5.** Les stages d'observation et d'initiation visés au § 4, 1, font partie de la mise en projet de l'élève et s'inscrivent dans un processus large d'orientation. Ils ont pour objectif de permettre à l'élève de:*

- 1. découvrir un ou plusieurs métier(s) pour définir ou préciser un projet de formation.*
- 2. s'initier à des activités professionnelles et/ou à la vie professionnelle.*
- 3. cibler ses intérêts.*

Ce même article définit les formes que peuvent prendre ces stages d'observation et d'initiation:

Ils peuvent consister notamment en:

- 1. la participation à des essais et démonstrations,*
- 2. l'assistance à des activités de production,*
- 3. la rencontre avec des membres du milieu professionnel.*

⁸⁴ Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire

4.3.2 En pratique dans les établissements scolaires en Communauté française de Belgique

Nous venons de le voir, le cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles laisse une plage suffisamment large aux établissements scolaires pour la réalisation d'activités amenant les élèves du troisième degré à élaborer leurs choix futurs. Cependant, le décret ne formule que des propositions, laissant la pleine autonomie aux directions des établissements secondaires. Cette situation amène dans les faits à retrouver une multitude de projets/activités dépendant très souvent des bonnes volontés des équipes éducatives. Ce point a pour objectif de dresser un état des lieux de ce qui est réalisé en Belgique francophone en matière d'information et d'orientation des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire ordinaire.

Lorsque les directions d'écoles parlent d'information ou d'orientation scolaire, les activités qui sont mises en avant sont souvent la participation des élèves à des cours ouverts en haute école ou à l'université ainsi que la participation à des salons études et professions. D'autres écoles proposent d'accueillir des professionnels dans les classes de terminale ou organisent des soirées d'information où les anciens élèves de l'établissement viennent témoigner et échanger sur leur propre vécu (présentation des formations suivies et des supports de cours utilisés ainsi qu'échange sur l'ambiance de cours et la vie au jour le jour dans l'enseignement supérieur). D'autres écoles encore imposent la réalisation d'un stage d'observation ou d'initiation avec la rédaction ou non d'un rapport de stage par les élèves de rhétorique ou encore la réalisation d'interview auprès d'étudiants (enseignants) du supérieur et/ou de professionnels.

En parallèle aux initiatives des équipes éducatives, les centres PMS proposent, selon des formules diverses et variées, la réalisation de tests de personnalité et/ou d'intérêts encadrés afin de permettre aux élèves d'affiner leurs motivations. Des présentations sur l'enseignement supérieur et son mode de fonctionnement sont également réalisées par certaines équipes d'agents PMS. En lien avec les missions décrétales, les agents PMS sont également disponibles pour des entretiens individuels à la demande des intéressés.

Précisons qu'en fonction des établissements scolaires, les collaborations et les initiatives mises en place entre les équipes éducatives et les agents des centres PMS seront plus ou moins étroites voire plus ou moins cloisonnées.

En dehors de ces initiatives mises en place par les institutions scolaires, les élèves ont également l'opportunité de mener leur propre processus de maturation en participant de manière volontaire

à des portes ouvertes et cours ouverts dans l'enseignement supérieur (de type universitaire ou non) ou encore par exemple, à des salons études et professions.

4.3.3 *Le stage de maturation vocationnelle*

Suite à ce panorama des outils/dispositifs mis en place au sein des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous faisons le choix d'axer notre recherche sur le stage de maturation vocationnelle. Cet outil mis en œuvre dans certains établissements s'accompagne généralement d'une production écrite présentée sous la forme d'un rapport de stage ainsi qu'une présentation orale comme épreuve finale. Dans le cas qui nous intéresse, cette expérience est vécue par des élèves fréquentant l'enseignement général de transition de deux établissements. Pour rappel, les dispositions décrétales n'imposant pas de marche à suivre ou encore de mode opératoire dans la mise en place d'initiatives en matière d'orientation, nous nous efforcerons de présenter de manière la plus complète possible les projets respectifs des deux établissements sélectionnés lors de la présentation de notre terrain (voir chapitre 2, présentation du terrain). Ce point aura pour objectif de présenter les différents projets que ce soit par rapport aux objectifs annoncés et visés par les professeurs coordinateurs que sur les modalités de réalisation et d'évaluation des travaux.

Chapitre 2 Conceptualisation

La revue de littérature a pu mettre en évidence que la question de l'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, est un sujet qui a déjà fait l'objet de nombreuses études. L'une d'elle a retenu l'attention par l'étendue du champ traité ainsi que par les éléments conceptuels mobilisés. En effet, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle⁸⁵ développée par Robert W. Lent, vise à rapprocher et à analyser des variables clés dans les choix posés par les individus et se base sur trois sous-modèles pour expliquer la construction de ce choix d'orientation, à savoir: le développement des intérêts personnels, la réalisation et la modification des choix professionnels et enfin, parvenir à des niveaux différenciés de réussite professionnelle.

Cette théorie se base sur la théorie sociale cognitive de Albert Bandura (1986) qui mettait déjà en exergue "les mécanismes d'influences mutuelles qui s'exercent entre les personnes, leur

⁸⁵ Pour plus de facilité, nous utiliserons l'acronyme TSCOSP dans la suite de ce mémoire.

comportement et leurs environnements"⁸⁶. La TSCOSP accorde une importance toute particulière aux capacités des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle par l'influence de leurs environnements respectifs. D'après Robert W. Lent, ces influences personnelles et environnementales "contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'*agentivité* personnelle ou la capacité à se diriger".

Nous nous concentrerons également sur les travaux de Sandrine Biémar, Marie-Christelle Philippe et Marc Romainville remettant en question la nécessité de disposer d'un projet professionnel clair et déterminé pour réussir des études supérieures de types universitaires. Ils seront complétés par les travaux de Anne-Marie de Kerchove et Jean-Paul Lambert qui nuancent le propos en distinguant le projet professionnel du projet de formation intellectuelle.

Enfin, nous nous intéresserons à la notion de maturation vocationnelle via les travaux de Donald E. Super portant sur les étapes de la maturation vocationnelle et des groupes de tâches s'y rattachant. Le fait d'aborder cette théorie nous permettra ainsi de remettre le dispositif de stage de maturation vocationnelle dans un contexte plus large.

1 La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

1.1 Éléments de base de la TSCOSP

La TSCOSP met l'accent sur les interactions de trois variables individuelles centrales qui poussent les individus à s'orienter, à engager l'auto-direction du développement professionnel: les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et la fixation de buts personnels.

Les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle portent sur les propres capacités de l'individu "suis-je capable de". Elles se basent sur un ensemble dynamique de croyances relatives à soi liées à des domaines particuliers de réalisation d'activités (algèbre, sciences, ...). Ces sentiments d'efficacité sont susceptibles de changer dans le temps et sont sensibles à l'environnement direct de l'individu. Dans sa théorie sociale cognitive, Albert Bandura distinguait déjà diverses expériences d'apprentissage permettant l'acquisition voire la modification de ces sentiments d'efficacité personnelle. Tout d'abord, ce sont les expériences

⁸⁶ BANDURA A., (1986), in Lent R. W., (2008), Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques, L'orientation scolaire et professionnelle, pp. 1-2

individuelles de maîtrise qui ont la plus grande capacité à mettre en évidence les habiletés d'un individu dans une tâche particulière, à mettre en avant ses potentialités. Viennent ensuite les apprentissages par observation, que l'on définirait également d'"expériences vicariantes", pouvant jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par l'"observation de la réussite ou de l'échec d'autres personnes dans une tâche, surtout si ces personnes partagent avec [l'individu] un certain degré de similitude qui facilite le processus d'identification"⁸⁷. Les deux dernières expériences distinguées par Albert Bandura sont la persuasion sociale ainsi que les états physiologiques et affectifs de la personne. Une étude du Girsef s'appuyant sur les acquis majeurs de diverses recherches démontre d'ailleurs que "les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences "objectives", mais également de sa confiance et de sa maîtrise de celles-ci."⁸⁸

Les attentes de résultats, seconde variable individuelle, portent sur les conséquences de la réalisation d'une action "si j'essaie, qu'arrivera-t-il?" Albert Bandura a mis en évidence le rôle important joué par les sentiments d'efficacité ainsi que les attentes de résultats dans les comportements humains et sur les activités choisies ou évitées lors du choix. Sur base d'une multitude d'expériences d'apprentissage directes, d'expériences d'apprentissage par observation mais aussi d'informations acquises auprès d'autres personnes sur différents domaines professionnels, les individus développent des attentes des filières universitaires [ou non-universitaires] ou professionnelles. Les attentes de résultats seraient donc pour un élève influencées par le résultat des expériences vécues lors de son parcours scolaire et elles influenceraient ainsi les activités choisies dans le supérieur par exemple.

La dernière variable individuelle porte sur les buts personnels des individus lorsqu'ils s'engagent dans une formation/parcours professionnel. La notion de l'intention dans le choix posé est ici centrale. Robert W. Lent distingue d'ailleurs deux types de buts cristallisant les intentions à s'engager dans une activité précise. Les buts en termes de choix de contenu portant sur les types d'activités souhaitant être poursuivies et les buts en termes de choix de niveau de résultat fixé, portant sur le niveau et/ou la qualité des résultats que l'on cherche à atteindre dans un domaine particulier. D'après l'auteur, la fixation de buts serait un des moyens importants pour exercer son *agentivité* personnelle dans le temps et sans renforcement extérieur.

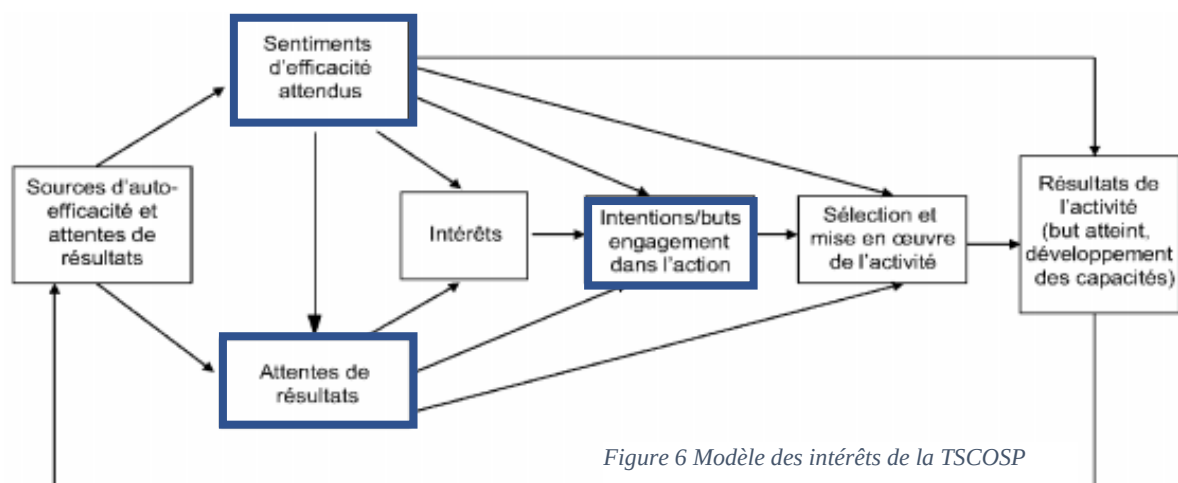
⁸⁷ GALAND B., VANLEDE M., (2004), Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? in Les Cahiers de Recherche du Girsef, n° 29, p. 9

⁸⁸ Op. Cit., p. 7

Ces trois variables sont importantes car elles sont au cœur des modèles de la TSCOSP. En effet, précisons que chacun d'eux se lit au départ des sentiments d'efficacité personnelle et des attentes de résultats qui auront dans les trois modèles, des implications sur les buts personnels.

1.2 Modèle des intérêts

Les intérêts pour un domaine d'activité, pour des tâches particulières sont, d'après Robert W. Lent, le résultat d'une construction sociale. Ils sont fortement influencés par les environnements sociaux de la personne. En effet, les "autrui significatifs" encouragent les jeunes depuis leur plus jeune enfance à s'engager sélectivement dans des activités pour lesquelles ils délivrent des *feedbacks* sur la qualité des performances. Ces derniers, permettent ainsi aux jeunes d'affiner leurs capacités, de développer des normes personnelles de niveau de réussite à atteindre et construisent des croyances d'efficacité personnelle et des attentes de résultats dans ces domaines spécifiques. Sur base de ce constat, le modèle ci-dessous illustre le développement des intérêts professionnels fondamentaux au cours du temps.



Le contexte social, d'après Robert W. Lent, influencerait le jeune dans la perception de sentiments d'efficacité ainsi que d'attentes de résultats dans des domaines particuliers menant *in fine* par un effet de valorisation, à la construction de ses intérêts professionnels. Ces intérêts forts mènent à l'élaboration d'intentions/buts qui soutiennent l'implication du jeune dans des activités particulières qui vont elles-mêmes amener à une augmentation de la pratique et des efforts mis en œuvre. Les résultats obtenus viendront à leur tour renforcer ou non, les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats à venir de l'individu.

D'après l'auteur, les intérêts professionnels peuvent changer ou se stabiliser dans le temps en fonction de certains facteurs comme des activités de départ plus compliquées à exercer ou encore l'exposition à des expériences d'apprentissage autres qui amènent à étendre les intérêts

à d'autres domaines d'activité. Les capacités objectives et les valeurs sont également deux caractéristiques pouvant affecter la modification des intérêts. Cependant, ces dernières agissent de manière indirecte sur les intérêts car elles contribuent à valoriser ou non les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats des individus. C'est dans ce cadre que Robert W. Lent met l'accent dans son étude sur des aspects psychologiques et sociaux des variables sociodémographiques qui influencent les contextes dans lesquels les sentiments d'efficacité personnelle et des attentes de résultats sont construits. C'est ainsi que l'on voit se développer des capacités se transformant ensuite en intérêts pour des activités devenues genrées. En effet, les processus de socialisation pousseront une majorité de garçons à développer des intérêts pour des activités dites masculines (carrosserie, mathématique, ...). L'accès limité aux filles à ces activités ne leur permettra pas de développer des telles croyances d'efficacité personnelle. Ce processus mène donc à des constructions biaisées des intérêts "pour des tâches qui sont culturellement définies comme appropriée au genre".⁸⁹ Benoît Galand et Marie Vanlede poursuivent dans le même sens en affirmant que "la nature même de l'auto-efficacité pourrait masquer ces différences [entre les filles et les garçons]: les différences de genre seraient le reflet des stéréotypes que les élèves ont intériorisés via des influences sociales."⁹⁰

1.3 Modèle du choix professionnel

Le deuxième modèle développé par la TS se concentre sur l'élaboration des choix professionnels ainsi que sur les variables d'influences contextuelles. Ce modèle invite à concevoir le choix professionnel comme "un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses."⁹¹ En d'autres mots, le choix professionnel initial posé par l'individu est précédé d'un vaste ensemble de sous-processus ouverts offrant de nombreuses occasions de choix autres. Le choix initial est alors susceptible d'être remanié en fonction de l'environnement propre de l'individu. Pour analyser le processus de choix, la TS se base sur trois composantes: l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine spécifique, la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but et les expériences de réussite postérieures (alimentant la configuration des choix d'options futurs).

⁸⁹ HACKETT G., BETZ N.E. in 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, p. 6

⁹⁰ GALAND B., VANLEDE M., (2004), Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? in *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n° 29, p. 12

⁹¹ Op. Cit., p. 6

Robert W. Lent met en évidence que les individus ne choisissent pas de manière unilatérale leur profession car les environnements professionnels sélectionnent également les profils pouvant correspondre aux réalités du terrain. Il s'agit bien ici d'un processus interactif conditionné par l'intérêt porté par l'individu à la profession ainsi que la correspondance de l'individu à l'environnement. La TS postule que les intérêts personnels des personnes poussent ces dernières à faire des choix leur permettant de réaliser des "activités préférées" tout en pouvant échanger avec d'autres individus ayant les mêmes centres d'intérêts. D'autres variables peuvent également influencer le choix professionnel comme le milieu social (encourageant ou non tel ou tel choix), les pressions familiales (libre ou non de suivre ses propres intérêts) ainsi que les contraintes économiques et les niveaux d'études atteints précédemment.

Le schéma ci-dessus illustre la prise en compte de ces antécédents sur les choix posés par l'individu.

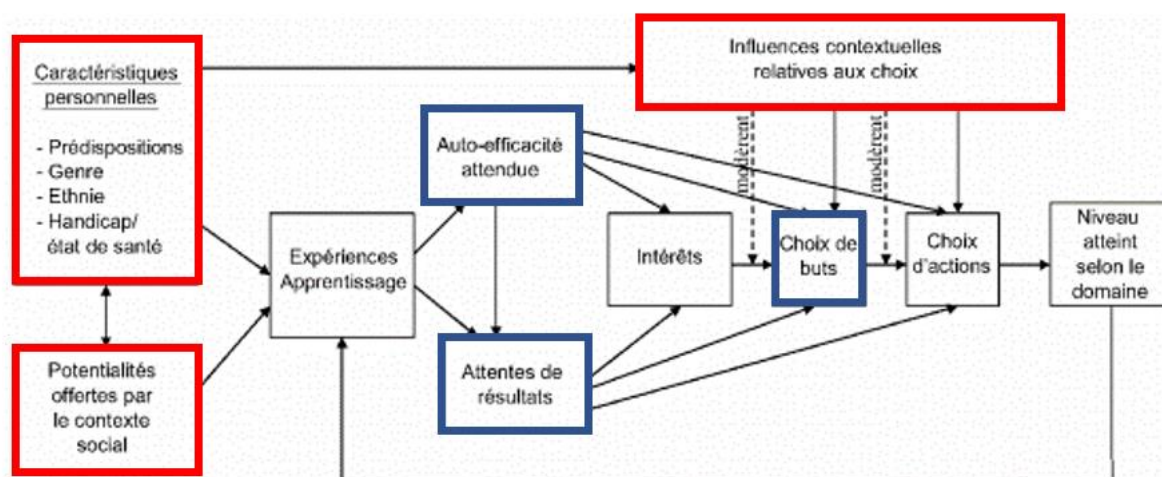


Figure 7 Modèle du choix professionnel de la TSCOSP

Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats influent conjointement sur les intérêts relatifs aux professions. Ces intérêts nourrissent des choix de buts professionnels (l'intention de s'engager dans telle ou telle formation) qui vont eux-mêmes motiver les choix d'actions/efforts pour atteindre ces buts (s'inscrire à une formation, poser une candidature, ...). Ces actions aboutissent à leur tour à des résultats (positifs ou négatifs) qui alimenteront les expériences d'apprentissage. Ces dernières peuvent amener, en fonction de la puissance et du niveau des résultats, la personne à réviser ses croyances d'efficacité personnelle ainsi que ses attentes.

Cette première analyse est complétée par les éléments de contexte liés à l'environnement pouvant influencer le processus de choix professionnel. En effet, l'auteur distingue deux types d'influences environnementales des choix professionnels: les opportunités contextuelles dites

lointaines et liées au milieu socioculturel de la personne (rôle de genre, rôle culturel, opportunités de développement des capacités, ...) ainsi que les opportunités contextuelles dites proches et entrant en jeu au cours du processus de choix (emplois disponibles dans son secteur particulier, le soutien émotionnel ou financier, ...). Ces opportunités, qu'elles soient proches ou lointaines, influencent les expériences d'apprentissage vécues.

La TS met également en évidence les facteurs contextuels pouvant influencer *l'agentivité* des individus dans le processus de construction et d'élaboration des choix professionnels. Certaines conditions influenceront donc directement les actions et les buts fixés (volonté des autres significatifs, soutiens/obstacles relatifs à réaliser des choix préférés, ...) alors que d'autres conditions, affecteront la capacité de l'individu à traduire ses intérêts en buts et ses buts en actions. En effet, des soutiens environnementaux forts et des obstacles surmontables pourront favoriser le processus de transformation des intérêts en actions mais inversement, des conditions environnementales restrictives limiteront voire empêcheront ce processus. Ces facteurs peuvent donc jouer un rôle de *modérateur* dans le processus de définition des buts.

En définitive, bien que les choix d'études correspondent en général aux intérêts des personnes, la TS postule que des compromis sont néanmoins effectués dans la réalisation des choix et insiste sur l'importance des facteurs environnementaux dans le processus de détermination des choix.

1.4 Modèles du niveau de réussite atteint

Ce dernier modèle met l'accent sur le niveau de réussite atteint dans la réalisation de la tâche. Outre la construction des intérêts et la réalisation des choix, la TS s'intéresse aux facteurs qui influent sur les résultats scolaires et universitaires. Selon elle, cela inclut le niveau de réussite atteint ainsi que le degré de persistance à la réalisation de la tâche.

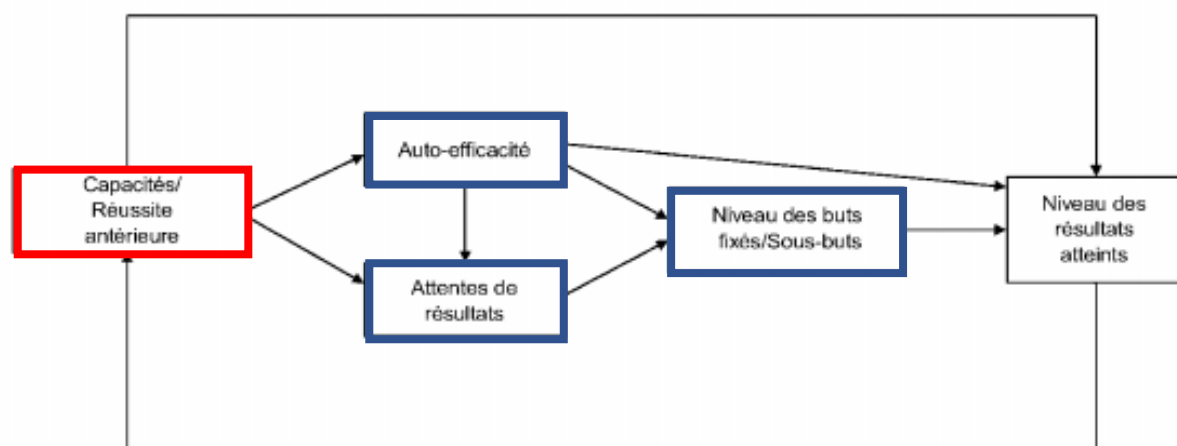


Figure 8 Modèle du niveau de réussite atteint de la TSCOSP

L'auteur considère que les capacités objectives ont une influence sur les performances futures de l'individu. De manière directe, par la connaissance de la tâche et des stratégies à mettre en œuvre mais aussi de manière indirecte, par l'alimentation des croyances d'efficacité personnelle et des attentes de résultats. Celles-ci ainsi renforcées, auront un impact sur le niveau de difficulté des buts fixés (plus ambitieux) et impliqueront une mobilisation et un maintien des efforts pour atteindre ces buts. Un cycle dynamique de développement des capacités serait ainsi créé par l'amélioration des compétences et des stratégies de réalisation qui permettraient d'atteindre des niveaux de résultats valorisés pour *in fine* développer davantage les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats.

Précisons que les sentiments d'efficacité personnelle ne peuvent se substituer à la capacité objective mais la complètent (les deux notions jouent un rôle pour la réalisation de performances complexes). Deux personnes ayant des capacités objectives similaires pourraient obtenir des résultats différents suivant la perception que ces personnes ont de leurs capacités. La mise en œuvre moins efficace des capacités, une moindre focalisation dans la réalisation de la tâche et une moindre persévérance face aux difficultés sont toutes des conséquences possibles lorsque la personne doute de ses capacités.

Une trop grande distance entre les sentiments d'efficacité personnelle et le niveau actuel des capacités objectives peut placer l'individu dans des situations inconfortables et non désirées par des effets de surestimation et de sous-estimation. La première, risque de mettre la personne dans une position d'échec et de découragement (lancement dans une tâche pour laquelle elle est mal préparée) alors que la deuxième situation risque d'influer sur le niveau de réussite par un évitement d'objectifs réalistes, une fixation de buts moins élevés, une anxiété face au niveau de réussite à atteindre et un manque d'effort et de persévérance dans les difficultés rencontrées. La TS postule qu'une légère surestimation des sentiments d'efficacité permet une utilisation optimale des capacités objectives de l'individu et favorise la motivation pour la réalisation de la tâche.

2 La question du "projet professionnel"

Dans le cas de figure qui nous intéresse, lors de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, le projet personnel de l'étudiant est "traditionnellement présenté comme un facteur essentiel de motivation et donc de réussite"⁹². Il semble communément admis que "disposer d'un projet ferme, personnel et mûrement réfléchi et choisir sa filière d'études sur la base de ce projet constituant, pour l'étudiant, un important gage de succès." La TSCOSP tout comme l'approche orientante portent en effet une attention toute particulière à la construction du projet professionnel (vocationnel) du jeune dans son processus d'orientation.

La revue de littérature permet cependant de relativiser le concept de projet. Marie Duru-Bellat, dans son article sur la reproduction des inégalités sociales par l'école⁹³, parle d'injonction paradoxale à pousser les lycéens à construire un projet personnel d'orientation vers l'enseignement supérieur dans la mesure où, dans la plupart des cas, les choix d'orientation (dans le secondaire déjà) seront effectués sur base des résultats scolaires et non sur base du projet réel de l'étudiant. De même, une étude menée par Sandrine Biémar, Marie-Christelle Philippe et Marc Romainville a pu mettre en lumière que le lien entre projet et réussite devait être traité avec plus de nuances. Leur étude a permis d'aboutir à la constitution de trois profils décisionnels: les étudiants éclectiques et convergents (variété de critères et convergences entre ceux-ci), les étudiants forcés et contraints (sentis contraints de poursuivre des études supérieures) et les étudiants au projet professionnel. Pour ce dernier profil décisionnel, l'étude met en avant un taux d'échec élevé. Le projet ne suffirait pas en lui-même à mener les étudiants à la réussite de leurs études supérieures. "Pour l'étudiant, il s'agit donc de trouver du sens dans les savoirs eux-mêmes et leur manipulation, dans leurs valeurs culturelles et intellectuelles intrinsèques et non pas en fonction de leur "utilité" ou de leurs applications pratiques. Dans cette hypothèse, on comprend alors comment un projet professionnel lointain (profil 3) et une vision instrumentale et utilitariste des études en termes de diplôme et d'accès à un "bon" métier ne sont pas en mesure de doter l'étudiant d'un rapport au savoir adéquat."⁹⁴ Précisons que ces résultats portent sur des étudiants fréquentant l'enseignement universitaire.

