

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Service de Méthodologie et Formation

Professeur Marc Demeuse

**RECHERCHE-ACCOMPAGNEMENT DE PROJET D'INNOVATION
PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATIONNELLE AU SEIN DU 2^e DEGRÉ
PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE PLEIN
EXERCICE**

-

***EXPÉRIMENTER AU SERVICE DE LA RÉUSSITE
DES ÉLÈVES DE 3^e PROFESSIONNELLE***

RAPPORT FINAL DE RECHERCHE

Août 2014

Damien Canzittu, Stéphanie Malaise, Alizée Tutak

Sous la direction du Pr. Marc Demeuse

SOMMAIRE

<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	4
<i>LISTE DES FIGURES</i>	5
<i>INTRODUCTION</i>	6
<i>PARTIE 1 : DESCRIPTION DES PROJETS MIS EN ŒUVRE</i>	8
1. <i>Les projets du cluster organisation</i>	9
2. <i>Les projets du cluster orientation</i>	14
3. <i>Les projets du cluster motivation</i>	17
<i>PARTIE 2 : CADRE THÉORIQUE</i>	23
1. <i>L'innovation pédagogique</i>	23
2. <i>Les étapes dans le processus d'innovation</i>	24
2.1. <i>Le déclencheur d'un projet</i>	24
2.2. <i>L'élaboration du projet</i>	24
2.3. <i>La mise en œuvre des actions</i>	29
2.4. <i>L'évaluation</i>	29
2.5. <i>L'institutionnalisation et la pérennisation</i>	30
2.6. <i>Le transfert</i>	30
3. <i>La mobilisation des acteurs</i>	32
3.1. <i>L'organe de pilotage</i>	32
3.2. <i>La direction de l'établissement scolaire</i>	32
3.3. <i>Le coordinateur du projet</i>	33
3.4. <i>Les enseignants</i>	33
3.5. <i>Les centres PMS</i>	34
3.6. <i>Les élèves et les parents</i>	34
<i>PARTIE 3 : AXE ACCOMPAGNEMENT</i>	36
1. <i>L'encadrement par l'équipe universitaire</i>	36
1.1. <i>L'organisation des rencontres en cluster</i>	37
1.2. <i>Le contenu des rencontres en cluster</i>	38
1.3. <i>Le partenariat avec les conseillers pédagogiques</i>	40
2. <i>Les moyens de communication et de diffusion</i>	40
2.1. <i>Les boîtes mails</i>	40
2.2. <i>Le site Internet</i>	40

PARTIE 4 : AXE RECHERCHE	42
1. Evaluation des projets Expairs	42
1.1. Les axes d'évaluation.....	42
1.2. Les outils d'évaluation.....	42
1.3. Résultats.....	47
2. Analyse des conditions favorables à l'implantation de projets	74
2.1. La motivation de l'école par rapport au projet	74
2.2. L'approche du projet et ses modalités d'exécution	74
2.3. La mobilisation des différents acteurs.....	75
2.4. La communication interne et externe.....	80
2.5. La création de réseaux.....	81
CONCLUSION	82
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
TABLE DES MATIÈRES	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Contenus particuliers abordés au sein des trois clusters	39
Tableau 2 - Nombre de tableaux Excel encodés selon l'année scolaire et le cluster	47
Tableau 3 - Nombre d'élèves encodés selon l'année scolaire et le cluster	47
Tableau 4 - Nombre d'élèves de 3P encodés selon l'année scolaire et le cluster	47
Tableau 5 - Retard scolaire en 2013/2014 en 3^e année selon le secteur d'enseignement	49
Tableau 6 - Retard scolaire en 2013/2014 en 4^e année selon le secteur d'enseignement	49
Tableau 7 - Nombre et pourcentages de demi-jours d'absences injustifiées selon l'année scolaire pour les 3P et les 4P.....	50
Tableau 8 - Nombre et pourcentages de demi-jours d'absences justifiées selon l'année scolaire pour les 3P et les 4P	51
Tableau 9 - Nombre de questionnaires chefs de projet encodés selon l'année scolaire et le cluster	52
Tableau 10 - Nombre d'occurrences positives, négatives et de non-réponses concernant les perceptions des répondants.....	53
Tableau 11 – Nombre d'occurrences d'avis positifs, négatifs et de non-réponses en ce qui concerne les degrés de satisfaction des répondants.....	54
Tableau 12 - Nombre d'occurrences constatées pour les difficultés rencontrées par les répondants	55
Tableau 13 - Nombre d'occurrences d'avis positifs, négatifs et de non-réponses en ce qui concerne les processus mis en œuvre lors du projet	57
Tableau 14 – Nombre de questionnaires enseignants encodés selon l'année scolaire et le cluster..	59
Tableau 15 – Nombre de questionnaires enseignants encodés par établissement selon l'année scolaire et le cluster.....	59
Tableau 16 - Questionnaire enseignants : nombre de répondants par école.....	60
Tableau 17 - Perception générale du projet Expairs chez les enseignants	62
Tableau 18 - Nombre d'occurrences et pourcentages des avis positifs, négatifs et des non-réponses selon les items	63
Tableau 19 - Nombre de questionnaires élèves encodés par cluster selon l'année scolaire.....	65
Tableau 20 - Nombre d'écoles et nombre de réponses obtenues au questionnaire en fonction de la province ou ville d'origine.....	65
Tableau 21 - Nombre d'occurrences et pourcentages relatifs aux avis positifs, aux avis négatifs et aux non-réponses des répondants concernant les huit questions relatives à la motivation des élèves par rapport aux cours.....	71
Tableau 22 - Nombre d'occurrences et pourcentages relatifs aux avis positifs, aux avis négatifs, aux sans avis et aux non-réponses des répondants concernant les cinq questions relatives à l'orientation des élèves	72
Tableau 23 - Répartition en termes de nombre d'occurrences et de pourcentages des réponses des élèves concernant les durées depuis lesquelles ils ont posé un choix de métier.....	73

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 - Axes développés dans les trois clusters</i>	8
<i>Figure 2 - Vision globale des étapes d'un projet d'éducation ou de formation</i>	24
<i>Figure 3 - Vision détaillée des étapes d'un projet d'éducation ou de formation</i>	31
<i>Figure 4 - Axes et outils d'évaluation de la recherche Expairs</i>	43
<i>Figure 5 - Difficultés rencontrés dans le cadre de la mise en œuvre du projet</i>	64
<i>Figure 6 - Répartition par âge des répondants</i>	66
<i>Figure 7 - Répartition des réponses lorsqu'un élève souhaite changer de filière - Année 2012-2013</i>	67
<i>Figure 8 - Répartition des réponses lorsqu'un élève souhaite changer de filière - Année 2013- 2014</i>	67
<i>Figure 9 - Répartition des réponses des élèves concernant leur satisfaction relative aux cours suivis pendant l'année (occurrences et pourcentages)</i>	69
<i>Figure 10 - Nombre d'occurrences concernant les aspects qui motivent et qui démotivent le plus les répondants</i>	70

INTRODUCTION

De nombreuses études ont mis en évidence qu'il existe, en Fédération Wallonie-Bruxelles, une orientation scolaire par relégation de l'enseignement général vers l'enseignement qualifiant (Donnay *et al.*, 2002 ; Demeuse, Lafontaine & Straeten 2005 ; Demeuse & Lafontaine, 2005 ; Franquet, Friant & Demeuse, 2010 ; Friant & Demeuse, 2011). Les filières qualifiantes souffrent particulièrement de « l'effet toboggan » (Franquet, Friant et Demeuse, 2010 ; Grootaers, 2006 ; Vitiello, 2008) engendré par « un système d'orientation basé sur l'opposition échec ou réussite de l'élève » (Franquet, Friant et Demeuse, 2010). Elles accueillent un public composé d'une part importante d'élèves confrontés à l'échec scolaire.

C'est dans ce contexte qu'en septembre 2012, le projet *Expairs* a vu le jour. Impulsé par la Ministre de l'enseignement obligatoire de l'époque, ce projet d'une durée de deux ans a fait appel à l'expertise des établissements scolaires des différents réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles pour expérimenter la mise en œuvre de projets innovants visant à lutter contre l'échec et le décrochage scolaire au sein du deuxième degré professionnel de l'enseignement secondaire. Considérant les pairs comme des experts, le projet *Expairs* a pleinement impliqué les équipes éducatives et a accordé une place prépondérante à leur parole, à leur action et à leur expérience. Les projets expérimentés ont d'ailleurs été élaborés par les équipes éducatives elles-mêmes, sur la base de leur connaissance du terrain.

Suite à l'appel du cabinet ministériel, une soixantaine d'établissements scolaires ont proposé des projets visant à améliorer le rapport à l'école et à l'apprentissage des élèves de 3^e année de l'enseignement professionnel. Ces projets étaient axés sur l'une des trois thématiques imposées : l'organisation, l'orientation et la motivation scolaire. Sur les 60 projets, 45 projets ont été sélectionnés par les commanditaires pour travailler les problématiques désignées.

Bien que tous les projets poursuivaient un objectif commun, les moyens mis en œuvre pour l'atteindre étaient différents. Ainsi, dans les établissements scolaires dont le projet était axé sur l'organisation, les actions mises en œuvre visaient à proposer un modèle organisationnel davantage centré sur l'élève. Dans les établissements dont le projet était centré sur la thématique de l'orientation, le travail portait sur le cheminement vocationnel de l'élève. Enfin, dans les établissements ayant proposé un projet relatif à la motivation, les équipes pédagogiques tentaient de stimuler et de susciter l'intérêt des élèves à s'investir dans son parcours scolaire.

Au sein du projet *Expairs*, un accompagnement a été assuré par l'équipe de recherche de l'Institut d'Administration Scolaire (UMONS). Cette dernière a eu pour mission de soutenir les équipes éducatives dans le développement et l'évaluation de leur projet. L'accompagnement s'est concrétisé par l'organisation de journées de rencontres rassemblant les différents acteurs du système éducatif (équipe d'enseignants, équipe de direction, conseillers pédagogiques, membres de CPMS, etc.). Au cours de ces journées, des ressources nécessaires à l'implantation et à l'évaluation des projets ont été mises à disposition des participants. En outre, ces rencontres ont permis aux équipes éducatives d'explicitier les expériences vécues, de prendre du recul par rapport aux situations et de développer un

langage commun au sein de l'équipe, en vue de faciliter l'analyse de pratiques. Ces réunions ont permis de dégager des freins et des leviers à la mise en place de projets innovants dans les écoles.

Parallèlement à l'aspect d'accompagnement, l'équipe de recherche a conçu des outils de récolte de données. Ceux-ci ont permis d'évaluer les projets selon trois axes : les processus, les perceptions et les performances. Ces éléments ont contribué à nuancer les données récoltées de manière naturelle tout au long de la recherche.

Le rapport final de cette recherche se compose de quatre parties structurées comme suit :

La première partie propose une description des projets menés au sein des établissements impliqués dans la recherche *Expairs*. Ces projets sont présentés selon les trois clusters qui ont guidé la recherche : le cluster « organisation », le cluster « orientation » et, le cluster « motivation ».

La deuxième partie sert de cadrage théorique. Elle concerne les fondements de ce que constitue une innovation en éducation. Ce chapitre permet de comprendre la notion d'innovation, précise les différentes étapes d'un processus d'innovation et, identifie les différents acteurs impliqués.

La troisième partie de ce rapport développe l'axe d'accompagnement du projet *Expairs*. Elle dresse le bilan des activités menées par l'équipe universitaire dans le cadre des réunions d'encadrement organisées.

Enfin, la quatrième et dernière partie illustre l'axe de recherche. Le premier chapitre est consacré à l'aspect évaluatif du projet *Expairs*. Il présente les outils d'évaluation élaborés et s'intéresse aux résultats obtenus aux questionnaires d'enquête. Le deuxième chapitre rend notamment compte des pratiques observées en synthétisant les conditions favorables à l'implantation de dispositifs innovants au sein du deuxième degré.

PARTIE 1 : DESCRIPTION DES PROJETS MIS EN ŒUVRE

Par l'intermédiaire de la circulaire du 23 avril 2012, les établissements scolaires des différents réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles ont été invités à collaborer à la recherche *Expairs* en proposant un projet autour d'un des trois axes prédéfinis : l'organisation de l'école, le parcours orientant et les facteurs de motivation. Au total, 67 écoles ont soumis un projet. Parmi celles-ci, 45 d'entre elles ont été sélectionnées pour participer au projet *Expairs*, encadré par l'équipe du Professeur Demeuse de l'Université de Mons. Trois clusters de 15 écoles ont été constitués sur la base des axes précédemment cités.

Construits par les équipes éducatives elles-mêmes, les projets développés tenaient compte du contexte scolaire dans lequel ils s'inscrivaient et du public auquel ils étaient destinés. Selon leurs propres spécificités, les projets étaient liés à l'une des trois thématiques imposées : organisation, orientation, motivation. Cette répartition avait pour objectif de favoriser des échanges de qualité autour de thèmes fédérateurs.

Même s'ils travaillaient autour de sujets différents, les trois clusters ont rassemblé des écoles dont les projets poursuivent un objectif général similaire, celui d'améliorer le rapport à l'école et à l'apprentissage des élèves de 3^e année de l'enseignement professionnel. Au sein du cluster *organisation*, les établissements sélectionnés ont pensé à un modèle organisationnel davantage centré sur l'élève. Dans le cluster *orientation*, le travail porte sur le cheminement vocationnel de l'élève. Enfin, dans le cluster *motivation*, les équipes pédagogiques tentent de stimuler et de susciter l'intérêt du jeune à s'investir dans son parcours scolaire.

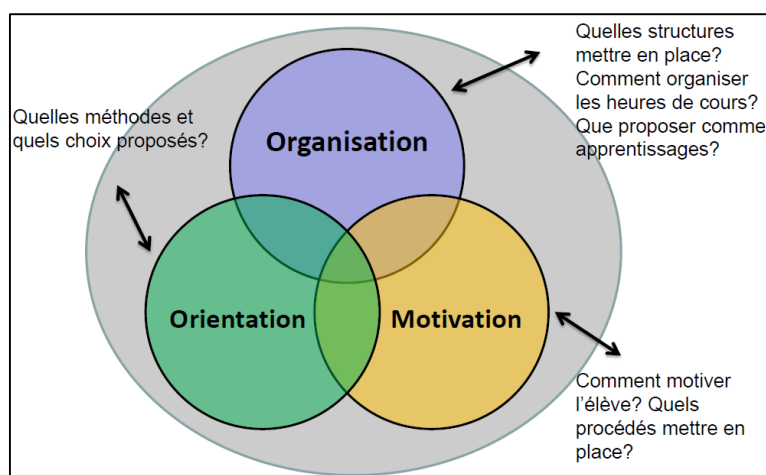


Figure 1 - Axes développés dans les trois clusters

Au sein de chaque cluster des axes de travail ont pu être dégagés. Ainsi, pour le cluster *organisation*, les mesures développées par les écoles s'articulaient autour de quatre axes intrinsèquement liés : l'aménagement de la grille-horaire, la valorisation des élèves, l'encadrement de ceux-ci et la valorisation professionnelle. Pour le cluster *orientation*, les pratiques proposées par les écoles se regroupaient en cinq axes : la découverte des métiers et des offres de formation, le soutien des enseignants, les aménagements, les partenariats et les actions pédagogiques orientantes. Au niveau

du cluster *motivation*, quatre axes se dessinaient : l'amélioration du climat au sein de l'école, le sens donné aux apprentissages, la construction du projet personnel de l'élève et la valorisation des élèves.

Ce chapitre propose une description par cluster des projets mis en œuvre dans les écoles. Ces descriptions s'appuient sur plusieurs sources : les projets déposés suite à l'appel à projet *Expairs*, les éléments synthétiques provenant des réunions équipes éducatives/chercheurs, les présentations (orales ou écrites) réalisées par les participants. Le nom des écoles a été anonymisé.

Les descriptions précisent également les conditions d'exécution pour chacune des écoles. La première année de recherche, les projets se destinaient uniquement aux élèves issus de la section de 3^e professionnelle. Au cours de la seconde année de recherche, les modalités de recherche ont été étendues et ont permis aux nouveaux élèves de 3^e professionnelle mais également aux anciens (désormais en 4^e professionnelle) de bénéficier des dispositifs mis en place.

1. Les projets du cluster organisation

1.1. Ecole Org 1

L'école *Org 1* a développé un projet visant à motiver ou remotiver l'élève de 3P à venir à l'école par-delà les obligations scolaires via :

- une philosophie de réflexions et d'actions ;
- un décentrage des priorités pédagogiques ;
- une organisation logistique autre ;
- une optimisation de l'interdisciplinarité ;
- une visibilité et une valorisation du « fait ».

A destination de la section de 3^e professionnelle uniquement, le projet consiste en l'organisation d'ateliers, c'est-à-dire de moments privilégiés de rencontres, d'échanges, de construction au cours desquels les élèves et les membres du personnel impliqués se retrouvent.

Au terme de la première année de fonctionnement, l'équipe éducative de l'école *Org 1* a constaté une diminution du nombre de demi-jours d'absence injustifiée (de 90, l'école est passée à 35). Les ateliers thématiques organisés dans le cadre du projet *Expairs* semblent avoir permis de fidéliser certains élèves mais pas nécessairement aux cours de formation commune et/ou pratiques.

1.2. Ecole Org 2

L'école *Org 2* s'était déjà intéressée auparavant à la problématique des élèves de 3^e professionnelle en adoptant plusieurs mesures organisationnelles portant sur l'aménagement de grille-horaire, la réécriture des programmes, l'enseignement en binôme par deux professeurs au cours de français. Un autre projet autour de l'identité du jeune a également été mis en place depuis quelques années avec le concours de la médiation scolaire et de plusieurs enseignants. Le projet *Expairs* a été l'occasion de poursuivre le travail entamé.

Dans le cadre du projet *Expairs*, d'autres activités se sont ajoutées telles que l'organisation d'une journée rencontre/découverte (septembre), de journées ou après-midi culturels obligatoires (d'octobre à mai) ainsi que la réalisation d'un portfolio avec présentation devant parents et membres de l'équipe éducative (deux fois par an en décembre et en mai).

Dans un premier temps, le projet s'est adressé uniquement aux élèves de 3^e professionnelle. Durant la seconde année de recherche, l'école *Org 2* a poursuivi l'expérience avec les anciens élèves de 3^e professionnelle, désormais élèves en 4^e professionnelle, et l'a répliquée avec les nouveaux élèves de 3^e professionnelle.

L'école a obtenu de meilleurs résultats en français notamment grâce au binôme de professeurs formés. Par ailleurs, en plus de cette organisation particulière, les élèves ont entrepris la rédaction d'un magazine. Le coaching des élèves de 3^e professionnel par les élèves de 7^e professionnelle a également été instauré.

L'objectif privilégié au cours de l'année scolaire 2013-2014 était de diminuer de moitié les non-réinscriptions (exclusions).

1.3. Ecole Org 3

L'école *Org 3* s'est engagée dans le projet *Expairs* avec un projet déjà anticipé, pensé et mis en œuvre concrètement depuis quelques années.

La première année, le dispositif avait ciblé les élèves de 3^e professionnelle et avait été étendu jusqu'en 4^e professionnelle. L'équipe éducative a constaté près de 40% d'accrochage scolaire grâce aux activités développées et énumérées succinctement :

- Accueil individualisé par le professeur d'atelier avec notamment organisation d'activités sportives ;
- Réduction du nombre de professeurs réguliers (3 à 4 intervenants maximum) ;
- Diminution du nombre d'élèves (6 par classe) aux cours théoriques avec 30 minutes par heure de cours ;
- Parrainage entre élèves ;
- Conseils d'élèves ;
- Journées de sport/aventure ;
- Evaluation quotidienne orale de la journée par l'élève (10').

1.4. Ecole Org 4

L'idée de projet de l'école *Org 4* était de concevoir une 3^e professionnelle à destination d'un public issu de l'immigration européenne et non-européenne. Pour ce faire, une refonte complète de la grille-horaire a été pensée. Cette dernière comportait une formation optionnelle orientée sur le français avec 12H de cours par semaine.

L'école *Org 4* a mené l'expérience auprès des classes de 3^e professionnelle. L'équipe éducative de l'établissement scolaire a constaté un taux de réussite plus élevé (57 AOA) au sein de l'option 3P français langue étrangère.

1.5. Ecole Org 5

L'école Org 5 travaille sur le projet soumis dans le cadre d'*Expairs* depuis maintenant 5 ans. Face à une proportion d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle (10% du public total), l'école a souhaité expérimenter les mesures suivantes :

- Ajouter deux heures d'expression orale – correction phonétique dans la grille-horaire ;
- Ajouter une heure de cours en technique d'accueil et valoriser la maîtrise d'une langue étrangère dans le cadre du cours ;
- Diminuer d'une heure par semaine le cours d'informatique appliqué ;
- Diminuer à deux heures par semaine le cours de néerlandais en 3^e et monter à quatre heures par semaine en 4^e.

L'application de ces dispositions a engendré un taux de réussite de près de 80%. L'école a poursuivi dans la même voie durant les deux années de recherche, en offrant des dispositifs pédagogiques et organisationnels particuliers aux élèves de 3^e professionnel.

1.6. Ecole Org 6

Par sa participation au projet *Expairs*, la volonté de l'école Org 6 était que les élèves, quelle que soit leur option, comprennent par eux-mêmes l'importance de la ponctualité, l'assiduité et la motivation dans le monde professionnel.

Des dispositions spatiales ont été prises ; des locaux ont été regroupés et aménagés pour certaines options. La grille-horaire a elle aussi été refondue ; les cours théoriques se déroulent en matinée et les cours pratiques en après-midi ; certaines heures de cours se donnent en parallèle afin de réunir les élèves et d'assurer le suivi d'activités. Des projets communs et spécifiques à chaque option ont également vu le jour. Ces démarches se poursuivent au sein des mêmes options en 3^e et en 4^e professionnelle.

1.7. Ecole Org 7

Le projet de l'école Org 7 s'est axé sur l'orientation et la motivation des élèves par le biais d'un accompagnement collectif (réalisation d'un portfolio) et d'entretiens individuels. Afin de permettre la mise en place de ce dispositif, 4h par semaine de gestion et d'organisation du projet personnel, réparties en 2x 2h (mardi et vendredi) en parallèle de cours d'options ont été dégagées.

L'école a réitéré l'expérience menée auprès du public de 3^e professionnelle et a également inclus les élèves de 4^e professionnelle. Au terme de la première année de fonctionnement, un taux de réussite de 50 % a été observé.

1.8. Ecole Org 8

L'école *Org 8* a suggéré une grille commune à tous les élèves de 3^e professionnelle qui, à la fois, renforce la formation commune et permet une initiation aux différentes options des services 7 et 8. La forme de 3^e professionnelle généraliste permet aux élèves de :

- Découvrir toutes les options et de s'initier aux compétences fondamentales de chaque secteur de l'école ;
- Travailler leur projet d'orientation à travers des cours spécifiques afin qu'ils choisissent positivement une option qualifiante au 3^e degré ;
- Disposer d'une formation commune renforcée afin d'acquérir les compétences socles.

Le projet qui, durant la première année de recherche, ne visait que les élèves de 3^e professionnelle, a été étendu à la 4^e professionnelle.

1.9. Ecole Org 9

Le projet proposé par l'école *Org 9* repose sur une expérience acquise ces 15 dernières années. Il s'agissait d'allier le travail en duo permettant aux professeurs de Formation Humaine et de Formation Scientifique d'enseigner pendant certaines heures de cours avec un professeur de CTPP, l'organisation de cours de soutien et la préparation d'une épreuve intégrée présentée en fin de 4^e professionnelle. Ce dispositif particulier impliquait tant les élèves de 3^e professionnelle que ceux de 4^e.

1.10. Ecole Org 10

L'école *Org 10* a choisi d'asseoir son projet sur des dispositions organisationnelles telles que les séquences de 45 minutes et l'enseignement par binôme. Les économies horaires ont été réinjectées dans l'organisation d'activités de médiation, de remédiation, de suivi de la classe et de dépassement au profit des élèves. Ces mesures expérimentales ont été mises en place en 3^e et en 4^e professionnelle.

1.11. Ecole Org 11

L'objectif principal du projet de l'école *Org 11* vise à favoriser l'accueil et le bien-être des élèves de 3^e professionnelle à l'école.

La première piste consiste à composer des groupes classes hétérogènes pour les cours de formation commune. En effet, le 2^e degré étant dans un degré d'orientation, l'école souhaitait donner une dimension hétérogène aux cours de la formation commune : français, mathématiques et religion, en mélangeant les élèves de toutes les sections.

La deuxième piste envisage de permettre à certains élèves peu déterminés dans leur choix de suivre initialement deux options groupées (une sorte de « majeure » et de « mineure » comme dans le choix de grilles d'étudiants du supérieur).

La troisième piste propose un enseignement en binôme de sorte que les professeurs de cours généraux seraient amenés à donner une partie de leurs heures de cours avec des professeurs de cours techniques, voire de pratique professionnelle.

La première année de recherche a permis de tester ces mesures qui ont été réorientées notamment d'après les résultats d'une enquête menée au début de l'année scolaire 2013-2014 auprès des élèves de 3^e professionnelle. L'accueil a été favorisé par l'organisation d'une demi-journée conviviale pour accueillir les élèves de 3^e année. Une réorganisation des examens a également été suggérée. L'ensemble de ces démarches ont été assurées au niveau 3^e et 4^e professionnel.

1.12. Ecole Org 12

Dans le cadre du projet *Expairs*, l'école *Org 12* a mis sur pied des ateliers « inter OBG » à destination des élèves de 3^e professionnelle issus des différentes options de base groupées. La préparation d'une épreuve intégrée qui se déroule en 4^e professionnelle a également été instaurée. Parallèlement à cela, des activités telles que l'organisation d'un marché de Noël, des sorties, etc. et des entretiens avec le centre psycho-médico-social étaient aussi au programme. L'ensemble des démarches ont été proposées aux classes de 3^e et de 4^e professionnelles.

1.13. Ecole Org 13

L'école *Org 13* s'est focalisée sur la réorganisation de la formation destinée aux élèves de 3^e professionnelle. Ainsi, les élèves ayant leur CE1D sont dispensés des cours de formation commune et suivent des modules de formation individuels déterminés au préalable. L'organisation d'un cours de Dessin Technique Polyvalent, commun aux différentes sections a été impulsée. Pour ce faire, certains cours se sont organisés en parallèle et un accès libre à des ordinateurs équipés de logiciels a été autorisé.

Le travail par module a porté ses fruits en donnant la possibilité aux élèves d'expérimenter d'autres domaines une fois que le module entrepris était réussi.

1.14. Ecole Org 14

Dès la première année de recherche, l'école *Org 14* a intégré les élèves de 3^e et de 4^e professionnelle au projet. Ce dernier consiste à intégrer des projets interdisciplinaires de manière système à l'horaire des élèves. Ainsi, une fois par mois, la grille-horaire est aménagée autour d'une thématique. Des ateliers et des plateaux interdisciplinaires au cours desquels le rythme classique et la composition des classes sont réinterrogées, sont au service du projet. La création de cet espace-temps particulier a permis d'aménager des moments de concertation et de coordination entre les enseignants de manière à assurer un suivi de projet optimal.

