



Département Education et Technologie

Service de Didactique
générale et de la formation des enseignants

Facultés Universitaire Notre Dame de la Paix
Namur

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université de Liège

Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation au premier degré

Recherche subsidiée par la Communauté Française

BIEMAR Sandrine
BRASSEUR Sophie
FRANCOIS Nathalie
O'FLYNN Marie-Paule

Sous la direction
de Jacqueline BECKERS et
de Jean DONNAY

Rapport final de la deuxième année de recherche
Août 2003

Avant-propos	3
Introduction	7

Partie I : Les accompagnements

1. Accompagnement de l'établissement A	9
1.1. <u>Rencontre avec l'équipe</u>	9 10
1.2. <u>Projets et outils</u>	13
2. Accompagnement de l'établissement B	16
2.1. <u>Situation de départ</u>	16
2.2. <u>Outils et projets</u>	18
3. Accompagnement de l'établissement C	26
3.1. <u>Rencontres avec l'équipe</u>	26
3.2. <u>Projets et outils</u>	28
4. Accompagnement de l'établissement D	32
4.1. <u>Rencontres avec l'équipe</u>	32
5. Accompagnement de l'établissement E	34
5.1. <u>Rencontres avec l'équipe</u>	34
5.2. <u>Projets et outils</u>	35
6. Accompagnement de l'établissement F	39
6.1. <u>Situation de départ</u>	39
6.2. <u>Outils et projets</u>	43

Partie II: Analyse des freins et des ressources

Introduction	46
1.Elaborer et mettre en place une innovation scolaire	48
2. analyse succincte des elements de la « microphotographie »	50
2.1. <u>Des ressources</u>	50
2.2. <u>Des difficultés...</u>	51
3. Projets et outils analysés à la lumière de la grille	52
3.1. <u>Modalités d'utilisation de la grille</u>	52
3.2. <u>L'établissement A</u>	52
3.3. <u>L'établissement B</u>	54
3.4. <u>L'établissement C</u>	55
3.5. <u>L'établissement D</u>	56
3.6. <u>L'établissement E</u>	57
3.7. <u>L'établissement F</u>	57

Partie III : Orienter aujourd'hui

Introduction	64
1. Un contexte	64
1.1. <u>... socioculturel et économique</u>	64
1.2. <u>... de réformes amorcées dans le monde de l'éducation</u>	65
2. Une définition qui cadre les actions	66
3.En vue d'une école orientante	67
3.1. <u>Un concept intégrateur...</u>	68

<u>4. Partir du déjà là pour aller encore, et bien plus loin</u>	69
4.1. Les animations répertoriées lors de la microphotographie.....	70
4.2. La grille du conseil de guidance (établissement A).....	71
4.3. Animation sur la transition primaire–secondaire (établissement A)	71
4.4. La Charte de Vie (établissement C).....	72
4.5. Logiciel de suivi des remédiations (établissement E)	72
4.6. Le portfolio (L'établissement B)	73
4.7. L'organisation du suivi des remédiations (L'établissement F).....	73
<u>Conclusion</u>	74

Conclusion générale	76
----------------------------	-----------

Bibliographie	85
---------------	----

AVANT-PROPOS

La problématique de l'orientation des jeunes au cours de l'enseignement secondaire a fait l'objet d'une recherche-action-formation menée sur deux ans par une équipe universitaire constituée de membres du Département d'Education et Technologie des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur et du Service de didactique générale et de la formation des enseignants de l'Université de Liège.

Tout au long des travaux, l'orientation a été considérée comme un processus permettant « à l'individu de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études, de ses formations et de ses activités professionnelles, dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint du devenir collectif solidaire et de l'épanouissement de sa personnalité et de sa responsabilité. » (UNESCO, 1992). Ce cadre de référence théorique a guidé les choix méthodologiques, les modalités de recueil d'information ainsi que les actions menées au sein des établissements.

La première année a été consacrée à la réalisation d'une micro-photographie des pratiques d'aide à l'orientation. La rencontre avec 25 enseignants et 42 jeunes issus des 3 degrés d'enseignement et des 3 filières générales, techniques et professionnelles, ainsi que des agents PMS provenant des 8 centres attachés aux établissements visités a permis d'identifier des zones de besoins à la fois chez les jeunes, leurs enseignants et les accompagnateurs des CPMS. Ainsi, les jeunes éprouvent le besoin de mieux se connaître, de se développer et de « s'apprendre » dans un environnement porteur où ils puissent se sentir reconnus. L'école est, selon eux, un lieu d'apprentissage à travers lequel ils perçoivent des possibilités de développement personnel. Actuellement, les informations dont ils disposent par le biais des bulletins notamment, ainsi que les réflexions menées en classe ne leur permettent pas suffisamment de faire le lien entre leur formation et leur futur et donc, de prendre en charge leur orientation. Les enseignants perçoivent l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans l'orientation de leurs élèves. Néanmoins, ils se sentent démunis pour agir. D'une part, ils ne maîtrisent pas suffisamment le processus de construction du choix pour proposer des activités adaptées aux besoins des élèves. D'autre part, ils manquent d'informations concrètes sur les formations possibles et sur les ouvertures du marché de l'emploi. De plus, ils ont peur de voir leur rôle d'enseignant se disperser au détriment des apprentissages. De leur côté, les agents PMS sont désireux d'établir un réel partenariat avec les enseignants pour soutenir ensemble les jeunes dans leur cheminement. Ils considèrent à ce jour que leurs actions sont très ponctuelles et ne s'intègrent pas au sein d'une continuité qui serait nécessaire pour garantir leur efficacité.

Ce tableau descriptif a amené notre équipe à envisager la mise en place de dispositifs au sein des établissements sur la base d'une collaboration avec les équipes éducatives. Les points d'appui, issus de l'analyse des données recueillies sur le terrain, étaient au nombre de trois. En vue de mettre les équipes d'enseignants en réflexion à partir de ces 3 champs, nous les avons formulés sous forme de questions :

- *Comment investir les **instances d'orientation** (conseils de classe et de guidance) pour qu'elles soient utiles dans la construction de l'orientation de l'élève ?* Les conseils de classe et de guidance qui rassemblent tous les enseignants d'une classe sont des lieux privilégiés pour faire le bilan des acquis et des besoins spécifiques du jeune en vue de lui permettre de mieux se connaître. Dans les faits, du point de vue de l'orientation, ce lieu est sous-utilisé. Notamment, il ne permet pas aux élèves d'avoir un feed-back précis et constructif sur leur parcours. De leur côté, il est rare que tous les enseignants aient une vision globale et intégrée de la situation de chaque élève tant les discours des uns et des autres portent sur des aspects variés : comportements, ressentis, anecdotes, compétences transversales et disciplinaires étant évoqués simultanément.
- *Comment développer les **évaluations** menées en classe de manière constructive, pour qu'elles soient utilisables par les élèves et les enseignants dans une perspective d'orientation ?* A ce jour, un manque d'échanges entre les enseignants et leurs élèves sur les résultats des évaluations ne permet pas aux informations d'être utilisées par les uns et les autres. Une meilleure communication autour des feed-back évaluatifs permettrait au jeune de mieux identifier ses forces et ses faiblesses et de prendre en charge sa formation.
- *Comment dans les cours, au sein des **apprentissages**, intégrer la dimension d'orientation des élèves (connaissance de soi, de ses compétences, de ses difficultés, de ses zones d'intérêt...)?* Les jeunes perçoivent que les apprentissages réalisés en classe participent d'une certaine manière à leur développement personnel. A travers eux, ils ont la possibilité d'expérimenter de nouvelles démarches, de s'ouvrir à de nouveaux domaines de connaissances ... De cette manière, il leur est possible de mieux cerner leurs domaines d'intérêt et de compétences. Les enseignants ressentent le besoin de réfléchir à la complémentarité entre les apprentissages et l'orientation. En effet, l'orientation est bien souvent perçue comme indépendante de leur enseignement.

Au cours de la deuxième année de recherche-action-formation, nos équipes ont établi une collaboration avec 6 écoles en vue d'instaurer un dispositif d'aide à l'orientation au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Bien souvent, l'initiative venait davantage de la direction, consciente de l'importance de développer une réflexion à propos de l'orientation au sein de son établissement. Le travail d'accompagnement mené avec les différentes équipes éducatives varie fortement d'un établissement à l'autre tant au niveau de la problématique traitée, de l'équipe d'enseignants concernés par le projet, de son implication dans le processus que de la concrétisation du dispositif... Chaque suivi constitue en lui-même une étude de cas tant les interventions furent différenciées.

Arrivés au terme de deux années de recherche, nous nous proposons d'en dresser le bilan en tâchant de montrer en quoi certaines écoles de la Communauté française s'inscrivent déjà dans une démarche d'école orientante tout en pointant les zones à parfaire avec elles afin de poursuivre dans cette voie. Dans cette optique, nous avons divisé ce rapport final en trois grandes parties constituant un tout cohérent : la première se centrant sur l'action réalisée, la seconde privilégiant la recherche menée et la troisième, plus formatrice, proposant des pistes pour de futurs dispositifs.

Plus précisément, la première partie reprend le suivi des établissements dans les mêmes termes¹ que ceux du rapport intermédiaire de février 2003. Chaque accompagnement y est décrit : les points d'appui privilégiés, les objectifs poursuivis, les modalités d'accompagnement choisies, le calendrier des rencontres ainsi que les phases de développement de l'accompagnement et la description du dispositif testé, pensé, envisagé, préparé ou réellement mis en place selon les équipes.

La deuxième partie intitulée « Analyse des freins et des ressources » , propose une analyse de l'instauration des différentes innovations que constituent les dispositifs d'aide à l'orientation des jeunes. Soutenue par le modèle de Cros (2002), l'étude de chaque accompagnement permet de clarifier les zones qui ont aidé à ce que les projets se concrétisent et celles qui n'ont pas permis leur mise en place. Cette prise de recul paraissait indispensable au vu des difficultés rencontrées par nos équipes pour mener à bien certains accompagnements.

La dernière partie s'inspire du concept canadien d'« école orientante » pour tenter de montrer en quoi les multiples dispositifs isolés qui ont fait l'objet de nos accompagnements peuvent se combiner pour s'inscrire dans une réelle culture d'aide à l'orientation des jeunes.

¹ Afin de garantir l'anonymat des établissements, ils sont désignés par des lettres.

PARTIE I

LES ACCOMPAGNEMENTS

INTRODUCTION

Les trois points d'appui dégagés de l'analyse des données recueillies lors de la 1^{ère} année de recherche, ont fait écho auprès de 6 équipes éducatives. En effet, au terme de cette 1^{ère} année, nous avons systématiquement contacté les directions des établissements visités afin de leur faire part des résultats obtenus. Six d'entre eux ont marqué leur souhait de profiter de notre présence pour tenter de constituer un dispositif d'aide à l'orientation des jeunes.

Comme nous le développons plus en détails dans la méthodologie du rapport intermédiaire (février 2003), nos interventions ont débuté par un **temps d'analyse** de la demande. Généralement, une première rencontre avec le directeur, proviseur ou préfet suivie d'une entrevue avec l'équipe d'enseignants désireux de participer au projet permettait de compléter la prise d'informations déjà amorcée pour 6 établissements lors de la 1^{ère} année de recherche. Nous avons ainsi à notre disposition des indicateurs pour identifier les zones de besoins propres à l'école, son contexte institutionnel et organisationnel ainsi que les acteurs et leurs relations. C'est sur cette base que s'amorçait une collaboration entre chercheurs et enseignants en vue de développer des dispositifs particuliers. Une étape de conceptualisation de la problématique permettait aux différents partenaires de s'entendre sur les actions à mener. Les premières rencontres permettaient de négocier avec les enseignants le point d'appui à privilégier et de définir les objectifs de la collaboration.

Les rencontres suivantes amorçaient le **temps de déstabilisation** qui consistait à négocier et à élaborer des dispositifs. Les questions suivantes guidaient la réflexion : quelles modifications les acteurs acceptent-ils d'envisager ? A quelles conditions ? Comment peuvent-elles être implantées ?

Un **temps de réinstauration** était normalement prévu. L'implantation de la modification n'a cependant pu être effective dans aucun des établissements suivis. Dans les faits, la mise en réflexion des équipes demanda énormément d'énergie et de temps. En conséquence, le temps de déstabilisation est soit seulement amorcé, soit toujours en cours, soit arrivait à son terme en juin 2003. Dans deux établissements, le temps de réinstauration devrait s'amorcer en septembre 2003, la mise en place du dispositif envisagé étant prévue pour cette date.

Nous nous proposons dans les lignes qui suivent de décrire les 6 accompagnements réalisés en pointant systématiquement les points d'appui, les objectifs poursuivis, les modalités du suivi, les phases de changements ainsi que les dispositifs élaborés. Ces descriptions révèlent le cheminement du travail de nos équipes pour arriver à amorcer une mise en projet au sein des établissements. Ce matériau, rédigé sous forme de compte rendu, sera utilisé dans les parties II et III de ce rapport dans une optique d'analyse d'abord, au vu des difficultés rencontrées dans certains établissements, et dans une optique prospective ensuite, pour mettre en perspective les réflexions menées et les démarches amorcées par les différentes équipes éducatives.

Afin de faciliter la lecture de cette première partie, un tableau récapitulatif, présenté à la page suivante, reprend pour chaque établissement, le point d'appui considéré, les modalités d'accompagnement et le dispositif envisagé/créé.

Et a	Equipe de collaboration	Point d'appui	Modalités d'accompagnement	Dispositifs
A	Le sous-directeur Les 2 titulaires de 1ère année	Les instances d'orientation	Entrevue de préparation avec la direction. Intervention au sein d'une journée pédagogique. Observation de 2 conseils de guidance. 3 rencontres avec l'équipe dans des temps prévus pour notre collaboration. <i>Participation à une animation de transition primaire-secondaire.</i>	Une grille de suivi des élèves à utiliser lors du conseil de guidance. <i>Ateliers de présentation de l'établissement technique et professionnel²</i>
B	Les enseignants de l'année de transition (2H)	Les évaluations	Une entrevue de préparation avec la direction 6 rencontres avec les enseignants dans les temps de concertation d'équipe Animation sur le thème de l'écriture et du « portfolio » Une rencontre de feed-back avec la direction.	Le portfolio
C	Les enseignants de l'année de transition (1 ^{ère} bis)	Les apprentissage	Entrevue de préparation avec la direction. Intervention au sein d'une journée pédagogique. Animations sur les méthodes de travail, la gestion de groupes et les aspects comportementaux. 4 rencontres avec les enseignants dans des temps prévus pour notre collaboration.	La charte de vie
D	Les enseignants du 1 ^{er} degré	Les instances d'orientation	Intervention au sein d'une journée pédagogique Une rencontre avec les enseignants.	/ Non abouti
E	Le Proviseur et les enseignants du 1 ^{er} degré.	Les instances d'orientation	Entrevue avec le proviseur qui nous expliqua le dispositif déjà mis en place et à améliorer. Une rencontre avec l'équipe des enseignants. Un envoi postal pour faire part de nos propositions.	Diagnostic des difficultés et proposition de remédiation : Gestion des difficultés diagnostiquées chez les élèves en termes de compétences non maîtrisées avec un suivi de remédiation spécifique pour chacune d'elles.
F	Une équipe d'enseignants du 1 ^{er} et de 2 ^{ème} degré Equipe de direction	Les apprentissage	Entrevues avec l'équipe de direction pour clarifier le projet 5 rencontres avec les enseignants dans des plages horaires dégagées pour notre collaboration. Animations sur les thèmes de la remédiation des compétences et sur le concept d'école orientante.	Les ateliers de remédiation Organisation et planification des ateliers de remédiation au 1 ^{er} degré Constitution de la Cellule d'Accompagnement Pédagogique

² Ce dispositif ne fait pas directement partie de notre accompagnement puisqu'il est mis en place au sein de l'école depuis 10 ans. Néanmoins, nous considérons cette initiative intéressante en vue d'informer les jeunes des possibilités de formation offerte. En cela, il nous semblait utile d'en faire part dans notre rapport.

1. ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT A

1.1. RENCONTRE AVEC L'ÉQUIPE

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'établissement A est un institut d'enseignement technique et professionnel proposant différentes options (électricité, électromécanique, maçonnerie, menuiserie...) qui accueille 469 élèves dont environ 150 au premier degré. Cette population, essentiellement masculine se destine ou est destinée, dans les faits à l'enseignement technique ou professionnel. Dès lors les exigences des deux premières années varient quelque peu de celles prônées dans le premier degré des établissements d'enseignement général.

ANALYSE DE LA DEMANDE EN FÉVRIER 2003

Dans le rapport intermédiaire présenté en mars , nous avons relaté les premières rencontres réalisées au sein de cette école. Notre premier contact avec les enseignants du premier degré avait eu lieu dans le cadre d'une journée pédagogique. Le **point d'appui** privilégié par cet établissement concernait les instances d'orientation et plus particulièrement l'organisation du conseil de guidance. Quatre professeurs s'étaient proposés afin de constituer un groupe de travail qui se réunirait pendant l'année et les enseignants nous avaient demandé d'assister, en tant qu'observateurs, aux conseils de guidance organisés l'après-midi même.

Les **objectifs** poursuivis dans cette collaboration étaient :

- d'identifier les informations à prendre en compte pour aider le jeune à s'orienter ;
- d'analyser les pratiques actuelles du conseil de guidance ;
- d'identifier et profiter de la complémentarité des conseils de classe et de guidance ;
- de construire, mettre en œuvre et accompagner un dispositif permettant de récolter des informations relatives aux élèves et d'en tenir compte de manière constructive lors du conseil de guidance.

POURSUITE DU PROJET DEPUIS FÉVRIER 2003

Avant de décrire la poursuite du projet depuis le mois de février, il nous faut d'abord relater les rencontres du mois de décembre qui n'avaient pu être décrites dans le rapport intermédiaire.

Dans le courant du mois de décembre, nous nous étions en effet rendus deux fois à l'école. Une première rencontre avec le groupe de travail, composé du sous-directeur et de deux des quatre enseignants qui s'étaient préalablement engagés, poursuivait deux buts :

- rendre compte de nos observations effectuées lors des conseils de guidance du mois d'octobre ;
- proposer un outil, une grille de récolte d'informations, à utiliser en conseil de guidance.

Cette grille, qui se voulait être « martyre », avait été conçue par nos soins sur la base de nos observations du conseil de guidance. Au vu des difficultés observées, elle devait, selon nous, permettre à chacun de se préparer au conseil et également servir de « fil conducteur » à l'animation de celui-ci. L'examen des caractéristiques de cette grille ainsi que des modalités de son utilisation avec les enseignants a permis d'en adapter les rubriques et d'arrêter une procédure d'utilisation concrète pour le deuxième conseil de guidance, programmé pour la fin du mois de décembre.

Une nouvelle fois invités à participer à ce conseil du 19 décembre 02, nous y avons constaté une utilisation de la grille quelque peu différente du projet initial : seul un enseignant remplissait la grille au fur et à mesure des interventions. Elle ne constituait en fait qu'une mémoire du groupe alors qu'il avait été convenu qu'elle soit consultée par tous les enseignants avant le conseil de guidance pour leur permettre d'avoir toutes les informations utiles en tête et qu'elle soit ensuite complétée par chacun d'eux au fur et à mesure des discussions.

Cette modification de l'usage devait faire l'objet de la réflexion de la troisième entrevue. Celle-ci eut lieu au mois de février, après trois reports par le groupe de travail, apparemment surchargé en début d'année. Les buts de cette rencontre étaient de :

- rendre compte de l'observation de l'utilisation de la grille lors du conseil de décembre ;
- entamer une réflexion à propos des avantages et des inconvénients de la grille ;
- proposer les améliorations qui pourraient y être apportées.

Le groupe de travail centra principalement ses réflexions sur les inconvénients de la grille. Les enseignants exprimèrent leurs doutes quant à l'utilisation efficace de l'outil, pour diverses raisons :

- un manque d'heures de concertation permettant aux enseignants de préparer un tel travail ;
- un trop grand nombre d'élèves par classe ;
- la difficulté de faire adopter une telle grille par tous les enseignants ;
- l'absence d'effet visible d'une telle démarche sur l'implication des élèves.

Les enseignants du groupe ne remettaient pas en cause l'outil mais les conditions de son utilisation dans le contexte précis de leur école. Malgré ces difficultés, ils nous proposèrent de poursuivre l'expérience et de tenter une nouvelle utilisation de la grille au conseil de guidance suivant.

La quatrième rencontre, avec le groupe de travail, eut lieu à la fin du mois de mars. Un seul enseignant était disponible. Il était accompagné du sous-directeur. Lors de cette séance, ils nous expliquèrent que le conseil de guidance avait bien eu lieu mais que celui-ci s'était essentiellement centré sur l'aspect « comportement », vu les problèmes prégnants à ce moment-là. Ce conseil de guidance s'était transformé en conseil de discipline où avaient surtout été traités des problèmes de fréquentation scolaire et de respect de l'autre. Il avait abouti à des mesures de sanctions. Ils nous rapportèrent que les enseignants semblaient rencontrer de grosses difficultés de gestion de la discipline dans les classes de première. Dans les faits, il n'y eut pas de second essai d'utilisation de la grille.

En vue de relancer un nouvel essai d'utilisation de la grille pour le conseil de fin d'année, nous avons présenté un dispositif qui pourrait servir de point de départ à la mise en place d'une structure adaptée à l'établissement. Nous voulions leur proposer une organisation globale identique pour tous les conseils de classe, remplissant également le rôle du conseil de guidance, afin :

- de créer une culture commune d'expression des difficultés ;
- d'échanger des informations dans une perspective d'acquisition dans les différentes disciplines des socles de compétences ;
- de faire le point sur l'acquisition, toutes disciplines confondues ,des compétences transversales ;
- de communiquer une information lisible et utile tant à l'élève qu'à ses parents ;
- d'organiser et d'assurer le suivi des remédiations proposées.

C'est alors que nous avons dû constater une contradiction entre des souhaits exprimés et une réelle volonté et/ou possibilité de se mettre en mouvement pour installer le dispositif proposé.

Une discussion concernant la pertinence de l'utilisation d'un outil tel que la grille s'est en effet engagée avec le sous-directeur. Selon lui, son utilisation lui semblait difficile dans l'état actuel des choses car, pour que cela soit bien fait, l'instauration d'un tel dispositif demanderait un investissement qui alourdirait fortement la tâche des enseignants. Il n'était d'ailleurs pas prêt à leur demander un tel investissement vu les problèmes qu'ils avaient déjà à régler. Cet échange était pour lui l'occasion de nous redire les difficultés auxquelles l'école est confrontée, difficultés déjà énoncées plus haut.

En définitive, la collaboration qui s'était établie sur la volonté de réfléchir à la construction et à la mise en place d'un dispositif favorisant le fonctionnement du conseil de guidance, n'a pu se concrétiser dans les faits. Comme nous l'avons déjà relaté, la grille conçue a été utilisée davantage comme une **fiche récapitulative** des informations échangées pour chaque élève, plutôt que comme un « fil rouge », un guide du conseil de classe.

Néanmoins, des initiatives au sein même de l'établissement nous semblaient riches d'enseignement en matière d'orientation. Après concertation en équipe, nous avons décidé de nous rendre une dernière fois dans cette école afin d'en rendre compte. C'est ainsi que nous avons participé à une activité mise en place dans cet établissement. Il s'agit d'une animation destinée aux élèves du dernier cycle de l'école primaire pour leur faire connaître par une série de manipulations, de mises en situation, les possibilités offertes dans l'enseignement technique et professionnel. Nous y avons passé une matinée en compagnie d'une classe de 5^{ième} primaire de la région afin de vivre avec elle cette animation.

CALENDRIER DE L'ACCOMPAGNEMENT

Nous nous sommes donc rendus dans cet établissement à six reprises. La collaboration entamée n'a pas abouti à la production espérée.

Parallèlement au projet d'accompagnement du groupe de travail, nous avons exploré une animation déjà mise en place par une équipe d'enseignants de cette école depuis quelques

années. Celle-ci concerne l'orientation et plus particulièrement les choix posés par les élèves en début d'enseignement secondaire, il nous semblait donc utile d'en rendre compte ici.