⁹² DE KETELE J.-M., (1990), in Biémar S., Philippe M.-C. et Romainville M., L'injonction au projet: paradoxale et infondée?, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, En ligne], consulté le 10 juillet 2018, <http://journals.openedition.org/osp/3167>

⁹³ DURU-BELLAT M., (2003), Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], consulté le 18 mars 2018, <http://journals.openedition.org/osp/2584>

⁹⁴ BIÉMAR S., PHILIPPE M-C et ROMAINVILLE M., L'injonction au projet: paradoxale et infondée?, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], consulté le 18 mars 2018, <http://journals.openedition.org/osp/3167>

Dans leurs travaux, Anne-Marie de Kerchove et Jean-Paul Lambert⁹⁵ postulent qu'il s'agit de fournir à l'étudiant les ressources lui permettant d'élaborer progressivement son "projet personnel" en rappelant que le concept de "projet" peut couvrir deux réalités différentes "selon que l'on vise un "projet professionnel" ou un "projet de formation intellectuelle".⁹⁶ Ils insistent également sur la traduction de cette distinction dans les établissements secondaires et sur la nécessité d'éviter "le recrutement social en réservant par exemple le "projet de formation intellectuelle" aux établissements les "mieux fréquentés" et laissant le "projet professionnel" aux établissements drainant un public socialement défavorisé".⁹⁷

3 La maturation vocationnelle

Donald E. Super, représentant le plus marquant de l'approche développementale de la maturité, définit la maturité vocationnelle de l'individu comme "étant la congruence entre son comportement observé et l'acquittement de certaines tâches associées à son stade de développement."⁹⁸ Pelletier, (se basant sur les travaux de Super) complètera la définition en disant que "la maturité vocationnelle désigne la capacité qui permet à un individu de s'engager par rapport à son avenir, de prendre conscience de ses besoins, de s'inscrire dans une démarche active d'information et d'être apte à se projeter dans l'avenir".⁹⁹

Ces deux définitions relèvent toute l'importance de la maturité vocationnelle de l'individu afin de pouvoir formuler un choix en prenant conscience de ses besoins et en pouvant se projeter dans l'avenir tout en devant s'acquitter de certaines tâches liées à son stade de développement. Dans un travail de recherche traitant des processus de formulation de choix d'études d'élèves à l'entrée du supérieur, la notion même de maturation vocationnelle prend en effet tout son sens.

Le développement de la maturité vocationnelle suit ainsi un schéma par lequel tout individu doit passer en fonction des étapes de sa vie, des expériences auxquelles il est soumis. Dans ses travaux, Super identifie les stades et les tâches du développement de la maturation vocationnelle (voir annexe n° 2) qu'il nomme: la croissance, l'exploration, l'établissement, le maintien et le désengagement.

⁹⁵ DE KERCHOVE A-M., LAMBERT J-P, (2001), Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s, CEREC, p. 11

⁹⁶ Ibidem

⁹⁷ Leur analyse révèle que les choix d'études obéissent à des motivations prioritaires différenciées selon les formes d'enseignement supérieur et les secteurs d'études choisis: la poursuite d'un "projet professionnel" (dans les diverses formations du supérieur de type court) ou la poursuite d'un "projet de formation intellectuelle" (à l'université).

⁹⁸ SUPER D. E., in Poirier, P. et Gagné, E., (1984), La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), p. 86

⁹⁹ PELLETIER D., NOISEAUX G. et BUJOLD C. in Gbati Y. K., (2012), Les facteurs de la maturité vocationnelle, *Education & Formation*, p. 124

Ces stades, représentant chacun un objectif spécifique, sont composés de trois tâches de développement et rattachés à une tranche d'âge spécifique en sachant que "ces tranches ne sont pas étanches les unes par rapport aux autres et peuvent ainsi se chevaucher."¹⁰⁰ Vu l'aspect global de la théorie de la maturation vocationnelle, nous faisons le choix de nous intéresser au stade ainsi qu'aux tâches liées à la tranche d'âge qui nous intéresse dans le cadre du mémoire.

C'est ainsi que nous nous concentrerons sur le "stade exploratoire" que Super définit comme le moment où "l'individu recherche des informations sur soi et sur le monde du travail pour amorcer sa carrière ou explorer de nouveaux domaines de travail." Il s'agit ainsi du stade spécifiquement associé à des individus âgés entre 14 et 25 ans qui devront s'acquitter de trois tâches de développement que Pierre Poirier et Evelyn Gagné¹⁰¹, se basant sur les travaux de Super, décrivent comme:

- la cristallisation d'une préférence (14-18 ans): on s'attend à ce que l'adolescent commence à formuler des idées concernant le champ d'activité (...). On s'attend également à ce qu'il commence à exprimer l'image qu'il a de lui-même et de certaines professions, comme de faire des choix au moins provisoires (...).
- la spécification d'une préférence vocationnelle (18-21 ans): (...) l'adolescent exprime une préférence académique, choisit une profession (...).
- l'actualisation d'une préférence vocationnelle (18-25 ans): alors que l'individu passe d'un cours général à un cours ou à un entraînement spécialisé, il doit traduire sa préférence pour une réalité, il doit actualiser son choix [par l'entrée dans un programme précis de formation professionnelle ou par l'entrée dans un emploi du domaine désiré¹⁰²].

Nous pouvons relever que la notion de maturation vocationnelle s'inscrit dans la nouvelle conception de l'"orientation tout au long de la vie" en préconisant les individus "à se mettre en capacité de prendre conscience de leurs caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de leurs études, de leurs formations et de leurs activités professionnelles et ce, dans toutes les conjonctures de leur existence."¹⁰³

¹⁰⁰ BUJOLD C. et GINGRAS M., (2000), in Le Corff Y. & Gingras M., (2011), L'Inventaire des préoccupations de carrière: une mesure de l'adaptabilité à la carrière, L'orientation scolaire et professionnelle, 40/1, [html, en ligne], consulté le 25 juillet 2018, <http://journals.openedition.org/osp/3011>

¹⁰¹ POIRIER P. & GAGNÉ E., (1984), La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial, in Revue des sciences de l'éducation, 10(1), p. 87

¹⁰² SUPER D. E. in Le Corff Y. & Gingras M., (2011), L'Inventaire des préoccupations de carrière: une mesure de l'adaptabilité à la carrière, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], consulté le 25 juillet 2018, <http://journals.openedition.org/osp/3011>

¹⁰³ Définition de l'UNESCO en 1992 amendée par le CEF en mai 2001, (Avis 78) "Orientation et information sur les études, les formations et les métiers"

Nous ne pouvons également nous empêcher de faire un lien avec la notion d'approche orientante développée précédemment. En effet, les trois principes de base de l'approche orientante (pour rappel: l'infusion, la collaboration et la mobilisation) sont effectivement en lien avec les finalités de la maturation vocationnelle. Ces deux théories sont à notre avis complémentaires car elles se basent toutes deux sur des stades de développement du jeune en débutant par la "connaissance de soi", en faisant référence au monde professionnelle par des activités ou des projets divers amenant *in fine* le jeune, à réaliser son cheminement et sa maturité vocationnels.

4 Conclusion

Lors de la présentation séquencée de la TSCOSP, nous avons pu mettre en évidence et en relation les trois variables individuelles au sein des différents modèles (bleu). Nous avons ensuite mis en évidence les variables introduites par chacun des modèles et influençant les variables individuelles de base (rouge). Nous pouvons donc observer que le deuxième modèle complète le premier en introduisant et donnant une place significative au contexte dans la fixation des intérêts et dans l'élaboration du choix professionnel. Le troisième, par contre, a plutôt pour objectif de montrer l'aspect circulaire et évolutif du processus, chaque étape du processus étant influencée par les réussites ou échecs antérieurs.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la question du projet professionnel via les travaux de Anne-Marie de Kerchove et Jean-Paul Lambert. Cet apport est intéressant dans le sens où il permet d'avoir un regard plus nuancé sur la nécessité pour les jeunes d'avoir un projet professionnel. En effet, la notion de "projet de formation intellectuelle" permet de démystifier et d'ouvrir la vision traditionnelle de la mise en projet du jeune.

Enfin, le troisième point théorique nous a permis de remettre en contexte la notion de maturation vocationnelle. Il a d'ailleurs toute son importance vu la spécificité du dispositif d'orientation choisi dans le cadre de ce travail de recherche. Les apports de cette théorie sont intéressants car ils permettent de remettre le dispositif du "stage de maturation vocationnelle" dans un contexte plus global. Ils permettent aussi d'avoir un angle de lecture plus large en lien avec les étapes de construction de la maturation vocationnelle.

Toutes ces grilles d'analyse vont nous permettre de décoder et filtrer les discours des étudiants interviewés afin de pouvoir percevoir les effets du dispositif du "stage de maturation vocationnelle" dans le processus de choix.

Chapitre 3 Problématisation

Après avoir pu replacer la question de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle dans le contexte francophone belge d'enseignement d'une part, et avoir dressé un panorama conceptuel sur la question de l'orientation via la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, sur le principe de mise en projet ainsi que sur le développement de la maturation vocationnelle d'autre part, revenons sur la problématique de ce travail afin d'y redéfinir la question de recherche tout en tentant de préciser les hypothèses qui guideront le travail de recherche sur le terrain.

Cependant et avant toute autre chose, il semble utile de rappeler la genèse de l'élaboration du choix de l'objet de ce mémoire. Le souhait d'aborder la question du choix et de la motivation dans le processus d'orientation des élèves intégrant l'enseignement supérieur est né d'une double constatation liée à ma pratique en tant qu'enseignant dans le secondaire supérieur. Un premier constat est apparu lors de l'élaboration d'un *yearbook* (2016) au sein de l'établissement scolaire au j'enseigne et dans lequel il était demandé aux élèves de terminale de dire ce qu'ils comptaient faire l'année suivante ainsi que de donner le nom de l'établissement ou de l'institution dans lequel ils allaient réaliser la suite de leur formation. J'ai alors été surpris de constater que plus de la moitié des élèves n'avaient aucune idée de ce qu'ils allaient suivre comme voie l'année suivante. Dans la foulée et m'amenant au deuxième constat, des contacts ont été pris avec d'anciens élèves et je me suis rendu compte qu'une part significative d'entre eux avait échoué leur première année dans l'enseignement supérieur et s'était réorienté. Ce qui pourrait ainsi dire "faire problème" dans la situation analysée est qu'une part toujours aussi importante de jeunes échouent la première année de l'enseignement supérieur malgré l'étendue des ressources d'information auxquelles ils ont accès, que ce soit à l'école ou en dehors (voir point 3, orientation en Belgique francophone). Sur base de ces éléments, une première question de recherche générale a été élaborée et a guidé le processus de concrétisation de ce mémoire:

Faisant le constat d'une grande stabilité dans le temps du taux d'échec des étudiants au terme de la première année de l'enseignement supérieur, comment favoriser un accompagnement des élèves du dernier degré de l'enseignement secondaire de transition dans la construction d'un choix d'orientation réfléchi vers l'enseignement supérieur?

Cette question de départ m'a amené à poser une première hypothèse de recherche:

Le taux d'échec élevé en première année de l'enseignement supérieur résulterait du fait que les élèves, au terme du secondaire, ne sont pas suffisamment informés sur le contenu

des formations et le déroulement des études supérieures d'une part, et sont mal orientés dans les différentes filières par l'absence de projet(s) professionnel(s) d'autre part.

Tout en cherchant à affiner la question de départ, je me suis rendu compte qu'il n'y avait au sein de mon établissement scolaire aucun dispositif complet et intégré favorisant le lancement d'un processus de réflexion en vue de l'élaboration d'un choix d'orientation des élèves de terminale. C'est dans ce contexte que je me suis donc intéressé aux outils/dispositifs mis en place dans d'autres établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles (voir point 4.3.2, en pratique dans les établissements scolaires en FWB) et que j'ai choisi dans ce large panel de m'intéresser à l'un d'entre eux: le rapport de stage de maturation vocationnelle. Ce choix me permet de recentrer la question de recherche en la formulant de la sorte:

Faisant le constat d'une grande stabilité dans le temps du taux d'échec des étudiants au terme de la première année de l'enseignement supérieur (type court et long), quels effets sur leur processus d'orientation pourrait avoir la réalisation d'un "stage de maturation vocationnelle" par les élèves fréquentant le dernier degré de l'enseignement secondaire?

Cherchant encore à ajuster la question de recherche en tenant compte du choix de réaliser une analyse qualitative basée sur le discours des élèves eux-mêmes, et impliquant un petit échantillon, j'ai choisi de me centrer davantage sur certains processus mis en route par la réalisation d'un stage de maturation vocationnelle que sur les effets de cette expérience sur le choix d'orientation. C'est dans ce but et en tenant compte de ce choix, que je précise la question de recherche de la manière suivante:

*Faisant le constat d'une grande stabilité dans le temps du taux d'échec des étudiants au terme de la première année de l'enseignement supérieur (type court et long), quels sont **les processus mis en mouvement** par la réalisation d'un "stage de maturation vocationnelle" par les élèves fréquentant le dernier degré de l'enseignement secondaire de transition et qui sont susceptibles de peser **sur leur choix d'orientation**?*

Les processus sur lesquels je vais me pencher font ainsi référence aux aspects conceptuels de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle mais aussi de la notion de projet. En effet, chacun des trois modèles développés dans la partie conceptuelle peut, à mon sens, apporter des éléments de compréhension du choix posé par les élèves du secondaire. Je souhaite ici prioritairement percevoir en quoi l'expérience vécue par les élèves réalisant un rapport de stage de maturation vocationnelle influe sur les processus de détermination du choix d'orientation.

C'est dans ce sens que je tenterai de percevoir les effets que peut avoir la réalisation d'un tel travail sur trois processus impactant la détermination du choix d'orientation. Il s'agira tout d'abord du processus d'élaboration des intérêts personnels pour lequel je m'intéresserai prioritairement sur les autres significatifs ainsi que le niveau d'effort mis en œuvre dans la réalisation de la tâche des étudiants. Je me pencherai ensuite sur le processus d'élaboration des choix professionnels pour lequel je tenterai de mettre en évidence les influences contextuelles ainsi que les facteurs environnementaux influençant la concrétisation du choix. Enfin, je me focaliserai sur le processus de fixation du niveau de réussite atteint pour lequel je m'intéresserai principalement sur l'impact des expériences antérieures. Pour rappel, ces trois modèles se basent sur trois variables individuelles que je tenterai également de mettre en évidence par les entretiens des acteurs, à savoir: les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et la fixation de buts personnels.

Mettre à l'épreuve la réalisation d'un stage de maturation vocationnelle en lien avec les processus de détermination du choix développés par la TSCOSP me semble pertinent car il correspond, comme j'ai pu le mettre en évidence dans la partie contextuelle, à des étapes spécifiques aussi bien dans la conception de l'approche orientante que dans la théorie de la maturité vocationnelle. En effet, pour l'approche orientante tout d'abord, la question de l'élaboration des intérêts par l'infusion, la collaboration mais aussi et surtout par l'étape de la mobilisation est centrale dans la fixation des buts vocationnels en vue de l'orientation du jeune. Le processus stage de maturation vocationnelle pourrait ainsi être associé à une forme de "mobilisation" au sens de l'approche orientante par la "naissance d'un désir de réussite et une prise de conscience vis-à-vis de leur orientation."¹⁰⁴ La théorie de la maturation vocationnelle quant à elle via le stade de l'exploration (correspondant au public visé par la présente recherche), donne également une place centrale à l'élaboration des intérêts personnels et la traduction des préférences en une réalité par la formulation de choix. Le rapport de stage de maturation vocationnel étant conditionné à la réalisation d'un stage d'observation "axé métier" me semble donc également être un dispositif intéressant pour illustrer cette étape de la théorie de la maturation vocationnelle en permettant à l'élève de "rechercher des informations sur soi et sur le monde du travail pour amorcer sa carrière ou explorer de nouveaux domaines de travail."¹⁰⁵

¹⁰⁴ CANZITTU D. et DUROISIN N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, p. 4

¹⁰⁵ GINGRAS M. et LE CORFF Y., (2011), L'inventaire des préoccupations de carrière: une mesure de l'adaptabilité à la carrière, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], consulté le 8 mai 2018, <http://journals.openedition.org/osp/3011>

Prenant en compte les apports contextuels et conceptuels développés ci-dessus et en tentant de répondre à la question de recherche revisitée et adaptée, je formule deux hypothèses mettant en scène le dispositif du "stage de maturation vocationnelle".

H1 - *La réalisation d'un stage de maturation vocationnelle permettrait aux élèves de définir plus précisément et en connaissance de cause leurs intérêts personnels en vue de poser un choix d'orientation d'études réfléchi via la porte d'entrée "métier".*

H2 - *La réalisation d'un tel travail amènerait ces mêmes élèves à mieux se connaître en cernant davantage leurs traits de personnalité afin de formuler un choix d'études cohérent et pertinent.*

Dans le cas d'une réponse affirmative à la première hypothèse, je formule une sous-hypothèse:

H1A - *La réalisation de ce travail permettrait aux élèves d'entamer leur processus d'information de manière cohérente et précise en confrontant leurs aspirations aux réalités de la formation nécessaire à la réalisation du métier désiré.*

Partie 2 Partie empirique

Cette seconde partie du travail a pour but de mettre à l'épreuve les hypothèses afin d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche. Pour ce faire, la partie empirique portera sur 12 entretiens d'élèves ayant terminé leur formation secondaire et ayant intégré les classes/auditoires de l'enseignement supérieur.

Le premier chapitre de cette partie sera consacré à la méthodologie mise en place pour la collecte du matériau.

Le deuxième sera consacré à la présentation brève des établissements scolaires sélectionnés pour cette étude. Nous nous attarderons donc à présenter brièvement les deux établissements visés mais nous en profiterons également pour exposer les deux "stages de maturation vocationnelle" mis en place par les équipes éducatives. Nous présenterons également l'échantillon, nous attachant au parcours scolaire, à l'aspect motivationnel des choix posés à l'entrée du troisième degré, ainsi que les domaines d'activité dans lesquels les stages ont été réalisés.

Enfin, un troisième chapitre concentrera les analyses des différents entretiens réalisés auprès des étudiants fréquentant l'enseignement supérieur. Il permettra également de mobiliser les concepts théoriques développés précédemment afin de lire les réalités vécues par les acteurs au travers de ces différentes grilles d'analyse.

Chapitre 1 Méthodologie

1 Constitution de l'échantillon

Avant toute chose, il est important de préciser que l'étape de prospection et de recherche des établissements scolaires mettant en œuvre le stage de maturation vocationnelle n'a pas été simple. De fait, comme il en a déjà été question, les textes légaux laissant une grande autonomie d'action aux établissements en matière d'information et d'orientation scolaire, il est peu aisé de retrouver un projet correspondant à la recherche d'autant plus que, pour rappel, ces projets sont souvent portés par et menés à l'initiative de membres des équipes éducatives.

C'est donc après avoir contacté une quarantaine d'établissements secondaires dans les trois réseaux d'enseignement, que nous avons pu trouver deux établissements établis en Province de Liège mettant en place ce type de projet.

Concernant les acteurs, nous avons fait le choix de recueillir les témoignages d'élèves ayant terminé leur formation secondaire lors des promotions 2016 ou 2017, et qui sont engagés dans un parcours de formation dans l'enseignement supérieur.

Ce choix de l'échantillon a été opéré pour plusieurs raisons. La condition pour les étudiants d'être engagés dans un parcours de formation au sein de l'enseignement supérieur semble évidente, étant donné qu'il s'agit du public visé par la présente recherche. Nous souhaitons également que les membres de l'échantillon aient au moins terminé la première année de leur baccalauréat afin de disposer de leurs premiers résultats officiels dans l'enseignement supérieur. Enfin, nous avons souhaité nous limiter à ces deux promotions afin de limiter l'impact et les effets d'autres dispositifs d'orientation/réorientation des étudiants dans le supérieur¹⁰⁶. Ceci afin de pouvoir capter au maximum les effets du travail réalisé dans le secondaire.

Précisons également que les étudiants qui ont été visés par la recherche ont tous fréquenté des filières de l'enseignement général. Ce type de public a été choisi parce que, bien qu'il s'agisse de la forme d'enseignement censée préparer le mieux les élèves à intégrer l'enseignement supérieur, seuls deux élèves sur trois réussissent leur première année dans l'enseignement de type court et moins d'un élève sur deux réussit dans les formations universitaires et non-universitaires de type long (respectivement 45 et 47 %¹⁰⁷)¹⁰⁸. De plus, contrairement à l'enseignement de qualification, les élèves des filières de transition sont plus rarement amenés à se questionner sur leur processus d'orientation¹⁰⁹ et ne bénéficient en général pas de stages permettant de se confronter aux réalités du monde professionnel. Précisons également que nous nous sommes tournés vers des étudiants ayant fréquenté cette forme d'enseignement pour des raisons pratiques étant donné que les établissements scolaires visés ne dispensent pas de formations en technique de transition.

Enfin, il est important de préciser que lors de la prospection des étudiants, nous avons gardé une attention toute particulière à les sélectionner sur base de trois critères, à savoir: l'étudiant suit-il une formation en haute école ou à l'université, l'étudiant a-t-il réussi, raté ou réussi partiellement sa première année dans l'enseignement supérieur, l'étudiant a-t-il pu confirmer son choix ou s'est-il réorienté.

¹⁰⁶ Les services du SAR (Service d'aide à la réussite) des institutions d'enseignement supérieur par exemple.

¹⁰⁷ Pour des élèves dits "en retard", on ne parle plus que d'un élève sur trois réussissant sa formation dans l'enseignement non-universitaire de type long et un élève sur quatre dans l'enseignement universitaire.

¹⁰⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles, (2017), Les indicateurs de l'enseignement 2016, 11^e édition, p. 57

¹⁰⁹ Excepté pour les formations optionnelles

Afin de distinguer les profils généraux de notre échantillon, le tableau ci-dessous illustre la répartition des étudiants en fonctions des trois critères de sélection.

	Etablissement H (6)	Etablissement M (6)	Total (12)
Haute école <i>Bac. professionnalisant</i>	2	3	<u>5</u>
Haute école <i>Bac. de transition</i>	3	0	<u>3</u>
Université	1	3	<u>4</u>
Réussite	3	5	<u>8</u>
Réussite partielle	2	1	<u>3</u>
Echec	1	0	<u>1</u>
Confirme	4	6	<u>10</u>
Infirme/réorientation	2	0	<u>2</u>

Nous avons 8 étudiants qui poursuivent actuellement des études au sein de hautes écoles et 4 étudiants suivent un enseignement universitaire. Concernant les étudiants de l'enseignement supérieur non-universitaire, cinq d'entre eux sont inscrits dans un baccalauréat professionnalisant (type court) alors que les autres (3) sont inscrits dans un baccalauréat dit de transition (type long) donnant accès à un deuxième cycle sanctionné par le grade de master. Les deux types de formations sont bien dispensés au sein de hautes écoles.

Toujours dans la répartition des étudiants par "niveau d'études", il nous semble utile de préciser que lors de l'entretien, un étudiant a indiqué vouloir se réorienter pour l'année académique 2018-2019 en voulant suivre une formation universitaire. Cette modification n'a pas été prise en compte dans le tableau ci-dessus.

Nous pouvons de plus observer que sur les 12 étudiants interviewés, 8 élèves ont réussi leur première année dans l'enseignement supérieur, 3 sont toujours en première année mais ont pu prendre des crédits anticipés de deuxième et une étudiante a échoué. A côté de ces chiffres, une large majorité (10) a pu confirmer son choix d'études supérieures avec seulement deux étudiants qui ont infirmé leur choix d'origine et qui se sont réorientés.

Il nous semble utile de préciser que tous les étudiants interviewés sont sortis "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Certains d'entre eux apportent des éléments de réponse quant aux difficultés de rencontrer des étudiants ayant connu un redoublement, à savoir: la réorientation dans l'enseignement qualifiant ou encore, le changement d'établissement en cours de parcours. Suite à cette vision synthétique de l'échantillon, une brève présentation personnelle des étudiants sélectionnés sera réalisée dans la présentation du terrain (voir chapitre 2, Présentation du terrain).

2 Méthode de recueil de données

Afin de collecter le matériau nécessaire à la réalisation de cette recherche, des entretiens semi-directifs individuels ont été réalisés avec les étudiants ayant effectué au terme du secondaire, un stage de maturité vocationnelle et produit un rapport de stage en lien avec cette expérience au sein du monde professionnel. Ces différents entretiens ont été réalisés courant des mois de juin et juillet 2018 et ont tous été menés sur la base d'un guide d'entretien.

Il est également utile de préciser qu'étant donné qu'il n'y a aucune définition, ni aucune marche à suivre claires pour la mise en œuvre de ce travail de maturation vocationnelle, deux entrevues ont été réalisées auprès d'enseignants faisant partie de l'équipe coordinatrice de chacun des projets. Ces entretiens informels ont été réalisés dans les salles des professeurs respectives des deux établissements et ont eu pour objectif dans un premier temps de définir le projet en tant que tel mais aussi, et surtout, d'exposer la mise en œuvre pratique du rapport ainsi que des finalités de ce travail de rhétorique.