2. Les projets du cluster orientation

2.1. Ecole Or 1

Cette école travaille plus particulièrement la motivation des élèves. Deux enseignants proposent notamment un travail de coaching personnalisé aux élèves présentant des difficultés. Un temps plein a d'ailleurs été dégagé afin de travailler le soutien scolaire.

En fin d'année, le projet a été arrêté par l'école car il semble que les élèves ne présentent pas de difficultés majeures : l'établissement est en questionnement sur la nécessité de travailler l'orientation avec des élèves qui semblent être bien orientés.

2.2. Ecole Or 2

L'école a mixé deux classes de 3^e année et proposé un cours de gestion de la communication pendant deux heures par semaine. Le thème central de ce cours est la citoyenneté. Deux stages de 5 jours ont été organisés au sein de professions pour lesquelles les élèves portaient un intérêt (un travail de sélection a été opéré en classe avec les enseignants concernés). L'accent a été mis sur l'expérimentation professionnelle des jeunes.

Outre les stages, l'école a proposé une semaine destinée à l'orientation des élèves où ceux-ci peuvent travailler leurs compétences vocationnelles (les élèves ont été dispatchés dans plusieurs classes afin qu'ils puissent tester les différentes options). Une information professionnelle a également été fournie par les 3^e années aux élèves de 1^e année. Plusieurs partenariats ont aussi été menés (notamment avec l'IFAPME).

De plus, afin d'impliquer les parents, ceux-ci ont reçu une fiche descriptive sur l'orientation de leur enfant.

2.3. Ecole Or 3

L'école a travaillé autour de la communication avec les parents. Dans cette perspective, elle s'est même rendue jusqu'aux domiciles des élèves les plus en difficulté (si les parents ne viennent pas spontanément à l'école).

L'organisation du conseil de classe a été mise en question avec une participation accrue des enseignants et des temps de discussion plus longs pour chaque élève. Afin d'impliquer les enseignants, plusieurs réunions ont été tenues et le projet a sans cesse été adapté aux réalités du terrain (cette adaptation s'est effectuée de façon concertée avec tous les enseignants impliqués).

L'école a rencontré des difficultés à évaluer le travail réalisé avec les élèves (en termes d'orientation) : le travail concernant la connaissance de soi et la connaissance des métiers étant difficilement évaluable puisque ne figurant pas dans les programmes scolaires (en termes de compétences listées et définies précisément). Néanmoins, des évaluations « subjectives » ont été menées lors d'entretiens

individuels, sur la base du comportement de l'élève ou encore selon sa ponctualité et sa régularité aux cours.

2.4. Ecole Or 4

Cette école a mis l'accent sur le travail pluridisciplinaire et en équipe en impliquant dans leur projet aussi bien des enseignants que des membres des centres PMS, des médiateurs scolaires et des parents. Pour ce faire, deux réunions par semaine ont été prévues. L'école a proposé quatre grands types d'activités : la découverte du quartier, les métiers, la découverte de Bruxelles et un thème relatif au télé-achat. Ces thèmes veulent informer les élèves sur les métiers qu'ils peuvent exercer ainsi que sur la vie professionnelle qui existe près de chez eux.

L'usage du portfolio a également fait partie du projet. Néanmoins, l'école a constaté que certains élèves ne s'impliquaient pas encore au projet. L'école a entamé une réflexion sur l'utilité ou non d'imposer l'usage de ce portfolio pour tous les enseignants.

2.5. Ecole Or 5

Le projet de cette école repose sur la création d'une seule option en 3ème année, à savoir une 3P orientante. Au sein de cette classe, les élèves peuvent découvrir des apprentissages différents qui s'articulent autour des métiers et des projets professionnels. L'établissement travaille également avec ses élèves la créativité (réalisations de chefs d'œuvre, expositions...) et l'ouverture d'esprit (citoyenneté, intégration...).

Afin de relier l'ensemble des activités, l'école a instauré la tenue d'un portfolio papier (celui-ci fait également l'objet d'un travail particulier avec le centre PMS qui a proposé des retours et des discussions sur son contenu). De plus, l'école a essayé de grouper des activités leur donnant du sens (par exemple, le cours de mathématique avec un cours techniques).

De façon générale, il semble que le projet ait bien été accepté par les élèves. Les enseignants éprouvent encore des difficultés à évaluer le travail réalisé (le portfolio atteste d'une compilation de travaux qui ne sont pas notés en termes de points et les enseignants présentent des difficultés pour certifier ou non les acquis des élèves). D'ailleurs, les enseignants ne se sont pas impliqués pas dans l'évaluation du projet car cela leur demandait trop de temps. L'école a également émis l'idée de nommer plusieurs coordinateurs afin de mieux gérer le projet.

2.6. Ecole Or 6

Des modules d'environ 8 semaines alternant entre cours théoriques et activités pratiques ont été proposés par cette école. Plusieurs réunions d'équipe ont été organisées (en dehors des horaires des enseignants) et des entrevues individuelles avec les élèves ont également tenues.

L'école a aussi privilégié le travail en binôme : en classe, deux enseignants donnaient cours (suivant leurs spécificités) et travaillaient également des compétences transversales avec les élèves (outre les compétences disciplinaires).

2.7. Ecole Or 7

L'école a axé ses actions sur l'information professionnelle et a utilisé des outils d'approche orientante. Cependant, il semble que le projet ait présenté des difficultés du fait d'un engagement et d'une implication un peu faibles de la direction et de certains enseignants. La communication vers les parents a également été une problématique travaillée au sein de l'école, mais les résultats semblent encore minces.

En fin d'année, le projet a été mis pratiquement à l'arrêt car ne faisant plus partie des priorités de la direction. Toutefois, un coordinateur est toujours venu aux réunions et compte redémarrer le projet l'année scolaire prochaine.

2.8. Ecole Or 8

Cette école a orienté principalement son travail sur les compétences transversales des élèves en essayant de donner du sens aux compétences disciplinaires. Elle a proposé une classe de 3P « orientée » (c'est-à-dire organisant une option de l'école) et une 3P orientante (de découverte). Ce choix a été fait car un certain nombre d'élèves étaient dans cette école pour être dans une des options organisées et ne souhaitaient pas suivre une année « orientante ».

2.9. Ecole Or 9

Dans le cadre du projet *Expairs*, cette école a mis sur pied des activités d'orientation en lien avec les métiers de la vente et l'option travaux de bureau et essaye principalement d'ouvrir ses portes aux professionnels. Pour ce faire, des locaux ont été aménagés et du matériel est disponible pour réaliser les activités.

Le travail entrepris visait l'entièreté du deuxième degré et plusieurs partenariats avec des acteurs extérieurs ont été établis (par exemple, avec le planning familial). Un cours d'orientation est proposé pendant 5 heures par semaine et traite de l'orientation des élèves, de la vie sociale et de l'intégration professionnelle.

L'école proposait également un travail sur la base d'un portfolio avec les élèves ainsi que l'utilisation de tests d'orientation (il semble que ces tests ne seront plus utilisés car peu adaptés au public visé).

2.10. Ecole Or 10

L'accrochage scolaire est le thème principal du projet de cet établissement. Pour ce faire, l'école a proposé à des anciens élèves de venir témoigner de leur parcours scolaire et professionnel. Un parrainage est également mis sur pied avec ces anciens élèves ainsi qu'avec les élèves des années supérieures.

2.11. Ecole Or 11

L'école a ouvert une option de 3^e année orientante. Cette année propose une diversité d'enseignements regroupant à la fois des options techniques et professionnelles. Cette 3P orientante attire beaucoup d'élèves.

L'école a remarqué un accroissement de la motivation des élèves et un absentéisme moins prégnant. Cette 3P orientante est perçue par les élèves comme une classe d'attente et de découverte. L'école a également mis l'accent sur la communication vers les parents par des rencontres (en dehors des rencontres traditionnelles ; réunions de parents).

Néanmoins, la mise sur pied d'une 3P orientante entraîne un certain inconfort des enseignants qui doivent adapter leurs cours pour intégrer les notions professionnelles demandées (cet inconfort tend à diminuer au fil du temps). Il faut noter également que le changement de la direction de cette école a entraîné des difficultés supplémentaires dans la mise en place du projet.

3. Les projets du cluster motivation

3.1. Ecole Mo 1

Le projet de l'établissement « Mo 1 » concerne une cinquantaine d'élèves de troisième et quatrième années professionnelles dans les sections art, habillement et coiffure. A travers la mise en place de la pédagogie par projet, l'équipe éducative vise à créer des liens entre les cours et donner ainsi du sens à la création et aux techniques.

Lors de la première année d'expérimentation, les élèves de 3^e année ont été réunis autour de cinq projets auxquels tous les cours ont participé. Le décloisonnement des cours a obligé les élèves à participer à l'ensemble des travaux et leur a permis de donner du sens à ce qu'ils apprenaient. Enfin, ils ont été évalués de façon collégiale : tous les enseignants ont participé à leur évolution et à leur progression.

Dans le cadre de la deuxième année d'expérimentation, la même optique de travail a été mise en place. Toutefois, le nombre de projets annuels a été réduit afin d'éviter l'essoufflement du corps professoral : l'école est passée de cinq à trois thématiques.

3.2. Ecole Mo 2

Lors de la première année d'expérimentation, trois grands axes ont été suivis dans le but d'atteindre les objectifs décrits ci-dessus : le lien école/famille, le bien-être de l'élève à l'école, le travail par projets.

En vue de favoriser les échanges avec les parents des élèves de troisième année professionnelle de la section services sociaux, l'école « Mo 2 » a organisé un petit déjeuner avec les familles en début d'année scolaire. De la sorte, il a été possible d'entamer un dialogue et de montrer que l'école est ouverte et accessible aux parents. Ensuite, en vue de faire en sorte que les élèves se sentent bien à

l'école, les premières journées ont été consacrées à la rencontre entre élèves et enseignants. De cette manière chacun a pu apprendre à se connaître. Enfin, l'année scolaire a été ponctuée de projets dont la durée variait entre une semaine et un mois et dont le contenu était dépendant de l'actualité et impliquait différents partenaires (CPMS, FOREM...). Dans ce cadre le premier projet visait la prise de conscience, par les élèves, de leurs forces et de leurs faiblesses et la découverte des métiers existant dans la région de l'école.

La deuxième année d'expérimentation a été l'occasion de mettre en place des ajustements aux actions mises en œuvre dans le cadre du projet *Expairs*. Ainsi, contrairement à l'année scolaire précédente, les différents petits projets mis en places étaient liés entre eux par un fil conducteur menant à un projet ambitieux : l'organisation d'une exposition photo. Cette nouvelle organisation a porté ses fruits puisque le taux de réussite est plus élevé que l'année dernière et le nombre d'élèves libres beaucoup plus faible.

3.3. Ecole Mo 3

En vue de motiver les élèves de 3^e année professionnelle de la section coiffure, l'école « Mo 3 » a décidé de modifier l'organisation des cours. L'année scolaire a été découpée en cinq périodes, elles-mêmes scindées en quatre parties :

1. Période d'apprentissage : 4 à 5 semaines.
2. Session 1 : 1 semaine d'examens (les examens se font durant les cours).
3. Remédiations organisées en début et/ou fin de journée : 1 semaine.
Les élèves qui ont réussi leur 1^{ère} session sont dispensés de ces heures de remédiations.
4. Session 2 : 1 semaine d'examens (cette 2^{ème} session est structurée de la même manière que la semaine de remédiations, par conséquent certains élèves ont un horaire réduit).

L'objectif de cette restructuration de l'année scolaire était de pouvoir proposer des évaluations portant sur des plus petites unités et donc plus facilement abordables par l'élève que des examens portant sur la matière vue en plusieurs mois. De plus, le système imaginé permettait de soutenir l'élève en cas d'échec par la mise en place de remédiation et de lui laisser une seconde chance de montrer qu'il maîtrise des compétences.

Outre la mise en place d'évaluations portant sur des plus petites périodes, l'école a permis aux élèves ayant réussi les examens de vivre leur futur métier en effectuant un stage d'une demi-journée. Il s'agissait donc à la fois d'une récompense pour les élèves ayant « rempli le contrat » et l'occasion de découvrir le métier pour lequel ils poursuivent des études. Enfin, pour les élèves en décrochage, l'école avait pour objectif de mettre en place la découverte d'autres options dans des écoles voisines.

Dans l'école « Mo 3 », la mise en place du projet n'a pas été évidente. En effet, si la direction a exigé la participation de l'école au projet *Expairs*, l'enseignante désignée comme étant la chef de projet a dû gérer seule la mise en place du projet *Expairs*.

3.4. Ecole Mo 4

L'établissement « Mo 4 » accueille des élèves de 3^e professionnelle en arts appliqués et en services sociaux. Le projet de cette école vise, à développer le sens de l'acte professionnel, à faire prendre conscience aux élèves des potentialités offertes par les profils et métiers liés à leur option et à valoriser la progression des élèves. Pour ce faire, l'école a développé un partenariat entre les élèves du 2^e et du 3^e degré à travers la mise en place d'un projet.

Bien que l'école « Mo 4 » souhaitait poursuivre le projet *Expairs*, aucune expérimentation n'a été mise en place cette année. En effet, les chefs de projets ont été impliqués dans d'autres activités et n'ont donc pas eu le temps à consacrer à la recherche.

3.5. Ecole Mo 5

Lors de l'année 2012-2013, le projet s'est concrétisé à travers trois activités. La première, effectuée en début d'année, était une activité de groupe mise en place en dehors de l'école et au cours de laquelle les élèves étaient impliqués dans une activité collaborative. Cette première activité avait pour objectif de permettre aux élèves de se rencontrer et de favoriser la cohésion de groupe. Un autre objectif était de montrer aux élèves qu'avec des efforts, ils sont capables de réussir ce qu'ils ont entrepris.

Les deux activités suivantes avaient pour objectif de permettre aux élèves de découvrir le métier auxquels ils sont formés. Il s'agit de la visite d'un hôtel de la ville et de la participation active à une démonstration de sculpture de légumes.

Dans le cadre de la première partie de l'année scolaire 2013-2014 un médiateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles a permis aux élèves d'échanger sur leur degré de motivation, leurs choix, leurs ressentis, leur personnalité et sur la représentation qu'ils ont de l'école. Tout cela a été fait à la fois au travers d'activités collectives mais aussi de réflexions individuelles. La seconde partie de l'année scolaire a été consacrée à la découverte de la réalité du terrain professionnel, de leur future profession à travers l'accueil de professionnels au sein de l'école mais aussi grâce à des visites en entreprises (restaurants, hôtels, ateliers...).

3.6. Ecole Mo 6

L'école « Mo 6 » a mis en place le projet *Expairs* avec les élèves de 3^e et 4^e années professionnelles en services sociaux. L'équipe poursuivait trois grands objectifs : amener l'élève à être acteur de ses apprentissages et lui permettre de construire son projet personnel ; l'amener à se valoriser en mettant en évidence ses atouts et ses progrès ; instaurer un climat de travail agréable et constructif.

En vue d'atteindre ces objectifs, le projet comportait deux grands axes. Le premier axe consistait en une mise au point pour chaque élève d'un projet personnel. Celui-ci était rédigé avec l'élève et impliquait des engagements de sa part. A chaque fin de période, les engagements des élèves ont été évalués et réadaptés si nécessaire. Le second axe reposait sur le travail interdisciplinaire concrétisé à travers des projets tels que l'organisation d'un « goûter presque parfait », de voyages, de visites de musées...

Le projet a été lancé avec les élèves dès le début de l'année puisque l'école a organisé un module d'accueil de deux jours faisant intervenir l'ensemble des enseignants. Ce module a permis à chacun d'apprendre à se connaître, de commencer la rédaction des projets personnels des élèves, de rédiger une charte de l'école, etc. En fin d'année, une activité visant à récompenser les élèves ayant respecté les engagements pris durant l'année a été organisée.

Ce projet était porté par deux enseignantes très motivées. La directrice a adhéré au projet mais laissé les enseignantes en totale autonomie, sans apporter son aide. Durant la première année d'expérimentation, la participation des collègues a été difficile à obtenir. Certains freinaient même le projet. Cette année, suite à une communication effectuée dans le cadre d'une journée pédagogique, il semble que de plus en plus de personnes souhaitent s'impliquer activement dans le projet.

3.7. Ecole Mo 7

L'établissement « Mo 7 » a décidé de mettre en place le projet *Expairs* avec les élèves de 3^e année professionnelle en construction gros-œuvre et en équipement du bâtiment. Les métiers auxquels ces élèves sont formés nécessitant de travailler en équipe, il a été décidé de faire travailler les élèves en équipe dès le premier degré. Pour ce faire, enseignants et élèves ont travaillé à la réalisation de projets ambitieux comme la reconstitution des vestiaires d'un stade de foot par exemple. Cette manière de fonctionner a permis de motiver les élèves, de les rendre acteurs de leurs apprentissages et d'impliquer différentes disciplines.

En vue d'arriver à réaliser les projets, les enseignants se sont aidés d'un logiciel de dessin. Celui-ci a permis de dépasser certaines difficultés liées au fait que les élèves sont encore au début de leur formation. D'une part, il permettait de décomposer le projet en éléments simples à comprendre et à réaliser. D'autre part, il permettait à l'élève, grâce à la 3D, de visionner le projet fini et sous tous les angles.

3.8. Ecole Mo 8

Pour l'école « Mo 8 », l'adhésion au projet *Expairs* était une manière de mettre à l'épreuve un projet déjà en marche depuis plusieurs années avec les élèves de 3^e professionnelle de l'option « Services aux personnes ». Trois volets distincts ont été développés.

Le premier volet du projet consistait en la mise en œuvre de la pédagogie de l'entraînement, c'est-à-dire, permettre à l'élève de se tromper, de se corriger et de s'améliorer suite à la passation de tests formatifs afin d'être performant lors de l'évaluation certificative.

Le deuxième volet du projet s'axait sur l'accueil des nouveaux élèves dans l'école. L'objectif était de favoriser l'intégration des nouveaux élèves dans une école qui souvent n'est pas choisie sur la base d'un projet de vie mais suite à une réorientation ou des conseils appuyés d'une autre école d'origine.

Enfin, dans le cadre du troisième volet, l'accent était mis sur le sens donné aux sanctions. Les règles de vies au sein de l'école et les sanctions ont été discutées avec les élèves. De cette manière, ces derniers savaient ce qui était admis ou non et acceptaient les sanctions lorsqu'ils étaient sortis du cadre.

3.9. Ecole Mo 9

Dans le cadre du projet *Expairs*, l'établissement « Mo 9 » a proposé quatre actions. Une journée extra-muros en début d'année scolaire visant à améliorer les relations sociales, la mise en place d'un carnet d'apprentissage permettant la co-évaluation (élève et enseignants) et visant à impliquer l'élève dans son évaluation, la mise en place de l'école citoyenne à travers la rédaction d'une charte et la participation à un projet caritatif.

La première année de la mise en place du projet a été une réussite. Par contre, la deuxième année d'expérimentation s'est moins bien déroulée. En effet, l'enseignante chef de projet n'a plus obtenu d'heures destinées à la coordination. De plus, bien que la direction estime que le projet est important, elle ne soutient pas sa mise en place et l'on constate un désengagement de l'équipe enseignante.

3.10. Ecole Mo 10

L'établissement « Mo 10 » organise l'enseignement professionnel dans la section services sociaux. Le projet *Expairs* y a été mené avec les élèves de 3^e et 4^e années professionnelles. Trois objectifs étaient visés :

- Amener les élèves à mieux se connaître soi-même.
- Sensibiliser les élèves et les parents à la réalité scolaire et à la réalité sociétale.
- Développer l'estime de soi et la confiance en soi des élèves.

Pour atteindre le premier objectif, l'école a organisé un « atelier philo ». Les élèves ont été amenés à réfléchir à des questions sur eux-mêmes mais aussi sur la représentation qu'ils avaient de l'école.

Pour sensibiliser les parents et les élèves à la réalité scolaire, l'école a également organisé en début d'année une séance d'information sur le parcours scolaire. Durant cette séance, les règles de l'école ont été réaffirmées et les méthodes pédagogiques explicitées. La sensibilisation à la réalité sociétale a été abordée par des partenaires extérieurs (CPAS, mission locale...). Les sujets abordés ont ensuite été réinvestis dans le cadre des cours.

Enfin, pour développer l'estime de soi des élèves, les enseignants ont participé à des formations leur donnant des pistes à ce sujet. La fédération belge d'improvisation amateur est également intervenue pour travailler cette thématique avec les élèves.

3.11. Ecole Mo 11

Cette école organise l'enseignement professionnel dans les sections bois, construction, mécanique, électricité et Imprimerie. En vue de lutter contre le décrochage scolaire, les pistes proposées visaient à agir sur l'amélioration du climat au sein de l'école et à développer les projets personnels des élèves.

En vue d'améliorer le climat au sein de l'établissement, l'école « Mo 11 » a voulu poursuivre un projet déjà en place : l'organisation d'un « SAS » interne, c'est-à-dire d'une structure au sein de l'école dont l'objectif est d'accueillir les élèves exclus de la classe ou tout autre élève en difficulté et de trouver, avec eux, des stratégies pour dépasser les difficultés.

Le deuxième outil testé par l'école est un carnet de liaison entre l'école et la famille. Il s'agit d'un feuillet ajouté au journal de classe dont l'objectif est de récolter et transmettre les informations pertinentes relatives à l'élève, que ce soit au niveau personnel ou relationnel.

Le troisième outil expérimenté est l'organisation de conseils de classes supplémentaires en vue de suivre davantage les élèves et de pouvoir réagir ainsi à temps en cas de difficulté. La rapidité de l'intervention est également visée par l'intermédiaire de remédiations organisées directement au sein des cours. Celles-ci sont organisées simultanément par différents enseignants et ciblent donc les lacunes des élèves.

La mise en projet *Expairs* a amené l'équipe à entamer une réflexion sur la façon d'aborder l'apprentissage des élèves. Prochainement, l'équipe mettra en place la pédagogie du chef d'œuvre dans une situation d'intégration. Dans un premier temps, le travail ne concernera que les cours généraux. Si les résultats sont concluants, cette manière de travailler pourrait être étendue à l'ensemble des cours suivis par les élèves.

PARTIE 2 : CADRE THÉORIQUE

1. L'innovation pédagogique

Cros (1997) définit l'innovation comme le résultat d'une intention mettant en œuvre une ou plusieurs actions visant à changer ou modifier quelque chose, un état, une situation, une pratique, des méthodes, un fonctionnement. En contexte scolaire, l'innovation vise la réussite de l'élève (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2006).

Cette définition met en évidence le caractère nouveau et changeant qui caractérise l'innovation. Les acteurs du système posent un diagnostic qui leur révèle une insuffisance, une inadaptation ou une insatisfaction par rapport aux objectifs à atteindre ou encore aux résultats, aux relations de travail. À partir des éléments qui sont en leur possession, les membres vont innover, c'est-à-dire induire du changement dans leurs pratiques afin d'améliorer la situation. « *Ce qui est nouveau dans l'innovation, ce n'est pas l'objet en question, son contenu, mais essentiellement son introduction dans un milieu donné* » (Lacroix & Potvin, 2009). Face à ce besoin de changement, le processus d'innovation implique de la part des acteurs de faire preuve de créativité, d'inventivité, d'initiative dans l'organisation, dans les activités proposées, dans les méthodes utilisées.

Les critères de durabilité et de transférabilité font également partie du processus d'innovation. Pour s'insérer dans la routine scolaire, le mécanisme d'innovation nécessite d'être apprivoisé et utilisé par les acteurs du système. « *L'innovation est un processus à faire vivre dans la durée, et dont les résultats sont rarement mesurables à court terme. Les acteurs sont bien souvent informés des avantages espérés de l'innovation, mais rarement de ce qu'ils risquent d'y perdre, comme par exemple l'aisance liée à des procédures routinières* ». Or, le processus d'innovation, en situation scolaire, « *est gestion de l'inattendu, des aléas, des incertitudes* » (Cros, 2004, p. 21) ».

2. Les étapes dans le processus d'innovation

La mise en place d'un projet est un processus comportant différentes étapes. Les actions développées découlent d'une importante période de préparation au cours de laquelle l'équipe élabore le projet. En outre, lorsqu'un projet se termine, une phase d'analyse, visant à mettre en évidence les bénéfices s'impose. Comme le montre la figure ci-dessous, on distingue quatre moments-clés : (1) le déclencheur d'un projet, (2) l'élaboration du projet, (3) la mise en œuvre du projet et (4) l'évaluation.

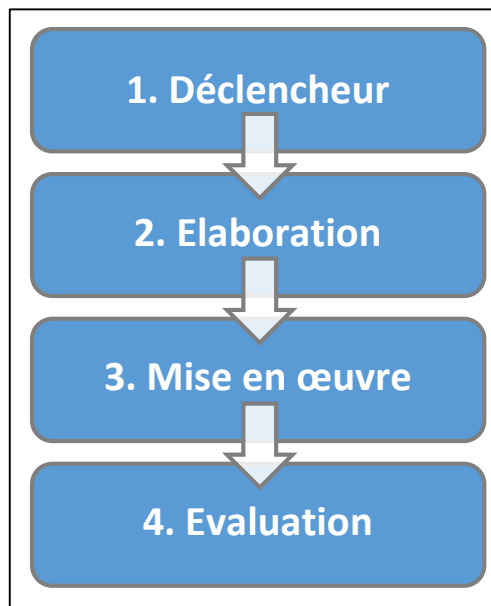


Figure 2 - Vision globale des étapes d'un projet d'éducation ou de formation

2.1. Le déclencheur d'un projet

La naissance d'un projet peut avoir des origines différentes. Il peut être mis en place suite à un input externe comme une réforme ou un appel à projet, ou suite à une initiative interne à l'établissement. Face à une problématique donnée ou à un besoin exprimé, l'école saisit l'opportunité présente dans l'environnement pour se mettre en projet.

Chaque projet d'école est singulier, dans la mesure où il prend en compte les particularités du public accueilli, des ressources et de l'environnement disponibles. Quelle que soit l'origine du projet, sa mise en place nécessite donc avant tout d'analyser le fonctionnement de l'établissement en vue d'en définir les grandes orientations. Cette phase d'analyse est essentielle car c'est sur celle-ci que va reposer toute la construction du projet.

2.2. L'élaboration du projet

Pour qu'un projet prenne sens, il est important que sa définition repose sur une analyse du contexte et de besoins. C'est à partir de ces analyses que les actions mises en place pourront être choisies à bon escient. En outre, cette étape visera également à identifier les indicateurs permettant d'évaluer le projet. Elle englobe donc ce que Figari (1991, 1994) appelle la *référencialisation* et qui désigne un

processus visant à « repérer le contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations » (Figari, 1994, p.48).