PHASES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Au sein de cette école, après une phase d'analyse qui nous permettait d'espérer une collaboration fructueuse, la seconde étape de déstabilisation s'est amorcée. Nous avons ensuite pensé qu'un élément de la réinstauration se mettait en place par le biais de l'utilisation de la grille. Cependant nous avons dû constater l'arrêt du processus et un retour en arrière avec remise en cause du produit de la déstabilisation. L'impossibilité de rencontrer une dernière fois les enseignants ne nous a pas permis de relancer la démarche.

1.2. DISPOSITIFS ET OUTILS

1.2.1. LA GRILLE RELATIVE AU CONSEIL DE GUIDANCE

La tentative d'élaboration de la grille se fit en plusieurs étapes.

Nous avons tout d'abord entamé une réflexion avec les enseignants, lors de la journée pédagogique, sur le thème du conseil de guidance. Ainsi, un échange à propos des informations à prendre en compte pour vérifier le bien fondé des choix d'orientation de l'élève avait amené les enseignants à retenir quatre types de données :

- L'histoire de l'élève
- Les difficultés rencontrées par les élèves, en soulignant s'il s'agit de difficultés d'apprentissages ou de comportements
- Des critères transversaux concernant les apprentissages
- Les aptitudes techniques (ce type d'information étant lié au contexte de l'établissement)

Nous avons alors ébauché une « grille martyre » permettant de systématiser les échanges et d'aborder les mêmes points pour tous les élèves. En outre cette grille se voulait un instrument de conduite de la réunion. Elle pouvait également constituer la mémoire du conseil de guidance, permettant d'une part à tous les enseignants d'avoir la même information en sortant du conseil et, d'autre part, d'avoir la trace des discussions permettant d'assurer la continuité de l'action.

Après avoir été soumise aux enseignants, la grille se composait de différentes sections utiles à considérer³.

³ L'outil formalisé comprenant les sections retenues figure à la page 13.

1.3. OUTIL FORMALISÉ : UNE GRILLE DE SUIVI DES ÉLÈVES

RUBRIQUES	Explicitations des rubriques ³	A remplir pour chaque élève ⁴
Le parcours du jeune	<i>informations relatives au mode d'arrivée de l'élève au sein de l'école (choix ou suite d'un échec)</i>	
Les compétences transversales	<i>informations sur lesquelles l'ensemble des enseignants peuvent avoir un avis. Certaines compétences pourraient particulièrement faire l'objet de discussions en fonction des objectifs spécifiques de chaque conseil de guidance.</i>	SOIN
		ORDRE
		MEMORISATION
		ECOUTE ET PARTICIPATION
		REGULARITE DANS LE TRAVAIL
	RESPECT DES CONSIGNES	
Les compétences disciplinaires	<i>informations propres à chaque discipline et ne faisant pas nécessairement l'objet d'un échange au sein du conseil de guidance. Les difficultés ou ressources peuvent simplement être pointées par chaque enseignant.</i>	<i>A définir pour chaque cours ou groupe de cours</i> ...
Le comportement - la discipline	<i>élément important à prendre en compte car il a nécessairement un impact sur l'investissement de l'élève dans le travail scolaire.</i>	PRESENCE
		POLITESSE
		RESPECT DE L'AUTRE
		BAVARDAGE
COMMENTAIRES	<i>Compte rendu général reprenant l'avis de tous les enseignants, proposant des remédiations notamment, suite à la discussion en conseil de guidance</i>	Période 1
		Période 2
		Période 3

FONCTIONS : avoir un langage commun et une même base de discussion pour évoquer la situation de chaque élève de façon organisée et systématique.

MODALITE D'UTILISATION (*à adapter, à développer en fonction des contextes ...*):

- Préalablement au conseil de guidance, chaque enseignant fait le bilan de la situation de chaque élève en fonction des critères établis en concertation et repris dans la grille;
- Lors du conseil de guidance, le titulaire évoque point par point les forces et faiblesses de chaque élève. Pour les conseils réalisés en cours d'année, il fera systématiquement le rappel de la situation précédente. Un secrétaire est désigné pour chaque séance en vue de rédiger les commentaires de chaque enseignant dans une grille récapitulative, photocopiée et remise à tous les enseignants au terme du conseil. Sur cette base, un commentaire commun est rédigé et renvoyé à l'élève.

³ Nous reprenons ici les arguments évoqués par le groupe des enseignants accompagnés lors de cette recherche. Ils n'ont donc pas de valeur prescriptive.

⁴ Les éléments repris dans cette rubrique sont ceux que les enseignants avaient proposés de prendre en compte pour le conseil de guidance du mois de décembre.

1.4 L'ANIMATION POUR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Lors de cette activité, les élèves sont d'abord réunis dans un local où un enseignant présente les filières proposées dans l'établissement. Il expose les différences qui existent entre les différentes filières de l'enseignement secondaire tant au niveau du contenu des matières enseignées qu'au niveau des débouchés.

Les options proposées dans l'école sont présentées par le biais de quelques travaux réalisés par les élèves dans les différentes options.

Les élèves invités visionnent ensuite une K7 de présentation de l'établissement. Ils peuvent ainsi se représenter les activités et les spécificités des classes : les cours généraux, les cours techniques, les classes ateliers, la 1^{ère} accueil et la 2^{ème} professionnelle travaillant par projets, les activités humanitaires réalisées (nous y avons découvert une activité de réparation de vélos destinés à l'Afrique), l'accès à l'espace sport de la commune pour un épanouissement complet du jeune, la familiarisation à l'informatique et à Internet offerte aux élèves.

La deuxième partie de la matinée est consacrée à la visite de différentes sections de l'école. Afin de rendre cette visite plus attractive, une petite expérimentation est proposée aux élèves dans chaque atelier. Cette animation ludique permet de montrer aux élèves certaines facettes des métiers auxquels conduisent ces études. Ainsi les élèves ont été confrontés aux options de chimie industrielle, d'électricité, pneumatique, de prothèse dentaire, d'électronique...

Nous avons recueilli le point de vue de l'institutrice accompagnant la classe du primaire ainsi que celui des enseignants prenant en charge l'animation de cette matinée. Pour l'institutrice ce type de démarche est très utile et instructif pour les élèves car lorsqu'on demande aux élèves où ils envisagent d'aller en secondaire, pratiquement tous citent un établissement d'enseignement général parce qu'ils méconnaissent les différentes filières existantes. Souvent le choix s'opère en fonction de l'expérience faite par un membre de la famille ou pour suivre les copains.

Cependant, aux dires des enseignants du secondaire, même si ce type d'initiative présente l'avantage de renseigner sur un autre choix que celui de l'enseignement général, les animations proposées étant assez ludiques, elles ne reflètent sans doute pas assez l'exigence des filières techniques.

2. ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT B

2.1. SITUATION DE DÉPART

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Pour rappel, l'école B est un établissement namurois situé en centre ville qui organise sur un même site un enseignement fondamental et un enseignement secondaire. Les filières organisées dans le secondaire relèvent toutes de l'enseignement général de transition .

Dans cet établissement, l'accompagnement concernait un groupe déjà constitué. Il s'agit de l'équipe des professeurs de 2^{ème} H et de la psychologue du PMS qui accompagne cette classe. La 2^{ème} H est la classe correspondant à une 1ère complémentaire, plus communément appelée 1ère S. Dans l'établissement, elle a conservé son ancienne dénomination.

Les zones de besoins identifiées lors de la première phase de la recherche, relativement hétérogènes en fonction des degrés, concernaient essentiellement pour le premier degré qui nous occupe, le domaine de l'évaluation.

ANALYSE DE LA DEMANDE EN FÉVRIER 2003

A la suite d'une présentation des résultats de la recherche et à 2 rencontres avec l'équipe visant à définir notre cadre de travail, la demande des professeurs se situait en février dernier autour du point d'appui de l'évaluation.

Les enseignants souhaitaient en effet :

- affiner leur prise d'informations lors des évaluations afin de rendre les élèves plus conscients des difficultés et des progrès réalisés ;
- s'informer et avoir un échange autour des nouvelles pratiques dans le domaine de l'évaluation.

De plus, le travail sur le projet personnel, réalisé au sein de la 2ème H ne trouvait pas sa place dans la communication des évaluations. Concrètement, les enseignants étaient donc demandeurs d'une réflexion concernant la construction d'un outil différent qui pourrait alors être utilisé comme témoin des activités de connaissance de soi et de réflexion sur le projet personnel.

Au terme de cette analyse, l'option choisie avec l'équipe était d'entamer la construction d'un outil d'évaluation novateur.

POURSUITE DU PROJET DEPUIS FÉVRIER 2003

Depuis le mois de février, 4 nouvelles rencontres ont été réalisées avec l'équipe. Trois d'entre-elles se sont déroulées au cours des réunions hebdomadaires de l'équipe (durée d'une heure), la dernière a eu lieu durant une matinée pédagogique organisée dans les derniers jours de Juin.

La construction d'un outil d'évaluation novateur est restée le centre des préoccupations. Nous avons donc proposé d'envisager la création d'une évaluation de compétences sur le modèle du portfolio.

Afin de faire connaissance avec ce concept du portfolio, les 2 premières rencontres ont été consacrées à un échange et un apport plus théorique. Une seule rencontre était au départ prévue à cet effet mais les enseignants n'ayant pas eu l'opportunité de lire les documents qui leur étaient destinés entre les deux séances de travail, le concept du portfolio leur a été exposé par l'équipe lors d'une seconde rencontre.

Les 2 rencontres suivantes ont été plus concrètes, destinées à arrêter les modalités de l'outil à mettre en place.

La première fut l'occasion pour l'équipe de mettre en rapport la théorie avec la réalité de terrain et de poser une série de choix quant à l'utilisation du portfolio : la compétence choisie « écrire » et le rôle du portfolio dans les prises de décision des conseils de classe de 2H.

Pour la dernière séance de travail, nous avons préparé un document d'analyse de la compétence « écrire », il devait favoriser l'usage d'un langage commun entre professeurs sur les différentes facettes de cette compétence et guider les professeurs lors de l'évaluation des activités réalisées dans ce cadre.

D'autre part, des outils utiles pour la réalisation d'un portfolio ont également été remis. Ce recueil de modèles a permis aux enseignants de mieux définir la forme que prendrait leur portfolio et d'en arrêter les modalités d'utilisation. Celles-ci seront décrites dans les paragraphes suivants.

A la suite de ces rencontres, le projet et le travail réalisés ont été présentés à la direction qui s'est montrée satisfaite et garante de la mise en place du projet en septembre prochain.

CALENDRIER DE L'ACCOMPAGNEMENT

Au total, l'équipe a rencontré sept fois les enseignants :

- la première rencontre a été consacrée à la présentation des résultats de la première année de la recherche et à une proposition de collaboration ;
- les deux rencontres suivantes ont permis l'analyse de la demande et le choix d'un projet ;
- deux rencontres ont ensuite précisé le cadre théorique du projet ;
- les deux dernières ont permis la définition des modalités pratiques ;
- enfin un compte-rendu du travail a été réalisé auprès de la direction.

Ces rencontres ont permis de mener l'élaboration du projet à son terme. Ce dispositif, tel qu'il est décrit dans le point 2.2, est soutenu par la direction et sera mis en place à partir du mois de septembre.

PHASES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Avec cette équipe nous avons donc pu, après une phase d'analyse relativement restreinte, aborder une déstabilisation au moyen de l'introduction d'un nouvel outil qu'est le portfolio.

Les rencontres autour de ce thème ont permis de mener l'élaboration théorique du projet jusqu'à son terme. On peut donc parler d'une amorce de ré instauration. Cependant, pour finaliser cette phase de l'accompagnement, plus de temps nous aurait été nécessaire puisque de manière compréhensible, l'équipe d'enseignants a souhaité prendre le temps de préparer ce projet avant de l'instaurer et qu' elle a jugé préférable de mettre en place une innovation en début d'année scolaire.

2.2. DISPOSITIFS ET OUTILS

2.2.1 CLARIFICATION DU CADRE DE TRAVAIL

Afin de bien cerner le contexte dans lequel s'est établie la collaboration, nous tenons à clarifier le cadre dans lequel s'est inscrit le travail. Il nous semblait opportun de redéfinir ici les objectifs poursuivis par cette classe dès sa création. L'équipe s'est en effet donné pour objectifs :

- d'identifier les difficultés au sein des disciplines traditionnelles (cours de français, de mathématiques et de langues) afin de tenter d'y apporter remèdes ;
- de favoriser l'expression, écrite, orale, corporelle ;
- de travailler à restaurer l'image de soi en amenant l'élève à une situation de réussite visible. Pour atteindre cet objectif, l'équipe mène une réflexion sur l'évaluation ;
- d'aider à l'orientation en travaillant le projet personnel ;
- de travailler les méthodes d'apprentissage.

Afin d'atteindre ces objectifs, différentes mesures étaient déjà en place : heures consacrées aux méthodes de travail, à l'expression de soi, travail sur le projet personnel, travail en projets individuels et collectifs et, depuis cette année, le Plan d'Apprentissage Individualisé (ou PAI).

Dans ce cadre, l'équipe a choisi comme porte d'entrée à notre travail, le thème de l'évaluation.

Pourquoi ce choix? Pour quelle finalité ?

- Parce que l'équipe voulait un travail concret, qui leur amène du neuf et que les autres points d'appui, notamment les apprentissages, avaient déjà fait l'objet de nombreuses séances de réflexion collective.
- Parce que l'équipe était en questionnement par rapport à l'évaluation des jeunes qui fréquentent l'année complémentaire et désirait investiguer d'autres champs. Dans ce cadre une information de ce qui se fait actuellement en matière d'évaluation pourrait les aider à vérifier l'adéquation de leur pratique aux caractéristiques du public scolaire d'aujourd'hui.

- Enfin, parce que leur demande s'inscrivait dans une réflexion menée par l'équipe depuis trois ans sur la création d'un nouveau bulletin. Ce bulletin doit s'inscrire dans une pédagogie par compétence et intégrer le PAI, l'équipe émettait en effet le souhait de trouver plus spécialement un moyen de faire intervenir la notion de projet personnel dans l'évaluation du jeune et de tenir compte des éléments mis en évidence dans les activités menées tout au long de l'année. Cet outil est en construction et en évolution et ce groupe de travail pouvait donc être un endroit pour l'affiner, le modifier, y inclure des données différentes recueillies lors d'activités « novatrices »

Pour rencontrer les différents objectifs évoqués par l'équipe d'enseignants, il a été proposé de construire un outil décrit dans la littérature sous le nom de portfolio ou dossier progressif ou encore dossier des progrès.

Une recherche de documents en vue de préparer notre intervention nous a en effet fait apparaître toutes les ressources d'un tel outil et entrevoir des réponses possibles aux problématiques soulevées. Nous y avons également vu la possibilité d'aborder la problématique du cycle d'apprentissage, de l'implication de l'élève dans le processus d'évaluation et de la régulation.

Le concept du portfolio a été adopté par l'équipe parce qu'il rencontre ses préoccupations. Elle se propose de réaliser un outil propre à l'école en se fondant sur la théorie présentée : -

- Elle y voit notamment une possibilité de dépasser la difficulté d'évaluer certaines compétences qui peuvent difficilement être actées acquises ou non-acquises en une seule évaluation.

- De même, cet outil pouvait certainement aider professeurs et élèves à se communiquer des informations telle qu'une compétence évaluée acquise dans un contexte disciplinaire et pas dans un autre. Tous ces éléments peuvent être plus facilement transmis et compris par l'élève s'il dispose d'une trace de ses travaux, ses remédiations, etc. - De plus, l'outil fournirait des informations plus pertinentes aux professeurs lors du conseil de classe notamment.

2.2.2 LE PORTFOLIO : ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Afin d'être au clair avec ce concept, du temps a été consacré à une approche théorique. Nous vous proposons d'en reprendre les points essentiels ci-dessous.

Parmi les définitions rencontrées, il nous semble que celle qui suit illustre assez bien le concept :

« Le portfolio est une collection significative⁵ des travaux de l'élève qui illustre le progrès des apprentissages⁶, processus et produit⁷, dans une compétence particulière et prend forme dans le temps. La collection contient, entre autres, des critères d'évaluation et des réflexions personnelles de l'élève. Ce dernier participe à l'élaboration des objectifs, à la sélection des travaux à inclure dans son portfolio et au jugement porté sur ses apprentissages. »⁸

⁵ Sur base d'une réflexion préalablement menée par les enseignants sur le sens des travaux demandés

⁶ L'évaluation prend ici un caractère dynamique et les traces de l'évolution restent visibles

⁷ L'évaluation à la fois des processus et des produits favorise la prise en compte du processus et prépare les transferts des acquis.

⁸ Définition issue du site de la Commission scolaire du Val des Cerfs : <http://www.csvdc.qc.ca>

Concrètement, le portfolio est une collection significative des travaux de l'élève qui illustre ses progrès. C'est donc un dossier évolutif qui peut rassembler :

- des travaux de l'élève produits au cours d'une même année scolaire ou même de plusieurs ;
- des appréciations des professeurs, des remarques sur le travail de l'élève ;
- des jugements personnels de la part des élèves, des conseils de la part des enseignants, des auto évaluations de ses méthodes de travail ;
- des mesures à prendre pour améliorer son apprentissage ;
- une explicitation des critères d'évaluation utilisés.

Le portfolio permet à l'enseignant :

- de planifier des situations d'apprentissage dans une perspective d'enseignement par compétences ;
- de recueillir de l'information sur le travail de l'élève (le produit s'accompagne d'une verbalisation de l'élève sur le processus) ;
- d'interpréter les résultats afin de porter un jugement professionnel (passage du constat à l'analyse et à l'interprétation en vue d'une régulation) ;
- de transmettre les données (objectivables) aux différents intervenants de l'école (matérialisation du cycle). Cette approche permet d'éviter l'écueil d'une part d'une moyenne non significative et d'autre part de reporter à la fin du cycle des évaluations et des décisions importantes pour l'enfant ;
- d'apprendre aux enseignants à co-évaluer autour d'une production à laquelle ils ont tous participé.

Le portfolio invite l'élève à :

- être actif dans la réalisation de ses apprentissages, à développer des pratiques méta cognitives ;
- communiquer avec son entourage ;
- faire le point sur ses productions ;
- gérer ses productions écrites et graphiques en plaçant ses apprentissages dans une perspective de progrès et de développement ;
- s'auto évaluer.

Ce document peut accompagner l'élève au sein des différents cours, voire même des différents degrés de sorte qu'il garde une trace, autre que le bulletin, qui le renseigne sur son parcours scolaire, ses compétences, et l'aide de ce fait, à poser des choix opportuns en terme d'orientation.

Il peut être également un facilitateur des échanges entre élèves, enseignants et parents en atténuant les risques d'interprétations subjectives des résultats puisqu'il présente clairement les critères d'évaluation et que ceux-ci sont préalablement discutés par les professeurs entre eux.

Enfin, il rend l'élève directement acteur en l'incluant dans des tâches d'auto-évaluation ce qui en fait un document plus significatif à ses yeux.

La totalité du document utilisé lors de la construction de l'outil et consacré à la description et à l'évaluation de la compétence écrire se trouve ci-après.

2.2.3. OUTIL FORMALISÉ : UN PORTFOLIO CONCERNANT LA COMPÉTENCE « ÉCRIRE EN LANGUE MATERNELLE »

La compétence « écrire »⁹

Ecrire suppose la maîtrise du geste graphique, nécessaire pour effectuer les graphies correctes des lettres, et de les positionner de manière structurée sur une feuille. Ecrire suppose également d'adopter un niveau de langage plus soutenu que dans l'expression orale par sa situation formalisée. C'est un code qui requiert l'usage de normes, de conventions spécifiques ; il suppose l'adoption d'une certaine rigueur dans le choix des mots, la structuration des phrases, la construction du propos. Il demande également le respect d'une série de règles grammaticales et orthographiques. Enfin, écrire demande d'orienter son récit en fonction de la situation de communication et de mobiliser ses connaissances et son savoir-faire pour élaborer des contenus.

Qu'est-ce qui figurera dans le portfolio ?

Le portfolio se présentera comme un classeur ; un intercalaire distinguera les parties relatives à chacun des cours. Chaque professeur y insérera ou invitera l'élève à y insérer plus ou moins fréquemment des productions écrites variables, réalisées en une ou plusieurs étapes. Les écrits seront fonction des cours et on pourra donc y retrouver des énoncés simples, produits lors d'une réflexion mathématique, mais aussi un journal de bord ou des travaux réalisés dans le cadre d'un projet collectif. Dans le cadre d'un « corps-parole », par exemple, les élèves de cette classe ont pour habitude à la fin de chaque séance de noter leur sentiment par rapport au travail ou les anecdotes et les moments marquants, ces écrits seront insérés l'an prochain dans leur portfolio.

Comment seront évaluées les productions du portfolio ?

Les difficultés qui surviennent lors de la production d'écrits peuvent émaner de sources diverses. De la dimension motivationnelle à orthographique en passant par des difficultés sensori-motrices. Une grille de lecture des difficultés rencontrées, commune à tous les professeurs sera utilisée afin d'évaluer les productions qui figureront dans le portfolio ; cette évaluation permettra ainsi à l'élève de mieux cerner ses difficultés et au professeur d'y apporter les pistes efficaces afin de les surmonter. Il s'agira donc plus d'une évaluation qualitative que quantitative qui aura lieu ici. Les renseignements extraits de cette évaluation seront pris en compte lors du conseil de classe. Les parents auront également connaissance de cette grille.

L'élève lui aussi aura l'opportunité d'auto évaluer son travail et de comparer son évaluation à celle des parents ou du professeur. Des questionnaires d'auto évaluation

⁹ Cette compétence complexe fait appel à différents présupposés pour être maîtrisée. Une clarification a donc été réalisée avec les enseignants lors de la construction de l'outil afin que tous aient un langage commun et soient conscients des différentes composantes impliquées.

seront régulièrement réalisés et insérés au portfolio. Un exemple de fiche d'auto évaluation en relation avec la compétence écrire se trouve en annexe.

Comment (où, avec qui ?) seront exploités les renseignements fournis par cet outil ?

Le rythme d'exploitation sera propre à chaque professeur et tout n'est pas encore défini à ce niveau. Toutefois, certains jalons sont déjà posés.

En effet, dès le jour de la rentrée, les élèves seront informés de l'utilisation de l'outil et les bases du portfolio seront jetées. Le principe sera présenté aux parents par le biais d'un courrier et une première présentation des productions sera présentée aux parents lors d'une réunion programmée à la fin septembre. Comprenant des commentaires des professeurs, cet outil sera également une façon d'intégrer les parents à l'apprentissage. Ils pourront y insérer leurs remarques, leurs questions ou leurs évaluations. Il leur permettra également de discuter avec l'enfant de ses productions et de ses progrès et/ou difficultés.

Modalités d'installation

Le démarrage de l'outil prendra sa source au cours d'une semaine de travail par projet, également prévue en septembre, construite autour du thème « se connaître et se présenter ». Tout au long de l'année, des semaines de travail autour de projet sont prévues et seront des moments clés pour l'utilisation du portfolio.

Ci-dessous se trouvent quelques exemples de documents ou d'outils qui participeront à ce portfolio.

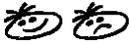
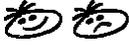
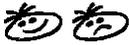
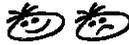
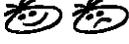
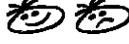
Questionnaire d'évaluation pour le travail réalisé en équipe



Évaluation de mon travail dans l'équipe

Nom del'équipe _____
 :
 Projet _____
 :
 Date _____
 :



		J'ai ...	
 ...assisté à la réunion		 ...chuchoté	
 ... participé		 ... dit mes	
 ... aidé		 ... accepté les idées des autres	
 ... partagé		 ... accepté les différences	
 ... travaillé		 ... parlé du travail	
 ...écouté		 ... calmement	
 ...attendu mon		 ...encouragé	
 ...rangé		 ...cherché des solutions	

Exemple de lettre explicative fournie aux parents :

Année scolaire 2001-2002

Le portfolio de votre enfant : l'histoire de ses apprentissages

Chers parents,

Cette année, votre enfant construira un portfolio dans le but de témoigner de sa façon d'apprendre en classe.

Le portfolio est une collection significative de travaux illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations. Il peut contenir des projets, des réflexions personnelles, des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation, des commentaires de l'enseignante et des parents ainsi que tout autre document pertinent.