3 Guide d'entretien

La mouture finale du guide d'entretien (voir annexe n° 3) a été élaborée en deux temps. Nous avons d'abord déterminé les questions qui nous semblaient pertinentes pour alimenter notre recherche. Nous avons ensuite structuré le guide d'entretien pour qu'il suive un fil rouge clair et pertinent.

Suite à ce travail de réflexion et de structuration, le guide d'entretien comporte 11 questions générales regroupées en trois grands ensembles, à savoir: la formation supérieure suivie, l'implication du parcours secondaire et le dispositif "stage de maturation vocationnelle". L'ordre et l'articulation de ces trois items ont été voulus afin d'amener *in fine* l'étudiant à parler de son expérience de stage après avoir pu présenter sa situation actuelle dans le supérieur et d'avoir fait un bref retour en arrière sur son parcours secondaire. Le second objectif de la démarche était de voir si les étudiants interviewés allaient spontanément faire allusion au dispositif mis en place dans leur école. Le sujet même de l'entretien n'a donc en aucun cas été annoncé lors de la prise de contact avec les étudiants et le guide d'entretien n'a pas été transmis au préalable afin de garder au maximum la spontanéité des réponses.

4 Déroutement des entretiens

Les entretiens ont été réalisés dans chacune des villes respectives afin de faciliter les rencontres avec les étudiants. Il est intéressant de préciser que la période était assez particulière étant donné que certains étudiants étaient encore en session d'examens jusqu'au 28 juin inclus. Les entretiens ont été réalisés directement dans les locaux des établissements scolaires mais aussi dans les locaux des administrations communales ou encore dans des parcs. Tous les entretiens ont été enregistrés après avoir eu l'accord préalable des interviewés. Au terme de chaque entretien, nous avons laissé la possibilité à l'étudiant d'apporter des éléments complémentaires ou encore de nuancer certains points. Nous lui avons aussi demandé comment il avait vécu cette "épreuve" de l'interview et si des modifications devaient être apportées au guide d'entretien en termes de clarté des questions posées mais aussi par rapport à la structure même du guide d'entretien. Il est à noter que plusieurs étudiants ont prolongé l'expérience en nous transmettant leurs résultats de leur session de juin.

Bien que l'entretien le plus court ait duré 27 minutes, la durée moyenne des enregistrements était d'environ 45 minutes (voir annexe n° 4). De manière générale, les étudiants ont répondu aux questions de manière complète et argumentée en apportant des éléments de contexte favorisant notre compréhension. Il est à noter que les étudiants ont adopté une attitude bienveillante en se mettant à disposition pour la réalisation des entretiens. En effet, tous les étudiants interviewés ont souhaité "se prêter au jeu" pour aider et rendre service. Il s'agissait pour eux d'un réel soutien d'étudiant à étudiant en témoignant d'ailleurs: *"on va aussi devoir y passer donc si on peut aider, tant mieux."*

5 Limite de la recherche

Ce travail de recherche, basé essentiellement sur le dispositif de "stage de maturation vocationnelle" rencontre plusieurs limites.

Tout d'abord, le choix arbitraire de s'intéresser au stage de maturation, parmi la grande variété de dispositifs d'orientation, ne permettait pas de vérifier l'impact global de l'ensemble des dispositifs sur les processus de choix des élèves.

Une deuxième limite, directement rattachée à la première, pourrait être liée à une pratique professionnelle mais aussi d'un passé personnel. Le fait d'avoir déjà pu déceler les effets positifs d'un dispositif de stage de type "qualifiant" peu avoir influencé le regard sur le matériau d'autant plus après l'avoir vécu "de l'intérieur" en tant qu'élève.

Une troisième limite se rapporterait aux établissements mais aussi aux étudiants sélectionnés. D'une part, les cultures d'établissements mais aussi l'implication des équipes éducatives dans le projet peuvent avoir des influences sur les discours des étudiants interviewés. D'autre part, en ne choisissant que des personnes étant inscrites dans une formation dans l'enseignement supérieur, nous ne nous sommes pas intéressés au discours d'étudiants ayant suivi d'autres voies tout en ayant vécu le même dispositif.

Une quatrième limite pourrait porter sur la diversité de l'échantillon. Bien qu'une attention toute particulière ait été portée à diversifier le plus possible notre échantillon, nous pouvons tout de même constater que le taux de réussite des étudiants est supérieur à la moyenne, que très peu d'étudiants ont été confrontés à une réorientation en confirmant leur choix d'études et enfin, que tous les étudiants ont terminé leur parcours secondaire "à l'heure".

Une autre limite de ce travail résiderait dans le nombre assez limité de personnes dans l'échantillon. Les résultats ne sont donc pas à prendre comme une vérité absolue mais bien comme des éléments de compréhension à notre question de recherche.

Enfin, une dernière limite serait liée au choix des théories et concepts mobilisés pour l'analyse de notre matériau, qui ont orienté dans une certaine direction notre lecture d'une réalité scolaire.

Chapitre 2 Présentation du terrain

Nous nous sommes donc rendus dans deux établissements dans lesquels nous avons interviewé 12 étudiants avec respectivement 6 anciens élèves par institution. Pour plus de clarté, les étudiants sélectionnés sont présentés par établissement scolaire et portent des noms d'emprunt.

1 Ecole H

Situé dans la zone d'enseignement Huy-Waremme, cet établissement scolaire fait partie du réseau officiel proposant un enseignement allant de la maternelle au secondaire et comptant une population globale d'approximativement 800 élèves. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'établissement dispense, au terme du tronc commun, un enseignement général, ainsi qu'un enseignement technique et professionnel de qualification. Outre les filières en langue française, l'établissement propose également une formation en immersion "anglais" (enseignement général).

1.1 Dispositif mis en place

L'établissement H organise depuis l'année scolaire 2003-2004, à l'initiative des deux professeurs de français du degré supérieur, un stage de maturation vocationnelle d'une durée de 3 jours pour les élèves de terminale de l'enseignement général, toutes orientations confondues. L'objectif annoncé est "avant tout une découverte de soi à travers un métier. Il est essentiel que l'étudiant puisse découvrir le plus concrètement possible la réalité (ou au moins quelques-unes des facettes) d'un métier, qu'il soit confronté au réel et découvre si son choix est en accord avec sa personnalité profonde."¹¹⁰ Plus concrètement, "cette initiative demande une longue phase de préparation à l'élève: il doit soumettre aux enseignants responsables le choix d'études retenu et doit se mettre en quête d'un lieu de stage, avec l'aide de ses parents, de ses enseignants et de la base de données que l'école a établi au fil des années."¹¹¹ Il est à noter que cette démarche est initiée dès le mois de septembre de la rhétorique.

Outre la réalisation de ce stage d'observation au sein du milieu professionnel, un travail écrit et une présentation orale sont demandés aux élèves. Le travail écrit prend la forme d'un rapport de stage comportant les éléments suivants: une présentation de l'entreprise/administration, une présentation de la profession (ainsi que les études pour y parvenir et les débouchés), un rapport d'activité portant sur les trois jours de stage, et enfin un avis personnel sur l'expérience vécue. L'évaluation de cette production est réalisée collégalement. En effet, chaque travail est lu et évalué par quatre enseignants (de niveaux et de disciplines différents) et la cote finale entre dans la moyenne de la dernière période du cours de français. Concernant la défense orale par contre, il est demandé aux élèves de "relater les points forts (positifs ou négatifs) de leurs observations, établir le niveau de corrélation entre leurs attentes et la réalité du terrain (voir annexe n° 5). Cette épreuve fait également l'objet d'une évaluation collégiale, relative tant à la pertinence de leurs réflexions, de leurs questions qu'à leur diction, leur tenue, etc."¹¹² Ceci est présenté à l'ensemble des rhétoriciens, des membres de la direction ainsi que des professeurs du degré supérieur. Cette épreuve a pour objectif annoncé d'"aider les élèves à se préparer à l'enseignement supérieur"¹¹³ et ne fait pas l'objet d'une évaluation sommative. La cote obtenue lors de cette présentation est indiquée à titre honorifique dans le bulletin des élèves mais n'a aucune influence sur la réussite de l'année de ces derniers.

¹¹⁰ CORNELIS A., HUMBLET P., (2017), Lettre de stage de maturation vocationnelle, Etablissement A

¹¹¹ HUMBLET P., Stage de maturation vocationnelle, [pdf, en ligne], consulté le 6 mai 2018, <http://innovation-education.be/projets-secondaires/stage-de-maturation-vocationnelle/?print=pdf>

¹¹² Idibem

¹¹³ CORNELIS A., HUMBLET P., (2017), Lettre de stage de maturation vocationnelle, Etablissement A

1.2 Etudiants concernés

Emilie: Etudiante (2016) en kinésithérapie en **haute école** à Bruxelles, elle est dans sa **deuxième première** après avoir validé 29 crédits du bloc 1. Bien que sa deuxième année reste compliquée, elle **confirme son choix**. A la fin du tronc commun dans le secondaire, elle a choisi d'aller en expression (activités théâtrale) et s'est dirigée vers les sciences sociales dès la 5^e année alors que son premier choix était d'aller dans une filière scientifique. Cela ne lui a pas été conseillé et elle s'est résignée à prendre des sciences faibles. Emilie est la deuxième d'une famille de 4 enfants où elle est la seule à faire des études supérieures, excepté sa maman qui a repris des cours du soir.

Emilie est sortie "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Elle a effectué son stage d'observation dans un hôpital et a suivi une infirmière pédiatrique de l'One.

Nathan: Etudiant (2016) en ingénieur industriel, option construction en **haute école** à Liège, il abandonne après avoir réalisé une **demi-première/demi-deuxième** en prenant des crédits anticipés après avoir validé 30 crédits au bloc 1. Il a décidé de **se réorienter** et va s'engager dans un master en mathématiques à l'université. A la fin du tronc commun, il s'est orienté vers une filière scientifique sur conseil de son professeur et a pris l'option sciences fortes/maths fortes à partir de la 5^e année vu que tout se passait bien depuis la 3^e année dans cette voie. Nathan a sa mère et son frère (ingénieur industriel également) qui ont fait des études supérieures et son papa est entrepreneur dans le bâtiment.

Nathan est sorti "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Il a effectué son stage d'observation dans une entreprise d'automation et a suivi un informaticien technique.

Simon: Etudiant (2016) en ingénieur industriel, option construction en **haute école** à Liège, il est en **demi-première/demi-deuxième** après avoir validé 31 crédits au bloc 1. Il **confirme son choix** d'études. A la fin du tronc commun, il s'est orienté vers une filière scientifique et a confirmé ce premier choix en 5^e année car le reste ne lui plaisait pas et qu'il ne devait quasi pas travailler dans les cours de maths et de sciences pour réussir. Simon a ses parents qui ont fait l'enseignement supérieur (papa ingénieur) et son frère ainsi que sa sœur sont encore en secondaire.

Simon est sorti "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Il a effectué son stage d'observation sur un chantier de génie civil où il a pu suivre des ingénieurs civils et industriels.

Pauline: Etudiante (2016) en bio-ingénieur à l'**université** à Gembloux, elle **termine sa deuxième année** après avoir emmagasiné 60 crédits. Bien que sa deuxième ait été plus incertaine, elle **confirme son choix** d'études. A la fin du tronc commun, elle a choisi l'option latin et s'est ensuite orientée vers une filière scientifique (maths fortes) à partir de la 5^e année parce qu'elle sentait qu'elle avait la fibre scientifique et ce, tout en suivant le cours de latin en "élève libre". Pauline n'a aucune personne qui a poursuivi des études universitaires dans sa famille. On lui dit même qu'elle donne des complexes. Pauline est sortie "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Elle a effectué un premier stage d'observation au sein des laboratoires de recherche de l'Université de Liège où elle a pu suivre des doctorants en chimie et a réalisé son deuxième stage dans une usine de production de biocarburant où elle a été encadrée par des ingénieurs industriels.

Florent: Etudiant (2017) en filière "chant" au sein d'une école supérieure des arts à Namur (**haute école**) après avoir réussi un examen d'entrée. Il était avant cela engagé dans un AESI¹¹⁴ en "Education musicale" au sein de la même institution dans lequel il ne se plaisait pas. Il a **réussi sa première année** malgré ce changement en validant 60 crédits et **confirme son nouveau choix d'études**. A la fin du tronc commun, il a choisi d'intégrer la filière en immersion "anglais" tout en décidant, à partir de la 5^e année, de réduire ses heures de mathématiques et de sciences pour se concentrer sur les langues (espagnol et allemand). Ses choix ont été motivés par le fait qu'il avait des facilités en langues mais aussi qu'il voulait avoir un meilleur bagage par l'obtention d'un diplôme supplémentaire en immersion anglaise. Il est à noter que Florent a voulu s'orienter lors de son parcours vers une formation en technique de qualification, chose qui a été refusée par ses parents pour des questions de réputation. Tous les membres de la famille de Florent ont suivi des études dans le supérieur (principalement à l'université). Son choix d'étudier dans le chant n'a pas été bien accepté par ses parents par peur d'absence de débouchés dans ce secteur.

Florent est sorti "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Il a effectué son stage d'observation au sein d'une académie de musique et a suivi un professeur de chant.

Robin: Etudiant (2017) en **haute école** à Liège dans un AESI en Langues germaniques, il a **réussi sa première année** en validant les 60 crédits. Il **confirme son choix** de filière. A la fin du tronc commun, il a choisi l'option langues dans la filière non immersion et a poursuivi dans cette voie dans le troisième degré en prenant les cours d'espagnol. Il

¹¹⁴ Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur

a choisi la filière langues car il s'en sortait très bien et l'immersion ne le tentait pas spécialement. Robin est le seul de sa famille à poursuivre des études supérieures et a toujours été soutenu dans son choix d'études.

Robin est sorti "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Il a effectué son stage d'observation au sein d'un institut de promotion sociale et a suivi une enseignante en langues germaniques en horaire décalé.

2 Etablissement M

Tout comme le précédent, cet établissement scolaire se situe dans la zone d'enseignement Huy-Waremme et fait également partie du réseau officiel. Il propose cependant un enseignement exclusivement secondaire et compte une population d'approximativement 500 élèves. L'établissement ne dispense, au terme du tronc commun, qu'un enseignement de type général en langue française. Précisons que cet établissement se caractérise par un projet éducatif original basé sur des méthodes inspirées du scoutisme permettant de responsabiliser les élèves. En effet, la politique de l'établissement est d'insérer autant que possible les élèves dans la gestion journalière de l'institution via les délégués de classe par exemple. Outre cela, l'école se caractérise par le rôle donné aux aînés dans l'organisation d'activités extra-scolaires mais aussi dans l'accueil et le soutien des plus jeunes. L'école dispose également d'un internat au sein duquel une réelle ambiance collective est entretenue par des week-ends résidentiels obligatoires ou encore l'organisation d'un camp de fin d'année avec les élèves externes. Les professeurs ne sont d'ailleurs plus appelés par leur nom mais bien par leur totem ce qui, d'après l'établissement, "adouci" les relations professeurs/élèves.

2.1 Dispositif mis en place

L'établissement M organise quant à lui depuis plus de 5 ans un stage de maturation vocationnelle d'une durée de 5 jours pour les élèves de terminale de l'enseignement général, toutes orientations confondues. Ce projet est coordonné par les deux professeurs de français du degré supérieur de l'établissement. L'objectif annoncé est "de préparer les élèves à l'enseignement supérieur mais aussi permettre à l'élève de prendre distance par rapport à son expérience et nourrir une réflexion de qualité tout en ayant pu confronter ses attentes à son expérience afin de tirer des conclusions pour son avenir scolaire et professionnel."¹¹⁵ Il est donc

¹¹⁵ Consignes: présentation du rapport de stage, 2018

demandé aux élèves de choisir un domaine particulier et d'effectuer les recherches afin de trouver un lieu de stage qui corresponde à leurs attentes.

Outre la réalisation de ce stage d'observation au sein du milieu professionnel, un travail écrit et une présentation orale sont également demandés aux élèves. Le travail écrit prendra la forme d'un rapport de stage pour lequel les élèves recevront des consignes claires de réalisation. Ils devront tout d'abord réaliser un pré-rapport reprenant les motivations premières, les attentes ainsi que les représentations de l'élève par rapport au métier qu'il a choisi. Cette production est à réaliser avant le lancement du stage. Dans un deuxième temps, les élèves devront rédiger le rapport de stage en tant que tel qui devra reprendre les parties suivantes: une présentation de l'entreprise, une description des activités observées lors du stage et une partie réflexive. La dernière partie devra traiter des apports du stage d'un point de vue personnel et professionnel mais aussi des perspectives d'avenir. Une conclusion devra également être rédigée et mise en relation avec le pré-rapport.

L'évaluation de cette production est assez différente de l'école H. En effet, chaque travail écrit est suivi, lu et évalué par le professeur responsable (tiré au sort). La cote obtenue interviendra dans les points de l'examen du cours de français en lien avec la compétence "écrire pour informer/convaincre". Concernant la défense orale, tout comme pour l'école H, il est demandé aux élèves de relater les points forts (positifs ou négatifs) de leurs observations et d'établir le niveau de corrélation entre leurs attentes et la réalité du terrain (voir annexe n° 6). Cette épreuve fait également l'objet d'une évaluation collégiale, par la présence exclusive dans le jury du professeur responsable et du professeur de français. Contrairement à l'école H, l'épreuve orale n'est pas présentée aux autres élèves de rhétorique et fait l'objet d'une évaluation sommative. La cote obtenue lors de cette présentation entre dans les points de l'examen de français et remplace l'examen oral.

2.2 Etudiants concernés

Jennifer: Etudiante (2016) dans un bachelier en institutrice maternelle dans une **haute école** à Liège, elle **a réussi sa deuxième année** en validant 120 crédits. Elle **confirme son choix** de formation. A la fin du tronc commun, elle s'est dirigée vers les sciences sociales, option qu'elle gardera également dans le troisième degré. Son choix d'option correspondait le plus à ce qu'elle voulait faire par la suite et elle n'était par ailleurs pas intéressée par les langues. Jennifer n'a que son papa qui a suivi des études supérieures (en cours du soir).

Jennifer est sortie "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Elle a effectué son stage d'observation au sein d'une école maternelle et a assisté une institutrice.

Martin: Etudiant (2016) en droit à l'**université** à Liège, il a **réussi sa deuxième année** en validant 120 crédits. Il **confirme son choix** d'études. A la fin du tronc commun, il s'est orienté dans une filière littéraire en diminuant le nombre d'heures de mathématiques et de sciences pour choisir les langues et le latin. Son choix correspond à des affinités avec le monde littéraire. Martin a son papa et son grand-père qui ont tous deux réalisé des études de droit (dans la même institution). Le choix de se lancer dans ces études a été réalisé par élimination en sachant qu'il n'irait pas vers les mathématiques ou encore les sciences mais aussi parce que bien qu'il hésitait avec le journalisme, c'était le master qui laissait le plus de portes ouvertes par la suite.

Martin est sorti "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Il a suivi une avocate lors de son stage d'observation.

Célia: Etudiante (2016) en chimie à l'**université** à Liège, elle est en **demi-première/demi-deuxième** après avoir validé 32 crédits en bloc 1. Elle **confirme son choix** d'études. A la fin du tronc commun, elle a choisi de suivre le latin et les sciences qu'elle poursuivra dans le troisième degré mais en préférant les mathématiques au latin qu'elle laissera tomber. Elle trouvait plus intéressant d'avoir un bagage en mathématiques qu'en latin à la sortie du secondaire. Célia a plusieurs membres de sa famille qui ont suivi des études supérieures mais essentiellement de type court. C'est lors de sa rhéto qu'elle s'est rendu compte qu'elle avait un intérêt tout particulier pour la chimie.

Célia est sortie "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Elle a effectué son stage d'observation au sein des laboratoires de l'Université de Liège où elle a pu suivre des doctorants en chimie.

Jenny: Etudiante (2016) dans un bachelier en textile "techniques de mode et de stylisme" au sein d'une **haute école** à Liège, elle a **réussi sa deuxième année** en validant 120 crédits. Elle **confirme son choix** de formation. A la fin du tronc commun, elle a choisi l'option sciences sociales qu'elle gardera dans le troisième degré. Cette option était celle qui l'intéressait le plus dans ce qui était proposé par l'école. Il est utile de préciser qu'à l'entrée du deuxième degré, Jenny a souhaité s'orienter vers une filière qualifiante en couture. Ayant cette envie, elle s'est rendue avec ses parents dans la haute école où elle suit ses études actuellement afin de connaître le meilleur chemin à suivre pour intégrer la formation. Il lui a été conseillé de poursuivre en général et c'est

ce qu'elle a fait. Jenny n'a que sa maman qui a suivi des études supérieures de type court. Précisons que malgré le fait qu'elle se soit lancée dans des études artistiques, elle a toujours été soutenue par ses parents.

Jenny est sortie "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Elle a effectué son stage d'observation dans une petite boutique spécialisée en robe de mariage haut de gamme où elle a pu suivre la gérante.

Ingrid: Etudiante (2016) dans un bachelier en institutrice maternelle dans une **haute école** à Liège, elle **a réussi sa deuxième année** en validant 120 crédits. Elle **confirme son choix** de formation. A la fin du tronc commun, elle a choisi les sciences sociales, option qu'elle gardera jusqu'à la fin de ses secondaires. Il est intéressant de relever qu'elle était inquiète au départ car cette option n'était pas valorisée. Elle a cependant été tellement intéressée par le cours qu'elle a pris tout ce qu'il y avait à prendre, elle parle même d'un "envol". Ingrid n'a que son papa qui a réalisé des études supérieures de type court. Relevons qu'elle était suivie par une logopède dans le secondaire dû au fait qu'elle écrivait à l'envers, chose qui lui a demandé de gros efforts pour remédier à cette situation.

Ingrid est sortie "à l'heure" de l'enseignement secondaire. Elle a effectué son stage d'observation au sein d'une école maternelle où elle a assisté une institutrice.

Camille: Etudiante (2016) en bio-ingénieur à l'**université** de Gembloux et est en **deuxième année** après avoir validé 60 crédits en bloc 1. Bien que sa deuxième ait été plus compliquée, elle **confirme son choix d'études**. A la fin du tronc commun, elle a suivi des cours de latin et de sciences pour ensuite prendre, à partir de la 5^e année, l'option sciences et maths fortes. Relevons que ce parcours n'a pas été le résultat des choix personnels de Camille dans le sens où elle n'a pas eu le choix. Ce sont ses parents qui lui ont donné la voie à suivre. Camille a ses deux parents qui ont suivi des études supérieures de type court (enseignants) et sa sœur commence une formation universitaire à la rentrée prochaine.

Camille a également terminé l'enseignement secondaire "à l'heure" et a effectué son stage dans les laboratoires de recherche de l'Université de Liège où elle a pu suivre des doctorants en chimie et où travaille également son parrain.

Chapitre 3 Analyse des entretiens

Lors de notre analyse, nous nous attacherons tout d'abord à appliquer aux entretiens les grilles de lecture proposées par la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle ainsi que par l'étude portant sur le projet professionnel. Dans un second temps, nous nous concentrerons sur le dispositif du "stage de maturation vocationnelle". Nous mettrons en exergue les parties du travail privilégiées par les étudiants avant de proposer une analyse transversale du matériau permettant de distinguer les différents processus et effets du dispositif dans son ensemble. Nous nous intéresserons ensuite au regard critique des étudiants sur le dispositif complet et listerons également les propositions de modification. Nous terminerons ce chapitre en réalisant un retour sur les hypothèses de notre travail et dresserons une conclusion intermédiaire mettant le dispositif en relation avec le contexte général de la maturation vocationnelle.

1 Le processus général d'orientation

Afin de pouvoir cerner le processus général d'orientation de notre échantillon, nous confronterons les discours des étudiants aux concepts clés des trois modèles de la TSCOSP: le modèle des intérêts, le modèle du choix professionnel et le modèle du niveau de réussite atteint. Nous en profiterons également pour observer si les conclusions de l'étude sur le projet professionnel se vérifient sur notre échantillon.

1.1 La naissance des intérêts professionnels

1.1.1 Des intérêts personnels aux intérêts professionnels

D'après la TSCOSP, les intérêts personnels sont le résultat d'une construction sociale influencée par les environnements sociaux de la personne. Les autrui significatifs, personnification de ces environnements sociaux, renvoient des *feedbacks* qui, lorsqu'ils sont positifs, font naître chez l'individu des intérêts personnels. Les interviews ont pu mettre en lumière que, pour une part significative des étudiants, des *feedbacks* ont bien été transmis et se sont transformés au final en intérêts aussi forts qu'ils ont justifié une orientation de formation dans l'enseignement supérieur. C'est dans ce sens qu'Emilie fait référence à un intérêt pour l'aspect médical dès son plus jeune âge par le fait de soigner les blessures de ses sœurs. Ingrid quant à elle a développé un intérêt pour le domaine social via des expériences passées avec des enfants. Les deux

étudiantes ont donc pu développer des sentiments d'efficacité personnelle pour des expériences d'apprentissage qui, par le retour positif de l'environnement social, ont fait apparaître des intérêts personnels.

