INTERfaces

Cahiers

LE « PROJET D'ORIENTATION » ,
mise en place d'activités articulées

Pascale Prignon et Jean-Marie Baily

N°10 - Juin 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
http://www.fundp.ac.be/interfaces

Le *Cahiers Interfaces Pédagogiques n°2*[1] propose une approche théorique des enjeux qui sous-tendent les choix d'orientation en fin de secondaire.

Les *Cahiers Interfaces Pédagogiques n°3*[2] et *6*[3] 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°7*[4] 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*[5] propose quelques éléments théoriques sur la notion de « Projet Personnel de l'Élève ». En montrant comment une activité telle que les « S*ervices Sociaux* » a été intégrée dans une démarche de réflexion sur les choix d'avenir, il approche la notion de « Projet d'Orientation ».

Le *Cahiers Interfaces Pédagogiques n°10* montre comment des activités diverses, habituellement organisées dans les collèges, ont été re-dynamisées pour aider le jeune à préparer et à construire progressivement son avenir. Le cahier constitue le compte rendu d'une expérience menée sur une année scolaire (une partie des résultats a déjà été présentée dans le *Cahiers Interfaces Pédagogiques n°8*).

---

[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.

[5] PRIGNON P., BAILY J.-M., *"Projet Personnel de l'Élève" ou "Projet d'Orientation"?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, *n°8*, avril 2002, 34 p.

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

LE « PROJET D'ORIENTATION »,
mise en place d'activités articulées

Pascale Prignon et Jean-Marie Baily

Avant-propos

Quand un des premiers hommes a pris son rejeton par la main pour partir à la chasse, il a - sans le savoir - entamé un long processus d'apprentissage et d'éducation qui se perpétue encore aujourd'hui. Après autant de siècles et autant de connaissances inculquées, que peut-on encore imaginer de vraiment neuf ? Tout semble avoir été dit. Et pourtant les pédagogues cherchent toujours …

Parmi les concepts nouveaux qui apparaissent régulièrement dans les revues spécialisées, le « Projet Personnel de l'Élève », au titre aussi vaste qu'énigmatique, ou peut-être platement évident ! … semble ouvrir des perspectives intéressantes. Nous en avons tiré les prémices d'un **Projet d'Orientation** qui devrait permettre aux élèves de fin de Rénové d'imaginer leur avenir.

Parmi les « missions » de l'institution scolaire, la préparation à l'avenir et aux études supérieures devient une tâche prioritaire quand on sait que seulement près des 2/3 de nos rhétoriciens franchissent péniblement le cap de la 1ère année de l'enseignement supérieur. Que faire pour les aider ? Que faire pour éviter ce « massacre » qui ébranle les convictions des professeurs du secondaire autant que les portefeuilles des parents ?

Avec une équipe d'enseignants du Collège Saint-Stanislas de Mons, nous avons réfléchi au problème et nous proposons une remise en perspective de certaines activités, certes habituelles dans les écoles, mais en les re-dynamisant et en les réactualisant. L'année s'achève et les premières constatations optimistes apparaissent. L'arbre est jeune certes mais les bourgeons sont prometteurs. Il nous reste à souhaiter que « *les fruits passeront la promesse des fleurs* » (François de Malherbe).

TABLES DES MATIERES

INTRODUCTION **5**

I. Notre fil conducteur théorique (représentation du contexte du «Projet d'Orientation») **7**

A. La notion de « Projet d'Orientation » 8
1. Une démarche dynamique et interactive 8
2. La construction de la personnalité 8
3. L'individu face à son entourage 8
4. La motivation 9
B. Les trois types de choix 9
1. Le choix de formation 9
2. Le choix de profession 11
3. Le choix de vie 11
C. Une démarche en trois temps 12
1. Les *représentations* 12
2. L'*immersion* 13
3. La *confrontation* entre les représentations et des éléments de la réalité 14

II. La description de trois activités vécues au Collège Saint-Stanislas de Mons **16**

A. Les « Services sociaux » 16
B. La rencontre avec de « jeunes Anciens » 17
C. La rencontre avec les animateurs du CIO 19

III. Le tableau synoptique **20**

A. La construction du tableau récapitulatif 20
B. L'outil d'évaluation 22

ANNEXES **23**

Annexe I : Des notes complémentaires sur la notion de «représentation» 23
Annexe II : «Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire» d'après A. Coulon 25
Annexe III : La séance préparatoire avec les «jeunes Anciens» 26
Annexe IV : Les propos échangés lors de la rencontre «Élèves de 5ème - jeunes Anciens» 27
Annexe V : Les commentaires et les réactions d'élèves de 5ème après la rencontre avec les «jeunes Anciens» 28
Annexe VI : Les commentaires des rhétoriciens «observateurs» de la rencontre «Élèves de 5ème - jeunes Anciens» 30
Annexe VII : Des propositions de pistes pour évaluer une séance d'informations sur les études 31

BIBLIOGRAPHIE **32**

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

INTRODUCTION

Tout a commencé par une sorte de ras-le-bol, un agacement suscité par l'accumulation d'activités généralement parascolaires et souvent disparates (voire hétéroclites), proposées aux élèves des classes terminales. Nous souhaitions une remise à plat pour que la cohérence remplace le zapping envahissant … Nous estimons, en effet, que l'accompagnement des élèves dans leur démarche de réflexion sur l'avenir implique de les aider dans la structuration de leur pensée. Il était donc nécessaire ***d'articuler les activités dans une perspective plus globale***.

