

Attentes étudiantes à l'égard d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation en première année de licence

Student Expectations Regarding a Career Guidance Support Program for First-Year Undergraduate Students

Juliette Robert - juliette.robert@univ-lorraine.fr - <https://orcid.org/0000-0003-4842-2774>

Université de Lorraine - France

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk - emmanuele.auriac@uca.fr - <https://orcid.org/0000-0003-2375-0579>

Université Clermont Auvergne - France

Nathalie Younès - nathalie.younes@uca.fr - <https://orcid.org/0000-0002-7270-3739>

Université Clermont Auvergne - France

Pour citer cet article : Robert, J., Auriac-Slusarczyk, E. et Younès, N. (2026). Attentes étudiantes à l'égard d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation en première année de licence. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 12(3), 19-46. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-12-3-19>

Résumé

Cet article analyse les attentes d'étudiants français de première année inscrits dans un dispositif institutionnel d'accompagnement à l'orientation, implanté dans quatre filières de licence (AES, Droit, Économie et Gestion). Dans une approche d'évaluation écologique, l'étude explore la manière dont ces attentes se structurent autour des dimensions institutionnelles (relatives aux projections d'études et de métier) et subjectives (rapport à l'accompagnement, développement personnel). Elle repose sur une analyse de contenu qualitative inductive par double codage, conduite à partir de réponses à des questions ouvertes, recueillies auprès d'un échantillon principal d'étudiants interrogés en début d'accompagnement (n=44) et d'un échantillon secondaire interrogé en fin d'année (n=32), complétée par des entretiens avec des enseignants-référents impliqués. Les résultats confirment partiellement les profils d'étudiants décrits dans la littérature comme les plus enclins à questionner leurs choix d'orientation : surreprésentation de bacheliers technologiques et d'étudiants en parcours adapté, mais aussi la présence d'étudiants issus de milieux très favorisés et l'absence d'effet de genre. Les attentes révèlent la prévalence de la notion d'« aide », exprimée sur les plans institutionnel et subjectif, et différenciée selon les acteurs (étudiants *vs* enseignants-référents). En fin d'accompagnement, les étudiants rapportent un sentiment de soutien et une moindre solitude vécue face à leur orientation. L'étude met en exergue, au-delà des besoins informationnels institutionnels, des attentes relationnelles et subjectives. Nous discutons les implications de ces résultats pour une évaluation écologique des dispositifs d'accompagnement à l'orientation et pour leur conception.

Mots-clés

Orientation, Accompagnement, Évaluation écologique, Attentes, Première année de licence

Abstract

This article examines the expectations of first-year French undergraduate students enrolled in an institutional career guidance support programme implemented across four bachelor's degree programmes (Economic and Social Administration, Law, Economics, and Management). Drawing on an ecological evaluation framework, the study investigates how these expectations are structured around institutional dimensions (academic and career planning) and subjective dimensions (relationship to support and personal development). It is based on an inductive qualitative content analysis using double coding of responses to open-ended questions, collected from a main sample of students surveyed at the beginning of the programme ($n = 44$) and a secondary sample surveyed at the end of the academic year ($n = 32$), complemented by interviews with faculty coordinators involved in the programme. The findings partially confirm the profiles of students identified in the literature as being more likely to reconsider their educational choices: an overrepresentation of students with technological upper-secondary qualifications and those enrolled in adapted study pathways, alongside the presence of students from highly advantaged socioeconomic backgrounds and the absence of a gender effect. Students' expectations reveal the predominance of the notion of "help", expressed through both institutional and subjective dimensions and conceptualised differently by students and faculty coordinators. At the end of the programme, students reported feeling better supported and experiencing less isolated in relation to their educational and career orientation. Beyond institutional information needs, the study highlights the importance of relational and subjective expectations. The implications of these findings are discussed for the ecological evaluation of career guidance support programmes and for their design.

Keywords

Guidance, Support, Ecological approach, Expectations, First-Year Undergraduate Students

1. Introduction

Les parcours étudiants en première année de licence se caractérisent depuis une vingtaine d'années par une diversification croissante des trajectoires, marquées notamment par des réorientations plus fréquentes (Minault *et al.*, 2020). Les taux d'échec et d'abandon demeurent par ailleurs élevés, en France comme à l'international (Torenbeek *et al.*, 2011). Dans ce contexte, l'orientation ne constitue plus seulement un enjeu d'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi d'adaptation à la formation suivie et de construction progressive du parcours étudiant. Les établissements sont ainsi amenés à développer des dispositifs d'accompagnement destinés à soutenir les choix de formation.

En France, cette dynamique s'est renforcée avec la loi relative à l'Orientation et à la Réussite des Étudiants (ORE, 2018), qui a fait de l'accompagnement des parcours un levier de lutte contre l'échec et le décrochage en première année de licence (Morlaix et Lambert-Le Mener, 2015). De nombreux dispositifs ont été mis en place pour accompagner la transition vers l'enseignement supérieur. Ils s'inscrivent dans un mouvement plus ancien visant à favoriser la réussite académique des étudiants (Abrams et Jernigan, 1984) et répondent à des difficultés disciplinaires, méthodologiques, informationnelles ou psychologiques susceptibles de compromettre la réussite universitaire.

La littérature s'est largement intéressée aux effets de ces dispositifs sur la prise de décision d'orientation, la confiance en soi ou le suivi des parcours (Freeman *et al.*, 2017). En revanche, les attentes des étudiants au moment où ils s'y engagent demeurent peu étudiées. Or, dans une perspective d'évaluation écologique (Younès, 2020), celles-ci constituent un indicateur pertinent de la manière dont les bénéficiaires investissent subjectivement une offre institutionnelle, avant même d'en éprouver les effets. Un second angle mort concerne la nature même de ces attentes. Celles-ci sont souvent envisagées sous l'angle du besoin d'information, le déficit informationnel étant fréquemment présenté comme une des causes liées aux orientations inadaptées (Van Zanten, 2015), parmi d'autres telles que les prérequis ou le manque de places dans les filières sélectives pour exemples. Pourtant, l'orientation en première année engage également des dimensions relationnelles et subjectives liées à l'incertitude, à l'identité et aux dynamiques sociales (Boutinet, 2017 ; Robert, 2025). La question de savoir si les attentes étudiantes dépassent le seul registre informationnel reste donc ouverte.

Cet article propose d'y répondre à partir de l'étude de RéoPass¹, un dispositif institutionnel d'accompagnement à l'orientation implanté dans quatre filières d'une université française. Il interroge les attentes exprimées par les étudiants de première année lors de leur inscription dans le dispositif. La question de recherche est la suivante : quelles attentes les étudiants inscrits dans un dispositif d'accompagnement à l'orientation expriment-ils, et dans quelle mesure ces attentes dépassent-elles le registre informationnel pour investir des dimensions relationnelles et subjectives ?

Nous présentons d'abord le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit RéoPass, puis le cadre théorique, avant d'exposer la problématique et les hypothèses, la méthodologie, les résultats et la discussion.

2. Contexte

2.1. *L'orientation et la réorientation dans l'enseignement supérieur français*

Les parcours étudiants sont aujourd'hui moins linéaires qu'auparavant (Paivandi, 2015). En France, 71% des étudiants inscrits en première année de licence n'obtiennent pas leur diplôme en trois ans,

¹ Cette recherche a été financée dans le cadre du projet PIA3 « Monpasspro : Passeport pour la réussite, l'orientation et l'insertion des étudiants » (MonPassPro : Mon *pass* professionnel).

taux stable depuis les années 2000, tandis que les réorientations sont en forte progression, les étudiants réinscrits sur Parcoursup représentant près d'un candidat sur cinq (SIES, 2022). Ces constats d'un « parcours de combattant » (Felouzis, 1997, p. 94) ont conduit les pouvoirs publics à renforcer les politiques d'accompagnement des parcours étudiants.

La loi relative à l'Orientation et à la Réussite des Étudiants (ORE) de 2018 a marqué une étape importante. Elle a notamment instauré, *via* la plateforme Parcoursup, des parcours différenciés selon le profil académique des étudiants, distinguant les parcours standards des parcours adaptés, considérés comme outil de sélection implicite d'un public socialement moins favorisé (Carpentier et Courtois, 2024). Les vœux ne sont désormais plus hiérarchisés. La plateforme a ouvert la possibilité aux étudiants déjà inscrits dans l'enseignement supérieur de formuler de nouveaux vœux d'entrée en première année pour engager une réorientation (Valarcher *et al.*, 2024). Le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation a également lancé un appel à projets « Nouveaux Cursus à l'Université »² en 2017, dans le cadre des Programmes d'Investissement d'Avenir (PIA3). Cet appel à projets marque une nouvelle considération de la pluralité de la réussite et de l'accompagnement des étudiants en ciblant une diversité de difficultés des étudiants, tels qu'ECRI+ pour le développement des compétences rédactionnelles en langue française ou DREAM-U (Dessine ton paRcours vErs la réussite à Aix-Marseille Université) pour développer l'autonomie des étudiants et la personnalisation des parcours de licence.

2.2. Les dispositifs universitaires d'accompagnement à l'orientation

Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation poursuivent des objectifs variés. Certains sont intégrés aux cursus, comme les modules de Projet Personnel et Professionnel (PPP), destinés à soutenir la réflexion sur les études et l'insertion professionnelle. D'autres ciblent plus spécifiquement les étudiants en situation d'hésitation, de réorientation ou de risque de décrochage, tels que Rebond (Minault *et al.*, 2020) ou Universitas (Pirone *et al.*, 2025). Leurs modalités d'intervention sont diverses. Certains privilégient l'accompagnement disciplinaire (Vertongen *et al.*, 2015), d'autres mettent l'accent sur l'accompagnement méthodologique (Corbin *et al.*, 2023), l'intégration sociale (Flores et Estudillo, 2018), l'information (Van Zanten, 2015). Au-delà de ces approches ciblées, certains dispositifs adoptent une perspective plus globale de soutien à la réussite étudiante (Kezar et Holcombe, 2018). C'est dans ce paysage que s'inscrit RéoPass.

2.3. Présentation du dispositif RéoPass

RéoPass est un dispositif institutionnel d'accompagnement à l'orientation implanté depuis 2019 dans quatre filières de licence d'une université française : Administration économique et sociale (AES), Droit, Économie et Gestion. Il s'adresse aux étudiants de première année, qu'ils soient inscrits en parcours standard ou adapté. Conformément à la littérature, nous considérons le Droit comme filière élitiste (Sargeac, 2021), l'AES comme filière professionnalisante (Lefeuvre, 2011), les filières Économie et Gestion comme relevant d'étudiants issus majoritairement d'un baccalauréat général et d'un milieu social plus favorisé (Filhon, 2011). Intégré au cursus sous la forme d'une option pédagogique de 58 heures annuelles, RéoPass constitue une alternative aux deux autres dispositifs prévus dans le cadre de la loi ORE (remédiation disciplinaire ou méthodologie du travail universitaire). Les étudiants choisissent cette option au début de l'année universitaire et peuvent la modifier avant le second semestre³.