À chaque étape de l'année, vous y retrouverez des travaux sélectionnés (par votre enfant et moi-même) qui se veulent le reflet de ses apprentissages et de ses compétences. Le portfolio est donc un outil illustrant son cheminement, sa manière d'apprendre et son vécu scolaire quotidien.

Il est important de féliciter votre enfant pour les progrès accomplis et de souligner ses réussites, ses efforts et les nouveaux défis à relever. Pour ce faire, nous vous demandons de compléter la feuille d'évaluation des parents et d'y inclure des commentaires.

La réussite, c'est une affaire d'équipe!

Un exemple de questionnaire d'évaluation « Parents-enfants »



Le portfolio de votre enfant : l'histoire de ses apprentissages Questionnaire d'évaluation par les parents

Année scolaire 2001-2002

Nom de l'enfant: _____ Étape : _____
Enseignante: _____ Date: _____

.....
1. Mon enfant m'a présenté son portfolio et j'ai échangé avec lui sur ses apprentissages.

.....

.....
2. Mon enfant a su m'expliquer clairement son portfolio et répondre à mes questions.

.....

.....
3. J'ai valorisé les progrès accomplis et je l'ai encouragé à relever de nouveaux défis.

.....

.....
4. J'aime cette façon de me renseigner sur le cheminement scolaire de mon enfant.
Pourquoi? _____

.....

.....
5. L'information donnée par le portfolio est suffisante.

.....

3. ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT C

3.1. RENCONTRES AVEC L'ÉQUIPE

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'établissement C, situé au cœur de la ville de Liège, propose un enseignement général de transition . Fréquenté par 360 élèves, dont environ 180 au premier degré, il prône des valeurs telles que la tradition, la rigueur et le dialogue.

Lors de la première année de recherche, les enseignants avaient émis des avis divergents vis-à-vis des instances d'orientation mais aussi par rapport aux évaluations.

ANALYSE DE LA DEMANDE EN FÉVRIER 2003

Pour cet établissement, nous avons relaté, lors du rapport intermédiaire, les deux premières rencontres organisées. Celles-ci s'étaient déroulées dans un climat quelque peu tendu, en effet, dès le départ, les enseignants s'étaient montrés réticents quant à une éventuelle collaboration avec notre équipe. Cependant, au terme de la deuxième rencontre qui avait eu lieu à la demande de la direction, nous avons pu déterminer le cadre de travail dans lequel nous pouvions nous inscrire. Ainsi, il avait été entendu que notre collaboration aurait comme **point d'appui** les apprentissages ou la question « Comment, dans mes cours, au sein des **apprentissages**, intégrer la dimension d'orientation de mes élèves ? ». Notre accompagnement se centrerait particulièrement sur la problématique de la 1^{ère} Bis. Cette classe posait, selon les enseignants de grosses difficultés de gestion liées à la très grande hétérogénéité du public. **L'objectif** ainsi défini était d'échanger, de tester, d'adapter des outils à mettre en place au sein de cette classe dans un souci d'aide à la connaissance de soi au travers des apprentissages dans une perspective de réorientation.

POURSUITE DU PROJET DEPUIS FÉVRIER 2003

Depuis le dépôt du rapport intermédiaire, l'équipe de chercheurs s'est rendue à trois reprises dans l'établissement : en janvier, en mars et en mai.

La première de ces 3 rencontres avait pour **but** de mettre à disposition, de faire découvrir et présenter à l'équipe différentes démarches ou expériences concrètes. Nous avons en effet constitué à leur intention une batterie d'outils¹⁰ pouvant répondre aux difficultés énoncées lors de l'animation de définition du cadre de travail. Pour rappel, les difficultés à traiter relevaient des catégories suivantes :

- les méthodes de travail ;
- les attitudes relationnelles et le comportement ;
- la gestion d'un grand groupe hétérogène.

Nous leur avons donc présenté des outils qui permettaient:

¹⁰ Il s'agissait de dispositifs, de démarches centrées sur le développement des méthodes de travail issu de travaux ..; (réf...)

- de travailler les méthodes (apprendre à mener une recherche documentaire, apprendre à s'organiser, apprendre à faire attention, apprendre à respecter des consignes, apprendre à mémoriser) ;
- d'inciter les élèves à développer des attitudes et des comportements favorables (apprendre à respecter les règles de vie en groupe, apprendre à se situer et à vivre en groupe) ;
- de réfléchir à la gestion du groupe avec ses particularités (des propositions de différenciations, des modes de gestion variés).

La présentation d'une série d'outils disponibles devait déboucher en fin de séance sur le choix d'un de ceux-ci et la détermination du cadre de son utilisation.

Afin de soutenir les enseignants dans cette tâche, nous leur avons proposé des questions dont les réponses pourraient cadrer la mise en place de l'outil :

- o **pourquoi** cet outil ?(dans quelle perspective le mettre en place et quels sont les bénéfices attendus ?) ;
- o **quoi** ?(quelle est la problématique abordée par cet outil ?) ;
- o **où** ?et **quand** ?(à quel moment y travailler, pendant combien de temps, quel temps personnel et quel temps en classe y consacrer ?) ;
- o **qui** ?et **avec qui** ?(quels acteurs et quelles ressources extérieures ?).

Déclinant à ce moment notre offre de réflexion à l'aide de ce canevas, les enseignants ont demandé un temps de réflexion afin de s'approprier les outils proposés en vue de mieux déterminer ensuite le cadre dans lequel ils pourraient s'intégrer. Le rendez-vous suivant fut fixé dans ce but.

Lors de cette nouvelle entrevue, les enseignants nous ont signalé qu'ils n'avaient pas consultés les documents laissés à leur disposition. Après une nouvelle description des conditions difficiles auxquelles ils se trouvaient confrontés dans la classe de 1bis, les enseignants nous ont fait part de leur accord quant à la mise en place d'un des dispositifs proposés pour autant que celui-ci ne soit concrétisé qu'au début de l'année scolaire suivante, estimant que les propositions venaient trop tard dans l'année scolaire. Ils ont également exprimé le souhait de fixer une autre rencontre de travail visant à préparer ce dispositif.

La dernière rencontre s'est déroulée le 14 mai 03. Nous y avons déterminé, avec les enseignants et en particulier avec le professeur titulaire de la classe de 1bis, les conditions de la création d'une **charte de vie en classe**. Cette charte de vie à construire avec les élèves au début de l'année a pour objectif de favoriser l'implication des élèves dans leurs apprentissages.

CALENDRIER DE L'ACCOMPAGNEMENT

Nous avons donc rencontré les enseignants à 5 reprises. Nous tenons à préciser que nous avons souvent eu l'impression en cours de rencontre que la collaboration établie au sein de cet établissement se terminerait à la fin de l'entrevue en cours. Cependant c'est à la demande des enseignants que la collaboration s'est poursuivie avec trois des six enseignants engagés.

PHASES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Dans cet établissement une première phase d'analyse nous avait permis d'identifier le cadre de travail et les situations susceptibles de voir apparaître un changement. Cependant, au moment de l'étape de déstabilisation, nous nous sommes heurtés à un blocage de la part des enseignants. Cette situation nous a amené à amorcer un nouveau temps d'analyse de la demande et donc, à réorienter notre accompagnement. Cette deuxième analyse fut suivie cette fois d'une réelle déstabilisation. La fin de l'année scolaire ne nous a pas laissé le temps de poursuivre. La clôture de la déstabilisation ainsi que le temps de la réinstauration, avec la mise en place de la charte de vie en groupe, sont à présent entre les mains des enseignants.

3. 2. DISPOSITIFS ET OUTILS

CRÉATION D'UNE CHARTE DE VIE

L'objectif de la mise en place de la charte de vie est d'aider les élèves à s'inscrire dans une dynamique de projet afin de les impliquer et de les responsabiliser dans leur vie scolaire et dans leurs apprentissages.

Cette charte de vie pourrait se construire avec les élèves au tout début de l'année scolaire, dans le cadre des journées d'accueil faites avec les élèves entrant en première année secondaire. Cela pourrait être l'occasion de faire un premier pas dans la mise en place d'un processus d'orientation

En vue de développer ce dispositif, il semble utile, dans un premier temps, d'en définir ensemble les caractéristiques et la fonctionnalité et, dans un deuxième temps, de proposer différents types d'animation à utiliser pour construire la charte avec les élèves.

C'est ce qui a été réalisé avec l'équipe des enseignants selon la démarche suivante :

- réflexion individuelle sur la base d'un questionnaire concernant les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves ;
- partage et discussion sur la base de leurs réponses au questionnaire et relevé des critères essentiels à la construction d'une charte de vie ;
- présentation de quelques modèles de charte de vie ;
- propositions d'animations visant la construction, avec les élèves, de la charte de vie.

Les critères essentiels retenus pour la charte de vie sont :

- le respect des règles
- le respect du matériel
- le respect des personnes
- certains devoirs des élèves par rapport aux apprentissages (posséder son matériel...)
- certains droits des élèves, au niveau du respect et au niveau relationnel.

Concrètement, à l'heure actuelle, seuls les critères ont été définis. Il reste encore aux enseignants à définir un modèle de charte et à déterminer une animation à mener avec les élèves pour la construire avec eux.

Toutefois un obstacle, pouvant réduire l'efficacité d'un tel dispositif, semble d'ores et déjà apparaître au sein de cette équipe. En effet, lors de la discussion sur ce dispositif, nous avons souligné l'importance de l'adhésion de toute l'équipe éducative afin d'assurer la cohérence de l'outil construit et utilisé avec les élèves. C'est alors que les trois enseignants présents nous ont fait part de leur scepticisme quant à la participation de tous les enseignants. A cela ils avancent deux raisons. Tout d'abord, les enseignants ne disposent pas de moyens matériels (en termes d'heures) permettant d'échanger et de réfléchir à ce type d'activités. Ensuite, ils nous avouent ne pas pouvoir « contraindre » leurs collègues à adopter la charte de vie qu'ils auraient élaborée avec les élèves. Pour ces enseignants, chacun est libre de gérer sa classe comme il l'entend. Afin de pallier à ces difficultés, les enseignants présents envisageaient plutôt de construire une charte de vie de façon « individuelle ».

Pour terminer nous signalerons que les enseignants étaient dans l'impossibilité de nous rencontrer une fois de plus dans le courant de cette année scolaire. Cependant ils nous ont fait part de leur intérêt d'organiser une rencontre de préparation du dispositif en début d'année scolaire prochaine.

PROPOSITION DE FORMALISATION DE L'OUTIL

Au terme de l'accompagnement, au vu des avis des enseignants, un modèle de charte pourrait prendre la forme suivante :

Notre Charte de Vie

Avec les autres élèves et le professeur...

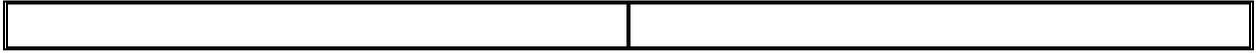
<i>J'ai le droit ...</i>	<i>J'ai le devoir ...</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>De donner mon avis</i>• <i>D'être écouté</i>• ...	<ul style="list-style-type: none">• <i>De respecter l'avis des autres</i>• <i>De demander la parole</i>• ...

Dans la classe...

<i>J'ai le droit ...</i>	<i>J'ai le devoir ...</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>D'utiliser le matériel à disposition</i>• <i>De vivre dans un endroit propre</i>• ...	<ul style="list-style-type: none">• <i>De respecter le matériel</i>• <i>De laisser la classe propre</i>• ...

Pour le cours...

<i>J'ai le droit ...</i>	<i>J'ai le devoir ...</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>De poser des questions quand je ne comprends pas</i>• <i>De consulter mes contrôles pour comprendre mes erreurs</i>• ...	<ul style="list-style-type: none">• <i>D'avoir mon matériel</i>• <i>De réviser mes leçons régulièrement</i>• ...



4. ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT D

4.1. SITUATION DE DÉPART

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'établissement D est issu du réseau provincial. Il organise des filières d'enseignement de qualification technique et professionnelle et propose un premier degré relativement restreint, la majorité des élèves rejoignant l'école à la suite d'une réorientation. La population est essentiellement composée de jeunes ayant un parcours scolaire difficile avec en plus, pour bon nombre d'entre eux, un vécu social lourd. En conséquence, le climat d'enseignement est complexe, les problèmes de discipline ou autres que scolaires étant souvent à gérer en priorité.

Lors de la première phase de la recherche, le sens particulier de l'orientation dans le contexte de cette école tel qu'il est rappelé ci-dessus avait été mis en évidence. Il ne s'agissait en effet plus d'envisager la pratique d'orientation en termes de choix possibles mais bien d'accompagner l'élève dans un parcours fixé et pas nécessairement choisi, suite à une ou plusieurs réorientations préalables. Dans ce cadre, les besoins identifiés lors de la première phase de la recherche concernaient les instances d'orientation et le regard critique que portaient les enseignants sur celles-ci.

ANALYSE DE LA DEMANDE EN FÉVRIER 2003

Pour rappel, en février l'équipe avait pu être rencontrée à deux reprises. La première rencontre eut lieu au sein d'une journée pédagogique. Les résultats de la recherche avaient été présentés et discutés. A la suite à cela, et malgré les réticences rencontrées auprès des enseignants, un accord de collaboration nous était parvenu fin décembre par l'intermédiaire de la direction. Le point d'appui choisi était celui du conseil de guidance.

Lors de la seconde rencontre, un malentendu nous était apparu, les enseignants présents n'étant en effet pas désireux de poursuivre une collaboration dans ce projet. Toutefois, après une reformulation de notre offre, ils avaient accepté de poursuivre pour autant que le projet mené soit extrêmement concret et que préalablement à toute nouvelle rencontre, nous assistions à un conseil de guidance, prévu le 7 avril 2003.

L'analyse de la demande mettait alors en évidence le besoin des enseignants d'être entendus sur leurs opinions concernant des situations problématiques au niveau de compétences transversales. Cependant, le conseil de guidance leur apparaissait comme un lieu où actuellement seules les compétences disciplinaires étaient envisagées. De plus, le suivi du conseil de classe étant essentiellement assuré par la direction, ils se sentaient peu concernés par leur participation à celui-ci. Les rencontres programmées pour la suite avaient pour objectif de mettre en place un nouveau fonctionnement du conseil de guidance permettant à une équipe, soucieuse d'être entendue :

- de s'exprimer sur les difficultés des élèves qu'ils jugent prépondérantes,

- d'apprendre à formuler ces difficultés afin d'en partager l'observation et la régulation de manière collégiale ,
- de mettre en place un moyen de transmettre ces informations au conseil de classe.

Ces différentes modifications ayant comme objectif commun de donner du sens au conseil de guidance en l'intégrant dans une pratique d'évaluation formative déjà en place.

POURSUITE DU PROJET DEPUIS FÉVRIER 2003

Le 7 avril dernier, nous nous sommes rendues à l'école afin d'assister comme convenu au conseil de guidance. Celui-ci avait été reporté en dernière minute sans que nous en soyons informées. Après le congé de Pâques, nous avons tenté à plusieurs reprises de contacter la direction afin de connaître la date de report. Après de multiples et vaines tentatives, nous avons décidé d'envoyer un courrier rendant compte de cet incident et expliquant qu'à notre grand regret, l'agenda ne nous permettrait pas d'attendre le conseil de guidance de fin d'année avant de commencer à construire ce dispositif.

C'est sur cette note négative que s'est arrêtée notre collaboration avec cet établissement. Une analyse des causes de cet échec sera réalisée dans la partie II de ce rapport.

PHASES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Dans cet établissement, la séance unique de travail (la première rencontre ayant été essentiellement consacrée à la présentation des résultats) nous a permis de réaliser une analyse de la demande. La phase de déstabilisation devait suivre notre participation au conseil de guidance. Une analyse des conditions défavorables à l'implantation d'un dispositif, au sein de cette école sera réalisée dans la seconde partie de ce rapport.

5. ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT E

5.1. RENCONTRES AVEC L'ÉQUIPE

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Cette école d'enseignement général de transition de la Communauté Française de Belgique, située à la périphérie liégeoise, accueille 736 élèves dont 360 dans le premier degré. Tout en reprenant les objectifs généraux du Décret Missions, la Communauté scolaire a choisi, dans son projet d'établissement de s'engager dans 7 grandes orientations : l'ouverture sur le monde, le développement du potentiel et l'épanouissement personnel, le développement d'une citoyenneté responsable, la préparation aux études supérieures, l'exploitation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le respect de l'environnement, la transition primaire-secondaire.

ANALYSE DE LA SITUATION EN FÉVRIER 2003 : ÉTUDE DE CAS

La collaboration établie dans cet établissement diffère de ce qui a été mis en place dans les autres écoles participant à cette seconde année de recherche¹¹. En effet les vives réactions suscitées par l'annonce de l'obligation de la mise en place d'un conseil de guidance avait déjà stimulé la réflexion de la direction dans la courant de l'année 2001-2002. Cette réflexion déboucha sur l'élaboration d'un dispositif permettant de répondre aux objectifs du conseil de guidance sans alourdir la tâche des enseignants. L'outil élaboré est actuellement utilisé par les enseignants du premier degré. L'organisation du conseil de guidance constitue donc le **point d'appui** choisi par cet établissement. **L'objectif** de notre intervention n'est pas d'agir au niveau de la constitution d'un dispositif puisqu'il existe déjà mais d'analyser sa mise en place et de proposer des aménagements en cours de route. Il s'agit davantage d'une étude de cas que d'un accompagnement.

POURSUITE DU PROJET DEPUIS FÉVRIER 2003

Une première rencontre avec le proviseur nous a permis de recueillir des informations à propos du dispositif créé. Un échange de documents ainsi qu'une rencontre avec des enseignants, utilisateurs de cet outil, devaient compléter cette première prise d'informations en vue d'affiner notre description.

Le retard apporté à l'envoi des documents ne nous a pas permis d'en prendre connaissance avant le rendez-vous prévu avec les enseignants. Cette rencontre avait pour objectif de permettre aux enseignants de s'exprimer sur la mise en place du dispositif, sur ses avantages et ses inconvénients, sur ce qui, selon eux, devait être amélioré et sur ce qui justifiait des améliorations. Cet échange fut très enrichissant et nous avons conclu cette entrevue en envisageant la possibilité de nous retrouver pour prolonger la discussion et entamer une réflexion sur les éléments qui pourraient faire l'objet d'aménagements.

¹¹ Les raisons de ce suivi particulier sont plus largement développées dans le rapport intermédiaire (février 2002, p 37) .

Nous avons préparé la rencontre en équipe en faisant une lecture des documents et en prenant en compte les remarques et commentaires des enseignants en vue de faire des propositions concrètes qui renforceraient l'efficacité du dispositif. Pour des raisons organisationnelles, cette rencontre n'a pas pu avoir lieu en présentiel. Le travail de préparation a cependant été envoyé et nous avons demandé l'avis des enseignants sur les propositions construites. Notre courrier est à ce jour resté sans réponse.

Toutefois nous présentons l'ensemble du dispositif dans la partie suivante en y intégrant nos propositions d'amélioration. Nous pensons qu'elles constituent une ébauche de travail pour un transfert éventuel de cet outil dans un autre contexte.

5.2. DISPOSITIFS ET OUTILS

5.2.1 LE DISPOSITIF RELATIF AU CONSEIL DE GUIDANCE

- Contexte d'élaboration du dispositif

L'annonce de l'obligation d'organiser un conseil de guidance fut faite par la direction un vendredi après-midi à l'occasion d'un conseil de classe. D'une part, les enseignants se sont montrés excédés parce qu'ils se trouvaient face à un surcroît d'obligations administratives dont ils ne percevaient pas l'utilité. D'autre part, ils jugeaient les pratiques antérieures peu performantes, insuffisantes pour accompagner l'élève et lui donner des conseils d'orientation au terme du degré. Pour ramener la sérénité au sein de son équipe, le proviseur s'est engagé dans la construction d'un dispositif permettant de répondre aux obligations légales sans alourdir la charge des enseignants.

- Elaboration du dispositif

Ainsi, une liste des compétences développées au 1^{er} degré fut établie par discipline et encodée. Chaque compétence est désormais identifiée par un numéro. A l'aide de ce numéro, les enseignants sont invités à fournir les informations à propos des compétences qui posent problème pour chaque élève.

La deuxième étape de la construction du dispositif consistait à établir une liste de remédiations à proposer aux élèves. Les enseignants se sont réunis par discipline afin d'élaborer des propositions de remédiations pour chaque compétence. Pour certaines disciplines, les enseignants ont créé des fiches de travail individuel mais cela n'a pu être réalisé pour toutes les matières. A ce niveau, les professeurs de français ont éprouvé d'importantes difficultés car leur programme de cours laisse une large marge à l'interprétation personnelle. Les propositions de remédiations ont ensuite été encodées au sein d'un logiciel de type « base de données » qui permet la gestion automatique des codes de compétences et des remédiations à associer à chacune d'elles.

Dans les faits, avant un conseil de classe, les enseignants remplissent une grille de codage qui permet de signaler pour chaque élève, les compétences qui ne sont pas atteintes. Cette information est alors encodée au sein du logiciel créé à cet effet. La gestion informatique permet de mettre automatiquement en concordance les compétences non maîtrisées et les remédiations proposées. Une feuille récapitulative reprenant toutes ces données est

imprimée et remise à l'élève et à ses parents. Ces derniers sont ainsi informés des compétences non maîtrisées et des actions à mettre en œuvre s'ils désirent les retravailler.

Depuis que ce dispositif est mis en place, les enseignants ont le sentiment que les conseils de classe ont évolué. Ils soulignent que les échanges se centrent davantage sur les élèves en difficultés. Ils ajoutent que le travail d'analyse des problèmes scolaires ayant été fait auparavant, le conseil de classe peut mieux prendre en compte les aspects sociaux des problèmes constatés.

- Difficultés ressenties

Les difficultés relevées par les enseignants après une année scolaire concernent l'évaluation des compétences. Pour certains enseignants, c'est le grand nombre d'heures de cours ou d'élèves qui pose problème. Pour d'autres c'est le nombre de compétences à évaluer qui apparaît comme trop élevé. Pour d'autres encore, c'est la complexité de l'évaluation d'une compétence qu'ils relèvent.

Un autre problème signalé provient de la coexistence des moyennes chiffrées et de l'évaluation des compétences signalées par un acquis ou un non acquis : on peut réussir parce que l'on a obtenu une bonne moyenne et n'avoir cependant pas acquis les compétences évaluées. C'est le paradoxe de cette situation qui est dénoncé .

- Avantages perçus

Les enseignants ont le sentiment de réfléchir davantage aux compétences. Pour eux, un grand pas est fait dans l'utilisation de celles-ci et dans la façon dont ces informations sont transmises aux élèves et aux parents.

De plus, il s'est établi une plus grande concertation entre les enseignants d'une même discipline, il y a une uniformisation avec l'utilisation de référents communs. Certains enseignants d'une même discipline en arrivent même à faire des examens communs. Le plus bel exemple restant la discipline des mathématiques.

Un autre avantage réside dans la précision que ce système apporte. En effet, les difficultés des élèves sont beaucoup mieux ciblées.

Pour les enseignants, ce fonctionnement plus systématique de l'utilisation des compétences a donc libéré du temps lors des conseils de classe pour parler davantage de l'aspect social de la situation de l'élève. Les enseignants portent un autre regard sur l'élève. Cette connaissance permet de mieux comprendre l'élève et de nuancer les décisions prises à la fin de l'année.

- Améliorations à apporter

Une première amélioration souhaitée concerne l'organisation des remédiations. Le système n'en est qu'à ses débuts et reste à parfaire. En effet, cette année, ce n'est pas le titulaire du cours qui reçoit les élèves en remédiation. Cela peut provoquer certaines difficultés... De plus, il n'y a pas d'heures attribuées pour toutes les disciplines.

Un autre domaine à améliorer concerne, selon l'expression des enseignants, la nécessité de développer chez l'élève une « culture des compétences ». Les enseignants estiment que les élèves devraient être conscients dès le début de l'année scolaire des compétences à acquérir. A l'heure actuelle, ils ne tiennent compte que du fait qu'ils sont ou non en échec.