En outre, nous regrettions que trop d'élèves des classes terminales « refusent » de se projeter dans l'avenir. De plus en plus, ils retardent les échéances, ils éprouvent des difficultés à s'engager personnellement. Certains partent une année à l'étranger pour différer l'entrée dans l'enseignement supérieur … d'autres avouent entamer une année d'études universitaires à l'essai (« *J'essaie une année de Droit, puis on verra …* »).

Enfin, nous étions très inquiets devant les taux d'échecs après le Rénové : deux élèves sur trois connaissent des problèmes et parfois même des problèmes destructeurs. C'est beaucoup … même si c'est la moyenne nationale. Qu'ils abandonnent au bout de quelques semaines ou après un échec aux examens, beaucoup trop remettent en cause leur orientation.

Aussi, notre démarche s'est-elle construite en articulant trois activités habituellement organisées dans les collèges: les « Services sociaux »[6], la rencontre avec des Anciens et la rencontre avec des animateurs d'un centre de documentation et d'informations sur les études. Nous avons re-dynamisé et réorganisé ces activités pour en faire des temps forts susceptibles d'aider le jeune à construire progressivement son avenir. Il s'agit d'encourager chacun à ***créer son propre fil rouge*** : l'aider à réfléchir aux démarches opportunes, l'encourager à mettre à distance les informations recueillies, …

Le cahier est le compte rendu d'une expérience menée au Collège Saint-Stanislas de Mons: il présente l'articulation des trois activités qui sont devenues trois moments importants de l'année. Il montre comment elles ont été reliées avec des compétences disciplinaires (prise de notes, rédaction d'un rapport, …), avec la découverte de certaines professions (prise de conscience des représentations souvent stéréotypées des métiers, confrontation à la réalité, …) et avec un enrichissement personnel (découvertes individuelles par rapport à l'adaptation dans un univers inconnu, …).

[6] Pour plus de détails sur cette première activité, voir PRIGNON P., BAILY, J.-M., *«Projet Personnel de l'Élève» ou «Projet d'Orientation» ?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°8, avril 2002, 34 p.

Dans la conception de la démarche, nous avons privilégié une approche de type globale («life-giving») plutôt qu'une approche analytique[7]. Les événements y sont envisagés comme des opportunités. L'orientation a un caractère transversal aux enseignements.

- Dans la première partie, nous rappellerons les éléments théoriques qui clarifient l'organisation du travail. Nous présenterons une démarche pertinente et transférable, suggérée par la notion de « Projet Personnel de l'Élève » et que nous appelons désormais **Projet d'Orientation**.

- Nous décrirons les trois activités organisées dans cinq classes de 5ème avec la collaboration d'une dizaine de professeurs[8]. Il s'agira de montrer comment les animations sont préparées, orchestrées et évaluées.

- Enfin, nous dresserons le tableau synoptique de la démarche qui résume les éléments essentiels. Ce tableau est incomplet et perfectible : il servira à la fois de point de départ à notre réflexion future et sera un outil d'évaluation tout au long de notre progression.

[7] 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, p. 15.
[8] 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.

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

I. Notre fil conducteur théorique (représentation du contexte du «Projet d'Orientation»)

Comme nous l'avons signalé[9], le concept de « *Projet Personnel de l'Élève* » est au départ de notre réflexion. Cette notion, entrée dans les écoles il y a quelques années, a été diversement appréciée et interprétée. Il faut signaler quelques dérives actuelles dont il est important d'être conscient :

a) Le « *Projet Personnel de l'Élève* » étant un moule creux, la tentation est parfois d'y insérer n'importe quoi. Tout alors devient « *Projet Personnel de l'Élève* ».

b) Il ne faut pas confondre « *Projet Personnel de l'Élève* » et mode opératoire pour assurer une bonne prise de décision. Il n'est pas une réponse à toutes les difficultés apparues dans le fonctionnement du système scolaire et d'orientation.

c) Le « *Projet Personnel de l'Élève* » ne doit pas devenir une injonction, une dictature du projet comme le souligne J.-P. Boutinet[10].

Souvent, le « *Projet Personnel de l'Élève* » est mal compris. Certains enseignants ont tendance à le limiter à une information sur les filières d'études, d'autres y associent diverses activités disciplinaires et parascolaires … Pour baliser notre travail, nous avons déterminé nos repères et nos critères pour définir ce que nous appelons un **Projet d'Orientation**. Nous ne reprendrons ici que les quatre éléments théoriques importants.

Ensuite, il nous a paru essentiel d'insister sur la problématique du choix : nous souhaitions cibler plus particulièrement les problèmes des choix que doivent assumer nos élèves en fin de Rhétorique. Pour eux, choisir est tellement difficile que nous devons consacrer du temps pour les aider.

Enfin, nous expliciterons la démarche mise en place. Organisée en trois temps, elle encourage l'élève à être acteur dans sa recherche d'informations. Elle aide le jeune à se situer par rapport à son environnement et l'encourage à aller plus loin …

[9] PRIGNON, P., BAILY, J.-M., *«Projet Personnel de l'Élève» ou «Projet d'Orientation»* ? dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°8, avril 2002.
[10] Voir notamment BOUTINET, J.-P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.