***Emilie** - Depuis toute petite, j'adore de soigner les petites bobos de mes sœurs (...) et je me suis dit autant partir sur ce que j'aimais bien faire.*

***Ingrid** - J'ai fait du babysitting où ça se passait super bien et j'ai toujours eu une accroche avec les enfants. On me l'a d'ailleurs toujours dit. Au début, je pensais qu'on me disait ça simplement comme ça en disant que j'avais un bon contact un peu comme tout le monde quoi. Mais après coup, on se rend compte que tout le monde ne l'a pas.*

Dans la continuité de l'analyse ci-dessus, les interviews ont également pu mettre en avant certains commentaires impliquant directement des "autres significatifs" ayant joué un rôle dans le développement des intérêts personnels, devenus professionnels par la suite. Pour rappel, nous visons ici le développement d'intérêts personnels ayant joué un rôle dans le processus de choix d'études. A y regarder de plus près, ces "personnes ressources" appartiennent à divers ensembles que nous pourrions répartir de la manière suivante: l'entourage familial et amical (la famille et les amis proches), l'entourage scolaire (les professeurs) et l'entourage "extrascolaire" (toutes les personnes n'appartenant pas aux deux autres). C'est dans ce sens que Jenny et Simon mettent en avant un de leurs grands-parents dans l'apparition d'intérêts pour des domaines particuliers, respectivement la couture et la construction.

***Jenny** - Ma grand-mère coud et c'est elle qui m'a donné l'envie de coudre et au fur et à mesure, je me suis dit pourquoi pas poursuivre en faisant des études dans la mode. Puisque c'est vraiment ça que je veux faire.*

Florent met plus en avant le rôle joué par sa professeure de chant lors de ses activités extrascolaires. Etant dans un domaine artistique, son témoignage met bien en évidence que ce sont les *feedback* renvoyés par le professeur qui lui ont vraiment permis de déceler et surtout à croire en ses potentialités.

***Florent** - Je n'étais pas conscient de ma voix. Pour moi, je chantais par plaisir même si voilà on a tous un petit rêve de devenir une "star". (...) Mon professeur de chant a pu éveiller mon potentiel. Elle m'a vraiment lancé dans ce domaine.*

Quant à Célia et Nathan, leurs discours mettent en avant qu'ils se sont engagés dans des filières scientifiques lors de leur parcours secondaire après avoir été rassurés et confortés sur les capacités qu'ils avaient pour ce type de filière. Le rôle joué par les *feedback* des enseignants

dans la construction des intérêts personnels prend ici à notre sens toute son importance. Pour compléter ce point d'analyse, précisons qu'en fonction des situations, les membres des divers entourages ne jouent pas obligatoirement un rôle bienveillant en matière d'orientation.

Nathan - *En discutant en 3e secondaire (...) avec un professeur, il m'a vraiment conseillé de prendre les sciences puisqu'il trouvait que j'avais vraiment un esprit fait pour le domaine. Puis ça c'est bien passé donc j'ai continué.*

Emilie - *le professeur de physique m'a bien fait comprendre que ça n'irait pas, qu'il devait avancer avec ses élèves et m'a découragée à me diriger dans une filière scientifique.*

Il nous semblait important de revenir plus spécifiquement sur le cas de Nathan qui est en plein processus de réorientation. Il est en effet intéressant de constater que cet étudiant se base à nouveaux sur le *feedback* d'un enseignant à la HE pour conforter son nouveau choix d'études.

Nathan - *J'en discutais avec elle en lui disant que j'arrêtais et que j'allais changer d'études. Dans la discussion, elle me disait que j'avais vraiment un très bon niveau en mathématiques et donc ça me conforte dans mon choix de réorientation.*

1.1.2 Efforts mis en œuvre lors des expériences d'apprentissage

Les entretiens ont également pu mettre au jour une prise de conscience de l'effort devant être mis en œuvre lors de l'entrée dans le supérieur. En effet, leurs intérêts forts et marqués amènent certains étudiants à augmenter les pratiques et les efforts mis en œuvre pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés en se lançant dans le supérieur. Mais à contrario, les entretiens ont également pu mettre en évidence un cas où, bien que les intérêts pour la formation étaient présents, l'effort n'a pas été suffisamment poussé pour réussir la transition, laissant ainsi entendre la nécessité d'une prise de conscience que, dans le supérieur, il faut travailler pour avoir des résultats (ce qui ne se vérifierait pas dans le secondaire).

Robin - *Enfin, l'étude m'a fait réussir, il n'y a pas de secret. Il faut travailler et surtout assister à tous les cours. (...) En fait, je n'ai jamais eu vraiment besoin de travailler dans le secondaire et j'ai donc dû apprendre à travailler dans le supérieur où c'était plus compliqué.*

Simon - *Je suis arrivé en supérieur comme je faisais dans le secondaire. Je n'étudiais pas en me disant en arrivant aux examens que ça allait aller mais évidemment, ça c'est pas bien passé.*

Ingrid complète dans un de ses commentaires l'idée qu'une mise à l'effort est nécessaire pour atteindre ses buts. En effet, elle a une telle volonté de devenir enseignante qu'elle s'est fixée des buts importants de réussite mais aussi de niveau à atteindre (intentions d'engagement) et elle a donc choisi d'aller dans une école dite "difficile" afin d'atteindre ses buts élevés. Ingrid met donc en place une stratégie dans laquelle une réelle implication dans cette nouvelle activité amène à une augmentation des efforts. Nous retrouvons dans le sens contraire le cas de Nathan qui après s'être engagé d'une formation d'ingénieur industriel, amène dans son discours et justifie son échec par un manque d'effort dont il est conscient.

Ingrid - *Je voulais viser un niveau plus haut et j'ai choisi cette école.*

Nathan - *Pendant la session, je n'ai pas beaucoup travaillé et je n'étais pas assez préparé. On n'a donc pas de résultat sans efforts. Donc la solution a été vite trouvée, j'ai recommencé.*

1.2 La concrétisation du/des choix professionnel(s)

1.2.1 Les influences environnementales du/des choix professionnel(s)

Le deuxième modèle introduit, pour rappel, une dimension supplémentaire en mettant plus l'accent sur les variables d'influences contextuelles dans l'élaboration du choix professionnel. Nous nous intéressons tout d'abord aux opportunités contextuelles dites lointaines, c'est-à-dire, aux influences liées au milieu socioculturel de l'étudiant. Dans ce cadre, nous pouvons relever dans les entretiens, deux influences contextuelles se rapportant toutes les deux à une même variable : l'influence du cadre familial. En effet, dans le cas de Camille et de Florent, nous avons à faire à des parents qui décident des choix d'orientation, influençant ainsi les expériences d'apprentissage auxquelles Camille et Florent seront confrontés. Ceci influençant *in fine* la naissance d'intérêts dans la réalisation de tâches spécifiques et ayant un impact sur les choix posés par ces deux élèves au terme de l'enseignement secondaire.

Camille - *Personnellement, les choix d'orientation tout au long du secondaire, je n'ai pas pu choisir les options dans lesquelles j'allais, j'étais obligée de prendre les maths et les sciences fortes parce que mes parents voulaient que je prenne ça et j'étais d'accord.*

Florent - *J'en veux toujours un petit peu à ma mère de ne pas m'avoir laissé faire [des techniques "animation"] parce que oui, ça aurait pu être un plus. Ça c'est fait sous l'influence de la réputation et que ça pouvait empêcher des choses par la suite.*

Il est intéressant de préciser que le cas de Florent diffère tout de même de celui de Camille car bien que ses parents aient décidé de son "parcours scolaire", Florent a pu connaître d'autres expériences d'apprentissage par le fait qu'il a pu suivre des cours de chant et de musique dans une académie de musique. Ces deux contextes (scolaires et occupationnels) se retrouvent d'ailleurs en confrontation mais coexistent tout au long du parcours secondaire de Florent jusqu'à ce que la question du choix soit posée.

***Florent** - Dans le secondaire, j'étais en immersion. J'ai donc fait les langues car pour moi, ça a toujours été ce que je voulais faire mais j'avais quand même la musique à côté.*

La deuxième influence contextuelle se rapportant au cadre familial serait au contraire, la grande liberté de choix d'orientation laissée à l'élève lors de son parcours secondaire. Le cas de Jenny est ici parlant dans le sens où ces deux parents (qui n'ont d'ailleurs pas fait d'études supérieures) lui ont laissé "carte blanche" en lui permettant d'aller visiter une haute école de couture dès la deuxième secondaire. Là où Jenny et Florent se rejoignent, c'est qu'ils auront tous les deux eu, parallèlement à leur parcours scolaire qu'on pourrait qualifier de "traditionnel", des passe-temps liés à une passion leur permettant de vivre d'autres expériences d'apprentissage.

***Jenny** – [Suite à cette visite], je suis restée en général et j'ai pris un cours de couture sur le côté.*

Intéressons-nous maintenant aux opportunités contextuelles dites proches qui entrent en jeu lors du processus du choix et influencent le processus de choix professionnel. Les entretiens ont pu mettre au jour différentes variables contextuelles ayant joué un rôle dans le processus d'élaboration du choix ou encore dans la prise de décision des étudiants pour des études supérieures.

Pour la moitié des étudiants interviewés (6), la question des débouchés de la formation suivie a été une première variable contextuelle ayant joué un rôle dans la prise de décision. En effet, le choix d'études a pu être confirmé pour certains par la multiplicité des possibles au terme de la formation suivie mais pour d'autres, le manque de débouchés a été un facteur d'évitement ou du moins, de mise en garde d'un parcours d'études. Les commentaires de Pauline et de Florent sont assez représentatifs de ce premier facteur car, pour la première, son choix s'est porté vers une formation de bio-ingénieur pour la diversité des cours proposés laissant une large palette de possibilités au terme du master alors que pour Florent, le choix de se diriger vers une filière artistique (chant/musique) ne semblait pas être réaliste dû au fait que ce secteur est traditionnellement qualifié de "bouché".

Pauline - *Je suis tombée complètement par hasard sur bioingénieur et alors là, je me suis renseignée sur les études et comme je n'avais pas d'idée précise de ce que je voulais faire exactement, (...) je me suis dit que je trouverais toujours bien quelque chose dans tous ces cours pour lequel j'aurais des affinités et les débouchés étaient très intéressants.*

Florent - *Je ne pensais pas vraiment que j'allais faire [la musique] étant donné que je pensais qu'il n'y avait pas beaucoup de débouchés.*

L'intervention d'Emilie est intéressante car elle nuance le propos en introduisant une variable plus économique, à savoir : la reconnaissance d'une formation sur le marché de l'emploi. En effet, elle a choisi de se diriger dans un second temps vers une formation de kinésithérapie suite au fait que le diplôme en psychomotricité n'était pas reconnu par le Ministère de la santé comme profession paramédicale. Voulant rentabiliser au maximum ses années d'études, Emilie a donc choisi de se tourner vers la kinésithérapie, formation donnant en plus accès au grade de master.

Emilie - *La psychomotricité me plaisait vraiment mais c'était l'année où on disait qu'elle n'était pas reconnue et que c'était 3 années d'études perdues. (...) Je me suis dit que kinési. c'était peut-être une meilleure idée surtout qu'il y a un master derrière et c'est reconnu.*

La deuxième grande variable que les entretiens ont pu mettre en lumière sont les rencontres avec des personnes du monde professionnel et du monde scolaire/académique ainsi que des échanges qu'ils ont pu avoir avec elles. Ingrid et Jennifer indiquent qu'elles ont entrepris des démarches auprès de professionnels afin d'échanger sur les réalités de leur métier, mais aussi sur les différentes institutions proposant ce type de formations. Il est intéressant de constater que, dans le cas d'Ingrid par exemple, bien qu'elle avait un intérêt pour des professions à caractère social, le fait d'échanger avec des professionnels du milieu lui a permis de se rendre compte que les études qu'elle voulait entamer ne lui correspondaient peut-être pas. Célia quant à elle, fait davantage référence à des rencontres de professionnels effectuées dans le cadre de son stage d'observation, avec qui elle a pu échanger et s'ouvrir sur le secteur vaste de la chimie.

Ingrid - (...) *J'ai discuté avec des assistantes sociales et avec des éducatrices aussi et quand elles me parlaient de leur métier, je voyais que moi en tant que personne, je n'aurais pas su. Je ne me sentais pas capable vu ma personnalité.*

Célia – *[Le stage m'a] permis de rencontrer des personnes que je n'étais pas censée rencontrer à la base qui ont pu me parler de ce qu'on pouvait faire dans la chimie. (...) J'ai vraiment découvert plein de choses.*

D'autres étudiants ont quant à eux pu profiter de rencontres avec des professionnels de l'enseignement afin de faire pencher la balance du choix d'études d'un côté ou de l'autre. Le cas de Pauline et de Jenny sont assez représentatifs de cette variable contextuelle. Pauline a pour sa part, via sa rencontre avec des enseignants de l'université de Gembloux, pu être rassurée sur l'accessibilité des études qu'elle visait alors que Jenny a pu dessiner un parcours par les conseils des enseignants de l'HELMo Mode qu'elle a pu rencontrer.

***Jenny** - J'étais arrivée à un moment où je me posais des questions sur mon orientation et ce sont vraiment les personnes que j'ai croisées à la HE qui m'ont en quelque sorte, reguidée en me disant que c'était préférable que je reste en général et d'avoir un cours de couture sur le côté. Ce que j'ai fait.*

Nous en arrivons à la dernière influence contextuelle mise en évidence dans les entretiens et qui concerne le soutien personnel et émotionnel des étudiants lors du processus de choix. Concernant cette variable, nous pouvons constater que la sphère familiale/amicale mais aussi la sphère scolaire jouent un rôle important dans l'élaboration du choix. Dans le cas de Florent, il s'agit plus de l'intervention de l'entourage "professionnel" pour influencer le soutien de l'entourage familial. Robin quant à lui fait référence à des personnes de la sphère scolaire dans le soutien du choix qu'il a formulé mais aussi la sphère familiale qui, selon ses mots, l'a "poussé".

***Florent** - L'entourage "professionnel" a eu une influence sur l'entourage familial. Quand ils ont réalisé ce que disaient les professionnels et mes professeurs, [ils se sont dit] que oui pourquoi pas. J'ai aussi eu le soutien de certains amis qui m'ont dit qu'ils ne me voyaient que dans le chant.*

***Robin** - Lors de la défense orale devant les professeurs et la direction, ils ont dit que le choix d'école était très bien et (...) que la HE avait une bonne réputation. (...) Tous ces échanges m'ont davantage conforté (...) Ma famille aussi parce qu'ils voient que je me débrouille bien dans les langues et que je suis à l'aise avec les gens, ils m'ont aussi poussé.*

En nous intéressant toujours à la question du soutien personnel et émotionnel dans la concrétisation du choix, le discours de certains étudiants permet de nuancer cette variable en parlant de "déculpabilisation". Le fait qu'on dise à Pauline et Ingrid qu'elles ont "un droit à l'erreur", leur a permis d'entamer leurs études plus sereinement. Nous ne voulons pas ici tirer une règle générale mais juste tenter de mettre en évidence que le fait de laisser un droit à l'erreur

permettrait de ne pas culpabiliser l'étudiant et le dégagerait d'une pression familiale supplémentaire.

Pauline - *Je me posais beaucoup de questions et mes parents m'ont bien dit que je pouvais faire ce que je voulais et qu'on a tous droit à l'erreur.*

Ingrid - *Mon papa m'a bien dit que je devais changer de philosophie et me disait: "si tu en rates un en supérieur, ce n'est pas grave. C'est même normal."*

Nous souhaitons apporter un élément de précision sur le point du soutien familial dont certains autres étudiants ont bénéficié car, dans leur discours, ils mettent en avant que certaines des personnes qui les ont encouragés ont suivi la même formation mais aussi et surtout, dans le même établissement d'enseignement supérieur. Cet élément nous semble important à mettre en évidence car il a eu, toujours d'après les discours, une influence centrale dans le processus de choix des étudiants interviewés. Martin met en avant que deux personnes de sa famille ont fait les mêmes études qu'il envisageait de faire, et ce dans la même université. Le cas de Simon est d'ailleurs tout aussi parlant par l'influence de son entourage direct dans son choix d'établissement.

Martin - *Mon choix s'est fait (...) en partie par l'influence de ma cousine [qui a fait les mêmes études à l'ULg]. (...) Il y a aussi pour beaucoup mon grand-père qui a fait les mêmes études et (...) [il] m'a toujours mis sur la voie sans jamais m'obliger à faire quelque chose que je ne voulais pas. Ça reste un choix personnel et réfléchi.*

Simon - *J'ai un ami (Nathan) qui a eu son frère qui est allé à l'ISIL et ça s'est super bien passé, il a réussi et a un travail. J'ai eu un voisin qui a aussi été à l'ISIL. Si mon voisin et mon ami avaient été à Gramme, j'aurais très certainement été à Gramme.*

Relevons enfin qu'un certain nombre d'étudiants interviewés mettent en avant le soutien et les facteurs humains dans la réussite de leur première année. Nous ne sommes plus à proprement parler dans la construction du choix professionnel mais bien dans un mécanisme de confirmation du choix des acteurs par le soutien de l'environnement familial/amical.

1.2.2 L'existence de projets professionnels et intellectuels

Comme nous avons pu le voir précédemment, le projet professionnel est une notion particulièrement à la mode et est utilisée par bon nombre de d'organismes/institutions pour justifier le choix d'orientation professionnelle des étudiants mais aussi des adultes en changement de carrière. Cependant, les travaux de Anne-Marie de Kerchove et Jean-Paul Lambert nous rappellent que la notion de projet professionnel doit être nuancée, et ce principalement pour les étudiants s'inscrivant dans des filières universitaires. En effet, les auteurs font plutôt référence à la notion de "projet" qui couvre deux réalités, à savoir et pour rappel : le "projet professionnel" et le "projet de formation intellectuelle".

Les entretiens que nous avons pu mener auprès des étudiants fréquentant aussi bien des hautes écoles que l'université permettent d'apporter des éléments intéressants qui corroborent le postulat de l'étude visée ci-dessus.

Intéressons-nous tout d'abord aux étudiants ayant réussi leur première année dans l'enseignement supérieur de type court. Nous pouvons constater que les étudiants (5) inscrits dans un baccalauréat de type professionnalisant ont tous réussi en validant 60 crédits du bloc 1 et poursuivent dans la voie qu'ils ont choisie. Nous pouvons relever dans les discours qu'une réelle vocation était présente chez ces étudiants. Ingrid et Robin utilisent des mots forts comme "passion" ou "amour" pour caractériser leur motivation à s'engager dans des études en lien avec l'enseignement. Jenny quant à elle, témoigne d'une réelle détermination et formule clairement ce qu'elle attend de ses études de mode ainsi que pourquoi elle a choisi cet établissement-là.

Ingrid - *Et ce qui a facilité, c'est l'envie de faire ce métier, la passion.*

Robin - *C'est vraiment pour moi, l'amour de la matière, des langues et aussi le contact avec les élèves.*

Jenny - *Je me suis inscrite à l'HELMo Mode où on apprend vraiment tout de A à Z. (...) Ce que je voulais, c'était vraiment dessiner mon vêtement, pouvoir faire mon patron et pouvoir le coudre (...). En gros, aller de la conception à la production.*

Dans le cas des étudiants poursuivant un baccalauréat de transition dans l'enseignement supérieur non-universitaire, intéressons-nous tout d'abord au cas d'Emilie qui, bien qu'elle n'ait pas réussi sa première année en kinésithérapie, confirme tout de même son choix pour ce parcours d'études. Précisons que dans son cas de figure, elle justifie son échec principalement pas un manque de préparation aussi bien d'un point de vue méthode que d'un point de vue

matière et non pas par l'absence d'intérêts pour le métier, étant donné qu'elle confirme son choix d'études.

Emilie - *Déjà les cours de sciences que je n'avais pas eu en secondaire qui n'ont pas pu m'aider pour la première année en HE. (...) Je n'étais pas du tout préparée.*

Simon et Nathan quant à eux, suivent tous les deux une formation en ingénierie. Dans la filière technique supérieure, on distingue en Belgique, deux niveaux de diplôme : le bachelier professionnalisant et l'ingénieur civil/industriel. Cette distinction est à notre sens primordiale car dans les discours des deux étudiants, nous pouvons relever des arguments motivationnels qui pourraient apporter des éléments de compréhension de l'abandon de Nathan et de la poursuite du cursus pour Simon (qui confirme son choix après une première année difficile). En effet, alors que Simon motive son choix par une "passion" pour un domaine mais surtout, pour des "matières" (mathématiques et sciences), Nathan quant à lui motive son choix sur base de cours également mais avec une vision "métier" en filigrane. Eléments motivationnels qui semblent avantager le cas de Simon, pour qui les motivations se rapprochent des étudiants fréquentant une filière universitaire.

Nathan - *J'ai fait ingénieur industriel car tout d'abord j'aimais les maths. (...) J'avais pensé à ingénieur industriel car mon frère avait fait ses études dans ce domaine et toute ma famille est dans la construction. Je pensais connaître un peu le métier.*

Simon - *Je voulais un boulot qui pourrait me mettre bien pour plus tard et puis j'aime la construction, c'est une passion. Les sciences et les maths sont des passions donc voilà.*

La vision "métier" dans la motivation du choix de formation de Nathan se confirme lorsqu'il donne les raisons qui le poussent à se réorienter vers l'université pour devenir professeur de mathématiques.

Nathan - *La finalité serait de devenir enseignant mais ce choix est toujours en réflexion pour le moment. J'ai déjà raté deux ans et je n'ai plus envie de perdre de temps. Je sais que ce job me plairait bien car je donne déjà des cours de math et c'est quelque chose que j'aime bien.*

Concernant les étudiants suivant une formation universitaire, nous pouvons relever que 3 étudiants sur 4 ont réussi en validant 60 crédits de leur bloc 1. Les entretiens ont permis de mettre en évidence une caractéristique commune aux 4 étudiants : l'absence d'idée précise de ce qu'ils souhaitent faire. Cette caractéristique met en lumière que ce qui motive tous les étudiants interviewés et inscrits dans des études universitaires est la diversité des débouchés

qu'offrent leur formation mais aussi l'intérêt pour la matière en tant que telle. C'est dans ce sens que nous pouvons citer Pauline mettant bien en évidence ces deux motivations centrales dans le choix de ses études.

***Pauline** - Je suis tombée complètement par hasard sur bio-ingénieur et (...) comme je n'avais pas d'idée précise de ce que je voulais faire exactement, (...) je me suis dit que je trouverais toujours bien quelque chose dans tous ces cours pour lequel j'aurais des affinités et les débouchés étaient très intéressants.*

Rappelons avant toute chose que l'objectif n'est pas ici de tirer de conclusions hâtives de ce tour d'horizon mais bien d'affiner notre réflexion concernant "la mise en projet". L'analyse de notre échantillon, aussi restreint soit-il, tend à montrer qu'un projet professionnel clair et déterminé permettrait d'accroître les chances de réussite du bloc 1 d'étudiants inscrits dans un baccalauréat professionnalisant (type court). À l'inverse, il semblerait également qu'un projet d'intérêt intellectuel favoriserait la réussite d'étudiants inscrits dans des études universitaires (ou non-universitaires de type long).

1.3 Le niveau de réussite atteint dans la réalisation de la tâche

Nous abordons dans ce point la dernière analyse basée sur la TSCOSP en mobilisant le modèle du niveau de réussite atteint. Pour rappel, ce modèle met l'accent sur le niveau de réussite atteint dans la réalisation de la tâche influençant les résultats scolaires et universitaires. Dans le prolongement, les capacités objectives ont une influence sur les performances futures des étudiants par un double mécanisme : la connaissance de la tâche et des stratégies à mettre en œuvre et l'alimentation de croyances d'efficacité personnelle et d'attentes de résultats.

Les entretiens nous ont en effet permis de déceler dans les discours des éléments pertinents en lien avec ces concepts. Plusieurs étudiants se souviennent d'avoir gagné de la confiance du fait qu'ils ont déjà eu l'occasion de travailler les parties en lien avec la recherche de stage, le rapport de stage mais aussi la défense orale qui en découle. Notons que Célia met par exemple l'accent sur la gestion de son stress lors des épreuves orales alors que Robin, parle plus d'une assurance envers de gros travaux de rédaction et de réflexion. Le fait qu'ils aient déjà pu "vivre" de telles expériences dans le secondaire leur permet de mieux appréhender ce type d'épreuve maintenant qu'ils sont dans le supérieur.

Célia - *C'est vraiment ça qui m'a marquée parce que je me suis rendu compte que je stresse fort pour les oraux et maintenant, je le prends vraiment différemment parce que c'est quelque chose que j'ai déjà vécu.*

Robin - *Ça m'a donné plus d'assurance envers ce type de gros travaux mais aussi la rigueur à avoir dans les rapports de stage. (...) Le fait d'avoir déjà dû faire ce style de travail dans le secondaire m'a permis d'être mieux préparé à ce genre de production demandé dans le supérieur, c'est un style d'exemple qu'on peut suivre.*

Cet élan de confiance provient à la fois du fait qu'ils connaissent la tâche et qu'ils ont déjà dû mobiliser les stratégies à mettre en œuvre pour la réalisation de ladite tâche mais aussi par le fait qu'ils ont pu alimenter des croyances d'efficacité personnelle et des attentes de résultats spécifiques. Tout ceci leur permet *in fine* de fixer des buts plus ambitieux dans la réalisation de ce type de tâche. Robin y est directement confronté dans ses actuelles recherches de stage.

Robin - *Toutes ces démarches m'ont vraiment aidées pour mes recherches de stage dans le supérieur en ayant appris à me débrouiller.*

Outre les éléments en lien avec le dispositif du stage de maturation vocationnelle, nous pouvons constater que la question de la préparation (matière mais aussi méthode) est également fortement présente. Le fait de se sentir "capable" d'entamer des études supérieures est particulièrement présent concernant les cours d'option spécifique (biologie, mathématiques et chimie) chez les étudiants sortant d'une filière scientifiques et qui ont, pour rappel, tous poursuivi des études supérieures dans ce même domaine. Le sentiment de capacité est également présent pour Ingrid et Jennifer (institutrices maternelles) concernant les cours d'option en sciences sociales qu'elles ont pu avoir dans le secondaire.