Contrairement aux modules de Projet Personnel et Professionnel proposés ultérieurement dans le cursus, RéoPass se concentre sur les décisions d'orientation à court terme en première année de

² Pour plus de détails, consulter cette page web : <https://anr.fr/fileadmin/documents/2017/CP-Laureats-NCU-13102017.pdf>

³ Le choix d'option pour le deuxième semestre s'effectue avant que les étudiants aient reçu leurs résultats du premier semestre.

licence, en abordant l'orientation dans une acception de réflexion sur le parcours, incluant la poursuite dans la filière, la réorientation, la pause ou même l'arrêt des études. L'accompagnement vise à soutenir la réflexion, sans présupposer qu'une solution particulière soit préférable à une autre. L'implantation de RéoPass mobilise une équipe dédiée, des enseignants-référents assurant l'organisation du dispositif au sein de leur formation, des responsables politiques à l'échelle de l'établissement, et du personnel administratif du service de scolarité.

3. Cadre théorique

Le cadre théorique est subdivisé en trois axes : l'orientation étudiante comme processus à la fois institutionnel et subjectif, les facteurs susceptibles d'influencer les attentes envers un dispositif d'accompagnement et la place de ces attentes dans une perspective d'évaluation écologique des dispositifs.

3.1. L'orientation étudiante : entre les dimensions institutionnelle et subjective

L'étymologie d'orientation renvoie au latin *oriens* (participe présent d'*oriri*, se lever), désignant à l'origine la direction du soleil levant, l'Orient, qui renvoie initialement à l'action de situer une carte ou un édifice par rapport à l'est. Le sens s'est ensuite étendu métaphoriquement à l'idée de se repérer, de choisir une direction. Dans notre étude, l'orientation est entendue comme l'ensemble des choix possibles en première année de licence : poursuite dans la filière, réorientation, interruption ou arrêt des études. Contrairement à l'orientation au lycée, qui repose principalement sur des représentations construites avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, elle implique une réévaluation du parcours à partir de l'expérience vécue de la formation. L'orientation constitue ainsi une des entrées d'analyse de l'échec en licence (Morlaix et Lambert-Le Mener, 2015). Cette réévaluation mobilise à la fois des ressources institutionnelles et subjectives. Sur le plan institutionnel, l'orientation est progressivement institutionnalisée entre la loi LRU (2007) (Annoot *et al.*, 2019) et la loi ORE (2018). Elle est cadencée par le rythme institutionnel des calendriers de candidatures (Robert, 2025). Les dispositifs mis en place reposent fréquemment sur l'idée qu'une meilleure information permettrait de réduire les orientations inadaptées et de soutenir la transition vers l'enseignement supérieur. Cette information n'est cependant pas abordée institutionnellement de la même façon selon les établissements de lycée (Van Zanten, 2015). Les dispositifs mis en œuvre renvoient à une conception de la transition lycée-université comme *induction*⁴ (Gale et Parker, 2014), ciblant l'importance du rôle des institutions dans l'orientation (Guichard, 2006). S'orienter est par ailleurs parfois abordé comme une compétence⁵, valorisable en tant que compétence non académique (Sovet, 2024), devenue nécessaire dans un monde incertain (Boutinet, 2017). Malgré l'augmentation du nombre de réorientations, les dispositifs spécifiquement dédiés à l'accompagnement à l'orientation restent peu nombreux en France.

Les initiatives et récits institutionnels liés à l'accompagnement à l'orientation ne suffisent toutefois pas à saisir la complexité des choix d'orientation. Ceux-ci sont également influencés par les dimensions subjective (Boudon, 1973 ; Paivandi, 2015 ; Kazi et Akhlaq, 2017 ; Dutercq *et al.*, 2018 ; Morlaix et Suchaut, 2012) et relationnelle (Tinto, 1993 ; Van Zanten, 2015). Parmi ces variables, on note le rapport à l'incertitude (Boutinet, 2017), les capacités réflexives (Gouédard et Bationo-Tillon, 2025), le sens donné à ses études (Arnoux-Nicolas *et al.*, 2024) ou les difficultés informationnelles (Van Zanten, 2015). Les moments de décision apparaissent ainsi comme des « paliers » où se manifestent des inégalités sociales (Duru-Bellat, 1988), mais aussi des questionnements traduisant une forme d'*errance*, notion entendue au sens de la philosophie d'Heidegger, liée à la démarche d'individuation (Robert, 2025).

⁴ Cette conception peut être traduite par la notion d'*intégration* et d'*accueil* des nouveaux entrants.

⁵ L'expression de « compétences à s'orienter » est néanmoins non consensuelle.

L'orientation en première année peut ainsi être envisagée selon la double perspective, institutionnelle et subjective, qui se traduit dans la diversité des attentes que les étudiants formulent à l'égard des dispositifs d'accompagnement, diversité influencée par des facteurs, relevés ci-après.

3.2. Facteurs de différenciation des attentes étudiantes

Les attentes désignent les représentations prospectives que les individus construisent à l'égard d'un dispositif avant d'y prendre part, portant à la fois sur les résultats escomptés (Lent, 2008) relativement au choix d'orientation ou à la relation d'accompagnement espérée (Bernaud *et al.*, 2006). Dans notre étude, elles se réfèrent aux attentes liées à leur inscription en RéoPass. Exprimées à l'égard d'un dispositif d'accompagnement, elles peuvent résulter des interactions entre les caractéristiques institutionnelles, les caractéristiques individuelles et les modalités spécifiques du dispositif (Altepe *et al.*, 2024).

Parmi les facteurs institutionnels, les caractéristiques des filières jouent un rôle important. Le prestige social, le degré de professionnalisation ou les conditions d'accès influencent les représentations que les étudiants développent de leur formation et ainsi de leur avenir (Lahire, 1997 ; Vallet-Giannini, 2024). L'accès à l'information constitue également un facteur structurant, car les ressources disponibles pour élaborer un projet d'études ou professionnel demeurent inégalement réparties selon les milieux sociaux (Van Zanten, 2015).

À ces variables s'ajoutent des facteurs individuels, notamment le milieu social (Duru-Bellat *et al.*, 2018), le genre (Murdoch *et al.*, 2017), le type de baccalauréat (Altepe *et al.*, 2024) ou encore le sentiment d'efficacité personnelle en orientation (Whiston *et al.*, 2017). La complexité entraînée par la multiplicité des interactions entre ces différentes variables et les dynamiques relationnelles des situations invite ainsi à adopter un cadre évaluatif capable de prendre en compte ce que les étudiants recherchent dans un dispositif avant d'en mesurer les effets.

3.3. Les attentes étudiantes comme objet d'évaluation écologique du dispositif

Les évaluations des dispositifs d'accompagnement à l'orientation portent principalement sur leurs effets : aide à la décision, évolution de variables psychologiques ou suivi des parcours (Freeman *et al.*, 2017 ; Perret *et al.*, 2018 ; Osborn *et al.*, 2011), rarement sur la subjectivité, voire la subjectivation au sein des dispositifs (Agamben, 2006). Lorsqu'elle est étudiée, elle est souvent appréhendée par des indicateurs psychométriques, tels que la confiance en soi ou l'estime de soi (Kunnen, 2014), plutôt qu'à travers les significations que les étudiants donnent à leur expérience. Il existe également des études interrogeant l'implantation de ces dispositifs dans leur institution (Younès *et al.*, 2020).

Cette centration sur les effets s'inscrit dans une tradition de modèles évaluatifs que Shadish *et al.* (1991) regroupent en trois générations. La première génération reposant sur la mesure de performances individuelles par des tests standardisés reste limitée pour comprendre la variabilité des résultats (Aubin *et al.*, 2016). La deuxième, ayant progressivement émergé dans les années 1970, a marqué un tournant constructiviste, orientée vers la régulation contextualisée, en intégrant le sens donné par les acteurs. Dans cette lignée, sont investiguées les réalités vécues (Weiss, 1987), le management des programmes (Wholey, 1983) ou les perspectives de valeurs des acteurs (Stake, 1976). La troisième génération de modèles évaluatifs, concilie la mesure et la contextualisation par des méthodes mixtes dans une visée participative et transformative. Younès (2020) identifie une quatrième strate paradigmatique « écologique »⁶, qui déplace l'accent vers les interrelations entre facteurs institutionnels, situationnels et subjectifs en situant l'évaluation dans les contextes vécus par les acteurs.

⁶ Il ne s'agit pas de confondre ici avec la notion de « quatrième génération d'évaluation » proposée et développée par Guba et Lincoln (1989).

Dans cette perspective, les attentes étudiantes constituent une entrée pertinente pour l'évaluation d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation. Nous entendons par dispositif « une organisation sociotechnique fonctionnelle qui organise et met en relation des humains et des moyens dans un environnement spécifique en vue de finalités précises » (Albero, 2010, p. 67). Les attentes permettent d'appréhender la manière dont les bénéficiaires perçoivent le dispositif, les besoins associés et le sens attribué à leur engagement. Elles renseignent également sur la lisibilité d'un dispositif institutionnel. L'analyse des attentes permet alors d'évaluer la manière dont les finalités institutionnelles rencontrent les préoccupations des étudiants, ce qui en fait un indicateur pertinent pour une évaluation écologique, attentive aux contextes, aux acteurs et aux significations construites au fil de leur expérience.

4. Problématique et hypothèses

La littérature sur les dispositifs d'accompagnement à l'orientation s'intéresse principalement à leurs effets, tandis que les attentes initiales des étudiants demeurent peu documentées. De plus, ces dispositifs sont rarement évalués dans une perspective écologique articulant différentes dimensions institutionnelles, relationnelles et subjectives. Cette recherche vise ainsi à répondre à deux questions : Quelles attentes les étudiants inscrits en RéoPass expriment-ils au début de l'accompagnement ? Ces attentes relèvent-elles principalement d'un besoin d'information ou mobilisent-elles également des dimensions relationnelles et subjectives ?

Trois hypothèses guident l'étude :

- H1 *confirmatoire* : les étudiants inscrits en RéoPass présentent des caractéristiques comparables à celles identifiées dans la littérature sur les publics ayant un profil académique fragile, à savoir un effet du type de baccalauréat, du milieu socioéconomique, du genre et de la filière sur l'inscription.
- H2 *centrale* : les attentes exprimées combinent des dimensions informationnelles, relationnelles et subjectives.
- H3 *secondaire* : les attentes identifiées en début d'accompagnement se retrouvent dans les discours des étudiants en fin de parcours et dans les représentations des enseignants-référents.