Les enseignants soulignent qu'une cote de 12/20 ne signifie pas que l'élève a acquis toutes les compétences. Les enseignants expriment leur souhait de voir se modifier les mentalités et cela dès l'enseignement primaire.

Enfin, les enseignants relèvent l'absence d'un langage commun entre tous les professeurs et soulignent la nécessité d'une recherche de concordance entre les compétences évaluées dans les différentes disciplines. Il serait souhaitable de regrouper les compétences dans des catégories qui soient davantage transversales (la compréhension, l'observation....).

C'est ce dernier aspect des améliorations souhaitées qui a fait l'objet d'une proposition d'amélioration. Nous avons préparé un décodage des informations introduites dans le logiciel par chaque enseignant de la classe afin de relire les difficultés soulignées de manière transdisciplinaire et de prendre en compte l'élève dans sa globalité.

5.2.2 PROPOSITIONS D'AMÉLIORATIONS

Voici le canevas de travail que nous avons l'intention de proposer aux enseignants.

Afin de mettre en place un dispositif chargé :

- d'établir une communication efficace ;
- de cerner les difficultés de l'élève ;
- d'envisager une intervention adéquate dépassant l'intervention de type disciplinaire ;

une relecture des 217 compétences évaluées et une proposition de simplification des informations utiles à partager nous ont paru être non seulement un préalable mais une étape supplémentaire dans la mise en place d'une « culture des compétences ».

Nous proposons d'établir une « nouvelle » communication de la manière suivante:

- Première étape : **choisir des « catégories de classement »** parmi les propositions soumises.

Ce premier temps devrait permettre une clarification du vocabulaire et une harmonisation des éléments pris en compte lorsqu'on évalue les compétences.

- Deuxième étape : **établir un classement** des compétences reprises dans la liste du dispositif du conseil de guidance, selon les critères choisis par tous¹².

Cette étape peut être réalisée de manière individuelle ou en groupe de professeurs d'une même discipline. Elle nous semble utile dans une perspective de mise en évidence d'une certaine cohérence dans la formation et dans l'observation de l'élève en apprentissage. Cette démarche pourrait ainsi préparer l'équipe à un échange d'informations utiles en conseil de classe.

- Troisième étape : **faire émerger des compétences transversales identifiées** par chacun et pouvant faire l'objet de remédiations proposées par le groupe. Ce travail se ferait par la mise en commun des productions de l'étape précédente.

¹² Une proposition de classement est proposée à la suite de la description du logiciel dans les pages qui suivent.

- Quatrième étape : **construire ou compléter des propositions de remédiations** adaptées aux compétences ciblées. Cette étape du travail pourrait se dérouler en deux temps : un temps de travail en « groupe classe » (les enseignants d'une classe) suivi d'un temps de travail en groupe disciplinaire (les enseignants d'une même discipline).
- Cinquième étape : **établir des liens** entre cette préparation d'échange d'informations et les éléments servant de référence pour proposer à l'élève des conseils d'orientation. Cette dernière étape mérite à nos yeux un accompagnement particulier puisque c'est dans cette ultime étape que le sens du conseil de guidance pourrait apparaître et être reconnu par l'ensemble des acteurs de l'école.

Dans les pages suivantes, nous vous proposons tout d'abord une présentation du logiciel et ensuite une proposition de classement.

5.2.3.LOGICIEL « GESTION DES COMPÉTENCES » POUR LA CONDUITE DU CONSEIL DE GUIDANCE

FONCTIONS :

- Organiser le conseil de guidance dans un souci d'efficacité et de gain de temps tout en répondant à ses objectifs légaux.
- Donner la possibilité aux enseignants de réfléchir davantage en termes de compétences et pas seulement en fonction de notes chiffrées.
- Permettre aux élèves, avec l'aide de leurs enseignants, de prendre connaissance de leurs lacunes et des moyens pouvant les aider à les pallier.

DIFFERENTES POSSIBILITES DU LOGICIEL :

1. Encodage des manquements (une fiche par élève, reprenant les différentes disciplines, sur laquelle les enseignants encodent les compétences non acquises)
2. Impressions
 - Liste des compétences pour professeurs
 - Feuilles de données pour directeurs de classe
 - Manquement de compétences (fiche récapitulative « rapport du conseil de guidance » transmise aux élèves ; différentes possibilités : 2 années, 1 année au choix, 1 classe au choix, 1 élève au choix)
 - Bilan annuel pour un élève
3. Mise à jour des compétences/remédiations
 - Modifications de compétences
 - Ajout de compétences
 - Ajout de remédiation
4. Mise à jour du fichier élève
 - Ajout d'élèves
 - Changement de classe
 - Suppression d'élèves

ORGANISATION PRATIQUE DU CONSEIL DE GUIDANCE

Etapes	Actions / Acteurs
Repérage	Les enseignants repèrent les compétences non atteintes pour chaque élève dans leur discipline
Encodage	Le proviseur et/ou un éducateur encode ces données dans le logiciel
Information	Une fiche récapitulative « rapport du conseil de guidance », comprenant les compétences non acquises ainsi que les remédiations qui y sont associées, est transmise à l'élève et à ses parents

PROPOSITION DE CLASSEMENT

Ainsi pour la compétence transversale nommée : *Communiquer de façon claire, précise et appropriée* , nous proposons d'y regrouper les compétences disciplinaires suivantes

Discipline	Référence : Enoncé de la compétence.
Education physique	06 Exprimer une émotion par des gestes, des mouvements ; agir sur les paramètres du mouvement expressif (temps, énergie, espace)
Education musicale	14 Comprendre, organiser, interpréter , créer des expressions vocales : associer geste, parole, voix et musique pour en faire un ensemble d'expression cohérent
Education plastique	23 Organiser, transformer , créer... :traduire une ambiance , une atmosphère , une perception personnelle
Education technologique	16 Formaliser la démarche dans un langage graphique par un dessin à main levée et des symboles 17 Formaliser la démarche dans un langage oral en utilisant les termes techniques corrects 18 Formaliser la démarche dans un langage écrit en respectant la structure propre à la rédaction de textes techniques
Français	(non exhaustif) 41 Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire 45 Utiliser de manière appropriée les structures de phrase et les signes de ponctuation 48 Assurer la présentation au niveau graphique
Géographie	20 Transcrire sous forme d'un texte les données extraites d'un graphique
Histoire	
Lg modernes	06 L'élève osera s'exprimer ; adaptera son message et son comportement à la situation de communication 11 L'élève rédigera le message en respectant les usages élémentaires en matière d'écrits
Mathématique	40 Comprendre et utiliser dans leur contexte les termes usuels propres à la géométrie pour énoncer et argumenter
Sciences	06 Traduire l'observation d'objets et de phénomènes réels ..

6. ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT F

6.1. SITUATION DE DÉPART

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'établissement F est une école secondaire d'enseignement de transition général, et technique et d'enseignement de qualification technique et professionnelle. Il est situé en banlieue bruxelloise.

Pour rappel, l'équipe éducative de cet établissement a choisi de porter une attention particulière au projet du jeune dans ses dimensions scolaires, professionnelles et personnelles. De plus, suite à une réflexion de l'équipe de direction (multidisciplinaire) au sujet de l'enseignement et à un constat d'échec scolaire grandissant il y a quelques années, l'établissement a déjà mis en place plusieurs dispositifs liés à l'aide à l'orientation au second degré. Ces diverses activités ont été décrites dans le rapport de la première année de recherche.

ANALYSE DE LA DEMANDE EN FÉVRIER 2003

Suite à plusieurs contacts avec la direction afin d'établir les modalités de base de notre collaboration, nous avons pu déterminer que notre intervention se ferait dans le cadre de l'élargissement au premier degré des activités mises en place au second degré, plus précisément encore dans l'accompagnement d'un groupe de travail constitué autour du thème des remédiations. Le point d'appui de notre intervention était les apprentissages.

Les entrevues avec la direction s'étant étalées dans le temps nous n'avions pu rencontrer les professeurs qu'une seule fois avant le mois de février. Lors de cette rencontre, nous avons défini un projet, il s'agissait d'envisager un dispositif innovant pour l'organisation des remédiations au premier degré qui s'inscrive dans une optique d'aide à l'orientation. Le groupe ayant travaillé depuis le début de l'année autour de cette problématique était insatisfait des solutions envisagées jusqu'alors et souhaitait amorcer une réflexion théorique leur permettant d'ancrer leur nouveau projet. Celle-ci devait porter sur les questions pédagogiques attenantes aux remédiations, et visiter tour à tour les questions du contenu, de l'objectif, du feed-back à l'élève et des relations des professeurs avec le conseil de classe de l'élève concerné. Suite à cette réflexion, l'organisation pratique pouvait être envisagée pour que le projet puisse s'implanter à la rentrée de septembre.

La direction, à l'initiative de ce projet, était évidemment favorable à cette proposition et s'est engagée à réaliser dans la mesure de ses possibilités les modifications institutionnelles nécessaires à son implantation.

POURSUITE DU PROJET DEPUIS FÉVRIER 2003

Suite à la première réunion avec les enseignants, nous avons rencontré l'équipe à 4 reprises dans des créneaux horaires de plus ou moins 2 heures.

L'organisation d'un dispositif innovant autour des remédiations est resté l'objectif de nos rencontres. Celles-ci ont permis la poursuite de la réflexion pédagogique souhaitée et l'organisation pratique qui en découlait.

Le dispositif mis en place a ensuite été présenté à l'équipe de direction pour en permettre l'intégration dans le projet d'établissement. L'équipe s'est montrée satisfaite et s'est engagée à soutenir l'innovation et sa mise en œuvre. Par ailleurs le dispositif a été soumis à l'ensemble des enseignants du premier degré et ceux-ci s'y sont montrés favorables.

Cette nouvelle organisation des remédiations entrera en vigueur en septembre prochain.

CALENDRIER DE L'ACCOMPAGNEMENT

Au total, l'équipe enseignante a été rencontrée 5 fois.

La première rencontre a été consacrée à la présentation des résultats de la recherche et à une analyse de la demande.

Les deux rencontres suivantes ont été destinées à une réflexion pédagogique nécessaire à la construction du projet.

Enfin, les deux dernières rencontres ont été consacrées à la mise en pratique des choix pédagogiques préalablement réalisés.

Trois entretiens avec l'équipe de direction ont permis par ailleurs de définir les bases de la collaboration et par la suite de favoriser l'intégration du nouveau dispositif au projet d'établissement.

PHASES DE L'ACCOMPAGNEMENT

La phase d'analyse a été menée à son terme et s'est effectuée en majorité dans le cadre des rencontres initiales avec la direction.

La phase de déstabilisation s'est déroulée dans le cadre des premières rencontres avec l'équipe, essentiellement dans la discussion autour des fondements théoriques du projet et du cadre des ateliers qui allaient être mis en place.

Enfin la phase de réinstauration est déjà en cours dans cet établissement. En effet, sur le plan théorique le projet a pu être mené à son terme et, comme il en est fait mention dans le point précédent, ce projet a déjà été présenté à l'ensemble des professeurs et a trouvé sa place au sein du projet d'établissement.

6.2. DISPOSITIFS ET OUTILS

Le projet mis sur pied au sein de cet établissement envisage une approche novatrice de la gestion des remédiations au premier degré.

Suite à une série d'échecs ou d'insatisfactions dans la mise en place de celles-ci, l'équipe de professeurs désireait réellement une réflexion de fond qui puisse ancrer leur démarche. Celle-ci a permis d'arrêter plusieurs principes tant pédagogiques que pratiques.

UN CADRE DE RÉFÉRENCE : LES COMPÉTENCES

Ce 1er travail consistait à envisager les remédiations uniquement en terme de compétences et non plus de contenu disciplinaire ce qui constitue une évolution importante par rapport à l'organisation antérieure dans cet établissement. L'équipe pense que ce choix présente des avantages non négligeables pour l'élève dans une perspective d'orientation, et paraît plus en adéquation avec le projet d'établissement.

En partant de ce principe, neuf ateliers¹³ ont été choisis. Ce choix s'est basé sur une concertation préalable des professeurs du degré à propos des problèmes qu'ils rencontrent le plus fréquemment auprès de leurs élèves. On y retrouve des thèmes comme s'organiser, lire, maîtriser les techniques des langues et des mathématiques ou se concentrer. Le cadre des 9 ateliers a ensuite été discuté sur le plan pédagogique, ce qui a permis d'aboutir à une première définition des objectifs poursuivis dans chacun de ces ateliers¹⁴. Le diagnostic des difficultés, les activités de remédiation et l'évaluation de ces activités seront abordés avec une équipe universitaire travaillant sur ce sujet et ce jusqu'en novembre. Cette collaboration devrait permettre, une fois les ateliers attribués aux professeurs, d'en construire le contenu et de favoriser l'accès aux outils pour les animer. Les 4 premiers mardis de septembre (les remédiations ne démarrant qu'en octobre) seront consacrés à la préparation de ces ateliers.

La planification des ateliers tout au long de l'année a également été décidée et elle figure en fin de cette partie. Concrètement ces ateliers sont conçus dans la durée. Chacun d'eux se répartit sur 6 à 8 séances de 2 heures chacune. Ce choix permet aux professeurs de mieux connaître les élèves, de mieux cibler leurs difficultés et de travailler de façon progressive et en profondeur. Toutefois, s'ils constatent qu'un élève n'a pas sa place au sein d'un atelier ou si toutes les séances ne lui sont pas nécessaires, les professeurs pourront écourter sa participation à l'atelier.

Le principe novateur de ces ateliers réside également dans le fait qu'ils sont presque tous accessibles à l'ensemble des élèves du premier degré. Les groupes se constituent plus en fonction du besoin de l'élève que de l'appartenance à une année d'étude. Ces ateliers ont tous lieu en même temps ce qui permet une meilleure participation des élèves et offre aux professeurs la possibilité d'un travail en binôme.

Un dédoublement est prévu pour les ateliers les plus fréquentés selon les besoins observés chez les élèves et une certaine souplesse permettra à certains élèves de participer à deux fois une heure dans des ateliers différents.

¹³ Le maximum qu'il était possible d'organiser en fonction des heures NTPP disponibles

¹⁴ Les définitions sont proposées en annexes

ENVISAGER CONCRÈTEMENT LE DISPOSITIF

La coordination concrète et le suivi de ces remédiations ont été organisés. L'investissement de la direction a permis de dégager des heures NTTP réservées à la création d'une cellule de coordination : la Cellule d'Accompagnement Pédagogique (CAP). Cette cellule, déjà installée dans l'établissement pour le second degré, aura ici comme rôle de gérer le bon fonctionnement de ces ateliers, de réorienter les élèves vers une aide extérieure si nécessaire (suivi logopédique, psychologique, ...). et d'assurer le feed-back des progrès réalisés auprès des différents intervenants.

Concrètement, les demandes de remédiation émaneront toujours des professeurs qui les transmettront à l'équipe de coordination. C'est donc la CAP qui orientera l'élève vers l'un ou l'autre atelier ou proposera une remédiation extérieure. Elle pourra également signaler au professeur concerné que la remédiation telle qu'il la souhaite n'est pas disponible. Pour réaliser cette coordination, la CAP disposera d'un local équipé (ordinateur, documents adéquats) et d'une boîte aux lettres qui la rendent identifiable par tous. Un document qui aide les professeurs à préciser leur demande a été réalisé, il se trouve en annexe.

Des tests de pré-requis seront également réalisés au début du premier degré, ils devraient fournir des informations non-négligeables pour l'inscription des élèves de première dans la série initiale d'ateliers. L'implication de tous est nécessaire pour qu'un tel fonctionnement soit porteur d'informations pour l'élève et ses différents professeurs. Le rôle de chacun a donc été clairement défini. Le suivi sera assuré par quatre partenaires différents.

Premièrement, un professeur sera désigné (par la direction) par classe comme personne de référence pour les remédiations. Il devra :

- faire part à l'élève, via le journal de classe, de son inscription dans un atelier et vérifier les signatures (via le même journal de classe) qui attestent de sa participation.
- être prévenu par la CAP si un élève devait quitter un atelier en cours et veiller à ce que celui-ci et ses parents en soient avertis.

Deuxièmement, lors du conseil de classe, il y aura un secrétaire spécifique. Son rôle sera de prendre note de tout ce qui concerne les remédiations, ces notes pourront se prendre sur la base d'un formulaire « pré fabriqué » qui facilitera la transmission de l'information¹⁵. Il transmettra également lors des conseils de classe, le contenu des rapports des animateurs des ateliers.

Troisièmement, afin de transmettre les informations nécessaires au conseil de classe, l'animateur de l'atelier réalisera sur la base d'un formulaire fourni par la CAP:

- une évaluation de la participation de l'élève à l'atelier qui contiendra les progrès réalisés, les lacunes éventuelles, le comportement de l'élève, et un avis pour une participation future à un autre atelier¹⁶. La dernière séance de la session sera réservée aux professeurs pour réaliser ces rapports.
- Une évaluation transmise à la CAP (mais moins complète), à mi-parcours de chaque session afin de rendre compte de l'utilité de la participation de l'élève à l'atelier.

¹⁵ Ce formulaire a été réalisé sur base de ceux qui sont élaborés par la CAP du 2^{ème} degré.

¹⁶ Ce formulaire est également réalisé sur base de ceux qui sont utilisés par le CAP du second degré.

De plus, s'il estime qu'un élève n'a plus sa place dans l'atelier (lorsque les difficultés sont résolues notamment), l'animateur pourra à tout autre moment transmettre à la CAP un document faisant part de la sortie de l'élève. Cette information sera alors transmise par la CAP au professeur de référence.

Quatrièmement, le CAP assurera quant à elle :

- le dépouillement des résultats aux tests de pré-requis réalisés en début d'année et le retour de ces résultats aux professeurs de référence ;
- la gestion des demandes de remédiations et la constitution des groupes d'ateliers ;
- la transmission de l'inscription des élèves dans les ateliers aux professeurs de référence ;
- la transmission des rapports d'évaluation en fin de session aux professeurs de référence ;
- la transmission au PMS, à l'élève et/ou à ses parents d'une proposition d'aide extérieure ;
- la collecte des demandes qui pourraient émaner des élèves eux-mêmes.

Il reste encore à répondre à une question concernant l'organisation d'une part importante de ce suivi : comment sera réalisé le feed-back à l'élève dans une perspective de connaissance de soi et donc d'orientation ? Actuellement, l'option choisie est de réaliser comme pour chacun des cours un classeur que l'élève devra emmener à chacune des activités de remédiation et qu'il pourra ensuite conserver comme trace. Dans ce classeur se trouveront également les différents documents liés aux activités déjà réalisées (par le PMS notamment) qui ont trait à l'orientation du jeune.

Afin de rendre l'élève conscient de ses progrès et/ou lacunes, une solution envisagée serait aussi de réaliser à la fin de chaque séance, un questionnaire d'auto-évaluation, qui serait également conservé dans ce classeur et pourrait fournir des informations non-négligeables à l'élève sur son parcours et ses progrès dans les différentes compétences.

Enfin, il semblait primordial, au vu du remodelage réalisé et de l'optique adoptée, que les professeurs assurant l'animation des ateliers soient partie prenante et idéalement « volontaires ». Les enseignants sont toujours désignés au final par la direction même s'ils sont concertés auparavant. Lors de l'enquête faite auprès des enseignants à propos de leurs desiderata, ceux-ci avaient la possibilité de choisir d'assurer des heures de remédiation. Ce choix a pu se faire après la présentation du nouveau projet par les enseignants et la direction¹⁷. L'ensemble des professeurs est concerné et non plus seulement les enseignants des branches « de base ». En effet, la diversité des ateliers et leur spécificité, permettent à certains professeurs de cours spéciaux d'y trouver leur place.

Certains professeurs ont exprimé leur désir de participer au projet et il est vraisemblable que l'équipe qui a mis au point le dispositif fera partie de la CAP.

Une évaluation du projet est prévue en interne après le congé de Noël et concernera l'ensemble des professeurs du degré.

¹⁷ L'ensemble des documents ayant servis à cette présentation sont tous repris en annexe.

Organisation et répartition des ateliers pour l'année 2003

	<u>1^{ère} session du 30/09 au 3/12</u> <u>(8 séances)</u>	<u>2^{ème} session du 06/01 au 17/02</u> <u>(7 séances)</u>	<u>3^{ème} session du 02/03 au 27/04</u> <u>(7 séances)</u>	<u>4^{ème} session du 04/05 au 08/06</u> <u>(6 séances)</u>
Atelier 1	S'organiser (réservé aux élèves de 2 ^{ème})	Liens et structuration	Liens et structuration	S'organiser, planifier (destiné aux élèves de 1 ^{ère})
Atelier 2	Se concentrer	Se concentrer	Comprendre	Se concentrer
Atelier 3	Mémoriser	Utiliser ses outils →	Faire des recherches	Mémoriser
Atelier 4	Techniques des langues	Techniques des langues	Techniques des langues	Techniques des langues
Atelier 5	Techniques des langues	Techniques des langues	Techniques des langues	Techniques des langues
Atelier 6	Techniques mathématiques	Techniques mathématiques	Techniques mathématiques	Techniques mathématiques
Atelier 7	Techniques mathématiques	Techniques mathématiques	Techniques mathématiques	Techniques mathématiques
Atelier 8	Lire (oraliser)/Ecrire →	Lecture de consignes et compréhension →	Lecture et compréhension d'un texte →	Analyse et compréhension d'un texte
Atelier 9	Lire (oraliser) /Ecrire	Analyse et compréhension d'un texte	Lecture et compréhension d'un texte	Analyse et compréhension d'un texte

PARTIE II

ANALYSE DES FREINS ET DES RESSOURCES

INTRODUCTION

Toute modification de pratique, toute instauration d'un nouvel outil ou d'une nouvelle démarche, même si elle n'est pas instantanée, sous-tend une remise en question du fonctionnement antérieur. La mise en place d'un dispositif d'aide à l'orientation des élèves, indépendamment de la forme qu'il prend, modifie l'équilibre du système de l'établissement considéré. Ainsi, le changement n'est pas chose aisée. Il implique d'interroger un type de fonctionnement, de pointer des manquements ou des besoins particuliers, mais aussi de vouloir améliorer les choses, d'avoir des idées et des espaces pour changer ainsi que des acteurs de changement...

Certains accompagnements menés par nos équipes ont mis en évidence bon nombre de difficultés : tous les enseignants n'ont pas conscience des besoins des jeunes d'être soutenus dans leur processus d'orientation, beaucoup ne se sentent pas en mesure d'améliorer la situation actuelle, certains se sentent surchargés et n'ont plus l'énergie nécessaire pour se mettre en route, d'autres se sentent démunis pour agir, d'autres encore sont engagés dans d'autres problématiques qui les empêchent de se centrer sur celle de l'orientation ... D'un autre côté, des accompagnements « réussis » ont montré que de réelles dynamiques de changement pouvaient s'instaurer et que des dispositifs formatifs et informatifs pour les élèves étaient mis en place.

Ces constats nous poussent à analyser chaque situation afin d'identifier les champs qui constituent un réel obstacle à toute action et ceux qui sont porteurs de changement. Pour ce faire, nous utiliserons le modèle de la traduction (M. Callon) adaptés par F. Cros au monde de l'Education.

Néanmoins, le propos pour décrire et comprendre la mise en place de l'innovation présuppose que l'on s'accorde sur le changement à considérer. Dans le cas précis de notre recherche, il s'agit de décrire la manière dont la fonction orientante de l'école telle que fixée par le décret mission se met en place au premier degré dans les écoles ayant accepté le travail en partenariat. Les dispositifs accompagnés tout au long de cette année de recherche, de même que les activités répertoriées suite à la microphotographie des pratiques d'orientation¹⁸, constituent chacun une forme de traduction de cette fonction de l'école. C'est pourquoi, ils feront tous l'objet de notre analyse.

Les effets attendus¹⁹ de nos travaux sont les suivants : *« le travail réalisé avec les professeurs a pour but d'impliquer beaucoup plus l'élève dans le processus d'orientation et de sensibiliser les professeurs à axer leurs stratégies d'enseignement dans le cadre d'un projet d'orientation et des champs qui intéressent leurs élèves »*. En vue de les atteindre, nous pensons utile de dégager des pistes d'actions porteuses pour favoriser un changement de pratique au sein de nos écoles.

