

Cahiers pédagogiques

« PROJET PERSONNEL DE L'ELEVE »

OU

« PROJET D'ORIENTATION » ?

Pascale Prignon et Jean-Marie Bailly

N°8 - Avril 2002

Centre Interfaces
c/o FUNDP, Namur, Belgique
Adresse courrier : Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur
Localisation : Rue Grandgagnage, 16 - 5000 Namur

Tél : 081 - 72 51 97

Fax : 081 - 72 51 98

Le *Cahiers Interfaces Pédagogiques* n°2¹ propose une approche théorique des enjeux qui sous-tendent les choix d'orientation en fin de secondaire.

Les *Cahiers Interfaces Pédagogiques* n°3² et 6³ sont le récit d'une application concrète menée en classe à partir de ces notions théoriques. Ils ont pour but d'aider les enseignants à mettre au point un scénario qui met en perspective des activités variées. Celles-ci doivent aider l'élève dans l'élaboration et la construction progressive de son projet de vie.

Le *Cahiers Interfaces Pédagogiques* n°7⁴ décrit le contexte scolaire actuel en explorant comment s'y pose la question du sens pour les professeurs et pour les élèves de classes terminales.

Le *Cahiers Interfaces Pédagogiques* n°8 propose quelques éléments théoriques sur la notion de « Projet Personnel de l'Élève ». En montrant comment une activité telle que les « *Services Sociaux* » a été intégrée dans une démarche de réflexion sur les choix d'avenir, il approche la notion de « Projet d'Orientation ».

¹ PRIGNON, P., FOUREZ, G., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il ?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques* n°2, novembre 1999, 16 p.

² PRIGNON, P., FOUREZ, G., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation - Une séquence sur la « connaissance de soi »* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques* n°3, mars 2000, 43 p.

³ PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation - Une séquence sur la « connaissance de l'autre »* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°6, juin 2000, 44 p.

⁴ PRIGNON P., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°7, mars 2001, 20 p.

« PROJET PERSONNEL DE L'ELEVE » OU
« PROJET D'ORIENTATION » ?

Pascale Prignon et Jean-Marie Baily

Avant-propos

Confrontée aux objectifs nouveaux et multiples que lui assigne la société civile depuis le décret « Missions » de juillet 1997, l'école obligatoire peine parfois à dégager un principe unificateur et à intégrer des tâches croissantes en nombre et en complexité. Ce sentiment est renforcé par l'impression que « *tout était plus simple avant* ». Fondée ou non, cette nostalgie n'est hélas que d'un faible secours. Et si le « *Projet Personnel de l'Elève* » apportait un début ou une partie de la solution ? N'est-ce pas en effet en chaque élève que doit s'opérer la synthèse des apports multiples de l'école du XXIème siècle. Plus nous aiderons nos adolescent(e)s à dégager les prémisses de leur plan de vie, mieux elles et ils profiteront de ce bagage multiforme que nous tentons de leur délivrer et qui est censé le réaliser.

Il ne s'agit pas pour autant de recourir à l'individualisation de l'enseignement, qui en a moins que jamais les moyens. Par contre, éveiller le sens des apprentissages, cognitifs ou non, en faisant émerger petit à petit le dessein personnel de futurs adultes qu'ils sont, participe d'un souci qui a toujours habité les enseignants. A terme, la démarche du projet personnel devrait inspirer de manière systémique professeurs de toute discipline et éducateurs.

Une telle pratique enrichira la *cura personalis* d'une application nouvelle, en répondant à un besoin réel de notre époque. C'est ce à quoi Pascale Prignon et une équipe d'enseignants du centre scolaire Saint-Stanislas travaillent depuis quelques mois et dont ils vous proposent ci-après les premiers résultats.

Jean-Pierre Dubuquoy
Directeur du collège Saint-Stanislas de Mons

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
I. LA NOTION DE « PROJET PERSONNEL DE L'ÉLÈVE »	6
A. Quand apparaît la notion de « Projet Personnel de l'Élève » ?	6
B. « Avoir un projet », « Être en projet » ...	6
C. Le projet comme « processus »	7
D. Le rôle de l'environnement	8
Mise au point: la notion de « projet d'orientation » de l'élève	9
1. Nos repères	10
2. Nos critères	11
II. UNE DÉMARCHE EN PLUSIEURS SÉQUENCES	12
A. L'aide apportée aux jeunes dans leurs choix	12
B. L'enchaînement des séquences : des propositions de travail	13
C. La confrontation de trois types de choix	14
1. Le choix de formation	14
2. Le choix de profession	14
3. Le choix de vie	15
D. L'organisation des activités	15
III. LE DÉROULEMENT D'UNE ACTIVITÉ: COMMENT INTÉGRER LES «SERVICES SOCIAUX» ?	16
A. Données de base	16
B. Récit de l'activité	16
1 ^{ère} étape : Mise en place de l'activité	16
2 ^{ème} étape : Trois jours hors de l'école	17
3 ^{ème} étape : Après-midi d'évaluation	17
C. Commentaires	18
1. Mise en commun des observations brutes	18
2. Exposé théorique sur l' « <i>exclusion sociale</i> »	18
3. Mise à distance	19
D. Rédaction d'un rapport	20
E. Conclusion	20
1. La méthode de travail	20
2. La réflexion sur un choix professionnel	20
3. L'enrichissement personnel	21
IV. RÉFLEXIONS OUVERTES ...	22
A. Ce que les professeurs souhaitent apporter aux élèves ...	22
B. La démarche comme activité porteuse de sens ...	22
C. Ce que nous avons apprécié ...	23
ANNEXES	24
Annexe I: Présentation des services sociaux	24
Annexe II: Pistes de réflexion pour la mise en place de l'activité	25
Annexe III: Évaluation du service social	26
Annexe IV: Réactions, observations, ... des élèves	28
Annexe V: Exposé sur « l'exclusion sociale » (Ch. Van Den Noortgaete)	30
Annexe VI: Consignes pour la rédaction du rapport	33
BIBLIOGRAPHIE	33

INTRODUCTION

En ces temps d'incertitudes et de mutations, les professeurs éprouvent de plus en plus de difficultés à (re)définir leurs rôles et à (re)trouver des repères stables. D'une part, le microcosme de l'école change : des programmes plus ou moins nouveaux et une pédagogie des compétences perturbent notre quotidien. D'autre part, la société bouge et même s'emballe : les jeunes sont de plus en plus désorientés et leurs parents ne savent plus toujours à quoi se raccrocher ... sinon à l'école ! Bel exercice d'équilibre pour les enseignants remis sans cesse sous les feux des projecteurs de l'actualité ...

Sous la pression, l'institution scolaire voit ses « missions » se multiplier (former des citoyens, éduquer à la vie, informer sur les drogues, le sida, encadrer les activités parascolaires, ... la liste s'allonge sans cesse) et donc s'ouvre à des activités de plus en plus diverses, disparates, hétéroclites. Le risque est grand de voir l'école se changer en un vaste supermarché où des élèves, consommateurs hédonistes, rempliraient à longueur de journée, des caddies de produits plus ou moins culturels de toutes sortes, où le ludique disputerait la vedette au parascolaire, parasiterait les activités traditionnelles ... et où les savoirs enseignés (quel vilain mot !) seraient décrétés définitivement ringards et dépassés ... Nous n'en sommes pas encore tout à fait là, mais la roue tourne et elle tourne de plus en plus vite.

Le « *Projet Personnel de l'Élève* » est l'occasion de faire une sorte d'arrêt sur image, de neutraliser le zapping envahissant, d'apporter une pause salutaire et de clarifier les débats en proposant un **NOUVEAU REGARD SUR LES PRATIQUES QUOTIDIENNES** de l'école.

- Nous décanterons plusieurs écrits théoriques que les pédagogues ont multipliés ces dernières années, pour résumer – à l'usage des praticiens – quelques notions simples et utiles en vue de l'organisation du travail dans les classes.
- Avec une équipe d'une dizaine de professeurs, nous avons construit un scénario, un parcours sur deux ans, avec un début de mise en application en 5^{ème} année de l'enseignement général⁵. Trois *types de choix* auxquels les élèves sont confrontés en fin de Rénové paraissent cruciaux et incontournables. Nous accorderons une place particulière à l'insertion des « services sociaux » dans la démarche du « *Projet Personnel de l'Élève* » et définirons ce que nous entendons par « *Projet d'Orientation* ».
- Nous nous demanderons enfin quels enseignements en retirer : faut-il poursuivre, étendre ? D'autres activités pourraient-elles être créées, re-dynamisées, inscrites dans une autre perspective pédagogique ? A quelles conditions ? ...