Nathan - *Concernant la préparation, je pense que pour un enseignement secondaire, il ne faut pas plus. En tout cas dans le domaine des sciences.*

Ingrid - *En première année, j'ai aussi eu plus de facilité que certains parce que j'avais déjà vu une partie du cours au niveau de la psychologie dans le secondaire.*

Les entretiens nous ont permis de voir que la préparation concernant la "méthode de travail" est assez mitigée. Les étudiants jugeant avoir une méthode suffisamment élaborée justifient ce sentiment de deux manières principales, à savoir : le sens de l'organisation et le fait d'avoir été "drillé". Pour Jenny, les études secondaires lui ont permis de devoir travailler sur son organisation vu la charge de travail demandée. Florent nuance cet argument par le fait qu'il a été amené lors de ses études secondaires à emmagasiner une grande quantité de matière et à

produire un certain nombre de travaux (en langues principalement). Selon lui, s'il a de telles facilités aujourd'hui, c'est parce qu'il était "drillé" et qu'il a été habitué à "subir".

Florent - *Les autres personnes qui étaient dans mon année me donnaient l'impression qu'ils n'avaient pas assez "subi" dans le secondaire.*

Les étudiants pour qui le sentiment de "capacité" et de préparation n'étaient pas suffisants, apportent également deux arguments principaux : le fait de ne pas avoir eu l'habitude de travailler dans le secondaire et la différence de fonctionnement dans le secondaire et le supérieur. Pour les étudiants n'ayant pas eu l'habitude de travailler dans le secondaire (nous en avons déjà eu l'occasion d'en parler précédemment), nous retrouvons deux types de profil, à savoir d'une part, ceux qui ont le "déclic" une fois arrivé dans le supérieur par peur d'échouer et ceux qui restent sur le même schéma que dans le secondaire.

Simon - *Le fait que j'ai toujours réussi dans le secondaire en travaillant le strict minimum à fait que j'ai raté ma première année.*

Pour en revenir aux étudiants déstabilisés par la manière de fonctionner dans le supérieur, nous pouvons faire le lien avec les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats. En effet, nous pouvons observer que les réussites passées (dans le secondaire) favorisent bien ces deux variables et permettent ainsi aux élèves de se fixer des buts en s'engageant dans des études supérieures. Cependant, ces sentiments d'efficacité ne se renforceraient réellement qu'au-delà de la session de janvier pour certains étudiants ou après une période de stage pour d'autres. En effet, nous pouvons constater qu'une période d'incertitude va apparaître dans les premiers mois de la formation.

Ingrid - *Au début, pour mon premier blocus, j'étais un peu en panique parce que je ne savais pas comment étudier car la matière n'est pas du tout la même qu'en secondaire.*

Martin – *[N'ayant] jamais rien fait dans le secondaire, je ne me sentais pas prêt jusqu'à la fin de la première session d'examens. C'était une quantité abominable de matière...*

Nous pouvons tout de même observer dans les discours qu'une fois ces étapes "test" passées, on peut voir chez les étudiants interviewés deux types de comportements. Le premier étant de s'appuyer sur le résultat positif (renforçant les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats) pour se fixer de nouveaux objectifs (buts) à atteindre et le second, d'accepter l'échec et de tenter de remédier aux lacunes.

Ingrid - *Le fait qu'on voit que les stages sont réussis, qu'on a des institutrices qui nous font de très bons rapports, qu'elles nous disent de continuer, (...) que les résultats scolaires suivent, je me sens épanouie dans ce que je fais.*

Pauline – (...) *Il faut savoir se le dire aussi parce que c'est pas évident d'accepter l'échec surtout en voyant que les autres y arrivent alors que c'était plutôt l'inverse dans le secondaire.*

Le commentaire de Martin est à notre sens intéressant pour conclure ce point consacré au niveau de réussite atteint et sur le sentiment de capacité à réussir. Pour lui, il y a inévitablement un travail à faire avant d'intégrer l'enseignement supérieur afin de se mettre dans les meilleures dispositions.

Martin - *La principale préparation à faire, c'est une préparation mentale personnelle en se disant que pendant les études, il va falloir faire des concessions, perdre des amis de vue et travailler quoi. Je pense qu'une fois ce travail réalisé, tout le monde est capable de réussir dans le supérieur. Trouver un juste milieu au final.*

1.4 Typologie

Arrivant au terme de notre première partie d'analyse basée sur les processus d'orientation, nous tenions à présenter une brève typologie de notre échantillon. Pour ce faire, nous nous sommes concentrés sur deux variables afin de distinguer les différents groupes, à savoir: *la précocité de l'orientation et la justification de ce niveau de précocité en fonction de choix professionnels et/ou d'intérêts personnels.*

Concernant l'aspect précocité, nous nous sommes basés sur l'existence plus ou moins précise d'une vocation professionnelle lors des préorientations dans le secondaire. Nous avons donc attribué le degré de précocité (très précoce, précoce, tardif) en fonction de la présence plus ou moins forte de cette vocation professionnelle dans le processus de choix. La deuxième variable quant à elle a pour objectif de distinguer les aspects motivationnels du processus. En d'autres mots, les étudiants motivent-ils plus ou moins tardivement leur choix d'études en fonction de choix professionnels clairs et/ou en fonction d'intérêts personnels spécifiques.

Nous avons ainsi pu déterminer 4 grandes catégories d'étudiants. Notons que, pour les catégories 1 et 4, nous avons nuancé la motivation des variables de choix professionnels et d'intérêts personnels par l'influence directe des parents sur le processus en cadrant les choix d'orientation dans le secondaire.

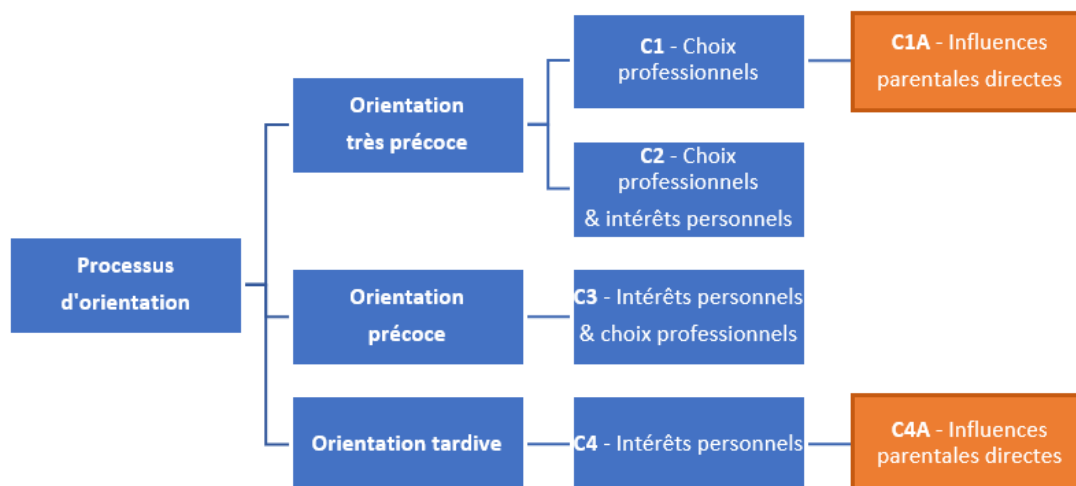


Figure 9 Typologie des étudiants suivant le processus d'orientation

Afin de faciliter la compréhension, nous proposons une brève description des catégories ainsi établies en y rattachant les étudiants concernés.

Catégories	Descriptions	Etudiants
C1	Etudiants au processus d'orientation très précoce essentiellement basé sur un choix professionnel clair. <i>C1A: Caractérise un processus d'orientation cadré par les parents</i>	Robin, Jennifer, Ingrid, Jenny, Emilie <i>Florent</i>
C2	Etudiant au processus d'orientation très précoce basé sur un choix professionnel clair ainsi que sur des intérêts personnels forts.	Simon
C3	Etudiants au processus d'orientation précoce basé sur des intérêts personnels forts ainsi que sur un choix professionnel.	Martin, Nathan
C4	Etudiantes au processus d'orientation tardif basé essentiellement sur des intérêts personnels forts. <i>C5A: Caractérise un processus d'orientation cadré par les parents</i>	Célia, Pauline <i>Camille</i>

Tableau 1 Description des catégories

Précisons qu'il est assez logique de remarquer que de manière générale, nous retrouvons exclusivement des étudiants engagés dans un baccalauréat professionnalisant dans la catégorie 1 alors que pour la catégorie 4, nous retrouvons des étudiants suivant des études universitaires.

2 Le dispositif de "stage de maturation vocationnelle" vu par les acteurs

Comme nous avons déjà pu le préciser précédemment, nous avons fait en sorte lors de la prise de contact avec les étudiants, de ne pas les avertir que l'entretien porterait sur le processus de "stage de maturation vocationnelle". Nous souhaitions ainsi observer si le dispositif allait être spontanément cité par les étudiants afin de se rendre compte s'il avait marqué la rhétorique de ces derniers. Vu le nombre limité d'étudiants, nous n'avons pas la prétention de tirer des grandes conclusions mais simplement d'avoir une tendance globale de l'impact qu'a pu avoir le dispositif.

Après retranscription des entretiens, nous avons donc pu constater que 9 étudiants sur 12 ont fait spontanément référence au stage de maturation vocationnelle qu'ils ont eu l'occasion de réaliser dans le secondaire et ce, de manière positive. Suite à cette première constatation, il est intéressant de remarquer que 7 d'entre eux, ont abordé la question du stage de maturation vocationnelle en répondant à la question portant sur les choix et les motivations qui les avaient poussés à s'engager dans "le parcours" et "l'établissement d'enseignement supérieur" dans lesquels ils sont aujourd'hui (question 3/3A du guide d'entretien).¹¹⁶ Certains étudiants n'ont par contre éprouvé que peu d'intérêts pour tout ou partie du dispositif.

Les entretiens montrent en effet que leur stage, bien qu'il ait été une expérience intéressante, n'était pas indispensable parce que, d'après les étudiants concernés, le travail de réflexion aurait dû être fait tôt au tard. Ils auraient ainsi pu arriver aux mêmes conclusions sans avoir réalisé le stage.

Pauline - Non, pour moi ça ne m'a servi à rien à part peut-être d'être l'aboutissement de notre choix de section. C'était intéressant mais pas indispensable. Ça n'aurait rien changé de ne pas l'avoir fait.

Simon - Dans mon cas, j'aurais pu m'en passer. Mon choix était déjà fait avant. Le seul doute que j'avais encore était de savoir si je tentais les tests d'entrée pour ingénieur civil ou pas. Le stage m'a servi mais j'aurais pu arriver à la même conclusion sans l'avoir fait.

A côté de ces étudiants qui visent le dispositif dans son entièreté, d'autres sont plus indécis et ne marquent que peu d'intérêt pour des parties spécifiques du projet proposé. C'est ainsi que

¹¹⁶ Les deux autres étudiants parlent du stage de maturation aux questions portant sur l'implication du parcours secondaire sur les choix posés (4A1/4C).

Jennifer, entre autres, n'a pas trouvé le rapport de stage utile dans son processus de réflexion étant donné qu'elle savait déjà ce qu'elle voulait faire. Ce travail a été associé à une perte de temps. Camille, par contre, est une des rares étudiantes à ne rien retirer de son stage. Cela est peut-être dû au fait qu'elle s'est cantonnée à l'aspect purement matière et n'a peut-être pas eu l'ouverture d'esprit nécessaire pour déceler d'autres choses dans l'expérience.

Jennifer - *Je me dis, le stage en lieu même, ça peut peut-être aider. La défense orale ça peut être bien car on peut montrer aux autres le domaine que l'on aime bien. Mais pour le reste, je trouve que c'est un peu une perte de temps.*

Camille - *[Le stage] n'a pas été très utile en fait. J'ai pu chipoter avec des pipettes de labo pendant trois jours... Pour moi, le stage ne m'a rien appris.*

Ce point aura donc pour objectif d'apporter des éléments plus fouillés et nuancés des avis développés ci-dessus. Pour ce faire, nous nous intéresserons tout d'abord aux étapes déterminantes du dispositif pour les étudiants (recherche, stage, rapport ou défense). Pour la deuxième partie de ce point et à la lecture des entretiens, il nous semble pertinent de réaliser une analyse transversale permettant de regrouper cette fois les arguments suivant qu'ils soient perçus comme "processus" ou comme "effet" du dispositif. Nous nous intéresserons ensuite au regard critique des étudiants sur le dispositif ainsi que les propositions de modification. Nous clôturerons ce point par une conclusion intermédiaire remettant l'expérience dans le contexte global de la maturation vocationnelle.

2.1 Etapes déterminantes du dispositif

Nous souhaitons mettre en avant dans ce point les tâches qui ont été les plus déterminantes selon les étudiants. En d'autres termes, quels ont été les éléments mis en œuvre dans le dispositif que les étudiants considèrent les plus porteurs, les plus intéressants. Pour ce faire, nous avons classé les arguments des étudiants par groupe de tâche, classés eux-mêmes par ordre chronologique plutôt que par ordre d'importance. Tous les extraits présents ci-dessous sont en lien avec la question 9b du guide d'entretien: "*Au final, quelle partie du travail t'a le plus marqué(e)? (+ d'importance?) Pourquoi?*"

2.1.1 Préparation/recherche du stage

Lors de l'analyse des entretiens, les étudiants mettant en avant l'expérience "recherche de stage" apportent des éléments intéressants dans leurs justifications. Robin et Ingrid indiquent que cette

étape a pu leur permettre de se rendre compte de ce qu'impliquait une recherche de stage : de la débrouillardise.

Robin - *Chaque partie est intéressant mais je trouve que [dans] la recherche d'un stage, (...) toutes ces démarches m'ont vraiment aidées pour mes recherches de stage dans le supérieur en ayant appris à se débrouiller. Je trouve que c'est la partie essentielle.*

Ingrid - *Je dirais vraiment ces deux points, l'étape de recherche d'un stage parce que c'est un peu [se rendre compte de] la réalité quand on sort de l'école et l'étape après sur l'orientation de notre voie.*

Pauline quant à elle, précise qu'elle voulait profiter de cette opportunité en faisant un choix réfléchi.

Pauline - *Pour moi, c'est plutôt la recherche de stage qui m'a le plus marquée, le fait de choisir l'entreprise, choisir où aller et aussi se demander ce qu'on peut faire parce que je n'avais pas envie de choisir quelque chose par dépit. Je me dis que c'est quand même une chance qu'on a et je voulais en profiter.*

2.1.2 Stage d'observation

Le stage de maturation vocationnelle, activité centrale du dispositif, a été sélectionné par trois étudiants et ce, pour diverses raisons. Florent a retenu l'expérience stage car c'est à ce moment-là qu'il a pu confirmer son choix d'études.

Florent - *Je dirais le stage parce que c'est sur place que j'ai vu ce qui se passait vraiment et ça m'a plu. Ça m'a permis de m'éveiller et de confirmer ce que je voulais faire.*

Martin nuance le propos en disant que le stage est pour lui un moment charnière, un aboutissement devant confirmer ou infirmer son choix d'études.

Martin - *Je pense que c'est vraiment la maturation du choix. C'est un peu notre dernière chance, car si ce qu'on avait choisi à la base ne nous plait pas, on peut encore se retourner. (...) Soit ça nous plait, soit ça nous plait pas mais il faut pouvoir arriver à une conclusion et il faut parvenir à peser le pour et le contre et se dire "je le fait ou pas". (...) Je me souviens que je me suis posé pas mal de questions même si j'étais sûr de mon choix.*

Camille quant à elle, met en avant le stage pour des raisons beaucoup plus terre à terre.

Camille - *Je dirais le stage en lui-même parce que ça a été facile pour moi de le trouver.*

2.1.3 Rapport de stage

La production écrite se basant sur l'expérience du stage de maturation est assez peu plébiscitée par les étudiants comme tâche préférée. Deux étudiants relèvent cependant que la partie réflexive du rapport de stage est la partie qu'ils retiendront car il permet de mieux cerner le métier dans lequel ils souhaitaient se lancer mais aussi se forcer à se poser des questions afin d'affiner les arguments décisionnels.

Robin - *La partie rédaction du rapport de stage est également importante pour se faire cette idée du métier et de nous-mêmes.*

Ingrid - *La partie réflexive où j'ai vraiment dû me poser les bonnes questions et défendre le pourquoi j'aimais bien et pourquoi j'avais pris du plaisir [en stage] était vraiment bénéfique.*

2.1.4 Défense orale

Nous terminons ce tour d'horizon avec l'exercice qui a assez étonnamment retenu le plus l'attention des étudiants dans le dispositif du stage de maturation : la défense orale. Rappelons que le déroulement de l'épreuve diffère d'une école à l'autre : devant toute la classe et les professeurs pour l'établissement H et devant deux professeurs pour l'établissement M.

Pour Emilie et Jennifer, la défense orale est ce qu'elles ont le plus apprécié du dispositif car cela a été pour elles un moment où elles ont pu expliquer ce qu'elles avaient vécu. Célia partage le même avis mais ajoute qu'elle s'est rendu compte qu'elle aimait le domaine par le fait qu'elle a pris du plaisir à parler de ce domaine.

Emilie - *Ce qui m'a le plus marqué, et ce que j'ai le plus aimé c'est la défense. Parce que je trouvais ça chouette d'expliquer aux autres ce que j'ai vécu [et inversement].*

Jennifer - *Je dirais la défense orale parce que c'est à ce moment-là que les professeurs ont dû lire notre travail et le corriger. C'est vraiment à ce moment-là qu'on pouvait expliquer plus en détail et qu'ils pouvaient réellement comprendre ce que je voulais faire.*

Célia - *Je me suis également rendu compte que pendant l'oral, je n'avais pas eu de souci à parler de mon stage et je me suis dit qu'au final, le domaine que je vise me plaît. Le fait aussi de pouvoir parler avec les professeurs qui nous posent des questions, m'ont permis de pouvoir échanger sur ce que j'avais vécu et je pense que c'est ça qui m'a le plus plu.*

Nathan quant à lui, met plutôt en avant la partie réflexion "à froid" lors des questions orales qui correspond à une deuxième réflexion sur le processus vécu.

Nathan - Parce qu'au final c'est là que les professeurs nous posent des questions, ils voient si on a été intéressé par le stage, par le sujet. Je trouve ça important car ça nous permet aussi de réfléchir (même si nous sommes censés l'avoir fait avant) ça nous oblige à avoir une deuxième réflexion à froid.

Notons que les quatre étudiants se rejoignent sur le fait qu'ils ont apprécié pouvoir avoir un moment de discussion avec leurs professeurs à propos de l'expérience vécue, avoir un "après stage". Quant aux deux derniers étudiants, ils mettent en avant des arguments plus pragmatiques basés sur l'expérience de l'épreuve orale en tant que telle.

Simon - La partie orale ça servait parce que ça sert à nous ouvrir en devant parler devant 50 à 60 personnes. Je pense oui que la partie défense orale, c'était important même si ce n'était pas côté.

Jenny - Je dirais la défense orale parce que parler en public, c'est quelque chose que je n'aime vraiment pas mais qui est au final un très bon exercice.

2.2 Processus et effets du stage

Après avoir pu mettre en évidence les préférences en termes de tâches des étudiants interviewés sur le dispositif complet, nous souhaitons relever dans le discours de ces mêmes étudiants, les apports spécifiques qu'ils peuvent formuler après avoir réalisé l'exercice. Nous souhaitons percevoir quelles ont été les influences de ce travail sur le processus de choix des étudiants. En d'autres mots, nous souhaitons distinguer quels sont les processus enclenchés auprès des étudiants par la réalisation du stage de maturation.

Afin de répondre à ces objectifs et de mettre au jour les influences du dispositif sur les processus qui sous-tendent la prise de décision, nous faisons le choix méthodologique de regrouper les éléments pertinents par items et ce, de manière transversale entre les différentes parties du dispositif "stage de maturation vocationnelle". Suite à ce choix, nous avons ainsi pu élaborer 8 items caractérisant 4 types de processus mis en mouvement ainsi que 4 types d'effets du dispositif et ce, du point de vue des étudiants, à savoir dans l'ordre: *l'échange, la mise en mouvement/initiative, la réflexion, l'information et l'attitude, la confirmation/infirmation, le pragmatisme/utilité, la prise de conscience.*

2.2.1 Réflexion

Pour la moitié des étudiants, le dispositif proposé leur a permis (plus pour certains que pour d'autres) de lancer un processus de réflexion sur leur choix d'études. Ce travail a d'après les commentaires, été possible via la partie réflexive du rapport de stage pour laquelle Ingrid et Célia par exemple, ont été amenées à se poser les bonnes questions mais aussi à devoir argumenter les raisons pour lesquelles elles se voyaient entamer tel ou tel parcours d'études.

Ingrid - *Il y a également la partie réflexive où j'ai vraiment dû me poser les bonnes questions et défendre le pourquoi j'aimais bien et pourquoi j'avais pris du plaisir.*

Robin complète l'idée en précisant que le travail apporte aussi intérieurement et amène à mieux se connaître. Ce point nous semble intéressant car ceci voudrait donc dire que si le travail est réalisé consciencieusement, le fait que l'étudiant doive remettre en question ses choix initiaux et soit amené à les défendre dans un travail écrit permettrait *in fine*, de se poser des questions sur qui il est et ce qu'il veut vraiment. La réalisation d'une remise en question des choix permettrait ainsi en définitive d'amener l'étudiant à s'interroger sur lui-même.

Robin - *Ce qui est vraiment intéressant dans ce travail, c'est qu'il nous apporte intérieurement et dans notre image du métier et dans notre image de nous-mêmes, parce que je trouve qu'on apprend beaucoup sur nous-mêmes pendant les stages et je trouve vraiment que ne pas le faire, c'est vraiment dommage.*

2.2.2 Mise en mouvement/Initiative

A la lecture des entretiens, il nous semblait important de traiter le processus mis en mouvement concernant l'initiative voire la passivité de certains étudiants dans la réalisation de l'exercice complet. En effet, et comme nous en avons déjà eu l'occasion d'en parler précédemment, Pauline et Robin ont profité de cette expérience pour "jouer le jeu" de la procédure de recherche de stage. Que ce soit par l'élaboration d'un CV et d'une lettre de motivation spécifique ou encore par le fait d'effectuer les démarches liées à une recherche de stage a pu montrer une réelle prise d'initiative dans le dispositif.

Robin - *J'avais trouvé mon stage en dernière minute parce que j'ai cherché et on me refusait partout. Ça apprend à se débrouiller, à téléphoner aux écoles et rien que ça, c'est déjà très important, se déplacer, envoyer des mails...*

A contrario, Camille et Simon quant à eux relèvent qu'ils ne se sont pas spécialement inquiétés et investis dans la recherche du stage. Camille a elle fait en sorte d'aller là où travaille un des

membres de sa famille parce qu'on lui a proposé ce lieu-là. Alors que Simon a attendu jusqu'au dernier moment pour entreprendre quelques démarches à nouveau, parce que le stage était côté. Ces deux témoignages contrastent et illustrent assez bien un état de passivité et de non prise au sérieux de l'exercice proposé.

Camille - *Pendant les trois jours, j'ai fait [la] même chose. (...) J'étais à l'université à Liège où ils faisaient des expériences dans un labo et voilà. Je ne sais pas si j'aurais pu faire autre chose mais on ne me l'a pas proposé.*

2.2.3 *Echange & mise en commun*

Les entretiens ont également pu mettre au jour que les élèves éprouvent le besoin de partager leur expérience avec les professeurs mais aussi avec leurs pairs, et ce majoritairement via la défense orale. Les échanges qu'ils ont pu avoir avec les autres élèves de leur promotion ont permis de se rendre compte de ce qui motivait leurs condisciples et d'être éveillé à d'autres domaines professionnels que les leurs. La défense a d'ailleurs permis, d'après Emilie, de créer cet espace d'échange absent lors des cours.

Emilie – *(...) expliquer aux autres ce que j'ai vécu et entendre ce que les autres ont vécu, c'était ça qui manquait le plus je pense, c'était le partage de nos propres expériences. Parce qu'on a beau avoir 5/6 copines avec qui on a vraiment parlé de ça mais les autres, on n'en sait pas plus. On n'en a pas parlé plus que ça en cours non plus.*

Dans un second temps, ils justifient l'intérêt des échanges qu'ils ont pu avoir avec les enseignants comme un moment où ils peuvent réellement expliquer plus en détail ce qu'ils ont retenu de leur stage. Complémentairement, le fait que de devoir préparer la défense les a amenés à avoir une deuxième réflexion à froid sur leur expérience.

Robin - *Je retiens principalement les conseils que j'ai pu recevoir qui ont confirmé que je voulais suivre cette voie et aller aux Rivageois.*

Certains étudiants ont plus mis en avant les échanges qu'ils ont pu avoir avec les professionnels sur leur lieu de stage. Ces échanges ont été perçus très positivement par les étudiants et leur ont réellement permis de percevoir les réalités du métier et d'avoir une ouverture sur le monde professionnel.

2.2.4 Information

Concernant le processus d'information sur les études supérieures, il est intéressant de constater que, pour la majeure partie des étudiants, le dispositif n'aura pas été un incitant à s'intéresser/s'informer sur les études supérieures. Car une grande majorité d'entre eux avaient déjà une idée assez claire de ce qu'ils voulaient faire après le secondaire, soit parce qu'ils s'étaient déjà informés sur les études avant le stage (plus tôt lors de la rhétorique donc), soit parce qu'ils ont collecté l'information pendant les grandes vacances mais sans vraiment d'influence du dispositif. Pour rappel, lors de notre analyse de l'item "Confirmation", une part assez importante d'étudiants a pu à la fin de stage, "confirmer" un choix qu'ils avaient déjà avant de partir en stage.