Pour ce faire, nous nous attellerons, dans cette partie, à décrire au mieux les observations que nous avons pu faire et les renseignements recueillis au sein des différentes écoles à la lumière du modèle de Cros

¹⁸ Objet de l'enquête réalisée lors de la première année de recherche

¹⁹ Tels que décrits dans le PV du comité de pilotage du 19 mars 2003

Avec ces données , il nous sera possible de relever des points d'appui ainsi que des aspects à développer particulièrement ou à améliorer dans nos écoles pour les aider à installer une démarche d'orientation constructive, prise en charge par le jeune encadré et soutenu par ses enseignants.

1. ÉLABORER ET METTRE EN PLACE UNE INNOVATION SCOLAIRE

La première question qui pourrait se poser concerne le terme même d'innovation, que reflète-t-il réellement, notamment dans le champ de l'éducation. Si nous nous référons au Larousse, la définition donnée est la suivante : « 1. Action d'innover (...) 2. Nouveauté, changement (...) », quant au verbe innover « Introduire du nouveau dans un domaine ». Cette définition reste fort générale. F.Cros, pour sa part, nous renvoie aux travaux du groupe Nova pour qui, « l'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré ». Dans ce sens, les actions que nous avons menées dans les établissements lors de cette seconde année de recherche semblent bien être des tentatives d'élaboration et de mise en place d'innovations. De plus, toujours pour Cros, l'innovation « s'inscrit dans un réseau complexe de relations qui lie des êtres, des institutions, des objets investis subjectivement et des finalités... ». Dans le champ scolaire, elle conçoit sa mise en place comme la jonction singulière et toujours différente de quatre éléments de départ : « un système d'action pour la structuration du jeu social, des interactions entre acteurs pour la production du jeu, des réseaux pour la circulation dans le jeu et des objets concrets ou virtuels pour ce qui circule dans le jeu ».

En partant de ce cadre, Cros a tenté de créer un modèle permettant d'expliquer pourquoi certaines innovations s'installent et d'autres non. Elle s'est pour cela inspirée du modèle de la traduction²⁰, utilisé au départ pour décrire les innovations technologiques dans les entreprises. Ce modèle est caractérisé par dix éléments principaux :

- Les **acteurs** : personnes porteuses de leurs propres enjeux et de leurs valeurs. Elles jouent un rôle actif dans la conduite et le développement de l'innovation, en ce qu'elles argumentent, négocient, y trouvent leur compte ou pas. Aucun acteur n'agit totalement de façon altruiste.
- Les acteurs agissent pour convaincre l'autre de s'associer à des actions, ils jouent un rôle **d'enrôlement** parce qu'ils invitent des acteurs à jouer avec eux et arrivent à les intéresser à l'opération nouvelle.
- Les **objets** sont des éléments de transaction. Ils circulent entre les acteurs, les mettent en relation les uns avec les autres, matérialisent les rapports de force. Ils sont investis de valeurs et de pouvoir. Par exemple, les écrits, les documents, les appels téléphoniques ou la production d'objets intermédiaires d'évaluation.
- Les **réseaux socio-techniques** sont une organisation particulière résultant du chaînage entre les acteurs, étendue sur un espace significatif de travail et s'inscrivant dans une durée. Ces réseaux dépassent largement le lieu de travail et vont solliciter des alliances d'autres catégories professionnelles ou d'autres agents sociaux.
- Le **laboratoire** est un lieu ou un moment d'élaboration et de travail sur la problématisation de l'action ou de l'innovation autour de l'élaboration de concepts, de théorisation, de vérification voire de régulation.
- Les **investissements de forme** représentent tout dispositif matériel permettant à l'action de se développer (organisation de réunions, aménagement du temps de travail...)
- La **controverse et la problématisation** constituent les débats permettant aux acteurs de construire des solutions à partir de la confrontation des points de vue et de leur dépassement.

²⁰ Modèle produit par le Centre de Sociologie des Innovations

- Le **bien commun** est la question générale dans laquelle chaque acteur peut se retrouver. Par exemple les chercheurs peuvent être intéressés à l'innovation dans la mesure où elle constitue un champ de recherche et d'avancée des essais. De même, les consommateurs sont intéressés à bénéficier de gains de temps ou d'efficacité. Le bien commun est ce pour quoi ils courent et trouvent un large terrain d'entente, même si toute ambiguïté n'est pas totalement levée.
- Les **porte-parole** sont les acteurs représentatifs de leur catégorie à qui les autres ont délégué le droit de parler en leur nom et reconnaissent une légitimité à cette parole.
- Les **opérations de traduction** représentent un processus de recomposition de l'innovation amenant les acteurs à aligner leurs intérêts particuliers en les rattachant à une question plus large. La traduction est le pilier de ce modèle ; sans traduction, pas de possibilité pour l'installation de l'innovation. Beaucoup d'encre a coulé à propos de l'utilisation de ce mot « traduction ». Utilisé plutôt en linguistique, il veut dire passage d'une langue à une autre d'un texte oral ou écrit. Ce passage oblitère indubitablement le sens dans la mesure où une langue est inscrite dans une culture, dans une forme de pensée, à travers un découpage propre de la réalité. La traduction est donc toujours une approximation mais qui permet le dialogue, la compréhension et, surtout, dans notre cas, l'entente et l'engagement commun.

Ce modèle a ensuite été testé par rapport à des innovations réalisées dans le système scolaire. Bien qu'elle n'en soit qu'à ses premiers essais dans le champ de l'éducation, l'utilisation de ce modèle semble fournir des résultats prometteurs.

Les éléments dont nous devons tenir compte pour analyser l'installation d'une innovation sont les suivants. Placés dans une grille, ils donnent une vue plus précise du contexte :

Éléments de la théorie	Etablissement A	Etablissement B	...
Les acteurs			
L'enrôlement			
Les objets			
Les réseaux socio-techniques			
Le laboratoire			
Les investissements de forme			
La controverse			
Le bien commun			
Les porte-parole			

Les analyses réalisées ont mis en évidence que certains de ces éléments sont indispensables à la mise en place d'une innovation. Ainsi, pour qu'une innovation puisse se mettre en place de manière permanente, il est particulièrement important de :

- Monter un laboratoire d'idées, à savoir un groupe, une équipe d'acteurs discutant des choix et de leurs priorités
- Permettre des investissements de forme à savoir des moyens matériels (crédits heures, salles, temps, réunions...) qui matérialisent l'innovation aux yeux de la communauté
- Produire des objets techniques (fiches de travail, documents, textes...)
- Bénéficier de la participation d'acteurs mobiles investis de tâches de plus en plus diverses
- Créer ou identifier des réseaux socio-techniques à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement tels que de systèmes d'alliance, d'aide et de soutien
- Mettre en place des lieux où puissent s'exprimer les controverses qui amènent à aligner les intérêts particuliers dans un projet d'ensemble minimum

- Avoir des porte-parole mobilisant les réseaux et entretenant leur existence et leur renouvellement.

C'est donc à partir de ces éléments que nous avons tenté d'analyser les actions menées au sein des différents établissements participant à la deuxième année de recherche. A la lumière de cette grille d'analyse, nous espérons pouvoir souligner pour chaque établissement suivi, les facteurs qui ont facilité ou rendu impossible la mise en place d'une innovation.

Nous allons donc, commencer par répertorier pour chacun d'eux les éléments de la grille pour ensuite en extraire la dynamique qui explique l'implantation ou non de l'innovation.

2. ANALYSE SUCCINTE DES ELEMENTS DE LA « MICROPHOTOGRAPHIE »

La microphotographie des pratiques d'aide à l'orientation menée lors de la première année de recherche a permis de rassembler des informations à propos des actions déjà menées dans les différents établissements secondaires visités. Au vu du modèle de Cros, nous nous proposons de réaliser une première analyse globale des données de recherche recueillies lors de cette enquête avant de développer une analyse plus fine des dispositifs qui ont fait l'objet d'un accompagnement plus spécifique tout au long de cette seconde année.

2.1. DES RESSOURCES

Nous avons mis en évidence, dans le rapport intermédiaire de la première année de recherche, que des dispositifs existent. Ils sont d'ailleurs assez variés, on identifie ainsi:

- des séances de présentation des services d'aide à l'orientation (équipe PMS, permanences...);
- des tests pour mieux se connaître, au 1^{er} degré ;
- des tests d'intérêt en vue de choisir des études dans le supérieur, au 3^e degré ;
- des entretiens individuels, sur demande tout au long de l'enseignement secondaire ;
- des entretiens individuels, pour commenter les tests réalisés ;
- des séances d'informations sur les filières d'enseignement lors du passage primaire-secondaire, lors des choix d'options (fin du 1^{er} degré) et en vue de la transition secondaire-supérieur ;
- des animations diverses pour susciter une réflexion sur l'orientation. Ces animations sont souvent inspirées des programmes PRODAS, clé pour l'adolescence, ADVP... Elles s'étendent parfois sur plusieurs jours, lors de voyages scolaires par exemple ;
- des visites d'établissements scolaires en vue d'un choix d'études supérieures : journées portes ouvertes ;
- la participation aux séances d'informations sur les études supérieures : opérations carrières ;
- des stages en milieu professionnel (sections professionnelles) ;

- des réunions avec les parents pour présenter les options proposées au sein de l'établissement.

Ces actions couvrent l'ensemble des degrés d'enseignement même si une plus grande attention est portée aux 1^{er} et 3^{ème} degrés. La centration sur ces deux moments s'inscrit dans la droite ligne proposée par le décret mission. Les principaux intervenants sont les agents des CPMS. L'orientation est une de leur mission et ils la reconnaissent comme telle. Quelques enseignants, seuls ou en collaboration avec les agents PMS, sont porteurs de certaines animations : voyages scolaires, stages en entreprise, visites d'établissements scolaires et/ou professionnels.

2.2. DES DIFFICULTÉS...

Pourtant, ce qui est mené n'est pas toujours reconnu comme un soutien à l'orientation. Les enseignants ne se sentent pas responsables ou experts dans cette matière. Devant ce constat, on peut s'étonner vu le temps qu'ils passent avec les élèves lors des séquences de cours. Dans les faits, les enseignants laissent souvent travailler les agents PMS sans vraiment se soucier de ce qui est réalisé. Bien souvent, les agents PMS déplorent le manque de collaboration avec les enseignants. Les jeunes, de leur côté, semblent ne pas accorder d'importance à ces animations car, d'une part, elles sont complètement déconnectées des cours, c'est souvent perçu comme « une heure où on ne travaillera pas ». D'autre part, elles sont très rarement réinvesties par les enseignants. Les jeunes pointent également la trop grande masse d'informations à gérer. Bien souvent, ils ne savent qu'en faire et finissent par ne plus s'y référer pour choisir.

Cette courte analyse met en évidence, de manière générale, :

- très souvent, un manque de collaboration efficace entre les différents partenaires (enseignants, parents et agents PMS et directions) ;
- un cloisonnement des activités qui sont distribuées ponctuellement et en fonction des volontés individuelles tout au long de l'année scolaire. La cohérence entre les actions menées par les agents PMS et les enseignants est loin d'être effective et encore moins, explicitée par les uns et les autres ;
- une démobilitation des enseignants qui ne se reconnaissent pas comme partenaires actifs dans la démarche d'orientation des jeunes alors que légalement, ils le sont particulièrement lors des conseils de classe ;
- une déresponsabilisation des jeunes qui ne se sentent pas en mesure de construire leur projet et de le mener à bien seuls, sans être influencés ou guidés par des éléments contextuels. Leur accompagnement semble insuffisant ;
- des lieux non investis : la classe est seulement considérée comme lieu d'apprentissage et d'évaluation. A aucun moment, orientation, apprentissage et évaluation n'y sont associés... De même, le conseil de classe rassemble l'équipe des enseignants d'une même classe. Il n'est pas pour autant perçu comme un lieu de concertation ou de réflexion constructive sur le cheminement de chaque jeune.

Si l'on se réfère au modèle de Cros, de manière générale, dans nos écoles, on observe que :

- la problématique de l'orientation ne fait pas partie du bien commun des équipes éducatives ;
- les réseaux socio-techniques (informations, formations) manquent ou ne sont pas exploités de manière constructive ;
- les enseignants ne se considèrent pas comme acteurs dans le processus ;
- des laboratoires ne sont pas mis en place pour permettre une cohérence entre les activités menées et l'élaboration d'objets sur lesquels travailler et s'interroger.

3. PROJETS ET OUTILS ANALYSÉS À LA LUMIÈRE DE LA GRILLE

3.1. MODALITÉS D'UTILISATION DE LA GRILLE

Afin d'en faciliter la compréhension, nous avons tenté d'organiser les éléments du modèle de Cross selon un schéma d'analyse qui nous est propre. Ainsi nous avons regroupé les 7 conditions nécessaires à l'installation d'une innovation de la manière suivante :

Acteurs - Enrôlement - Porte-parole - Réseaux

Au départ, il est nécessaire qu'il y ait des acteurs impliqués et porteurs d'un projet. Ils créent ensemble une dynamique de travail dans laquelle d'autres personnes s'insèrent au fur et à mesure. Ces acteurs constituent ainsi un réseau qui sera appelé à s'organiser et se développer ainsi qu'à coopérer avec d'autres réseaux. Certains acteurs seront identifiés comme porte-parole du groupe et auront pour rôle d'assurer la communication au sein des différents réseaux existants.

Controverse – Bien commun – Objet

Ces acteurs décident de débattre autour d'une problématique commune. Ces discussions feront émerger des avis divergents et permettront ensuite d'aboutir à une question générale qui deviendra le bien commun, fondateur de leurs futures rencontres.

Le bien commun, berceau de la culture du groupe, participera à l'émergence d'objets utiles à l'innovation qui concrétiseront le travail mené au sein de ce groupe.

Laboratoire – Investissements de forme
--

Toute cette mise en route ne sera possible que si des temps et des lieux sont définis pour d'une part réfléchir et organiser l'innovation et d'autre part, la mettre en œuvre.

3.2. L'ÉTABLISSEMENT A

Dans cet école, le point d'appui guidant notre action concernait les instances d'orientation et notamment, l'organisation du conseil de guidance. Ainsi nous avons tenté de construire une grille qui aurait pour objectif de systématiser les échanges et de servir de garde-fou des éléments utiles à considérer. Cependant elle ne fut l'objet que d'une tentative d'utilisation puis fut remise en question et finalement abandonnée.

Éléments de la théorie	Etablissement
Les acteurs	Sous-directeur ; 2 enseignants (→1 enseignant)
L'enrôlement	/
Les objets	Grille
Les réseaux socio-techniques	/
Le laboratoire	Réunions de travail organisées dans le cadre de la recherche
Les investissements de forme	Réunions de travail organisées dans le cadre de la recherche ; essai test grille au conseil de guidance
La controverse	Organisation du conseil de guidance
Le bien commun	Point d'appui des instances d'orientation
Les porte-parole	/

Si nous observons ce tableau à la lumière du schéma décrit plus haut, nous constatons que le premier **réseau** créé était constitué de trois **acteurs**. Cependant ceux-ci ne se sont que très peu impliqués dans le projet, en vérité un seul a tenté de rentrer dans l'action. En fait, l'équipe des enseignants n'était pas porteuse de ce projet. Dans ces conditions, aucun **enrôlement** n'a eu lieu, et aucun autre réseau n'a été créé ou identifié. Les acteurs n'étaient pas réellement impliqués, aucun d'entre eux ne s'est distingué comme **porte-parole**.

Dans les premières rencontres effectuées avec le groupe de travail, la **controverse** est apparue à propos des instances d'orientation, plus particulièrement par rapport au conseil de guidance. Les discussions menées ont permis aux personnes du groupe de confronter leurs opinions vis-à-vis de ce thème. Nous avons alors pensé qu'un **bien commun** était reconnu : « travailler par rapport au conseil de guidance dans un souci d'efficacité et d'aide à l'orientation des élèves ». Cependant nous avons, par la suite, dû nous rendre à l'évidence : ce bien commun n'était qu'une illusion. Les enseignants avaient accepté de réfléchir autour de cette question mais en réalité ils n'y ont jamais trouvé d'intérêt. Sur base de cette illusion, un **objet** fut esquissé. Cependant il n'en resta qu'à ses premiers pas ; celui-ci aurait dû être testé, évalué, modifié. Cette situation est due, selon nous, au fait que justement cet objet n'avait pas émergé d'un véritable bien commun.

Un **laboratoire** a existé uniquement dans le chef des rencontres initiées par l'équipe de recherche. Il ne s'est pas davantage développé. Les **investissements de forme** se retrouvaient eux aussi dans ces réunions, même si un seul autre investissement se réalisa au travers d'un essai d'utilisation de la grille lors d'un conseil de guidance.

A la lumière du modèle de Cros , cette analyse nous permet de souligner que les éléments nécessaires à l'installation d'une innovation n'étaient pas présents dans cet établissement. La difficulté principale résidant dans le fait que nos actions ont été construites sur un bien commun illusoire.

3.3 L'ÉTABLISSEMENT B

Dans cet établissement, la collaboration s'est établie avec un groupe de travail préformé : l'équipe des enseignants de la classe de 2^{ème} H²¹. Ceux-ci désiraient réfléchir autour du thème des évaluations et mettre en place un outil novateur plus en accord avec le projet de leur classe. C'est dans ce cadre que la création d'un portfolio, qui sera mis en place dès septembre a pu être réalisé.

Eléments de la théorie	Etablissement
Les acteurs	Equipe des enseignants de la 2 ^{ème} H et la psychologue du PMS
L'enrôlement	Volonté exprimée de concerter les parents et d'informer les autres professeurs du degré.
Les objets	Le portfolio, brochure d'information théorique, rapport de réunion
Les réseaux socio-techniques	Présence active du PMS dans la classe Structures participatives de l'école tenues au courant ainsi que les groupes de coordination de branches. Groupe de travail hebdomadaire des enseignants de la 2 ^{ème} H.
Le laboratoire	Réunions de travail organisées dans le cadre de la recherche au sein du groupe de travail hebdomadaire de la 2 ^{ème} H
Les investissements de forme	Outre les réunions de travail hebdomadaire, un investissement d'une matinée de réflexion rendu possible par la direction . Prévision d'un temps de présentation de l'outil aux parents. Prévision de 3 semaines de travail par projet.
La controverse	Améliorer le système d'évaluation au sein de la 2 ^{ème} H
Le bien commun	Volonté d'améliorer la cohérence pédagogique des actions menées en 2 ^{ème} H
Les porte-parole	Une enseignante parmi le groupe de travail

En nous référant au schéma d'analyse, nous pouvons noter la particularité de la collaboration établie au sein de cet établissement. En effet, celle-ci s'inscrit dans un **réseau** déjà existant, composé d'un groupe d'enseignants **acteurs** et porteurs d'un projet qui leur est propre dans lequel vient s'inscrire notre proposition de collaboration. Cette situation est un atout important pour l'implantation de l'innovation. En effet, ce réseau fonctionnait déjà, préalablement à notre intervention, en collaboration avec d'autres réseaux au sein de l'école (conseil de participation, groupe de coordination de branche) et avec des acteurs extérieurs (PMS). Ces collaborations faciliteront l'**enrôlement**, puisqu'une présentation du projet, aux autres enseignants du premier degré, est prévue en septembre. Le **porte-parole** qui existait déjà au sein de ce réseau est par ailleurs resté identique dans le cadre de notre recherche.

La **controverse** s'est installée ici dans le domaine de l'évaluation. Le système d'évaluation actuel ne leur semblait pas cohérent avec la pédagogie mise en place dans cette classe. Cette controverse a rapidement et naturellement débouché sur un bien commun : « la volonté d'améliorer la cohérence pédagogique des actions menées en 2^{ème} H et donc de rendre plus adéquat leur système d'évaluation ». Ici aussi, il est important de noter que si ce

²¹ Dénomination de la classe de 1^{ère} S dans cet établissement

bien commun a pu être mis en évidence si naturellement, c'est que d'une part, il rejoignait fortement celui du groupe de travail déjà en place, et que d'autre part, il existe dans cette école une culture du débat et de la résolution de problème.

Une fois ces bases posées, plusieurs **objets** ont été élaborés : le modèle du portfolio, des dossiers théoriques d'informations qui ont permis sa construction, des rapports de réunions, des documents d'exemples concrets.

Le **laboratoire** d'idées s'est matérialisé au sein des rencontres dédiées à la mise en place de ce projet. S'insérant en grande partie aux rencontres hebdomadaires de l'équipe, il est vraisemblable que celui-ci s'est développé, et surtout qu'il restera présent lors de la phase d'exploitation de l'innovation. Des **investissements de forme**, jusqu'ici essentiellement en temps de réunions, ont été rendus possible grâce à la direction qui soutient le projet. D'autres investissements plus conséquents, sont prévus pour l'année scolaire prochaine : séance d'information aux parents, présentation du projet aux autres professeurs de l'établissement, aménagement de l'horaire et des pratiques pédagogiques pour l'intégration de semaines de travail par projet, temps scolaire dédié à l'exploitation du portfolio.

L'ensemble des données analysées ici met en évidence que toutes les conditions sont réunies pour que l'implantation de cette innovation fonctionne bien. Beaucoup d'atouts (un laboratoire préexistant, un soutien de la direction, une culture de la controverse), et surtout l'existence préalable d'un réseau d'acteurs ayant un bien commun défini, ont aidé à la mise en œuvre de ce projet.

3.4 L'ÉTABLISSEMENT C

Le début de collaboration dans cette école fut relativement difficile. Après l'échec d'une première tentative de présentation d'outils liés aux apprentissages, nous avons trouvé un terrain d'entente dans le chef de l'outil « charte de vie ». Cependant celui-ci ne pourrait se mettre effectivement en place qu'au début de l'année scolaire prochaine, il n'est donc pour l'instant qu'un projet, sa mise en application éventuelle dépendra des enseignants.

Éléments de la théorie	Etablissement
Les acteurs	Au départ 6 enseignants →3 enseignants
L'enrôlement	/
Les objets	Projet de charte de vie
Les réseaux socio-techniques	Micro réseau formé par le groupe de travail
Le laboratoire	Réunions de travail organisées dans le cadre de la recherche
Les investissements de forme	Réunions de travail organisées dans le cadre de la recherche ; éventuelles heures de titulariat en début d'année scolaire prochaine
La controverse	Gestion interne de la classe de 1 ^{ère} Bis
Le bien commun	Implication des élèves dans leur scolarité et leurs apprentissages ; favoriser un processus d'orientation
Les porte-parole	/

Dès le début de la collaboration, un micro **réseau** s'est composé des enseignants – **acteurs**. Au départ au nombre de six, ils n'étaient plus que trois lors de la dernière rencontre. Un **enrôlement** pouvait difficilement être réalisé dans ces conditions. Les enseignants nous l'ont d'ailleurs clairement fait savoir. Ils nous ont dit ne pas pouvoir, ni vouloir « contraindre » leurs

collègues à entreprendre une action. De plus, aucun enseignant ne se voyait jouer le rôle de **porte-parole**. Par la suite il n’y eut pas d’autre réseau identifié. Malgré ce tableau que l’on pourrait considérer comme négatif, il faut souligner que les acteurs présents semblaient avoir une réelle motivation à voir apparaître un changement dans cette classe particulière de 1^{ère} Bis.

Comme nous l’avons déjà exposé, le commencement de cette collaboration ne fut pas des plus aisés. Les tensions existaient ; les enseignants ne voyaient pas, au départ, à quoi le travail pourrait aboutir. En réalité, la majorité des rencontres a servi à la confrontation de points de vue, à des débats et donc à la **controverse**. C’est suite à ce cheminement fait tout au long de ces entrevues que nous avons abouti à définir de façon précise le **bien commun** : « favoriser l’implication des élèves dans leur scolarité et leurs apprentissages dans un souci d’orientation ». A la suite de cela, nous avons esquissé un **objet** : la charte de vie, qui permettrait d’entamer des actions dans ce sens.

Toute cette réflexion a pu se faire au sein d’un **laboratoire**, mis en place pendant des heures dégagées à notre demande. Outre ces rencontres les enseignants proposaient d’aménager les heures de titulariat en début d’année scolaire prochaine, afin de mettre en place cette innovation avec leurs élèves (**investissements de forme**).