Cette définition met en évidence que cette étape de la création d'un référentiel comporte elle-même différentes phases liées entre elles. Roegiers, définissant le référentiel comme « l'ensemble des éléments auxquels on se réfère, qui peuvent relever de plusieurs sources implicites ou explicites, institutionnelles ou individuelles » (2007, p. 67) distingue d'ailleurs quatre référentiels différents : (1) le contexte général, (2) les besoins des acteurs, (3) le fonctionnement de l'institution et (4) le cadre normatif. Le référentiel est constitué de critères qui ne sont pas toutes des « variables objectives » mais sont issus de conceptions, de théories, de « modèles », de valeurs que l'évaluateur porte. » (Vial, 2012, p. 135)

2.2.1. La référencialisation

a. Le contexte général

Le contexte général ou « contexte large » (Figari, 1994) correspond à « l'environnement, ou contexte général englobant » (Roegiers, 2007, p.67), c'est-à-dire le cadre influençant directement ou indirectement l'institution sur le plan politique et socio-économique. Ce contexte est le même pour les 45 écoles participant au projet *Expairs* puisqu'elles sont toutes des écoles organisant l'enseignement secondaire professionnel au sein du même système éducatif. Elles poursuivent donc les mêmes objectifs et sont tenues de les atteindre dans le même cadre.

Les classes participant au projet *Expairs* font partie de l'enseignement obligatoire belge francophone. Les équipes éducatives ont donc pour objectif :

- de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (Décret Missions, 2007, Article 6).

Bien que le système scolaire belge francophone prône une égalité de chances entre élèves et une absence de hiérarchisation entre filières, plusieurs enquêtes internationales (PISA, 2000, 2003, 2006) ont montré qu'il est inéquitable : si les « bons » élèves obtiennent des résultats satisfaisants, l'écart avec les élèves plus faibles se creuse, ces derniers étant les plus nombreux (Demeuse, Crahay & Monseur, 2005 ; Blondin & Lafontaine, 2004). Ce phénomène est accentué, notamment par l'existence de mécanismes de relégation de l'enseignement général vers l'enseignement qualifiant (Franquet, Friant & Demeuse, 2010 ; Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005), ce dernier étant sujet à des discours dépréciatifs, tant de la part des parents d'élèves que des enseignants (Bosmans & Hindryckx, 2006). Ainsi, moins de 5% des élèves choisissent *a priori* des études qualifiantes alors qu'ils seront près de

20% à y être scolarisés (Forget, 2002). La filière qualifiante se révèle dès lors comme un « *deuxième choix justifié par les échecs scolaires* » (Grootaers, Franssen & Bajoit, 2001, p.3). Ceci est renforcé par de grandes disparités socio-économiques entre les filières, et ce, inéluctablement en défaveur des filières qualifiantes (Friant, Demeuse & Derobertmeasure, 2008). Finalement, ces divers problèmes entraînent une « *hiérarchisation sociale croissante des filières, celles-ci n'ayant pas la même valeur, ni sur le plan scolaire, ni sur le plan des débouchés professionnels* » (Franssen, Lenel & Piot, 2009, p.8). Pour contrer ces difficultés, la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis en place diverses stratégies (décret « D+ », encadrement différencié, décret « 1^{er} degré », certification par unité, etc.) dont le projet *Expairs* fait partie.

Le projet *Expairs*, vise à lutter contre l'échec scolaire des élèves du 2^e degré professionnel de l'enseignement secondaire ordinaire. Aucun moyen financier n'a été accordé aux écoles inscrites dans le projet. Les écoles n'ont donc pas eu l'opportunité d'acheter du matériel ou d'engager davantage de personnel. Par contre, elles ont pu bénéficier d'une liberté dans l'organisation concrète de l'enseignement. Elles ont ainsi pu modifier les grilles horaires par exemple. Enfin, en vue de mener à bien leur projet, les équipes éducatives ont été encadrées par l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons, à travers la mise à disposition de ressources et l'organisation de réunions dont l'objectif était de favoriser les échanges entre les participants. Cet encadrement visait également à mettre au point des grilles d'analyse permettant la récolte de données utiles dans le cadre de l'expérimentation. Les observations réalisées en cours d'année seraient renvoyées aux équipes. Les dispositifs mis en place au sein de chaque cluster sont évalués afin de permettre la pérennisation des meilleurs et éventuellement l'ajustement des textes légaux.

b. Le contexte délimité

Les besoins des acteurs, le fonctionnement de l'institution et le cadre normatif constituent ce que Figari (1994) appelle le « contexte délimité » ou « subtexte ». Ces référentiels recouvrent « *des éléments particulièrement pertinents dans la situation à traiter* » car ils vont permettre de « *fournir les informations directement utiles au traitement des questions qui se posent* » (*ibid.*) et découlent des trois principes organisateurs définis par Figari (1991, p. 53) :

- « *le projet comporte des acteurs* » ;
- « *il s'agit d'un projet d'établissement* » ;
- « *tout projet rencontre une évaluation* ».

○ **Les besoins des acteurs**

Un projet est mis en place en réponse à des besoins. Dans le cas du projet *Expairs*, des besoins ont été formulés au niveau institutionnel puisque le projet a été impulsé par le cabinet ministériel en charge de l'enseignement obligatoire. Ce dernier a pointé la nécessité de « *construire ensemble des dispositifs qui améliorent la réussite de ces élèves, en maintenant les exigences de formation, voire en les augmentant* ». En plus des besoins issus du contexte général, chaque établissement et chaque acteur possède ses propres besoins, liés à un contexte particulier. Ces besoins sont définis à partir des besoins spécifiques à chaque acteur ou catégorie d'acteurs et « *sont liés aux stratégies d'acteurs, aux personnalités et aux histoires, au fonctionnement quotidien, aux interactions de natures diverses, aux enjeux et projets* » (Roegiers, 2007, p.68).

Les besoins des acteurs ne sont pas des réalités objectives mais « *des représentations de l'écart existant entre une situation attendue et une situation actuelle (ou vécue)* » (Roegiers, 2007, p.70). Il s'agit de besoins que les personnes « *perçoivent pour elles-mêmes, pour d'autres personnes, mais aussi les besoins qu'elles perçoivent pour l'institution y compris la façon dont elles traduisent le discours officiel, dont elles s'en servent, dont elles s'y réfèrent, dont elles l'interprètent, ou encore la façon dont elles interprètent un dysfonctionnement, ou dont elles se représentent la façon de le solutionner* » (Roegiers, 2007, pp. 70-71).

L'identification des besoins constitue une étape-clé de la création d'un projet. C'est au départ de ces éléments que les actions d'éducation vont être élaborées (Roegiers, 2007). Les acteurs peuvent exprimer un besoin sous des formes différentes (Roegiers, 2007) :

- un problème rencontré ;
- un désir, un souhait ;
- une solution perçue dans le but de mettre une certaine action en œuvre.

Dans ce cadre, différentes techniques de recueil de données peuvent être utilisées : l'observation directe, la constitution d'un groupe de travail composé de différents groupes d'acteurs (enseignants, élèves, chef d'établissement, personnel technique, parents, partenaires extérieurs...), les interviews, les questionnaires, etc.

○ **Le fonctionnement de l'institution**

Tout comme l'analyse des besoins des acteurs, l'analyse du fonctionnement de l'institution consiste en l'étude de l'écart entre une situation idéale et la situation réelle. Toutefois, dans ce cas, les écarts mesurés sont objectivés (Roegiers, 2007).

L'étude du fonctionnement de l'institution s'appuie à la fois sur la politique de l'institution, sur son fonctionnement effectif et sur ses dysfonctionnements (Roegiers, 2007). Cette analyse de la situation se centrera donc d'une part sur les caractéristiques de l'établissement, sur son organigramme, sur la manière dont les tâches sont réparties entre les différents acteurs, etc. Elle portera également sur l'étude de différents indicateurs quantitatifs et qualitatifs. Par exemple, les taux de réussite, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, le taux d'absentéisme...

○ **Le cadre normatif**

Le dernier référentiel à créer est lié aux « *lois, règlements, ou toute autre norme de nature juridique, législative, éthique, déontologique..., auxquels est soumise l'institution* » (Roegiers, 2007, p.75). Il faut différencier les normes imposées qui sont formalisées par les lois, les décrets, les règlements d'ordre intérieur, etc. et les normes implicites, qui ne sont pas clairement formulées.

La création des référentiels liés au contexte délimité est l'occasion de mettre en évidence les ressources et les contraintes. Parmi les acteurs, l'institution et son environnement, le cadre normatif, quels sont les éléments exploités ou non ? ; Qui est susceptible de répondre aux besoins des acteurs et de l'institution ? De quelles libertés le groupe de travail peut-il profiter ? A l'inverse, quelles sont les contraintes qui sont imposées ? Quel est le cadre duquel on ne peut pas sortir ? Roegiers (2007) distingue deux types de contraintes. D'une part, celles qui sont liées au contexte et qui ne pourront

pas être levées et d'autre part, les contraintes qui correspondent en fait à des ressources indisponibles au moment de la rédaction du référentiel.

2.2.2. La formulation d'objectifs

Les objectifs poursuivis découlent de la rédaction du référentiel. Idéalement, ceux-ci sont traduits en termes d'effets attendus et opérationnalisés à travers des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs (Roegiers, 2007). De cette manière, il est possible de mesurer l'adéquation de ces effets attendus avec les effets réellement obtenus suite à la mise en place du projet. « *A chaque entrée caractérisant le « projet » correspond une « sortie » prévoyant les procédures d'évaluation qui en découlent : le référentiel comportera ainsi une deuxième face qui servira de protocole d'évaluation* » (Figari, 1991, p. 54).

2.2.3. L'élaboration concrète du projet et de ses actions

Une fois le cadre déterminé et les objectifs fixés, l'équipe peut élaborer les différentes stratégies qu'elle souhaite mettre en place à travers la rédaction du programme. Celui-ci met en relation les besoins, les objectifs, les ressources ainsi que les contraintes et correspond à « *une série d'activités appuyées par un ensemble de ressources et visant à atteindre des résultats spécifiques au sein de groupes cibles définis* » (Porteous, 2009, p. 87). A la manière d'un scénario, l'équipe en projet va écrire ce que sera le projet en précisant d'une part, « *les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés* » (Hadjji, 1992, p. 50) et d'autre part, la manière dont ces moyens seront agencés, « *qu'il s'agisse de matériels ou de personnes* ». (*ibid.*). Il s'agit d'une étape incontournable du projet. En effet, 80 % des causes d'échecs dans les projets sont liées à deux facteurs principaux :

- objectifs pas clairs ;
- rôles des acteurs mal définis (Marchat, 2003).

Structurer un projet requière une certaine dose d'anticipation puisque cela implique d'estimer le temps alloué aux différentes phases du projet, les ressources nécessaires en termes de personnels, etc. La phase de structuration du projet impose de recenser et de tenir compte des ressources internes et externes (matérielles, financières, temporelles, etc.) de l'établissement scolaire afin d'organiser le projet dans le temps.

Lors de l'élaboration du projet, chaque objectif est mis en lien avec les ressources disponibles et les contraintes en vue de déterminer la meilleure stratégie à mettre en place. L'élaboration de chaque dispositif, c'est-à-dire de « *l'agencement de ressources matérielles (locaux, matériel didactique...), informatives (documents, médias...) et humaines (les formateurs, les apprenants), de méthodes et de procédés (des techniques de formation)... le tout étant structuré dans le temps selon les options stratégiques* » (Beckers et al., 2003) sera suivi des bénéfices attendus à court, à moyen et à long termes.

2.3. La mise en œuvre des actions

Au cours de la phase de mise en œuvre des actions, l'équipe pédagogique suivra le déroulement du projet et réajustera éventuellement les objectifs à atteindre. Parce qu'une innovation rompt avec les processus connus ou habituels, c'est principalement lors de la mise en œuvre effective des actions que les difficultés apparaissent. Qu'il s'agisse de la direction, du chef de projet, de l'enseignant responsable du projet, ce dernier aura la délicate mission d'assurer l'accompagnement de l'équipe.

2.4. L'évaluation

La mise en œuvre d'un projet implique son évaluation. La raison la plus évidente est la nécessité de déterminer si les objectifs fixés sont ou non atteints en vue de décider ensuite si les actions mises en œuvre seront réitérées ou transférées.

Outre cette fonction de bilan, l'évaluation peut également avoir une visée diagnostique et régulatrice. Dans ce cas, ce n'est pas seulement la mise en évidence de l'atteinte ou non des objectifs qui est attendue, il s'agit aussi de comprendre pourquoi les résultats obtenus sont ou non conformes à ce qui était visé. Ce type d'évaluation permet alors de réorienter le projet en cours de route ou/et de déterminer ce qui sera modifier lorsque celui-ci sera réitéré ou transféré.

Evaluer un projet, revient à mettre en rapport « *les différentes composantes du système : la pertinence et le réalisme des objectifs par rapport aux besoins, la cohérence entre les moyens mobilisés et les objectifs, la faisabilité de ceux-ci par rapport aux moyens disponibles, l'efficacité du système dans l'atteinte de ses objectifs internes et/ou externes, la durabilité des résultats obtenus, leur efficience, l'équité du système...* ». (De Ketele & Gerard, 2007, p. 19). Bouchard et Plante (2002, pp. 230-232) définissent neuf dimensions résultant des rapports entre les différentes composantes d'un système :

- Efficacité : lien de conformité entre les objectifs visés et les résultats effectivement obtenus.
- Efficience : lien de conformité entre l'économie de ressources réalisées (moyens et personnes) et les résultats.
- Impact : lien de conformité entre les résultats attribuables à l'organisme (mais non voulus explicitement) et les attentes sociales (contraintes).
- Pertinence : lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre.
- Flexibilité : lien de conformité entre les capacités d'amélioration dont dispose un organisme et les lieux où s'imposent ces changements.
- Cohérence : lien de conformité entre les divers moyens et les personnes et les objectifs visés.
- A-Propos : lien de conformité entre le projet (constitué de ses objectifs et ses moyens et personnes) et les contraintes de son environnement.
- Durabilité : lien de conformité entre les objectifs visés et le maintien dans le temps des résultats (prolongement de l'efficacité dans le temps).
- Synergie : lien de conformité entre la coordination des actions par les personnes en place et les résultats atteints.

L'évaluation du projet peut être effectuée selon trois axes distincts : l'axe des performances, l'axe des processus et l'axe des perceptions. L'évaluation selon l'axe des performances consiste à déterminer

dans quelle mesure le projet permet d'atteindre les objectifs visés. L'évaluation selon l'axe des processus vise à mettre en évidence le développement et l'évolution des pratiques. Cette évaluation ne s'intéresse pas directement aux résultats attendus mais à la manière dont ces résultats ont été obtenus. Enfin, l'évaluation des perceptions vise à identifier les représentations des acteurs impliqués dans le projet.

2.5. L'institutionnalisation et la pérennisation

La vie d'un projet n'est pas un long fleuve tranquille. Les écoles et les équipes pédagogiques connaissent des périodes d'activité plus ou moins intenses mais passent également par des phases de rupture au cours desquelles elles peuvent se sentir démotivées et manquer d'investissement.

D'après Brodin (2002), le processus d'innovation peut se réaliser en trois phases : l'expérimentation-pilote, les adaptations aux réalités du terrain et l'institutionnalisation ou généralisation. Au cours de la première phase, les équipes procèdent par essais et tâtonnement. Ensuite, elles s'approprient le projet, lui donnent du sens par rapport aux réalités de terrain. Enfin, vient le moment de l'institutionnalisation du projet. Autrement dit, le projet expérimenté fait partie intégrante de l'école en s'inscrivant dans son projet d'établissement. Sous-tendant les valeurs défendues par l'équipe pédagogique au sens large, le projet devient « normalisé ».

Selon Caron et Moore (2004), l'adoption d'un programme nécessite un climat organisationnel positif. *« Ce climat dépend, entre autres, du niveau de satisfaction des employés face aux tâches reliées à leur emploi, face à leur participation au processus décisionnel et face aux méthodes utilisées pour résoudre les conflits au sein de l'organisation »* (p.13).

Ainsi, il semblerait donc que plus les membres de l'organisation se sentent concernés par la problématique traitée et soient conscients du problème, plus ils seront motivés à agir et auront tendance à adopter le dispositif proposé. Cela influencera le rythme et le degré de diffusion ainsi que la durée du maintien d'une innovation.

2.6. Le transfert

Le partage, la diffusion de nouvelles pratiques permet à un projet d'être porteur de sens tant pour la communauté éducative que pour le système éducatif.

Cependant, transférer un projet ne consiste pas en une reproduction exacte. Il s'agit avant tout de s'inspirer de la philosophie et de la méthodologie du projet et d'adapter méthodes déjà mises en pratique ailleurs à un nouveau contexte.

L'étude du contexte, du processus en lui-même ainsi que des résultats va permettre à l'école de comprendre et de situer l'action. C'est pourquoi lorsqu'on veut se lancer dans un projet déjà expérimenté par une autre école, il faut être attentif aux points suivants :

- le contexte dans lequel s'est inscrit le projet ;
- les éléments déterminant l'émergence et la mise en œuvre du projet ;
- les ressources mobilisées ;

les résultats.

En synthèse, la figure suivante illustre de manière détaillée les différentes étapes d'un projet.

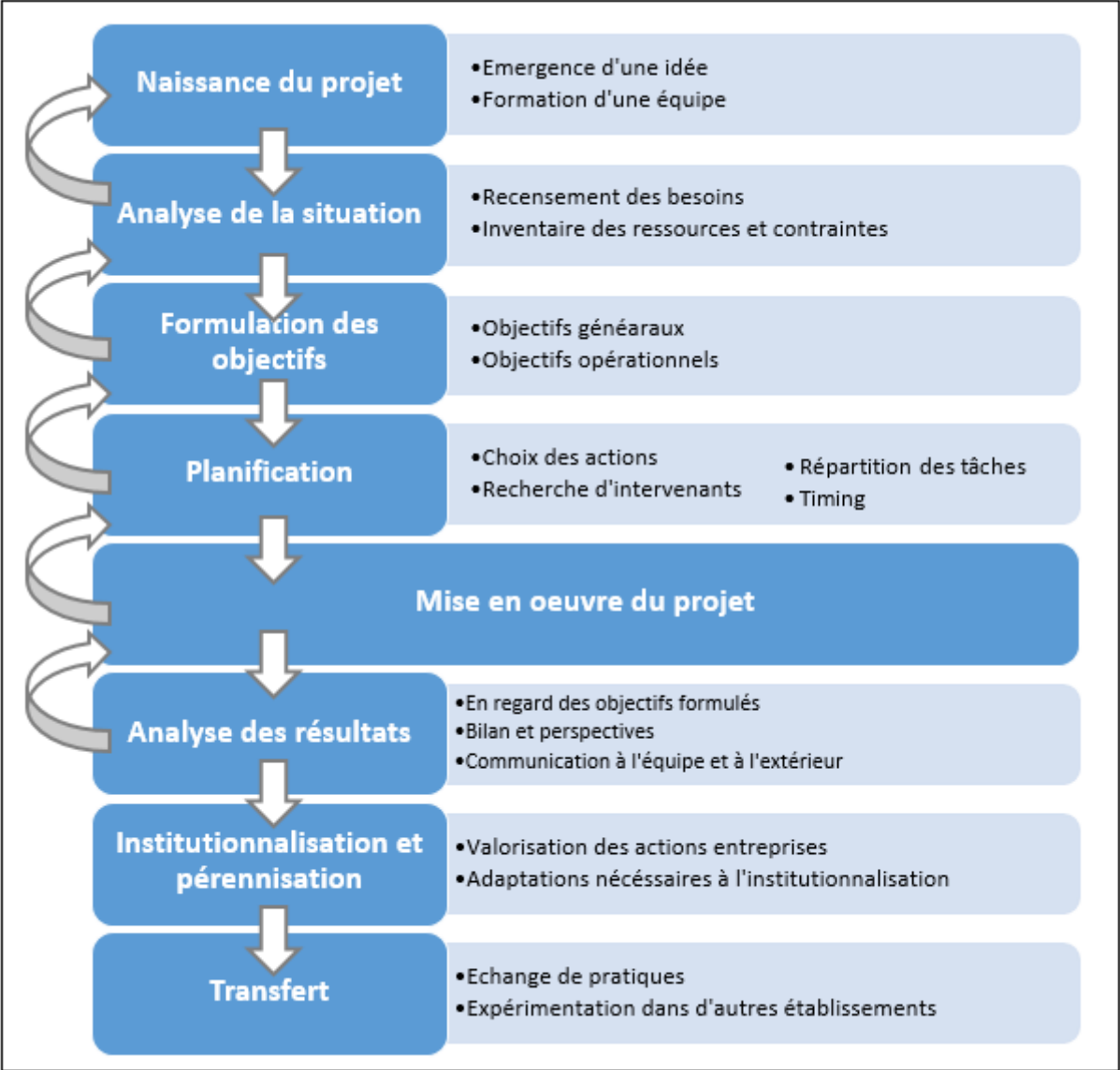


Figure 3 - Vision détaillée des étapes d'un projet d'éducation ou de formation

3. La mobilisation des acteurs

La mobilisation des acteurs constitue un aspect très important dans le processus d'innovation puisqu'elle est essentiellement portée par l'engagement, l'implication de ceux-ci (Develay & al., 2006). Les études empiriques sur les pratiques pédagogiques innovantes évoquent d'ailleurs la nécessité mais aussi la très grande difficulté de mobiliser une équipe pédagogique (Godinet, 2009).

Dans ses études consacrées à la démarche de projet, Figari (1991) souligne que chaque catégorie de partenaires fonctionne selon un référentiel distinct, plus ou moins explicite, qu'il convient de connaître (par conséquent de reconnaître) et de prendre en compte au préalable. Par exemple, même si la direction joue un rôle prépondérant dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique, la présence d'un coordinateur et d'une équipe éducative engagée et active se révèle tout aussi nécessaire.

3.1. L'organe de pilotage

La mise en place d'un projet exige le travail collaboratif de plusieurs intervenants qui fonctionnent selon un référentiel précis, avec des objectifs spécifiques qu'ils feront en sorte d'atteindre selon leurs propres compétences. Afin de gérer la multitude d'actions menées par chacun, un organe de pilotage pour le projet peut être constitué. Celui-ci se compose de plusieurs représentants tels que le représentant du pouvoir organisateur, le représentant des centres PMS, le représentant des conseillers (en information, en orientation, pédagogique...), le représentant des directions d'établissements, le représentant des enseignants...

Cet organe de pilotage a comme objectif principal la gestion du projet, la mobilisation des acteurs et l'animation des équipes engagées. Il détermine les besoins et les demandes et *in fine* établit du bien-fondé du projet, il élabore un planning d'intervention général, fixe les budgets et impose les grands principes d'action et la philosophie de travail voulue.

Les points suivants abordent plus particulièrement les types d'acteurs impliqués dans les projets.

3.2. La direction de l'établissement scolaire

Un des acteurs les plus importants dans la mise en place d'un projet d'éducation est certainement la direction de l'établissement scolaire. Elle représente le moteur du projet, le catalyseur des actions des différents acteurs et le porte-parole de ceux-ci vers l'extérieur. Son travail est double puisqu'elle doit à la fois gérer son équipe et gérer la structure l'établissement. Cette double dimension du travail de la direction, à la fois sociale et structurelle, nécessite la prise en compte d'actions définies et primordiales.

Dans ses travaux, Garant (1998) souligne le profil novateur du chef d'établissement. Il a d'ailleurs mis en exergue les quatre fonctions qu'un directeur doit assurer dans une organisation : (1) le pilotage, (2) la maintenance, (3) la dimension d'interface et (4) la dimension symbolique. Le pilotage consiste à guider l'organisation et la maintenance vise à préserver la stabilité et la continuité face aux fluctuations internes et externes. La dimension d'interface englobe à la fois les relations entre l'organisation et

l'environnement ainsi que les relations internes entre sous-systèmes et entre acteurs. Enfin, la dimension symbolique est relative à l'élaboration du sens, aux valeurs exprimées à travers les actions réalisées. « *Ces quatre fonctions doivent s'équilibrer, et si à certains moments, l'une prend le pas sur l'autre, cette polarisation relative ne devrait être que temporaire. Un chef d'établissement, peut ainsi assumer différents rôles* ». (Garant, 1998, p. 3).

3.3. Le coordinateur du projet

Le coordinateur de projet constitue la personne-ressource pour les enseignants impliqués dans la démarche. Relais informatif quant au déroulement des activités prévues, il fait fonction de lien entre le corps professoral et la direction d'établissement. Son activité repose sur la gestion et le bon déroulement du projet.

Le coordinateur peut faire partie de l'équipe pédagogique. Dans certains cas, le fait d'y appartenir peut faciliter le contact avec les autres enseignants. Sa proximité peut lui permettre de recueillir les demandes et besoins des enseignants de sorte que les démarches soient davantage en adéquation avec les réalités de terrain. Dans d'autres cas de figure, s'il est perçu non plus comme un collègue mais plutôt comme un adjoint de la direction, cette position peut le et créer un rapport de force avec les autres enseignants.

3.4. Les enseignants

L'enseignant occupe aussi une place centrale dans un processus d'innovation. « *Ses motivations, le sens qu'il donne personnellement à l'action déterminent son comportement d'ouverture, de neutralité ou de fermeture à l'innovation* » (Marsollier, 1999, p. 14). Cet auteur distingue d'ailleurs trois grands profils d'enseignants. D'un côté, on retrouve des enseignants ouverts à l'innovation avec parmi ceux-ci, des « pionniers » et des « innovants ». Les « pionniers » sont caractérisés par des conceptions et des pratiques créatrices ; les « innovants » quant à eux se reconnaissent par une ouverture d'esprit face à des idées nouvelles susceptibles d'être reproduites. A l'opposé, Marsollier (1999) identifie des personnels réfractaires au changement et qui, de manière active ou passive, résistent et refusent l'innovation. Entre ces deux cas de figure, on observe des enseignants plutôt ambivalents et dont le comportement fluctue selon leur motivation et de facteurs extrinsèques.

Les travaux de Moscovici (1979) pointaient déjà à l'époque ce qu'il appelait les minorités actives. Il s'agit de groupes de professeurs pro-actifs, désireux d'instaurer un renouveau pédagogique. Ces enseignants perçoivent en ces projets une occasion de travailler autrement et par conséquent, favorisent le changement. Ces enseignants ou groupes d'enseignants au leadership plutôt fort peuvent stimuler et encourager la participation de leurs collègues, moins enclins à se lancer dans l'aventure. La présence de ces enseignants-relais (ayant souvent participé à la conception de l'outil ou du projet en question) facilite l'adoption et le fonctionnement optimal de l'innovation en plus du rôle de personne-ressource qu'ils jouent (Brüll-Guillaume & David-Gilbert, 1996).

Cependant, dans certains cas, un clivage peut se créer entre les professeurs impliqués activement dans les projets et ceux qui le sont moins. Face à de telles situations, c'est au chef d'établissement que revient la délicate mission de gérer toutes les animosités.

3.5. Les centres PMS

Dans leurs attributions, les centres PMS ont, notamment comme mission l'information et l'orientation scolaire. Afin de conjuguer leurs actions avec celles des équipes éducatives, les membres des CPMS doivent être invités à intégrer activement le projet de l'établissement. Leur travail doit se faire de pair avec l'ensemble des acteurs impliqués afin que leur contribution fasse écho. Pour ce faire, ils peuvent par exemple mettre en place des animations avec les élèves ou les recevoir individuellement.