Martin - *Je m'étais déjà bien renseigné (...) avant parce que ça me faisait fort peur.*

Jenny - *J'avais déjà un peu anticipé cette étape de recherche en fait.*

Contrairement à la majorité, précisons que Célia et Nathan ont quant à eux commencé à s'intéresser aux possibilités et aux parcours dans l'enseignement supérieur suite au stage d'observation et au travail de rédaction qui a suivi. Pour Célia, c'est le fait d'avoir pu échanger sur les choix possibles via les professionnels de son lieu de stage par leur connaissance du domaine mais aussi, parce qu'elle a senti lors de ce stage que la fin de la rhéto était proche et qu'elle devait commencer à se renseigner pour la suite de son parcours. Quant à Nathan, c'est plutôt le questionnement qu'incite la partie réflexive du rapport de stage qui l'a amené à s'informer pour la première fois sur les études supérieures.

Célia – (...) *c'est vrai que par le biais des personnes que j'ai pu rencontrer lors de mon stage, (...) je me suis dit que c'était ce que je voulais faire et je me suis renseignée (...) Avant, je n'avais aucune idée de ce que j'allais faire donc oui, c'est vraiment cette expérience qui m'a permis de confirmer mon choix.*

Nathan - *C'était la première fois que je m'informais sur les études supérieures quand j'ai fait le travail. (...) C'est via la réalisation de ce travail que j'ai eu ma première approche sur les études supérieures.*

2.2.5 Attitude & maturité

Un premier effet du dispositif et plus précisément du stage, est l'impact sur l'attitude face au travail et la prise de maturité. Robin met en effet en avant le fait que le stage, par sa forte implication dans les premières préparations de leçons qu'il a dû réaliser, a fait en sorte de fortement adapter son implication dans le travail fourni n'étant pas habitué à travailler dans le secondaire. Florent quant à lui rejoint l'avis de Robin sur la question de la prise de maturité. Le stage a été pour eux un moment où ils ont pu sortir des murs de l'école et où ils ont pu "grandir".

Robin - *Ce stage a aussi adapté mon attitude et la façon de se battre pour y arriver parce qu'avant, je ne travaillais pas. Et lors de ce stage, j'ai vraiment dû m'appliquer "à fond" et c'était enrichissant sur ce point-là, ça a vraiment fait changer ma façon de travailler. J'ai pu gagner en maturité et ça aide beaucoup à grandir.*

Florent - *J'ai appris plein de choses. Je me suis senti changé. J'avais l'impression d'avoir pris de la maturité. Ce qui me manquait en fait et je pense que c'est ce qu'il manque à tout le monde.*

2.2.6 Confirmation/infirmer

Pour 9 étudiants, le stage en lui-même a été l'occasion de confirmer/infirmer leur pré-choix d'études et ce, pour deux raisons principales. La première raison centrale fournie par les étudiants est que leur stage leur a permis d'explorer un métier. Le fait de pouvoir aller observer un métier dans le cadre professionnel a été pour beaucoup d'un réel intérêt. Martin axe son exploration sur le fait d'avoir pu "voir" ce qu'est le métier avec ses différentes facettes alors que Célia, quant à elle, met plus l'accent sur une ambiance de travail qui lui conviendrait dans un cadre professionnel.

Martin - *Ça nous permet de réellement voir ce qu'est le métier qu'on projette de faire et personnellement, ça m'a conforté dans mon choix.*

Célia - *Là où j'ai fait mon stage, j'ai pu voir l'ambiance et je me suis dit que je me voyais bien faire ce type de boulot.*

La deuxième raison fournie par les étudiants se destinant davantage à un bachelier professionnalisant, est la confirmation de leur choix d'études par la mise en pratique. Les étudiants ayant été faire leur stage dans des établissements scolaires ont été incités à "mettre la main la pâte" que ce soit en préparant une première leçon à dispenser pour Robin qu'en

soutenant une institutrice maternelle pour Ingrid et Jennifer. Jenny quant à elle a pu apprendre de nouvelles techniques en réalisant des retouches sur certaines robes de mariage.

Ingrid - *Ça a confirmé ma voie. Voir le métier c'est bien mais le faire c'est autre chose.*

Jenny - *J'ai eu l'occasion de faire de la couture, d'apprendre de nouvelles techniques, (...) c'était vraiment magique.*

Il est intéressant de relever que pour cet item, l'expérience stage prend une place importante et vient finalement confirmer ou infirmer un choix d'études déjà mûri par l'exploration mais aussi la mise en pratique de ces étudiants.

Emilie - *Mon stage a permis de pouvoir évacuer une possibilité plutôt que de confirmer un choix d'études.*

2.2.7 Prise de conscience

Tout comme nous avons pu le mettre en évidence dans le point consacré à l'item "Confirmation", il est intéressant de relever que le stage en lui-même a été l'une des activités du dispositif où la prise de conscience a été la plus marquée. Nous pouvons distinguer deux grands éléments de prise de conscience des étudiants : l'ouverture sur le monde et la découverte des réalités du métier.

Le discours de Florent et d'Ingrid rejoint assez bien le constat posé en début de travail stipulant que les élèves de l'enseignement général n'avaient que peu de fois l'occasion de se confronter au monde extérieur contrairement aux élèves fréquentant l'enseignement qualifiant. Florent illustre ce constat en parlant de passage vers le monde réel ou encore d'impression de se sentir "clôturé". Ingrid surenchérit en parlant d'une idéalisation du monde extérieur avec la notion de "rêve". Ces deux commentaires permettent bien selon nous de mesurer l'importance de ce type d'activité afin de permettre aux élèves de l'enseignement général de prendre conscience de la vie hors des murs de leur classe.

Florent - *il y a un éveil lorsqu'on se rend compte de ce qu'il se passe dans le monde réel parce que franchement quand on est en classe, on est tout le temps entre 4 murs, on ne sait pas ce qui se passe à l'extérieur. J'ai même parfois l'impression qu'on est limite clôturé. (...) En fait à la fin de la journée je me sentais bien. Je me suis dit "waw", je voudrais me sentir comme ça tous les jours.*

Ingrid – (...) ça m'a fait grandir parce que ça nous ouvre vraiment sur le monde du travail. Alors qu'en secondaire, on rêve assez bien.

Pauline quant à elle nuance le propos en mettant davantage en avant l'aspect découverte du monde de l'entreprise. Les étudiants entendent parler, voient, passent à côté d'industries dans leur vie de tous les jours mais c'est via ce genre d'activité qu'ils peuvent se rendre compte de la vie au jour le jour dans ce type d'entreprise.

Pauline - En trois jours, j'ai compris le rythme de comment fonctionnait une usine. (...) On ne se rend pas compte de comment ça tourne...

Outre l'ouverture sur le monde professionnel, la prise de conscience passe aussi par la prise en compte de la réalité des métiers désirés. La notion de "rêve" utilisée par Ingrid prend également tout son sens concernant les réalités de métiers. Lorsque Emilie parle de "prôner un métier", elle sous-entend également cette notion d'idéalisation du métier qui entretient le désir et les espérances de carrière. D'après le discours d'Emilie et de Pauline, le stage a été une activité permettant également de se désenchanter en se rendant compte, si pas de toutes, au moins d'une multitude de facettes du métier. Cette prise de conscience poussera d'ailleurs Emilie à changer de voie alors qu'elle poussera Pauline à s'engager dans un parcours universitaire en bioingénieur.

Emilie - je me suis rendu compte que le métier ce n'était pas seulement soigner des personnes. C'était beaucoup de papier et je me suis rendue compte de ça. On pouvait prôner un métier mais il y a tellement de choses qui vont avec que c'est pas toujours très chouette.

Pauline - Là je me suis dit qu'un ingénieur, ce n'était pas qu'une personne derrière un ordinateur.

L'apport de Jenny est également intéressant car en plus de se rendre compte des réalités du métier (heures supplémentaires par exemple), Jenny a également pu cerner lors de son stage un trait de sa personnalité. Bien que la perspective d'avoir sa propre boutique ne lui déplaise pas, le fait de "se mettre en action" lors de son stage a permis qu'elle se rende compte que l'aspect commercial ne lui convenait absolument pas.

Jenny - J'ai eu l'occasion de faire de la couture mais j'ai également eu l'occasion de voir tout le côté vente auprès des clientes et ça m'a vraiment permis de réaliser que tout ce qui était vente, ça ne me convenait pas du tout. Ça [m'] a permis de réaliser qu'il y a des choses qui sont plus pour moi et des choses qui le sont moins.

2.2.8 Pragmatisme/utilité

Dans les différents travaux proposés par le dispositif du stage de maturation, nous avons pu relever dans les entretiens qu'un certain nombre d'étudiants amènent des arguments pragmatiques à la réalisation de ces différents travaux. C'est dans ce sens qu'Ingrid et Pauline mettent en avant l'aspect utilité d'avoir déjà pu réaliser un CV et une lettre de motivation dans le cadre de leur recherche de stage.

Pauline - *C'était la première fois pour moi que je faisais une lettre de motivation et la recherche de stage m'a forcée de le faire parce que je ne l'aurais pas fait pas moi-même.*

Un second avantage pour plus de la moitié des étudiants interviewés, est le fait d'avoir pu sortir du secondaire avec un "bagage" supplémentaire en ayant déjà pu vivre telle ou telle épreuve lors de leur parcours avant d'intégrer l'enseignement supérieur. En effet, que ce soit pour la réalisation et la rédaction d'un long document comme le rapport de stage, le fait d'avoir déjà dû concevoir et présenter une défense orale ou encore le fait d'avoir eu l'occasion de vivre une recherche de stage, tous ces éléments ont été rapportés par les étudiants pour confirmer l'utilité du dispositif du stage de maturation.

Robin - *Le rapport de stage qui nous avait été demandé dans le secondaire était déjà une bonne base pour ce travail de réflexion que j'ai dans le supérieur.*

Nathan - *Ce que je devrais en retirer, c'est la façon de construire ce genre de document. C'est tout ce que je peux en retenir.*

Précisons tout de même qu'en fonction des parcours suivis dans le secondaire, le sentiment d'efficacité dans la réalisation de certains travaux varie d'un étudiant à l'autre. C'est ainsi que des étudiants comme Martin ou Robin, ayant suivi une filière littéraire ou linguistique, n'ont éprouvé que peu de difficulté à réaliser le rapport de stage contrairement à d'autres étudiants qui n'avaient pas eu l'habitude de réaliser de grosses productions écrites.

Robin - *Et pour la réalisation du rapport de stage, ça a été super facile.*

Martin - *Je pense pouvoir dire que j'étais un peu plus préparé que les autres parce que j'avais toujours eu l'habitude depuis ma 3e de rendre des travaux écrits. (...) Je sais que ceux qui n'étaient pas en latin n'étaient pas préparés à ce type de travail.*

Enfin, quatre étudiants ont justifié l'intérêt de la réalisation du rapport de stage par le moyen de faire remonter leur moyenne du cours de français en "gagnant des points". Ce dernier argument

permet de mettre en évidence que, pour certains étudiants, l'implication dans la tâche est conditionnée par l'aspect sommatif du travail.

Simon - *Pour moi, ce travail écrit ne servait vraiment à rien mis à part avoir des points pour la période de français. Je ne voyais vraiment pas à quoi ça servait.*

2.3 Regard critique et propositions de modification

Suite à notre analyse, il nous semble intéressant de consacrer un point sur les propositions de modification du processus ainsi que sur le regard critique des étudiants. Pour rappel, ce mémoire ayant tout particulièrement une visée d'action, recueillir les remarques des étudiants qui ont au final "vécu" le dispositif du stage de maturation vocationnelle nous semble pertinent.

Avant toute chose, il est utile de rappeler les différences de dispositif car en effet, précisons que la période de stage ainsi que la défense orale diffèrent entre les établissements scolaires. L'école M organise un stage d'observation de 5 jours alors que l'école H met 3 jours à disposition des élèves. Rappelons encore que pour l'école M, la défense est une épreuve sommative présentée devant le promoteur et le professeur de français alors que pour l'école H, la défense orale n'est pas évaluée (mais doit être réalisée) et est présentée devant tous les étudiants et les professeurs de rhétorique. Nous ferons ainsi en sorte de distinguer les avis et commentaires en gardant bien en mémoire ces différences.

En premier point, signalons que deux étudiants ne modifieraient rien au dispositif tel qu'il est organisé actuellement car, pour Robin et Célia tout d'abord, il y a un bon accompagnement et pour Pauline, bien que le dispositif ne lui ait pas été "utile", elle trouve que le projet est intéressant d'un point de vue prise d'initiative et de responsabilisation de l'étudiant.

Pauline - *Je trouve que c'est intéressant parce que ça montre que les démarches doivent partir de nous et qu'il faut aller chercher le boulot.*

En termes de regard critique sur le dispositif complet, nous pouvons circonscrire un premier groupe de modifications à apporter que nous qualifierons de "pratique". Ingrid propose ainsi dans un premier temps, de pouvoir inclure dans les cours du troisième degré des sessions de révisions des règles orthographiques et grammaticales afin de mieux appréhender la rédaction du rapport. Un deuxième groupe d'étudiants, dont Célia, cible le fait que les cours d'informatique qu'ils n'ont pas eus ont eu des répercussions négatives sur la réalisation du rapport de stage en secondaire mais aussi et surtout ressent le manque de connaissance dans

l'utilisation de l'outil informatique dans ses études. Ces remarques sont formulées par des étudiants des deux établissements.

Célia - *Je trouve qu'il serait intéressant de nous apprendre à manipuler des programmes comme Word ou Excel parce qu'on se rend compte qu'on arrive dans le supérieur sans savoir utiliser un ordinateur.*

Un deuxième groupe de critiques concerne davantage l'aspect accompagnement des étudiants lors de la recherche de stage. C'est dans ce sens que Florent propose d'être plus encadré dès le début du dispositif par l'équipe éducative alors que Jenny aurait trouvé intéressant qu'il y ait une procédure plus claire et plus approfondie sur "comment trouver un stage?". Les étudiants perçoivent bien que l'objectif de la démarche est qu'ils apprennent à se débrouiller par eux-mêmes mais ils auraient cependant souhaité être plus accompagnés dans l'exercice proposé et ce, dans les deux établissements également.

Jenny - *Il n'y avait pas vraiment de démarche nous expliquant comment chercher un stage et je pense que ce serait intéressant.*

Le troisième groupe de propositions concerne les activités organisées dans le cadre du dispositif du stage de maturation. En prenant ces activités dans l'ordre chronologique, Jenny et Martin ciblent le fait que la période de stage est assez courte pour suffisamment se rendre compte des réalités du métier et proposeraient ainsi de l'étendre. Bien que l'établissement M propose 5 jours contre 3 dans l'établissement H, des étudiants des deux implantations ont formulé l'idée que deux semaines de stage seraient plus appropriées¹¹⁷. Célia continue la réflexion en précisant qu'elle aurait souhaité que le stage puisse être davantage axé sur la pratique du métier et non pas seulement un stage d'observation pur. Concernant la rédaction du rapport de stage, Ingrid trouve dommage qu'un nombre de pages soit imposé pour la partie réflexive, limitant ainsi sa propre réflexion lors de la rédaction. Commentaire également formulé par Emilie de l'établissement H.

Ingrid - *Je dirais qu'il y avait un nombre de pages assez limité et je trouve ça dommage. (...) Je ne vais pas réfléchir jusque-là parce que je sais que ça va aller trop loin et je trouve ça dommage.*

Pour ce qui est de la partie "défense orale", Emilie témoigne d'un manque de suivi après le stage. En effet, elle aurait souhaité avoir une discussion plus profonde avec les membres du

¹¹⁷ Même s'ils se rendent compte de la complexité de l'organisation pratique d'une telle activité dans l'enseignement général.

jury mais aussi et surtout, qu'il y ait une continuité après cette expérience pour les étudiants pour qui l'expérience n'a pas abouti à une confirmation de choix d'études. Ce témoignage est intéressant et met en exergue que le processus stage ne devrait pas se limiter à l'expérience de stage. Ingrid quant à elle, aurait souhaité qu'il puisse y avoir un essai d'ajustement avant la défense orale afin de pouvoir mieux intérioriser et prendre en compte les remarques formulées par son promoteur.

Emilie – (...) après le rapport de stage, il n'y a pas de discussion avec les professeurs. Ils ne cherchent pas à nous aider à trouver quelque chose d'autre et à nous orienter dans ce qui nous plairait le plus. On fait ce stage, on fait ce rapport de stage et après on est complètement laissé à l'abandon. Ceux qui ont eu un super rapport, tant mieux pour eux, ça marchera. Ceux pour qui ça ne leur a pas du tout plu, tant pis...

Le fait que la question de la préparation de la défense soit plus présente au sein de l'école M est probablement dû à l'évaluation qui y est liée contrairement à l'école H.

Enfin, le dernier groupe de propositions est axé sur la complémentarité du stage avec d'autres activités, dispositifs, visites, ... afin d'étendre davantage le processus de réflexion. C'est dans ce sens que Nathan propose par exemple qu'une journée dans un salon d'études (style SIEP) soit organisée ou que Célia propose d'avoir l'opportunité de suivre des cours en haute école et /ou à l'université afin de pouvoir se faire une idée de l'ambiance et de la manière dont se passent les séances de cours. Précisons que cette idée n'est pas partagée par tout le monde. En effet, certains étudiants trouvent que passer une journée dans une université n'a pas spécialement d'intérêts et préfèrent mettre cette journée à profit pour voir de la matière en classe.

En effet, alors que Simon a eu l'opportunité de se rendre à des cours ouverts organisés par son établissement, il était satisfait de ne pas y avoir été pour avoir cours, contrairement à Célia qui n'a pas eu cette chance et qui aurait bien voulu vivre cette expérience. Cette dernière critique ne peut pas à notre sens, être rattachée à un type d'établissement mais bien aux demandes et aux besoins individuels des élèves.

2.4 Retour sur les hypothèses

Arrivant au terme de notre analyse, nous souhaitons revenir sur nos hypothèses de base qui, pour rappel, avaient pour but de cerner les éventuels processus et/ou effets du dispositif "stage de maturation vocationnelle" sur l'élaboration du choix d'études supérieures des élèves de fin de secondaire de l'enseignement général de transition. À cette fin, nous avons formulé une

première hypothèse mettant l'accent sur la perception des intérêts personnels de l'étudiant mais aussi sur la prise de conscience des réalités du métier visé. Nous avons également formulé une sous-hypothèse centrante davantage l'attention sur la question du processus d'information permettant la confrontation des aspirations aux réalités de la formation:

H1 - La réalisation d'un stage de maturation vocationnelle permettrait aux élèves de définir plus précisément et en connaissance de cause leurs intérêts personnels en vue de poser un choix d'orientation d'études réfléchi via la porte d'entrée "métier".

H1A - La réalisation de ce travail permettrait aux élèves d'entamer leur processus d'information de manière cohérente et précise en confrontant leurs aspirations aux réalités de la formation nécessaire à la réalisation du métier désiré.

Notre deuxième hypothèse met plutôt l'accent sur la connaissance de soi et de ses traits de personnalité en vue de la formulation du choix:

H2 - La réalisation d'un tel travail amènerait ces mêmes élèves à mieux se connaître en cernant davantage leurs traits de personnalité afin de formuler un choix d'études cohérent et pertinent.

Afin de tenter de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses de travail, nous avons sélectionné et questionné 12 étudiants de deux établissements scolaires mettant en œuvre le dispositif "stage de maturation vocationnelle". Nous avons tout d'abord analysé le contenu de ces entretiens avec les grilles d'analyse que nous proposent la TSCOSP, nuancées par la question du "projet professionnel". Dans un deuxième temps, nous nous sommes concentrés sur le discours des étudiants afin de mettre au jour les différents effets du dispositif de manière générale suite à une analyse transversale des entretiens. Notre analyse a débouché sur l'élaboration de 8 items cristallisant des types de processus mis en mouvement, ou des types d'effets du dispositif. Le tableau ci-dessous reprend sous la forme d'une synthèse, les différents items en fonction de leur influence sur le processus de choix.

Influences sur le processus de choix (nombre d'étudiants y faisant référence (+/-))		
Influences	Effets	Processus mis en mouvement
Réalisées	Confirmation (9) Pragmatique/utile (9) Prise de conscience (7) Attitude (2)	Réflexion (8) Echange (5) Prise d'initiative (2) Processus d'information (2)
Non-réalisées	/	Echange (1) Prise d'initiative (2)

Tableau 2 Synthèse des influences sur le processus de choix

Faisant référence au tableau de synthèse précédent, nous regroupons dans la catégorie "réalisées", les effets et les processus mis en mouvement jugés comme positifs et nécessaires aux yeux des étudiants interviewés. À contrario, la catégorie "non-réalisées" regroupe les processus qui, dans les discours, n'ont pas été mis en mouvement lors de l'expérience et/ou ont été critiqués par les étudiants lors de l'interview.

Grâce aux apports de notre analyse, nous nous efforcerons dans les deux points suivants, à apporter des éléments de réponse aux hypothèses ainsi posées. Nous clôturerons notre analyse par une conclusion dans laquelle nous replacerons le dispositif mis en place dans les deux établissements dans un contexte plus global, en axant le propos sur la conception même de la maturation vocationnelle définie par Donald E. Super. Nous en profiterons également pour formuler des propositions d'amendements voire de rajouts dans le dispositif actuel.

2.4.1 Intérêts personnels – Formation – Métier

La TSCOSP a pu nous montrer la place centrale qu'occupent les intérêts personnels dans la construction et l'établissement du choix d'orientation. Elle leur consacre d'ailleurs un modèle dans lequel nous avons eu l'occasion de mettre en évidence le rôle important de l'environnement social des individus, par les *feedbacks* des autres significatifs, dans la naissance de sentiments d'efficacité et d'attentes de résultats dans des tâches particulières. Ce contexte amène ainsi l'individu à développer des intérêts personnels pour ces tâches particulières qui, à force d'être entretenus, vont faire émerger des intérêts professionnels.

Lorsque l'individu est confronté à des choix d'orientation, ces intérêts personnels et/ou professionnels vont venir appuyer la formulation d'un choix professionnel matérialisé par le "choix de but" qui correspondrait à l'intention d'engagement dans une formation spécifique.

La typologie que nous avons proposée, catégorisant les étudiants en fonction de leur processus d'orientation, nous semble être un bon point de départ pour illustrer l'importance des intérêts dans le processus de choix. En effet, les étudiants à "orientation très précoce"¹¹⁸ justifient cette précocité du choix par des intérêts personnels forts pour une profession spécifique, nous amenant à parler d'intérêts professionnels. Les étudiants à "orientation tardive" se fondent quant à eux sur des intérêts portant sur des matières particulières, nous amenant davantage à parler d'intérêts personnels influençant le processus de choix d'orientation.

¹¹⁸ Et dans une moindre mesure, les étudiants à "orientation précoce"

Dans la suite de l'analyse, les entretiens ont pu mettre en évidence les contextes qui ont favorisé l'émergence des intérêts personnels et/ou professionnels des étudiants, à savoir: le contexte familial, le contexte scolaire et le contexte extrascolaire. De nombreux témoignages ont ainsi mis en évidence la place centrale jouée par certaines personnes de l'entourage familial dans la création d'intérêts portant sur des tâches spécifiques. Alors que certains parlent également de l'impact d'enseignants, d'autres font référence à des personnes rencontrées dans des contextes extrascolaires comme des cours de musique ou des mouvements de jeunesse par exemple.

Outre l'existence d'intérêts particuliers, il est important de spécifier que de nombreux étudiants ont également fait référence aux opportunités contextuelles (proches et lointaines) dans le processus de choix. En effet, des contextes familiaux mais aussi des contextes économiques et/ou des perspectives de débouchés, mais encore des rencontres avec des professionnels, ont joué un rôle plus ou moins grand dans le processus de choix des étudiants interviewés. Ce dernier point nous permet ainsi de faire le lien avec le stage de maturation vocationnel.

Au terme de notre analyse, nous avons ainsi pu établi 4 items concernant les effets du stage de maturation dont deux nous semblent apporter des éléments de réponse intéressants à notre première hypothèse: *la confirmation du choix et la prise de conscience*.

Un nombre important d'étudiants ont en effet relevé que le stage de maturation leur a permis de confirmer ou d'infirmer leur choix d'études initial. Ceci a selon eux été possible par l'exploration d'un métier dans le cadre professionnel mais aussi par une opportunité de mise en pratique (pour les étudiants de baccalauréats professionnalisants). Un second effet fréquemment relevé par les étudiants est la prise de conscience par l'ouverture sur le monde et la découverte des réalités du métier. Cette prise de conscience des réalités du monde du travail leur a aussi permis de se rendre compte qu'un métier est composé d'une multitude de facettes et qu'il faut en tenir compte, sans quoi un "désenchantement" est inévitable. Plusieurs étudiants ont d'ailleurs décidé de changer de voie suite à l'expérience, en disant: *"ça m'a ouvert les yeux sur le fait que (...) ce n'est pas ce que je voulais faire."* (Emilie - Psychomotricité)

Au regard des apports de notre analyse, nous pouvons dire que notre première hypothèse se vérifie mais en gardant tout de même une certaine prudence. En effet, bien que notre hypothèse se vérifie pour une majorité d'étudiants, nous ne pouvons omettre les commentaires d'étudiants pour qui, au final, l'expérience n'a eu que peu d'intérêt ou d'impacts réels sur leur processus de choix. Ceci soit parce qu'ils n'ont pas vu l'utilité du dispositif, soit parce qu'ils auraient pu s'en passer. *" Le stage m'a servi mais j'aurais pu arriver à la même conclusion sans l'avoir fait."* (Simon – Ingénierie industrielle)

Nous formulons également une sous-hypothèse axant davantage le propos sur l'aspect "information" à propos des études supérieures et plus précisément, des cursus de formation. L'analyse a pu mettre en évidence que l'impact du dispositif du "stage de maturation vocationnelle" n'a eu que très peu d'effets sur le processus d'information des étudiants (2). Nous avons en effet été assez étonnés de constater que la démarche d'information était déjà bien entamée pour une majeure partie des étudiants et que l'expérience n'a pas amplifiée. *"Je m'étais déjà bien renseigné sur [les études] avant parce que ça me faisait fort peur."* (Martin –Droit)

Cependant, force est de constater que bien que le processus d'information soit déjà engagé, cela n'a pas pour autant permis à tous les étudiants de se rendre compte des réalités de la formation pour atteindre le métier souhaité: *"je n'ai pas pu me faire une idée vraiment complète du métier et ça a justement été le choc en entrant en supérieur"*. (Robin - Enseignement)

Nous pouvons donc affirmer que notre sous-hypothèse ne se vérifie pas au terme de l'analyse.