5. Méthodologie

5.1. Dispositif d'étude et collecte des données

L'étude porte sur RéoPass, un TD optionnel proposé aux étudiants de première année de licence en alternative à la méthodologie du travail universitaire ou à la remédiation disciplinaire. Les données ont été recueillies durant l'année universitaire 2020-2021, dans le contexte du confinement sanitaire, qui a pu avoir des répercussions sur les acquis des étudiants (Massart *et al.*, 2022) et, indirectement, sur leurs représentations de l'orientation. Elles ont été collectées par questions ouvertes. Afin de dépasser la limite constatée dans la littérature sur l'évaluation des dispositifs d'orientation, cet outil évite de structurer *a priori* les catégories de réponses. La question ouverte permet au contraire de recueillir des perceptions authentiques des sujets, au prix d'une plus grande variabilité et d'un risque de réponses ambiguës (De Singly, 2020), que la méthode d'analyse qualitative s'attache à traiter. Deux collectes ont été réalisées :

- 1) Après d'un échantillon principal, en début d'accompagnement, à partir de la question : « Puisque vous êtes inscrit·e en RéoPass, qu'en attendez-vous ? », administrée en ligne sous LimeSurvey, de mi-octobre à mi-novembre 2020 ;
- 2) Après d'un échantillon secondaire, en fin d'année, à partir de la question : « Que vous ont apporté les TD RéoPass ? », administrée de mi-avril à mi-mai 2021.

Pour les analyses, nous distinguons les *inscrits* en RéoPass des *répondants* à l'enquête. Cette distinction permet de comparer les répondants à l'ensemble des inscrits au dispositif et à la population générale des étudiants de première année de licence de l'établissement ($N = 1504$). Les deux cohortes étant indépendantes, la comparaison vise à identifier une continuité thématique entre attentes initiales et apports perçus, sans permettre d'étudier l'évolution individuelle des représentations. Les questionnaires ont été administrés avec le relais des enseignants-référents de chaque filière, ce qui comporte un risque de désirabilité sociale, à savoir le risque que les étudiants conforment leurs réponses à l'attendu institutionnel, d'autant que RéoPass avait fait l'objet d'une réunion de présentation en début d'année par l'équipe pédagogique.

Dans une logique de triangulation, deux sources complémentaires ont été mobilisées : un entretien semi-directif avec un étudiant inscrit à RéoPass⁷, traité comme étude de cas à visée d'approfondissement, et des entretiens semi-directifs avec des enseignants-référents impliqués dans le dispositif⁸. Ces données complémentaires permettent de confronter les attentes étudiantes⁹ aux représentations des enseignants-référents.

5.2. Participants

L'échantillon principal comprend 44 répondants parmi les 104 étudiants inscrits en RéoPass au premier semestre. L'échantillon secondaire comprend 32 répondants parmi les 131 étudiants inscrits au second semestre. Les caractéristiques sociodémographiques (genre, catégorie socioprofessionnelle¹⁰) et académiques (retard scolaire, type de baccalauréat, parcours adapté ou standard, filière) ont été extraites des bases administratives de l'université. Les participants à l'étude proviennent des quatre filières concernées par l'expérimentation du dispositif : AES, Droit, Économie et Gestion. L'étude de cas porte sur un étudiant issu de l'échantillon principal. Cinq enseignants-référents ont également été interrogés : un pour l'AES et le Droit, deux pour l'Économie et deux pour la Gestion.

5.3. Méthode d'analyse des données

5.3.1 Analyses qualitatives

Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu inductive (Paillé et Mucchielli, 2021). Les catégories ont émergé progressivement à partir des données, par regroupement d'unités de sens lexicalement ou sémantiquement proches. Les sous-thèmes identifiés ont ensuite été regroupés en deux thèmes hyperonymes principaux, dont la valence est :

- À dominante institutionnelle, relatifs aux projets d'études ou professionnels ;
- À dominante subjective, relatifs au développement personnel et au rapport à l'accompagnement.

Par exemple, l'unité sémantique-lexicale « J'en attends que ça aide à éclaircir mes possibilités de chemins d'études pour atteindre un métier qui me plaise » correspond au sous-thème « Avoir un projet d'études », qui participe au thème général « Projection d'études ». De même, « Pouvoir réfléchir à un bon parcours d'études » relève du sous-thème « Réfléchir à son orientation », rattaché au même thème de la projection d'études. Le codage a été vérifié par un second chercheur afin de valider la cohérence des regroupements réalisés.

⁷ Voir annexe 1 pour consulter les questions adressées à l'étudiant.

⁸ Les questions adressées aux enseignants-référents sont disponibles en annexe 2.

⁹ Voir annexe 3 pour consulter des extraits de l'entretien.

¹⁰ Le milieu social est appréhendé à partir de la seule profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) du « parent 1 ». Les PCS sont classifiées en quatre catégories (Rocher, 2016).

Les entretiens conduits auprès de l'étudiant et des enseignants-référents ont été explorés à l'aide des logiciels Tropes et AntConc afin d'identifier les occurrences et leurs contextes d'usage.

5.3.2 Analyses quantitatives

L'analyse qualitative a été complétée par des traitements statistiques descriptifs et des tests du χ^2 pour échantillons indépendants. Ces analyses poursuivent deux objectifs : 1) comparer le profil des inscrits en RéoPass à celui de la population générale de première année afin de vérifier l'hypothèse H1 ; et 2) comparer la distribution des thèmes institutionnels et subjectifs entre l'échantillon principal et secondaire afin de vérifier la continuité des attentes et des apports perçus (H3).

L'unité d'analyse retenue correspond au nombre de références codées par thème et sous-thème, et non au nombre de mots. Cette option permet de tenir compte de la forte variabilité de longueur des verbatims¹¹ et de préserver la diversité des représentations exprimées. Compte tenu de la taille des échantillons et de la dispersion des sous-thèmes, ces résultats sont interprétés comme indicatifs d'une tendance et non comme une confirmation statistique à portée généralisante.

6. Résultats

Les résultats sont présentés selon les trois hypothèses de recherche. Nous examinons successivement le profil des étudiants inscrits à RéoPass (H1), les attentes exprimées en début d'accompagnement (H2) et la continuité de ces attentes dans les discours recueillis en fin de parcours, couplée au point de vue des enseignants-référents (H3).

6.1. Profil des inscrits et des répondants (H1)

La première hypothèse postulait que les étudiants inscrits à RéoPass présentent des caractéristiques comparables à celles identifiées dans la littérature sur les publics en fragilité académique. Nous comparons d'abord les inscrits à RéoPass à la population générale de L1, puis nous vérifions si les répondants constituent un sous-échantillon représentatif des inscrits.

6.1.1 Profil des inscrits à RéoPass comparé à la population générale de L1

Nous comparons les 131 inscrits sur l'année entière et la population totale de licence 1 (N=1504) (Tableau 1). Cette comparaison permet d'identifier si les inscrits en RéoPass présentent un profil sociodémographique et académique différencié de la population de licence.

¹¹ Étant donné la faible maîtrise de la langue française chez ces étudiants (voir Younès *et al.* 2020 sur la même étude) une analyse par le nombre de mots codés aurait été biaisée.

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques et académiques des participants à l'étude sur trois échantillons : principal, total d'inscrits, total de licenciés des quatre filières. Les seuils de significativité sont désignés ainsi : ** = .01, *** p = .001.

		Échantillon principal (début d'année)	Étudiants inscrits en RéoPass à l'année	Population totale étudiante L1 (quatre licences cumulées)
Nombre et part		44 sur 104 inscrits 42,3% des inscrits	131 inscrits 8,7% des licenciés	1504 inscrits
Sexe	Part des femmes	26 (59%)	64 (49%)	870 (58%)
Retard scolaire	À l'heure	35 (80%)	91 (70%)	1025 (68%)
	Retard ≤ à 2 ans	6 (14%)	31 (23%)	364 (24%)
	Retard > à 2 ans	3 (7%)	9 (7%)	113 (8%)
Type de baccalauréat	Général	25 (57%)**	58 (44%)	1042 (69%)
	Technologique	14 (32%)**	51 (39%)	232 (15%)
	Professionnel	3 (7%)**	7 (5%)	52 (3%)
	Étranger	2 (5%)**	15 (11%)	170 (11%)
Parcours	Étudiants en parcours adapté	32 (72%)***	89 (68%)***	298 (20%)
Filière	AES	12 (27%)	33 (25%)***	273 (18%)
	Droit	18 (41%)	36 (27%)***	721 (48%)
	Économie	9 (20%)	30 (23%)***	218 (14%)
	Gestion	5 (11%)	32 (24%)***	292 (19%)
PCS	Très favorisée	11 (25%)	31 (24%)	360 (24%)
	Favorisée	6 (14%)	16 (12%)	205 (14%)
	Moyenne	11 (25%)	23 (18%)	407 (27%)
	Défavorisée	15 (34%)	52 (41%)	430 (29%)
	Inconnue	1 (2%)	9 (5%)	102 (6%)
Boursier	Part des boursiers	22 (50%)	60 (46%)	639 (42%)

Cette comparaison met en évidence plusieurs différences significatives. Les inscrits sont davantage issus de baccalauréats technologiques (39 % contre 15 %, $p < .001$) et plus fréquemment engagés dans un parcours adapté (68 % contre 20 %, $p < .001$). La répartition par filière diffère également de celle observée dans la population générale ($p < .001$), l'AES et l'Économie étant surreprésentées, tandis que la filière Droit est sous-représentée. Un effet de genre apparaît parmi les 131 inscrits annuels ($p = .046$), les femmes étant moins représentées (49%) que dans la population générale (58%). En revanche, bien que les étudiants issus de milieux défavorisés soient plus nombreux parmi les inscrits (41% *vs* 29% dans la population de licence 1), l'écart n'atteint pas le seuil de significativité retenu ($p = 0.068$).

6.1.2 Représentativité des répondants par rapport aux inscrits

L'analyse de la représentativité montre par ailleurs que les 44 répondants ne se distinguent pas significativement des 104 inscrits au premier semestre sur les caractéristiques sociodémographiques et académiques étudiées (Tableau 2) (genre : $p = .078$; PCS : $p = .568$; retard scolaire : $p = .562$; type de baccalauréat : $p = .398$; parcours : $p = .678$; filière : $p = .428$).

Tableau 2 : Comparaison par Chi² entre les différents niveaux de population : répondants S1 (N=44), inscrits S1 (N=104), répondants S2 (N=32), inscrits annuels (N=131), population L1 (N=1504). Les seuils de significativité sont désignés ainsi : ** = .01, *** p = .001.