⁵ J.-M. Baily, G. Bernard, J. Bonaventure, C. Colson, N. Degrauwe, M.-Th. Fontaine, M. Fosset, V. Lafontaine, R. P.R. Lespagnard, A. Rousseau et M. Stasse sont professeurs au Collège Saint-Stanislas de Mons.

I. LA NOTION DE « PROJET PERSONNEL DE L'ÉLÈVE »

A. Quand apparaît la notion de « Projet Personnel de l'Élève » ?

Les grandes idées ont souvent des débuts timides voire obscurs ... Le « *Projet Personnel de l'Élève* » (PPE pour les initiés) n'échappe pas à la règle. Nous ignorons⁶ qui le premier a développé ce concept et dans quel contexte précis. Mais l'idée du « *Projet Personnel de l'Élève* » est probablement née en réaction à une sorte de dictature de l'école omnisciente imposant ses conceptions à des élèves qui, progressivement mais de plus en plus fermement, les ont refusées ... Ils viennent à l'école et n'y trouvent plus de sens. Au *magister* déversant des savoirs innombrables sur des élèves dociles qui les assimilaient pour les restituer fidèlement à la demande, a succédé une attitude moins autoritaire et plus participative. Désormais, les enseignants considèrent de plus en plus les élèves comme des **acteurs** cherchant à **organiser des savoirs** avec l'aide des maîtres.

Nous retiendrons quelques glissements significatifs dans la terminologie des publications récentes, qui nous semblent révélateurs des changements de priorités : *l'élève sujet* devient un *élève acteur*, *comprendre une matière* se traduit par *donner du sens*, *assimiler des cours* par *construire des savoirs*, *acquérir des connaissances* par *maîtriser des compétences* et c'est ainsi qu'une *démarche passive* se transforme en une *démarche active* ...

B. « Avoir un projet », « Être en projet » ...

Selon Ch. Philibert et G. Wiel, qui ont accompagné des équipes de professeurs dans différents collèges et lycées, l'expression « *Projet personnel de l'Adolescent* » est ambiguë car elle renvoie « *non seulement à des dimensions très différentes de l'existence, mais aussi à un processus qui va de l'intentionnalité (être en projet) à une visée claire et structurée d'un agir total (avoir un projet)* ». ⁷
« *Être en projet* » désigne l'intentionnalité de la conscience, de l'exister. « *Cette attitude de disponibilité ouverte au futur* », ce désir d'être est tourné vers les possibilités de l'avenir sans que celles-ci soient définitivement précisées.

⁶ Pour plus d'informations sur « Pourquoi le Projet Personnel de l'Élève ? Pourquoi aujourd'hui ? », voir CARLIER R., *Le Projet Personnel de l'Élève. Regard d'un enseignant*, Association des Écoles Lasalliennes, Août 2000, p.8-15. Notons que pour J. Guichard, « *C'est probablement en 1927, avec Heidegger, que le « projet » acquiert pour la première fois une place essentielle dans l'histoire de la pensée, puisqu'il se voit référer à la question centrale de la métaphysique : celle de la possibilité de la compréhension de l'être. Quelques années plus tard, avec Sartre, le « projet » trouve sa place au sein d'une « philosophie de l'action où l'homme est conçu comme devenant ce qu'il fait* ». (GUICHARD J., *Les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, Le Psychologue, PUF, 1993, p.13)

⁷ PHILIBERT Ch., WIEL G., *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Chronique sociale, 1998, p. 52.

« *Avoir un projet est une actualisation concrète de cet être en projet* »⁸ : avoir un projet signifie que celui-ci a été pensé, qu'il peut être verbalisé ou écrit. Il est en partie clarifié au moment où on le communique. L'individu a une visée claire et structurée de son action, il doit désormais concrétiser le but qu'il s'est donné.

Nous gardons de cette mise au point théorique sa **dimension dynamique** : il s'agit de se donner l'occasion d'élaborer des représentations du futur, de penser l'avenir, d'avoir des intentions et/ou d'envisager différentes possibilités. Néanmoins, la mise en œuvre de cet « être en projet » est également importante : elle nécessite de structurer ses intentions et de concevoir des actions concrètes. Participer à un projet implique l'intention de l'exécuter. Sinon, cela reste du domaine du rêve. Nous pensons que l'individu doit prendre part à son éducation ... Il est donc souhaitable qu'il développe un projet dans et/ou hors de l'école. Mais cela ne signifie pas que tous les individus doivent avoir impérativement un projet. Une telle « *dictature du projet* » tuerait son intérêt et anéantirait l'importance d'une telle démarche. De même, on réussit ou on échoue *avec* ou *sans* projet et, ceux qui réussissent le mieux n'ont pas nécessairement de projet ! ! Enfin, il y a d'autres projets que la réussite scolaire.

C. Le projet comme « processus »

Les théories « développementales » initiées par E. Ginzberg (1951) et D.E. Super (1953)⁹ (liées à des choix scolaires et professionnels), insistent sur l'**aspect dynamique et évolutif de la personnalité**. Elles considèrent que les choix sont l'aboutissement de processus, ce qui implique une série de stades ; chaque étape correspondant à un niveau de développement du sujet. En effet, les projets des jeunes varient selon leur âge et leur niveau de développement (Par exemple, entre 4 et 10 ans, l'élève passe de la fantaisie à l'expression de ses intérêts. Entre 15 et 24 ans, les choix sont explorés à travers des discussions, ...). De plus, il existe de grandes différences entre les individus. Si l'on accepte de définir le projet en termes de **processus**, il faut admettre que sa construction soit lente et progressive. Elle entraîne une évolution des représentations du jeune au fur et à mesure de ses différentes expériences. L'individu voit ses caractéristiques évoluer et l'enseignant doit l'accompagner.

Selon J. Legrès et D. Pémartin (1988), le projet est une élaboration progressive et évolutive dont il est possible d'activer le développement. Ils ont ainsi défini une suite de phases dans l'évolution des projets et ont montré qu'à chacune d'entre elles correspondent des objectifs pédagogiques différents. Ces théories, presque exclusivement centrées sur l'individu, mettent l'accent sur l'aboutissement et le résultat

⁸ PHILIBERT Ch., WIEL, G., *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Chronique sociale, 1998, p. 54.

⁹ CHARPENTIER J., COLLIN B., SCHEURER E., *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

du processus. Celui-ci apparaît comme le développement de l'individu isolé du monde extérieur.

Nous gardons l'idée générale du **processus** en tant que tel et non la recherche concrète d'un aboutissement ou d'un résultat déterminé. Nous retenons l'idée d'une démarche où le jeune **construit progressivement ses référents** (démarche de construction de la personne). C'est une construction patiente, toujours inachevée (le projet a un côté remodelable), en évolution constante, compte tenu des modifications de son environnement.

Le facteur « temps » est tout à fait essentiel et nous impose de resituer le projet dans une histoire (connaissance de soi). C'est une manière de remettre de l'ordre qui implique de ne plus se satisfaire de solutions immédiates, de lutter contre la prégnance de termes comme immédiateté ou adaptabilité, de lutter contre le zapping ...

D. Le rôle de l'environnement

Les théories récentes concernant la notion de projet sont plutôt de type interactionniste et constructiviste. Le projet s'adapte et se transforme au contact des autres et du monde environnant. « *L'individu (se construit) dans toute sa réalité en interaction avec le monde vécu* »¹⁰.

Ces théories situent l'individu dans le monde, compris dans son sens le plus large, et en interaction avec lui. Le projet devient un processus qui se construit **en interaction entre l'individu et son environnement** par échanges successifs, avec, parfois, de mini-ruptures, des allers-retours ...

Joseph Nuttin¹¹ place « *le point de départ de la motivation dans le caractère dynamique de la relation qui unit l'individu à son milieu. (En effet) ce qui rend la relation dynamique, c'est le fait que la personne n'est pas indifférente aux objets avec lesquels elle entre en relation. (La motivation se situe dans) le champ de l'affectivité et de la volonté* »¹².

Les échanges avec l'environnement jouent un grand rôle et nous souhaitons laisser beaucoup de place à la motivation des élèves, sans toujours maîtriser les facteurs qui la déclenchent. Force est de constater que ceux qui se motivent pour un projet en tirent

¹⁰ CHARPENTIER J., COLLIN B., SCHEURER E., *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

¹¹ CROIZIER M., *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 51-52.