2.4.2 Connaissance de soi

Notre seconde hypothèse axe davantage le propos sur la connaissance de soi et des traits de personnalité des étudiants. En effet, comme cela est mis en évidence dans l'approche orientante ainsi que dans la théorie de la maturation vocationnelle, la connaissance de soi et de ses traits de personnalité est à l'origine de tout processus d'orientation. C'est dans ce sens que les deux approches préconisent de confronter le jeune le plus tôt possible aux "mondes" qui l'entourent afin de construire son propre projet (professionnel ou de formation intellectuelle). Ceci est rendu possible par l'ouverture et la mise en collaboration de l'environnement scolaire avec des acteurs et/ou partenaires de ces "autres mondes". Cette démarche est initiée dans le but d'éveiller et de lancer la mise en questionnement du jeune en tentant de prévenir un certain déterminisme social et vocationnel.

Afin d'apporter des éléments de réponse, nous avons pu mettre en évidence lors de notre analyse que, pour une part significative d'étudiants, un processus de réflexion a réellement pu être engagé lors de la réalisation du dispositif. En effet, une partie du travail de rédaction du rapport de stage est centrée sur une remise en question réflexive de l'expérience, et ce dans les deux établissements visés. Nous serions donc tentés d'affirmer que notre seconde hypothèse se vérifie quant au fait que la réalisation d'un tel travail amènerait ainsi bien les élèves à mieux se connaître en cernant davantage leurs traits de personnalité.

Cependant, nous ne pouvons à nouveau nous empêcher de nuancer cette affirmation. Car, lorsqu'on regarde de plus près le discours des étudiants, on peut se rendre compte que le

processus de réflexion, quand il est réalisé, porte davantage sur des questions de type "*Est-ce que j'aime ou pas? Est-ce que je me vois dans ce travail ou pas?*" que sur des questions de type "*Qu'est-ce que j'aime et de quoi ai-je besoin? Qu'est-ce que je recherche? Quelles sont mes forces et mes faiblesses?*" afin d'être "bien à sa place". Ceci met en évidence qu'il y a une distinction à faire dans le temps entre le travail sur la connaissance de soi et le travail de détermination et de confirmation d'un choix d'orientation.

En résumé, le dispositif permettrait dans une certaine mesure, de lancer un processus de réflexion sur l'"adéquation vocationnelle" des étudiants et validerait ainsi notre hypothèse en permettant de formuler ce que l'élève "aime ou n'aime pas" dans le métier choisi. Cependant, notre hypothèse ne se vérifierait pas quant à sa capacité à permettre aux élèves de déterminer et d'affiner leurs traits de personnalité et donc, de développer plus en profondeur leur connaissance de soi.

2.4.3 Conclusion

Bien que le dispositif du "stage de maturation vocationnelle" proposé dans les deux établissements visés ne soit pas "la recette miracle" pour favoriser la transition du secondaire au supérieur, il est indéniable qu'il s'agit d'une expérience marquante de la rhétorique d'une majorité d'étudiants interviewés.

Notre analyse a pu mettre en évidence des effets ainsi que des processus mis en mouvement par la réalisation du stage de maturation portant aussi bien sur un processus de réflexion (amenant à confirmer ou à infirmer un choix d'études) que sur une prise de conscience des réalités du monde professionnel. Outre ces éléments réflexifs et analytiques, nous avons pu relever qu'une part significative d'étudiants met en avant des effets pragmatiques du dispositif. L'exercice en tant que tel a ainsi été qualifié d'"utile" et permet un certain renforcement des sentiments d'efficacité des étudiants par la connaissance de la tâche mais aussi des procédés à mobiliser pour atteindre la réalisation de ladite tâche. C'est dans ce sens que nous pouvons faire remarquer que le stage de maturation vocationnelle a joué un rôle plus important pour les étudiants faisant partie de la catégorie 1 - *Orientation très précoce basée essentiellement sur des choix professionnels* - de notre typologie. En effet, le stage a réellement pu être mis à profit, par des observations mais aussi des mises en pratique, pour confirmer voire infirmer un choix d'études. Précisons pour rappel, que nous retrouvons dans cette catégorie une majorité d'étudiants engagés dans un baccalauréat de type professionnalisant. Dans une moindre mesure, le dispositif du stage de maturation a également pu aider les étudiants de la catégorie 3 –

Orientation précoce basée sur des intérêts personnels forts et un choix professionnel – dans le fait de pouvoir infirmer et/ou confirmer un choix d'études par la prise de conscience des réalités du métier.

Alors que la TSCOSP nous a permis d'apporter des éléments de compréhension dans la construction des intérêts personnels en vue de la formulation du choix d'orientation, les théories de l'approche orientante et de la maturation vocationnelle nous permettent de recontextualiser le dispositif dans un processus plus large de développement personnel de l'individu tout au long de la vie. En effet, dans la théorie de l'approche orientante, le stage de maturation pourrait être associé au principe de "mobilisation" consistant en une "intervention effective auprès du jeune, (...) mis en situations pédagogiques (le plus souvent sous forme de projets) permettant de faire naître chez eux un désir de réussite et une prise de conscience vis-à-vis de leur orientation."¹¹⁹ Selon la théorie de la maturation vocationnelle, le dispositif du stage de maturation peut également être associé au stade "exploratoire" (sous-stade de transition) de la spécification. Il est en effet demandé aux élèves, par la mise en place du dispositif, d'"exprimer une préférence académique, choisir une profession"¹²⁰. Nous pouvons donc bien affirmer que le stage de maturation vocationnelle a une place à prendre dans le processus d'orientation des élèves du secondaire par son utilité dans l'élaboration d'un choix d'études. De plus, et comme nous avons déjà eu l'occasion d'en parler, la maturation vocationnelle et l'approche orientante sont pour nous complémentaires car elles se basent toutes deux sur la connaissance de soi et des traits de personnalité de l'individu. C'est sur ce dernier point que nous formulons une limite, à notre sens majeure, du processus comme il est mis en place actuellement dans les établissements étudiés, à savoir: la centralité du dispositif de stage de maturation dans le processus d'orientation et de maturation du choix.

En prenant en effet du recul, on peut se rendre compte que toute l'attention est mise sur le stage de maturation. Tout au long des études secondaires, c'est essentiellement à l'entrée de la rhétorique que les élèves sont vivement invités à entamer leur processus de réflexion critique sur leur orientation future. C'est ce moment "x" dans la formation des élèves qui nous semble faire apparaître une limite car le processus d'orientation est institutionnellement engagé lors de la recherche de stage en rhéto. Nous pouvons donc formuler que dans ce contexte, le dispositif est apparenté au processus d'orientation lui-même. C'est suite à ce constat que nous préconisons,

¹¹⁹ CANZITTU D., DUROISIN N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, p. 4

¹²⁰ SUPER D. E. in Poirier P. & Gagné E., (1984), La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial. Revue des sciences de l'éducation, 10(1), p. 87

en nous appuyant sur le schéma ci-dessous, de redonner une juste place au dispositif du stage de maturation vocationnelle en ne le considérant plus essentiellement comme une fin en soi, mais bien en l'inscrivant dans un contexte et un processus plus large dont il serait une étape voire un aboutissement.

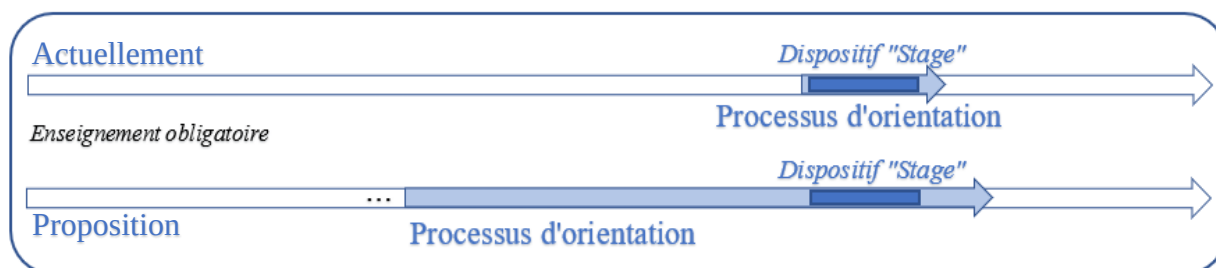


Figure 10 Proposition schématique de la place du dispositif "Stage" dans le processus d'orientation

Cette proposition est d'ailleurs appuyée par des étudiants estimant que de telles expériences de découverte seraient intéressantes plus tôt dans le parcours secondaire. C'est ainsi que Florent souhaite ouvrir les classes au monde professionnel plus tôt, au même titre que l'ouverture culturelle ou citoyenne par exemple.

Florent - Je pense qu'on ne devrait pas forcer les gens à faire ça mais les encourager à faire des choses de ce type et peut-être pas qu'en rhéto. Vraiment encourager à aller voir des choses, plusieurs fois. On fait des voyages en secondaire mais c'est toujours pour aller voir des musées, ... mais ce serait bien d'aller voir des métiers en fait qui pourraient nous intéresser.

Bien qu'Emilie souhaite également que des expériences puissent avoir lieu plus tôt dans le parcours secondaire, elle nuance l'argument en ayant la possibilité de débattre sur des choix d'orientation par des échanges plus qualitatifs. Pour rappel, l'analyse avait pu mettre en évidence qu'un certain nombre d'étudiants éprouvaient le besoin d'échanger sur les expériences vécues.

Emilie - Je pense par contre que de pouvoir en parler en fin de 4^e année serait intéressant afin de peut-être pouvoir faire un choix d'option en "connaissance de cause". Si on avait pu en parler un peu plus, en plus petit comité, ça aurait été plus facile. (...) je me suis décidée le premier septembre que j'allais faire de la kiné. et on ne peut pas savoir comme ça en 5^e ou en 6^e ce qu'on veut vraiment faire.

Afin de pouvoir réellement inscrire le dispositif du stage de maturation dans un processus plus large, nous préconisons l'élaboration d'un "portfolio d'orientation individuel" qui aurait pour but de recenser, tout au long du parcours de l'élève, ses étapes, ressentis, activités réalisées, ...

Bien conscients que les théories développées ci-dessus invitent à débiter l'expérience dès l'enseignement fondamental, il nous semble qu'une première étape pertinente serait d'entamer le processus réflexif dès l'entrée dans l'enseignement secondaire. Le processus pourrait ainsi débiter par un travail sur la connaissance de soi et de ses intérêts personnels, accompagné de visites d'organisations afin d'éveiller les élèves aux "réalités des mondes" qui les entourent.

Dès l'entrée dans le troisième degré, le processus pourrait ainsi s'accélérer en invitant les élèves à poursuivre et préciser leurs traits de caractère et leur connaissance de soi afin de pouvoir commencer à s'intéresser de manière plus poussée à ce qui les attend après l'enseignement secondaire. Suite aux résultats de notre analyse et en réponse à nos hypothèses de recherche, les propositions suivantes nous semblent être pertinentes: *rencontres étudiants/enseignants du supérieur et visites de HE/université afin de collecter une information plus fine sur le déroulement des études supérieures, visites d'organisations (entreprises, asbl, administrations publiques, professions libérales, ...) et interviews de professionnels afin d'éveiller les élèves aux réalités du métier dans la continuité de l'expérience stage par exemple.*

Précisons que certaines de ces activités sont déjà présentes dans les établissements visés, comme par exemple une soirée de rencontre avec d'anciens élèves pour l'établissement M ou la visite d'une université pour l'établissement H. Cependant, ce qui a notre sens pose problème, c'est qu'il n'y a pas d'objectifs clairs annoncés, qu'il n'y pas une vue d'ensemble entre ces différentes activités ni un réel échange (retour réflexif) sur les expériences vécues.

C'est dans ce sens que nous proposons la mise en place du portfolio d'orientation individuel où seraient compilés les travaux, les recherches, les interviews, les autoévaluations, ... Ce support serait donc un outil servant de base aux échanges et privilégiant des *feedbacks* tout au long de ce processus allongé. Le processus général d'orientation de l'élève se verrait renforcé par ces analyses réflexives résultant des "allers/retours" d'expériences diverses où le dispositif de stage de maturation pourrait ainsi prendre une juste place.

Conclusion générale

Ce travail de recherche clôturant la formation à la FOPES aborde une thématique qui me touche directement dans ma pratique professionnelle: la transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Bon nombre d'études d'institutions diverses mais aussi des statistiques montrent que cette transition ne se fait pas sans embuches. En effet, un étudiant sur deux ayant suivi une filière générale de transition échoue sa première année dans l'enseignement supérieur.

Partant de ce constat, j'ai souhaité questionner le processus d'orientation ainsi que la construction du choix des élèves en m'intéressant au dispositif du "stage de maturation vocationnelle". Pour ce faire, j'ai formulé ma question de recherche: *faisant le constat d'une grande stabilité dans le temps du taux d'échec des étudiants au terme de la première année de l'enseignement supérieur (type court et long), quels sont **les processus mis en mouvement** par la réalisation d'un "stage de maturation vocationnelle" par les élèves fréquentant le dernier degré de l'enseignement secondaire de transition et qui sont susceptibles de peser **sur leur choix d'orientation**?* Les concepts mobilisés ont permis de dresser une première hypothèse mettant l'accent sur la perception des intérêts personnels de l'étudiant mais aussi sur la prise de conscience des réalités du métier visé. Ceci amenant à formuler une sous-hypothèse centrante davantage l'attention sur la question du processus d'information permettant la confrontation des aspirations aux réalités de la formation. Une deuxième hypothèse générale a également pu être dressée en mettant davantage l'accent sur la connaissance de soi et de ses traits de personnalité en vue de la formulation du choix.

Ayant fait le choix d'une étude qualitative, j'ai eu l'occasion de mener des entretiens semi-directifs auprès de 12 étudiants ayant vécu le dispositif et engagés dans des études supérieures. Ces entretiens ont permis de mettre en lumière que bien que le dispositif ne soit pas "une recette miracle", il reste une étape marquante de la rhétorique des étudiants. En effet, le stage de maturation a eu pour effets, pour une large part des étudiants, de confirmer/infirmier un choix d'études via une prise de conscience de certaines réalités du monde professionnel. Les entretiens ont également pu mettre en avant les processus de réflexion et d'échange mis en mouvement par la réalisation du stage de maturation via une pratique réflexive des élèves ainsi que d'un besoin de communication et d'échange sur les expériences vécues. A contrario, le dispositif n'aura eu que très peu d'effets sur le processus d'information ainsi que sur un réel travail réflexif de remise en question personnelle des étudiants.

L'analyse a pu déceler une limite en termes d'objectif et d'impact par le fait que le dispositif est apparenté au processus d'orientation lui-même dans les deux établissements sélectionnés. C'est dans ce sens qu'il est imaginé de redonner une "juste place" au dispositif du stage de maturation dans un processus d'orientation allongé au sein de l'enseignement secondaire. Ceci en mettant l'accent sur la connaissance de soi et des traits de personnalité des élèves, condition essentielle pour favoriser *in fine* le processus d'orientation et la formulation du choix d'études.

Dans le but de nuancer les résultats obtenus, il me semble pertinent de repréciser certaines limites du travail de recherche. Le choix arbitraire de s'intéresser au stage de maturation, par ma pratique professionnelle en tant que coordinateur des stages de type "qualifiant", mais aussi par mon passé personnel, me semblait être une première limite importante ne permettant pas de vérifier l'impact d'autres dispositifs sur le processus de choix des élèves. Une deuxième limite résiderait dans certaines caractéristiques des étudiants composant l'échantillon: le taux de réussite élevé (supérieur à la moyenne), la faible réorientation (confirmation des choix d'études) et le parcours secondaire sans accroc (sortie "à l'heure"). Le choix des établissements et des étudiants interviewés, la limite du nombre de personnes de l'échantillon ainsi que les concepts mobilisés dans le cadre de ce travail sont toutes des limites amenant à nuancer les résultats pour le lecteur ainsi averti.

Les limites formulées amènent à envisager les approfondissements et les perspectives possibles de ce travail de recherche. En effet, il serait tout d'abord intéressant d'étendre la recherche à un échantillon de personnes plus large afin de tenter d'appuyer davantage les effets et les processus mis en mouvement par le stage de maturation. Ensuite, il serait pertinent d'étendre les critères de sélection en questionnant des élèves qui n'ont pas choisi de poursuivre des études supérieures. Ceci permettrait de mesurer une autre dimension du processus d'orientation et de la construction du choix qui n'aurait plus pour seul objectif de préparer l'entrée dans le supérieur mais bien d'ouvrir l'étude à d'autres voies possibles (promotion sociale, entrepreneuriat, bénévolat, métiers "en uniforme", ...). Enfin, il serait intéressant d'analyser d'autres dispositifs mis en place dans les établissements scolaires afin de pouvoir en mesurer les effets sur le processus d'orientation mais aussi déterminer des points de complémentarité qu'ils pourraient avoir avec le dispositif du stage de maturation.

Il est utile de rappeler que le mémoire, en référence à la philosophie d'une "orientation pour l'action", visait un deuxième objectif majeur. En effet, le souhait était de pouvoir proposer un outil "revu et corrigé" sur base du vécu et des commentaires des étudiants. Les retours et les critiques qu'ils ont formulés ainsi que les apports des théories mobilisées ont pu mettre en

lumière que le stage de maturation était intéressant mais pas suffisant. En effet, l'analyse a pu mettre en avant que le processus d'orientation est un "processus long" parsemé d'une multitude d'expériences vécues en dehors de l'école mais aussi dans le cadre scolaire où le dispositif du stage de maturation occupe actuellement une place centrale. C'est suite à ce constat qu'une double proposition est formulée. D'une part, la mise en place d'un portfolio d'orientation individuel afin de proposer un support permettant de compiler toutes les expériences vécues par l'élève au cours de son parcours scolaire et, d'autre part, l'extension du dispositif proposé en amenant les élèves à travailler en amont leur connaissance de soi et leurs traits de personnalité. Ils s'agit là en effet de préalables essentiels dans le processus d'orientation et la formulation du/(des) choix dans un monde complexe et incertain où les bifurcations et les reconversions deviennent la règle. Dans ce contexte, amener les élèves à disposer d'une capacité à s'orienter tout au long de leur vie s'impose.

Bibliographie

Articles scientifiques

- CANZITTU D. et DUROISIN N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut
- DANVERS F., (2010), Comment s'orienter dans l'existence?, in Magazine des Sciences Humaines, Les épreuves de la vie, n° 216
- DE KERCHOVE A.-M. et LAMBERT J.-P., (2001), Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s, CEREC
- DELVAUX B., SERHADLIOGLU E., (2014), La ségrégation scolaire, reflet de la déformation urbaine: différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois, in Les cahiers du Girsef, n° 100
- DEMEUSE M. et LAFONTAINE D., (2005), L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique, in Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 38, pp. 35-52
- DUPRIEZ V. et DUMAY X., (2004), Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? in Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 36
- DUPRIEZ V. et VANDENBERGHE V., (2004), L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous? in Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 27
- GALAND B. et VANLEDE M. (2004), Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? In Les Cahiers de Recherche du Girsef, n° 29
- GINGRAS M. (2008) in Franquet A., (2010), L'approche orientante, en route vers la réussite scolaire et professionnelle des élèves, Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons
- GROOTAERS D., (Date non communiquée), Lire et écrire, Les étapes de la démocratisation scolaire, in Journal de l'Alpha, n° 148
- GUIRONNET J.-P., (2005), La suréducation en France: vers une dévalorisation des diplômes du supérieur, Lameta, Université de Montpellier 1
- LAMBERT J.-P., (2013), Accès à l'enseignement supérieur: un enjeu politique et économique majeur, in La Revue Nouvelle, n° 12, pp. 77-97

- LE DOUARON P., (2002), La formation tout au long de la vie. Promotion René Cassin, in Revue française d'administration publique, vol. n° 104, no. 4, pp. 573-580
- LENOIR Y., La réforme de la formation à l'enseignement au Québec, Un regard sociohistorique, in Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 55, 2010, pp. 37-48
- PELLETIER D., (2004), L'approche orientante: la clé de la réussite scolaire et professionnelle, Sainte Foy, Québec
- PELLETIER D., NOISEAUX G. et BUJOLD C. in Gbati Y. K., (2012), Les facteurs de la maturité vocationnelle, in Education & Formation
- PELLETIER D., NOISEUX G. et BUJOLD C. (1974), in Canzittu D., Duroisin N. (2012), Implémentation de l'approche orientante en Province de Hainaut
- PROVOST J., (2006), L'intégration de l'approche orientante à l'approche par compétences au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire, Québec

Articles scientifiques électroniques

- BANDURA A., (1986), in Lent R. W., (2008), Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques, L'orientation scolaire et professionnelle, [pdf, en ligne], <http://osp.revues.org/1597>
- BIÉMAR S., PHILIPPE M.-C. et ROMAINVILLE M., (2003), "L'injonction au projet: paradoxale et infondée?", L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], <http://journals.openedition.org/osp/3167>
- BUJOLD C. et GINGRAS M., (2000), in Le Corff Y. et Gingras M., (2011), L'Inventaire des préoccupations de carrière: une mesure de l'adaptabilité à la carrière, L'orientation scolaire et professionnelle, 40/1, [html, en ligne], consulté le 25 juillet 2018, <http://journals.openedition.org/osp/3011>
- DE KETELE J.-M., (1990), in Biémar S., Philippe M.-C. et Romainville M., (2003), "L'injonction au projet: paradoxale et infondée?", L'orientation scolaire et professionnelle, [html, En ligne], <http://journals.openedition.org/osp/3167>
- DRAELANTS H., (2013), "L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures", L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], <http://journals.openedition.org/osp/4028>

- DURU-BELLAT M., (2003), "Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école", L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], <http://journals.openedition.org/osp/2584>
- HACKETT G. et BETZ N. E., (1981), in Lent R. W., (2008), Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques, L'orientation scolaire et professionnelle, [pdf, en ligne], <http://osp.revues.org/1597>
- LE CORFF Y. et GINGRAS M., (2011), L'inventaire des préoccupations de carrière: une mesure de l'adaptabilité à la carrière, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], <http://journals.openedition.org/osp/3011>
- LENT R. W., (2008), Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques, L'orientation scolaire et professionnelle, [pdf, en ligne], <http://osp.revues.org/1597>
- PELLETIER D. in Canzittu D., Duroisin N., (2012), Implémentation de l'approche orientante en province de Hainaut, [pdf, en ligne], http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/wordpress-4.9.4-fr_FR/wordpress/Documents/colloque%202012.pdf
- POIRIER P. et GAGNÉ E., (1984), La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial, in Revue des sciences de l'éducation, [pdf, en ligne], <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1984-v10-n1-rse3536/900438ar.pdf>
- SUPER D. E. in Le Corff Y. & Gingras M., (2011), L'Inventaire des préoccupations de carrière: une mesure de l'adaptabilité à la carrière, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], <http://journals.openedition.org/osp/3011>
- SUPER D. E. in Poirier P. et Gagné, E., (1984), La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial, in Revue des sciences de l'éducation, [pdf, en ligne], <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1984-v10-n1-rse3536/900438ar.pdf>

Ressources électroniques diverses

ALBART V., (2017), Les cités des métiers (CDM) en Belgique francophone, EPALE, [html, en ligne], <https://ec.europa.eu/epale/fr/blog/les-cites-des-metiers-cdm-en-belgique-francophone>

Ares, Indicateurs de l'enseignement supérieur, [html, en ligne], <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs>

Ares, L'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'horizon 2030: 18 mesures pour faire face aux défis de demain, [pdf, en ligne], <https://www.ares-ac.be/images/publications/etudes/ARES-Horizon-2030-Rapport-College-experts-2017.pdf>

Ares, Les études supérieures, quel établissement?, [html, en ligne], <https://www.ares-ac.be/fr/etudes-superieures/etablisements>

Ares, Statistiques, [html, en ligne], <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques>

BRUGGEMAN E., (Date non communiquée), in Infor Jeunes Laeken, Le Décret Paysage, en pratique, [html, en ligne], <http://inforjeunes.eu/decret-payasage-en-pratique/>

Cellule "Pacte pour un enseignement d'excellence", une nouvelle approche de l'orientation scolaire, [html, en ligne], <http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/07/une-nouvelle-approche-de-lorientation-scolaire/>

CPMS III, Historique des CPMS, Ville de Bruxelles, [html, en ligne], <http://www.brunette.brucity.be/spos/pms3/historique.html>

DUBOIS A., L'approche orientante, in Cahiers pédagogiques, [html, en ligne], www.cahiers-pedagogiques.com/L-approche-orientante

Fédération Wallonie-Bruxelles, L'enseignement en alternance, [html, en ligne], <http://www.enseignement.be/index.php?page=23820>

Guidesocial.be, Entreprises de formation par le travail, [html, en ligne], <https://pro.guidesocial.be/associations/entreprises-formation-par-travail-eft-1553.html>