Variables	InscritsS1Réopass104 / InscritsAnnéeRéopass131	Echantillon1-44/ InscritsS1Réopass104	Echantillon1-44/ Echantillon2-32	InscritsS1Réopass104/ Population1504
Sexe	0.394	0.078	0.389	0.004**
Retard scolaire	0.828	0.562	0.740	0.571
Type de baccalauréat	0.970	0.398	0.434	<0.001***
Parcours	0.176	0.678	0.135	<0.001***
Filière	0.183	0.428	0.249	<0.001***
PCS	0.571	0.568	0.669	0.068~

Le même contrôle de représentativité est conduit pour l'échantillon secondaire¹². Parmi les 32 répondants du second semestre, issus des 131 inscrits annuels en RéoPass, on observe – comme pour l'échantillon principal – une surreprésentation des bachelauréats technologiques (41%, $p=.002$) et des parcours adaptés ($p<.001$). Concernant la PCS, cet échantillon ne se distingue pas de la population des L1, ce qui diffère légèrement du profil de l'échantillon principal, mais constitue une différence à interpréter avec prudence compte tenu de la taille réduite des échantillons. Contrairement à l'échantillon principal, aucun effet de genre n'est retrouvé dans l'échantillon secondaire. Concernant la représentativité des filières en tension (Droit) ou professionnalisante (AES), cet échantillon reprend les distributions observées de l'échantillon des 131 inscrits ($p<.008$) et de la population générale des licenciés ($<.001$).

Les deux échantillons (principal et secondaire) ne diffèrent pas significativement entre eux ($p>.13$ pour toutes les variables). Ils peuvent ainsi être considérés comme comparables aux populations dont ils sont issus sur les variables étudiées.

Ces résultats confirment partiellement H1 : les étudiants inscrits en RéoPass présentent un profil académiquement plus fragile que la population générale, notamment en raison de la surreprésentation des bacheliers technologiques et des étudiants en parcours adapté. Les effets liés au genre et à l'origine sociale apparaissent en revanche plus limités.

¹² Voir l'annexe 4 pour une représentation détaillée de l'échantillon secondaire.

6.2. Attentes déclarées par les répondants de l'échantillon principal (H2)

La deuxième hypothèse postulait que les attentes des étudiants articulent à la fois des dimensions informationnelles, relationnelles et subjectives.

6.2.1 Attentes institutionnelles

Les attentes institutionnelles se répartissent entre la projection d'études (T.I.1 : 62% des occurrences institutionnelles) et la projection professionnelle (T.I.2 : 38%) (Figure 1).

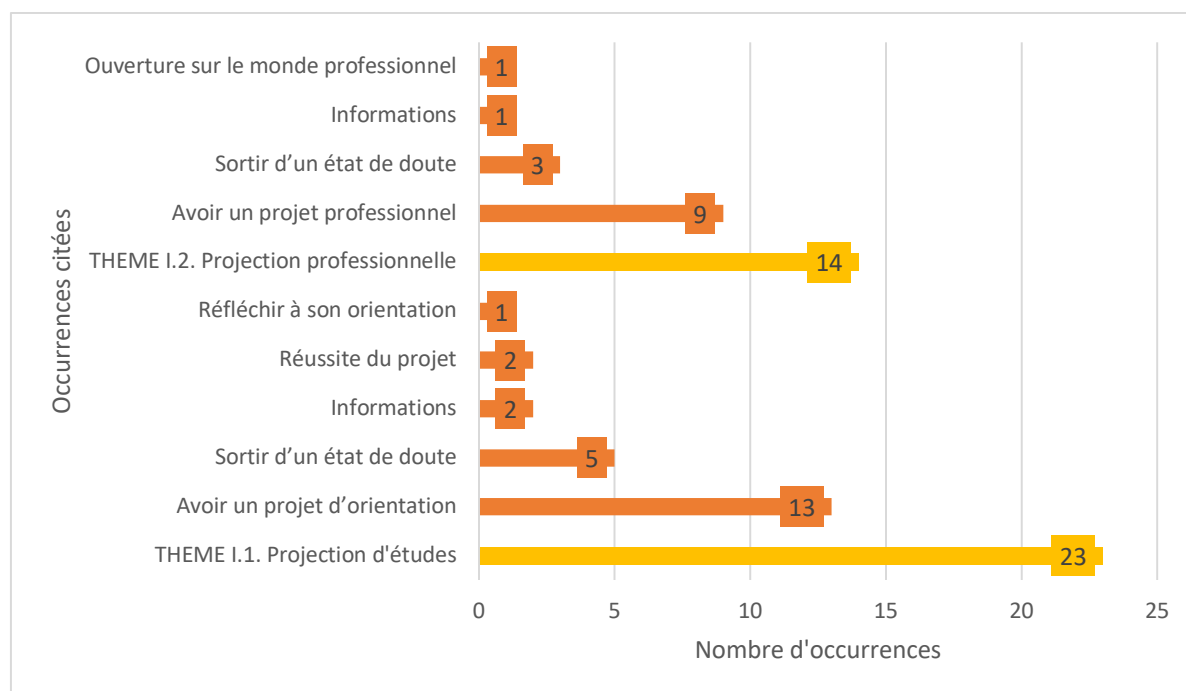


Figure 1 : occurrences citées dans les attentes des étudiants inscrits en RéoPass (échantillon principal) – volet institutionnel (en nombre d'occurrences).

La thématique prédominante est celle d'avoir un projet, d'études ou de métier, et de clarifier ainsi son orientation. Le sous-thème « sortir d'un état de doute » est présent dans les deux registres, signalant une forme d'incertitude d'orientation que les étudiants espèrent voir comblée par le dispositif. Les verbatims illustrent l'attente de clarification : « J'en attends que ça aide à éclaircir mes possibilités de chemins d'études pour atteindre un métier qui me plaise » ; « j'attends qu'on me guide et qu'on puisse me proposer une orientation qui me plait, éventuellement trouver un métier pour plus tard », ou encore, sur le plan professionnel, de « [m]'ouvrir les yeux sur l'avenir ». Le plaisir professionnel est fréquemment convoqué comme horizon subjectif d'une projection institutionnellement médiatisée.

6.2.2 Attentes subjectives

Les attentes subjectives occupent une place presque équivalente aux attentes institutionnelles (Figure 2).

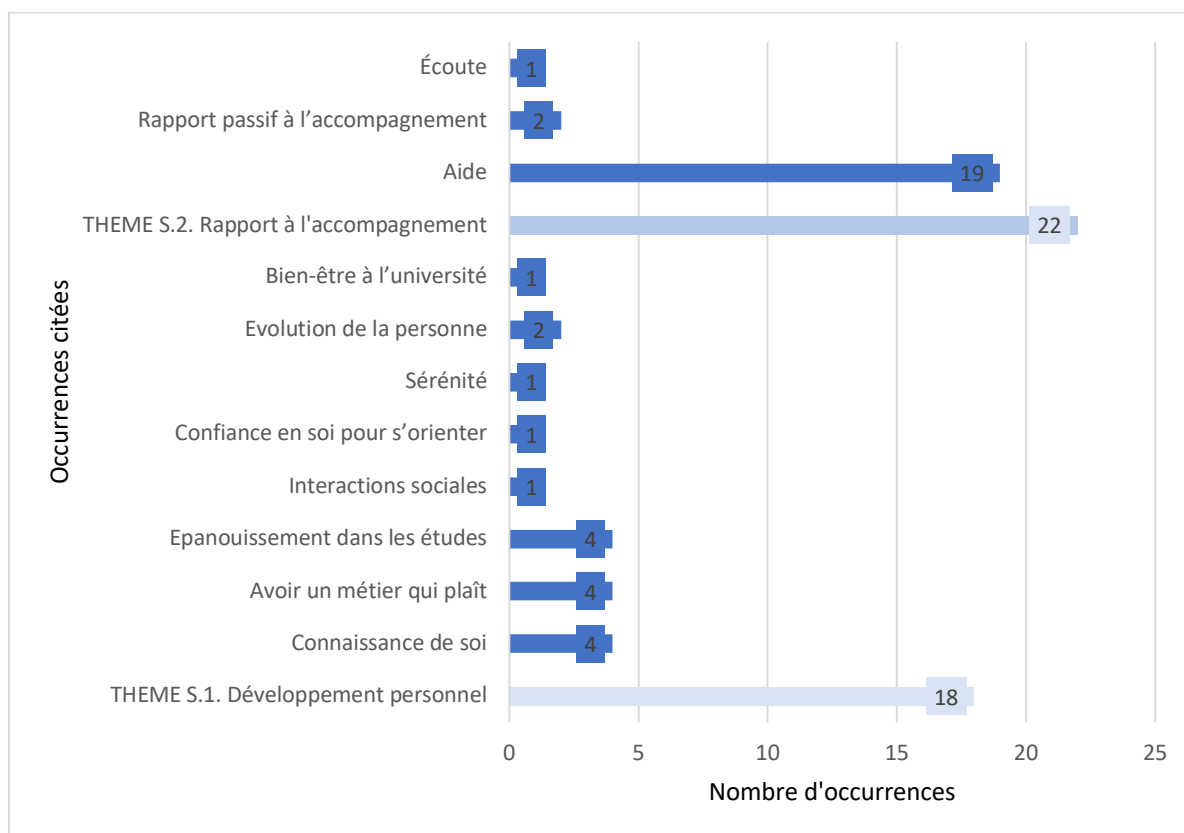


Figure 2 : Occurrences citées dans les attentes des étudiants inscrits en RéoPass (echantillon principal) – volet subjectif (en nombre d'occurrences).

Le thème dominant concerne le rapport à l'accompagnement, saturé par la notion d'aide, qui représente à elle seule 86 % des occurrences, repérées dans les verbatims : « que l'on m'aide pour mon orientation future », « j'attends qu'il m'aide à en savoir plus sur ce dont je veux réellement ». Les étudiants attendent également un soutien dans la réflexion sur leur avenir, qui passe aussi par le développement de soi, et plus précisément « une meilleure connaissance de [moi-même] », « plus de confiance en moi », « trouver une voie qui pourrait me plaire et me correspondre ». Les expressions dévoilées par l'analyse de contenu montrent des occurrences subjectives se tissant avec le filtre institutionnel, amenant l'étudiant à intégrer l'injonction indirecte de projection d'études ou de métier à son attente subjective. Ainsi, « j'[attends] que ça puisse m'aider à découvrir différentes branches de métiers afin de trouver une voie qui pourrait me plaire et me correspondre » (nous soulignons : TI simple, TS double souligné).

Ainsi, les attentes exprimées ne se limitent pas à une demande d'informations. Les thèmes institutionnels représentent 52 % des occurrences codées et les thèmes subjectifs 48 %, ce qui indique que les étudiants associent étroitement des préoccupations relatives aux études et aux métiers à des dimensions plus relationnelles (aide) et subjectives (développement de soi), confirmant notre deuxième hypothèse.

6.3. Continuité thématique entre les deux cohortes

La troisième hypothèse postule que les thèmes présents dans les attentes initiales se retrouvent dans les discours recueillis en fin d'accompagnement ainsi que dans les représentations des enseignants-référents.

6.3.1 Recouvrement thématique avant et après *RéoPass*

Une comparaison est réalisée entre les occurrences selon l'échantillon principal ou secondaire (Figure 3). Les occurrences correspondent au nombre de références codées par thème dans chaque cohorte¹³.