A. La notion de « Projet d'Orientation »

Le « *Projet d'Orientation* » est une **démarche dynamique et interactive** qui développe la **construction de la personnalité** et qui aide l'individu à **se situer face à son entourage**. Il développe la **motivation** des élèves et parfois aussi des professeurs …

1. Une démarche dynamique et interactive

D'abord, le « *Projet d'Orientation* » suppose que l'élève qui adhère à la démarche prenne son destin en main. Il ne suffit plus de subir, il faut agir. C'est donc une démarche dynamique, interactive. En outre, elle est tournée vers le futur. Il s'agit de puiser dans le passé et le présent pour tracer des pistes qui permettent de progresser : c'est comprendre la place que l'on tient aujourd'hui pour pouvoir ensuite mieux imaginer celle que l'on souhaite dans l'avenir. C'est un *processus* lent, évolutif et progressif. L'élève a l'occasion d'élaborer des représentations du futur. Il envisage différentes possibilités et conçoit comment, de manière concrète, il peut agir et décider.

2. La construction de la personnalité

La démarche permet au jeune de déterminer progressivement **ses** valeurs : il construit sa personnalité, son identité en se donnant des balises et en distinguant les valeurs qu'il souhaite faire siennes. Il apprend à se connaître, à se reconnaître comme individu en tant que tel avec ses aspirations, son histoire mais aussi ses stratégies. C'est donc une construction patiente, toujours inachevée qui s'élabore dans la durée. L'élève découvre ses potentialités et structure **ses** représentations pour discerner ce qu'il souhaite privilégier. Il les affermit en les formulant le plus clairement possible et prend appui sur elles pour construire ses choix. Dans l'idéal, il doit devenir de plus en plus autonome.

3. L'individu face à son entourage

L'entourage c'est-à-dire la famille, les amis, les mouvements de jeunesse et l'école jouent un rôle extrêmement important dans la maturation des adolescents. En effet, le projet du jeune se construit et se transforme au contact des autres et au contact du monde environnant. Les expériences qu'il va vivre vont transformer et affiner ses représentations. Il serait d'ailleurs souhaitable d'associer les parents au travail de maturation des projets mais il est tout aussi souhaitable que les jeunes

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

en parlent entre eux. Il faut enfin que leurs professeurs se présentent aux élèves comme une équipe soudée et pas seulement une association occasionnelle.

4. La motivation

Enfin, un dernier élément qui nous paraît essentiel est la motivation. Son point de départ se situe « *dans le caractère dynamique de la relation qui unit l'individu à son milieu. Ce qui rend dynamique cette relation, c'est le fait que la personne n'est pas indifférente aux objets avec lesquels elle entre en relation* ». (J. Nuttin) La motivation est donc liée au désir et le désir rend la prise de décision plus facile, plus efficace. C'est la motivation qui pousse l'individu à mettre en action ses désirs.

Même si, comme le soulignent M. Lavoie, J. Lavoie et A. Nogue[11], la motivation scolaire est une « *variable affective* (…) *qui repose sur la perception qu'a l'apprenant de la valeur, des exigences et de la contrôlabilité de la tâche à effectuer* », elle reste aussi étroitement liée au climat et à la dynamique de classe.

La motivation est souvent le résultat d'une situation et de structures qui font que l'élève a l'impression d'avoir un certain pouvoir sur sa vie. Sans cela, les élèves se sentent le plus souvent « démotivés ».

B. Les trois types de choix

A la fin des études secondaires, la problématique essentielle et cruciale pour nos élèves est l'obligation de choisir, dans de nombreux domaines … parfois même aussi dans le domaine familial, sentimental … ce qui complique d'autant les situations. Il importe de prendre la mesure de ce que peut ressentir un jeune ainsi intimé à faire des choix.

Pour nous, enseignants, cette nécessité de CHOISIR peut s'envisager au moins à trois niveaux :

1. Le choix de formation

D'abord, le rhétoricien doit choisir de poursuivre des études. Nous parlerons de **choix de formation**. Si des études techniques débouchent automatiquement sur une pratique professionnelle, les humanités générales ne débouchent sur rien … sinon sur l'obligation de poursuivre des études !

[11] LAVOIE, M., LAVOIE, J., NOGUE, A., *La motivation scolaire ... Faites-en votre affaire !* dans *Vie Pédagogique*, n°112, septembre-octobre 1999, p. 5-6.

Nous devons donner aux élèves une méthode de travail solide pour affronter, dans les meilleures conditions, l'enseignement supérieur (universitaire ou non). Ce n'est pas nouveau, mais les difficultés pour y parvenir sont plus grandes qu'auparavant. Pour résister à l'accumulation des activités parascolaires et des sollicitations diverses, nous devons impérativement nous entendre entre professeurs pour développer - si possible en même temps - des compétences similaires c'est-à-dire transdisciplinaires. Il s'agit désormais d'enseigner de sorte que l'élève se rende compte que les compétences acquises dans une discipline peuvent souvent être utilisées dans un autre contexte. Il s'agit donc de déployer les mêmes compétences dans des disciplines différentes pour encourager l'élève à transférer[12] dans des situations-problèmes nouvelles. On parle alors de compétences transversales.