¹² PHILIBERT Ch., WIEL G., *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Chronique sociale, 1998, p. 61.

plus de satisfaction et progressent plus rapidement vers des décisions. La motivation est toujours liée au désir¹³, et donne du sens aux activités que propose l'école.

Le « *Projet Personnel de l'Élève* » est aussi « *essentiellement un acte de double transformation* :

- *la transformation du réel, parce que le projet se heurte à des problèmes successifs, générant des conflits cognitifs chez celui qui apprend, faisant ainsi émerger de nouveaux savoirs, de nouveaux concepts, de nouveaux schèmes, de nouveaux comportements ;*
- *la transformation de l'acteur, parce que le projet amène celui-ci à modifier ses représentations, à intégrer de nouveaux concepts, schèmes, comportements, à découvrir une nouvelle image de soi et à constater une certaine reconnaissance sociale qui découle de la réalisation de son projet* »¹⁴.

Mise au point: la notion de « projet d'orientation » de l'élève

Notre souhait est de mettre en place des balises pour réorganiser les apprentissages des élèves et surtout pour les faire réfléchir à leur avenir. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de repenser l'organisation des cours et des activités parascolaires en se demandant chaque fois en quoi une activité, quelle qu'elle soit, peut aider les jeunes à préparer leur avenir. En montrant les liens qui peuvent se tisser entre une situation présente et une opportunité future - entre notre présent et leur futur -, nous les invitons à se situer, à se penser continuellement « en projet ».

« Être en projet », c'est apprendre à se situer dans le monde et à s'y mouvoir : prendre conscience de ses potentialités, distinguer les composantes d'une situation des émotions qu'elle provoque, réfléchir en anticipant les problèmes possibles, se situer devant les choix à faire pour mieux agir, apprendre à s'évaluer c'est-à-dire regarder ce qui a été fait pour faire mieux encore¹⁵...

En fait, plus qu'un « projet personnel de l'élève », c'est un **projet d'orientation** qu'il faut développer et gérer.

¹³ DEVELAY M., *Donner du sens à l'École*, Paris, ESF éditeur, p. 96. (« *La motivation est la mise en mouvement du désir. Mais cette mise en mouvement n'existe qu'à la condition de pouvoir se projeter dans un futur, celui des aspirations, la forme sociale la plus reconnue étant celle du champ socioprofessionnel. La motivation est le prolongement du désir vers la mise en actes* »).

¹⁴ VAN NESTE M., *Au cœur de la réussite : le projet de vie de l'élève* dans *Vie Pédagogique*, n°117, novembre-décembre 2000, p. 21.

¹⁵ Ces notions sont directement inspirées des *Exercices Spirituels* de Saint Ignace de Loyola : « *La formation chez les élèves de l'habitude naturelle de réfléchir sur l'expérience avant d'agir* » (Pédagogie ignatienne, Approches concrètes).

1. Nos repères

1. L'élève doit devenir progressivement un acteur de son apprentissage, le professeur reste un guide privilégié qui accompagne le développement en apportant ses savoirs, son expérience et en témoignant des idéaux présents dans la société.
2. La démarche suppose un état d'esprit permanent : à chaque expérience, l'élève élabore des représentations du monde qui, confrontées à la réalité, se modifieront et se concrétiseront au fil de l'apprentissage. Il est aussi utile « d'avoir un projet » que « d'être en projet ».
3. Cette façon de faire ne peut qu'être lente puisqu'elle suit le développement de l'individu qui construit pas à pas sa démarche. C'est pourquoi nous planifions les activités sur deux ans, en quatre séquences.
4. Le « *Projet d'Orientation* » est un processus qui s'élabore dans l'interaction entre l'individu et son environnement. Il suppose donc la motivation et le désir de l'élève.

Ces repères nous permettent de construire un tableau des critères auxquels les activités mises en place devraient obéir pour participer à la logique de ce « *Projet d'Orientation* », telle que nous la défendons. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un « *Projet d'Orientation* » suppose la conjonction de trois types de critères, ni trop rigides, ni trop contraignants, et donc ouverts aux opportunités.

2. Nos critères

<p>Critères de contenus</p>	<p>La démarche « <i>Projet d'Orientation</i> » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vise à permettre à l'élève de construire un lien entre son présent et son devenir (études, profession, vie) - participe à la découverte d'une facette du monde contemporain (peu ou pas exploitée dans les cours habituels) en la reliant à leur vie - est susceptible d'appropriation par l'élève qui, dans un climat de confiance, participe activement - est une activité centrée sur la rencontre d'une personne, d'un événement, d'une problématique, d'un lieu, d'un groupe social, ... qui déborde du cadre de l'école - doit être le plus possible intégrée aux disciplines. <p>Beaucoup de contenus peuvent devenir « <i>Projet d'Orientation</i> » mais ils ne le sont pas d'office.</p>
<p>Critères de démarche</p>	<p>La démarche doit logiquement s'articuler en trois moments importants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant : préparation avec formulation précise des objectifs et élaboration d'une grille d'utilisation - Pendant : scénarisation de l'activité par fragmentation des activités - Après: <ul style="list-style-type: none"> • réutilisation des contenus dans les cours et/ou dans d'autres activités • réflexion après la réalisation et appréciation (?) de l'efficacité de l'activité • ré-appropriation de l'élève qui reprend la grille d'utilisation et la discute
<p>Critères d'intégration</p>	<p>Chaque activité doit être compatible avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le décret « Missions »¹⁶ - le projet d'établissement, le projet éducatif, ... - le « Projet Personnel de l'Élève » de l'établissement : chaque élément participe à une « architecture globale » des activités d'une année et donc à la « philosophie générale » de l'école. <p>Il est évident que la mise en place doit se faire grâce à la confiance et au soutien explicites de la Direction, de la préfecture des études, des collègues, des parents, ...</p>

Tous ces paramètres ne doivent pas devenir des contraintes. Mais plus une activité se rapproche de ces critères, mieux elle s'intègre à notre démarche en en renforçant la cohérence.

¹⁶ Décret « Missions prioritaires de l'École », 27 juillet 1997, Communauté française de Belgique.

II. UNE DÉMARCHE EN PLUSIEURS SÉQUENCES

A. L'aide apportée aux jeunes dans leurs choix

Notre réflexion a été menée avec cinq classes de 5^{ème} dans l'enseignement général, en pensant plus particulièrement à leur orientation après le secondaire. En effet, au terme de ce cycle, les élèves doivent choisir un type d'études (une **formation intellectuelle**) ... ce qui les amène à choisir une **profession** ... tout en construisant les bases de leurs **choix de vie**. Puisqu'ils ont encore deux années avant la prise de décision, il paraît logique de planifier les activités sur les quatre semestres. La construction sera donc progressive et « symphonique » : les thèmes importants seront repris et amplifiés en 6^{ème} année.

Les trois types de choix se superposent :

- **Le choix de formation** : préparer les élèves au choix d'études ultérieures implique qu'on leur donne une méthode de travail solide pour affronter l'enseignement supérieur.
- **Le choix de profession** : les guider dans le choix d'un futur métier, c'est leur en montrer toutes les implications et les aider à trier les informations sur les « carrières » possibles.
- **Le choix de vie** : leur apprendre à réfléchir aux futurs engagements de la vie, c'est construire et façonner une personnalité qui sache discerner son chemin avec une grande liberté intérieure.

La mission de l'équipe d'enseignants est d'articuler au mieux ces trois préoccupations en établissant une progression harmonieuse et de relier ces préoccupations à l'enseignement des matières de cours et aux autres activités parascolaires que l'école propose.

B. L'enchaînement des séquences : des propositions de travail¹⁷

5 ^{ème} année		6 ^{ème} année	
1 ^{er} semestre : séquence 1	2 ^{ème} semestre : séquence 2	1 ^{er} semestre : séquence 3	2 ^{ème} semestre : séquence 4
L'individu face à la complexité du monde	L'individu entraîné dans le mouvement	L'individu cherchant à mieux se connaître	L'individu confronté au processus d'initiation
Figer les savoirs pour mieux les observer. Mettre de l'ordre pour comprendre la complexité	Resituer les éléments dans une « Histoire » et dans son « Histoire ». Montrer que la pensée évolue	Apprendre à mieux se connaître pour mieux apprécier ses potentialités et les mettre en œuvre	Préparer au « passage », au franchissement des obstacles et au dépassement de soi
L'élève et le multiple	L'élève et le mouvement	L'élève et l'intériorité	L'élève et le passage
→		→	

E
V
A
L
U
A
T
I
O
N

E
V
A
L
U
A
T
I
O
N

¹⁷ Pour plus de détails, voir *Une structure de « Parcours d'orientation » au 3^{ème} degré*, Centre Interfaces, juin 2000.