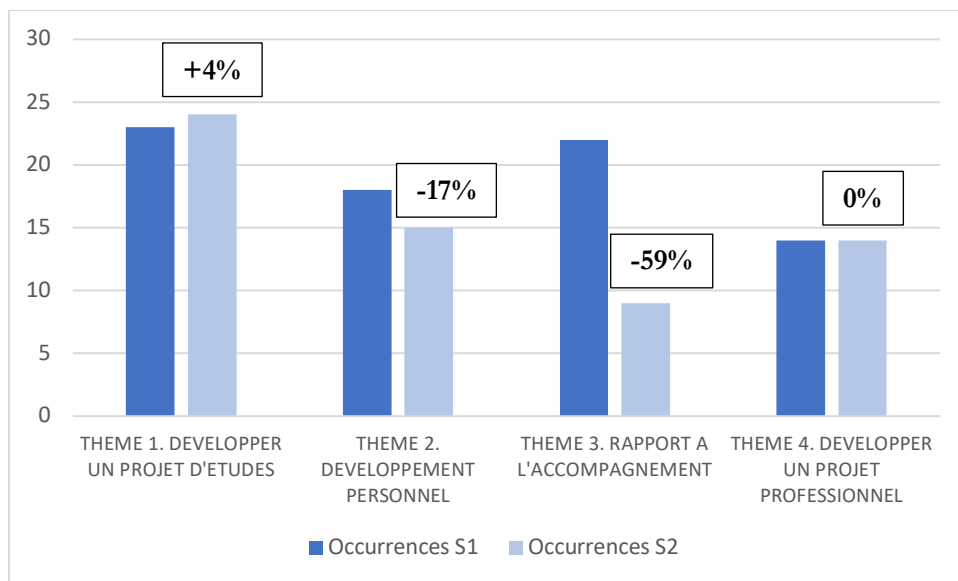


Figure 3 : Evolution des occurrences par theme entre l'échantillon principal et secondaire.

L'analyse met en évidence une stabilité des dimensions institutionnelles. Les thèmes relatifs au projet d'études et au projet professionnel présentent des fréquences très proches dans les deux cohortes (respectivement +4% et 0% d'évolution). Les dimensions subjectives connaissent toutefois des évolutions différenciées. Les références au développement personnel diminuent légèrement (-17%), tandis que les occurrences explicitement liées à l'aide et au rapport à l'accompagnement diminuent fortement (-59%). Cette baisse ne traduit pas nécessairement une moindre importance de l'accompagnement. En fin de parcours, les étudiants évoquent davantage des formes de soutien effectivement reçues que le besoin général d'être aidés. L'aide apparaît ainsi davantage référencée : meilleure connaissance de soi, développement de la confiance en soi, compréhension du monde professionnel, clarification du projet ou sentiment d'être moins isolé face à son orientation.

6.3.2 Évolution de la notion d'aide

L'analyse comparée des deux cohortes révèle une évolution dans la manière dont la notion d'aide est exprimée. En début de parcours, l'aide est attendue de manière étendue et générale (« j'en attends que ça aide à éclaircir mes possibilités de chemins d'études », « d'aider les étudiants à trouver des métiers qu'ils pourront aimer »). En fin de parcours, elle est rapportée de façon moins étendue (29%, cf. Fig. 5), plus référentialisée et relationnelle, ce qui explique que la baisse constatée d'occurrences dans le thème du « rapport à l'accompagnement » ne signifie pas pour autant l'absence d'accompagnement. L'aide se réfère davantage à la connaissance de soi (« les TD RéoPass m'ont [apportés] de l'aide sur

¹³ Compte tenu des deux cohortes indépendantes, il n'est pas possible d'inférer une évolution individuelle à partir de ces données agrégées.

les études et les métiers qui m'intéresse le plus», ou à une meilleure connaissance du milieu professionnel (les modules RéoPass « m'ont apporté[s] une *meilleure connaissance de moi-même et du milieu professionnel en général* »), ou encore, c'est la réduction de la solitude qui décrit son rapport post-accompagnement, tel « un soutien pour mon orientation, je me sentais moins seule face à ma réorientation. »

6.4. Approfondissement : étude de cas et discours des enseignants-référents

6.4.1 Étude de cas

L'entretien réalisé avec un étudiant ayant participé à RéoPass dès le premier semestre illustre cette évolution. L'étudiant, inscrit en Droit, est interrogé en distanciel, à l'issue du dispositif. Il a exprimé le souhait de se réorienter vers l'Histoire, sa discipline d'origine. Son discours, traité comme étude de cas, sans visée représentative, constitue un matériau illustratif pour approfondir qualitativement les dynamiques d'orientation accompagnées par RéoPass.

Son discours, qui mentionne huit occurrences du terme « aide », met en évidence plusieurs dimensions de l'aide repérées dans les réponses ouvertes telles que l'écoute, la diminution du doute voire de l'errance, la clarification des choix, ou l'exploration des possibles (« mosaïque de possibilités qui peuvent s'offrir à chacun des étudiants » [extrait 2], « trouver d'autres possibilités » [extrait 1])¹⁴. Il met également en lumière le rôle des échanges entre pairs, resté peu visible dans les réponses aux questions ouvertes¹⁵. Les discussions avec d'autres étudiants confrontés à des questionnements similaires sont décrites comme un élément important du bénéfice perçu (« discuter avec d'autres étudiants » [extrait 1], « beaucoup de dialogue » [extrait 2], « on parle de notre cas » [extrait 3], « [doutes] qui étaient assez différents des miens » [extrait 1], « chaque étudiant est différent » [extrait 2]). Selon son récit, les interactions favorisent la prise de distance par rapport à sa propre situation et contribuent à réduire le sentiment de solitude face aux questionnements d'orientation et les doutes. Ces derniers sont exprimés sur les plans cognitif (remise en question, interrogations, choix), et émotionnel (peur de l'erreur, perception de perte de temps).

Il est possible d'extraire de l'entretien des éléments imbriqués et impliqués dans le processus d'aide présent dans l'accompagnement, tempérant ses doutes d'orientation exprimés. Ces éléments relèvent d'aspects *identitaires* (personnalisation, clarification, sérénité, confiance) et *relationnels* (écoute, échange entre pairs, exploration des possibles) (Figure 4).

¹⁴ Voir annexe 5 pour une représentation graphique des thèmes repérés sous Tropes.

¹⁵ Consulter l'annexe 6 pour les résultats de l'analyse du co-texte par AntConc.

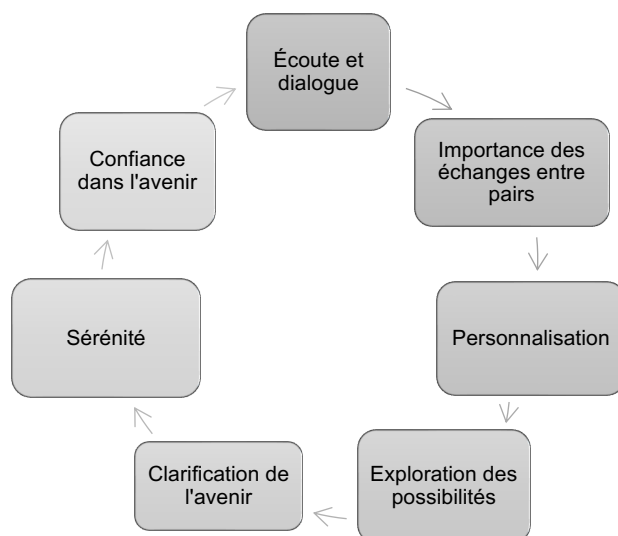


Figure 4 : Cycle perçu de la démarche d'accompagnement à l'orientation

6.4.2 Discours des enseignants-référents : la notion d'aide selon les filières

Les entretiens réalisés auprès des enseignants-référents montrent que la notion d'aide occupe également une place importante mais différenciée dans leurs représentations du dispositif. Une analyse des contextes d'usage des termes issus de la racine « aid » (aide, aider, etc.) laisse apparaître 36 occurrences¹⁶, qui véhiculent plusieurs sens d'« accompagner » les étudiants, selon des buts :

- *Affectif* (rassurer, donner confiance, réduire l'anxiété) ;
- *Cognitif* (aider à mener une réflexion sur les projets) ;
- *Conatif* (soutenir la prise de décision) ;
- *Processuel* (aide individualisée, travailler la rédaction du projet, prendre des contacts, présenter des options alternatives, des démarches concrètes) ;
- *Périphérique* (maîtrise de la langue).

La récurrence de l'aide varie selon les enseignants (Figure 5)¹⁷, mettant en lumière des conceptions différenciées de l'accompagnement¹⁸. Là où certains mobilisent l'aide de façon centrale pour décrire le rôle de l'accompagnement d'étudiants en L1, d'autres y font référence de façon plus marginale.

¹⁶ La liste des contextes d'usage de l'item « aid » est disponible en annexe 3.

¹⁷ Il convient de noter que les cinq enseignants-référents ne couvrent pas les quatre filières de façon symétrique : un enseignant est commun aux filières AES et Droit, deux enseignants sont rattachés à l'Économie et deux à la Gestion. Cette répartition asymétrique limite les comparaisons inter-filières et doit être prise en compte dans l'interprétation.

¹⁸ L'interprétation est menée à l'échelle des enseignants plutôt qu'à l'échelle des filières, une analyse par filière n'étant pas possible avec ce dispositif d'entretiens.

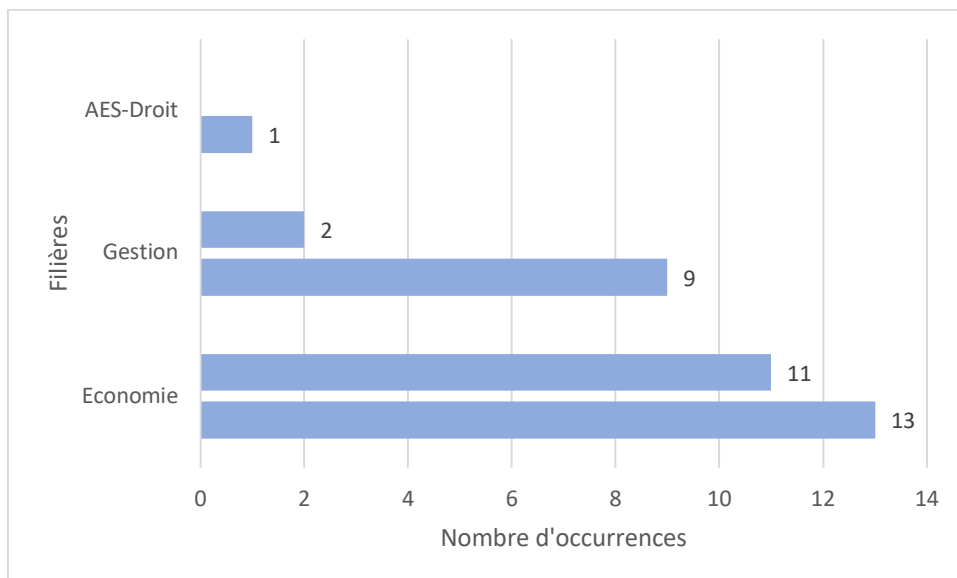


Figure 5 : répartition des occurrences de l'aide dans les entretiens des cinq enseignants-référents selon leur filière

Ces différences suggèrent des divergences implicites dans les finalités assignées à l'accompagnement : soutien pédagogique et psychologique d'un côté, responsabilisation des étudiants de l'autre. La perception du rôle institutionnel de l'accompagnement semble façonnée différemment selon les enseignants.