L'équipe des professeurs a donc établi une liste de compétences transversales :

- la structure (plan) de texte - la prise de notes au vol - le compte rendu/le rapport - la mise en espace de notions-clés (texte ⇔ schéma/tableau)	«*Dominer la multitude*»
- la contraction de texte - la gestion des notes de cours/d'un mini-syllabus - le dossier documentaire - la présentation d'une épreuve orale (question imposée/question choisie)	«*Maîtriser le mouvement*»

Pour la 5ème année, ces huit sortes d'activités sont réparties en deux séquences symétriques à deux autres séquences qui organisent la 6ème [13].

Cette liste de compétences est issue du programme de Français. L'originalité de la démarche mise en place est de déployer ces compétences dans plusieurs disciplines ce qui implique une réflexion préalable des professeurs sur les finalités de ce type d'activités mais aussi un accord sur une manière commune d'enseigner une méthodologie.

[12] Voir aussi, FOUREZ, G., *De quelques questions qui hantent les salles de profs …*, dans *Exposant*^{Neuf} , n°10, mai-juin 2002, p. 7-9.
[13] PRIGNON P., BAILY, J.-M., *«Projet Personnel de l'Élève» ou «Projet d'Orientation» ?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°8, avril 2002, p.13.

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

2. Le choix de profession

Parallèlement, l'élève pense à sa future profession. Nous parlerons de **choix de profession**. Nous dissocions choix de formation et choix de profession même si, sur le terrain, les deux sont intimement liés. Le choix de formation renvoie aux institutions scolaires et à la recherche de moyens tandis que le choix de profession renvoie à la vie en société.

Guider les élèves dans le choix d'un futur métier, c'est leur en montrer toutes les implications et les aider à y voir clair dans les « carrières possibles ». Nous devons les sensibiliser à la vie en société.

Dans un premier temps, la mission de l'école consiste à INFORMER sur les choix professionnels. Ensuite, il nous paraît essentiel d'encourager l'élève à prendre conscience de ses potentialités et de ses goûts, de l'aider à trier les informations pour entamer lui-même des démarches. D'un consommateur d'informations, il doit devenir acteur de sa recherche. Il importe aussi de l'aider à imaginer sa vie professionnelle, ce qui est plus difficile que d'imaginer une vie d'étudiant somme toute semblable à la vie de son école.

Aujourd'hui, toutes les écoles proposent ce genre d'activités. Le problème est de les gérer et de les inscrire dans un processus dynamique en trois temps, comme nous le décrirons ci-dessous.

3. Le choix de vie

Progressivement le jeune commence à réfléchir aux valeurs qui l'aideront à vivre. Nous parlerons de **choix de vie**. Celui-ci pose des questions fondamentales : *quelles valeurs vais-je défendre ? Quel sens donner à mon engagement ? Quel monde vais-je contribuer à construire ? Quelles sont les racines de mon existence? Quels sont les engagements qui me tiennent à cœur ? Quels sont les compromis qui me paraissent acceptables face à la complexité de la vie ?*

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 pédagogie ignatienne est à replacer et à incarner dans ce contexte.

Nous reprenons ci-dessous quelques phrases qui ont guidé notre réflexion :

« *La pédagogie sera centrée sur la formation de tout l'homme, cœur, esprit et volonté, et non pas uniquement de l'intelligence* »[14].

« *L'être humain discerne son chemin en se mettant à l'écoute de ce qu'il ressent et en réfléchissant à ce qu'il vit et à ses engagements* »[15].

« *Priorité à l'élève et confiance en lui, en ses possibilités* »[16].

« *... aider chaque jeune à devenir un être pleinement libre, capable de se situer face aux autres, face à Dieu, face à lui-même ...* »[17]

C. Une démarche en trois temps

1. Les *représentations*

Face à une situation à venir bien concrète, nous encourageons l'élève à prendre du temps pour *observer* la « représentation » qu'il a de la situation qu'il va vivre. Cette activité intellectuelle peut laisser la place aussi à l'imaginaire, voire à la rêverie.

Chaque individu construit des interprétations mentales de la réalité. Ces représentations spontanées (On appelle « *représentation spontanée, la manière dont, spontanément - c'est-à-dire en fonction de nos multiples conditionnements - nous nous représentons une situation* »)[18], immédiates, sont souvent stéréotypées. Au départ, les élèves ont toujours des représentations mais elles gagnent souvent à être complétées, modifiées, voire bouleversées.

Une représentation d'une situation est une organisation ou image mentale (ou matérialisée dans un écrit) qui permet de discuter de la situation. Ainsi, toute représentation a un aspect mental mais certaines apparaissent aussi comme objet extérieure (par exemple, une carte de géographie tient la place d'un territoire ; un dossier médical est considéré comme une représentation du patient) :

[14] LAOUREUX, Ph. (dir.), *Collèges et Instituts jésuites*, Namur, mars 2002, p. 12.
[15] Ibidem, p. 32 (maxime n°2).
[16] Ibidem, p. 18.
[17] Ibidem, p. 9.
[18] FOUREZ, G., ENGLEBERT - LECOMTE, V., MATHY, P., *Nos savoirs sur nos savoirs, Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p.43.