C. La confrontation de trois types de choix

1. Le choix de formation

Développer une méthode de travail personnelle, solide et efficace

L'objectif est de préparer les jeunes intellectuellement, méthodologiquement, psychologiquement aux études supérieures, universitaires ou non.

*Comment ?*¹⁸

- En mettant en place des démarches intellectuelles claires, organisées par paliers d'apprentissage ...
- En faisant prendre conscience du mode de fonctionnement de chacun dans l'appropriation des savoirs ...
- En préparant progressivement au travail personnel, à l'effort consenti et à l'évaluation ...
- Etc.

2. Le choix de profession

Réfléchir sur les types de carrières, sur les formes d'engagement professionnel

L'objectif est d'aider les jeunes dans leur choix de *métier* en tant que tel et donc dans la recherche des informations utiles et nécessaires.

Comment ?

- En examinant les différentes facettes des métiers et les implications des choix ...
- En encourageant une prise de conscience des représentations spontanées
- En encourageant une recherche des informations progressivement prise en charge par l'élève ...
- En apprenant à traiter et à synthétiser des informations (ne pas accumuler les informations mais rester ouvert !)
- Etc.

¹⁸ La rubrique « comment ? » n'entre pas dans les détails car c'est le cœur du travail de l'équipe d'enseignants qui devra, chaque année, réajuster ses activités en fonction des circonstances et des classes.

3. Le choix de vie

Replacer le sens de ces démarches dans une vision plus globale

L'objectif est de développer la personnalité des jeunes pour qu'ils deviennent des acteurs dans la transformation du monde. Faire comprendre que l'on peut réfléchir aussi dès l'école à sa vie d'adulte en devenant des « citoyens » intelligents et actifs et œuvrer pour plus de justice sociale.

Comment ?

- En apprenant à mieux se connaître, dans la rencontre de l'autre
- En reliant les nouvelles expériences à ce qui est connu (pensée systémique)
- En se percevant comme élève mais aussi comme personne
- En se situant dans un groupe humain
- En se situant devant les choix à faire
- En s'entraînant à un travail rigoureux et performant (l'excellence)
- Etc.

D. L'organisation des activités

Nous avons d'abord relu les programmes pour regrouper les savoirs, les savoir-faire et les compétences développés dans chaque discipline, pour les rapprocher et les consolider en *compétences transversales*. Des exercices comme la prise de notes, la structure et la contraction de texte, la recherche de documents et l'élaboration d'un dossier, ... ont été planifiés sur les deux premières séquences. Chaque professeur essaie d'associer sa discipline pour qu'elle s'harmonise autant que possible avec la démarche des collègues. Mais une grande liberté est laissée à chacun.

En outre, notre volonté était de mettre en perspective des activités habituellement organisées par l'école et qui paraissent parfois isolées, mal ancrées dans le quotidien des élèves. Nous les avons sélectionnées et replacées au fil des semestres. Ainsi, nous avons retenu l'organisation de l'accompagnement des « *services sociaux* » (fin octobre), une réflexion sur « *le métier d'étudiant* » avec des « Anciens » élèves sortis deux ans plus tôt (mi-février) et une séance d'informations du CIO sur les études (avril). Seule la première activité sera développée dans ce cahier.

D'autres associations restent possibles ... Il serait néanmoins illusoire de chercher à tout intégrer mais un peu plus de cohérence ne semble pas inutile. L'objectif était de montrer le plus clairement possible comment notre travail au jour le jour participait à un **projet d'orientation** global de l'élève.

III. LE DÉROULEMENT D'UNE ACTIVITÉ: COMMENT INTÉGRER LES «SERVICES SOCIAUX» ?

A. Données de base

Depuis de nombreuses années, l'école propose une retraite en 6^{ème} année et une activité appelée « Services sociaux » en 5^{ème}. C'était, au départ, l'occasion pour nos élèves d'accorder trois jours de leur temps scolaire à des personnes moins favorisées. L'activité demandait d'être re-dynamisée, exploitée dans les cours et remise en conformité avec le projet d'établissement.

Une équipe d'une dizaine de professeurs de branches différentes (Religion (2), Français (3), Mathématique (1), Sciences (3), Langues modernes (2) ; soit 3 titulaires pour 5 classes) entame une réflexion avec la Direction autour de trois priorités :

- intégrer les services sociaux aux autres activités
- faire réfléchir les élèves (aller au-delà d'une simple découverte d'un milieu extra scolaire)
- entamer une réflexion sur l'exclusion sociale.

B. Récit de l'activité

1^{ère} étape : Mise en place de l'activité

- 1^{ère} approche : Les aspects techniques

Le directeur rencontre chaque classe et communique les informations générales (cf. Annexe I) : dates, lieux, types d'activités, modalités d'inscription, ... (50 minutes, plus ou moins un mois avant l'activité).

- 2^{ème} approche : La conscientisation

L'équipe des professeurs se met d'accord sur les idées à développer et réfléchit au problème de l'exclusion à partir de coupures de presse. Elle propose quelques pistes (par ex., les enjeux et les raisons d'une telle démarche, ... Cf. Annexe II) et prépare une intervention auprès de la classe. La conscientisation¹⁹ est prise en charge par le titulaire - quand c'est possible - et un professeur de l'équipe (50 minutes, une semaine avant l'activité).

¹⁹ C'est une manière de mettre l'élève dans une situation d'intentionnalité. C'est l'encourager à se poser des questions sur ce que ces trois jours représentent (c'est-à-dire se donner du temps pour faire émerger les

Les élèves prennent position par rapport à une activité imposée par l'école. Les professeurs prennent conscience des motivations, des représentations de leurs élèves (« prendre le climat de la classe », entendre les propos des élèves sur des sujets qui ne sont pas strictement disciplinaires).

2^{ème} étape : Trois jours hors de l'école

Les secteurs d'accueil où l'élève est confronté à une situation sociale et au monde du travail sont de plusieurs types :

- les institutions qui aident le « Quart-Monde » (7)
- les homes pour jeunes (11)
- les hôpitaux (9)
- les maisons pour handicapés (7)
- les maisons de repos pour personnes âgées (10)

Quelques professeurs rencontrent les élèves sur les lieux des services sociaux et échangent leurs impressions plus ou moins longuement avec les responsables.

3^{ème} étape : Après-midi d'évaluation

L'organisation de l'après-midi d'évaluation (cf. Annexe III) cherchait un équilibre entre activité collective et activité individuelle, entre productions personnelles et explication de concepts (« théorie de l'alternance »). La segmentation correspond aux trois périodes de 50 minutes d'un après-midi habituel :

- **Mise en commun des observations brutes** : Cette activité collective est assurée par deux professeurs dans chaque classe. Les élèves communiquent leurs observations brutes et confrontent les différentes approches (qui sont très diversifiées !) et qui ne correspondent pas vraiment à ce qu'ils imaginaient. Prises de paroles et temps d'écoute furent très utiles pour faire avancer leur réflexion (« *Ecoute active* »).
- **Exposé théorique sur l' « exclusion sociale »** : L'exposé magistral (+/- ½ heure - cf. Annexe V) de Madame Christine Van Den Noortgaete (Direction de la Communication au Forem), s'adresse à tous les élèves regroupés et est prolongé par les réponses aux questions de l'auditoire.

représentations). C'est une manière d'introduire le « futur », d'acquérir le « sens de l'avenir » (cf. CROIZIER M., *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 50).

- **Mise à distance** : Le 3^{ème} moment, en groupe classe, permet de discuter des informations reçues, de distinguer les faits des opinions, d'exercer son esprit critique, de dépasser l'anecdotique. En même temps, ces réflexions personnelles préparent la rédaction du rapport individuel qui doit tenir compte de consignes données dans le cadre du cours de Français (cf. Annexe VI).

C. Commentaires

1. Mise en commun des observations brutes

Lors de la mise en commun des observations (cf. Annexe IV), les professeurs écoutent les élèves et répartissent les temps de paroles équitablement. De manière générale, ils soulignent le climat très convivial, le respect et l'écoute de l'autre, et la grande spontanéité des dialogues.