3.6. Les élèves et les parents

L'acteur principal des projets mis en place au sein des écoles est certainement l'élève. Le jeune doit se sentir investi afin d'intégrer le processus. La construction de son projet est donc à la fois individuelle, puisque c'est lui qui délimite les objectifs généraux et qui s'investit dans la réalisation de ceux-ci et également inter-personnelle, puisqu'il doit agir en collaboration avec les autres acteurs (enseignants, parents...). C'est à partir de cette co-construction que l'élève pourra aboutir à un projet concret et défini. Les parents font également partie des actions éducatives. Leur rôle apparaît essentiel dans la mise en œuvre de pédagogies particulières et ce, principalement au niveau de l'orientation scolaire. En effet, ce sont eux qui décideront des choix d'orientation de leur enfant.

Plusieurs recherches scientifiques (Bertrand & Deslandes, 2004) ont montré que l'implication parentale dans le suivi du cursus du jeune a un impact sur sa réussite scolaire. Kherroubi (2008) préconise d'ailleurs que la relation entre le parent et l'école soit une relation « physique », c'est-à-dire directe ; le parent pénétrant véritablement au sein de l'établissement. La relation parent-école est bénéfique pour l'élève, pour l'adulte (Bédard & al., 2009) qui devient davantage actif dans la scolarité de son enfant, mais également pour le corps enseignant, celui-ci ayant la possibilité d'appréhender directement le milieu familial des élèves qu'il encadre.

L'implication des parents peut prendre différentes formes et se réaliser à différents niveaux (Larivée, 2012) : ils peuvent s'impliquer pour un ensemble de personnes (participation à une fête scolaire), pour uniquement leur enfant (réaliser les devoirs à domicile avec le jeune) ou ne pas s'impliquer du tout. La difficulté d'implication est d'autant plus grande que le niveau socio-économique des parents est bas (Kherroubi, 2008).

Aujourd'hui et afin de remédier à ces difficultés, les recherches en éducation préconisent d'adopter un modèle de co-éducation où « *l'enseignant [...] et le parent [...] éduquent en respectant les besoins de l'enfant* » (Humbrecht, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2006, p. 653). Le grand principe de ce modèle est la séparation entre le lieu de l'école où l'éducation est laissée aux enseignants et le lieu de la famille (la maison) où les parents agissent : chaque acteur doit comprendre et admettre les règles de ces deux milieux et ne pas interférer par rapport à celles-ci (*Ibid.*).

Cette séparation des « pouvoirs » sur l'éducation du jeune avec la délimitation des objectifs de chacun des acteurs (en vue d'une co-construction de l'éducation) pourra être appuyée par une participation

accrue des parents. Selon le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997, cités par Deslandes & Bertrand, 2004), l'engagement du parent est tributaire de sa compréhension et son interprétation de son rôle parental, de son sentiment de compétence à aider le jeune et aux opportunités de participation (Deslandes & Bertrand, 2004).

De plus, la participation du parent sera influencée par ses domaines de compétence, les exigences de temps et d'énergie (possibilité de venir au sein de l'école pendant les heures d'ouverture et de cours, degré d'implication nécessaire...) et le ou les invitations provenant des élèves ou des enseignants (si le parent n'est pas invité à participer, il y a peu de chance pour qu'il intègre de lui-même l'école).

Deslandes et Bertrand (2004) ont également montré dans leurs recherches que l'implication des parents dans le milieu familial est fortement dépendante du sentiment de compétence de ceux-ci alors que leur implication au sein de l'école est liée aux invitations à participer et par leur compréhension de leur rôle parental. En d'autres termes, selon les auteurs, si l'on désire que les parents s'impliquent au sein de l'école, il faut (1) les inviter à venir en classe, à intégrer l'établissement scolaire et (2) leur définir des objectifs et des rôles précis en s'assurant d'une compréhension commune de ceux-ci.

PARTIE 3 : AXE ACCOMPAGNEMENT

1. L'encadrement par l'équipe universitaire

Les écoles participant à l'expérimentation ont bénéficié d'un encadrement de la part de l'équipe de chercheurs de l'université de Mons qui a suivi de manière rapprochée les dispositifs mis au point par les écoles. Les missions de l'équipe de chercheurs étaient liées à la récolte et à l'analyse de données en vue d'une part, d'aider les équipes pédagogiques dans l'évaluation de leur projet et d'autre part, d'identifier les pratiques développées dans les établissements et d'en favoriser leur transfert.

Du fait du nombre élevé d'établissements scolaires impliqués et de leur dispersion géographique, l'encadrement des équipes éducatives s'est organisé par des rencontres réunissant, au sein de chaque cluster, les chefs de projets et quelques autres acteurs de terrain engagés dans la démarche.

Initialement, les rencontres en cluster se destinaient aux personnes chargées de mener les projets. Au fil des séances, les équipes sont devenues de plus en plus hétérogènes, rassemblant aussi bien des directeurs, que des enseignants ou des coordinateurs,... menant tous des projets spécifiques. Grâce à ces rencontres en cluster, les participants ont pu sortir de leur isolement en rencontrant des collègues se trouvant dans une démarche similaire. Ils ont été amenés à adopter une posture d'écoute, de questionnement et de rétroaction qui a permis à chacun de « *valider ses actions, de s'encourager à poursuivre, d'élargir son répertoire de stratégies et, de résoudre des problèmes jusqu'ici perçus comme insolubles* » (Pelletier, 2007, p. 76). L'idée de ce dispositif était de faire susciter une réflexion partagée sur les expériences de changement à travers l'analyse des dispositifs mis en place. Les échanges fructueux et la présence assidue de certaines équipes a permis d'identifier les conditions favorables au développement de projets innovants.

Par l'intermédiaire de la présentation et la discussion de l'état d'avancement des projets mais également grâce à l'apport de contenus théoriques et d'outils liés à l'évaluation de projets ou à des thématiques propres à chaque cluster, certaines problématiques ont pu être éclairées, réfléchies collectivement voire solutionnées. Une dynamique de co-construction s'est progressivement instaurée, menant peu à peu les établissements scolaires vers une nouvelle forme de collaboration.

Cette manière de procéder a également contribué à conjuguer les aspects de recherche et de pratique de terrain, de manière à ce que les propositions soient le reflet des usagers et puissent s'implanter durablement. Les chercheurs ont joué le rôle de médiateurs en tentant de faire émerger les différents points de vue des acteurs engagés et d'ouvrir la réflexion sur des pistes d'action possibles. L'objectif était de faire de la recherche « *avec* » plutôt que « *sur* » les praticiens (Desgagné & Bednarz, 2005) et produire un savoir collectif.

Les participants travaillent souvent dans « l'urgence » et ont peu l'occasion de réfléchir collectivement aux problèmes qu'ils rencontrent. Ces journées de travail ont donc non seulement constitué un espace de valorisation du savoir pratique des participants, mais aussi un moment de respiration dans un contexte scolaire soumis à des échéances temporelles courtes.

Concrètement, les réunions de travail ont donc permis de :

- dégager avec les équipes éducatives les éléments clés nécessaires à la mise en place d'un projet ;
- échanger les pratiques développées : les participants travaillant dans des établissements scolaires ayant des projets et des objectifs similaires ont pu confronter leurs pratiques ;
- fournir aux équipes des outils nécessaires à l'évaluation de projet et les aider à en interpréter les résultats ;
- fournir aux équipes des apports théoriques et des outils leur permettant de développer leur projet dans une des trois thématiques prédéfinies (organisation – orientation – motivation).

1.1. L'organisation des rencontres en cluster

En juin 2012, les écoles retenues ont été prévenues de leur sélection. Après une séance inaugurale qui a marqué le commencement de la recherche en septembre, les réunions d'encadrement organisées par l'équipe universitaire ont débuté. A ce stade, la plupart des écoles étaient encore aux prémices de la mise en place de leurs projets. Toutefois, certains établissements se trouvaient déjà plus avancés dans la réflexion. Ces écoles ont profité de l'appel à projet lancé par la recherche *Expairs* pour valoriser et évaluer des pratiques en place depuis déjà quelques mois, voire quelques années. En fonction du stade de développement de leur projet, les personnes présentes aux réunions d'encadrement ont manifesté des attentes et des besoins différents qui justifient les aménagements décrits dans ce chapitre.

Durant la première année d'expérimentation, six rencontres en cluster ont été organisées. L'objectif était de donner la parole aux experts de terrain afin de favoriser le partage des expériences et la mutualisation des savoirs. Dans chaque cluster, un représentant du projet était convié par école (le chef de projet). Cette manière d'organiser les réunions a présenté deux inconvénients. Le premier inconvénient au fait de ne convier qu'une personne par école est que cela ne permet que de prendre un seul point de vue en compte. Or, celui-ci est lié à la fonction que la personne occupe au sein de l'établissement et au rôle qu'elle occupe dans le cadre du projet. Les directions auront, par exemple un regard plus global sur le projet que les enseignants qui en auront une vision moins large, directement liée à leur pratique de classe. Le deuxième inconvénient est d'un ordre plus pratique : lorsque la personne de référence n'est pas disponible, son école ne peut être représentée aux réunions.

Au vu de ces éléments, l'équipe de recherche a proposé quelques aménagements organisationnels qui ont été d'application au cours de la seconde année d'expérimentation : la capacité d'accueil au cours des réunions d'encadrement a été augmentée et des moments d'évaluation charnières de l'année définis de manière à réduire le nombre de rencontres. Durant l'année scolaire 2013-2014, chaque chef de projet a pu venir aux réunions accompagné de deux collègues. En ce qui concerne le nombre de rencontres, il est passé de six pour la première année d'expérimentation à trois pour la deuxième année. Celles-ci ont été organisées à des moments-clés de l'année scolaire : début d'année (novembre) – milieu d'année (février/mars) et fin d'année (mai). Trois représentants de chaque école ont été invités à y assister : le chef de projet et deux autres personnes au choix (enseignants, chefs d'ateliers...).

En début de recherche, les chercheurs ont été confrontés au manque local disponible au sein de l'Administration. Dès la fin de la première année de recherche, les rencontres se sont déroulées dans

les écoles volontaires. Le fait d'organiser les rencontres dans les écoles a eu un impact positif sur les relations entre les équipes éducatives et les chercheurs, engendrant une plus grande proximité.

1.2. Le contenu des rencontres en cluster

Puisque chaque cluster se définit selon une thématique particulière et développe des axes de travail particuliers, les contenus des réunions d'encadrement ont été différents selon l'appartenance à un des trois groupes. Ces contenus ont fait l'objet d'un travail d'étude et d'analyse particulier par les chercheurs pour que chacune des rencontres s'articule autour de thématiques pouvant générer des réflexions ou de nouvelles pistes méthodologiques. Chaque réunion d'encadrement était accompagnée d'un ou plusieurs supports *PowerPoint* conçus par les chercheurs. Ceux-ci sont disponibles sur le site Internet destiné au projet *Expairs*¹. Ils ont systématiquement été mis en ligne après chaque rencontre afin que les participants puissent les télécharger et les transmettre – en tout ou partie – à leur équipe éducative.

Au cours de la première année de recherche, les thématiques étaient définies par les chercheurs qui veillaient à tenir compte des desiderata des participants. Lors de la deuxième année de recherche, le contenu des rencontres ont été choisis de manière concertée par l'équipe de recherche ainsi que par les conseillers pédagogiques².

¹ www.expairs.be

² Cf. point 1.3 relatif au partenariat avec les conseillers pédagogiques.

Tableau 1 - Contenus particuliers abordés au sein des trois clusters

	Organisation	Orientation	Motivation
Contenus première année	L'évaluation de projet : définition, objectifs, planification.		
	L'évaluation de projet : indicateurs et outils d'évaluation.		
	Le concept d'organisation : définition et cadre théorique.	L'orientation scolaire : historique et théories sous-jacentes.	La motivation scolaire : définition. La dynamique motivationnelle, les attributions causales, la contrôlabilité. Des conditions pour motiver.
	Les rythmes scolaires : revue internationale et situation belge.	L'orientation scolaire : les acteurs et les aides à l'orientation.	Déterminer le profil motivationnel de mes élèves.
	La réduction de la taille des classes et ses effets : comparaison internationale et situation belge.	L'évaluation de projet : présentation d'un projet d'orientation aux États-Unis d'Amérique.	Des questions à se poser pour favoriser la motivation en contexte scolaire.
	Le jeu VIP : jeu travaillant l'orientation des apprenants.		
	Hexa 3D : questionnaire de connaissance de soi.		
	La gestion de classe : styles et exercice d'auto-évaluation.	Le portfolio orientant : construction, mise en place et évaluation.	Le travail en équipe : quelles sont les difficultés rencontrées et comment les dépasser.
	Le climat scolaire : principes et questionnaire d'évaluation socio-éducatif (QES).	L'approche orientante : description d'un projet orientant.	La dynamique du changement.
	L'évaluation de projet : résultats des questionnaires d'opinion destinés et état des lieux à mi-parcours.	L'approche orientante : quels outils peut-on construire pour travailler l'orientation du jeune ?	L'évaluation de projet : résultats des questionnaires d'opinion destinés et état des lieux à mi-parcours.
		Le travail en équipe et la dynamique du changement	
	Présentation et commentaires des outils d'évaluation	L'orientation au sein du conseil de classe	Le sentiment d'efficacité personnelle
	L'évaluation de projet : état des lieux au terme de l'année scolaire	Le travail collaboratif avec les acteurs extérieurs	Le travail collaboratif avec les acteurs extérieurs
La sensibilisation des parents au travail d'orientation			
Contenus deuxième année	La communication (interne et externe) et la gestion pédagogique d'une équipe lors de l'implémentation d'un projet (pilotage)		
	L'évaluation de la maîtrise de compétences par les élèves	L'évaluation du développement vocationnel des élèves	La lutte contre l'absentéisme des élèves
	Partage des projets et outils développés par les autres clusters – Réalisation de capsules vidéo		

1.3. Le partenariat avec les conseillers pédagogiques

L'appel à projet de recherche du projet *Expairs* mentionne, en plus de l'accompagnement apporté par l'équipe de recherche, un soutien des écoles participant à l'expérimentation par les réseaux d'enseignements et l'Institut de Formation en Cours de carrière (IFC).

Au cours de la première année de recherche, certains conseillers pédagogiques ont assisté aux réunions d'encadrement organisées par les chercheurs. Toutefois, le travail de l'équipe de recherche et des conseillers pédagogiques s'est fait en parallèle, sans concertation. En vue d'apporter une cohérence au travail effectué par les conseillers pédagogiques et celui effectué par les chercheurs, des réunions de concertation ont été organisées tout au long de la seconde année de recherche. Ces réunions ont permis de définir le contenu des rencontres organisées au sein des clusters sur la base du travail prospectif effectué par les conseillers pédagogiques auprès des écoles engagées dans le projet. Cet échange d'informations a permis de faire écho des demandes repérées sur le terrain au sein même des clusters, en proposant des outils en adéquation.

Au cours de la seconde année de recherche, le groupe de travail a décidé conjointement d'orienter le travail engagé sein des clusters sur le pilotage d'un projet d'innovation pédagogique et/ou organisationnelle en identifiant les conditions favorables à l'implémentation de ces pratiques au sein des établissements scolaires.

2. Les moyens de communication et de diffusion

2.1. Les boîtes mails

Dans une recherche-action comme celle menée avec le projet *Expairs*, la communication avec les participants est un aspect à ne pas négliger. En tout début de recherche, l'équipe d'encadrement a rencontré des difficultés organisationnelles liées à la diffusion des informations pratiques. Les participants des différents clusters ne semblaient ne pas toujours être informés des lieux et dates de rencontres. Des boîtes mails³ destinées à chacun des clusters ont été créées afin que les participants puissent interpeller les chercheurs.

2.2. Le site Internet

Un des objectifs du projet *Expairs* est de favoriser le partage de pratiques entre établissements scolaires. En fonction des projets soumis, les écoles ont été réparties en trois clusters dont les thématiques sont intrinsèquement liées. Dans une optique d'accessibilité des informations et pour permettre aux participants de consulter les ressources proposées par les autres clusters, un site Internet a été développé à l'adresse www.expairs.be.

³ Adresses des boîtes mails : organisationp3.inas@umons.ac.be - orientationp3.inas@umons.ac.be - motivationp3.inas@umons.ac.be

Initialement, le site Internet était organisé selon les trois clusters. Les ressources proposées par les chercheurs ainsi que les supports *PowerPoint* appuyant leurs présentations étaient téléchargeables. Les modalités pratiques des réunions (dates, lieux, etc.) étaient également renseignées.

Au terme de ces deux années de recherche, le site Internet sera réaménagé. Les ressources seront centralisées non plus par cluster mais par thématique. Cette nouvelle configuration permettra aux écoles qui s'engagent pour la première fois dans le projet (comme l'autorise la circulaire n°4816 du 29/04/14) d'accéder aisément aux informations qui leur sont utiles.

PARTIE 4 : AXE RECHERCHE

1. Evaluation des projets *Expairs*

1.1. Les axes d'évaluation

Au cours des deux années de recherche, l'équipe de recherche a mené plusieurs types d'évaluations. Celles-ci visaient à définir l'évolution des perceptions des individus, des processus mis en œuvre et des dispositifs pédagogiques construits au sein du projet *Expairs*. Les données quantitatives et qualitatives récoltées auprès des élèves, des enseignants et des chefs de projet ont donc été traitées selon trois axes : (1) l'axe des performances, (2) l'axe des perceptions et (3) l'axe des processus.

L'axe des performances porte sur les résultats effectifs. Dans le cadre du projet *Expairs*, il s'agit de la réussite des élèves et, plus indirectement, du taux d'absentéisme ou des choix d'orientation des élèves. L'axe des processus concerne le développement et l'évolution des pratiques des enseignants suite aux projets. Cet axe inclut aussi les interventions des autres acteurs, internes et externes à l'établissement que celui-ci aura sollicités pour mener à bien son projet. Le troisième axe, celui des perceptions, concerne les représentations des enseignants et des élèves concernant le travail développé dans leur établissement.

Les données relatives à ces trois axes ont été collectées tout au long du projet de manière naturelle lors des journées de rencontre (notes prises lors des séances), mais aussi provoquée, grâce à des outils de recueil de données. L'ensemble des acteurs concernés, aussi bien les élèves que les enseignants ou les membres de l'équipe éducative, ont été impliqués. Ces informations ont permis de dresser l'état des lieux avant, pendant et après la mise en place des projets, d'analyser la dynamique et le travail accompli en cours d'année et enfin, de statuer quant aux effets engendrés par les innovations proposées dans les écoles.

1.2. Les outils d'évaluation

Les trois axes d'évaluation précédemment définis ont été investigués par le biais de différents outils élaborés par l'équipe de recherche. Pour l'axe des performances, un tableau de récolte de données (fichier *Excel*) permettant de suivre individuellement le parcours des élèves a été créé et soumis aux écoles participantes. L'axe des processus et des perceptions ont été évalués par le biais de questionnaires destinés aux chefs de projets, aux enseignants ainsi qu'aux élèves impliqués dans la démarche.

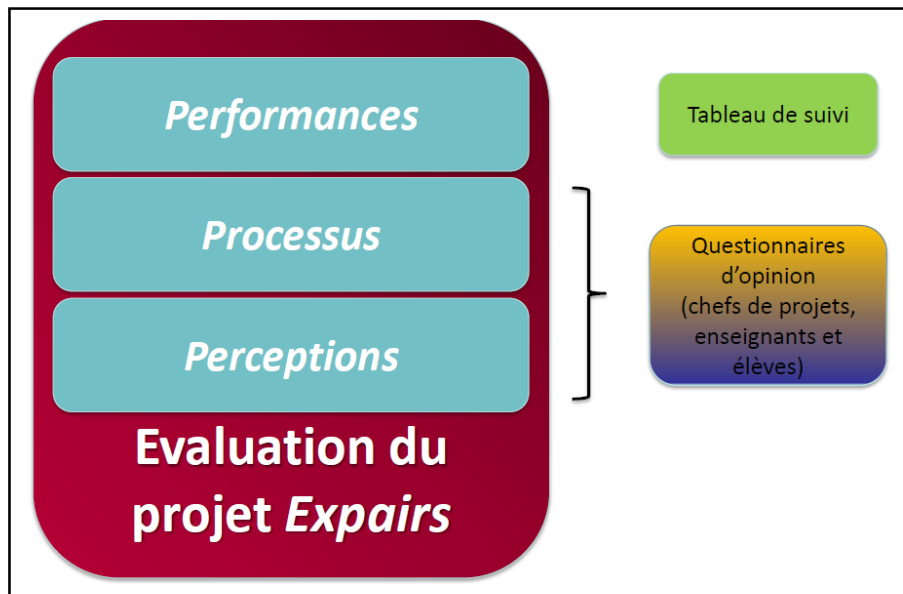


Figure 4 - Axes et outils d'évaluation de la recherche Expairs

1.2.1. Le tableau de données (performances)

En vue de déterminer si la mise en place du projet *Expairs* au sein des établissements scolaires a engendré des retombées au niveau des performances des élèves, il a été demandé aux écoles de compiler des informations relatives aux élèves impliqués dans le projet. Pour ce faire, un tableau sous forme de fichier *Excel* a été élaboré et transmis aux écoles. Complété étape par étape (une première partie a été complétée durant la première année d'expérimentation et une seconde au cours de cette seconde année d'expérimentation), ce tableau comporte une série d'indicateurs dont l'analyse permet d'observer l'évolution de certains critères tels que le taux de réussite, le taux d'absentéisme ou les éventuelles modifications dans le choix du parcours scolaire des élèves.

Lors de la première année de recherche, les écoles ont été invitées à rassembler les informations relatives au parcours de l'ensemble des élèves concernés par le projet *Expairs* : l'année et la forme d'enseignement pour chaque année scolaire depuis l'année scolaire 2008 – 2009 ; l'école fréquentée lors de l'année 2011 – 2012 ainsi que le type d'attestation obtenue en fin d'année ; le nombre de demi-journées d'absences justifiées et injustifiées... Dans ce tableau, chaque élève encodé est répertorié avec un numéro unique et occupe une (et une seule) ligne.

Lors de la deuxième année de recherche, les écoles avaient pour consigne copier le contenu tableau complété durant la première année de recherche, de le coller dans un nouveau tableau fourni par les chercheurs⁴ et de le compléter avec les nouvelles données disponibles. Pour les élèves ayant participé au projet *Expairs* durant l'année scolaire 2012-2013, les écoles avaient pour consigne de compléter les informations relatives à l'année scolaire 2013-2014. Les élèves concernés par *Expairs* pour la première fois en 2013-2014 devaient, quant à eux, faire l'objet d'un nouvel encodage complet, à la suite des

⁴ Il s'agit du tableau fourni lors de la première année de recherche au sein duquel des aménagements ont été effectués. D'une part, des colonnes ont été ajoutées pour pouvoir les données relatives à l'année scolaire 2013-2014 et d'autre part, la modification des menus déroulants et l'ajout de codes couleurs avaient pour but de faciliter l'encodage.

autres élèves. Dans un souci de respect de la confidentialité des données, les écoles ont été invitées à ne pas communiquer le nom des élèves encodés à l'équipe de recherche⁵.

1.2.2. Les questionnaires d'enquête (perceptions)

Afin de recueillir des informations relatives au vécu des acteurs du projet *Expairs*, des questionnaires d'opinion à destination des chefs de projet, des enseignants et des élèves ont été élaborés. Ces derniers poursuivent plusieurs objectifs :

- recueillir des renseignements communs aux différents établissements ;
- tester la satisfaction des acteurs par rapport au projet *Expairs* et aux projets des établissements ;
- tester la mise en place de ces projets.

Des questions d'ordre général, liées à la satisfaction des acteurs, à leur implication, aux points positifs des projets et aux difficultés ainsi qu'aux retombées des projets ont été posées.

Pour les trois types de questionnaires développés, une analyse prétests/postests a été effectuée. Celle-ci compare les résultats des questionnaires administrés au cours de la première année de recherche (prétest effectué en 2013) avec ceux des questionnaires administrés lors de la seconde année de recherche (postest effectué en 2014) en vue de constater de l'évolution des perceptions, des processus et des performances liées aux actions mises en place.

Au cours de la première année de recherche, la passation des questionnaires d'enquête destinés aux élèves a été prévue uniquement en version papier/crayon. Cependant, certains participants ont suggéré une passation informatisée qui permettrait une motivation plus grande des élèves et donc un plus grand sérieux dans les réponses obtenues. Un format informatisé du questionnaire, à compléter en ligne, a été conçu grâce au logiciel *LimeSurvey*. Les écoles ont donc pu choisir le mode de passation qui leur convenait le mieux. Contrairement à ce qui était attendu, le nombre de questionnaires administrés de manière informatisée a été peu élevé. De ce fait, seule l'option papier/crayon a été privilégiée durant la seconde année de recherche.

Les questionnaires ont été élaborés à partir du logiciel *Teleform 10.5.1* permettant la construction de formulaires de questionnaires et automatisant, par lecture optique, la phase de correction.

Au niveau du contenu, les questionnaires à destination des chefs de projet et des enseignants ont été construits à partir de plusieurs bases scientifiques. La première série de questions, portant sur les caractéristiques des répondants, permet d'identifier le public-cible et d'apporter des nuances aux données récoltées, en fonction de la nature de ces spécificités (par exemple, les années d'ancienneté, les classes, années et degrés d'enseignement, etc.).

Les questions basées sur la prise d'information relative au projet *Expairs* et aux projets des établissements puisent leurs sources dans les travaux de Loesch-Griffin et Rye (2001), de Gau (2001), de Kemple et Rock (1996), d'Hurteau (2007), d'O'Shea (2002) et particulièrement sur les enquêtes de Farding (1992) et de Gillies, McMahon & Carroll (1998).

⁵ Chaque école a attribué un numéro unique à chacun des élèves encodés.

Les questions concernant l'orientation des élèves puisent leurs sources principalement dans les travaux de Camiré (2007), de Gingras (2005, juin), de Farding (1992) ou encore de Canzittu, Duroisin et Demeuse (2011).

Le questionnaire destiné aux élèves comprend lui aussi, et pour les mêmes raisons que celles évoquées précédemment, des questions liées à des caractéristiques personnelles.

Les questions relatives au projet *Expairs* sont inspirées des travaux de Barnes, Edwards, Killeen et Watts (1999), de Roy et Viel (2007) et du Whashington state workforce training and education (1997).

Les questions ayant trait à la motivation des élèves puisent leurs sources des travaux de Viau (2009), de Camiré (2009), de Weiner (2000), de Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000) ou encore de Bandura (1982).

Les questions liées à l'orientation sont inspirées des travaux de Camiré (2007), de Gingras et Dupont (1990), de Dykeman, Wood, Ingram et Herr (2003), de l'U.S. Department of Education Grant (1993) ou encore de Canzittu, Duroisin et Demeuse (2011).

Le contenu des questionnaires et le nombre de questions posées aux trois catégories de répondants (chefs de projet, enseignants et élèves) ont été modifiés d'une passation annuelle à l'autre. Lors de la première phase d'évaluation, plusieurs questions posées avaient pour but d'identifier la cohérence des réponses données par les répondants et servaient donc de contrôle. Les résultats obtenus au cours de la première année de recherche ont montré une cohérence dans le choix des répondants. Le public étant identique pour les deux années de recherche, le contrôle des réponses n'a plus dû être systématiquement effectué. Les questions ont été mieux ciblées et reconstruites afin d'alléger les questionnaires.

a. Les questionnaires destinés aux chefs de projet

La population visée par ces questionnaires est constituée des participants aux réunions d'accompagnement encadrées par les chercheurs de l'UMONS (chefs de projet, enseignants responsables et/ou directions).