Dans l'ensemble, les résultats soutiennent H3. Les thèmes de l'aide, du doute, et du soutien relationnel apparaissent à la fois dans les attentes initiales, dans les apports perçus par les étudiants et dans les représentations des enseignants-référents. Cette continuité conforte la pertinence des attentes étudiantes comme indicateur d'évaluation du dispositif.

7. Discussion

Les résultats permettent de discuter successivement le profil des étudiants concernés, la nature de leurs attentes et l'intérêt de celles-ci comme indicateurs d'évaluation.

7.1. *Un public académiquement plus fragile, mais socialement diversifié*

Les étudiants inscrits en RéoPass se distinguent de la population générale par une surreprésentation des bacheliers technologiques et des étudiants en parcours adapté, ce qui rejoint les résultats de travaux portant sur les publics bénéficiaires de dispositifs d'accompagnement (Altepe *et al.*, 2024). La sous-représentation des étudiants en Droit suggère par ailleurs que les caractéristiques propres aux filières peuvent influencer le recours à ce type de dispositif.

En revanche, les effets du genre et du milieu social apparaissent moins marqués qu'attendu, confirmant partiellement la première hypothèse (Lahire, 1997 ; Sargeac, 2021 ; Lefevre, 2011). La présence d'étudiants issus de milieux favorisés montre que les questionnements d'orientation ne concernent pas uniquement les publics les moins dotés en ressources scolaires ou culturelles (Minault *et al.*, 2020). Ce résultat invite à dépasser une lecture exclusivement fondée sur le déficit informationnel et à considérer davantage l'expérience subjective de l'orientation, marquée par l'incertitude qui émerge de la nécessité de formuler un choix d'orientation et par la recherche de sens (Robert, 2025).

7.2. Des attentes dépassant le registre informationnel

Les attentes exprimées articulent des dimensions institutionnelles et subjectives dans des proportions presque équivalentes, ce qui confirme la deuxième hypothèse. Ce résultat constitue l'apport principal de cette recherche. Alors que les difficultés d'orientation reposent souvent sur l'hypothèse d'un déficit d'information, les étudiants manifestent également des attentes importantes en matière de soutien relationnel et de développement personnel. La notion d'aide occupe une place centrale dans les attentes exprimées. Cette demande apparaît moins comme une recherche d'informations que comme un besoin d'accompagnement dans l'expérience du doute, le développement de la connaissance de soi et de l'environnement encore peu découvert pour effectuer des choix adaptés à des ambitions individuellement réalistes. Elle rejoint les travaux soulignant l'importance du soutien perçu dans les processus d'orientation (Boutinet, 2017 ; Whiston *et al.*, 2017).

Par ailleurs, les attentes liées au développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi) montrent également que les étudiants n'envisagent pas l'orientation uniquement comme un processus de choix rationnel parmi le champ de formations universitaires possibles. L'orientation apparaît ainsi comme une expérience qui requiert de construire véritablement du sens propice à un engagement personnel. En termes d'accompagnement, des dispositifs centrés sur la seule transmission d'informations – comme la mise à disposition de ressources numériques, pour exemple – risqueraient probablement de ne répondre qu'à une partie des attentes exprimées ou à une partie seulement des étudiants.

Les projections professionnelles occupent en outre une place importante dans les réponses des étudiants, ce qui peut être relié au profil davantage technologique et académiquement plus fragile du public inscrit en Réopass, ainsi que de la vocation historiquement professionnalisante de la filière AES surreprésentée. Ce résultat suggère l'intérêt d'articuler davantage les dimensions académiques et professionnelles dans les dispositifs d'accompagnement proposés dès la première année, sans pour autant présupposer que des formations courtes constituent la réponse adaptée pour l'ensemble de ces étudiants.

7.3. Les attentes comme indicateur d'évaluation écologique

Les thèmes identifiés dans les attentes initiales réapparaissent dans les discours recueillis en fin de parcours et dans ceux des enseignants-référents, mais de façon différenciée, ce qui confirme partiellement la troisième hypothèse. La diminution des références explicites à l'aide dans les discours rétrospectifs peut être interprétée comme le signe d'une satisfaction partielle de cette attente. Les étudiants évoquent moins un besoin général d'être aidés qu'un soutien effectivement reçu, référé notamment à la clarification de leur projet ou à la réduction du sentiment de solitude face à leurs doutes.

Sur le plan subjectif, l'étude de cas met plus précisément en évidence le rôle des interactions entre pairs. Les échanges avec d'autres étudiants confrontés à des interrogations similaires apparaissent comme un vecteur important du bénéfice perçu. Ils donnent en effet la possibilité d'une prise de distance à l'égard de ses propres questionnements. Ce résultat rejoint les travaux soulignant l'importance des interactions sociales dans le processus d'orientation, celles-ci permettant la redéfinition et le repositionnement de soi dans l'espace social et symbolique potentiellement source de développement de soi (Zittoun et Perret-Clermont, 2001). Elles renvoient également à la perspective interactionniste selon laquelle « l'esprit ne peut jamais trouver l'expression ni même l'existence hors du cadre d'un environnement social » (Mead, 2011, p. 279). Bien qu'issu d'un unique étudiant, donc la prudence interprétative est de mise, ce résultat invite à s'interroger sur la place accordée aux interactions entre pairs dans la conception des dispositifs d'accompagnement.

Les entretiens menés auprès des enseignants-référents confirment par ailleurs que l'aide apparaît dans leurs représentations et de manière plurielle, selon des acceptions affective, cognitive, conative ou processuelle. Cette variabilité suggère des conceptions différenciées de la place et du rôle de

l'accompagnement en L1, renvoyant tant à un palliatif de la gestion des flux massifs d'étudiants, qu'à la difficulté à intégrer de nouvelles missions qui s'éloignent de l'enseignement et de la recherche au sein d'un métier déjà en tension (Annoot, 2011). Cette diversité de représentations rappelle que l'implantation d'un dispositif s'inscrit dans un milieu écologique subjectif traversé par des significations attribuées par les acteurs qui contribuent à le mettre en œuvre. Dans cette perspective, les attentes étudiantes apparaissent comme un indicateur pertinent d'évaluation écologique (Younès, 2020). Cette entrée évaluative permet de documenter le degré d'ajustement écologique entre ce que le dispositif propose et le sens que les bénéficiaires y accordent (dimension relationnelle, processus subjectifs) et la lisibilité institutionnelle du dispositif pour des étudiants en première année d'université. Elle contribue ainsi à apprécier la congruité du dispositif avec son environnement, comprise comme le degré de conformité réciproque entre un dispositif et son environnement, et avec les besoins spécifiques de ses bénéficiaires (Tremblay, 2012), dans la lignée des *responsive evaluations* (Stake, 1976).

7.4. Limites de l'étude

Plusieurs limites doivent toutefois être soulignées. Les verbatims recueillis sont souvent courts, ce qui limite la profondeur de l'analyse. Le contexte de confinement n'a permis la réalisation que d'un seul entretien étudiant malgré nos sollicitations, limitant les possibilités d'approfondissement qualitatif au-delà de l'étude de cas présentée. Les effectifs disponibles ne permettent pas non plus d'explorer finement les différences entre filières ni d'intégrer certaines variables susceptibles de jouer un rôle médiateur, comme les prérequis disciplinaires. Enfin, la comparaison repose sur deux cohortes indépendantes et ne permet donc pas de suivre l'évolution individuelle des attentes. Ces limites invitent à poursuivre les recherches à partir de dispositifs étoffés et longitudinaux et d'entretiens approfondis.

8. Conclusion

Cette recherche explorait les attentes d'étudiants inscrits dans RéoPass, un dispositif institutionnel d'accompagnement à l'orientation en première année de licence, dans une perspective d'évaluation écologique articulant les dimensions institutionnelle et subjective. Elle visait à déplacer le regard des seuls effets des dispositifs vers les significations que les étudiants leur attribuent avant même d'y participer. Les résultats montrent, d'une part, que les étudiants inscrits à RéoPass présentent un profil académiquement plus fragile que la population générale de première année, notamment par la surreprésentation des bacheliers technologiques et des étudiants en parcours adapté. D'autre part, ils montrent que les attentes exprimées ne relèvent pas uniquement d'un besoin d'information. Si les étudiants attendent du dispositif une aide à la clarification de leur projet d'études ou professionnel, ils expriment également des attentes importantes en matière de soutien et de développement personnel. La notion d'aide apparaît ainsi comme un élément central des discours étudiants. L'analyse des discours recueillis en fin de parcours met en évidence une continuité des principales thématiques identifiées en début d'accompagnement, suggérant des apports en lien avec les thématiques liées à la clarification d'un projet d'études ou professionnel et lié au développement de soi. L'aide, très présente dans les attentes, apparaît indirectement en référence au soutien perçu et à l'élaboration d'un projet. La notion d'aide se retrouve dans les représentations des enseignants-référents, soulignant l'importance dans l'expérience du dispositif et plus largement de l'épreuve de l'orientation en L1.

Au-delà du cas de RéoPass, cette étude montre l'intérêt d'intégrer les attentes des bénéficiaires dans l'évaluation des dispositifs d'accompagnement. En complément aux indicateurs traditionnellement centrés sur les effets, elles permettent d'appréhender les besoins et les logiques d'engagement des étudiants. Dans une perspective d'évaluation écologique (Younès, 2020), elles constituent ainsi un indicateur pertinent de l'ajustement entre les finalités institutionnelles du dispositif et les préoccupations de ses bénéficiaires. Notre étude invite à poursuivre les recherches notamment sur le rôle de la dimension relationnelle (Zittoun et Perret-Clermont, 2001) dans la conception des dispositifs d'accompagnement à l'orientation. Plus largement, elle suggère que l'évaluation des

dispositifs gagne à articuler l'analyse de leurs effets avec celle des significations construites par les différents acteurs (étudiants, enseignants, personnel d'appui), afin de mieux comprendre les conditions de leur pertinence et de leur implantation dans l'enseignement supérieur.