"Représenter, c'est tenir lieu de"[19] (Pour plus de détails sur la notion de représentation, voir aussi Annexe I, p. 23).

Les individus ne réagissent pas seulement à la réalité mais aussi aux représentations de la réalité. C'est un processus de simplification qui sélectionne certaines informations (transformation d'une réalité complexe en une réalité simple). Une représentation s'intègre dans le réseau des représentations existantes, elle prend place dans un système plus global d'interprétation de la réalité.

Ce recours à des représentations simples et spontanées constitue toute approche d'une situation et il est important de prendre conscience de ces points d'appui : « *Il n'est pas possible d'acquérir une connaissance fine d'une situation si l'on ne commence pas par prendre conscience des stéréotypes ou représentations spontanées que l'on a à son sujet et par les mettre à distance* »[20].

La recherche des représentations que l'on a peut se faire à travers l'expression de ce qui nous fait rêver ou nous paraît être un cauchemar. Derrière les rêves et les cauchemars, il y a une représentation de ce que nous désirons ou voulons. Il importe de ne pas aborder le choix d'orientation comme un problème à résoudre mais comme une façon de développer ce que nous désirons de la vie.

Cette première étape favorise l'émergence d'images ou de perceptions d'une situation à venir. Il ne s'agit « *pas d'imposer ses vues à l'élève en formation, mais plutôt indiquer les choix possibles* »[21].

2. L'*immersion*

Ensuite, nous laissons l'élève découvrir la réalité, par immersion, sans accompagnement des professeurs. Il s'agit d'une activité plus physique, plus active et plus concrète : le jeune rencontre des personnes, des situations, des problématiques, … et reçoit un écho direct de ce qu'il vit. Chacun vivra l'événement selon son tempérament, ses préoccupations, ses sentiments, … « *Il s'agit de permettre à chacun de développer autant que possible, avec rigueur et méthode, le maximum de ses possibilités* »[22].

[19] MOSCOVICI S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF,1988, p. 362. Pour plus de détails, voir aussi FOUREZ G., *Manuel d'épistémologie*, à paraître.
[20] FOUREZ, G., ENGLEBERT - LECOMTE, V., MATHY, P., *Nos savoirs sur nos savoirs, Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p.124.
[21] LAOUREUX, Ph. (dir.), *Collèges et Instituts jésuites*, Namur, mars 2002, p. 11.
[22] Ibidem, p. 15.

3. La *confrontation* entre les représentations et des éléments de la réalité

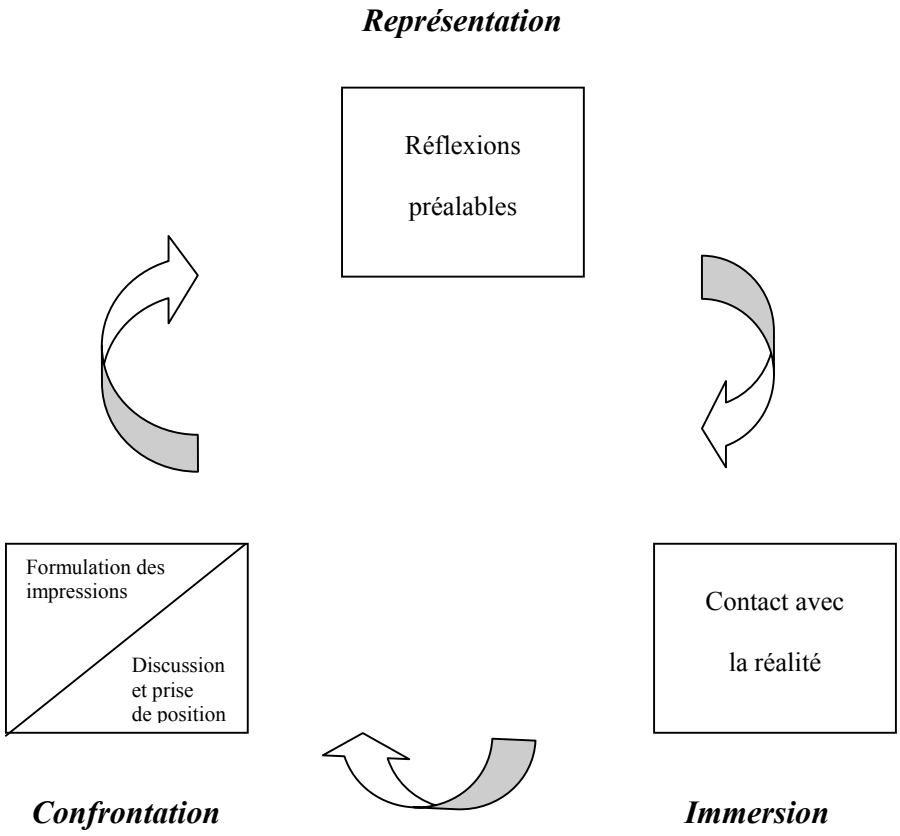
Dans un troisième temps, nous amenons l'élève à formuler ses impressions et à confronter **sa** représentation initiale, « rêvée » … à la réalité « vécue ». C'est à nouveau une opération plus intellectuelle. C'est une phase qui favorise la structuration des informations reçues et la prise de conscience du décalage entre les représentations et la réalité. La mise à distance entre la bonne intention et l'action efficace ou la prise de recul par rapport aux situations vécues visent à encourager le jeune à aller plus loin dans la démarche … (agir, décider, s'engager)