La première version du questionnaire se composait de 38 questions dont 30 sont à choix multiples et réponse unique, 4 à choix multiples et réponses multiples et 4 ouvertes. La seconde version se compose de 26 questions dont 17 sont à choix multiples et réponse unique, 4 à choix multiples et réponses multiples et 4 ouvertes.

Le premier questionnaire comportait deux parties : une première partie relative aux informations générales concernant le répondant et une seconde partie inhérente au projet *Expairs*. Le nouveau questionnaire administré en juin 2014 se compose de quatre parties :

1. Les éléments d'identification et comporte 4 questions.
2. Les perceptions des répondants et comporte 14 questions.
3. Les processus mis en œuvre et comporte une question composée de 16 items.
4. L'évaluation du projet et comporte 4 questions ouvertes.

b. Les questionnaires destinés aux enseignants

Ces questionnaires s'adressent aux enseignants exerçant dans des classes impliquées dans le projet *Expairs*.

Comme pour les chefs de projet, le questionnaire à destination des enseignants a été modifié et allégé. La première version du questionnaire contenait 42 questions dont 29 sont à choix multiples et à réponse unique, 9 questions à choix multiples et à réponses multiples et 4 questions ouvertes. La seconde version du questionnaire comporte, quant à elle, 24 questions dont 18 sont à choix multiples et à réponse unique et 6 questions sont à choix multiples. Ces 24 questions se subdivisent selon les quatre parties suivantes :

1. Les éléments d'identification et comporte 6 questions.
2. Les perceptions des répondants et comporte 14 questions.
3. Les processus mis en œuvre et comporte une question composée de 16 items.
4. L'évaluation de l'orientation et comporte 3 questions.

c. Les questionnaires destinés aux élèves

La première version du questionnaire sous ses deux formes (informatisée et papier/crayon), était constitué de 49 questions dont 32 sont à choix multiples et réponse unique, 11 à choix multiples et à réponses multiples et 6 sont ouvertes. La seconde version est constituée de 21 questions dont 16 sont à choix multiples et réponse unique, 3 à choix multiples et à réponses multiples et 2 sont ouvertes. Elle se divise en cinq points :

1. Les caractéristiques de la population.
2. Les choix futurs posés par les élèves.
3. Les cours suivis par les élèves.
4. La motivation de l'élève.
5. L'orientation des élèves.

1.3. Résultats

1.3.1. Le tableau de données Excel

a. Collecte des données

Les tableaux suivants reprennent les nombres de tableaux complétés selon les clusters, le nombre d'élèves encodés ainsi que le nombre de ceux-ci faisant partie d'une 3^e année professionnelle.

Tableau 2 - Nombre de tableaux Excel encodés selon l'année scolaire et le cluster

Nombre de tableaux de données encodés		
	Année scolaire 2012-2013	Année scolaire 2013-2014
Organisation	5	5
Orientation	6	-
Motivation	9	5
TOTAL des tableaux	20	10

Tableau 3 - Nombre d'élèves encodés selon l'année scolaire et le cluster

Nombre d'élèves encodés		
	Année scolaire 2012-2013	Année scolaire 2013-2014
Organisation	145	218
Orientation	208	-
Motivation	566	478
TOTAL d'élèves	919	696

Tableau 4 - Nombre d'élèves de 3P encodés selon l'année scolaire et le cluster

Nombre d'élèves de 3P encodés		
	Année scolaire 2012-2013	Année scolaire 2013-2014
Organisation	66	186
Orientation	181	-
Motivation	437	247
TOTAL d'élèves	684	433

La première prise de données, effectuée au cours de la première année de recherche, a permis d'étudier la population d'élèves concernés par le projet et de relever leur retard scolaire ainsi que les attestations obtenues en fin d'année scolaire 2011-2012.

Cette année, dix établissements scolaires ont fait parvenir un tableau *Excel*. Cinq de ces écoles font partie du cluster « Motivation » et les cinq autres font partie du cluster « Organisation ». Malheureusement, toutes les écoles n'ont pas été en mesure de fournir un tableau complet :

- Quatre écoles ont uniquement fourni des informations relatives aux élèves concernés par le projet *Expairs* durant l'année scolaire 2013-2014 ;
- Une école a complété les informations concernant les élèves encodés en 2012-2013 mais n'a pas fourni des informations relatives aux élèves ayant intégré le projet *Expairs* dans le cadre de la seconde année de recherche ;
- Cinq écoles ont fourni des informations relatives aux deux années scolaires. Cependant deux de celles-ci n'ont pas repris les informations relatives aux élèves ayant participé au projet durant la première année de recherche mais ayant quitté l'école en 2013-2014.

Au total, 696 élèves sont repris dans la base de données. 39 d'entre eux sont des élèves qui étaient inclus dans le projet *Expairs* durant la première année de recherche mais qui ont changé d'école en 2013.

Outre le faible nombre de tableaux envoyés, on constate que la manière de compléter les tableaux a été très variable d'une école à l'autre. De plus, la majorité des tableaux de données fournis ont été complétés sans tenir compte de la typologie proposée à travers les menus déroulants. Un gros travail d'uniformisation des données a donc dû être effectué en vue de pouvoir traiter l'information.

La combinaison de ces différentes difficultés rencontrées dans le cadre de la collecte des données diminue la pertinence des informations qui peuvent être extraites. Ainsi, par exemple, on ignore si les résultats obtenus sont semblables dans les écoles n'ayant pas remis de tableau.

b. Résultats

○ **Retard scolaire**

En troisième année professionnelle, sur les 385 élèves dont la date de naissance a été mentionnée, 64 sont « à l'heure », ce qui représente un peu moins de 17% des élèves. L'échantillon comprend donc une proportion d'élèves à l'heure un peu plus grande que ce que l'on observait en troisième année professionnelle en 2010-2011 et en 2011-2012 pour l'ensemble de la fédération Wallonie-Bruxelles, où ce taux était de 13%. Le profil des élèves de 3^e année professionnelle faisant partie du projet *Expairs* cette année est également différent du profil des élèves qui étaient dans la même année en 2012-2013. En effet, l'année dernière, le taux d'élèves à l'heure était de 11%. Les élèves en retard d'un an représentent un peu plus de 38% des élèves de 3P, ceux en retard de deux ans représentent un peu moins de 33%.

Le taux de retard scolaire varie selon le secteur de formation. C'est le secteur de l'hôtellerie et de l'alimentation qui compte le plus d'élèves à l'heure : environ 1/3 des élèves sont à l'heure et 1/3 ont un retard d'un an. Le secteur « Services aux personnes » comporte également plus d'élèves à l'heure que les autres, ils y sont un peu plus d'un quart. C'est dans le secteur de l'économie que le taux d'élèves à l'heure est le plus bas : seuls 6 élèves de 3P sur 91 étaient à l'heure en 2013-2014. Enfin, dans ce secteur, comme dans le secteur de l'industrie, plus de la moitié des élèves sont en retard d'au moins deux années.

Tableau 5 - Retard scolaire en 2013/2014 en 3^e année selon le secteur d'enseignement

3 ^e année : Retard scolaire en 2013-14 * Secteur									
		Secteur						Total	
		Industrie	Construction	Hôtellerie Alimentation	Economie	Services aux personnes	Expairs	N	%
Retard scolaire	-1	0	1	0	0	1	0	2	0,52%
	0	9	22	8	6	19	0	64	16,62%
	1	16	51	9	36	29	6	147	38,18%
	2	20	44	7	36	16	2	125	32,47%
	3+	7	11	1	13	7	8	47	12,21%
Total		52	129	25	91	72	16	385	

On constate qu'hormis dans le secteur des services aux personnes, les proportions d'élèves à l'heure et en retard sont similaires à celles observées durant la première année de recherche. Dans le secteur « Services aux personnes », la part d'élèves à l'heure est plus importante et celle d'élèves en retard de deux ans est plus faible.

Bien que plus de 80 % des élèves de 3P aient accumulé un retard d'au moins une année, la proportion d'élèves doubleurs - inscrits en troisième année en 2012-2013 - est de 17 % : sur 433 élèves dont on connaît l'année d'études en 2012-2013, 73 étaient inscrits en 3^e année secondaire, ce qui représente 17 %. L'arrivée en 3^e année professionnelle semble donc davantage être une réorientation pour des élèves ayant pris du retard dans leur parcours que dans le primaire et/ou dans le premier degré de l'enseignement secondaire qu'une réorientation suite à un échec en troisième année secondaire. Enfin, pour les 143 élèves de 3P dont on connaît le type d'attestation de réussite obtenu en deuxième année de l'enseignement secondaire en 2012-2013, on constate que seuls 32 ont obtenu une attestation « A ».

Les proportions d'élèves à l'heure et en retard observées en 4^e année professionnelle sont semblables à celles qui ont été décrites ci-dessus, comme le montre le Tableau 6.

Tableau 6 - Retard scolaire en 2013/2014 en 4^e année selon le secteur d'enseignement

4 ^e année : Retard scolaire en 2013-14 * Secteur									
		Secteur						Total	
		Industrie	Construction	Hôtellerie- Alimentation	Arts appliqués	Economie	Services aux personnes	N	%
Retard scolaire	0	2	17	10	0	0	12	41	18,89%
	1	7	32	10	2	1	25	77	35,48%
	2	23	26	2	3	7	11	72	33,18%
	3+	11	10	1	0	1	4	27	12,44%
Total		43	85	23	5	9	52	217	

○ **Absences**

Le nombre de demi-jours d'absences injustifiées a été fourni pour 141 des élèves inscrits en 3^e année professionnelle dans une école participant au projet *Expairs* durant l'année 2012-2013. Ces données ont également été obtenues pour 363 élèves de 3^e année professionnelle et pour 206 élèves de 4^e année professionnelle durant l'année 2013-2014.

Tableau 7 - Nombre et pourcentages de demi-jours d'absences injustifiées selon l'année scolaire pour les 3P et les 4P

Demi-jours	Absences injustifiées en 2012-13		Absences injustifiées en 2013-14			
	3P		3P		4P	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
0	17	12,06%	36	9,92%	29	14,08%
De 1 à 5	47	33,33%	121	33,33%	71	34,47%
De 6 à 10	25	17,73%	73	20,11%	34	16,50%
De 11 à 15	23	16,31%	60	16,53%	28	13,59%
De 16 à 20	15	10,64%	39	10,74%	38	18,45%
Plus de 20	14	9,93%	34	9,37%	6	2,91%
Total	141		363		206	

Dans les trois groupes, on constate qu'un tiers des élèves ont accumulé entre une et cinq demi-journées d'absence injustifiée. Que ce soit en 2012-2013 ou en 2013-2014, on constate que près de 20% des élèves cumulent entre six et dix demi-jours d'absences injustifiées et que 20 autre pour cent accumulent entre 11 et 15 demi-journées d'absence. Les 30% d'élèves restants se répartissent de manière semblable dans les catégories « pas d'absence injustifiée », « de 16 à 20 demi-jours d'absence injustifiée » et « plus de 2 demi-jours d'absence injustifiée ». En 4^e année professionnelle, le taux d'élèves comptent plus de 20 demi-journées d'absence est moins élevé qu'en troisième année : un peu moins de 3 % des élèves sont dans ce cas. Par contre, une part d'élèves beaucoup plus importante compte entre 16 et 20 demi-jours d'absence injustifiée. Il semble donc que les élèves de 4^e année de l'enseignement professionnel maîtrisent mieux le système que les élèves de 3^e année : ils veillent à ne pas dépasser la limite de demi-journée d'absence injustifiée tolérée pour être considéré comme élève régulier.

Tableau 8 - Nombre et pourcentages de demi-jours d'absences justifiées selon l'année scolaire pour les 3P et les 4P

Demi-jours	Absences justifiées en 2012-13		Absences justifiées en 2013-14			
	3P		3P		4P	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
0	8	5,71%	35	9,41%	28	13,73%
De 1 à 5	26	18,57%	110	29,57%	42	20,59%
De 6 à 10	28	20,00%	79	21,24%	38	18,63%
De 11 à 15	16	11,43%	38	10,22%	30	14,71%
De 16 à 20	22	15,71%	24	6,45%	17	8,33%
Plus de 20	40	28,57%	86	23,12%	49	24,02%
Total	140		372		204	

Si l'on ne constate pas de grandes différences au niveau du nombre de demi-journées d'absence injustifiées en troisième année professionnelle entre les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014, le nombre de demi-journées d'absences justifiées, lui diffère. En effet, on constate qu'en 2013-2014, le taux d'élèves n'ayant accumulé aucun demi-jour d'absence injustifiée est près de deux fois plus important. Toutes les autres catégories reprises voient leur taux diminuer.

- **Réussites**

En vue de déterminer si le projet a un impact sur la réussite des élèves, il a été demandé aux écoles de fournir les attestations de réussite des élèves pour l'année 2012-2013 et pour l'année 2013-2014. Comparer les taux de réussites des deux années de recherche s'avère être inopportun pour deux raisons. D'une part, les données ont été fournies par les écoles en juillet 2014. Les résultats des élèves tenus de présenter des examens de passage en 2014 ne sont pas encore disponibles. D'autre part, la plupart des écoles n'ont pas encodé d'informations relatives aux élèves ayant changé d'école en 2013-2014. Les taux de réussite des élèves qui étaient en 3^e année de l'enseignement professionnel en 2012-2013 n'ont donc pu être calculés que pour quatre écoles.

c. Conclusion

Comme cela a déjà été annoncé plus haut, le manque d'uniformité dans l'encodage des données est un frein à l'interprétation des données obtenues. De plus, pour pouvoir attester d'une amélioration imputable au projet, il faudrait d'une part, récolter les données de plusieurs années scolaires consécutives en vue de s'assurer que les modifications observées perdurent et d'autre part, comparer ces données à la situation observée avant le lancement du projet. Dans le cadre du projet *Expairs*, cela n'a pas pu être effectué car plusieurs écoles étaient dans l'impossibilité de fournir des données relatives aux élèves inscrits en 3^e année professionnelle durant les années précédant le lancement du projet *Expairs*. De plus, certaines écoles ont démarré leur projet bien longtemps avant l'appel à projet auquel ils ont répondu.

Les écoles ayant fourni des informations complètes recevront des statistiques propres à leur établissement. Si elles le souhaitent, elles pourront utiliser l'outil créé pour effectuer elles-mêmes des analyses pour les années futures.

1.3.2. Les questionnaires destinés aux chefs de projet

a. Caractéristiques de la population

Tableau 9 - Nombre de questionnaires chefs de projet encodés selon l'année scolaire et le cluster

Nombre de questionnaires chefs de projet encodés		
	Année scolaire 2012-2013	Année scolaire 2013-2014
Organisation	15	9
Orientation	13	5
Motivation	11	2
TOTAL de répondants	39	16

Pour l'ensemble des répondants (16 réponses), 9 font partie du cluster « Organisation », 5 du cluster « Motivation » et 2 du cluster « Orientation ». Par rapport au testing précédent, on constate donc un nombre beaucoup moins élevés de répondants (16 contre 39).

Un peu plus de la moitié des répondants sont des femmes et environ un quart sont des hommes (19% de non réponse). Parmi ceux-ci, la grande majorité (70%) se situe entre 26 et 40 ans (les autres répondants ayant plus de 41 ans). Au niveau de leur ancienneté, la majorité des répondants (environ 70%) exercent depuis moins de 10 ans.

La majorité des répondants sont directeurs ou sous-directeurs (environ un quart des répondants), enseignants en formation optionnelle ou au choix (un répondant sur quatre) ou enseignants en formation commune (un répondant sur cinq). Un membre des CPMS et un éducateur ont également répondu au questionnaire.

Au niveau du nombre d'élèves impliqués dans les projets, trois établissements ont engagé plus de 50 élèves, sept entre 30 et 50 élèves et quatre moins de 20 élèves.

b. La perception du projet Expairs

Au terme de la première année de recherche, le projet *Expairs*⁶ rencontrait un avis positif chez la grande majorité des répondants. Les difficultés principalement mises en avant par les répondants étaient d'ordre temporel et structurel.

⁶ Les termes "projet *Expairs*" désignent le dispositif de recherche développé et encadré par l'équipe universitaire.

A l'occasion de la passation de ce postest, six questions ont été proposées aux chefs de projet composant l'échantillon. Ces questions ont servi à déterminer leur perception générale du projet *Expairs* et du projet de leur établissement :

1. Globalement, quelle est votre satisfaction par rapport au projet *Expairs* ?
2. Globalement, comment jugez-vous l'organisation du projet *Expairs* ?
3. Globalement, quelle est votre satisfaction par rapport au projet de votre école ?
4. Globalement, comment jugez-vous l'organisation du projet de votre école ?
5. D'après vous, le projet mis en œuvre cette année scolaire au sein de votre établissement est un facteur de développement que vous jugez ...?
6. Quel est votre intérêt pour le projet mis en œuvre cette année scolaire ?

Le tableau suivant⁷ reprend le nombre d'occurrences d'avis négatifs, d'avis positifs et de non-réponses.

Tableau 10 - Nombre d'occurrences positives, négatives et de non-réponses concernant les perceptions des répondants

Q.	Items	Avis négatifs	Avis positifs	Non-réponses
1	Le projet <i>Expairs</i>	3	13	0
2	L'organisation du projet <i>Expairs</i>	6	10	0
3	Le projet de l'établissement	3	13	0
4	L'organisation du projet de l'établissement	3	13	0
5	Le projet est-il un facteur de développement?	2	14	0
6	Intérêt pour le projet	0	16	0

Pour l'ensemble des questions posées, les avis des répondants sont largement positifs et plus particulièrement en ce qui concerne l'intérêt du projet mis en place dans leur établissement. C'est l'organisation du projet *Expairs* qui récolte le moins d'avis positifs, même si ceux-ci sont toujours majoritaires. Les résultats obtenus ici sont très semblables à ceux obtenus lors du premier testing. Il semble donc que les répondants présentent toujours un intérêt certain pour le projet *Expairs* et en sont satisfaits.

Afin d'approfondir la perception des répondants, un tableau comprenant 11 items a été proposé. Ceux-ci concernent le degré de satisfaction concernant l'organisation du projet *Expairs*. Le tableau de la page suivante reprend ces onze items ainsi que les nombres d'occurrences d'avis négatifs, d'avis positifs et de non-réponses correspondants.

⁷ Dans un souci de lisibilité, les résultats aux items comportant une échelle de Likert présentés dans le présent rapport, ont été regroupés en trois grandes catégories : les avis négatifs, les avis positifs et les non-réponses.

Tableau 11 – Nombre d’occurrences d’avis positifs, négatifs et de non-réponses en ce qui concerne les degrés de satisfaction des répondants

Items	Avis négatifs	Avis positifs	Non-réponses
L’intérêt des réunions d’encadrement	7	9	0
La réactivité de l’équipe d’encadrement	6	9	1
La pertinence des informations théoriques livrées lors des réunions	7	9	0
La pertinence des informations pratiques livrées lors des réunions	8	8	0
Le partage avec les autres établissements scolaires	4	12	0
L’adéquation de votre projet avec votre cluster	1	14	1
La fréquence des réunions d’encadrement	4	12	0
La répartition des écoles en clusters	2	13	1
Le temps accordé aux réunions d’encadrement	0	16	0
La facilité d’accès aux réunions d’encadrement	10	6	0
L’infrastructure liée aux réunions d’encadrement	2	14	0

La majorité des items proposés ont reçu une appréciation positive des répondants. L’item présentant le résultat le plus élevé en termes de satisfaction est celui concernant le temps alloué aux réunions d’encadrement. Les participants semblent principalement satisfaits en ce qui concerne le partage avec les autres écoles, l’adéquation de leur projet avec la thématique du cluster, le nombre de réunions tenues et l’infrastructure des réunions. Par contre, l’accès aux réunions ne semble avoir été compliqué pour plus de la moitié des participants.

En comparant avec les données du testing précédent, on constate que l’organisation des réunions (nombre, temps alloué, infrastructure) plaît davantage aux répondants que lors de la première année de mise en place. Un nombre plus réduit de réunions et un accueil au sein des écoles participantes semblent donc être une solution adéquate pour l’organisation de rencontres en clusters.

Néanmoins, la dispersion des écoles sur le territoire wallon et bruxellois entraîne certaines difficultés de déplacement pour les participants. La pertinence des informations données lors des réunions et l’intérêt de celles-ci sont plutôt perçus positivement par les répondants. Toutefois, en raison de la diversité, l’information donnée est davantage d’ordre « général », c’est-à-dire qu’elle peut ne pas rencontrer les réalités particulières de toutes les écoles. Pour éclaircir ce point, il convient de noter que lors des discussions au sein des clusters, c’est particulièrement le fait que l’encadrement ne se pratique pas directement sur le terrain qui est mis en avant par les participants. Ceci peut expliquer les résultats mitigés quant à l’intérêt des réunions.

Le partage avec les autres établissements reste un point très positif pour les répondants. L'organisation de réunions en grand groupe, associé à un encadrement rapproché, pourrait constituer une alternative intéressante pour le suivi des projets.

Afin de déterminer la nature des difficultés rencontrées par les répondants dans la mise en œuvre du projet de leur école, il leur a été posé la question suivante : « *Pour vous, de quel(s) ordre(s) ont été les difficultés rencontrées dans la mise en place du projet de votre école ?* ». Les nombres d'occurrences pour chaque difficulté proposée sont repris dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12 - Nombre d'occurrences constatées pour les difficultés rencontrées par les répondants

Difficultés	Nombre d'occurrences
Matérielles	4
Temporelles	11
Dynamiques	9
Culturelles ou sociétales	1
Structurelles	7
Communicationnelles	1
Budgétaires	5

Pour les répondants, les difficultés temporelles (réunions, temps à accorder au projet...) sont les plus souvent représentées (11 occurrences) ainsi que les difficultés liées à la dynamique (l'implication des différents acteurs ; 9 occurrences) et celles liées à la structure (agencements, horaires, etc.) avec 7 occurrences. Ces résultats se rapprochent de ceux du précédent testing, si ce n'est que la difficulté d'impliquer les différents acteurs semble un peu plus prononcée (toutefois la différence n'est pas significative). L'évolution des projets (dont l'ouverture vers la quatrième année) peut expliquer en partie ces résultats.

A retenir : le projet *Expairs* ainsi que les différents projets des établissements, que ce soit au niveau de leur organisation ou de l'intérêt qu'ils présentent, rencontrent toujours un avis positif chez la grande majorité des répondants. Il ne semble donc pas avoir d'essoufflement particulier à ce niveau pour les répondants.

Cependant, le faible nombre de réponses (en comparaison avec le testing précédent) peut laisser entrevoir un manque de motivation chez les participants. Il est difficile d'expliquer clairement ce manque de réponses car on ne dispose pas d'autres informations que celle données par les répondants. Bien que certains établissements aient choisi de quitter le projet *Expairs*, la plupart des autres écoles assistaient régulièrement aux réunions. Une explication à ce manque de réponse sera à déterminer lors d'une prochaine rencontre avec les participants.

En conclusion, le nombre peu élevé de réponses peut être considéré comme un indicateur d'un affaiblissement de la motivation des participants pour le projet (ou, tout du moins, pour l'évaluation du projet), mais les personnes ayant répondu semble être impliquées et motivées par le projet *Expairs*.

c. Les processus mis en œuvre grâce au projet *Expairs*

L'analyse des questionnaires administrés aux chefs de projet au terme de la première année de recherche avait mis en avant des perspectives majoritairement positives chez les répondants concernant les processus mis en œuvre grâce au projet *Expairs*. Ces attentes positives se retrouvaient notamment au niveau du développement du travail interdisciplinaire, de l'implication du corps éducatif et des élèves ou encore de la satisfaction des élèves au sein de l'école.

Le projet *Expairs* était également perçu comme positif en ce qui concernait les améliorations pouvant être apportées au sein de l'école, mais les perspectives d'ouverture vers le monde extérieur (ou du moins, de l'implication du monde extérieur dans l'école) étaient quant à elles plutôt négatives.

Par contre, l'implication des acteurs extérieurs, qu'ils soient membres des centres PMS ou parents, recevait le moins d'avis positifs.

Cette année, afin de déterminer les processus mis en œuvre lors du projet *Expairs* et du projet de l'établissement, seize items ont été posés aux répondants. Chaque item a trait à un processus particulier, qu'il soit d'ordre organisationnel, pédagogique ou autre. Pour chaque proposition, le répondant doit déterminer le degré selon lequel l'item est ou sera atteint grâce au projet.

L'ensemble de ces items ainsi que les nombres d'occurrences d'avis positifs, d'avis négatifs et de non-réponses sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 13 - Nombre d'occurrences d'avis positifs, négatifs et de non-réponses en ce qui concerne les processus mis en œuvre lors du projet

Items	Avis négatifs	Avis positifs	Non-réponses
Hiérarchiser les besoins et demandes des élèves et y répondre ?	6	8	2
Assurer un développement pédagogique et/ou socioculturel aux élèves ?	1	14	1
Augmenter la satisfaction des élèves au sein de l'école ?	3	12	1
Améliorer l'organisation et le fonctionnement de l'établissement ?	7	8	1
Impliquer les enseignants ?	5	9	1
Impliquer les élèves ?	3	11	2
Impliquer la direction ?	1	14	1
Impliquer les membres des CPMS ?	9	6	1
Impliquer les parents ?	11	4	1
Impliquer d'autres acteurs (bureau pédagogique, conseillers en informations scolaires, entreprises...) ?	8	7	1
Améliorer la gestion des ressources humaines ?	8	5	3
Développer le travail interdisciplinaire entre enseignants ?	4	10	2
Développer le partenariat des enseignants avec les autres acteurs de l'école ?	8	6	2
Améliorer la communication entre l'école et les parents ?	12	3	1
Développer l'évaluation des actions pédagogiques mises en place dans l'école ?	5	9	2
Augmenter les résultats scolaires des élèves ?	4	11	1

Les perspectives les plus pessimistes envisagées par les répondants correspondent à l'implication des acteurs extérieurs (8 avis négatifs), à l'implication des membres des centres PMS (9 avis négatifs), à l'implication des parents (11 avis négatifs) et à la communication avec ceux-ci (12 avis négatifs) ainsi qu'au niveau de l'amélioration de la gestion humaine (8 avis négatifs) et du développement de partenariat entre enseignants et autres acteurs (8 avis négatifs). Les craintes des participants se

retrouvent donc plutôt à l'encontre de l'ouverture du projet (et *in fine* de l'école) aux partenaires et au monde extérieurs. Les résultats obtenus ici sont presque identiques à ceux du premier testing : les difficultés les plus prégnantes restent donc toujours celles liées à la difficulté d'ouvrir l'école vers l'extérieur et de faire participer activement les parents aux projets.

Par contre, en ce qui concerne les items relatifs à l'organisation ou au développement pédagogique, les répondants donnent un avis positif. Ainsi, pour eux, le projet pourrait également engendrer une augmentation des résultats des élèves ainsi que de leur satisfaction par rapport à l'école. L'intérêt du projet, à ce point de vue, reste donc pratiquement inchangé chez les répondants.