Nous retenons particulièrement chez les élèves :

- . des observations plus émotionnelles : un sentiment de gêne, d'inquiétude, d'inutilité, d'étonnement, de solitude, ... Ce sont essentiellement des réactions proches de l'affect (perception). Quelques élèves ont été choqués par la découverte de situations de vie inattendues (oisiveté, saleté, abandon de personnes âgées, violence verbale, ...). Certains déplorent avoir été « *privés* » de responsabilités.
- . des observations au niveau relationnel : le plaisir de rencontrer les autres ou le regret de ne pas avoir eu beaucoup de contacts humains. Les élèves mettent en évidence un tissu social qui n'est pas celui d'une école.
- . des observations au niveau professionnel : la découverte d'un univers différent avec ses horaires, son rythme soutenu, ses aspects contraignants, ses absurdités administratives, ... Ils décrivent aussi les tâches effectuées.

2. Exposé théorique sur l' « *exclusion sociale* »

L'exposé très magistral et structuré est jugé *très* théorique, très dense. Les élèves déclarent être au courant de la plupart des situations évoquées alors que sur le terrain les mêmes réalités les avaient étonnés.

Certains soulignent des difficultés de compréhension : problème complexe, débit rapide, mots compliqués, ... Ils font également part de leur difficulté à prendre des notes.

Ce cours magistral²⁰ sera l'occasion de réfléchir avec eux sur ce type d'activité qui constitue l'essentiel des études supérieures.

3. Mise à distance

La troisième partie en groupe-classe devait permettre de relire les événements avec les élèves, d'ouvrir la discussion en prenant ses distances par rapport à toutes les observations des dernières heures (cf. Annexe IV).

Cette partie de l'après-midi est éprouvante pour les professeurs : le temps passait ... , la conférence avait été dense et les efforts de maîtrise de soi avaient déjà été importants pour plusieurs ...

La diversité des interventions rend la synthèse difficile. Mais il apparaît certain que cette réflexion doit être prolongée dans les cours et replacée dans le déroulement des matières. Les cours de Religion, Français, Histoire et Géographie sont directement concernés et peuvent reprendre le problème de l'exclusion sociale.

L'écoute de l'exposé (le récit de l'expérience) peut provoquer l'indifférence, le rejet, mais aussi la réflexion ou une réaction personnelle. Quelques élèves soulignent la difficulté de faire le lien entre la conférence et leur service social. Certains soulignent qu'ils n'ont pas vraiment effectué un « service ». (C'est surtout le cas des élèves qui ont été dans des écoles maternelles). Nombreux sont ceux qui trouvent le terme « social » mal choisi !

Retenons quelques réflexions : le regret de vivre dans « *une société aussi sombre* », le rejet de ces circonstances trop éloignées de leur cocon familial, l'importance de « *faire quelque chose d'utile* », la résistance tenace de grands clichés (« *Ca n'arrive qu'aux autres. C'est leur faute. Il n'y a qu'à les « obliger »* »), la découverte de leurs capacités d'adaptation, la nécessité d'une confiance en soi , ...

²⁰ C'est également un moment pertinent pour montrer aux élèves la complémentarité entre un cours magistral et un cours construit à partir d'une situation-problème. Dans les deux cas, le cours « aide à penser ». Pour plus d'informations, voir DEVELAY M., *Maintenir le cap sur les finalités* dans *Vie Pédagogique*, n°117, novembre-décembre 2000, p. 6. (« *Abandonnons une vision manichéenne du tout recherche ou du tout magistral. Raisonnons davantage en termes de complémentarités* »).

D. Rédaction d'un rapport

Une production personnelle écrite obligeant l'élève à structurer les informations, est demandée pour la semaine suivante. Les consignes (cf. Annexe VI) expliquées au cours de Français sont précisées.

La correction des rapports est très intéressante tant au niveau de la mise en phrases et des difficultés qu'un tel exercice met en évidence, qu'au niveau de la connaissance des élèves et du dialogue qui peut s'installer avec quelques-uns.

Les titulaires et les professeurs de Français utiliseront ces documents selon leurs possibilités et leurs souhaits.

E. Conclusion

Puisque l'activité doit s'articuler sur les trois démarches de choix (formation, profession, vie), il est logique de mesurer les retombées dans chaque secteur.

1. La méthode de travail

Plusieurs compétences transdisciplinaires ont été mises en œuvre : la rédaction du rapport (exploitation des informations, exercice de structuration), la prise de notes lors de l'exposé théorique, la technique du débat lors de la mise à distance, ... Les données et les informations peuvent être exploitées et approfondies dans les cours (Religion, Histoire, Géographie).

2. La réflexion sur un choix professionnel

Les trois journées constituent une découverte de certaines professions²¹. Ce type d'activité peut être un élément déclencheur (intérêt ou rejet par rapport à un métier observé comme par exemple, chez cette élève qui s'exclame : « *Je ne serai jamais institutrice* »²²). L'immersion dans un univers étranger à l'école permet de découvrir des aspects de la société moins connus de nos élèves.

²¹ Les élèves prennent conscience du décalage entre leurs interprétations mentales de la réalité et la confrontation à celle-ci. Ils apprennent à décoder de nouveaux lieux par eux-mêmes.

²² C'est parfois un « *déclat* » pour le jeune c'est-à-dire le moment où le monde bascule. Ce peut être aussi un moment d'émergence de projet pour certains (cf. la conférence de Th. Lebrun « *Articulation Projet -Adolescence* », FUSL, le 9 mai 2000). L'élève peut considérer les facettes d'un métier avec une vision projective c'est-à-dire qu'il peut envisager un rapport à l'avenir à travers cette expérience sans devoir tout considérer en fonction de son avenir. C'est une étape qui participe au processus évolutif d'une prise de décision.

3. L'enrichissement personnel

Les élèves sont étonnés de la manière dont ils ont réagi (les découvertes individuelles par rapport à leur adaptation, leur manière de réagir face à un environnement inconnu, les stratégies mises en place pour se débrouiller, les nouvelles attitudes relationnelles développées, ...) ²³ et ce, à travers le regard de l'autre, la rencontre de l'autre dans un contexte social différent de celui de l'école. Ils ont une autre image d'eux-mêmes. La mise en évidence d'un tissu social différent de celui vécu à l'école est le début d'une réflexion sur la notion de « service ».

Les remarques positives sont très nombreuses chez tous les participants (professeurs et élèves). Mais des professeurs soulignent le manque de maturité de nombreux élèves et le manque d'attention de quelques-uns. Tous ne tirent pas profit d'une telle activité qu'ils semblent subir (sans trop rechigner pour autant). Leurs comportements frileux restent très scolaires. En outre, l'écart entre la réalité de la société et les représentations qu'ils s'en font est très grand. Tellement énorme pour certains qu'un après-midi ne peut suffire à combler leur déficit de compréhension ...

²³ Les élèves construisent leur identité lors des échanges avec eux-mêmes et avec les autres (« *Tout apprentissage est un métissage* » dit M. Serres). C'est accepter d'être différent quand on a appris quelque chose.

IV. RÉFLEXIONS OUVERTES ...

A. Ce que les professeurs souhaitaient apporter aux élèves ...

- L'équipe voulait relier une activité proposée par l'école avec les matières de cours et compléter l'apprentissage de compétences transversales par la découverte des réalités de notre société.
- Elle souhaitait articuler la démarche avec une réflexion sur l'avenir (montrer que l'on peut penser à son avenir dans l'école et aller au-delà des stéréotypes) : profiter d'une situation de dissonance (rupture par rapport à leur système de pensée) pour modifier leurs représentations.
- Elle espérait donner des informations pour éduquer (sens étymologique), pour former l'élève à la prise de décision, lui apprendre à se poser des questions ... en dépassant son rôle habituel de consommateur d'informations.
- Elle souhaitait enfin obliger l'élève à réfléchir en rédigeant un rapport de l'activité.

B. La démarche comme activité porteuse de sens ...

- En déterminant les raisons pour lesquelles l'élève apprécie l'activité ou non, il se situe face aux valeurs que lui apporte l'école : il construit son identité. L'école devient un lieu de découvertes de soi et du monde [**choix de formation**].
- Cette activité articule les cours, le projet d'établissement et les opportunités d'ouverture à la société. L'école devient un lieu d'émancipation et de participation sociale [**choix de profession**].
- Ce type de démarche invite l'élève à *se resituer* dans « son » histoire et à faire le point sur *ses* motivations : devant la complexité des informations, il se pose des questions, il anticipe son avenir. La mise à distance permet de déterminer ce qui est constitutif de *soi*. L'activité propose des repères, elle aménage des moments de réflexion individuels et collectifs, elle laisse du temps pour mûrir les informations recueillies et pour envisager des démarches. Le moment d'évaluation invite à reposer des questions (apprendre à relire une situation vécue). Le croisement des différentes réflexions et expériences contribue à donner du sens et de la cohérence au projet de vie. Pour aider les jeunes, il est urgent que l'école devienne un lieu de questionnement sur la vie [**choix de vie**].