9. Bibliographie

- Abrams, H. G., et Jernigan, L. P. (1984). Academic Support Services and the Success of High-Risk College Students. *American Educational Research Journal*, 21(2), 261-274. <https://doi.org/10.3102/00028312021002261>
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero et N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas.* (p. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Agamben, G., Traduit de l'italien par Rueff, M. (2006). Théorie des dispositifs. *Poésies*, 115(1), 25-33. <https://doi.org/10.3917/poesi.115.0025>
- Altepe, C., Chetail, F., et Dehon, C. (2024). Réussir à l'université : rôle des prérequis disciplinaires et intérêt d'un test diagnostique à l'entrée du parcours supérieur. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(1), 5-28. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-1-5>
- Annoot, E. (2011). Le métier d'enseignant-chercheur. In I. Elliott, M. Murphy, A. Payeur, et R. Duval, *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation* (p. 221-231). De Boeck.
- Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., et Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : Bilan et perspectives.* Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/07/190731_Cnesco_Post-baccalaureat_Annoot-dir.pdf
- Arnoux-Nicolas, C., Cocandeau-Bellanger, L., Cocandeau, C., et Egido, A. (2024). Réorientation à l'université : Quand le sens des études se déconstruit et se reconstruit – Vers un processus de « dé-re-Construction » du sens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 53(1), 53-80. <https://doi.org/10.4000/osp.18660>
- Aubin, D., De Visscher, C., et Trosch, A. (2016). Des objectifs communs, mais une démarche spécifique : L'évaluation par rapport aux autres outils de contrôle. In L. Albarello, D. Aubin, C. Fallon, et B. Van Haepelen, *Penser l'évaluation des politiques publiques* (p. 17-37). De Boeck Supérieur.
- Bernaud, J.-L., Di Fabio, A. et Clotaire Mpouki, B. (2006). Caractéristiques perçues du conseiller d'orientation et intentions de consultation dans deux pays de la communauté européenne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 511-533. <https://doi.org/10.4000/osp.1177>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Armand Colin.
- Boutinet, J.-P. (2017). Postface : S'orienter par les aléas d'un parcours. In F. Danvers, *S'orienter dans un monde en mouvement* (p. 383-386). L'Harmattan.
- Carpentier, V., et Courtois, A. (2025). Higher education and the public good in France. *Higher Education*, 89, 223-238. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01293-z>
- Corbin, L., Duguet, A., Berthaud, J., et Morlaix S. (2023). Les pratiques d'étude en première année universitaire : analyse descriptive et effets d'un dispositif « apprendre à apprendre ». *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 79-102. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-1-79>
- De Singly, F. (2020). *Le questionnaire* (5^e édition). Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école.* Delachaux et Niestlé.

- Duru-Bellat, M., Farges, G., et Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5^e édition). Armand Colin.
- Dutercq, Y., Michaut, C., et Troger, V. (2018). *Politiques et dispositifs d'orientation : Un bilan international* [Rapport de recherche]. Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01956329/document>
- État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France (n°15). (2022). SIES, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Felouzis, G. (1997). Les étudiants et la sélection universitaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 91-106. <https://www.jstor.org/stable/41200723>
- Filhon, A. (2010). La première année en filière administration économique et sociale : motivations, abandons et attentes des étudiants. *Formation emploi*, 111(3), 19-33. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3081>.
- Flores, G., et Estudillo, A. (2018). Effects of a Peer-To-Peer Mentoring Program : Supporting First-Year College Students' Academic and Social Integration on Campus. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*, 3(2), 1-26. <https://scholarworks.sfasu.edu/jhstrp/vol3/iss2/3>
- Fortin, J. (2014). Les compétences psychosociales chez l'enfant. Dans J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive* (p. 107-123). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lecom.2014.01.0107>
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming. In H. Brook, D. Fergie, M. Maeorg, & D. Michell, *Universities in Transition: Foregrounding Social Contexts of Knowledge in the First Year Experience*. University of Adelaide Press.
- Gouédard, C., et Bationo-Tillon, A. (2025). Capacités d'orientation et activité réflexive chez les étudiant·es : Une approche fondée sur le « sujet capable ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 54/4, 1019–1057. <https://doi.org/10.4000/15bb2>
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Haut Conseil de l'Éducation. https://inetop.cnam.fr/medias/fichier/hcerapportjg__1220539652793.pdf
- Kazi, A. S., et Akhlaq, A. (2017). Factors Affecting Students' Career Choice. *Journal of Research and Reflections in Education*, 11(2), 187-196.
- Kezar, A., et Holcombe, E. (2018). Integrated and Comprehensive Student Support Programs Aimed at Historically Underserved Students: Creating a Unified Community of Support. *International Journal of Chinese Education*, 7(1), 65-84. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340090>
- Kunnen, E. S. (2014). The effect of a career choice guidance on self-reported psychological problems. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00547>
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. La Documentation Française, Cahiers de l'OVE.
- Lefeuve, S. (2011). La filière AES, un renouvellement de la professionnalisation et de la démocratisation dans l'Université française ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°3, 111-128. <https://doi.org/10.4000/cres.139>
- Lent, R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : Considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/1, 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Massart, X., Boraita, F., Laurent, H., Pondeville, S., et Romainville, M. (2024). Impact du confinement strict de 2020 sur la maîtrise des prérequis évalués à l'entrée de l'université. *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 49-64. <https://doi.org/10.48782/nx5qj144>
- Mead, G. H. (2011). *L'esprit, le soi et la société*. Presses universitaires de France.

- Minault, B., Girardey-Maillard, M., Jeauffroy, B., Jellab, A., et Bergerat, S. (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*. Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/73/1/IGESR_063_Reorientation_enseignement_superieur_1338731.pdf
- Morlaix, S., et Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : Quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, 22. <https://doi.org/10.4000/rec.7204>
- Morlaix, S., et Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 180, 77-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>
- Murdoch, J., Guégnard, C., Imdorf, C., et Koomen, M. (2017). *Les parcours scolaires vers l'enseignement postsecondaire au prisme de la mobilité sociale et du genre en France et en Suisse*. Presses de l'Université du Québec.
- Osborn, D., Howard, D., & Leierer, S. (2011). The Effect of a Career Development Course on the Dysfunctional Career Thoughts of Racially and Ethnically Diverse College Freshmen. *The Career Development Quarterly*, 55(4), 365-377. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00091.x>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e édition). Armand Colin.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Perret, C., Vienney, F., et Henry, M. (2018). Le « Semestre Rebond » après la réorientation obligatoire en première année commune des études de santé (PACES) en France. *Pédagogie médicale*, 19(1), 3-213. <https://doi.org/10.1051/pmed/2019003>
- Pirone, I., Le Clère, F., Hanotte, A., Tissot, P., et Siniscalchi, M. (2025). Décrocher, se perdre, se réorienter : Le DU Universitas, un fil d'Ariane à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 54/1, CDIII-CDXXII. <https://doi.org/10.4000/13j6m>
- Robert, J. (2021). Évaluation d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation d'étudiants de licence : Inscription, participation et apports perçus. *Pensées Vives*, 1, 93-108. hal-04982776
- Robert, J. (2025). *Les défis de l'implantation de l'accompagnement à l'orientation étudiante en première année de licence : approche écologique de l'évaluation en milieu universitaire* [Thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne]. <https://hal.science/tel-05306026>
- Sargeac, M. (2021). *De quoi la sélection est-elle le nom ? Une enquête sur les formations de droit au prisme de l'établissement* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre et Université d'Orléans].
- Shadish, W., Cook, T. D., et Leviton, L. C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice* (1st édition). SAGE Publications, Inc.
- Sovet, L. (2024, 14-15 mai). *Concevoir une séquence d'éducation à l'orientation à partir d'un référentiel de compétences à s'orienter : Une illustration dans l'enseignement supérieur* [Présentation orale]. Colloque international « Du lycée à l'enseignement supérieur : Pratiques collectives en établissement et accompagnement à l'orientation », Rennes, France. <https://brio2024.sciencesconf.org>
- Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2(1), 19-22. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(76\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0191-491X(76)90004-3)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.

- Torenbeek, M., Jansen, E., et Hofman, A. (2011). The relationship between first-year achievement and the pedagogical-didactical fit between secondary school and university. *Educational Studies*, 37(5), 557-568. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.539780>
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1024718ar>
- Valarcher, M., Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P., et Frouillou, L. (2024). Faire avec les normes de Parcoursup : Le cas des réorienté·es. *Education et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 72. <https://doi.org/10.4000/11w20>
- Vallet-Giannini, F. (2024). Rangs de classement sur Parcoursup : analyse des écarts et lien avec la réussite. *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(3), 27-48. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-3-27>
- Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80-92. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0080>
- Vertongen, G., Nils, F., Galdiolo, S., Masson, C., Dony, M., Vieillevoys, S., et Wathelet, V. (2015). Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : Remédiations précoces et blocus dirigés. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 103, 1-26. <https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/103.pdf>
- Weiss, C. H. (1987). Evaluating social programs: What we have learned? *Society*, 25(1), 40-45.
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., et Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>
- Wholey, J. S. (1983). *Evaluation and public effective management*. Little Brown.
- Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : Dispositifs et transformations en jeu* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03032417>
- Younès, N., Robert, J., Guyon, E. et Auriac-Slusarczyk, E. (2020). Accompagner la réorientation en licence : Une évaluation de l'implantation d'un dispositif d'aide à la réussite. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 58, 1-18. <https://doi.org/10.4000/edso.12942>
- Zittoun, T., et Perret-Clermont, A.-N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition [Communication orale]. *Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)*, 1-11.

10. Remerciements

Nous remercions Fénel Bourdeau pour le double codage des données.

11. Annexes

11.1. Questions adressées à l'étudiant pendant l'entretien

L'entretien proposé à l'étudiant comportait les questions et relances suivantes :

- « En quoi cette année universitaire t'a permis de confirmer ton choix d'orientation ? »
- « Peux-tu m'expliquer ce que RéoPass t'a apporté pour la suite de ton parcours universitaire ou pour ton parcours professionnel ? »
- « On arrive vers la fin d'année universitaire : avec le recul, j'aimerais comprendre ce que les TD RéoPass t'ont apporté ou t'apportent encore aujourd'hui ? »
- « Comment as-tu vécu ta participation aux TD RéoPass ? ».

11.2. Questions adressées aux enseignants-référents au cours des entretiens

Les entretiens réalisés avec les professionnels de RéoPass et des enseignants-référents sur le fonctionnement attendu et effectif de RéoPass et sur leur implication comportait les questions suivantes :

- « Comment voyez-vous votre rôle au sein de RéoPass ? »
- « Comment percevez-vous RéoPass, dans son ensemble, ses points forts et faibles ? »
- « Quels effets positifs ou négatifs de RéoPass observez-vous ? »
- « Pensez-vous que RéoPass est adapté à répondre d'une part au fort taux d'échec et d'autre part à la réorientation des étudiants ? ».