A retenir : les processus mis en œuvre grâce au projet *Expairs* sont surtout liés au développement du travail interdisciplinaire, à l'implication du corps éducatif et de la direction, à l'accroissement de la satisfaction des élèves et à leur développement personnel. L'implication des acteurs extérieurs, principalement les parents, semble toujours être un point sensible et difficile à mettre en place.

En conclusion, le projet *Expairs* est bénéfique pour le développement du partenariat entre les enseignants (renforçant donc le travail interdisciplinaire) ainsi que pour le développement personnel, culturel et intellectuel des élèves. Par contre, l'implication des acteurs extérieurs reste toujours une problématique particulière.

d. Conclusions relative aux analyses des questionnaires d'enquête destinés aux chefs de projet

Pour la majorité des répondants, le projet *Expairs* est vu comme positif, principalement au niveau du développement personnel et professionnel qu'il peut apporter aux acteurs impliqués. De plus, l'organisation mise en place lors de la deuxième année de mise en place semble davantage convenir aux participants (moins de réunions, accueil au sein des écoles participantes...).

Plusieurs difficultés sont néanmoins présentes telles que l'implication du centre PMS, l'implication des parents, la tenue et l'organisation de réunions... Cependant, il faut souligner le faible taux de réponses reçues pour ce second testing (en comparaison avec le testing précédent).

De façon générale, le projet *Expairs* répond à des attentes particulières telles que le développement du travail interdisciplinaire ou encore l'accroissement du bien-être des élèves et de leurs résultats scolaires. Au niveau des processus mis en œuvre, les répondants mettent en avant que le projet *Expairs* permet de mieux prendre en compte les besoins des apprenants et d'améliorer leur satisfaction et leur motivation.

En conclusion, le projet *Expairs* (1) semble être perçu positivement par les répondants, (2) présente toujours des difficultés pour l'implication des centres PMS et des parents ainsi que des difficultés pour organiser des réunions et (3) motive les élèves et permet d'améliorer leurs résultats.

1.3.3. Les questionnaires destinés aux enseignants

a. Caractéristiques de la population

Tableau 14 – Nombre de questionnaires enseignants encodés selon l'année scolaire et le cluster

Nombre de questionnaires enseignants encodés		
	Année scolaire 2012-2013	Année scolaire 2013-2014
Organisation	84	58
Orientation	49	26
Motivation	65	25
TOTAL de répondants	198	109

Tableau 15 – Nombre de questionnaires enseignants encodés par établissement selon l'année scolaire et le cluster

Nombre de questionnaires enseignants encodés par établissement		
	Année scolaire 2012-2013	Année scolaire 2013-2014
Organisation	11	11
Orientation	10	6
Motivation	10	4
TOTAL d'établissements	31	21

Au total, 109 personnes ont répondu au questionnaire. Parmi celles-ci, 58 (53,2%) font partie du cluster « Organisation », 26 (23,9%) du cluster « Orientation » et 25 (22,9%) du cluster « Motivation ». Pour le cluster « Organisation », 11 établissements ont fait parvenir leurs réponses, 6 pour le cluster « Orientation » et 4 pour le cluster « Motivation ». Par rapport au testing précédent, on retrouve un peu moins de la moitié de répondants en moins (109 répondants pour ce testing contre 198 lors du précédent). Le tableau 16 reprend le nombre de répondants par établissement scolaire.

Tableau 16 - Questionnaire enseignants : nombre de répondants par école

Organisation			Orientation			Motivation		
Bruxelles (5)	Institut de la Providence	8	Bruxelles (7)	Institut Saint-Joseph Atelier Marollien	0	Bruxelles (4)	Institut Bischoffsheim (Bruxelles)	0
	Institut Paul Henri Spaak	8		Institut de l'Enfant-Jésus	9		Institut St Joseph Atelier Marollien (Etterbeek)	0
	Centre scolaire Saint-Michel	4		Institut communal technique Frans Fischer	0		Centre scolaire Eperonniers-Mercelis (Ixelles)	0
	Athénée Royal Victor Horta	2		Institut Notre-Dame	0		Institut de Mot Couvreur (Bruxelles)	0
	Institut Technique Cardinal Mercier - Notre Dame du Sacré-Cœur	3		Institut Diderot	0	Hainaut (3)	Lycée Mixte François de Sales (Gilly)	0
Hainaut (3)	Collège Notre-Dame de Bon Secours	4		Institut Notre-Dame de Lourdes	0		Institut Saint Charles (Péruwelz)	0
	ULM (Ursulines - La Madeleine)	2		Institut d'Enseignement secondaire des Sacrés-Cœurs	1		Institut Don Bosco (Tournai)	0
	Institut Saint-Joseph (Charleroi)	0	Hainaut (3)	Athénée Provincial Jean d'Avesnes (Mons)	0	Liège (4)	Institut Maria Goretti (Angleur)	0
Liège (3)	Athénée Royal Visé-Glons	4		Institut Saint-Joseph (Saint-Ghislain)	0		Institut Marie-Thérèse (Liège)	0
	Saint-Louis Amercoeur	0		Collège des Aumoniers du travail (Charleroi)	0		Athénée Royal Ecole d'Hôtellerie (Spa)	3
	Institut Saint-Sépulcre	6		Institut Don Bosco	7		Institut Saint Joseph (Trois-Ponts)	6
Lux. (2)	Institut technique de la Fédération Wallonie- Bruxelles Etienne Lenoir Arlon	0	Liège (3)	A.R. Aywaille	3	Lux.	Athénée Royal de Rochefort (Jemelle)	0
	Institut Saint-Roch	0		Centre scolaire Saint Martin	5		Namur (3)	Ecole professionnelle Centre Asty-Moulin (Saint-Servais)
Na. (2)	Institut Saint-Begge	0	Na. (2)	Institut Saint-Joseph Jambes	1	Institut Notre-Dame (Namur)		0
	Institut provincial d'Enseignement Secondaire de Seilles	17		Institut Sainte-Ursule	0	CESJB Quartier Sainte Anne (Tamines)		9
Total		58	Total		26	Total		25
Total 109								

- **Sexe, âge et ancienneté**

La majorité des répondants sont des femmes. Elles sont 129, ce qui représente plus de 65% des répondants (65,2%). En comparaison, le taux de femmes dans l'enseignement secondaire ordinaire se situait à 62,7 % en 2013⁸.

Près de 7 répondants sur 10 à moins de 40 ans et aucun ne dépasse les 60 ans. Au niveau de leur ancienneté, près de 68% des répondants exercent depuis moins de 10 ans et un peu plus de 10% depuis plus de 20 ans. La population la plus représentée concerne les personnes exerçant depuis 4 à 10 ans (44% des répondants).

- **Fonction et nombre d'élèves impliqués**

La majorité des répondants sont des enseignants dont 45 prestent en formation commune et 38 en formation au choix ou optionnelle. Onze répondants exercent une autre fonction : directeurs, éducateurs, membres des centres PMS ou chefs d'ateliers. De plus, 9 répondants exercent à la fois en formation commune et en formation optionnelle.

Au niveau du nombre d'élèves impliqués dans les projets, la majorité des établissements ciblent entre 11 et 50 élèves.

b. La perception du projet Expairs

Au terme de la première année de fonctionnement, la perception du projet *Expairs* avait rencontré un avis positif puisque plus de 75% des répondants lui portaient un intérêt. Ils étaient plus 60% à être satisfaits par rapport au projet *Expairs* et plus de 75% par rapport au projet de leur établissement.

L'organisation du projet *Expairs* était vue, elle aussi, de manière positive par près des trois-quarts des répondants et ils étaient plus de 85% à être satisfaits de l'organisation du projet de leur établissement. Enfin, près de 80% des répondants avaient un avis positif quant à la continuation du projet *Expairs* pour les années scolaires futures.

Cette année encore, en vue de déterminer leur perception générale du projet *Expairs* et du projet de leur établissement, six questions ont été proposées à l'échantillon. Ces six questions sont reprises ci-dessous :

1. Globalement, quelle est votre satisfaction par rapport au projet *Expairs* ?
2. Globalement, comment jugez-vous l'organisation du projet *Expairs* ?
3. Globalement, quelle est votre satisfaction par rapport au projet de votre école ?
4. Globalement, comment jugez-vous l'organisation du projet de votre école ?
5. D'après vous, le projet mis en œuvre cette année scolaire au sein de votre établissement est un facteur de développement que vous jugez ...?
6. Quel est votre intérêt pour le projet mis en œuvre cette année scolaire ?

Les répondants ont été invités à répondre aux questions par l'intermédiaire d'une échelle de Likert en six niveaux. Les réponses possibles vont de « Très faible » à « Très bon/bonne ». Les réponses des deux

⁸ Indicateurs de l'enseignement 2013.

premiers niveaux correspondent donc à des avis négatifs, les deux suivants à des avis positifs. Aucun niveau neutre n'a été proposé, forçant ainsi les individus à prendre position par rapport aux questions.

Dans le tableau suivant sont repris les nombres d'occurrences d'avis négatifs, d'avis positifs et de non-réponses.

Tableau 17 - Perception générale du projet *Expairs* chez les enseignants

Q.	Items	Avis négatifs	Avis positifs	Non-réponses
1	Le projet <i>Expairs</i>	31 (28,4%)	76 (69,7%)	2 (1,8%)
2	L'organisation du projet <i>Expairs</i>	31 (28,4%)	75 (68,8%)	3 (2,8%)
3	Le projet de l'établissement	30 (27,5%)	78 (71,6%)	1 (0,9%)
4	L'organisation du projet de l'établissement	30 (27,5%)	79 (72,5%)	0 (0%)
5	Le projet est-il un facteur de développement ?	32(29,4%)	77 (70,8%)	0 (0%)
6	Intérêt pour le projet	21(19,3%)	88 (80,7%)	0 (0%)

Au niveau de la perception générale du projet *Expairs* et des projets d'établissement, les avis sont très positifs. Plus de 80% des répondants portent un intérêt au projet. Ils sont environ 70% à être satisfaits par rapport au projet *Expairs* et par rapport au projet de leur établissement. L'organisation du projet *Expairs* et celle du projet de leur établissement est vue de manière positive par environ sept répondants sur dix.

Lorsque l'on tient compte de la variable cluster, on ne constate pas de différence significative entre les réponses données par les répondants : l'appartenance à un cluster n'engendre pas de différence entre avis négatifs et avis positifs pour ces six questions.

Tableau 18 - Nombre d'occurrences et pourcentages des avis positifs, négatifs et des non-réponses selon les items

Items	Avis positifs		Avis négatifs		Non-réponses	
	Occurrences	Pourcentages (%)	Occurrences	Pourcentages (%)	Occurrences	Pourcentages (%)
1	54	49,5	50	45,9	5	4,6
2	35	32,1	71	65,1	3	2,8
3	30	27,5	76	69,7	3	2,8
4	65	59,6	42	38,5	2	1,8
5	40	36,7	67	61,5	2	1,8
6	30	27,5	76	69,7	3	2,8
7	48	44,0	56	51,4	5	4,6
8	65	59,6	39	35,8	5	4,6
9	85	78,0	21	19,3	3	2,8
10	69	63,3	36	33,0	4	3,7
11	65	59,6	38	34,9	6	5,5
12	35	32,1	72	66,1	2	1,8
13	45	41,3	60	55,0	4	3,7
14	76	69,7	30	27,5	3	2,8
15	49	45,0	56	51,4	4	3,7
16	55	50,5	51	46,8	3	2,8

Au niveau des processus, les répondants estiment que le projet mis en œuvre permet principalement d'assurer un développement pédagogique et socioculturel aux élèves, d'augmenter la satisfaction des élèves, d'impliquer les acteurs (enseignants et élèves) et de développer le travail interdisciplinaire.

Par contre, il semble que le projet ne permette pas pleinement d'améliorer l'organisation et le fonctionnement de l'établissement ni d'impliquer les centres PMS et encore moins les parents ou les acteurs extérieurs.

Le projet *Expairs* semble donc générer une certaine dynamique au sein des écoles, mais il apparaît que l'ouverture vers l'extérieur pose toujours problème.

Les données récoltées sont très proches de celles provenant du testing précédent : il ne semble donc pas avoir eu d'amélioration particulière au niveau des processus. Cependant, on ne remarque pas non plus de recul à ce niveau.

- **Les difficultés rencontrées**

Au niveau des difficultés émanant de la première année de recherche, la plus rencontrée était d'ordre temporel (24%). Les répondants manifestaient quelques soucis concernant le temps nécessaire aux réunions, les absences que ces rencontres occasionnaient, etc. D'autres difficultés étaient également pointées, mais moins fortement : l'implication des enseignants (15%), le matériel nécessaire à la mise en place du projet (14%) et les budgets alloués (13%). La nécessité de réunions et la coordination du projet semblaient être perçues de manière positive (8%).

Cette année, pour évaluer les difficultés pouvant émaner du projet *Expairs*, le posttest comportait huit items organisés de la manière suivante :

1. Difficulté d'ordre matériel (manque de moyens matériels).
2. Difficulté d'ordre temporel (difficultés pour se réunir, manque de temps).
3. Difficulté d'ordre dynamique (manque d'implication).
4. Difficulté d'ordre culturel ou sociétal (inadéquation avec les valeurs du système).
5. Difficulté d'ordre structurel (difficultés d'agencement, d'horaires).
6. Difficulté d'ordre communicationnel (manque de réunions, mauvaise coordination des actions).
7. Difficulté d'ordre budgétaire (manque de moyens financiers).
8. Autre (principalement d'ordre personnel ou liée à une mauvaise compréhension de certaines notions ou une inadéquation du projet avec le cluster).

La figure suivante reprend les pourcentages de réponses données en fonction des 8 items susmentionnés.

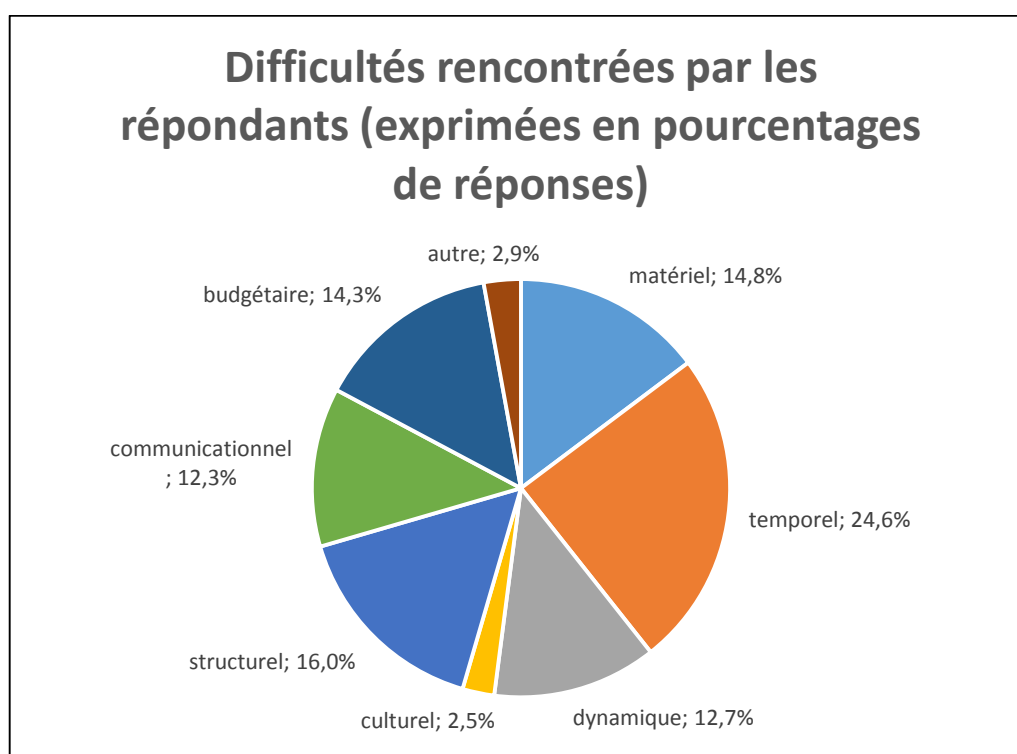


Figure 5 - Difficultés rencontrées dans le cadre de la mise en œuvre du projet

La difficulté la plus rencontrée est d'ordre temporel (24,6%) (temps nécessaire aux réunions, l'agencement de celles-ci, etc.) puis suivent les difficultés d'ordre structurel (16%) (difficultés d'agencement d'horaires, de locaux...). D'autres difficultés sont également mises en avant : le matériel nécessaire (14,8%) (disponibilité, coûts...), la dynamique (12,7%) (engager tous les acteurs) et, la communication (12,3%) (entre enseignants, avec les parents...). Encore une fois, les résultats obtenus sont proches de ceux du premier testing.

Concernant les apports du projet *Expairs*, qu'il s'agisse des enseignants eux-mêmes, des établissements scolaires engagés ou du système éducatif dans sa globalité, les avis récoltés étaient majoritairement positifs.

1.3.4. Les questionnaires destinés aux élèves

a. Caractéristiques de la population

○ Les établissements concernés

En ce qui concerne les établissements, 19 ont envoyé les questionnaires complétés par leurs élèves.

Tableau 19 - Nombre de questionnaires élèves encodés par cluster selon l'année scolaire

Nombre de questionnaires élèves encodés par cluster		
	Année scolaire 2012-2013	Année scolaire 2013-2014
Organisation	286	297
Orientation	194	104
Motivation	457	183
TOTAL de répondants	937	584

Le tableau ci-dessous propose le nombre d'écoles ayant répondu pour chaque province ou région.

Tableau 20 - Nombre d'écoles et nombre de réponses obtenues au questionnaire en fonction de la province ou ville d'origine

	Nombre d'écoles
Brabant Wallon	0/1
Bruxelles	7/16
Hainaut	2/9
Liège	8/10
Luxembourg	0/3
Namur	2/6

Au total, 584 questionnaires ont été encodés. Des trois clusters, c'est le cluster « Motivation » qui est le plus représenté. Onze écoles ont participé à l'enquête. Au niveau du nombre d'élèves, le cluster « Organisation » représente plus de 50% (297 réponses) de répondants pour l'ensemble des questionnaires complétés. Suivent ensuite le cluster « Motivation » avec un peu plus de 30% (183 réponses) du nombre total de réponses et enfin le cluster « Orientation » avec un peu moins de 20% (104 réponses).

○ Les répondants

Au niveau du sexe des répondants, la répartition est de 41% de garçons et de 55% de filles (4% de non-réponse).

La répartition des âges des répondants est proposée dans la suivante. L'âge des élèves le plus représenté est 16 ans (179 réponses, soit 30,7%), suit ensuite celui de 17 ans (138 réponses, 22,6%) et enfin de 15 ans (110 réponses, 18,8%). Près de 72% des répondants ont ainsi entre 15 et 17 ans.

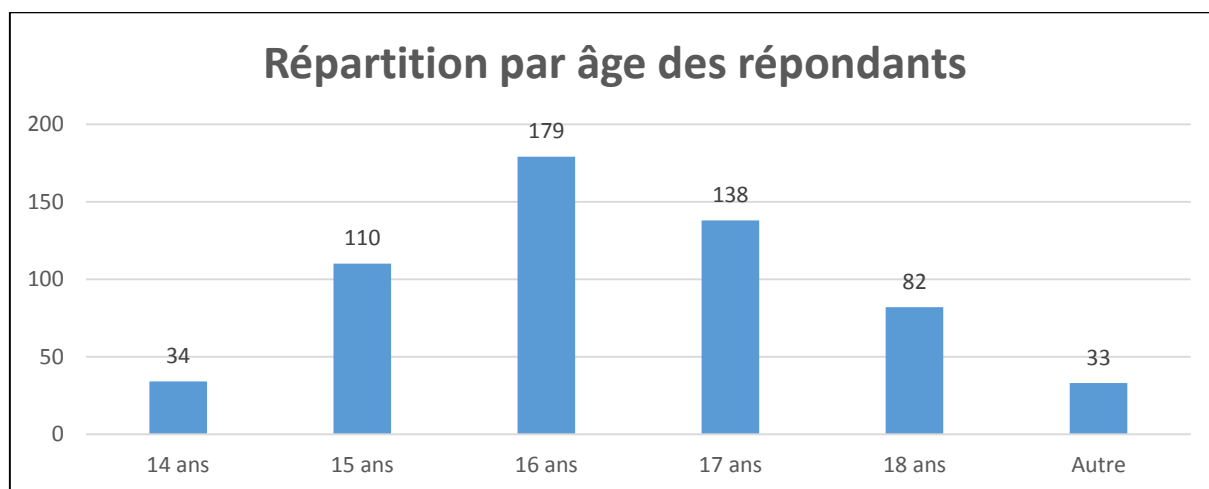


Figure 6 - Répartition par âge des répondants

Ces résultats sont évidemment en lien avec la classe dans laquelle se trouve l'élève puisque plus de sept élèves sur dix (71%) fréquentent les cours de 3^e professionnelle. Ils sont 26 % à fréquenter les cours de 4^e professionnelle.

A retenir :

- Dix-neuf établissements ont proposé les réponses de leurs élèves.
- Au total, 584 réponses sont valides.
- On constate une répartition presque égale entre sexe.
- La grande majorité des répondants ont entre 15 et 17 ans.
- Plus de 70% des répondants sont en troisième année professionnelle.

b. Les choix futurs des élèves

En vue d'identifier les choix futurs des élèves ainsi que leur perception de leur avenir scolaire ou professionnel, deux questions leur avaient été posées lors de la passation du premier questionnaire d'enquête : (1) s'ils envisageaient de changer de filière l'an prochain, (2) s'ils pensaient rester dans la même option l'année prochaine.

Plus de deux-tiers des répondants souhaitent rester dans la même filière l'année prochaine et environ 70% dans la même option.

Parmi ces élèves évoquant un possible changement de filière, un peu moins de la moitié (47%) ne savaient pas encore dans quelle filière se diriger. 22% souhaitent rester en professionnel (et donc changer d'option), 13% voulaient aller sur le marché du travail, 10% en technique de qualification, 5% dans l'enseignement général et 3% en technique de transition. Lorsque les répondants évoquaient un changement d'option, la majorité d'entre eux souhaitent être formés pour un autre métier ou

énonçaient simplement le fait de ne pas apprécier l'option choisie (non adéquation entre l'option et leurs désirs de formation).

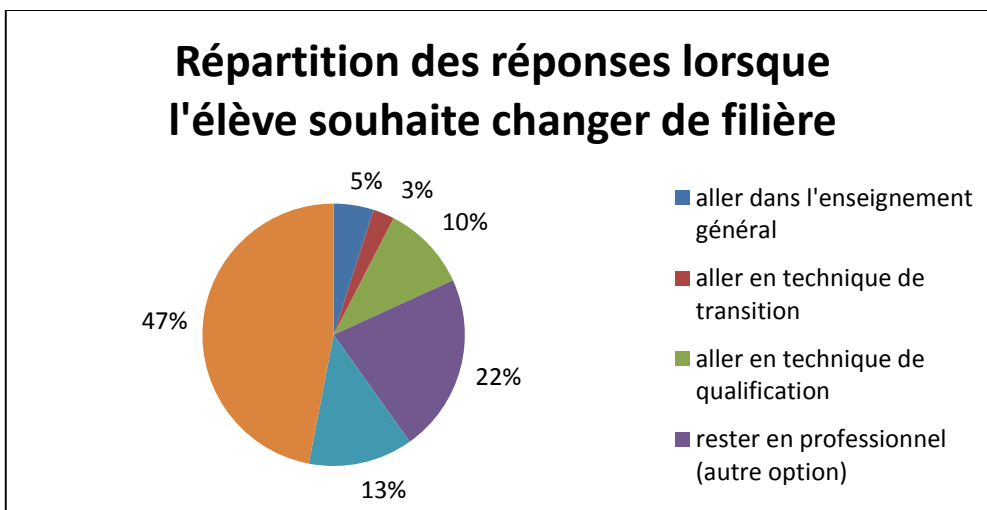


Figure 7 - Répartition des réponses lorsqu'un élève souhaite changer de filière - Année 2012-2013

En cette seconde année de recherche, au niveau du changement de filière, moins de 24% disent vouloir changer contre plus de 76% qui veulent rester dans la même filière.

Lorsque les élèves disent souhaiter changer de filière, un peu moins de la moitié (44%) ne savent pas encore dans quelle filière ils voudraient aller, 25% veulent aller dans l'enseignement technique de qualification, 21% veulent aller sur le marché du travail, 6% dans l'enseignement général et 3% en technique de transition.

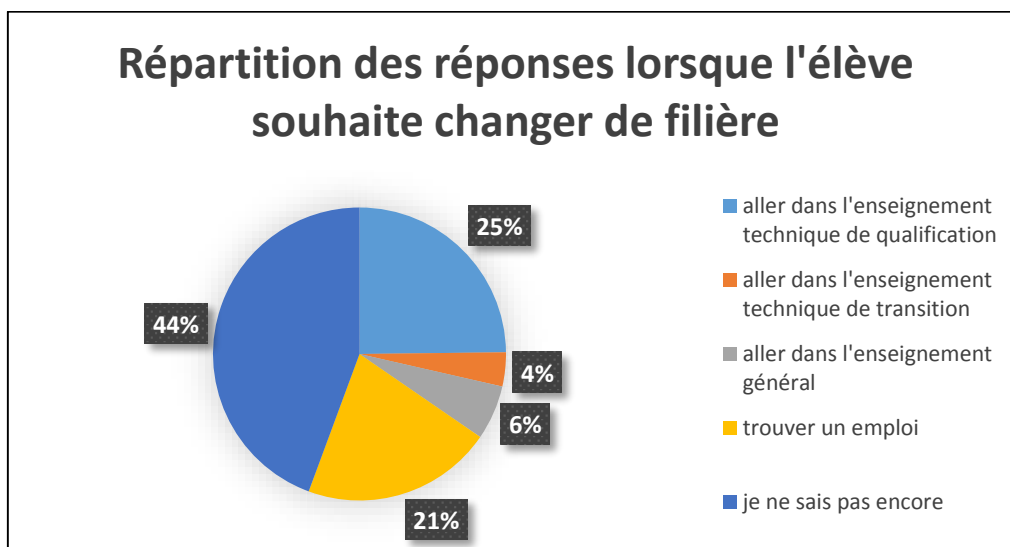


Figure 8 - Répartition des réponses lorsqu'un élève souhaite changer de filière - Année 2013- 2014

A la question « *Voudrais-tu changer d'option ?* », environ 74% des élèves répondent que non et 26% répondent oui.

Parmi les élèves qui ont répondu vouloir changer d'option, 84 (50,6%) disent vouloir être formés pour un autre métier, 36 (21,7%) disent ne pas être motivés par les cours de l'option actuelle, 26 (15,7%) ne

savent pas encore où se diriger, 15 (9%) considèrent leurs résultats trop faibles pour rester dans leur option et 5 (3%) disent ne pas aimer l'ambiance en classe.