C. Ce que nous avons apprécié ...

- Rassembler 120 élèves pour réfléchir à leur avenir (attitude réflexive) ...
- Permettre de retourner sur des événements et sur soi et ainsi encourager l'apprentissage de la relecture d'une situation vécue ...
- Travailler avec une équipe de professeurs qui poursuivent les mêmes objectifs (sans gommer les nuances et les sensibilités) et cherchent à construire une activité et une réflexion sur l'orientation dès la 5^{ème} en pensant déjà à des prolongements en 6^{ème} ...
- Découvrir ses élèves sous un autre jour et avoir une meilleure perception de leurs attentes et de leurs préoccupations ...

sont autant d'activités enrichissantes qui apportent du sel à une vie d'enseignant et l'invitent à un **NOUVEAU REGARD SUR LES PRATIQUES DE L'ECOLE ...**

ANNEXES

Annexe I: Présentation des services sociaux

Document distribué par le Directeur (cf. 1^{ère} étape, 1^{ère} approche, p.16)

COLLEGE SAINT-STANISLAS
MONS

2000-2001

SERVICES SOCIAUX

JOURNEES DE SENSIBILISATION AU MONDE DE LA SOUFFRANCE ET DE LA PAUVRETE

(réservée aux élèves de 5e)

Mercredi 24, jeudi 25 et vendredi 26 octobre 2001

A la fin du mois d'octobre, le Collège organise pour les élèves de cinquième une série d'activités dont le but est de te permettre de découvrir une réalité différente et probablement ignorée ou abstraite pour la majorité des élèves, réalité « douloureuse » et hélas bien réelle de notre société.

Cette découverte se fait, non par le biais d'une réflexion livresque ou théorique, mais en participant à une activité hors du collège qui soit un réel service ou une aide à ceux dont tu vas partager la vie pendant quelques jours.

La proposition qui t'est faite est exactement celle-ci: *«A travers une activité de service, auprès de plus démunis, de malades, de gens à problèmes, j'essaie de découvrir le vrai visage d'autrui et l'interpellation qu'il m'adresse à travers ses besoins et sa souffrance. Découvrir cette réalité d'autrui et tâcher de l'y accompagner, c'est donner sa vraie dimension à ma vie d'aujourd'hui et de demain ».*

Étant donné l'importance de l'enjeu, tu es invité(e) à t'y investir de ton mieux, tant pour favoriser ton expérience personnelle que pour collaborer à celle des compagnes et compagnons qui vivront la leur avec toi.

*

Ces activités, parmi lesquelles tu peux choisir celles qui te semblent les plus interpellantes pour toi, peuvent se regrouper - grosso modo - en cinq catégories:

1. partage avec des personnes qui souffrent
 - handicapés
 - personnes hospitalisées
2. partage avec des enfants ou des jeunes en difficulté (enfants abandonnés, jeunes en maison d'accueil, jeunes mères célibataires)
3. partage avec les pauvres (immigrés, réfugiés, Quart-Monde)
4. partage avec des personnes âgées

Concrètement, pourrais-tu indiquer au verso **les deux activités** que tu souhaiterais ainsi que **les conditions concrètes** dans lesquelles elles peuvent se présenter. Indique également les motifs qui te poussent à choisir les deux activités qui auront ta préférence. En outre, tu demanderas **l'accord écrit de tes parents**.

Enfin, si tu connais une maison, un groupement, une association susceptible d'accueillir un ou plusieurs élèves, peux-tu également me le signaler?

Merci de ta réponse aussi claire, sincère et détaillée que possible.

J.- P. DUBUQUOY

Annexe II: Pistes de réflexion pour la mise en place de l'activité

Document fourni aux professeurs pour préparer l'activité (cf. 1^{ère} étape, 2^{ème} approche, p.16)

- **Pourquoi organiser des services sociaux ?**

Quelles sont les représentations spontanées des élèves par rapport à ce type d'activité ?
Les services sociaux sont-ils perçus comme une obligation, comme une opportunité, comme une action gratuite, ... ?

Quelles représentations ont-ils de l'exclusion, de la pauvreté, des inégalités sociales, ... ?

Que savent-ils des *mécanismes de solidarité* ?

Sur quels critères ont-ils basé leur choix ? (lieu, copain, activité, ...) ?

...

- **Quels liens existent entre les services sociaux et le projet d'établissement ?**

Trois pistes de réflexion semblent intéressantes à creuser. Préparer les élèves à :

1. s'informer sur le contexte socio-économique dans lequel ils vivent ...
2. rencontrer les autres dans un contexte différent de celui de l'école ...
3. développer des attitudes relationnelles ...

- **Pourquoi organiser des services sociaux en 5^{ème} ?**

Un lien pertinent peut être établi avec les trois types de choix que propose le « Projet Personnel de l'Élève » :

Choix de formation : apprendre à recueillir des informations, à les trier, ...

Choix de profession : s'ouvrir à la diversité des métiers rencontrés ...

Choix de vie : apprendre à choisir ses solidarités ...

Les services sociaux constituent une porte d'entrée possible à un parcours « Projet Personnel de l'Élève ». L'activité nécessite une certaine maturité, l'observation d'un nouvel environnement social et la découverte du monde professionnel.

- **Que peuvent-ils retirer de ces activités ?**

- C'est une des premières activités individuelles organisées par l'école (pas en groupe-classe !) en dehors de ses murs.
- C'est, pour eux, l'occasion de s'ouvrir à la diversité sociale et culturelle (diversité des idées, des cultures, des croyances, des valeurs, des traditions) ...
- C'est enfin une opportunité de « former les élèves à l'analyse des questions sociales et (de) les engager dans des expériences qui leur font sentir ce qu'est l'exclusion » (G. Fourez - objectifs des collèves jésuites)

Annexe III: Évaluation du service social

Double feuillet A3 distribué aux élèves comme support au moment de l'après-midi d'évaluation (cf. 3^{ème} étape, p. 17-18),

« La représentation initiale qu'on se fait du problème à résoudre est primordiale pour sa résolution ».
(B.M. BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987, p.15)

COLLEGE SAINT-STANISLAS

Nom et Prénom :
Classe :

EVALUATION DU SERVICE SOCIAL

24-26 octobre 2001

Nom de l'institution :
Lieu (adresse) :

Rappel des consignes pour la rédaction du rapport

- Le texte doit présenter des observations, des informations correctes et vérifiées sur l'institution.
- Le texte doit être clair, laconique, lisible.
- La démarche s'articule en 3 temps :
 - les données de base
 - le récit des activités
 - les opinions / les hypothèses / les conclusions à tirer ...
- La synthèse finale (appréciation personnelle)

Organisation de l'après-midi d'évaluation

1. Mise en commun
2. Exposé théorique
3. Mise à distance

DEROULEMENT DE L'ACTIVITE

1. Mise en commun

⇒ Observations brutes

- Qu'avez-vous observé ?
- Quelles étaient les principales activités de l'institution ?
- Qu'avez-vous fait, réalisé ? Quelle était l'organisation de la journée ?
- Quelles personnes avez-vous rencontrées ? Était-ce facile ?
- Quelles facettes de métier avez-vous observées ?
- Quel type de discussion avez-vous eu ?
- Donnez trois adjectifs qui traduisent chacun des trois jours.
- Avez-vous eu l'impression de vivre quelque chose d'*important*, d'*intéressant*, de *déclencheur* ?
- Vos observations répondent-elles à vos attentes ?

⇒ Éléments qui ont fait obstacle ? Éléments qui ont favorisé l'activité ?

- Organisation dans le temps et dans l'espace ?
- État d'esprit avant et après l'activité ?
- Le fait d'être en groupe ou isolé ?
- Ce que l'on cherche et ce que l'on en retire (les nouveaux éléments apparus)
- Quel(s) aspect(s) de votre caractère aurai(en)t pu contrarier l'activité ? Les avez-vous dépassé(s) ?
- Quel(s) aspect(s) du contexte et/ou quelle(s) donnée(s) extérieure(s) aurai(en)t pu perturber l'activité ?