Le plus difficile pour les enseignants, c'est justement d' « *ouvrir des espaces où ils* (les élèves) *peuvent réfléchir à leur projet en prenant conscience que plus de solidarité, de justice, de respect de l'environnement, ... dépendent de choix libres d'individus et de collectivités* »[23]. « *Sans une action efficace et rigoureuse qui prend des moyens adéquats en vue de l'objectif voulu, et qui s'appuie sur une analyse soli, les bonnes intentions et les belles spiritualités restent vides* »[24].

[23] LAOUREUX, Ph. (dir.), *Collèges et Instituts jésuites*, Namur, mars 2002, p. 22.
[24] Ibidem, p. 33 (maxime n°7).

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

Notre démarche se résume ainsi :



C'est un mouvement perpétuellement inachevé (démarche en boucle) qui alterne des phases plus abstraites et des phases plus concrètes …, qui peut être complété - et même compliqué - en fonction des circonstances, comme nous le verrons plus loin à partir d'exemples.

L'intérêt de la démarche réside dans le va-et-vient entre ce que l'élève apprend dans les disciplines scolaires et les éléments qu'il découvre dans des activités parascolaires qui, du même coup, sont de plus en plus intégrées. La répétition de la démarche constitue le fondement de la mise en place d'activités articulées.

II. La description de trois activités vécues au Collège Saint-Stanislas de Mons

Au moment de la mise en place des activités, une attention particulière a été portée au calendrier scolaire. En effet, les animations ont été réalisées en diversifiant les jours dans la semaine de manière à désorganiser le moins possible l'école, même si le décret « Missions » prévoit que « *chaque établissement peut affecter l'équivalent de deux semaines réparties sur l'ensemble du troisième degré à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent* »[25]. En outre, nous avons programmé les activités en fonction du déroulement de l'année scolaire et de l'évolution des matières à l'intérieur des cours.

A. Les « Services sociaux »

A la veille du congé de Toussaint, le Collège organise habituellement des « Services sociaux ». Il propose aux élèves de 5ème de découvrir, pendant trois jours (c'est la 1ère fois qu'ils ont l'occasion d'effectuer une activité individuelle en dehors des murs de l'école), une facette du monde contemporain : c'est une activité dite de *service* auprès des plus démunis, des malades, … Elle met en avant des aspects de la société auxquels les élèves sont peu habitués. Ceux-ci peuvent choisir entre des institutions qui aident le « Quart-Monde », des homes pour jeunes, des hôpitaux, des maisons pour handicapés ou des maisons de repos pour personnes âgées. Quelques professeurs rencontrent les élèves sur les lieux des services sociaux et échangent leurs impressions plus ou moins longuement avec les responsables.

Pour re-dynamiser cette activité existante, nous l'avons réorganisée en trois temps (selon la démarche décrite ci-dessus) :

1. Une séance d'informations techniques tenue par le Directeur et une sensibilisation sur la notion de « service », assurée par les titulaires de classe, sont préalablement organisées dans chaque classe.
   Cette première phase encourage l'élève à se construire une « représentation » préalable : il imagine ce que seront ces trois jours hors de l'école …

2. La deuxième phase, c'est l'immersion. Les élèves, par petits groupes, se rendent dans les maisons d'accueil. Ils découvrent un environnement auquel ils sont peu habitués, ils observent des métiers peu ou mal connus, ils rencontrent des problématiques organisationnelles (respect d'un horaire spécifique à l'institution, qualification du personnel, …), relationnelles (hiérarchie des personnes, …), personnelles (adaptation dans un univers inconnu), …

[25] Communauté française de Belgique, Décret *Missions prioritaires de l'école*, article 32, 27 juillet 1997.

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Interfaces - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

3. Deux semaines après les services sociaux, l'équipe de professeurs propose une évaluation en classe. Dans un premier temps, les observations brutes de chacun sont recueillies. Ensuite, un exposé magistral sur l' « exclusion sociale » (très dense et théorique) assuré par une personne-ressource extérieure à l'école est présenté à tous les élèves de 5ème réunis. Enfin, il est proposé à chacun une mise à distance par rapport aux informations reçues. Parallèlement, il est demandé à chaque élève de rédiger un rapport sur l'activité (selon des consignes précisées dans le cours de Français).

Les détails techniques, les réactions et commentaires des élèves, l'évaluation des professeurs, … sont repris dans le *Cahiers Interfaces Pédagogiques* n°8.

B. La rencontre avec de « jeunes Anciens »

La seconde activité (mi-février) propose de rencontrer de « jeunes Anciens » qui ont quitté le Collège deux ans auparavant. Quand ils étaient en Rhétorique, nous les avions associés à une activité « *Projet Personnel de l'Élève* ». Après le Collège, ils ont entrepris des études et aujourd'hui ils sont, presque tous, en 2ème candidature. Régulièrement, nous les revoyons pour discuter de tout et de rien mais aussi de leur nouveau statut d'étudiant.