11.3. Extraits de l'entretien mené avec l'étudiant¹⁹

Extrait 1. ETU23-1: alors ce que les TD RéoPass m'ont apporté ben déjà euh le le simple fait de de discuter avec d'autres étudiants en cette crise sanitaire et d'apprendre à voir ce que comment eux ils vivaient les doutes qu'ils avaient en cette année universitaire et de voir aussi les différents doutes que certains pouvaient avoir qui étaient qui étaient assez différents des miens et de et donc euh c'est c'est aussi un endroit où on a pu mettre on a pu où j'ai pu où on a pu chacun trouver d'autres possibilités sans forcément l'aide des TD rien que le fait de discuter avec les autres étudiants ça nous a grandement aidé et après il y a eu l'aspect pratique qu'on a fait souvent au cours de ces TD de pour l'aspect pratique je voulais dire pour répondre à certaines problématiques qui pouvaient se poser au cours de cette vie universitaire..

Extrait 2. ETU23-2/3 : déjà je veux dire je dirais l'écoute parce que même si ça peut être compliqué parce que chaque étudiant chaque étudiant est différent et donc cette différence nécessite de faire au cas par cas et de d'arriver à mettre d'arriver à mettre en exergue la personnalité de de chacun euh pour trouver pour trouver la formation ou le le le métier qui est ouais le métier qui est qui est qui peut leur correspondre le mieux euh après pour pour les aider c'est pour les aider c'est je trouve c'est ça serait beaucoup de dialogue parce que c'est on est à un âge où on a besoin de finalement de

¹⁹ C'est nous qui soulignons.

beaucoup de beaucoup discuter sur sur soi et de pour pour arriver à trouver cette mosaïque de possibilités qui peuvent s'offrir à chacun des étudiants.

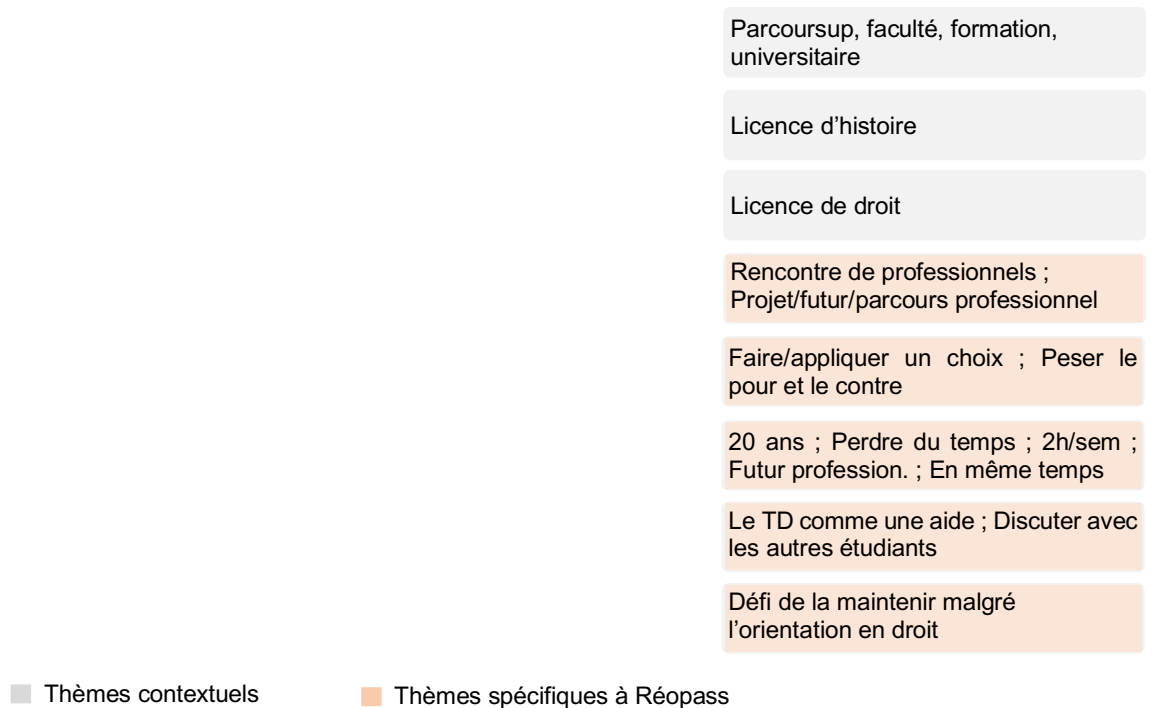
Extrait 3. ETU23-4/5/6 : euh sur ma façon de voir ce que je pourrais ajouter euh ben je trouve que c'est ce sont les vu que ce sont des TD où on parle de notre cas personnel qu'on a enfin que moi j'avais beaucoup de de facilité à à parler parce que c'était finalement des sujets qui nous concernaient très directement et donc le simple fait de de qu'on avait le le simple fait qu'on avait cette facilité à à parler de nous nous aidait parce que on savait que cela pouvait cela pouvait nous aider et euh donc c'est comme une aide oui c'est je l'ai beaucoup vu comme une aide cette participation aux TD.

Extrait 4. ETU23-7 : si je peux ajouter quelque chose sur cette possibilité euh c'est essayer de trouver beaucoup plus de problématiques qui peuvent se poser beaucoup plus je veux dire trouver beaucoup plus de problématique à étudier pour les professionnels de *RéoPass* euh pour pouvoir toujours mieux aider ces ces étudiants qui se qui doutent et qui se posent des questions et qui ont des réflexions complexes à faire sur un sujet aussi important que leur parcours universitaire et professionnel.

11.4. Caractéristiques sociodémographiques et académiques de l'échantillon secondaire



11.5. Thématiques hiérarchisées extraites de l'entretien mené auprès de l'étudiant



11.6. Fouille avec AntConc des occurrences de l'item « aid- »

Transcription entretien Economie2.docx	pense que l'idée ça serait de au moins les	aider	à euh à trouver leur place. Après si trouver
Transcription entretien Economie1.docx	responsable de la première année de licence c'est d'	aider	à organiser les réunions en début d'année de
Transcription entretien Economie1.docx	formation de moniteur d'auto école et le PPP avait	aidé	à réfléchir à tout ça et à se dire "
Transcription entretien Economie2.docx	madame ça ne va pas" et donc je l'avais	aidée	à se réorienter, donc elle était passée dans le
Transcription entretien Economie2.docx	je vais là il y a quelqu'un qui m'	aide	à à rentrer dans la filière euh où je
Transcription entretien Economie1.docx	parce qu'ils sont trop mauvais donc là on les	aide.	Mais je pense que même ceux qui restent dans
Transcription entretien Economie1.docx	il faut vraiment qu'ils soient guidés, qu'ils soient	aidés	mais on ne peut pas les envoyer à Réopass,
Transcription entretien Gestion1.docx	les accepte. On fait ce qu'on peut pour les	aider	mais voilà je maintiens, Réopass ne pourra pas tout
Transcription entretien Gestion2.docx	conférences métiers avec des professionnels euh du mentorat pourraient bien	aider	aussi les étudiants et qu'il y ai une
Transcription entretien Economie1.docx	vraiment à faire le point sur leurs projets, ça les	aide	aussi peut-être, j'ai vu qu'il y
Transcription entretien Economie1.docx	vous voyez ils sont quand même un peu, ça les	aide	en fait. Enfin de toute façon les modules de
Transcription entretien Economie2.docx	aussi à pouvoir euh ça pourrait. Ces informations pourraient nous	aider	en tant qu'enseignant-référent pour euh convaincre d'
Transcription entretien AES-Droit.docx	beaucoup de marge, là oui peut-être que ça pourrait	aider	parce qu'en fait ça donnerait un peu, ce
Transcription entretien Gestion2.docx	et qu'il y ai une coordination de toutes ces	aides,	parce qu'une seule aide, enfin une seule personne
Transcription entretien Economie1.docx	deuxième semestre un groupe où il y a de l'	aide	sur le français parce qu'effectivement on a des
Transcription entretien Gestion1.docx	des compétences pour euh enrichir leur dossier Parcoursup pour les	aider	sur vers quelle formation ils voudraient aller, pour euh
Transcription entretien Economie1.docx	vraiment bien pour les étudiants qui y participent, ça les	aide	vraiment à faire le point sur leurs projets, ça
Transcription entretien Gestion2.docx	sur un semestre sur le deuxième semestre à pouvoir les	aider	vraiment à se réorienter, le temps qu'ils réfléchissent

Transcription entretien Economie1.docx	LAS parce que je pense que en plus ça n'	aide	absolument pas le recrutement des étudiants en médecine et
Transcription entretien Economie2.docx	de faire autre chose, est-ce que vous pourriez m'	aider ?"	Alors je ne sais pas si dans ce cas
Transcription entretien Gestion2.docx	fait hein ce qu'il me faudrait c'est une	aide	au niveau de la scolarité, parce qu'on fait
Transcription entretien Economie2.docx	début, là je ne me sens pas d'arriver à	aider	beaucoup les étudiants à se réorienter, là quand ils
Transcription entretien Economie2.docx	avoir été trop de support, voilà d'avoir pu trop	aider	ces étudiants-là. En début d'année, on a
Transcription entretien Gestion2.docx	bah je vous l'ai dit, une partie. Ça peut	aider	ceux qui le savent dès le départ, pour l'
Transcription entretien Gestion2.docx	de euh enfin qu'on les a peut-être pas	aidés	correctement, en tout cas qu'ils n'ont pas
Transcription entretien Gestion2.docx	pour lesquels la formation ne convient pas euh pour les	aider	dans leur réorientation, on a à travailler sur la
Transcription entretien Gestion2.docx	au moment où il faut arriver sur Parcoursup à les	aider,	donc ils décrochent. Je pense que c'est le
Transcription entretien Economie2.docx	euh peut-être que donner aux enseignants ces informations pourraient	aider	d'une part les enseignants à avoir une meilleure
Transcription entretien Gestion2.docx	une coordination de toutes ces aides, parce qu'une seule	aide,	enfin une seule personne référente ou deux. Mais là
Transcription entretien Economie1.docx	les modules de PPP où qu'ils soient ils les	aident.	Le problème c'est qu'il faudrait peut être
Transcription entretien Economie1.docx	a strictement aucune idée ! Et il n'y a aucune	aide	là-dessus et puis en plus c'est pas
Transcription entretien Economie1.docx	allez attendez on va vous mettre dans, on va vous	aider,	on va vous permettre d'accéder à Réopass maintenant",
Transcription entretien Economie2.docx	s'il est resté faible comme je le pense, n'	aide	pas à à viser ces objectifs-là. Donc euh
Transcription entretien Economie1.docx	la démarche et tout je pense que oui ça les	aide	vraiment. Y compris ceux d'ailleurs qui décident de
Transcription entretien Economie2.docx	sont réorientés ? Réorientés où ? Est-ce que Réopass les a	aidés ?	Ça euh peut-être que donner aux enseignants ces
Transcription entretien Economie2.docx	serait de, l'objectif devrait être celui de de les	aider	à, s'ils ont les idées claires de trouver