2. Exposé théorique

Présentation du concept de *l'exclusion sociale* (Madame Christine Van Den Noortgaete)

3. Mise à distance

- Des informations ont-elles modifié votre représentation de l'avenir ?
- Qu'avez-vous appris sur vous-même (sur vos potentialités, sur vos limites) ?
- Certains éléments vous amènent-ils à reposer le problème ?
- D'autres éléments vous ouvrent-ils de nouvelles pistes de réflexion ?
- Donnez trois adjectifs qui traduisent chacun des trois jours.

Annexe IV: Réactions, observations, ... des élèves

Propos tenus par les élèves lors des évaluations
(cf. 3^{ème} étape, p. 17-18),

Mise en commun des observations brutes

- « Ces 3 jours m'ont ouvert les yeux sur un monde jusque là inconnu » (problèmes financiers, oisiveté, saleté, ...).
- « C'était enrichissant, j'ai appris beaucoup de choses ».
- « Ce sont des adultes et des enfants qui sont pris en charge par les sœurs ».
- « Nous sommes choquées car nous ne nous attendions pas à cela ».
- « C'était peu enrichissant, il n'y avait pas assez de contacts ».
- « On gênait. On se sentait inutile, perdue. Tout le monde était assis et moi, j'étais debout ».
- « J'ai vu l'exclusion chez des personnes âgées abandonnées par leurs enfants ».
- « Le métier d'infirmière est contraignant dans les maisons de repos ».
- « Dans l'hôpital, nous avons rencontré beaucoup de bénévoles qui nous ont fait part de témoignages. C'est un lieu où l'on court tout le temps ».
- « Je suis déçu. Il n'y avait rien à faire, rien à apprendre. Cela aurait été plus enrichissant de s'occuper d'enfants caractériels ». (École maternelle)
- « Le milieu est dur, strict. Il y a beaucoup de violence verbale. Les enfants ne sont pas très heureux. Ils manquent d'affection et de tendresse ». (Milieu de jeunes défavorisés)
- « Je suis étonné du manque de visites dans les maisons de repos ».
- « Je suis étonné et choqué de voir un jeune couple sans meuble, et même sans fourchette ».
- « J'ai pris conscience que des gens n'ont pas de quoi se nourrir ».
- « C'était intimidant au début. Je me sentais incompetent, puis on les (les personnes âgées) aide ... un peu. C'est important de les faire parler ».
- « Beaucoup de personnes aiment la jeunesse ».
- « J'ai rencontré des personnes qui ne parviennent pas à vivre dans la société car ils ne peuvent et ne veulent pas « écraser » les autres ».
- « Après une journée dans une classe maternelle, j'ai un mal de tête ! Il y a peu de découvertes. Je ne veux pas être institutrice maternelle ».
- « Je me sentais un peu gêné au début car j'étais seul. Ma présence était ressentie comme un rayon de soleil par les handicapés ».
- « La communication verbale est nécessaire. Il faut aussi une discipline d'ensemble ».
- « Le fait d'être seul, je l'ai d'abord vécu négativement puis positivement ».
- « J'ai cassé par mégarde un objet d'une personne âgée. Cela ne fut pas un drame. J'ai été surprise ».
- « Au début, j'avais peur. Puis, j'étais triste ».
- « J'ai découvert que tout le monde n'a pas la même chance ».
- « Cela ne change pas ma vision des choses ».
- « Du nouveau fait peur ».

Les mots utilisés par les élèves pour évoquer chacun des 3 jours :

- 1^{er} jour : adaptation, impressionnant (au sens positif du mot), choquant, fatigant, rassurant, infiltration
- 2^{ème} jour : plus libre, plus d'initiative
- 3^{ème} jour : trop court, satisfaction

- **Mise à distance**

Des reculs critiques et des questions :

- « *Que vont devenir les enfants de telles personnes ?* »
- « *Aider les gens à parler, c'est déjà une sortie de l'exclusion* ».
- « *Apprendre à regarder est énervant. On est peu entraîné à cela* ».
- « *Après la conférence, le lien entre qualification et emploi est bien perçu. Néanmoins, des personnes sans qualification peuvent aussi faire des choses* ».
- « *L'écoute est importante* ».
- « *Le plaisir de ce que l'on fait (aide, ambiance, ...)* ».
- « *La nécessité de confiance en soi (ce qui est parfois trop absent)* ».
- « *Tout le monde n'a pas notre chance* ».
- « *Les gens ne se rendent pas compte de leur exclusion (par ex., les personnes âgées)* ».
- « *Après avoir vu l'exclusion sociale, que faire ? Quelles attitudes adopter ?* »
- « *Est-ce l'habitude de gérer certains types de situations qui expliquent l'utilisation de propos peu respectueux vis-à-vis des gens (ex. dans les hôpitaux) ?* »
- « *Il est honteux de constater le nombre impressionnant de bénévoles qui gravitent autour de ces institutions. Celles-ci devraient bénéficier de soutien financier* ».
- « *Les enfants dans les homes sont très matures. Ils ont déjà tellement vécu* ».
- « *Les éducatrices sont passionnées et dévouées. Pourquoi parfois des difficultés de donner de la tendresse ?* »
- « *Il y a beaucoup de violence alors que ces jeunes ont été retirés de leur milieu à cause de celle-ci* ».
- « *L'exclusion existe aussi à l'école (dans les jeux, dans les réflexions) et même chez les enfants de 4 ou 5 ans* ».
- « *J'ai découvert l'humain autrement, avec un autre regard* »

Annexe V: Exposé sur « l'exclusion sociale » (Ch. Van Den Noortgaete)

Texte de l'intervention de Christine Van Den Noortgaete devant les élèves (cf. 3^{ème} étape, p. 17-18).

L'exclusion sociale, on en parle beaucoup mais qu'est-ce que recouvre ce terme finalement? On peut constater que l'exclusion sociale est un sujet qui préoccupe beaucoup de personnes. Le monde politique en particulier, que cela soit au niveau régional, national ou européen. Même au niveau mondial.

La récente réunion au Qatar, relative à l'OMC, soulève également des questions relatives à l'exclusion de certaines populations, de certains pays (du Sud) par rapport aux pratiques commerciales mises en place par les grands groupes transnationaux des pays de l'hémisphère Nord.

Plus proche de nous, la Commission européenne vient de franchir une étape importante dans la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale en adoptant pour la toute première fois aujourd'hui un rapport qui analyse les politiques d'inclusion sociale des gouvernements. Ce rapport montre que, en poursuivant les objectifs du sommet de Lisbonne 2000, la Commission est attachée à une Europe favorable à la cohésion sociale en tant que telle, mais aussi en tant que facteur de compétitivité économique. Le rapport doit maintenant être approuvé par la Commission et le Conseil et sera soumis au sommet de Laeken en décembre. Il décrit la situation actuelle et les principaux enjeux des politiques en matière de pauvreté et d'exclusion sociale dans l'UE.

Anna Diamantopoulou, commissaire européen en charge des affaires sociales et de l'emploi, a déclaré lors de la présentation du rapport: "L'exclusion sociale est un problème humain. Comment pourrait-il en être autrement alors que l'UE compte actuellement 60 millions de personnes pauvres ou menacées de pauvreté? Elle est aussi un problème économique et un problème de gouvernance. Un problème économique parce que seule une Europe solidaire peut exploiter les riches ressources en capital humain et les qualifications sous-employées actuellement. Un problème de gouvernance parce que l'UE est encore souvent considérée comme une union centrée sur les intérêts du grand capital plutôt que sur l'homme ou la femme de la rue. Ce rapport marque une étape importante parce qu'il montre que l'UE a la volonté politique collective d'agir non seulement au niveau économique, mais aussi dans la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale."

Le rapport s'appuie sur une analyse des "plans d'action nationaux" contre la pauvreté et l'exclusion sociale qui ont été établis pour la première fois cette année par l'ensemble des États membres et doivent être remis tous les deux ans. La lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale reste un enjeu majeur pour l'Union européenne. 18 % de la population de l'UE, soit plus de 60 millions de personnes, sont menacées par la pauvreté et environ la moitié d'entre elles vivent dans une situation de pauvreté durable. Les enfants et les jeunes, les personnes âgées, les chômeurs et les familles monoparentales sont particulièrement exposés "au risque de pauvreté". Le taux de pauvreté relative - la proportion d'individus vivant sous un seuil de 60 % du revenu national médian - varie considérablement d'un État membre à l'autre, de 8 % au Danemark à 23 % au Portugal.

Au niveau de la Région wallonne, cette question de l'exclusion sociale est traitée au sein de différents départements, qu'il s'agisse de celui de l'emploi, de la santé, de l'action sociale et au niveau communautaire, de l'éducation.