Cette rencontre est l'occasion d'une réflexion pour les élèves de 5ème sur leur futur métier d'étudiant. Comme le souligne A. Coulon, « *Être étudiant, c'est aussi un métier* »[26] (Pour plus de détails, cfr. Annexe II, p. 25). Cet échange avec des « pairs » constitue une autre forme de transmission des informations.

L'activité se déroule également en trois temps :

1. Les séances préparatoires :

   - avec les « jeunes Anciens » : Deux professeurs les ont rencontrés sur le site universitaire. Dans un premier temps, l'entretien est volontairement ouvert. Aucune question particulière n'est posée. Il s'agit en effet, pour les professeurs, d'être à l'écoute des récits et des expériences vécues. Ensuite, enseignants et étudiants déterminent les idées essentielles qui leur paraissent importantes à transmettre aux élèves de 5ème (cfr. Annexe III, p. 26)

   - avec les élèves de 5ème : Un professeur de l'équipe (avec, quand c'est possible, le titulaire de classe) propose aux élèves de réfléchir aux questions qu'ils souhaiteraient poser aux « jeunes Anciens ». Cette préparation de la rencontre est aussi un moyen de faire émerger les

[26] COULON, A., *Le métier d'étudiant - L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

représentations spontanées que les élèves ont des études supérieures (plutôt que leur soumettre, par exemple, un questionnaire formalisé) et de les encourager à en parler. Du temps leur est laissé pour hiérarchiser les questions : des plus fondamentales aux plus futiles. Cette phase permet de mettre en avant ce que les élèves savent déjà des filières possibles et leurs priorités dans la démarche d'un choix d'orientation.

2. La rencontre avec les « jeunes Anciens » :

Les « jeunes Anciens » viennent de plusieurs sites universitaires (un seul est inscrit dans une Haute École). Ils poursuivent des études très différentes (Architecture, Droit, Ingénieur civil, Ingénieur commercial, Médecine, Pharmacie, Philosophie et Lettres, Psychologie).

La rencontre, organisée en groupe-classe, rassemble autour des élèves de 5ème deux professeurs dont le titulaire de la classe, un ou deux Anciens et deux rhétoriciens d'aujourd'hui. L'après-midi est consacrée à un échange très convivial autour de la vie d'étudiant (cfr. Annexe IV, p. 27). Les « jeunes Anciens » exposent leur récit, leur parcours, leurs critères de choix, les changements observés par rapport à l'enseignement secondaire, … A l'issue de cette présentation, un temps d'échange est prévu.
Les rhétoriciens assistent à la rencontre comme « observateurs » extérieurs. Ils prennent des notes sur le déroulement, les questions posées, les propos échangés, …

3. L'évaluation et la prise de distance critique

Les professeurs proposent une évaluation collective en groupe-classe. Certains ont demandé aux élèves de rédiger un texte sur les points positifs et négatifs de la rencontre, les souhaits particuliers ainsi que les éléments qui les ont marqués (cfr. Annexe V, p. 28). Les élèves sont invités à exprimer en quoi la rencontre les a faits *bouger*.

A l'issue de la rencontre, les rhétoriciens ont rédigé une synthèse de leurs observations et en ont discuté avec leur professeur de Français durant quelques heures de cours (cfr. Annexe VI, p. 30).

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

C. La rencontre avec les animateurs du CIO

Chaque année (mi-avril), le CIO (Centre d'Informations et d'Orientation) de Louvain-la-Neuve assure, au Collège, une séance d'informations sur les études et les professions. Il s'agit d'un exposé interactif en trois temps : explorer les professions (parcours, études, missions et métier), le monde des formations (les programmes d'études, la différence entre graduat, enseignement de type court/long, quelques propositions de démarches pour traiter l'information) et la connaissance de soi (parcours scolaire, intérêts, motivations). Les animateurs proposent aux élèves des balises pour les aider à s'orienter. Ensuite, ils les encouragent à examiner quelles démarches il serait pertinent d'entreprendre en Rhétorique.

Les objectifs de la séance sont de sensibiliser le jeune sur les points suivants :

- *Moi en tant qu'étudiant* (parcours, compétences)
- *Moi en tant que personne* (expériences, centres d'intérêts, valeurs)
- *Des balises pour aider les jeunes à s'orienter* (il n'est pas demandé de choix décisif à l'issue de la séance. C'est un processus qui s'inscrit dans la durée).
- *Apprendre à se poser de bonnes questions*
- *Moi en tant qu'acteur de l'histoire humaine*
- *Moi devant les besoins de la société*

Les circonstances nous ont empêchés de développer l'activité mais une organisation semblable à celle des services sociaux était envisagée : aider les élèves à se situer par rapport aux informations qu'ils ont reçues, les inviter à articuler ce qu'ils apprennent avec ce qu'ils savent déjà, … (cfr. Annexe VII, p. 31).

III. Le tableau synoptique

Le tableau synoptique n'est pas le résumé complet de toutes les facettes de l'expérience mais plutôt un OUTIL qui, utilisé en fin d'année, devrait faciliter les échanges entre les professeurs et les élèves.

En remplissant le tableau, chacun pourra resituer les éléments les uns par rapport aux autres, en mesurer l'importance, en apprécier l'intérêt, en juger la pertinence.