HIRTT N., (2017), Mixité sociale: une étude scientifique démontre la faisabilité des propositions de l'Aped, in Appel pour une école démocratique, [html, en ligne], www.skolo.org/2017/03/15/mixite-une-etude-scientifique-demontre-la-faisabilite-des-propositions-de-laped/

- HUMBLET P., (2003), Stage de maturation vocationnelle, [pdf, en ligne], <http://innovation-education.be/projets-secondaires/stage-de-maturation-vocationnelle/?print=pdf>
- LONTIE M., (2016), L'approche orientante: pour une orientation d'abord centrée sur l'élève, UFAPEC, [html, en ligne], www.ufapec.be/nos-analyses/3116-approche-orientante.html
- LOUIS-DE WANDELEER L., Le décret "Paysage" (ou le décret "Marcourt"), [html, en ligne], <https://www.student.be/fr/student-life/le-decret-paysage-decret-marcourt>
- Office francophone de la formation en alternance, Qu'est-ce que l'alternance?, [html, en ligne], www.offa-oip.be/accueil/le-triangle-de-lalternance/
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, L'orientation, d'hier à aujourd'hui, [html, en ligne], <https://www.orientation.qc.ca/lordre/historique>
- SIMONART G., Le Psychologue scolaire en Belgique francophone, Centre PMS de Namur, [html, en ligne], <http://www.ecoles.cfwb.be/cpmsnamur/Psychologie%20scolaire.htm>
- SPW Emploi/formation, Les Centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP), Wallonie, [html, en ligne], <http://emploi.wallonie.be/home/formation/cisp.html>
- SULON A., (2017), Interview de Dive A., La génération Z aura besoin de travailler par projet, in Référence, [html, en ligne], <https://references.lesoir.be/article/-la-generation-z-aura-besoin-de-travailler-par-projet/>
- Wallonie, Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et moyennes entreprises (IFAPME), [html, en ligne], www.wallonie.be/fr/guide/guide-services/16340

Ressources diverses

Arrêté royal du 13 août 1962 organique des centres PMS

Arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire

Circulaire 6303 portant sur l'Enseignement secondaire en alternance, Directives pour l'année scolaire 2017-2018, Organisation, structure et encadrement

Commission des communautés européennes, (2000), Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Bruxelles

Conseil de l'Education et le Formation, (1996), Orientation et information sur les études, les formations et les métiers, Avis n° 34

- Conseil de l'Education et le Formation, (2002), Orientation et information sur les études, les formations et les métiers, Avis n° 78
- Conseil de l'Education et le Formation, (2008), L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long des études, Avis n° 98
- CORNELIS A. et HUMBLET P., (2017), Lettre de stage de maturation vocationnelle, Etablissement A
- Décret du 16 avril 1991 Organisant l'enseignement de promotion sociale
- Décret du 3 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire en alternance
- Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (aussi intitulé "Décret Missions")
- Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la FWB confie à la Commission de pilotage le soin de "doter notre enseignement d'un système cohérent d'indicateurs" et "d'assurer le suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés, et les orientations successives, en ce compris l'articulation avec les autres opérateurs de formation".
- Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux
- Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études
- DEFRENNE R., (2003), Orientation et éducation à l'orientation tout au long de la vie, in L'Indécis, n° 51
- DEMEUSE M., (2016), Colloque, L'approche orientante: état des lieux et enjeux, Asbl Les Amis de Jean Boets
- DE THIER V., (2014), Le premier degré du secondaire, un vrai labyrinthe... Indices pour comprendre, Analyse FAPEO
- Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES), (2018), Vade-mecum mémoire, Guide de l'étudiant pour la réalisation d'un mémoire à la FOPES, Université catholique de Louvain (UCL)

- Fédération Wallonie-Bruxelles, (2016), Les indicateurs de l'enseignement 2015, Bruxelles, 10^e édition
- Fédération Wallonie-Bruxelles, (2017), Les indicateurs de l'enseignement 2016, Bruxelles, 11^e édition
- GINGRAS, M., (2008), L'école en chantier: une voie de solution novatrice pour le développement de l'approche orientante, in Bulletin d'information continue de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), pp. 1-16
- Groupe central, (2017), Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Avis n° 3 du Pacte pour un enseignement d'Excellence
- LECOLIER F., (2016), L'approche orientante: Une recette miracle?, Analyse FAPEO
- Loi du 1^{er} avril 1960 relative aux centres PMS
- Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire
- Loi du 29 juin 1983 sur l'obligation scolaire
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2002), À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite: l'approche orientante, Québec
- PELLETIER D. in Ferré D., (2012), De l'A.D.V.P. à l'approche orientante, Apprendre à s'orienter
- VAN HONSTE C., (2014), T'es nul en math, va en qualif", L'orientation "positive" contrainte des élèves, Analyse FAPEO

Liste des annexes

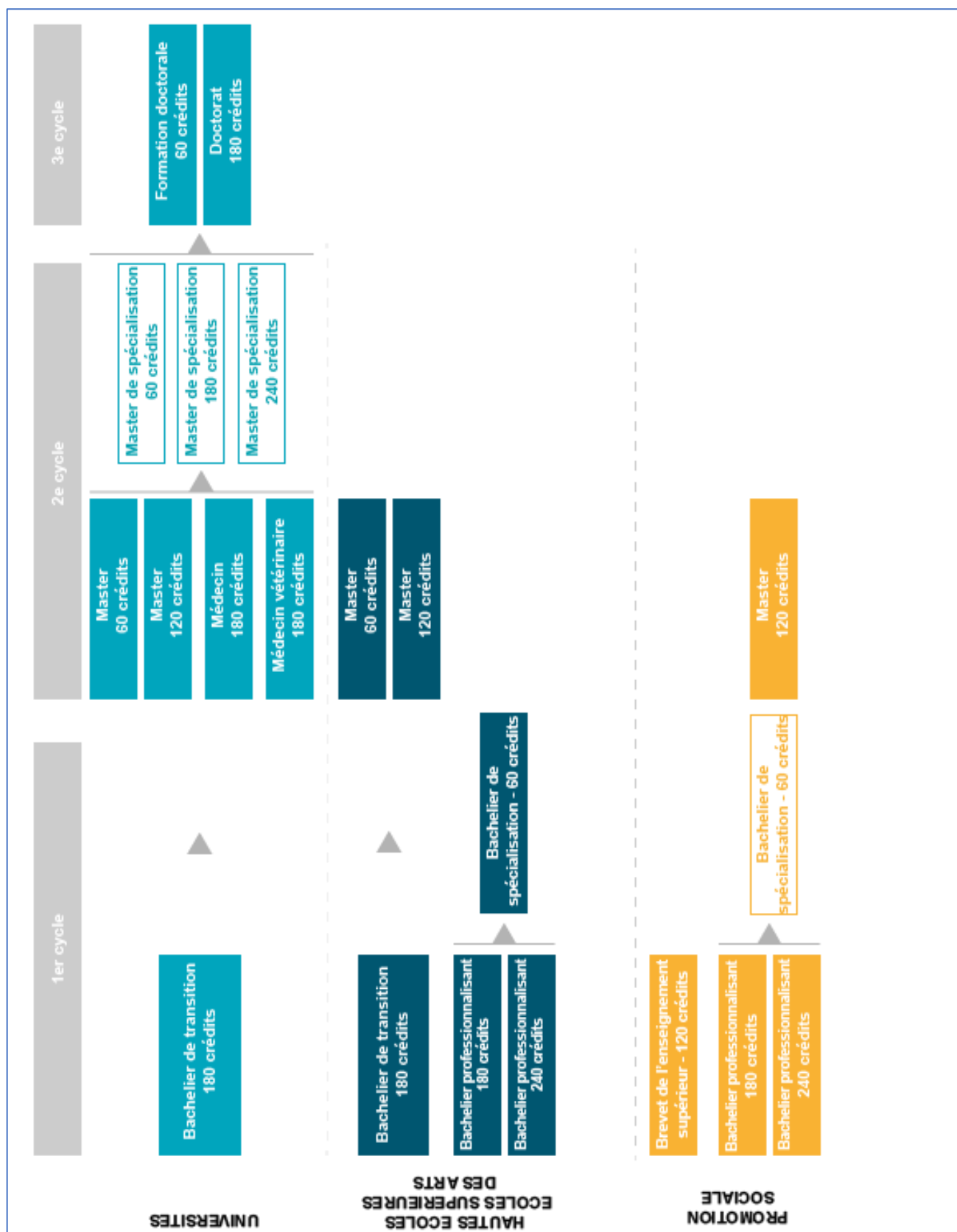
Annexe n° 1	:	Structure de l'enseignement supérieur en Belgique francophone
Annexe n° 2	:	Stades et tâches du développement de carrière selon Super et exemples d'items
Annexe n° 3	:	Guide d'entretien
Annexe n° 4	:	Synthèse générale des entretiens
Annexe n° 5	:	Autoévaluation et grille d'évaluation: établissement H
Annexe n° 6	:	Grilles d'évaluation: établissement M

Liste des figures

Figure 1	Schéma de passation du 1er degré de l'enseignement secondaire ordinaire.....	15
Figure 2	Structure de l'enseignement secondaire en FWB (au terme du tronc commun) ...	16
Figure 3	Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves des différents degrés et formes d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice en 2014-2015.....	17
Figure 4	Taux d'accès à l'enseignement supérieur des détenteurs d'un CESS de l'enseignement secondaire de plein exercice délivré en 2012 (réparti par filière d'enseignement).....	21
Figure 5	Principe de la collaboration (Comtois 2007).....	35
Figure 6	Modèle des intérêts de la TSCOSP	42
Figure 7	Modèle du choix professionnel de la TSCOSP	44
Figure 8	Modèle du niveau de réussite atteint de la TSCOSP	45
Figure 9	Typologie des étudiants suivant le processus d'orientation.....	82
Figure 10	Proposition schématique de la place du dispositif "Stage" dans le processus d'orientation	104

Liste des tableaux

Tableau 1	Description des catégories	82
Tableau 2	Synthèse des influences sur le processus de choix.....	98



Source: Ares-AC.be, Schéma des études supérieures en FWB, Mes Etudes.be, [html, en ligne], consulté le 23 juillet 2018, <http://www.mesetudes.be/enseignement-superieur/etudes-et-diplomes/>

Stades et tâches du développement de carrière selon Super et exemples d'items

CROISSANCE	L'enfant s'éveille au monde du travail, commence à se projeter dans l'avenir, acquiert une certaine emprise sur sa vie et développe ses attitudes personnelles face à l'école et au travail. Il développe une image de lui-même et intègre le travail comme une partie de son moi idéal.
EXPLORATION	L'individu recherche des informations sur soi et sur le monde du travail pour amorcer sa carrière ou explorer de nouveaux domaines de travail.
Cristallisation	Il commence à formuler ses idées quant au champ et au niveau d'activités professionnelles qui lui conviendraient. Exemple d'item: <i>«décider ce que je veux faire pour gagner ma vie»</i> .
Spécification	Il exprime une préférence spécifique pour un programme de formation qui mène à une profession spécifique ou pour un emploi dans un domaine donné. Exemple d'item: <i>«choisir la meilleure occupation parmi celles auxquelles je pense»</i> .
Actualisation	Il traduit la préférence qu'il a spécifiée en une réalité. Il actualise sa préférence par l'entrée dans un programme précis de formation professionnelle ou par l'entrée dans un emploi du domaine désiré. Exemple d'item: <i>«décider comment me qualifier pour le travail que je veux faire»</i> .
ÉTABLISSEMENT	L'individu tente de se faire une place dans le monde du travail en s'établissant dans un domaine donné, en y progressant ou en réévaluant ses objectifs professionnels.
Stabilisation	Il s'établit dans un domaine d'activités qui correspond à ses valeurs, intérêts, personnalité et aptitudes. Exemple d'item: <i>«m'établir dans mon travail»</i> .
Consolidation	Il s'installe fermement dans la profession où il a trouvé une position satisfaisante. Exemple d'item: <i>«gagner l'appui des gens qui m'emploient, de mes collègues ou de ma clientèle»</i> .
Avancement	Il progresse dans son domaine d'activités tant sur les plans du rendement et de ses attitudes face au travail, que des relations avec ses collègues. Exemple d'item: <i>«améliorer mes chances d'avancement dans mon occupation actuelle»</i> .
MAINTIEN	L'individu cherche à conserver sa position actuelle en se mettant à jour, en innovant ou encore en effectuant du surplace dans son travail.
Garder sa position	Il veut maintenir sa position malgré la présence de la compétition. Exemple d'item: <i>«me maintenir en place malgré la compétition des nouvelles personnes qui entrent dans le domaine»</i> .
Mise à jour	Il se tient au courant des nouveaux développements dans son domaine de travail. Exemple d'item: <i>«prendre du perfectionnement pour me tenir à jour»</i> .
Innovation	Il désire innover et éprouve le besoin de faire les choses différemment. Exemple d'item: <i>«développer de nouvelles connaissances ou habiletés pour m'aider à m'améliorer dans mon travail»</i> .
DÉSENGAGEMENT	L'individu songe à se retirer du monde du travail ou à effectuer un changement dans sa carrière.
Ralentissement	Il ralentit son rythme de travail. Exemple d'item: <i>«éviter les pressions de travail que je surmontais plus facilement avant»</i> .
Planification de la retraite (ou du retrait)	Il planifie en vue de la retraite (ou du retrait). Exemple d'item: <i>«trouver des activités que j'aimerais faire à la retraite»</i> .
Vie de retraité(e) (ou retrait)	Il fait les choses qu'il voulait faire depuis longtemps. Exemple d'item: <i>«faire des choses que j'ai toujours voulu faire mais que je n'ai jamais eu le temps de faire»</i> .

Source: SUPER D. E. in Le Corff Y. & Gingras M., (2011), L'Inventaire des préoccupations de carrière: une mesure de l'adaptabilité à la carrière, L'orientation scolaire et professionnelle, [html, en ligne], consulté le 25 juillet 2018, <http://journals.openedition.org/osp/3011>

	1. Pourrais-tu te présenter de manière générale?	Contexte
Formation supérieure suivie	2. Que fais-tu aujourd'hui? (HE/Université + filières)	Contexte
	3. Pourquoi avoir choisi cette voie et quelles étaient tes motivations à t'engager dans ce processus?	Choix/Environnement Niveau réu. atteint/Cap. Ob.
	a. Quels sont les éléments, les évènements, les rencontres, ... qui ont joué un rôle dans le choix de CE parcours DANS l'établissement "X"? (rôle entourage)	Choix/Environnement
	b. Te sentais-tu suffisamment préparé pour entamer ce type d'études? Pourquoi?	Niveau de réussite atteint/capacités objectives
Implication parcours secondaire	4. Quels ont été pour toi les facteurs qui ont favorisé/compliqué ta réussite/ton échec dans la voie que tu as choisie?	Niveau de réussite atteint/capacités objectives
	a. Y a-t-il un lien entre les cours suivis en secondaire (+ options) et les études que tu as choisi dans le supérieur?	Niveau de réussite atteint/Cap. Objective
	i. Les préorientations ont-elles porté leurs fruits?	Choix & Niveau de réussite
	b. Pourrais-tu me parler de ton parcours scolaire (jusqu'à la fin du secondaire).	Contexte & Intérêts personnels
	c. Que peux-tu me dire sur l'école que tu as fréquenté pendant tes études secondaires? (<i>Philo, préparation, ...</i>)	Choix/environnement
Dispositif: stage maturation vocationnelle	5. En quoi consiste le projet "Stage de maturation vocationnelle" organisé dans l'école "X/Y"?	Contexte
	6. Comment as-tu vécu et que retires/retiens-tu de cette expérience?	Choix & Intérêts personnels
	a. Par rapport à ton choix d'études/formations.	
	b. Connaissance du monde professionnel et ses attentes	
	7. Qu'est-ce qui a fait que tu t'es porté vers ce métier et non pas un autre?	Intérêts personnels
	8. Ce stage t'a-t-il permis de te rendre compte de ce que tu aimais ou pas faire et ce, en lien avec les réalités du métier?	Intérêts personnels
	9. Quels sont les éléments (+/-) que tu retiens du rapport de stage de maturation vocationnelle demandé suite au stage? <i>Cotation, corrélation, présentation de l'entreprise, interview, ...</i>	Contexte
	a. Ce travail t'a-t-il aidé dans la façon de t'informer/de collecter l'information sur les études supérieurs?	Choix & Intérêts personnels
	b. Au final, quelle partie du travail t'a le plus marquée? (+ d'importance?) Pourquoi?	
	10. A refaire, proposerais-tu des modifications à ce dispositif, lesquels?	Choix & Intérêts personnels
	11. Pour finir, y a-t-il eu des changements/ajustements entre les choix "avant le stage" et "après le stage"?	Choix & Intérêts personnels
	12. As-tu des points de précision, des rajouts voire des nuances à apporter aux questions qui ont été posées dans le cadre de cet entretiens?	/

Etudiants	Date et durée	Etablissement	Promotion	Année d'études actuelle	Institutions	Choix
Emilie	18 juin 2018 – 47'38 min.	H	2016	Deuxième première	HE Bac. transition	Confirme
Jennifer	18 juin 2018 – 41'27 min.	M	2016	2 ^e année	HE Bac. prof.	Confirme
Nathan	18 juin 2018 – 37'16 min.	H	2016	Etudiant libre	HE Bac. transition	Réorientation
Ingrid	19 juin 2018 – 43'15 min.	M	2016	2 ^e année	HE Bac. prof.	Confirme
Martin	25 juin 2018 – 49'14 min.	M	2016	2 ^e année	Université	Confirme
Simon	26 juin 2018 – 27'24 min.	H	2016	1/2 ^e année	HE Bac. transition	Confirme
Jenny	28 juin 2018 – 54'33 min.	M	2016	2 ^e année	HE Bac. prof.	Confirme
Célia	28 juin 2018 – 41'17 min.	M	2016	1/2 ^e année	Université	Confirme
Camille	1 ^{er} juillet 2018 – 42'20 min.	M	2016	2 ^e année	Université	Confirme
Pauline	1 ^{er} juillet 2018 – 44'43 min.	H	2016	2 ^e année	Université	Confirme
Florent	3 juillet 2018 – 59'59 min.	H	2017	1 ^{re} année	HE Bac. prof.	Réorientation
Robin	8 juillet 2018 – 42'18 min.	H	2017	1 ^{re} année	HE Bac. prof.	Confirme

**DOCUMENTS D'AUTO-ÉVALUATION DESTINÉS À T'AIDER À
RÉALISER TON RAPPORT DE STAGE**

N° 1 Les points forts et les points faibles au cours du stage:

Points forts	Points faibles

J'estime que mon choix a été le bon: **OUI** **NON**

Pourquoi?

J'estime que cette expérience a été utile: **OUI** **NON**

Pourquoi?

J'estime avoir compris les directives professionnelles: **OUI** **NON**

Pourquoi?

Ce qui a été le plus dur

--

Ce qui m'a surpris

--

Ce qui m'a fait plaisir

--

(Suite)

Annexe n° 5

N° 2 Dès la fin du stage, le questionnaire d'évaluation ci-dessous est complété par la personne qui t'a accueilli. Remplis-le de ton côté, tu pourras ainsi comparer tes réponses aux siennes.

Coche l'appréciation qui correspond à ton opinion

	Bon	Moyen	Faible
Motivation			
Attention			
Compréhension			
Politesse, correction du langage			
Tenue et présentation			
Ponctualité			
Sociabilité			

Remarques éventuelles

Après avoir relu mon auto-évaluation, j'estime que les objectifs ont été atteints:

Objectif 1: connaissance de moi

Pas du tout ← → Complètement

Objectif 2: connaissance du métier

Pas du tout ← → Complètement

En conclusion: quels sont les enseignements de l'expérience que je viens de vivre?

Aide-nous pour l'année prochaine:

Ce que j'ai apprécié dans l'organisation du stage, c'est:

.....

Ce qu'il faudrait améliorer, c'est:

.....

Annexe n° 5

[illegible]

N° 4 Degré de corrélation entre mes attentes et la réalité:

Si, le plus souvent, les croix bleues sont proches des croix rouges, cela signifie que la corrélation est grande: le métier observé correspond bien à l'image que j'en avais. J'observe une corrélation

Totale ← ----- → **Nulle**

entre le métier tel que je me l'imaginais et le métier tel que je viens de l'observer pendant trois jours.

Je me rends compte que

Je me sens

Je me demande

Les conditions dans lesquelles j'ai vécu ce stage m'ont permis d'avoir une idée

**Tout à fait complète
faussée**

Partielle

Complètement

de la réalité du métier.

Développement éventuel:

Mes sentiments en fin de stage:

Contentement

Fatigue

Déception

Lassitude

Libération

Les gens rencontrés correspondaient-ils à l'idée que je me faisais de la profession? Explique.

Comment ai-je réagi face à l'autorité?

Grille d'évaluation du professeur

Grille d'évaluation.

I.	Travail écrit:		
a.	Critères de forme:		
	• Consignes	/5	
	• Style	/15	
	• Orthographe	/10	
b.	Contenu, fonds, annexes, etc.	/20	
c.	Argumentation des points III et IV:	/20	

		/70	
II.	Présentation orale:	/30	(Formatif)

Grille d'évaluation du stage : Examen de français

Critères relevant du canal de communication oral : la présentation du rapport			/80
Respect des consignes	■ L'élève a soigné sa présentation personnelle ■ L'élève a prévu un exposé entre 8 et 12 minutes	Oui – non Oui – non	Pénalité -5 Pénalité -5
Sélectionner un contenu	■ Sélectionner des informations essentielles : l'élève a présenté ses attentes, les raisons de son choix de stage, il a présenté le milieu dans lequel il a travaillé et décrit ses activités de manière succincte mais précise	Oui – non	/10
	■ Pratique réflexive : l'élève a pris de la distance par rapport à son expérience et nourri une réflexion de qualité. Il a confronté ses attentes à son expérience et a ainsi tiré des conclusions pour son avenir scolaire et professionnel	Oui – non	/20
Présentation des informations	■ Dire sans lire (mais pas réciter)	Oui – non	Pénalité -5
	■ Structurer l'exposé (intro, conclusion, mots-lien)	Oui – non	/5
	■ Rendre l'exposé attrayant (exclamations, questions, formules-chocs, rythme...)	Oui – non	/5
	■ Attitude dynamique	Oui – non	/5
	■ Formulations correctes : clarté dans la communication des informations sélectionnées	Oui – non	/5
S'exprimer à l'oral	■ Registre de langue adéquat	Oui – non	/5
	■ Articulation et prononciation correctes	Oui – non	/1
	■ Intonation variée, non monotone	Oui – non	/1
	■ Débit régulier (pas de pause vide)	Oui – non	/1
	■ Volume adapté aux conditions	Oui - non	/1
	■ Regard mobile	Oui – non	/2
	■ Gestes soulignant le propos et non parasites	Oui – non	/2
Qualité du powerpoint	■ Attitude adéquate (posée, pas de stress apparent, affable)	Oui – non	/2
	■ Bonne lisibilité des titres, sous-titres et des images	Oui – non	/2.5
	■ Pertinence des illustrations par rapport au contenu	Oui – non	/5
	■ Créativité, originalité, rigueur	Oui – non	/5
	■ Expression claire, cohérente	Oui – non	/2.5
Notes du maître de stage ou remarques éventuelles sur la stagiaire/positionnement de l'élève par rapport à ces remarques	■ Orthographe impeccable	Oui - non	Pénalité -5
	Échec au total de cette partie si exclusion du stage (pénalité de 50%)		- 40
	Rapport élogieux (à partir de 80%)		+5
Total			/140
			/40

Grille d'évaluation du stage : Examen de français

Critères	indicateurs		Points max
Critères relevant du canal de communication écrit : le rapport de stage			/60
Respect des consignes	<u>Respect des délais impartis</u>		
	- Pré-rapport	Oui-non	Pénalité - 5 (par semaine de retard)
	- Rapport : le 2 mai	Oui-non	Pénalité - 5 (par jour de retard)
	<u>Respect des caractéristiques du type de travail à produire : le rapport</u>		
	■ Travail dactylographié	Oui-non	Pénalité - 5
	■ Travail soigné et rigoureux dans la présentation et la mise en page (police régulière, titres et intertitres cohérents, justifié, page de garde de qualité)	Oui +/- non	Pénalité - 2,5 à -5
	■ Toutes les parties sont présentes : page de garde, page blanche, remerciements, introduction, historique de l'entreprise, organigramme-présentation des membres de l'entreprise, résumé des activités, avis personnel sur le stage, annexes (facultatif)	Oui - non	Pénalité - 5 par partie non présente
Contenu du rapport	■ Présentation de l'entreprise, du lieu de travail et des relations avec les membres du personnel : précision, rigueur et place/intégration du stagiaire dans l'équipe	Oui – non	/10
	■ L'élève a décrit ses activités, ses observations avec rigueur et précision	Oui – non	/15
	■ L'élève a confronté, dans son avis personnel, ses attentes et diverses représentations du métier avec ce qu'il a vécu sur le terrain. Il a pris du recul et montré ce en quoi le stage lui a permis de grandir, d'être conforté ou non dans son ou ses choix d'études	Oui – non	/20
Normes linguistiques et cohérence textuelle	■ Orthographe impeccable	Oui +/- Non	4-5 1-2-3 0
			<u>Pénalité - 5 (si plus de 20 fautes)</u>
	■ Syntaxe correcte	Oui – non	/2
	■ Formulations correctes	Oui – non	/3
	■ Vocabulaire pertinent et précis	Oui – non	/3
	■ Fluidité du texte	Oui – non	/2

Rue de la Lanterne magique, 32 bte L2.04.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique www.uclouvain.be/opes