Dans cet établissement, nous ne pouvons pas garantir que l’innovation sera réellement mise en place. En effet, certains éléments posent des difficultés ou représentent des obstacles à surmonter. Cependant d’autres éléments (des acteurs impliqués, la présence d’un bien commun) sont encourageants et pourraient permettre l’installation d’une innovation.

3.5 L’ÉTABLISSEMENT D

La collaboration s’est soldée par un échec dans cet établissement, tant sur le plan de l’innovation que sur le plan de la collaboration elle-même, puisque celle-ci a dû être interrompue précocement. L’analyse ci-dessous tente de mettre en évidence les raisons de celui-ci.

Eléments de la théorie	Etablissement D
Les acteurs	La directrice
L’enrôlement	/
Les objets	/
Les réseaux socio-techniques	/
Le laboratoire	2 réunions de travail organisées dans le cadre de la recherche
Les investissements de forme	2 réunions de travail organisées par la direction dans le cadre de la recherche
La controverse	L’inefficacité du conseil de guidance
Le bien commun	/
Les porte-parole	/

Lors de l’analyse du premier groupe d’éléments déterminés dans notre schéma, nous avons pu nous rendre compte de l’**absence d’acteurs** dans ce projet, hormis la directrice qui s’était montrée enthousiaste. En effet, les deux rencontres réalisées avaient été imposées aux professeurs, qui s’y étaient alors présentés comme spectateurs et non comme acteurs.

Cependant, lors de la deuxième rencontre, une partie du groupe avait pris une position plus active en acceptant pour la suite de devenir porteurs d'un projet renégocié sous certaines conditions. Malheureusement, comme nous l'avons relaté dans le chapitre relatif à l'accompagnement de cet établissement, ces conditions n'ont pu être remplies. Dans ce cadre, aucun **enrôlement** n'était possible, aucun **réseau** ne s'est créé et aucun **objet** n'a été construit.

La **controverse** s'est quant à elle élaborée lors de la seconde rencontre autour de la problématique (visiblement choisie par la directrice) de l'organisation du conseil de guidance. Ce thème semblait poser questions aux enseignants, qui n'étaient pas du tout satisfaits de son fonctionnement, mais n'a pu déboucher, en une rencontre, sur l'établissement d'un **bien commun**. Plusieurs rencontres auraient encore été nécessaires pour faire le lien entre ce thème et ce que les enseignants considéraient comme leurs problèmes prioritaires.

Le **laboratoire**, si on peut le considérer comme tel, s'est établi au sein des deux rencontres réalisées à notre initiative. **L'investissement de forme** s'est lui-aussi limité à ces deux rencontres.

Plusieurs éléments nécessaires à commencer par la présence d'acteurs n'étaient pas présents dans cet établissement et il était donc impossible qu'une innovation s'y plante dans ces conditions.

3.6 L'ÉTABLISSEMENT E

L'analyse menée dans cette école diffère quelque peu de celles faites dans les autres établissements. En effet, la collaboration établie consistait en une étude de cas d'un dispositif élaboré et mis en place par l'équipe éducative de l'école. Cet outil, un logiciel concernant l'organisation du conseil de guidance, s'est construit dans un contexte particulier.

Éléments de la théorie	Etablissement
Les acteurs	Equipe de direction ; enseignants du premier degré
L'enrôlement	Initié par le proviseur
Les objets	Logiciel ; document listant les compétences ; fiches de remédiations ; fiche récapitulative « rapport du conseil de guidance » remise à l'élève
Les réseaux socio-techniques	Relation avec informaticien, avec inspecteurs de différentes disciplines, avec d'autres établissements intéressés
Le laboratoire	Réunions de l'équipe de direction afin d'élaborer le dispositif, rencontre réalisée dans le cadre de la recherche
Les investissements de forme	Heures dégagées pour concertation entre enseignants d'une même discipline ; aménagement, préparation du conseil de guidance ; remise des fiches récapitulatives aux élèves
La controverse	Obligation de mettre en place un conseil de guidance
Le bien commun	Faire face à l'obligation légale de l'organisation du conseil de guidance sans augmenter la charge de travail
Les porte-parole	Le proviseur, certains enseignants par discipline

Dans le premier groupe d'éléments nous retrouvons bien ici des **acteurs** impliqués et porteurs du projet. L'équipe de direction et notamment le proviseur ont amorcé cette innovation pour ensuite **enrôler** les enseignants du premier degré. Un **réseau** s'est ainsi mis en place au sein de l'école. Mais d'autres réseaux se sont aussi créés. En effet, pour concrétiser le projet de base, le proviseur a fait appel à une personne maîtrisant l'informatique et à l'inspection. De plus, d'autres établissements ayant eut connaissance de ce dispositif ont fait appel à l'école pour en connaître le fonctionnement. Le proviseur fut alors reconnu comme **porte parole** de ce projet.

La **controverse**, née de l'obligation légale d'organiser le conseil de guidance a conduit à des débats et des confrontations d'opinions. Les tensions qui pouvaient exister alors ont été dépassées par la définition d'un **bien commun** : « organiser efficacement le conseil de guidance ». Il s'agissait de faire remplir les objectifs du conseil, notamment par rapport à l'orientation, sans que cela ne soit ressenti comme une charge inutile et supplémentaire par les enseignants. Dans ce but différents **objets** ont vu le jour, un logiciel de gestion des compétences, des listes de compétences codées, des fiches de remédiations correspondant à ces mêmes compétences, des fiches récapitulatives transmises aux élèves afin qu'ils puissent prendre connaissance de leurs lacunes mais aussi, des solutions qu'ils pourraient mettre en œuvre pour remédier à ces difficultés.

Toute cette élaboration a pu se faire parce qu'un **laboratoire** d'idées a été monté pour permettre de définir le cadre de ce projet et les modalités de son fonctionnement. Des **investissements de forme** ont également eut lieu. Ainsi, les enseignants se sont concertés par discipline pour davantage de cohérence, pour l'élaboration pratique de listes de compétences codées et pour la création de fiches de remédiations.

Même si la mise en place de cet outil est relativement récente, les éléments présents nous laissent penser que cette innovation a de fortes chances de s'installer durablement. Bien entendu, une évaluation est prévue pour le mois d'octobre 2003. Celle-ci conduira certainement à des modifications et/ou améliorations, mais la base du travail semble tout à fait solide.

3.7 L'ÉTABLISSEMENT F

Le projet mené au sein de cet établissement visait une réorganisation des remédiations au premier degré. Notre proposition de collaboration s'est intégrée dans un groupe de travail auquel avait été confiée cette tâche. Trouvant là un lien étroit avec le point d'appui concernant les apprentissages, nous les avons accompagnés. Cette collaboration a permis de définir, d'organiser et de préparer concrètement la mise en place d'un nouveau système qui prendra cours en septembre.

Éléments de la théorie	Etablissement
Les acteurs	2 membres de l'équipe de direction ; groupe d'enseignants du premier degré chargés de l'organisation des remédiations.
L'enrôlement	Désir d'enrôler un maximum d'enseignants dans le projet présent tout au long de l'accompagnement et encouragé par la direction Présentation en fin de parcours du dispositif

	organisé et instrumenté.
Les objets	Présentation du projet sur transparents Agenda des ateliers pour l'année scolaire prochaine Définition du cadre des ateliers Fiche de desiderata pour les professeurs Réalisation de divers documents servant à introduire une demande de remédiation ou à évaluer celle-ci Recherche de documents permettant d'évaluer les pré-requis Rapports de réunions
Les réseaux socio-techniques	Cellule d'Accompagnement Pédagogique du 2 ^{ème} degré, équipe de direction, enseignants du premier degré
Le laboratoire	Rencontre réalisées dans le cadre de la recherche et réunions du groupe de travail
Les investissements de forme	Heures NTPP, temps dégagé pour le groupe de travail ; implication de la direction, aménagement d'un local pour la CAP, aménagement de l'horaire du premier degré, implication hors réunion de l'équipe de travail
La controverse	La non-efficacité de l'organisation des remédiations
Le bien commun	Organisation des remédiations efficace dans une perspective de connaissance de soi.
Les porte-parole	2 membres du groupe de travail encouragés par la direction.

Tout comme dans l'établissement B, les acteurs font partie d'un groupe de travail préformé et sont porteurs du projet. Il faut cependant y ajouter deux membres de la direction qui ont influencé favorablement le projet en lui donnant une valeur institutionnelle. Grâce au soutien de la direction, mais aussi au souci permanent des membres du groupe par rapport à l'acceptation du projet, l'enrôlement s'est réalisé en continu et a trouvé son point d'ancrage lors d'une présentation du dispositif à l'ensemble du premier degré.

Le **réseau** constitué du groupe de travail a également pu collaborer avec d'autres réseaux déjà présents au sein de l'établissement. Il a notamment pu recevoir une aide efficace de la CAP du second degré mais aussi des professeurs de 1^{ère} S, plus au fait des remédiations en terme de compétences. Toutes ces conditions favorables ont permis l'élaboration de nombreux **objets** tant au niveau théorique (définition du cadre des ateliers, documents de présentation du dispositif,...) que pratique (agenda, divers documents nécessaires au bon fonctionnement du dispositif,...).

La **controverse** s'est exprimée autour de la non-efficacité du système de remédiation mis en place dans l'établissement. Celle-ci a pu être assez vite dépassée puisque le **bien commun** : « Une organisation efficace des remédiations qui soit plus en rapport avec le projet d'établissement (à savoir l'orientation et une meilleure connaissance de soi pour le jeune) » était préalable à notre intervention. Le groupe a donc pu rapidement s'atteler à une recherche de solutions.

Le **laboratoire** d'idée a largement dépassé le cadre des réunions réalisées pour la recherche. Le groupe s'est en effet réuni plusieurs fois sans notre présence. Ce laboratoire trouvera sa continuité dans la CAP à partir de septembre prochain puisque c'est elle qui sera désormais le lieu de discussion autour des remédiations. Enfin, de multiples **investissements de forme** ont été réalisés, tant sur le plan personnel qu'institutionnel.

Bien que l'innovation ne soit véritablement mise en place qu'en septembre, les différentes étapes réalisées jusqu'ici ont été positives. L'acceptation du projet par les autres

enseignants du degré montre que l'enrôlement est également réalisé alors qu'il semblait être le souci majeur de l'équipe. La présence de tous ces éléments nous semble donc conduire à une implantation réussie de l'innovation.

CONCLUSION

En définitive, sur les 6 accompagnements menés tout au long de cette année scolaire, nous pouvons considérer que 3 ont réellement abouti à l'instauration d'un dispositif (établissements B,E,F), un est en train de se structurer (établissement C), un autre s'est soldé par un abandon de l'outil créé (établissement A) et un dernier s'est terminé en cours d'année sans qu'une action soit même ébauchée (établissement D).

L'analyse des dispositifs a mis en évidence 3 atouts pour l'innovation.

Premièrement, dans les 3 établissements dits « innovants », un **laboratoire** préexistait à notre venue et la direction y était très impliquée, prenant parfois le rôle de porte-parole. Dans les 3 autres établissements, le laboratoire a été initié par notre venue. Il n'avait pas d'autonomie propre et ne s'est d'ailleurs pas poursuivi pour deux d'entre eux.

Deuxièmement, au sein des établissements B, E et F, un **bien commun** rassemblait l'équipe des enseignants qui ont accepté de travailler à l'élaboration d'un dispositif et de s'impliquer dans le partenariat que nous leur proposons. Ce bien commun a permis à ces 3 équipes de se centrer directement sur des objectifs d'action précis et établis par et pour tous. Par contre, dans un des 3 autres établissements (C), tout notre accompagnement a eu pour objet la constitution de ce bien commun. C'est d'ailleurs pour cet établissement, qu'il nous est possible de dire aujourd'hui que le dispositif est en passe de se structurer, même si un travail d'organisation et de concrétisation reste à faire au début du mois de septembre. Un autre cas de figure s'est présenté pour l'établissement A. Le travail amorcé a permis l'élaboration d'un outil qui a par ailleurs été testé et abandonné en cours d'année. Ce revirement s'explique par le fait que le bien commun sur lequel s'était établi le partenariat s'est avéré être un leurre, tous les membres de l'équipe ne s'entendaient pas sur ce terme.

Troisièmement, des **investissements de forme** réalisés en plus de nos rencontres se retrouvent dans les 3 établissements « innovants ». Le cas de l'établissement F est très éloquent à ce niveau. Différents éléments ont soutenu l'organisation du dispositif pour l'an prochain : des réunions entre tous les enseignants du 1^{er} degré, la constitution d'une cellule de travail autonome dans un local défini, la réorganisation des heures NTPP pour l'année prochaine

Des points forts caractérisent également chacun des 3 établissements « innovants » :

- Pour l'un, ce sont les **réseaux socio-techniques** qui sont particulièrement présents: des informaticiens, des inspecteurs et d'autres établissements scolaires ont été mis à contribution pour construire, améliorer, structurer et diffuser le dispositif. Ces réseaux sont créés et portés par le proviseur qui est à l'initiative du projet et qui a investi pour que ses équipes d'enseignants soient déchargées par rapport à un travail qui leur paraissait trop lourd.
- Pour le second, c'est le **laboratoire**, organisé institutionnellement qui préexistait à notre venue. Des heures hebdomadaires sont prévues toute l'année pour les réunions d'équipe. Une organisation participative de l'établissement est d'ailleurs en vigueur depuis un certain nombre d'années.

- Pour le troisième, ce sont à la fois **l'enrôlement** et les **investissements de forme** indispensables à l'aboutissement du dispositif qui en font la force et en donnent toute la cohérence. Une culture de la controverse est également bien établie au sein de l'école. Très régulièrement, des groupes de travail se constituent pour réfléchir à une problématique définie.

Or, de son côté, la courte analyse menée sur les activités répertoriées suite à la microphotographie des pratiques a montré que les faiblesses de nos établissements se situent à ces mêmes niveaux. En effet, les **réseaux** socio-techniques (informations, formations) manquent. Les **acteurs** - enseignants ne se considèrent pas comme partie prenante dans le processus. Les **laboratoires** sont peu présents, peu de groupes de travail sont institués pour mettre en place une cohérence et une concertation entre les activités menées.

Afin d'aider les établissements scolaires de la Communauté Française à développer des dispositifs innovants, il serait utile de donner la possibilité aux enseignants et à l'institution :

- De prendre conscience de leur rôle en vue de les rendre acteurs.
- D'instituer des heures de concertations consacrées à la réflexion et à la discussion sur des problématiques propres à leur établissement.
- De réaliser des investissements de forme.

Dans ces conditions, un bien commun pourra émerger au sein des laboratoires ainsi créés. Une dynamique de mise en réseau et d'enrôlement pourra ensuite s'amorcer dans le but de construire les objets nécessaires à l'instauration d'une innovation.

PARTIE III

ORIENTER AUJOURD'HUI

INTRODUCTION

Les investigations sur le terrain ont permis de rassembler un certain nombre de dispositifs d'aide à l'orientation. Leur description a fait l'objet d'une analyse qui a permis de mettre en évidence des points d'appui pour la mise en place d'une innovation au sein d'un établissement. En conséquence, nous avons à notre disposition des outils et un cadre d'action pour tenter de les implanter le plus efficacement possible. Il nous reste à présent à mettre en évidence la complémentarité des multiples dispositifs déjà développés. Les uns associés aux autres pourraient, selon nous, former un tout cohérent au sein d'une **Ecole centrée sur le jeune en devenir**.

Ainsi, après avoir rappelé le contexte général de notre questionnement, nous nous centrons sur notre vision du processus d'orientation avant de présenter le concept *d'école orientante* qui nous semble intégrateur par rapport à toutes les actions qui sont menées aujourd'hui. Pour terminer, nous tentons de montrer en quoi chaque dispositif envisagé ou conçu lors de nos partenariats avec les établissements ainsi que ceux répertoriés lors de la microphotographie des pratiques d'orientation s'inscrit dans le cadre plus large d'une Ecole qui pourrait être *orientante*.

1. UN CONTEXTE ...

1.1. ... SOCIOCULTUREL ET ÉCONOMIQUE

L'évolution de notre société a fortement élargi les domaines de formation. En effet, plusieurs éléments concourent à cet état de fait :

- les progrès techniques réalisés dans le monde du travail exigent des compétences de plus en plus spécifiques et élaborées ;
- l'obligation scolaire jusque 18 ans amène une large tranche de la population à se former plus longtemps ;
- la mouvance du marché de l'emploi pousse à l'adaptabilité de chacun. Il est important de développer plusieurs domaines de compétences et de continuer à se former tout au long de sa vie;
- la crise économique pousse les jeunes à se former plus pour obtenir les diplômes qui leur donneront davantage de chances pour obtenir un emploi.

Ainsi, nous sommes amenés à développer des compétences de plus en plus nombreuses et spécifiques dans des domaines variés à la fois pour avoir un diplôme, pour obtenir et pour conserver du travail.

Cette réalité s'inscrit également au sein d'un changement socioculturel, dans la délicate relation individu-société. Au début du XXème siècle, l'individu concourait au développement de la société et était tout entier à son service. Nous étions alors dans un modèle de culture industrielle (Fayol, 1997, cité dans Etienne et al., 1992). Ensuite, avec l'apparition et le développement des notions de qualité de vie, d'autonomie, d'autoréalisation, d'équité, de

particularisme, nous sommes entrés dans le modèle de l'épanouissement personnel (Mayo, 1945, Maslow, 1954, cité dans Etienne et al. 1992). A l'heure actuelle, notre société est à la recherche d'un équilibre entre ces deux extrêmes : il s'agit de permettre à l'individu de s'épanouir individuellement tout en étant attentif aux besoins de la société. Nous sommes dans un rapport de réciprocité dont se nourrit la notion d'orientation puisqu'il s'agit de trouver pour chacun une position qui, d'une part, convienne à ses compétences et à ses intérêts et, d'autre part, lui permette de participer au développement socio-économique.

1.2. ... DE RÉFORMES AMORCÉES DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION

Ces changements complexifient l'orientation et la rendent indispensable. En effet, le coût économique et humain engendré par les échecs scolaires, les multiples réorientations et le décrochage est tel que la problématique de l'orientation devient une véritable préoccupation sociale dans beaucoup de pays industrialisés.

L'école comme premier lieu de formation est plus que jamais appelée à investir dans l'orientation des élèves. Des décrets, des réformes sont d'ailleurs initiés en ce sens, au Québec et en Belgique notamment.

En Communauté française de Belgique, cette préoccupation se traduit dans le décret Mission (juillet 1997). L'orientation y occupe une place de choix. Y sont précisés les acteurs de l'orientation ainsi que les démarches à mener. Une analyse²² nous a déjà permis de pointer que deux moments sont particulièrement concernés par l'orientation (le terme des 8 années de l'enseignement commun à tous et en fin de secondaire) et que les principaux acteurs, outre les élèves, en sont les agents PMS, les enseignants et les parents.

Au Québec, une réforme est amorcée depuis 1996. Même si la pratique de l'orientation y a débuté dans les années 30 en prenant son essor dans les années 60 (rapport Parent), les changements conjoncturels et les besoins constatés chez les jeunes et dans le monde du travail poussent à la reconsidérer. L'Enoncé de politique éducative (1997) donne d'ailleurs un cadre très explicite en matière d'orientation : *«L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire et à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles (...) Il est temps d'accorder une attention plus soutenue à l'orientation des élèves et à réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation»*. Les pistes qui se dégagent des pratiques et analyses québécoises semblent être porteuses. Nous y reviendrons plus largement dans la suite de ce texte.

²² Nous y avons consacré une réflexion dans le rapport intermédiaire de la présente recherche (février 2002, p22-26)

2. UNE DÉFINITION QUI CADRE LES ACTIONS

Que ce soit à partir de la définition de l'UNESCO (1992),

*« L'orientation consiste à permettre à l'**individu** de prendre conscience de ses **caractéristiques personnelles** et de les développer en vue du choix de ses **études**, de ses **formations** et de ses **activités professionnelles**, dans **toutes les conjonctures** de son existence, avec le **souci conjoint** du devenir collectif solidaire et de l'épanouissement de sa personnalité et de sa responsabilité »*

ou de celle du conseil supérieur de l'éducation au Québec (1989),

*« L'orientation est un cheminement plus ou **moins continu** au cours duquel l'**individu**, sous l'influence des milieux familial, social et scolaire, et compte tenu de ses **goûts, aptitudes et aspirations**, poursuit sa démarche de **formation scolaire** et de **qualification professionnelle**, dans la **double perspective** de la réalisation de soi et d'une insertion dynamique dans la société »*

on observe que l'orientation est considérée comme :

- un **processus continu**, qui se réalise tout au long de la vie avec des temps de maturation, des moments de remises en question qui varient d'un individu à l'autre ;
- inscrite dans une **double perspective** d'épanouissement personnel et d'insertion sociale. L'individu est appelé à être un citoyen responsable qui s'épanouit au contact de la société et qui la fait progresser ;
- fondée sur une analyse conjointe des **caractéristiques personnelles** et des **opportunités de formation scolaire et professionnelle** qui permettra une prise de décision.

Désormais, orienter ne consiste plus à aider à définir un chemin mais à développer des compétences qui permettent à l'individu de se connaître lui et le monde qui l'entoure en vue de faire des choix dans un contexte d'incertitude et de s'adapter continuellement.

C'est pourquoi, quand on aborde la problématique de l'orientation, il nous semble opportun de parler de maturité vocationnelle. Pelletier et Marquis (1985) la définissent comme *« l'ensemble des moyens qu'a l'individu de se fixer des buts et de les réaliser dans le contexte de son devenir »*.

Cette maturité serait selon eux associée :

- au **désir** d'assumer personnellement la responsabilité de ses décisions ;
- à la **conscience aiguë du pouvoir** qu'on possède de déterminer le cours et l'issue des événements par les décisions que l'on prend ;
- à une **connaissance des facteurs** à considérer en faisant différents choix ;
- à une **exploration** intelligente et réfléchie de soi et de l'environnement.

On voit à travers ces 4 éléments que le développement de la maturité vocationnelle implique d'une part, des **aspects dynamiques** : le désir de s'assumer, de faire des choix, de s'engager dans un processus d'orientation. Ces derniers renvoient à des attitudes que la personne devrait manifester.

D'autre part, des **aspects cognitifs** sont à prendre en compte comme la maîtrise de l'information et la capacité à prendre des décisions.

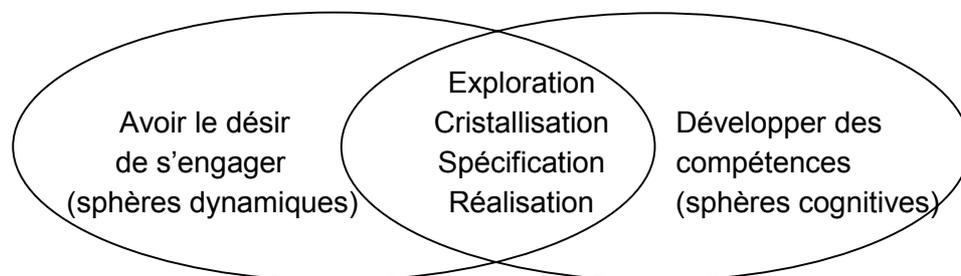
Ainsi pour « s'orienter », la personne doit à la fois avoir le désir de s'engager dans cette démarche et être en mesure de comprendre les informations qui lui seront données et de prendre une décision en fonction de son avenir.

De plus, d'un point de vue développemental, cette prise de décision s'inscrit au sein d'une démarche en 4 phases (Pelletier et Bujold, 1984):

- l'exploration : prendre connaissance des possibilités offertes en fonction de soi, du milieu et des parcours possibles
- la cristallisation ou clarification : détermination d'un domaine
- la spécification : arrêt d'un projet précis
- la réalisation ou la décision : faire passer ses intentions au domaine du réel.

Ces 4 phases montrent que la prise d'information n'est qu'une étape dans la démarche d'orientation.

Nous pourrions résumer le processus d'orientation tel que nous l'envisageons de la façon suivante :



Les sphères dynamiques et cognitives nourrissent chacune le processus décisionnel, placé à l'intersection de ces deux ensembles

Ce modèle pourrait structurer les dispositifs mis en place pour soutenir les jeunes dans leur processus d'orientation. Chacune des phases de la prise de décision ferait l'objet d'activités spécifiques proposées successivement compte tenu de leur dimension développementale. De même, la définition des champs dynamiques et cognitifs donnent des portes d'entrée différentes aux animations proposées. C'est en utilisant cette double entrée que nous réaliserons une lecture des différentes activités d'aide à l'orientation proposées dans les établissements rencontrés. Les informations fournies par celles-ci seront reprises au point 4 de ce chapitre.