Mais je ne souhaite pas vous entraîner dans les arcanes de notre fédéralisme. Retenez simplement que le problème de l'exclusion sociale est traité, est objet de dialogue, de pourparlers, de préoccupations concrètes à tous niveaux.

Et cela, depuis finalement, pas très longtemps. Comme si la crise, dont on peut situer le début lors du premier choc pétrolier en 1973, avait révélé l'envers d'un système économique et social dont on savait qu'il apportait prospérité et confort, mais non la marginalisation de ceux qui ne pouvaient plus y trouver leur place.

Vous le constatez, déjà à ce stade, comme les concepts s'entrechoquent: on me parle d'humain, de social, mais aussi de capital, d'efficacité économique, de nécessité de cohésion sociale, d'exclusion et d'inclusion.

Je vous en parle toujours par rapport à et dans ce cas par rapport à la société.

Quels sont les facteurs qui peuvent conduire à l'exclusion? Encore une fois, vous en avez fait individuellement l'expérience et, si vous mettez vos expériences individuelles ensemble, vous observerez par votre expérience collective que l'exclusion est un risque réel lorsqu'il s'agit de la santé, du logement, de l'emploi, de la protection sociale ou de l'éducation. Autrement dit, si vous êtes qualifié (au niveau professionnel), en bonne santé, avec un logement fixe, pouvant bénéficier d'un système de sécurité sociale qui vous protège, vous courez peu de risques d'être exclu de la société, c'est-à-dire du groupe social auquel vous appartenez.

Mais ce n'est pas aussi simple. Le travail a toujours constitué un «grand intégrateur» et travailler est devenu synonyme d'intégration, d'«inclusion». Je ne peux évidemment pas vous dire l'inverse en ma qualité de représentante du FOREM et si j'insiste sur le facteur intégrant majeur que constitue le travail, c'est parce que actuellement je ne vois d'autre solution concrète, immédiate et légitime pour s'assurer un revenu moyen de vie, bref comme moyen de participation à la vie donc d'intégration.

Néanmoins, il faut élargir le débat et admettre que l'exclusion n'est pas toujours la résultante d'un problème de formation, de qualification; il est assez étonnant de voir à cet égard le niveau d'études de certaines personnes relevant des CPAS des villes de nos deux grands bassins industriels wallons (population au sens large du terme) et de constater qu'il y a aussi, et de façon non marginale, des diplômés universitaires qui bénéficient de l'aide sociale (comme il y a des universitaires dans l'équipe des chauffeurs de bus de la STIB).

On identifie un ensemble de facteurs de risque qui accroissent le danger de pauvreté. Ce sont le chômage de longue durée, les revenus insuffisants sur une longue période, l'emploi de qualité médiocre, le manque de qualifications et l'arrêt précoce de la scolarité, l'appartenance à une famille vulnérable à l'exclusion sociale, un handicap, une mauvaise santé, la toxicomanie et l'alcoolisme, l'appartenance à une région souffrant de désavantages multiples, les conditions de logement précaires et l'absence de logement, l'immigration, l'origine ethnique et le risque de discrimination raciale.

Nouveaux risques

Mais aussi certains grands changements structurels dans la société, bien que positifs pour la majorité, pourraient créer de nouveaux risques de pauvreté et d'exclusion sociale pour les groupes particulièrement vulnérables si des stratégies adéquates ne sont pas développées. Ces changements sont la transformation du marché du travail résultant de la mondialisation et la croissance très rapide vers la société de la connaissance et des technologies de l'information et des communications, les changements démographiques caractérisés par un nombre croissant de gens qui vivent plus vieux et la baisse du taux de natalité, une tendance croissante à la diversité ethnique, culturelle et religieuse alimentée par des flux de migration internationaux et une plus grande mobilité au sein de l'Union, le changement de la structure des ménages en raison de la multiplication des séparations familiales et d'une disparition progressive du caractère institutionnel de la vie de famille et l'évolution du rôle des hommes et des femmes.

Huit enjeux majeurs

Par rapport à ces risques, les États développent des politiques qui visent à faciliter l'accès pour tous au marché du travail, aux ressources, aux droits, aux biens et aux services; prévenir les risques d'exclusion; aider les plus vulnérables; mobiliser tous les organismes compétents.

La "fracture numérique"

Les technologies de l'information et les services en ligne offrent d'énormes possibilités de briser les barrières traditionnelles qui excluent les plus défavorisés de notre société. Les nouvelles technologies peuvent servir à diffuser la connaissance de manière plus créative et équitable. Elles permettent un accès plus rapide et aisé aux services publics. La culture numérique est indispensable pour saisir les possibilités d'emploi qu'offre la société de la connaissance.

Un récent rapport rédigé par les services de la Commission avec un groupe de travail de haut niveau met en évidence un large éventail de bonnes pratiques permettant d'exploiter ces possibilités. Toutefois, on constate qu'il subsiste des écarts considérables dans l'accès aux TIC et la culture numérique et que l'exclusion numérique est de plus en plus ressentie comme un obstacle réel dans la vie.

Anna Diamantopoulou a déclaré: "Notre défi est double. Nous devons exploiter pleinement les nouvelles technologies pour combattre et prévenir l'exclusion sociale. Et nous devons faire en sorte que tous les Européens puissent profiter pleinement des avantages économiques et sociaux qu'offre la société de la connaissance. C'est pourquoi les politiques en matière d'emploi et d'affaires sociales sont au centre des efforts déployés par l'Union européenne pour aller vers l'économie fondée sur la connaissance."

Face à l'exclusion - et ce sera ma conclusion - nous avons tous un rôle à jouer: il y a les exclus par système, par eux-mêmes, mais il y a aussi de l'exclusion par une volonté insuffisante d'inclusion des autres par ceux qui sont du «bon côté»; l'élitisme n'est plus de mode et n'est plus facteur d'intégration; il n'y a de progrès social que dans la co-production quand chacun peut apporter sa contribution à l'œuvre globale, qu'elle relève de l'économie, de l'associatif ou du politique. Je vous remercie de votre attention.

Annexe VI: Consignes pour la rédaction du rapport

Document distribué par le professeur de Français

L'organisation habituelle (complète)

1. La couverture: titre / auteur / établissement scolaire / année
2. La page de titres: comme la couverture en ajoutant éventuellement la nature de l'activité, de l'expérience, les circonstances ...
3. L'avant-propos: remerciements ...
4. Sommaire (éventuel)

L'organisation minimale

5. Le contenu du rapport:
 - Le texte doit présenter des observations, des informations correctes, vérifiées sur:
 - l'entreprise (stage en entreprise), l'école (stage d'écoute) ...
 - l'activité proposée (compte rendu d'une séance d'informations, rapport de laboratoire, etc ...).
 - Le texte doit être clair, laconique et lisible (compte tenu de la situation d'énonciation: qui s'adresse à qui?). Il sera présenté avec tous les moyens modernes de la dactylographie ...
 - La démarche s'articule habituellement en trois temps:
 - les données de base / la situation de départ
 - le récit des différentes phase du processus (plan logique)
 - les opinions / les hypothèses / les conclusions à tirer ...
 - La synthèse finale (appréciation personnelle)

6. Les annexes / documents classés, numérotés, etc.
7. Index et tables diverses
8. Bibliographie
9. Table des matières
10. Couverture dos

BIBLIOGRAPHIE

BERNET O., *Représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale* dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°29.3.

CARLIER R., *Le Projet Personnel de l'Élève. Regard d'un enseignant*, Association des Écoles Lasalliennes, août 2000.

CHARLOT B., *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

CHARPENTIER J., COLLIN B., SCHEURER E., *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

CROIZIER M., *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF éditeur, 1995.

DEVELAY M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996.

DEVELAY M., *Projets personnels et apprentissages disciplinaires* dans *Exposant^{Neuf}*, n°6, septembre-octobre 2001.

DEVELAY M., *Maintenir le cap sur les finalités* dans *Vie Pédagogique*, n°117, novembre-décembre 2000.

GUICHARD J., *Les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, Le Psychologue, PUF, 1993.

LAOUREUX Ph. (dir.), *Collèges et Instituts jésuites*, Namur, mars 2002.

Pédagogie ignatienne. Approches concrètes, Rome, s. d., 53 p.

PHILIBERT Ch., WIEL, G., *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

VAN NESTE M., *Au cœur de la réussite : le projet de vie de l'élève* dans *Vie Pédagogique*, n°117, novembre-décembre 2000.