A retenir :

- **Plus de trois-quart des répondants veulent rester dans la même filière l'année prochaine.**
- **Lorsqu'ils veulent changer de filière, un peu plus de 21% veulent aller sur le marché du travail et 44% ne savent pas quoi faire.**
- **Lorsqu'ils veulent changer d'option, la majorité des répondants veulent être formés pour un autre métier ou disent ne pas savoir encore dans quel domaine se diriger.**

c. Les cours suivis par les élèves

Au travers des différentes questions posées dans le premier questionnaire de recherche, plus de la moitié des élèves disaient aimer les cours suivis. Les élèves étaient particulièrement motivés par les cours pratiques, le fait d'être avec leurs amis, le fait d'apprendre des choses qui leur serviront plus tard, la façon dont l'enseignant donnait cours et le fait de travailler en équipe. A l'opposé, la démotivation des élèves était liée aux interrogations, à la durée des cours, aux cours théoriques et aux exercices systématiques donnés par le professeur ainsi qu'au travail individuel individuelle.

Afin de déterminer leur satisfaction et leur motivation concernant les cours qu'ils suivent, trois questions ont été posées aux élèves :

1. Leur satisfaction par rapport aux cours suivis.
2. Les trois aspects qui les motivent le plus.
3. Les trois aspects qui les démotivent le plus.

Les élèves ont été invités à répondre à la question par l'intermédiaire d'une échelle de type Likert proposant quatre réponses allant de « *Je n'aime pas du tout les cours proposés* » à « *J'aime beaucoup les cours proposés* ».

A la première question, 73% ont une réponse favorable et 27% une réponse négative. Le graphique ci-dessous propose les réponses données par les élèves suivant les quatre degrés de réponses permis.

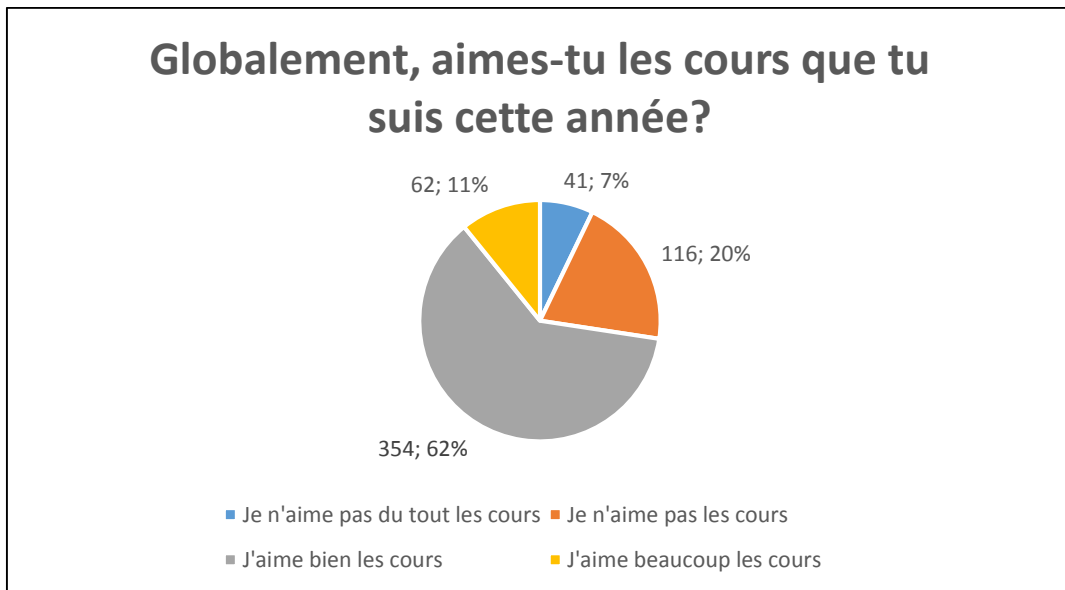


Figure 9 - Répartition des réponses des élèves concernant leur satisfaction relative aux cours suivis pendant l'année (occurrences et pourcentages)

Pour répondre aux questions 2 et 3, les élèves pouvaient choisir, parmi une liste de 12 items, ceux qui leur correspondent le mieux.

En ce qui concerne ce qui motive les élèves, les cinq aspects les plus représentés sont les cours pratiques (336), le fait d'apprendre des choses qui leur serviront plus tard (313), le fait d'être avec leurs amis (263), la façon dont l'enseignant donne cours (215) et le fait de travailler en équipe (210).

Les cinq aspects qui démotivent le plus les élèves sont les interrogations (249), les cours théoriques (227), la durée des cours (194), le fait de travailler individuellement (139) et les exercices dans les manuels (125).

Le graphique suivant propose les nombres d'occurrences de réponses aux deux dernières questions en fonction des items proposés.

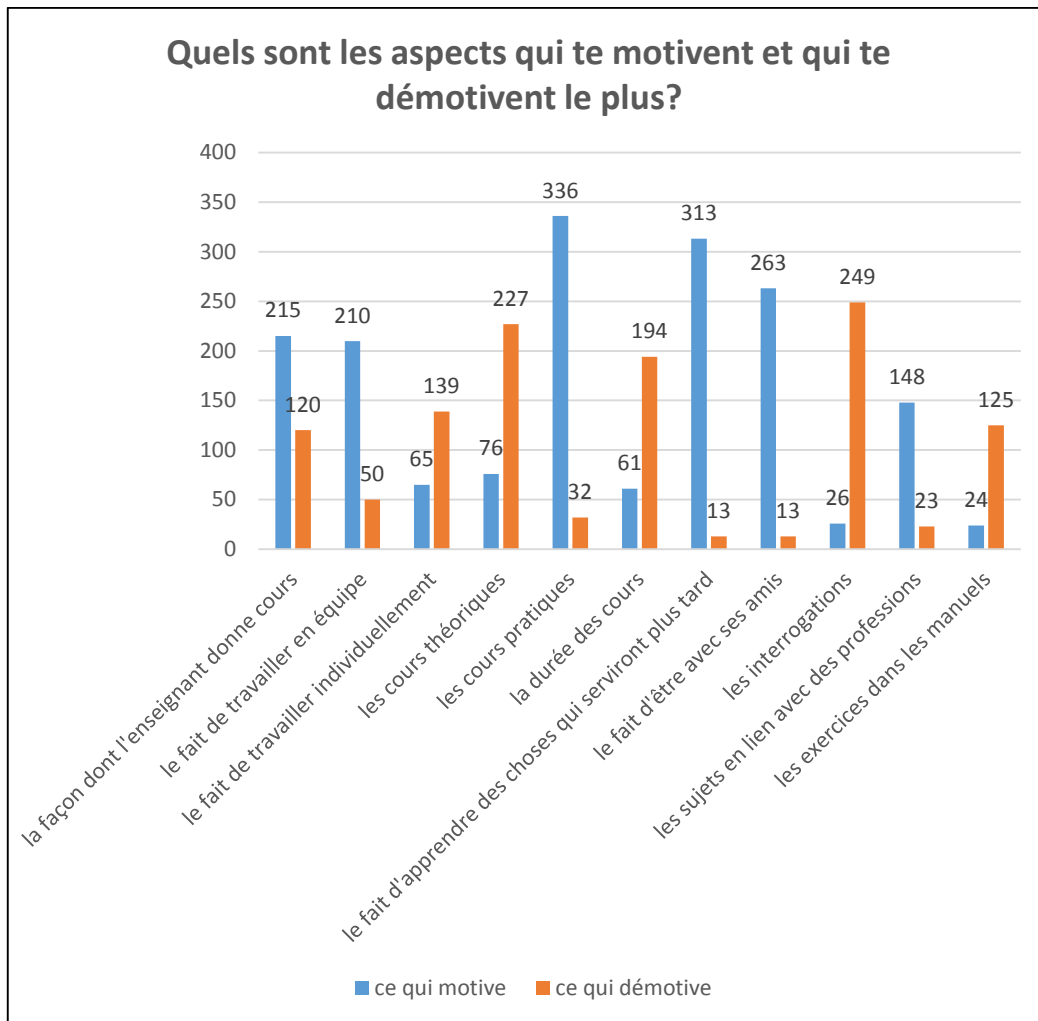


Figure 10 - Nombre d'occurrences concernant les aspects qui motivent et qui démotive le plus les répondants

A retenir :

- Plus de 70% des élèves disent aimer les cours suivis.
- Les élèves sont particulièrement motivés par les cours pratiques, le fait d'être avec leurs amis, le fait d'apprendre des choses qui leur serviront plus tard, la façon dont l'enseignant donne cours et le fait de travailler en équipe.
- A l'opposé, les élèves sont plutôt démotivés par rapport aux interrogations, à la durée des cours, aux cours théoriques, au fait de travailler de manière individuelle et au fait d'avoir des exercices systématiques.

d. La motivation par rapport aux cours

Les questionnaires de la première année de recherche avaient révélé que la majorité des élèves trouvaient les cours qu'ils suivaient utiles et intéressants. Ils percevaient d'ailleurs ces cours de manière positive vis-à-vis de leur apprentissage, ce qui constituait pour eux une source de motivation et les entraînait à penser qu'ils étaient capables de les réussir.

Au cours de la seconde année et relativement à la motivation des élèves face aux cours, huit questions ont été proposées. Le tableau ci-dessous reprend ces huit questions ainsi que les occurrences et les pourcentages d'avis négatifs, d'avis positifs et de non réponse.

Tableau 21 - Nombre d'occurrences et pourcentages relatifs aux avis positifs, aux avis négatifs et aux non-réponses des répondants concernant les huit questions relatives à la motivation des élèves par rapport aux cours

	Avis positifs	Avis négatifs	Pas de réponse
Les cours te motivent-ils?	463 ; 79,3%	109 ; 18,7%	12 ; 2,1%
Les cours seront utiles plus tard ?	502 ; 86%	72 ; 12,3%	10 ; 1,7%
Les cours sont-ils intéressants?	451 ; 77,2%	108 ; 18,5%	25 ; 4,3%
Te sens-tu capable de réussir?	354 ; 60,6%	210 ; 36%	20 ; 3,4%

Pour la majorité des élèves les cours sont utiles (86%), motivants (près de 80%) et intéressants (77%). Ils sont un peu plus de 60% à estimer qu'ils seront capables de réussir leurs études.

A retenir :

- La majorité des élèves trouvent les cours utiles, motivants et intéressants.
- Environ deux élèves sur trois pensent réussir leurs études.

e. L'orientation des élèves

Au niveau de l'orientation, le premier testing avait révélé que les élèves estimaient être bien orientés, tant au niveau de l'information qu'ils recevaient qu'au niveau des cours dispensés pour exercer leur futur métier.

Le choix temporel de la future profession par les élèves, c'est-à-dire à quel moment ils avaient choisi de se former à tel ou tel métier, se révélait assez hétérogène : environ un quart des élèves avaient choisi au cours de l'année scolaire 2012-2013 et un autre quart depuis leurs études primaires, le reste

des répondants se partageant entre « depuis plus d'un an », « depuis plus de deux ans » et « lorsque je suis rentré dans l'enseignement secondaire ».

Afin de comparer les résultats concernant l'orientation des élèves, cinq questions à choix multiples deux questions ouvertes ont été proposées.

Les tableaux suivants proposent les nombres d'occurrences et les pourcentages de représentation des différentes réponses données par les élèves aux cinq questions à choix multiples.

Tableau 22 - Nombre d'occurrences et pourcentages relatifs aux avis positifs, aux avis négatifs, aux sans avis et aux non-réponses des répondants concernant les cinq questions relatives à l'orientation des élèves

	Oui	Non	Pas de réponse
As-tu reçu des informations quant aux métiers et possibilités de carrière professionnelles ?	377 ; 64,6%	198 ; 33,9%	9 ; 1,5%
Sais-tu déjà quel métier tu désires exercer ?	490 ; 83,9%	86 ; 14,7%	8 ; 1,4%
Penses-tu être dans la bonne option pour exercer ce métier ?	424 ; 72,6%	144 ; 24,7%	16 ; 2,7%
Penses-tu que tu arriveras à exercer ce métier ?	527 ; 90,2%	27 ; 4,6%	30 ; 5,1%

On remarque qu'au niveau de l'orientation des élèves, ceux-ci ont plutôt un avis général positif. En effet, plus de 64% des élèves pensent être suffisamment informés concernant les métiers et les possibilités de carrière. Plus de huit élèves sur dix disent savoir quel métier ils veulent exercer plus tard et plus de 70% de ceux-ci pensent être dans la bonne option pour se former à cette profession. Près de neuf élèves sur dix estiment qu'ils seront capables d'exercer ce métier grâce à leur formation.

Le tableau suivant propose la répartition du nombre d'occurrences et des pourcentages de réponses des élèves concernant la durée depuis laquelle ils désirent exercer un métier spécifique et choisi.

Tableau 23 - Répartition en termes de nombre d'occurrences et de pourcentages des réponses des élèves concernant les durées depuis lesquelles ils ont posé un choix de métier

	Depuis cette année	Depuis plus d'un an	Depuis plus de deux ans	Lorsque je suis entré dans l'enseignement secondaire	Lors de mes études primaires	Pas de réponse
Depuis combien de temps désires-tu exercer ce métier ?	159 ; 27,2%	113 ; 19,3%	85 ; 14,6%	80 ; 13,7%	117 ; 20%	30 ; 5,1%

La majorité des élèves ont choisi leur future profession depuis cette année scolaire. Un cinquième des répondants disent avoir choisi leur métier depuis leurs études primaires, un peu moins de 20% depuis plus d'un an et environ 15% depuis plus de deux ans.

A retenir :

- **Globalement, les élèves estiment avoir une bonne orientation, tant au niveau de l'information qu'ils reçoivent qu'au niveau des cours dispensés pour exercer leur futur métier.**
- **Le choix temporel de la future profession par les élèves, c'est-à-dire à quel moment ils ont choisi de se former à tel ou tel métier, se révèle assez hétérogène : environ un quart des élèves ont choisi depuis cette année scolaire et un autre quart depuis leurs études primaires, le reste des répondants se partageant entre « depuis plus d'un an », « depuis plus de deux ans » et « lorsque je suis rentré dans l'enseignement secondaire ».**

2. Analyse des conditions favorables à l'implantation de projets


A partir des observations réalisées au cours de la recherche-accompagnement et des paroles d'acteurs recueillies, les conditions favorables à l'implantation de dispositifs innovants ont été identifiées. Celles-ci sont présentées dans cette quatrième et dernière partie du rapport final de recherche.

2.1. La motivation de l'école par rapport au projet

Lors du lancement d'*Expairs*, les projets des 45 écoles associées se situaient à des stades différents. Pour certaines écoles, le projet était déjà en expérimentation depuis plusieurs années. Celles-ci recherchaient une certaine institutionnalisation de leur projet par le biais des propositions ministérielles. Pour d'autres écoles, en revanche, la mise en œuvre du projet s'est effectuée au moment de l'adhésion au projet *Expairs*.

Parmi les écoles participantes, deux cas de figure ont pu être distingués : d'un côté des écoles avec une forte motivation intrinsèque et d'un autre côté, celles qui manifestent plutôt une motivation extrinsèque.

Dans le premier cas de figure, on retrouve des écoles proactives, engagées depuis plusieurs voire plusieurs années dans des questionnements et des pratiques innovantes. Ces écoles ont profité de l'appel à projet lancé avec *Expairs* pour valoriser le travail déjà effectué et qui par conséquent, aborder une phase réflexive plus approfondie sur l'innovation mise en place mais également envers une réforme de l'enseignement qualifiant.

 *Le projet Expairs est un moyen de sortir de l'anonymat, de montrer ce que nous faisons et de valoriser nos expériences.*

Dans le second cas de figure, l'équipe de recherche a rencontré des écoles ayant repéré une problématique pouvant être travaillée par le biais du projet *Expairs*. Contrairement aux autres, ces écoles se trouvaient aux prémices de leur projet. Ces personnes avaient tendance à présenter une posture défensive plus marquée à l'égard du projet *Expairs* et de son accompagnement. Elles manifestaient plus de crainte et de méfiance à l'idée de travailler à une remise en question qu'impose une telle expérimentation.

La question de la motivation ou de la « remotivation » des équipes pédagogiques a également été soulevée. Afin que les équipes ne s'essouffent pas, il faut éviter de compter sur le bénévolat et le militantisme de certains enseignants.


2.2. L'approche du projet et ses modalités d'exécution

La mise en œuvre d'un projet exige de la souplesse de la part des acteurs, autant dans la conception que dans la gestion et l'évaluation du dispositif.

En fonction des objectifs visés, des ressources disponibles, du personnel motivé et bien d'autres caractéristiques inhérentes au fonctionnement de l'école, les établissements *Expairs* ont développé des dispositifs basés sur des approches et des formes différentes. Certains projets consistaient en des


projets personnels à destination des élèves. D'autres s'axaient sur une approche collective (projet de classe, de groupes, d'école). Les actions pédagogiques et les méthodes étaient très diversifiées : travail inter- et trans-disciplinaire, collaboration avec des partenaires extérieurs, mise d'ateliers, entretiens d'orientation, etc.

Cependant, quelle qu'en soit la forme empruntée, l'ensemble des projets avait pour but de placer l'élève au centre de leurs actions. Les élèves ont été invités à participer activement à la réalisation des projets pour favoriser d'autres manières d'apprendre et donner du sens aux apprentissages.

 *Les projets remettent surtout l'élève au centre de la problématique tandis que la recherche visait plutôt les enseignants et les autres instances. On a permis aux élèves de réfléchir par eux-mêmes sur leur manière de voir l'enseignement, de le vivre, de se centrer par rapport à ça et par rapport à eux-mêmes.*


L'approche par projet a également imposé aux équipes éducatives de réfléchir à la question de l'évaluation du projet. Elles ont ainsi dû déterminer comment évaluer le processus mis en œuvre et/ou la production. En termes d'évaluation, chaque établissement a défini son propre système d'évaluation grâce à la marge de manœuvre qui lui a été accordée par le projet *Expairs*. Chacun a pu tenir compte des réalités de terrain qu'il rencontre quotidiennement.

Les différents projets menés mobilisaient des ressources humaines et matérielles variées qui contribuaient au fonctionnement adéquat du dispositif. Par exemple, la gestion des locaux, la mise à disposition d'outils pédagogiques et didactiques variés, la construction d'un bulletin adapté au degré, le développement de moyens de communication en interne.

 *Les facilités et les libertés accordées par le projet Expairs ont bénéficié aux élèves. Ils ont trouvé les choses plus faciles par l'aménagement du temps et des lieux. Ils ont également eu plus de liberté par rapport à la méthodologie et aux contenus de cours. Les élèves ont été preneurs de ça.*

2.3. La mobilisation des différents acteurs


Le cadrage théorique proposé dans le premier chapitre du présent document a soulevé la nécessaire mais difficile mobilisation des acteurs. Celle-ci a été confirmée par la plupart des établissements ayant participé à la recherche.

 *La difficulté pour nous a été de mobiliser des gens pour ce projet car tout le monde ne porte pas le même intérêt. Si pour certains professeurs, ça coule de source et qu'ils s'impliquent à 200%, d'autres ne voient pas l'intérêt dans le sens où ils ne donnent que 2 heures de cours dans la section travaux de bureau et ne se sentent pas plus concernés que ça. C'est lourd à porter.*


Dans certains établissements, l'engagement des enseignants mais aussi de certains directeurs et d'autres membres de l'équipe éducative était né d'un sentiment de reconnaissance et de valorisation. Si le projet s'appuie sur un principe fédérateur, il a d'autant plus de chances de s'implanter et de se pérenniser. La clarté du projet et la consultation des équipes renforcent la perception que ces dernières auront du dispositif.

Au sein des projets, certaines personnes, chefs de projet ou non, faisaient preuve d'un activisme presque militant. De ce fait, elles rencontraient des phases d'engagement moins fortes que d'autres. Afin que ces moments de rupture n'impactent pas le fonctionnement du projet et la dynamique du

groupe, il est conseillé de poser des limites aux actions de chacun. En vue de clarifier les missions des différents acteurs intervenant dans la recherche, certaines écoles ont d'ailleurs élaboré différents outils.

 *Dans notre école, on a une équipe qui reste assez stable mais la difficulté réside alors dans le confort qui s'installe. Quand ça va, on ne se met plus en questionnement, on ne cherche plus et on se repose toujours sur les mêmes personnes. Il faut sans cesse rebooster.*


Face à cette mobilisation, s'ajouté également les contraintes organisationnelles liées à l'horaire des professeurs par exemple. L'extrait suivant en témoigne.

 *On a quelques collègues qui s'impliquent mais qui sont sur plusieurs sites et qui vont dans d'autres écoles. Ce n'est pas évident de se rencontrer pour mettre un projet en place et le concrétiser.*

2.3.1. Le rôle de la direction

Parmi l'ensemble des projets proposés dans le cadre du projet *Expairs*, le constat suivant a été établi : plus la direction s'engage dans le projet, plus les différents acteurs se sentent soutenus, s'engagent et perdurent dans leurs actions. Pour ce faire, la direction doit insuffler le dynamisme nécessaire pour que l'équipe éducative puisse mettre en place et coordonner ces actions.

Ainsi, sa première action doit être d'informer et de sensibiliser le corps professoral aux démarches prévues dans le projet. Avant la mise en place effective du projet, la direction d'établissement doit, en concertation avec son équipe, faire figurer les tenants et aboutissants des actions prévues au sein du projet d'établissement. Cette étape est primordiale car elle permet d'ancrer le projet dans la réalité du terrain et d'en assumer à la fois sa légitimité et son actualisation.

 *Il est nécessaire de co-construire le projet : la direction et les enseignants doivent travailler ensemble pour déterminer les actions à mettre en place.*

Dès le début du projet, la direction doit également affirmer sa position de leadership vis-à-vis de l'ensemble de l'équipe éducative. Une fois que la direction d'établissement a affirmé sa volonté de commencer le projet, il est nécessaire qu'elle élabore, avec les autres partenaires, un plan d'actions. Ce plan d'actions doit être progressif et doit définir les objectifs de chacun.

Afin de faciliter la communication au sein du projet, la direction doit aussi définir un coordinateur pour que celui-ci assure le relais entre les enseignants et les autres acteurs.

En outre, la direction doit assurer un rôle informatif auprès des élèves et de leurs parents. Il est également primordial que la direction reconnaisse les actions de chacun et valorise les efforts produits.

2.3.2. La présence d'un coordinateur de projet

Afin de gérer efficacement le projet envisagé, toutes les équipes engagées avaient désigné un coordinateur de projet. Ce dernier a pour mission d'interagir directement avec les acteurs de terrain (notamment les enseignants) en établissant des liens entre les « décideurs du projet » (au sein de l'établissement, c'est la direction) et ceux qui le mettent en pratique. Cette fonction implique de

recueillir les demandes, d'identifier les besoins des différents acteurs, de relayer ces informations à la direction et, de proposer des pistes d'amélioration pour le projet. Il portera une attention particulière à la stimulation des différents acteurs en reconnaissant le travail entrepris et en le diffusant au maximum.

Le coordinateur doit permettre l'échange des informations entre les différents individus, en organisant des réunions régulières et en structurant les actions réalisées. Par exemple, lors des réunions, c'est lui qui réalisera une synthèse de la rencontre et en rendra compte à la direction ainsi qu'aux autres acteurs. Il stimulera le travail interdisciplinaire en proposant une recherche active d'outils et d'activités pouvant être intégrés au projet.

Le coordinateur sera également la personne relais vers les acteurs extérieurs dans la mise en place d'activités ou de partenariats spécifiques. A l'inverse de la direction qui prendra plutôt un rôle de « représentant » de son établissement et du projet, le coordinateur sera la personne gèrera les détails des relations vers l'extérieur. Il sera d'ailleurs également amené à travailler en partenariat avec les membres des centres PMS et en permettant le travail conjoint de ces derniers avec les enseignants. La communication avec les parents fait également partie de ses rôles.

Pour faciliter la coordination d'un projet, certaines écoles ont évoqué la désignation de deux coordinateurs afin de répartir les tâches assignées. Par ailleurs, le fait de désigner deux coordinateurs permet de palier aux éventuels problèmes d'absentéisme qui peuvent entraver l'organisation.

Durant les réunions d'encadrement mais également par le biais des questionnaires d'opinion qu'ils ont remplis, les participants ont mis en évidence le fait que cette fonction émergente de coordination ne faisait pas l'objet d'une reconnaissance institutionnelle permettant de bénéficier de quelques heures octroyées par l'établissement dans l'horaire (heures dégagées sur le NTPP ou prestées bénévolement).

En effet, la mise en œuvre d'un projet pédagogique n'impliquait pas systématiquement l'attribution d'heures de coordination. Pourtant, ces heures permettraient pourtant aux chefs de projet de prendre du recul par rapport à leur pratique mais, également de rendre compte de l'évolution du projet à l'ensemble de l'équipe pédagogique (en rédigeant un compte-rendu des journées de formation organisées par l'UMONS auxquelles ils participent).

2.3.3. Les enseignants


L'appui de la direction est prépondérant dans la mise en place d'un projet. Selon que le projet était soutenu tant par la direction que par les enseignants ou qu'il est soumise aux enseignants, la force d'adhésion du corps professoral était différente.

Face à un directeur ou une directrice, convaincu(e) de la nature de l'innovation développée au sein de son établissement, l'investissement des enseignants est souvent quasi-général. En cas d'adhésion « forcée » (par la direction ou par d'autres enseignants), c'est-à-dire non consentie à l'unanimité par l'équipe, certains enseignants se montrent réfractaires. Une attitude de résistance au changement qui se révèle peu propice à la conduite d'un projet nécessitant souvent de perturber les rouages du quotidien scolaire. Parmi les écoles en projet, certaines ont adhéré par principe. Les directions et/ou


les enseignants ont simplement saisi l'occasion donnée par le projet *Expairs* pour prétendre à davantage de visibilité. A l'inverse, d'autres étaient convaincues par la démarche.

Afin de mener à bien un projet, il est nécessaire que l'ensemble des enseignants, en contact direct avec les élèves ainsi que les autres acteurs travaillent ensemble, de manière pluridisciplinaire, de sorte à donner du sens aux activités. Il est donc vivement conseillé que les enseignants se réunissent avec le coordinateur et le centre PMS afin d'élaborer les activités et de mettre sur pied le projet en lui-même. Dès l'entame de celui-ci, les enseignants seront être invités à donner leur avis et à proposer des pistes d'actions. De cette manière, un maximum d'enseignants participeront au projet et disposeront d'outils spécifiques et en adéquation avec les réalités de terrain. Ce travail peut se faire de pair avec le centre PMS ou avec d'autres types d'acteurs, tels que le SIEP, les conseillers pédagogiques, les entreprises, les parents, etc.

Certaines mesures expérimentées ont eu pour conséquence d'amener l'enseignant à modifier leur relation à l'élève et de se placer dans une posture d'accompagnant. Ce nouveau positionnement s'est révélé déstabilisant pour certains enseignants qui se sont sentis insécurisés à l'idée de développer une relation différente et plus particulière avec les élèves pris en charge. En effet, certains projets mettaient l'accent sur la connaissance de l'élève. Ces dispositifs de soutien plus individuel ont obligé les enseignants à interagir autrement et dans un autre contexte avec les élèves. L'accompagnement des enseignants dans l'acquisition de cette nouvelle identité professionnelle est important. Des formations en adéquation avec la thématique travaillée doivent être proposées.