3. EN VUE D'UNE ÉCOLE ORIENTANTE

Le Québec, en tant que pays industrialisé, est lui aussi largement préoccupé par la problématique de l'orientation. Un nouveau concept a vu le jour afin de faire face à cette large problématique de l'orientation, celui d'*école orientante*. Ce concept a été mis en avant en 1993 par l'Ordre des conseillers d'orientation dans un mémoire proposé à la Ministre de l'éducation. Il nous paraissait utile à explorer dans le cadre de ce travail afin de dégager des pistes d'actions porteuses pour une meilleure prise en compte de l'orientation des jeunes en Communauté française de Belgique.

3.1. UN CONCEPT INTÉGRATEUR...

L'objectif de *l'école orientante* selon le Ministère de l'Éducation québécois est de favoriser le développement du degré optimal d'autonomie fonctionnelle sur les plans personnel, social et professionnel de façon à ce que la personne puisse en arriver à une intégration socioprofessionnelle harmonieuse, en sachant ce qu'elle fait et où elle va dans la vie.

Pour ce faire, l'école ne se substitue pas à l'élève au moment du choix mais l'aide à faire émerger les choix qui s'offrent à lui, elle lui permet d'évaluer ses champs d'intérêt et ses aptitudes par une démarche d'orientation qui intègre tous les aspects de sa vie. *L'école orientante* a la volonté de faciliter le cheminement vocationnel des élèves.

Les intentions développées ici se traduisent dans les faits par :

- une inscription de la mission d'orientation dans le projet éducatif de l'établissement ;
- un personnel engagé et conscient de la mission orientante de l'école. L'orientation devient une préoccupation pour tous ceux qui travaillent auprès des élèves et chacun y contribue selon ses possibilités ;
- un projet d'équipe auquel tous les partenaires adhèrent et participent ;
- une intégration des préoccupations de l'information et de l'orientation dans les activités d'apprentissage. Les enseignants dispensent un enseignement qui permet de faire des liens entre la matière enseignée et les débouchés sur le marché du travail, un enseignement qui permet l'acquisition des habiletés et comportements requis dans le monde du travail ;
- un plan individuel de formation (PIF) mis en place dès la 1^{ère} secondaire, qui amène le jeune à réfléchir sur les différents métiers et qui l'aide à acquérir des compétences en matière d'autonomie et de prise de décision. Il s'agit d'une sorte de portfolio qui accompagne l'élève tout au long de sa scolarité et où il rassemble des renseignements personnels relatifs à son cheminement ;
- des activités parascolaires qui donneront l'occasion aux jeunes de prendre conscience d'eux-mêmes et du monde du travail, de se tester et de développer des compétences autres que celles acquises en classe : activités d'exploration en milieu professionnel ;
- des services d'orientation capables d'assister les jeunes, leurs parents et les enseignants dans leurs rôles respectifs ;
- une collaboration avec les parents et les organismes extérieurs, sociaux, économiques et communautaires.

L'école orientante se caractérise par l'intégration de toutes les activités qui sont menées au sein de l'établissement dans un cadre précis. La réforme amorcée au Québec s'appuie sur ce concept afin de faire de l'orientation une véritable mission éducative. Les choix ministériels traduisent une volonté d'intégrer les services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle dans l'ensemble des activités de l'école tout en laissant une autonomie d'organisation à chaque établissement. Chaque école est d'ailleurs responsable de son projet éducatif. Elle bénéficie également d'une marge de manœuvre par rapport au temps alloué à chaque matière. Les domaines de l'information et de l'orientation sont

intégrés dans les programmes d'études. Les services complémentaires qui visent à accompagner le jeune dans son cheminement doivent désormais comprendre des services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle.

En se référant à l'analyse réalisée dans la partie II du présent rapport, il est possible de repérer des éléments porteurs pour l'installation d'une innovation. Ainsi, outre la controverse qui a amorcé cette réforme, on observe que les intentions et actions qui la structurent abordent la constitution d'un bien commun (inscription de l'orientation dans les missions), une mobilisation des acteurs (un personnel engagé, un projet d'équipe), des investissements de forme (intégration des préoccupations dans les activités d'apprentissage, des activités parascolaires), le développement de réseaux (des services d'orientation qui assistent les jeunes, leurs parents et les enseignants, une collaboration avec les parents) et des objets (le PIF).

4. PARTIR DU DÉJÀ LÀ POUR ALLER ENCORE, ET BIEN PLUS LOIN

Nous voudrions, dans les lignes qui suivent, mettre en évidence les actions menées dans certains établissements scolaires et montrer qu'elles pourraient constituer chacune une ou plusieurs pièces de la fresque plus vaste d'une démarche d'orientation de qualité. La lecture que nous proposons d'en faire ici, à la lumière de *l'école orientante*, nous semble être porteuse d'enseignements en vue de continuer dans la voie que nous avons empruntée.

En plaçant chaque dispositif au sein d'un tableau reprenant le processus d'orientation tel que nous l'avons développé au point 2 de cette partie III, nous permettons au lecteur d'apprécier la cohérence, la complémentarité et la continuité des actions lorsqu'elles sont menées conjointement.

PHASES	1 ^{er} degré	
	CHAMPS	
	Dynamique	Cognitif
Exploration		
Clarification		
Spécification		
Réalisation		

Ainsi, nous commencerons par situer les activités répertoriées lors de la première année de recherche afin de donner une vision d'ensemble de tout ce qui est fait en matière d'orientation en Communauté française de Belgique et ce, dans les 3 degrés de l'enseignement secondaire. Ensuite, nous reprendrons l'ensemble des dispositifs accompagnés tout au long de cette année. Les actions qui ont fait l'objet des accompagnements concernent essentiellement le 1^{er} degré puisque c'est en son sein que nous sommes spécifiquement intervenus. Néanmoins, elles donnent des pistes et des idées pour une transposition éventuelle aux deux autres degrés de l'enseignement secondaire.

4.1. LES ANIMATIONS RÉPERTORIÉES LORS DE LA MICROPHOTOGRAPHIE

Vu le nombre d'activités répertoriées ainsi que le type d'informations dont nous disposons à leur égard, notre analyse en sera plus succincte. Nous les placerons systématiquement dans le tableau en les situant à la fois dans le degré d'enseignement où elles apparaissent et la phase dans laquelle elles s'inscrivent.

PHASES	CHAMPS					
	1 ^{er} degré		2 ^{ème} degré		3 ^{ème} degré	
	Dynamique	Cognitif	Dynamique	Cognitif	Dynamique	Cognitif
Exploration	Séjours scolaires pour constituer le groupe	Présentation des services PMS et des aides qu'ils proposent	Des séances de remédiation organisées tout au long du 2 ^{ème} degré ainsi que des entretiens individuels y référant ²³ .			Présentation des services PMS et des aides qu'ils proposent
		Des séances de Testing pour mieux se connaître				Visites d'établissements scolaires supérieurs, journées portes ouvertes
		Séances d'information sur les filières d'enseignement secondaire				Séances d'information sur les filières d'enseignement supérieur
						Participation aux journées « opérations carrière »
Clarification	Animations diverses pour amorcer le processus d'orientation (PRODAS, ADVP, Clés...)					Des séances de Testing pour mieux cibler ses intérêts
		Permanences avec les agents PMS pour des entretiens individuels				
Spécification						Stages en milieu professionnel
Réalisation						

²³ Ce dispositif a été explicité à la fin du rapport de la première année de recherche sous forme d'étude de cas.

4.2. LA GRILLE DU CONSEIL DE GUIDANCE (ÉTABLISSEMENT A)

Cet outil a pour objectif d'assurer le suivi des élèves lors des conseils de classe. Il guide les échanges des enseignants en définissant des points précis à discuter pour chaque élève et assure une communication avec les élèves.

PHASES	CHAMPS	
	Dynamique	Cognitif
Exploration	X	X
Clarification	X	X
Spécification		
Réalisation		

Le travail est mené dans un premier temps avec les enseignants. La grille leur permet, dans le cadre des conseils de guidance et de classe, de relever, pour chaque élève, les éléments utiles à considérer. Elle sert en même temps de fil rouge tout au long de l'année puisque chaque enseignant possède les mêmes informations. Elle donne enfin l'occasion aux enseignants d'avoir une vue d'ensemble des difficultés et des ressources des élèves pour, dans un deuxième temps, les aider, notamment au travers des remédiations, à progresser, à identifier leurs points faibles et leurs point forts (**phase de la clarification, champ cognitif**). De plus, considérant qu'il s'agit d'un établissement d'enseignement technique et professionnel, le retour que les enseignants font aux élèves leur permet de déterminer si l'option dans laquelle ils se trouvent leur convient et peut être de leur donner la possibilité de s'investir davantage au sein de leur formation en se sentant concernés par les décisions prises (**champ dynamique dans les phases d'exploration et de clarification**).

4.3. ANIMATION SUR LA TRANSITION PRIMAIRE–SECONDAIRE (ÉTABLISSEMENT A)

Le second dispositif développé au sein de cet établissement est une animation destinée à présenter l'enseignement technique et professionnel avec toutes les possibilités qu'il offre en matière de formations professionnelles.

PHASES	CHAMPS	
	Dynamique	Cognitif
Exploration	X	X
Clarification		
Spécification		
Réalisation		

Cette animation vise, pour nous, deux objectifs principaux. Tout d'abord, elle permet aux élèves de prendre connaissance des filières existantes dans l'enseignement secondaire ainsi que les différents choix qu'ils pourraient poser dans cette école en particulier. Nous nous situons ici dans la phase **d'exploration cognitive**. De même, la forme que prend cette animation rend les élèves acteurs. Elle leur donne la possibilité, par une exploration ludique, de faire naître chez eux, une motivation pour un domaine d'activités jusque-là inconnu (**champ dynamique dans la phase d'exploration**).

4.4. LA CHARTE DE VIE (ÉTABLISSEMENT C)

Une réflexion a été menée avec les enseignants de cet établissement par rapport à l'outil « charte de vie », c'est ce dernier que nous allons examiner à la lumière du tableau.

PHASES	CHAMPS	
	Dynamique	Cognitif
Exploration	X	
Clarification		
Spécification		
Réalisation		

Son objectif est de permettre aux enseignants d'entrer en relation avec les élèves et cela, dès le début de l'année scolaire. Les enseignants amènent les élèves à prendre une part active dans leur vie scolaire et leurs apprentissages, en réfléchissant et en définissant ensemble les règles de vie du groupe et plus loin, en discutant de la scolarité elle-même au travers des apprentissages et des évaluations. Cela permet aux élèves de bien comprendre le système dans lequel ils vont évoluer pendant une année et ce que l'on y attend d'eux. En ce sens, ce dispositif s'inscrit dans une phase possible **d'exploration dynamique** de leur milieu et de son lien avec le futur.

4.5. LOGICIEL DE SUIVI DES REMÉDIATIONS (ÉTABLISSEMENT E)

Ici, nous allons examiner un dispositif élaboré et mis en place par l'équipe éducative de l'école. Pour rappel, il s'agit d'un logiciel qui permet aux enseignants d'encoder les compétences non acquises par les élèves et de proposer des remédiations correspondantes à ces compétences déficientes. Dans les faits, cet outil tient lieu de conseil de guidance.

PHASES	CHAMPS	
	Dynamique	Cognitif
Exploration	X	X
Clarification	X	X
Spécification		
Réalisation		

Selon nous, cet instrument, dans ses différentes phases de fonctionnement permet d'atteindre plusieurs objectifs. Le fait que les élèves aient un retour sur les compétences qu'ils n'ont pas acquises et sur les remédiations qui y sont alors associées les aide à entrer dans les phases **d'exploration** et de **clarification**. En effet, ils vont pouvoir dans ce cadre prendre connaissance des exigences qui leur sont demandées au travers des compétences à acquérir (champ **cognitif**), ces éléments peuvent également les amener à considérer les possibilités existantes dans les diverses disciplines et de se faire peut-être, une première idée de ce qui leur plaît (éléments **dynamiques**). L'indication des compétences acquises et de celles qui ne le sont pas, associées aux remédiations, leur fournit un feed-back sur leurs difficultés et ressources. Cela peut les amener à opérer une première sélection des domaines qu'ils comptent privilégier à l'avenir (champs **cognitifs** et **dynamiques**).

4.6. LE PORTFOLIO (L'ÉTABLISSEMENT B)

L'outil mis en place dans cet établissement est le portfolio basé, pour une première utilisation, sur la compétence « Ecrire en langue maternelle ». Son utilisation se fera tout au long de l'année au sein des cours et sera ponctuée d'auto-évaluation et d'évaluation du professeur et des parents. Le portfolio prendra une place particulière lors de la réalisation des semaines de travail par projet.

PHASES	CHAMPS	
	Dynamique	Cognitif
Exploration	X	X
Clarification	X	X
Spécification		
Réalisation		

Cet instrument nous semble s'intégrer à la fois dans les champs dynamiques et cognitifs. En effet, son utilisation permet au jeune de se placer non seulement comme acteur dans la production des écrits se trouvant dans son portfolio mais aussi comme co-évaluation. Les discussions avec les différents adultes lors des co-évaluations favoriseront d'autant plus l'engagement de l'élève dans ses apprentissages qu'elles lui donneront des pistes d'action et de remédiation (**champ dynamique**). Par ailleurs, il permettra également à l'élève de percevoir les différents éléments de l'apprentissage de l'écriture (**champ cognitif**). Les évaluations évoquées plus hauts permettront dans un premier temps au jeune de percevoir les exigences liées à la compétence (**exploration cognitive**) et au fil du temps de mieux identifier les aspects qu'il maîtrise et ceux pour lesquels un travail est encore nécessaire (**clarification cognitive**). Les discussions et les activités de connaissance de soi liées au portfolio permettront quant à elles une exploration puis une clarification pour l'élève de l'appétence qu'il éprouve par rapport aux activités proposées (**exploration et clarification dynamique**).

4.7. L'ORGANISATION DU SUIVI DES REMÉDIATIONS (L'ÉTABLISSEMENT F)

L'outil mis en place concerne l'organisation des remédiations au 1er degré. Le but du dispositif est d'envisager dès septembre les remédiations en termes de compétences et non plus de contenus disciplinaires, et ce pour aider le jeune à mieux se connaître et s'orienter.

PHASES	CHAMPS	
	Dynamique	Cognitif
Exploration	X	X
Clarification	X	X
Spécification		
Réalisation		

Ce projet est en réalité très proche de celui de l'établissement E qui vient d'être décrit. Il s'inscrit donc, pour des raisons similaires à celles qui sont évoquées ci-dessus, au même endroit dans le tableau. Toutefois, notons que le dispositif construit ici à l'attention des élèves, et non des professeurs, laisse présager que ces premiers y bénéficieront plus facilement de renseignements leur permettant d'une part de clarifier leurs forces, leurs faiblesses (**exploration et clarification dynamique**) et d'autre part, de dégager les éléments utiles à la maîtrise de la compétence travaillée (**exploration et clarification cognitive**).

CONCLUSION

Afin de dresser le bilan le plus complet possible des dispositifs répertoriés lors de ces deux années de recherche, nous nous baserons sur le tableau suivant qui les reprend tous. Pour plus de facilité, les animations répertoriées suite à l'enquête menée lors de la première année de recherche sont écrites en format normal et les dispositifs accompagnés lors de la seconde année de recherche, en *italique* :

PHASES	CHAMPS					
	1 ^{er} degré		2 ^{ème} degré		3 ^{ème} degré	
	Dynamique	Cognitif	Dynamique	Cognitif	Dynami	Cognitif
Exploration	Séjours scolaires pour constituer le groupe	Présentation des services PMS et des aides qu'ils proposent	Des séances de remédiation organisées tout au long du 2 ^{ème} degré ainsi que des entretiens individuels y référant ²⁴ .			Présentation des services PMS et des aides qu'ils proposent
	<i>La charte de vie (ét. C)</i>	Des séances de Testing pour mieux se connaître				Visites d'établissements scolaire supérieurs, journées portes ouvertes
		Séances d'information sur les filières d'enseignement secondaire				Séances d'information sur les filières d'enseignement supérieur
	<i>Animation transition primaire –secondaire (ét.A)</i>					Participation aux journées « opérations carrière »
Exploration et clarification	<i>La grille du conseil de guidance (ét.A)</i>					
	<i>Logiciel de suivi des remédiations (ét.E)</i>					
	<i>Organisation des séances de remédiation et de la cellule d'accompagnement pédagogique (ét.F)</i>					
	<i>Le portfolio (ét. B)</i>					
Clarification	Animations diverses pour amorcer le processus d'orientation (PRODAS, ADVP, Clés...)					Des séances de Testing pour mieux cibler ses intérêts
	Permanences avec les agents PMS pour des entretiens individuels					
Spécification						Stages en milieu professionnel
Réalisation						

²⁴ Ce dispositif a été explicité à la fin du rapport de la première année de recherche sous forme d'étude de cas.

Même s'il semble difficile de mener l'ensemble des activités présentées et analysées ici au sein d'un même établissement, le fait de les placer dans le tableau permet de faire connaître à tous les partenaires potentiels le champ des possibles. Il fournit ainsi un outil de lecture des pratiques. Chacun est libre d'y situer ses propres actions et d'identifier les zones encore inexplorées. Il constitue également une base de réflexion pour toutes les équipes éducatives qui voudraient concrétiser et améliorer leur mission d'orientation. Il cadre les actions et permet d'en assurer la cohérence.

Au vu de ce qui est mis en évidence dans ce tableau récapitulatif, il semble que les pratiques déjà implantées dans les établissements en juin 2002 couvrent pour la plupart, le champ cognitif de l'orientation. On peut dès lors comprendre que des jeunes disent ne pas se sentir concernés par ces actions d'aide à l'orientation : leur motivation, leur désir, leur engagement n'étant que très rarement développés au travers des animations proposées. De plus, beaucoup d'actions sont essentiellement de l'ordre de l'exploration et ce, même au 3^{ème} degré. Les 4 étapes du processus de décision ne sont pas également exploitées puisque l'exploration et la clarification sont les plus souvent travaillées. De même, conformément à ce qui est prôné dans le décret Mission, les 1^{er} et 3^{ème} degrés font l'objet de la majorité des animations. Pourtant, si l'on veut réellement développer la totalité du processus de décision, il est important d'assurer une continuité et donc, de proposer des animations cohérentes à travers les 3 degrés de l'enseignement secondaire : le premier degré serait davantage centré sur l'exploration, le 2^{ème}, sur la clarification et le 3^{ème}, sur la spécification pour arriver, au terme de l'enseignement secondaire à pouvoir atteindre l'étape de la réalisation.

En se centrant sur les dispositifs accompagnés tout au long de la seconde année de recherche, nous pouvons dire qu'ils développent essentiellement des activités d'exploration et de clarification. Cela s'explique par le fait qu'ils sont développés au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Des atouts majeurs sont à relever : tous s'inscrivent dans le champ dynamique et quatre d'entre eux associent exploration et clarification tout en touchant les champs dynamiques et cognitifs. Ils semblent ainsi combler les lacunes relevées plus haut à partir du modèle retenu.

De plus, ces dispositifs accompagnés, particulièrement complets au vu de notre analyse, se rejoignent sur un élément : **les feed-backs fournis aux élèves**. En effet, la plupart d'entre eux se caractérisent par le fait qu'à un moment donné et sous des formes variées, ils donnent la possibilité aux jeunes d'avoir des informations sur leurs intérêts et/ou sur leurs compétences. La force de ces informations fournies aux élèves est qu'elles sont souvent associées à un travail de réflexion sur soi et sur la manière d'utiliser le contenu des feed-backs (difficultés, compétences, intérêts) : *comment puis-je dépasser les difficultés qui me sont révélées ? Dans quelles remédiations vais-je m'inscrire ? Qui puis-je aller trouver ? ...*

En conséquence, il semble que le premier point d'appui de toute animation centrée sur l'orientation est la possibilité qu'elle donne au jeune de se construire lui-même à partir des informations positives et/ou négatives qu'elle lui permet d'obtenir sur lui (intérêts, compétences, difficultés). Le second point d'appui est constitué par les outils qui sont fournis aux jeunes pour agir. Les outils leur donnant soit la possibilité d'investir davantage dans des domaines d'intérêts, soit de suivre des remédiations pour combler des lacunes. Les jeunes ont ainsi la possibilité d'avoir prise sur leur devenir en étant à la fois informés et guidés dans l'action.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La problématique de l'orientation a guidé notre travail de recherche-action-formation durant deux années. Nous allons maintenant tenter d'en faire le bilan en reprenant le cheminement suivi.

AU DÉPART, DES CONSTATS ...

Tout au long de l'enseignement secondaire, les moments de choix d'options, de choix de filières d'enseignement, de section et enfin, d'études supérieures amènent les jeunes sur des terrains de grands questionnements : *que choisir ? Quelles sont les possibilités offertes ? Ne vais-je pas me fermer des portes pour plus tard ? Serais-je capable de réussir si je m'engage dans cette voie ? Ne vais-je pas changer d'avis en cours de route ?*

Le moment du choix est difficile à vivre pour beaucoup de jeunes. En conséquence, certains tentent de le différer en s'engageant dans les filières les plus ouvertes possibles, en se laissant mener au gré des résultats scolaires ou en décidant de prendre une année sabbatique : une année à l'étranger ou une année redoublée. D'autres se mettent à la croisée des désirs des autres : parents, enseignants, copains. Ils suivent les avis qui leur sont donnés sans se questionner par rapport à ce qu'ils désirent et ce qu'ils sont réellement. D'autres encore, pour des raisons sociales, culturelles ou psychologiques, n'arrivent pas à se projeter dans un avenir incertain et obscur. On voit également des jeunes construire des projets irréalistes, pour être « en règle » avec ce qui leur est demandé et, au fil des années, prendre conscience qu'ils font fausse route. En définitive, ils sont démunis face à la réalité qui est devenue la leur, un peu malgré eux.

Le malaise observé chez beaucoup de jeunes se retrouve également chez leurs parents qui ne savent comment aider leurs enfants à trouver leur voie et à choisir en connaissance de cause. Il est vrai qu'ils ne disposent pas des informations suffisantes (formations, filières, parcours possibles). Ils sont surtout porteurs d'attentes et de désirs vis-à-vis de leur progéniture qui ne leur permettent pas de porter un regard éclairé sur les choix possibles et envisageables.

De leur côté, les professionnels de l'Education, souvent appelés à la rescousse, se disent encore démunis pour aider adéquatement les jeunes à l'émergence de leur projet : de nombreuses questions subsistent quant aux processus de décision.

L'école tente de « travailler » avec les outils dont elle dispose pour guider les jeunes. Mais force est de constater que le mot « orientation » masque très souvent des procédures de répartition d'élèves dans les différentes filières de formation

En définitive, ces jeunes ne semblent pas être acteurs de leur orientation. Ils sont démunis pour prendre une décision : ils ne connaissent pas le champ des possibilités offertes et ils ne savent pas quelles informations prendre en compte pour choisir. Ils ne disposent pas des moyens nécessaires pour se fixer des buts et pour les réaliser dans le contexte de leur devenir. Il semble donc qu'ils n'ont pas su développer une maturité vocationnelle suffisante pour choisir et prendre en main leur avenir (Pelletier et Marquis, 1985).

Nos investigations théoriques vont dans ce sens puisqu'elles ont largement mis en évidence que s'orienter, implique la construction d'une identité, d'un projet et d'une trajectoire.

Le système scolaire, selon le décret Mission, est aujourd'hui appelé à agir auprès des jeunes pour les aider à se construire un parcours et à être partie prenante de leur orientation. C'est pourquoi, nous désirions par le biais de ce travail apporter aux professionnels de l'Education des pistes pour agir et développer un réel suivi d'orientation qui permette aux jeunes de développer leur maturité vocationnelle.

L'objectif de la recherche-action-formation entamée par nos équipes en septembre 2001 était de comprendre le processus d'orientation en vigueur dans les écoles afin de proposer des pistes d'actions les plus adéquates possibles en vue de développer des pratiques d'aide à l'orientation.