 *Une des plus-values du projet Expairs a été de permettre aux enseignants d'être autre chose que des enseignants et de se présenter devant des élèves comme des adultes qui ont des compétences et des capacités, des dons. Ils ont pu les utiliser toujours en restant dans un contexte scolaire mais sans faire passer un contenu de matière. Les enseignants se positionnent différemment et ça favorise le contact avec les élèves.*

Dans certaines écoles où le projet a rencontré un franc succès, les enseignants ont appris à se connaître et à davantage travailler ensemble.

 *Grâce au projet Expairs, notre équipe est plus soudée. Il y a eu un plus bel échange. Chacun vient avec ses idées et les projets en ressortent beaucoup plus riche. Il y a des professeurs avec qui on ne parle pas beaucoup parce qu'ils restent dans leur local pour préparer leur matériel. Par le biais du projet, on est amené à travailler ensemble, à se rencontrer, à discuter, à partager des problèmes qu'on peut solutionner. Il y a une cohésion, une solidarité qui se met en place.*

2.3.4. Les parents

L'école présente quelques fois des difficultés pour s'ouvrir aux parents : seuls quelques rares moments sont propices à leur venue, tels que l'inscription de leur enfant au sein de l'établissement, les réunions de parents... Pourtant, la collaboration entre école et parents est primordiale pour le développement du jeune.

 *Il n'y a pas que l'élève à « réparer ». Les parents aussi sont à réconcilier avec l'école et parfois avec leur enfant.*

Dès lors, les établissements scolaires doivent permettre aux parents de les intégrer plus facilement, en développant donc une réelle coéducation. L'intégration des parents peut être un objectif particulier pour les établissements. Pour ce faire, l'école doit permettre la communication avec les parents en les informant des dispositions prises, des projets développés, des objectifs poursuivis...

Ensuite, il faut les solliciter à intégrer les cours, en venant par exemple proposer une explication de leur métier ou leur expertise en classe, etc. ; l'important étant qu'ils puissent communiquer leur culture à l'école. Par exemple, l'emploi d'un portfolio peut faciliter l'intégration des parents, ceux-ci étant invités à réagir sur certains contenus et à en amener d'autres.

Ces simples actions vont gommer petit à petit les frontières de l'école et permettront d'éclairer les parents sur les réalités de la vie scolaire. La communication ne se centre donc plus sur les « problèmes » que rencontrent ou que posent les élèves, mais prend place dans le continuum du cursus de l'élève et en pointant principalement le travail accompli.


2.3.5. La collaboration des centres PMS

Les centres PMS constituent des acteurs essentiels dans la mise en place de projets d'éducation. Il est primordial de les intégrer à l'élaboration du projet afin que se mette en place une collaboration rapide et efficace pertinente avec le corps enseignant.

Pour cela, le projet doit véritablement se construire en partenariat entre le centre PMS et l'établissement scolaire. Ainsi, le centre PMS planifiera ses actions en regard de celles menées par les établissements en vue d'effectuer un travail continu et cohérent avec les élèves. Les activités collectives menées auprès des élèves se réaliseront avec les enseignants.


Tout comme pour l'équipe enseignante, il est conseillé de nommer également une personne de référence pour le projet. Cette dernière pourra notamment travailler directement avec le coordinateur du projet et participer aux réunions liées au projet.

Certains dispositifs ont également fait appel à d'autres partenaires tels que les AMO, des professionnels venant témoigner de leur activité, des représentants d'écoles environnantes venant proposer leurs différentes options et filières. D'autres partenaires également été associés pour répondre à la problématique du décrochage scolaire et social tels que le SAJ par exemple.

 *Ouvrir le projet à l'extérieur. L'apport et le partenariat avec les extérieurs est très important. Ils ont un regard différent sur le fonctionnement de l'établissement. Il y a toute une richesse qu'on ne parvient à exploiter si on ne se met en recherche. On a fonctionné avec des maisons de quartier, des missions locales. Il faut faire ce genre de démarche pour que l'école sorte vers l'extérieur.*

2.4. La communication interne et externe

Dans un projet, la communication est un autre aspect primordial à ne pas perdre de vue. Pour que la communication soit efficace, les modes de diffusion doivent être adaptés à la situation et aux acteurs.

 *Soigner la communication à l'intérieur de l'école pour éviter un écueil majeur : c'est qu'il y ait une école dans l'école, qu'il y ait une école avec un projet et une école sans projet qui ne sente pas impliquée d'une manière ou d'une autre.*

Nous avons pu constater un manque de circulation de l'information autour des multiples projets engagés dans les écoles. En effet, ces dernières utilisent principalement la voie orale pour transmettre des informations. Ce mode de transmission est souvent informel et ne permet à tous les acteurs d'être informés de la même manière. Cela est d'autant plus vrai dans une équipe pédagogique en mouvance. Face à l'instabilité de certaines équipes pédagogiques, les écoles sont contraintes de relayer les informations relatives au projet mené parfois à plusieurs reprises au cours d'une même année. Une tâche demandant du temps et de l'énergie et qui s'appuie sur la bonne volonté des remplaçants. Le développement d'un « dossier de presse », sorte de catalogue présentant succinctement les projets, permettrait éventuellement de palier à cette problématique.

Ce constat est appuyé par Barrère (2002). Selon cette auteure, le travail collectif dépend à la fois de la capacité d'incitation et de mobilisation du chef d'établissement et de l'état des relations entre enseignants (Barrère, 2002). Il souligne d'ailleurs que « *les projets s'installent et se défont au cœur de ce qu'on pourrait appeler une sociabilité professionnelle affinitaire, dans un milieu de travail forgé au hasard des nominations et des mutations* » (p.486).

En vue d'améliorer la communication dans le cadre du projet *Expairs*, certaines écoles ont élaboré des outils. Par exemple, certains coordinateurs de projet rédigeaient un compte-rendu des rencontres auxquels ils assistaient et le diffusaient aux enseignants.


Certaines écoles ont fabriqué un tableau, sorte de calendrier où les professeurs peuvent indiquer leurs sorties. Ce tableau fait office de planning et se trouve dans la salle des professeurs. Des cahiers de communication de la classe ont également été instaurés et placés à la salle des professeurs. Des écrans diffusant en temps réel les informations seront placés à l'accueil, au secrétariat et dans la salle des profs. Un projet de radio afin d'émettre de façon continue les informations avait été pensé mais n'a pas été abouti. Une école a mis sur pied « La lettre du lundi ». Dans celle-ci sont rapportées les activités, les rapports disciplinaires, les tâches des élèves, des points d'humeur, etc. par mail. Une version imprimée est également affichée à la salle des profs et glissée dans les casiers des professeurs ne prenant pas connaissance des informations

La création d'une adresse mail personnelle pour chaque professeur, spécifiquement réservée à l'usage professionnel a été soulevée à de nombreuses reprises.


Par ailleurs, il semblerait que certains enseignants se placent dans une phase d'action du projet mais éprouvent des difficultés (par choix délibéré ou par manque de recul) à théoriser les principes inhérents au dispositif mis en place.

2.5. La création de réseaux

La recherche *Expairs* a souhaité accorder une place privilégiée aux experts, c'est-à-dire aux acteurs de terrain qui œuvrent quotidiennement à l'amélioration de la vie scolaire. La volonté du cabinet ministériel et de l'équipe de recherche étaient de créer des réseaux. Ces réseaux ont favorisé les échanges d'expériences entre pairs et soutenu les membres face aux difficultés rencontrées. Ces rencontres ont facilité l'implantation des innovations en évitant notamment l'isolement que peuvent rencontrer les équipes.

 *Montrer que les écoles gagnent à se mettre en réseaux et inviter les gens à partager leurs débuts de solution. Il n'existe pas d'endroit où les écoles relaient ce qu'elles font. C'est une façon de se rencontrer, de partager un problème et les idées.*

Cependant, la création de réseaux oblige les équipes de collaborer autrement et à s'échanger des informations sur la manière de faire pour alimenter les discussions. Les acteurs de terrain sont encore peu habitués à cette forme de collaboration. Lors des premières rencontres, ils émettaient quelques réserves à divulguer des renseignements sur leur établissement, leurs pratiques, etc. Le marché scolaire et la guerre des réseaux peuvent en partie expliquer cela. Les réunions, plus nombreuses au cours de la première année, ont permis à chacun de se connaître et de se faire confiance.

 *Il faut reconnaître les compétences de chacun et plus précisément, il faut que chacun puisse reconnaître ses compétences.*

Bien entendu ces modalités de travail nécessitent de la cohérence et de la disponibilité des participants en vue d'activer des liens entre les intervenants. Cela s'avère parfois problématique et requière du temps, en particulier pour certains enseignants en action. Certains d'entre eux éprouvent des difficultés (par choix délibéré ou par manque de recul) à théoriser les principes inhérents au dispositif mis en place.

CONCLUSION

Mené sur deux années scolaires, le projet *Expairs* a rassemblé 45 établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le but d'étudier la mise en place de projets visant à améliorer le rapport à l'école et à l'apprentissage des élèves de troisième année de l'enseignement secondaire professionnel. Selon le projet proposé, chacune des écoles retenues pour l'expérimentation a été placée dans l'un des trois clusters thématiques : le cluster « motivation », le cluster « orientation » ou le cluster « organisation ». A l'heure actuelle, 36 établissements sur les 45 de départ se maintiennent dans le projet *Expairs*. En plus de participer aux réunions organisées avec l'équipe universitaire, ces écoles ont réussi à développer un projet innovant destiné à des élèves de troisième professionnelle, bien souvent arrivés dans ce niveau d'enseignement non pas par choix, mais par dépit, à cause de résultats scolaires jugés trop faibles.

Pour lutter contre cette orientation négative, les équipes éducatives ont misé sur des dispositifs originaux, en adéquation avec leurs valeurs et adaptés à leur public : certains de ces dispositifs ont même modifié la structure scolaire pour proposer à ces élèves une autre forme d'enseignement, moins figée. L'aboutissement de ce travail réside notamment dans la mise sur pied d'une 3^{ème} année « orientante », c'est-à-dire une année scolaire donnant la possibilité aux élèves de développer leurs compétences vocationnelles en travaillant la connaissance de soi et la connaissance du monde scolaire et professionnel. Cette troisième année « orientante » a déjà été mise en place par certains établissements et a été accueillie positivement par les enseignants et les élèves. Bien qu'il soit difficile de déterminer son impact sur la scolarité des jeunes, du fait de son caractère récent, on peut néanmoins constater, par l'information récoltée lors des rencontres en clusters, que ce type d'approche motive les élèves et leur donne la possibilité « d'essayer » différentes voies ou activités professionnelles.

Toutefois, on note que la mise sur pied exclusive d'une 3P orientante et l'abandon d'autres types de troisième année n'est pas une solution viable : les établissements qui ont choisi la constitution d'une 3P orientante, désirent, le plus souvent, organiser également une ou plusieurs 3P orientées. Cette décision leur est dictée par le fait que certains élèves s'orientent vers une filière professionnelle car ils désirent exercer un métier manuel et, dès lors que leur choix est posé, ne souhaitent pas nécessairement disposer d'une année supplémentaire pour approfondir leur choix vocationnels.

Les latitudes organisationnelles offertes par le projet *Expairs* ont permis aux écoles d'expérimenter des mesures qui se sont avérées positives tant pour la dynamique de l'équipe qu'éducative que pour l'amélioration du bien-être quotidien des élèves. En modifiant les grilles-horaires, en organisant des séances de coaching, des ateliers thématiques, les écoles ont pu cibler des problématiques et se donner les moyens de les contrer.

Afin d'accompagner les équipes éducatives dans la mise en place et l'évaluation de leur projet, les écoles ont été soutenues par l'équipe de chercheurs de l'Institut d'Administration Scolaire (UMONS). Durant les deux années de travail, les chercheurs ont organisé neuf rencontres en cluster au cours desquelles ils ont transmis des outils concrets permettant aux écoles d'évaluer leur projet ainsi que des apports théoriques liés à la thématique du cluster. Ces rencontres ont également permis aux équipes éducatives d'échanger avec des collègues se trouvant dans des situations similaires.

Du point de vue de l'évaluation, des prises d'information ont été effectuées par le biais de questionnaires d'enquête et par la collecte de données relatives au parcours des élèves. L'objectif était d'étudier l'impact du projet sur les perceptions, processus et performances, tant au niveau des élèves que des enseignants et des chefs de projet.

Les résultats obtenus lors de la première année de recherche se sont avérés probants et ont témoigné de l'intérêt porté par l'ensemble des acteurs concernés par le projet *Expairs*, mais également des attentes qu'ils en avaient. Les résultats issus du second testing vont dans le même sens que les précédents. Les répondants, même s'ils sont moins nombreux, se montrent tout aussi positifs vis-à-vis du projet *Expairs* et des projets développés dans leur établissement. Ces derniers fonctionnent efficacement même si la collaboration avec les centres PMS et les partenaires extérieurs ainsi que la communication avec les parents semblent encore faire l'objet de certains freins.

Grâce aux échanges entre participants, aux informations collectées lors des rencontres en cluster et par le biais des outils d'évaluation élaborés par l'équipe de recherche, une analyse transversale des conditions favorables au développement de tels projets a été effectuée.

Enfin, le projet *Expairs* a permis de rassembler des écoles issues de réseaux d'enseignement différents afin qu'elles œuvrent ensemble à la recherche de solutions communes. Cela a également contribué à développer une nouvelle forme de collaboration avec les participants.

Aujourd'hui, les établissements impliqués dans le projet *Expairs* rentrent concrètement dans une nouvelle phase de travail : les deux premières années leur ont permis de concevoir leur projet, de le tester auprès de leurs élèves, de déterminer les conditions favorables pour leur mise en place et de les ajuster selon les difficultés rencontrées. Pour l'année scolaire 2014-2015 et la proposition de la création d'une 3P orientante, les établissements scolaires vont entrer dans une phase de consolidation de leur projet et d'ouverture de celui-ci vers l'extérieur : la communication entre les établissements, l'information et la formation des enseignants ainsi que l'intégration d'acteurs extérieurs seront certainement des points essentiels pour l'année à venir et constitueront autant de pierres angulaires pour le projet *Expairs*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37,122-148.
- Barnes, A., Edwards, A., Killeen, J. & Watts, T. (1999). *The real game : evaluation of the UK national pilot*. NICEC briefing. Cambridge : national institute for careers education and counseling.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?. *Sociologie du travail* 44, pp. 481-497.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupermanne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D. & Theunssens, E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?* (Rapport final de recherche n°94a et b/01). Recherche menée par l'Université catholique de Louvain, l'Université de Liège et quatre hautes écoles.
- Bédard, J., Couturier, Y., Larose, F., Lenoir, A., Potvin, L. & Terisse, B. (2009). *Etude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et des programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec*. Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école-famille. Faculté d'éducation : Université de Sherbrooke.
- Bertrand, R. & Deslandes, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant en primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 411-433.
- Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 5, 2, pp. 149-181.
- Blondin, C. & Lafontaine, D. (2004). *Regards sur les acquis des élèves en Communauté française Apports des enquêtes de l'I.E.A, de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck.
- Brüll-Guillaume & J. David-Gilbert, A. (1996). *Les nouveaux rôles de l'enseignant impliqué dans un processus d'innovation pédagogique. Représentations du changement. Le Point sur la Recherche en Education*, N° 1.
- Bosmans, C. & Hindryckx, M.N., (2006). L'enseignement qualifiant en Communauté française de Belgique au cœur de notre actualité : aperçu des échanges entre 6 spécialistes. *Puzzle*. 21, 14-17.
- Camiré, C. (2007). *Implantation de l'approche orientante dans une école secondaire : état de la situation*. Mémoire de maîtrise non publié. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Canzittu, D., Duroisin, N. & Demeuse, M. (2011). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Rapport Final de Recherche – Septembre 2011*, non-publié. Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Mons, Mons, Belgique.

- Caron, F. & Moore, D. (2004). *Évaluation de l'implantation d'un projet d'éducation à la sexualité en regard des rôles et stéréotypes sexuels dans deux écoles primaires situées en Montégérie*. Direction de la santé publique de la Montégérie. En ligne : <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/2402/N4-JE-SEXO-EvalProjetSexSt%C3%A9r%C3%A9otypes2ecoles.pdf>, consulté le 29 août 2014.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec. En ligne <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>, consulté le 11 août 2014.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, N° 118, p. 127-156.
- Décret Missions 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. (1997). *Communauté française*, Article 6.
- Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 391-410).
- Demeuse, M., Lafontaine, D. & Straeten, M.H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 260-273).
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation. Volume 31*, N° 2, p. 245-258.
- Develay, M., Godinet, H. & Ciekanski, M. (2006). Pour une écologie de la responsabilité pédagogique en e-formation. *Distances et savoirs*, Volume 4, 2006/1, p. 61-72.
- Dykeman, C., Wood, C., Ingram, M. & Herr, E. L. (2003). *Career development interventions and academic self-efficacy and motivation : A pilot study*. St Paul : National research center for career and technical education.
- Farding, D. (1992). *Career education. Program evaluation report*. Orlando : Orange County Public Schools. Florida Program Evaluation Office.
- Figari. (1991). Etudes sur la démarche de projet [Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'un établissement]. *Revue française de pédagogie. Volume 94*, p. 49-62.

- Figari, G. (1994). *Evaluer quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Forget, A. (2002). L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme social. *Actes du deuxième congrès des chercheurs en Education « L'école, dans quel sens ? »*. Louvain-La-Neuve.
- Franquet, A., Friant, N. & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/4 | 2010, mis en ligne le 31 décembre 2010. En ligne <http://osp.revues.org/index2937.html>, consulté le 1 février 2011.
- Franssen, A., Lenel, E. & Piot, S. (2009). Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique. Bruxelles : Centre d'études sociologiques, Facultés Universitaires Saint Louis. Rapport remis à la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté Française. En ligne : http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/sdec/upload/sdec_super_editor/sdec_editor/documents/Rapport_finaux_des_recherches_enseignement/CES-Rapport_final.pdf&hash=09299c8c222aeffc0c199e607c6054b32107691c, consulté le 11 août 2014.
- Friant, N., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M., (2008). *Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage : un exemple en Communauté française de Belgique*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2>].
- Friant, N. & Demeuse, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Volume 40, N° 2, p. 183-200.
- Garant, M. (1998). Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire. In Ministère de l'Éducation Nationale (Eds). *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*. Paris : MEN.
- Gau, R. L. (2001). *A school-to-work system for arizona : Final evaluation of the state and federal initiatives*. Arizona : Morrisson Institute for Public Policy. Arizona department of commerce school-to-work division.
- Gillies, R., McMahon, M. & Carroll, J. (1998). Evaluating a career intervention in the upper elementary school. *Journal of Career Development*, 24 (4), 267-287.
- Gingras, M. & Dupont, P. (1990). Les besoins des finissants de l'école secondaire en matière d'éducation à la carrière. *Les Sciences de l'Éducation – pour l'ère nouvelle*, 5/6, 67-93.
- Gingras, M. (2005, juin). *L'approche orientante : quelques pistes d'évaluation pour le milieu scolaire*. Journée de formation continue 2005 de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Québec.

- Godinet, H. (2009). Observer et évaluer l'innovation. In C. Delahaye, M.-C. Derouet-Besson & H. Godinet (Eds). *Observer l'innovation, un cas d'école innovante*. Institut Nationale de recherche pédagogique. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/documents-travaux-recherche-education/BT070.pdf>, consulté le 11 août 2014.
- Grootaers, D., Franssen, A. & Bajoit, G. (2001). Mutation de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives. *Cahiers de la Recherche en Education*. vol.6, n°1.
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.P. (2006). Les relations écoles-familles : De la confrontation à la co-éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Hurteau M. (2007). *Oui à l'évaluation... bien faite*. Présenté lors du colloque sur l'approche orientante 2007. Document téléchargeable à l'adresse : <http://www.aqisep.qc.ca>, consulté le 19 août 2014.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. France : Edes.
- Kemple, J. J. & Rock, J. L. (1996). Career academies. *Early implementation lessons from a 10-site evaluation*. MDRC.
- Lacroix, M.-E. & Potvin, P. (2009). *Les pratiques en éducation*. Université du Québec à Trois-Rivières. En ligne <http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/>, consulté le 11 août 2014.
- Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Education et formation*, 297, juillet 2012.
- Loesch-Griffin, D. & Rye, A. (2001). *School-to-careers : Report on the year 4 evaluation of Nevada's STC implementation system*. Nevada : Nevada State School-to-Careers. Evaluation System Design Team.
- Marchat, H. (2010). *Le kit du chef de projet*. Eyrolles : Editions d'Organisation.
- Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de « rapport à l'innovation ». *Recherche et Formation*, N°31.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. PUF : Paris.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (4), 673-693.
- O'Shea, D. (2002). *Capital area education and careers partnership school-to-career grant : An assessment of year four activities and prospects*. Austin : Ray Marshall Center for the Study of Human Resources, University of Texas at Austin.
- Pelletier, G. (2007). *De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant*. In *Direct*. 7, 73-79.

- Porteous, N. L. (2009). La construction du modèle logique d'un programme. In V. Riddle & C. Dagenais (Eds), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (pp. 85-105). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation : Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. De Boeck : Bruxelles.
- Roy, J.M. et Viel, C. (2007). *Recherche sur l'expérimentation du PPO*. Présentation dans le cadre du Colloque sur l'approche orientante, mars 2007. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche>, consulté le 21 août 2014.
- U.S. Department of Education Grant (1993). *Competency based guidance program : Program evaluation*. Arizona : U.S. Department of Education Grant.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck : Bruxelles.
- Vitiello, A. (2008). *La démocratisation contre la démocratie? L'école et l'égalité: promotion de l'économique, dissolution du politique*. Communication au 4^e congrès de l'Association belge de sciences politiques, Louvain-La-Neuve.

TABLE DES MATIÈRES

<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	4
<i>LISTE DES FIGURES</i>	5
<i>INTRODUCTION</i>	6
<i>PARTIE 1 : DESCRIPTION DES PROJETS MIS EN ŒUVRE</i>	8
1. Les projets du cluster organisation	9
1.1. Ecole Org 1	9
1.2. Ecole Org 2	9
1.3. Ecole Org 3	10
1.4. Ecole Org 4	10
1.5. Ecole Org 5	11
1.6. Ecole Org 6	11
1.7. Ecole Org 7	11
1.8. Ecole Org 8	12
1.9. Ecole Org 9	12
1.10. Ecole Org 10	12
1.11. Ecole Org 11	12
1.12. Ecole Org 12	13
1.13. Ecole Org 13	13
1.14. Ecole Org 14	13
2. Les projets du cluster orientation	14
2.1. Ecole Or 1	14
2.2. Ecole Or 2	14
2.3. Ecole Or 3	14
2.4. Ecole Or 4	15
2.5. Ecole Or 5	15
2.6. Ecole Or 6	15
2.7. Ecole Or 7	16
2.8. Ecole Or 8	16
2.9. Ecole Or 9	16
2.10. Ecole Or 10	16
2.11. Ecole Or 11	17
3. Les projets du cluster motivation	17
3.1. Ecole Mo 1	17

3.2.	Ecole Mo 2.....	17
3.3.	Ecole Mo 3.....	18
3.4.	Ecole Mo 4.....	19
3.5.	Ecole Mo 5.....	19
3.6.	Ecole Mo 6.....	19
3.7.	Ecole Mo 7.....	20
3.8.	Ecole Mo 8.....	20
3.9.	Ecole Mo 9.....	21
3.10.	Ecole Mo 10.....	21
3.11.	Ecole Mo 11.....	21
PARTIE 2 : CADRE THÉORIQUE		23
1.	<i>L'innovation pédagogique.....</i>	23
2.	<i>Les étapes dans le processus d'innovation</i>	24
2.1.	Le déclencheur d'un projet.....	24
2.2.	L'élaboration du projet.....	24
2.2.1.	La référencialisation	25
a.	Le contexte général	25
b.	Le contexte délimité	26
○	<i>Les besoins des acteurs.....</i>	26
○	<i>Le fonctionnement de l'institution</i>	27
○	<i>Le cadre normatif.....</i>	27
2.2.2.	La formulation d'objectifs	28
2.2.3.	L'élaboration concrète du projet et de ses actions	28
2.3.	La mise en œuvre des actions	29
2.4.	L'évaluation.....	29
2.5.	L'institutionnalisation et la pérennisation.....	30
2.6.	Le transfert.....	30
3.	<i>La mobilisation des acteurs</i>	32
3.1.	L'organe de pilotage	32
3.2.	La direction de l'établissement scolaire.....	32
3.3.	Le coordinateur du projet.....	33
3.4.	Les enseignants	33
3.5.	Les centres PMS	34
3.6.	Les élèves et les parents	34

PARTIE 3 : AXE ACCOMPAGNEMENT	36
1. L'encadrement par l'équipe universitaire	36
1.1. L'organisation des rencontres en cluster	37
1.2. Le contenu des rencontres en cluster	38
1.3. Le partenariat avec les conseillers pédagogiques	40
2. Les moyens de communication et de diffusion	40
2.1. Les boîtes mails	40
2.2. Le site Internet	40
PARTIE 4 : AXE RECHERCHE	42
1. Evaluation des projets Expairs	42
1.1. Les axes d'évaluation	42
1.2. Les outils d'évaluation	42
1.2.1. Le tableau de données (performances)	43
1.2.2. Les questionnaires d'enquête (perceptions)	44
a. Les questionnaires destinés aux chefs de projet	45
b. Les questionnaires destinés aux enseignants	46
c. Les questionnaires destinés aux élèves	46
1.3. Résultats	47
1.3.1. Le tableau de données Excel	47
a. Collecte des données	47
b. Résultats	48
○ <i>Retard scolaire</i>	48
○ <i>Absences</i>	50
○ <i>Réussites</i>	51
c. Conclusion	51
1.3.2. Les questionnaires destinés aux chefs de projet	52
a. Caractéristiques de la population	52
b. La perception du projet Expairs	52
c. Les processus mis en œuvre grâce au projet Expairs	56
d. Conclusions relative aux analyses des questionnaires d'enquête destinés aux chefs de projet	58
1.3.3. Les questionnaires destinés aux enseignants	59
a. Caractéristiques de la population	59
○ <i>Sexe, âge et ancienneté</i>	61

○	<i>Fonction et nombre d'élèves impliqués</i>	61
b.	La perception du projet Expairs	61
○	<i>Les difficultés rencontrées</i>	63
1.3.4.	Les questionnaires destinés aux élèves	65
a.	Caractéristiques de la population	65
○	<i>Les établissements concernés</i>	65
○	<i>Les répondants</i>	65
b.	Les choix futurs des élèves	66
c.	Les cours suivis par les élèves	68
d.	La motivation par rapport aux cours.....	71
e.	L'orientation des élèves.....	71
2.	<i>Analyse des conditions favorables à l'implantation de projets</i>	74
2.1.	La motivation de l'école par rapport au projet	74
2.2.	L'approche du projet et ses modalités d'exécution	74
2.3.	La mobilisation des différents acteurs.....	75
2.3.1.	Le rôle de la direction	76
2.3.2.	La présence d'un coordinateur de projet.....	76
2.3.3.	Les enseignants	77
2.3.4.	Les parents	79
2.3.5.	La collaboration des centres PMS	79
2.4.	La communication interne et externe.....	80
2.5.	La création de réseaux.....	81
	CONCLUSION	82
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
	TABLE DES MATIÈRES	89