Pour ce faire, nous avons procédé en deux temps. La première année de recherche a été consacrée à une microphotographie des pratiques existantes et la deuxième année s'est centrée sur le développement d'un partenariat avec des établissements scolaires désireux de mener des animations pour aider les jeunes à s'orienter.

DES PRISES D'INFORMATIONS SYSTÉMATISÉES

Ainsi, l'enquête menée par nos équipes en 2002 auprès de 42 jeunes, 25 enseignants et 8 centres PMS avait mis en évidence un certain nombre de difficultés au sein des pratiques d'orientation en vigueur :

- les choix réalisés par les jeunes le sont le plus souvent à la hâte, sans réflexion construite ;
- la relégation dans certaines filières montre une méconnaissance des parcours scolaires possibles et de l'incidence des choix antérieurs sur les opportunités de formation futures ;
- les décisions se fondent sur des résultats ou des parcours antérieurs et non pas sur des intérêts ou des aspirations bien définies ;
- les projets sont rarement professionnels, il s'agit de façon générale de réussir et d'apprendre ;
- les informations fournies sont peu utilisées, les feed-backs évaluatifs ne provoquent pas d'actions en vue de dépasser des difficultés d'apprentissage ;
- les nombreux renseignements à propos des formations et des professions n'entraînent pas l'exploration du champ des possibles.

DES ANALYSES

Ces difficultés ont fait l'objet d'analyses. Cette étape était indispensable pour envisager la suite de la recherche, davantage destinée à mener des actions au sein des établissements. En effet, il ne s'agissait pas de proposer aux équipes d'enseignants, des dispositifs construits mais de travailler avec elles sur le développement d'un dispositif adapté à leur problématique et à leur contexte scolaire.

Nous avons pu faire émerger des zones de besoin et donc, des champs où des actions pourraient être menées en vue d'améliorer celles déjà en place. Les champs d'action ont d'abord été traduits en termes d'axes avant d'être rassemblés en 3 questions.

Les accompagnements envisagés s'articulaient initialement selon les axes suivants :

- connaître : il est capital que les différents acteurs puissent s'entendre sur les notions de projet et d'évaluation ;
- dégager des espaces d'actions : **choisir ensemble** les lieux d'actions ;
- reconnaître et valoriser : les différents acteurs doivent avoir leur place et leurs zones d'expression personnelle. Des **régulations entre tous** sont nécessaires pour s'assurer de la cohérence des actions menées ;
- donner du sens : c'est-à-dire, d'une part, développer des dispositifs transparents où le jeune puisse facilement identifier son rôle, ce qui est attendu de lui, l'utilisation qu'il pourra faire des actions menées et , d'autre part, mettre en évidence le sens des contenus d'apprentissage qui permettra au jeune d'avoir prise sur la matière et de percevoir son utilité ;
- **informer et s'informer** : informer sur les champs possibles au sein de l'environnement scolaire et professionnel. S'informer de manière continue, donner aux jeunes la possibilité de découvrir par eux- mêmes .

Sur la base de ces axes, et en fonction des possibilités matérielles, nous avons alors décidé de nous adresser aux intervenants institutionnels de première ligne que sont les enseignants. Avec eux, il était en effet possible d'agir au sein des deux lieux identifiés comme étant porteurs en matière d'orientation : la classe (lieu d'apprentissage et d'évaluation) et les instances d'orientation (conseil de classe et de guidance).

Dès lors, les axes ont été traduits en 3 questions proposées aux équipes d'enseignants au début de la 2^{ème} année de recherche :

- Comment dans mes cours, au sein des apprentissages, intégrer la dimension d'orientation de mes élèves (connaissance de soi, de ses compétences, de ses difficultés, de ses zones d'intérêt...) ?
- Comment développer les évaluations que je mène en classe de manière constructive, pour qu'elles soit utilisables par les élèves et les enseignants dans une perspective d'orientation ?
- Comment investir les instances d'orientation (conseils de classe et de guidance) pour qu'elles soient utiles dans la construction de l'orientation de l'élève ?

DES PARTENARIATS RICHES EN INFORMATIONS

Tout au long de cette année, 6 établissements scolaires ont été accompagnés par nos équipes dans le développement d'un dispositif d'aide à l'orientation des jeunes. Certains accompagnements ont abouti à la construction de séquences d'activités, d'autres sont ébauchés, leur mise en œuvre dépendra des enseignants concernés. Dans tous les cas, les expériences vécues nous ont permis de rassembler bon nombre d'informations qui nous permettent aujourd'hui de relever des ressources en matière d'orientation.

En effet, les multiples rencontres avec les équipes d'enseignants des différents établissements ont permis la mise en place d'un lieu de travail où des questions et des réflexions de fond ont pu être amenées et discutées. Des dispositifs ont ainsi été construits au fur et à mesure des rencontres. Néanmoins, ces lieux ont révélé des obstacles liés à l'implantation d'une innovation : tous les enseignants n'ont pas conscience du besoin des jeunes d'être soutenus dans leur processus d'orientation, beaucoup ne se sentent pas en mesure d'améliorer la situation actuelle, certains se sentent surchargés et n'ont plus l'énergie nécessaire pour se mettre en route, d'autres se sentent démunis pour agir, d'autres encore sont engagés dans des problématiques qui les empêchent de se pencher sur celle de l'orientation, enfin peu d'équipes disposent au sein de leur établissement de lieux ou de moments pour mener des actions conjointes. Au vu de ces nombreuses données, il nous est apparu opportun d'en réaliser l'analyse à la lumière de modèles théoriques.

D'une part, l'analyse des accompagnements à la lumière du modèle de Cros a permis de pointer des éléments nécessaires à l'instauration d'une innovation au sein d'un établissement scolaire :

- l'existence d'un bien commun qui rassemble les équipes d'enseignants sur des finalités d'actions communes ;
- des acteurs conscients de leur rôle et de leur capacité d'action ;
- la présence d'un laboratoire pour mener une réflexion sur la problématique posée ;
- la construction de réseaux socio-techniques qui alimentent le dispositif...

D'autre part, l'analyse des dispositifs au travers du concept de l'école orientante a montré l'importance d'instaurer une continuité entre les actions en vue de les voir couvrir les 4 phases du processus de décision et cela, tant au niveau cognitif (maîtrise des compétences décisionnelles) que dynamique (désir, engagement, motivation). De même, elle a mis en évidence le rôle fondamental des feed-backs et de leur utilisation au sein du processus d'orientation.

DES RESSOURCES

Dans les paragraphes qui suivent, nous proposons de rassembler les ressources théoriques qui ont guidé et nourri nos réflexions ainsi que les pistes dégagées de nos investigations de terrain avec les équipes d'enseignants en vue d'en montrer la complémentarité.

En effet, les prises d'informations réalisées lors de la première année de recherche permettent de relever que la Communauté française de Belgique ne se caractérise pas par une inactivité en matière d'orientation. Des dispositifs sont présents dans tous les établissements même si leur efficacité est relative et interpelle les professionnels de l'Education. Les zones de difficultés relevées dans le cadre des entretiens menés avec des enseignants, des jeunes et des agents PMS nous ont poussé à dégager les axes suivants : *choisir ensemble des lieux d'action, organiser des régulations, informer et s'informer*²⁵.

²⁵ Cf. p. 77.

Outre nos travaux, un groupe du CEF²⁶ s'est intéressé à la question de l'orientation et de l'information sur les études, les formations et les métiers. Suite à cela, un avis²⁷ comprenant 15 recommandations en matière d'orientation a été rédigé. Il pointe des besoins en termes de formations initiales et continues, d'informations, de cohérence et de coordination.

De son côté, la clarification du concept d'école orientante a également apporté des pistes d'actions utiles.

En voici les lignes de force :

- l'inscription de la mission d'orientation dans le projet éducatif ;
- la définition précise d'un plan d'action (identification des actions, planification) connus de tous et sous-tendu par un véritable travail d'équipe ;
- l'appropriation par tout le personnel des concepts fondamentaux en matière d'orientation : étapes de prise de décision, conception développementale de la mise en projet, facteurs influençant l'orientation, informations indispensables en vue d'une orientation ... ;
- l'intégration de l'orientation dans les apprentissages. Un enseignement peut lui aussi être orientant. Les apprentissages réalisés peuvent être mis en perspective en faisant le lien avec le monde professionnel ;
- la relation de partenariat avec les parents ;
- l'action concertée avec les milieux socio-économiques ;
- l'information sur les études, les professions et l'évolution du marché de l'emploi complète et remise à jour....

Les données issues de ces trois sources nous permettent de proposer un cadre d'action en vue de développer une école davantage centrée sur le suivi d'orientation des jeunes.

UN CADRE AVEC DES EXIGENCES ET DES LIMITES

A la relecture des résultats apportés par nos travaux, des recommandations du CEF et des pistes déjà empruntées par certaines écoles québécoises, nous voyons que beaucoup d'éléments concourent à faire de nos écoles des tremplins dans l'orientation des jeunes : des actions sont déjà menées, divers groupes de travail lancent des pistes d'action concrètes, des experts de l'orientation sont déjà dans les écoles

Pourtant, il manque encore certains éléments intégrateurs qui permettraient qu'une réelle dynamique de l'orientation anime la mission éducative des institutions en Communauté française de Belgique : une prise de conscience des enjeux par tous les partenaires, une définition claire des rôles de chacun ainsi qu'un soutien mutuel de tous dans l'action.

En effet, comment agir efficacement si nous ne savons pas **pourquoi** nous agissons, **comment** et **avec qui** nous allons avancer, **sur qui** nous pourrions nous appuyer en cas de difficultés et **sur quoi** précisément nous allons chacun agir ?

²⁶ CEF : Conseil de l'Éducation et de la Formation

²⁷ AVIS n°78, conseil du 21 juin 2002

C'est pourquoi nous proposons de définir des points de repères pour construire un cadre général qui pourrait devenir le terrain des actions d'orientation.

Premier point :

Une centration sur l'élève en vue de le responsabiliser, de le rendre autonome au sein du processus d'orientation.

La mission que doit remplir l'école en terme d'orientation nécessite que soit prise en compte une nouvelle **conception** du rôle de l'élève. Il est le moteur de ses apprentissages et doit pouvoir, tout au long de son parcours scolaire, développer des compétences cognitives pour apprendre à prendre des décisions en tenant compte de plusieurs sources d'informations et d'avoir une connaissance de ses goûts et de sa personnalité qui lui permettront de poser un choix de carrière efficace. L'enseignant est responsable quant à lui de la dynamique de ces apprentissages. Il devrait pour cela fournir les outils appropriés à ces besoins et accompagner les élèves dans leur utilisation au moyen de feed-backs informatifs efficaces. La prise en compte de ces multiples changements de rôle ne se fait pas sans tensions ni conflits générés par les représentations qu'ont les enseignants de leur profession et du rôle des élèves, ni sans la nécessaire acquisition de compétences professionnelles différentes.

Point deux :

Une continuité dans les actions pour une orientation tout au long de la vie.

Pour assurer cette continuité il paraît indispensable d'inscrire l'action dans le cadre institutionnel par le biais du projet d'établissement. Le fait de l'inscrire ensemble au sein du projet d'établissement permet, d'une part, aux enseignants de s'approprier les prescriptions décrétales et, d'autre part, de réfléchir à la définition d'un bien commun autour de l'orientation. Il est également nécessaire d'inscrire l'action dans le cadre organisationnel en y consacrant les moyens matériels indispensables aux activités d'orientation. Ceux-ci se traduisent notamment en termes de temps identifiés et dégagés tout au long du parcours d'enseignement secondaire. Pour concrétiser cette continuité auprès des élèves, il semble utile de leur donner les moyens d'en conserver une trace tout au long de leur parcours par le biais de portfolio, ou de carnet de bord. Ce support, en plus d'être un fil rouge, constitue une source de réflexion personnelle grâce aux relectures, aux feed-backs auxquels ils seraient soumis à certains moments.

Point trois :

Une cohérence des actions d'orientation menées par les différents intervenants du monde scolaire et extrascolaire

Tout comme il est nécessaire de garantir une certaine continuité dans les actions, leur cohérence paraît indispensable. Pour ce faire, il est nécessaire que des collaborations interne et externe (réseaux socio-techniques) soient établies entre les différents intervenants. Ce préalable présente l'avantage de leur fournir, dans l'élaboration du processus d'orientation, une reconnaissance réciproque et de donner une légitimité aux activités. Cette cohérence peut apparaître et être soulignée dans les traces matérielles laissées au terme des activités.

Point quatre :

Une information la plus complète et la plus juste possible au niveau des formations et du marché du travail.

La mouvance et les exigences du marché du travail nécessitent aujourd'hui que tous les partenaires du processus d'orientation soient informés régulièrement des possibilités des parcours de formation et des compétences que ceux-ci requièrent. Pour ce faire, il serait utile que des organismes centralisent l'ensemble des informations issues du marché du travail et des systèmes de formation et en informe le monde éducatif. Les élèves auront ainsi, grâce à ces organismes, la possibilité d'explorer et de découvrir le milieu professionnel avec ses exigences et ses opportunités afin de dégager des pistes possibles. Les parents, quant à eux, seront mis en contact avec des perspectives rassurantes pour l'avenir de leurs enfants. Enfin, les enseignants disposeront de suffisamment d'informations pour faire des liens entre les contenus disciplinaires et les connaissances indispensables aux différents métiers.

Point cinq :

Une formation de l'ensemble des partenaires à leur rôle de soutien à l'orientation que ce soit en formation initiale ou continue.

Il s'agit de permettre aux partenaires enseignants et professionnels d'acquérir et de faire reconnaître tant en formation initiale qu'en formation continuée les nécessaires compétences qui donneront la liberté créatrice indispensable pour développer des situations d'apprentissage tant dans les champs dynamiques que cognitifs du processus d'orientation.

DES PISTES POUR AGIR

Le cadre étant posé, il reste à préciser le contenu et la dynamique des dispositifs à développer. Deux pistes devraient ainsi être privilégiées :

- la connaissance de soi : informer les élèves sur leurs compétences et leurs intérêts, ainsi que sur le monde du travail et ses contingences ;
- le processus décisionnel : permettre aux élèves de s'engager dans des séquences d'apprentissages intégrant ces informations au sein d'un processus d'orientation constructif qui tienne compte des phases d'exploration, de clarification, de spécification et de réalisation, et qui offre l'occasion de réaliser des allers et retours personnels en fonction de la position de chaque élève.

La dynamique proposée ici ne pourra réellement aboutir à une orientation constructive que si des régulations sont permises aux élèves.

Ainsi, les enseignants, par le biais des évaluations formatives qu'ils organisent, disposent d'un outil de soutien particulièrement efficace pour assurer un suivi d'orientation des jeunes le plus constructif possible. Nous posons ici l'évaluation comme ressource fondamentale en matière d'orientation.

En effet, fondamentalement, l'évaluation soutient toute forme d'évolution. Elle consiste à amorcer un processus de régulation dont la raison d'être est une modification, une adaptation, une réorientation des comportements en vue de les rendre plus efficaces. Le mécanisme d'orientation est un processus d'évolution en lui-même. L'évaluation lui est donc indispensable. Elle constitue un levier qui permettra aux élèves de progresser, d'apprendre sur eux, sur le monde, sur le mécanisme de choix et surtout, de prendre des décisions et de grandir. Il est capital qu'elle soit prise en charge autant par l'apprenant que par l'enseignant. Le premier tiendra compte des informations fournies par son environnement afin de réorienter son action et le second adaptera le contexte d'apprentissage pour qu'il rencontre au mieux les besoins des élèves. C'est dans cette complémentarité que des suivis d'orientation constructifs pourraient selon nous s'amorcer...

Evoquer ici le dispositif d'évaluation formative peut donner l'impression d'enfoncer des portes ouvertes. Pourtant, au terme de nos investigations, il apparaît qu'il n'est pas encore maîtrisé par les enseignants et encore moins utilisé pour soutenir le processus d'orientation. C'est pourquoi, il nous paraît utile de le positionner comme levier du processus d'orientation au sein duquel il s'intègre entièrement.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON, C. (1998). L'orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 3, 353-371.
- BECKERS, J. (1998) . *Comprendre l'enseignement secondaire : évolution, organisation, analyse*. Bruxelles : De Boeck.
- BECKERS, J. (2001). Didactique générale. Notes de cours d'agrégation, ULg.
- BIEMAR S ., BOUCENA S .FRANCOIS N., GODET D. (2002), Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école. Rapport intermédiaire de la première année de recherche.
- BIEMAR S ., BOUCENA S .FRANCOIS N., GODET D. (2002) , Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école, Rapport final de la première année de recherche.
- BIEMAR S ., BOUCENA S .FRANCOIS N., GODET D. (2002), *L'orientation du jeune : quels constats ? , quels cadres ? quelles interventions ?*, Article de synthèse de la première année de recherche concernant l'étude et la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école.
- BIEMAR S ., BRASSEUR S. , FRANCOIS N., O'FLYNN M-P. (2003) Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école. Rapport intermédiaire de la seconde année de recherche
- BIÉMAR, S. , HOUART, M. , PHILIPPE, M-C, DONNAY, J. et ROMAINVILLE, M. (2000). Les douze travaux de l'enseignant face aux compétences transversales. *Le Point sur la Recherche en Education*, 15, 29-40.
- BIEMAR, HOUART, PHILIPPE (1999), Compétences transversales et pratiques pédagogiques au troisième degré de l'enseignement secondaire général. Rapport de recherche (3 tomes)
- BIEMAR, S. PHILIPPE, M-C. et ROMAINVILLE, M. (2003) L'injonction au projet : paradoxale ou infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n°1, 31-51.
- BLANCHARD S. & VRIGNAUD P. (1991), Evaluer pour conseiller : les pratiques des conseillers d'orientation en milieu scolaire, dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 (1), pp.9-38.
- BOURDIEU, P. (1998). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- BOUTINET J.-P. (1990), Anthropologie du projet, PUF, Paris.
- BOUTINET J.-P. (1982), Etude des mécanismes de scolarisation à travers la représentation que les jeunes se font de leur avenir, dans *Psychologie française*, 27, pp.264-283.
- CALLON, M. (1986). *Elément pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint Brieuc*. Version française d'un article à paraître en anglais in John Law (ed.) Power , Action and Belief : the New sociology of Knowledge, Sociological review Monograph 32, Keele and London, University of Keele and Routledge and Kegan Paul.
- CEF (2001). Orientation et information sur les métiers. *Rapport intermédiaire* du groupe de travail du CEF, Communauté française de Belgique.
- CLAES M. (1994) , L'expérience adolescente, Editions pierre Mardaga, Bruxelles.
- CROIZIER M. (1993), Motivation, projet personnel, apprentissages, ESF, Paris.

- CROS, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : PUF.
- CROS, F. (2003). *Emergence et installation de l'innovation scolaire : un nouveau modèle explicatif*. Document de travail .
- DEFRENNE R. , *Les représentations sociales*. Colloque « Orientation et information sur les études et les métiers », CEF, Bruxelles, vendredi 01 février 02.
- DELANNOY C. (1997), *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Centre National documentation pédagogique, Hachette Education.
- DE KETELE, J-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck.
- DONNAY, J. , GODET D., PHILIPPE, M-C et RIFON, J. (2001). *Etude inter-universitaire : la mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire*. Rapport de recherche.
- DUBE, J. (2000). *L'école orientante : un concept en évolution*. Doc du ministère de l'Education , Gouvernement du Québec.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: le Seuil.
- DUMORA, B. (2001). *Les intentions d'orientation et leur argumentation, aspects développementaux et psycho-sociaux*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30,
- DUMORA, B. et LANNEGRAND-WILLEMS, L. (1999). *Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, 1, 3-29.
- DUMORA, B. (1998). *Expérience scolaire et orientation*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, 211-234.
- DUPAS V. (2001) *Projets et réussites de trois cohortes d'étudiants*. *Mémoire de Licence en Psychologie*, Université de Liège.
- DURU-BELLA, M. (1995). *Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La causalité du probable et son insertion sociologique*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 1, 69-86.
- DURU-BELLA , M., JAROUSSE, J-P. et SOLAUX, G. (1997). *S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ?* *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26 (4), 459-482.
- DURU_BELLA, M. (1988) . *Le fonctionnement de l'orientation: genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- ETIENNE R., BALDY A., BALDY R. & BNEDETTOP. (1992) *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette éducation.
- FEDERATION DES CENTRES PMS LIBRES (1993). *Livre blanc des Centre PMS libres : parcours au centre du PMS*. Bruxelles.
- FESeC-SeRDe (2001) *Quand il s'agit d'évaluer ... Le conseil de classe*. Revue de la SEGEC.
- FRANCOIS, N. (2001). *Motivation et réussite scolaire des jeunes en Centre d'Education et de Formation en Alternance : influence du choix de fréquentation, du lieu de contrôle de renforcement et des perspectives temporelles*. Mémoire de licence en sciences psychologiques, Ulg.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz-Psychologie.

- GAUCHET, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même : contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique . *Le Débat*, 37, novembre, 55-84.
- GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- GUILLARD S. & GUILLEMARD J-C. (1997), Manuel pratique de psychologie en milieu éducatif. Masson, Paris.
- LABERGE-DELISLE L. (2000), Décider de son avenir, dans *Vie Pédagogique : construire son projet de vie*.
- LABOUR-GRILL Josette. (1993). L'orientation des adolescents aujourd'hui : choix ou illusion de choix ?. *Cahiers pédagogiques*, 314-315.
- LECOCQ G. (1995), Ce que je veux faire n'est pas ce que tu veux que je fasses, dans *Les cahiers pédagogiques*, 331.
- LELORD F. & ANDRE C. (1998), L'estime de soi, Editions Odile Jacob, Paris.
- LEMOINE N. (1995), Représentations des études et des professions, projets et valeurs professionnels des rhétoriciens de la ville de Liège. Diversité et similarité chez les garçons et les filles, dans l'enseignement général et technique. *Mémoire de Licence en psychologie*, Université de Liège.
- MAGNIER, J. (1991) Un projet ou du projet : le projet personnel de l'élève, un nouvel outil de gestion de l'échec scolaire ? *Dialogues*, 74, 33-35.
- MONNIER C. (1986), Identité et orientation, dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 15 (2), pp. 153-167.
- PELASSY D. (1995). *Sans foi ni loi ? Essai sur le bouleversement des valeurs*. Fayard.
- PELLETIER, D. et al. (1984) *Pour une approche éducative en orientation*, Québec, Gaëtan Morin éditeur.
- PELLETIER, D. & MARQUIS, C. (1985) *Développement personnel et travail*, Document de Base, Québec, Télé-université
- PHILIBERT Ch. & WIEL G. (1998) Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie. *Chronique sociale*, Lyon.
- PROHON, P. & LESCARRET, O. (1998). Concordance et discordance perceptives dans l'auto-évaluation scolaire adolescente. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 3, 411-429.
- ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : l'Harmattan.
- ROPS (1992), Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projets. L'Harmattan, Paris.
- SIMONIS S. (1999), Comprendre l'indécision vocationnelle des rhétoriciens... par la découverte de familles, *Mémoire de licence en Psychologie*, Université de Liège.
- SOLAZZI, R. (1998). Approche expérientielle éducative et sociale de l'orientation. *In actes du Colloque des CPMS libres "Cap sur l'orientation"*, Louvain-La-Neuve.
- SOLAZZI, R. (2001). *Le paradoxe du funambule*. Conférence introductive, Actes du Congrès de Butgenbac,.
- STASSART M.(1995), Evolution psychodynamique à moyen terme de la détermination vocationnelle chez le grand adolescent, *Thèse de Doctorat en Psychologie*, Université de Liège.

VALLET L-A. (1986) La formulation d'un projet d'orientation en classe de troisième : une analyse multivariée concernant trois facteurs importants, dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 15 (4), pp.331-353.

VAN NESTE M. (2000), Au cœur de la réussite : le projet de vie de l'élève, dans *Vie Pédagogique : construire son projet de vie*.

VASSILEFF J. (1992), *Histoires de vie et Pédagogie du Projet*, Chronique Sociale, Lyon.

Vie pédagogique, (2000) Dossier : construire son projet de vie, numéro 117, Québec.