L'important n'est donc pas de compulser un grand nombre d'informations mais de remettre en situation les unes par aux autres les expériences dont on s'est enrichi.

A. La construction du tableau récapitulatif

Pour qu'une activité s'intègre harmonieusement dans un **Projet d'Orientation**, il faut que les professeurs se mettent d'accord sur des critères de contenus et des critères de démarches.

Pour notre part, les critères de contenus se résument en quatre priorités :

- L'activité doit créer un lien entre le présent et le devenir de l'élève …
- Elle doit permettre la découverte d'une facette du monde contemporain et de ses besoins …
- Elle sera l'occasion d'une rencontre avec une personne, un événement, une problématique, un lieu, …
- Elle devra permettre une appropriation par l'élève, elle donnera l'occasion au jeune de dire avec ses mots ce qu'il a vécu …

En outre, nous privilégions une démarche, sorte de *dialectique*, en trois temps :

- Avant l'activité, il est indispensable d'encourager l'élève à imaginer, à observer *ses représentations* des situations qu'il va vivre ou pourrait vivre, ou aimerait vivre
- L'*immersion* désigne la rencontre entre l'élève et l'événement
- La *confrontation* entre les représentations spontanées et la réalité vécue complète le processus qui peut donner lieu à l'élaboration d'autres représentations …

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

<table>
<tr><th></th><th>Trois journées de « Services sociaux »</th></tr>
<tr><td>Critères de contenus

- Lien entre le présent et le devenir de l'élève

- Découverte d'une facette du monde contemporain, de ses besoins et d'une analyse possible

- Rencontre d'une personne, d'un événement, d'une problématique, d'un lieu

- Appropriation par l'élève et expression de ce qu'il a vécu, avec ses mots</td><td>

- Lequel ? Sous quelle forme ? Avec quelle

- Laquelle ? Son importance ? Son incidence

- Quel type de rencontre ? Son intérêt ? Son

- Quelle appropriation ? De quel ordre ? Son</td></tr>
<tr><td>Critères de démarche
(dialectique en trois temps) :

- Avant

Explicitation des aspirations et des représentations spontanées

- Pendant

Immersion

- Après

Confrontation et modification de ses représentations</td><td>Tous les paramètres de l'organisation</td></tr>
</table>

Rencontre avec de « jeunes anciens »	**Rencontre avec des animateurs du CIO**	
pertinence? etc →	→	→
sur son existence? etc →	→	→
originalité? Sa densité? etc →	→	→
importance? Son retentissement? etc →	→	→

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

B. L'outil d'évaluation

Le tableau aura de multiples usages :

- Il permet de choisir *parmi les activités existantes* celles qui sont susceptibles d'un développement original.

- *Après chaque activité*, il permet d'en faire l'évaluation en appréciant les points forts et les faiblesses.

- *Après quelques activités*, il permet d'articuler les activités entre elles, d'apprécier leurs complémentarités et de relever les liens avec les cours.

- *Après une série d'activités*, il permet de planifier dans la continuité toutes les autres et de les intégrer dans le projet d'établissement.

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

ANNEXES

Annexe I : Des notes complémentaires sur la notion de «représentation»

DEFRENNE, R., *Les représentations sociales, Orientation et information sur les études et les métiers*, Colloque organisé par le Conseil de l'Éducation et de la Formation le 01-02-02.

> Les représentations s'élaborent dans le cerveau. C'est, en général, un ensemble d'images, de perceptions, d'idées, de sentiments. C'est l'image qu'un sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène.
> Les représentations dépendent de l'histoire de la personne, de ses expériences mais elles sont aussi intimement liées aux représentations sociales de ses groupes d'appartenance. Ce qui peut être plus individuel, c'est l'organisation des différentes représentations entre elles et la structure personnelle qui facilite leur cohérence.

Extrait de CHARPENTIER, J., COLLIN, B., SCHEURER, E., *De l'orientation au projet de l'élève*, Enjeux du système éducatif, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 33-34.

> Pour Michel Huteau (1982), une représentation est un ensemble organisé d'informations, de connaissances, d'idées, d'attributs relatifs à un objet ou à une situation. Les représentations doivent pouvoir remplacer la réalité dans des discussions. Elles se différencient et même changent lorsque le sujet reçoit des informations nouvelles qui mettent en question la pertinence et lorsqu'il dispose d'instruments intellectuels et affectifs nouveaux pour les traiter. La préférence d'un sujet pour telle ou telle profession implique « une activité de comparaison entre une représentation de soi et une représentation du monde professionnel ».
>
> Les représentations professionnelles sont mises en question, elles se modifient lors d'interactions avec l'entourage. Leur restructuration se fait parfois petit à petit mais il y a aussi des réorganisations plus globales. Chez les adolescents, ces images du monde professionnel sont mises en question et s'élaborent principalement :
>
> - dans le cadre familial, lors de discussions avec les proches (or les représentations que les parents ont des métiers sont souvent limitées à leur propre secteur d'activité …),
> - dans les échanges avec les pairs (elles sont alors plus souvent constituées de jugements de valeurs que d'éléments descriptifs …),
> - dans les interactions avec les médias (l'irruption de la télévision dans l'univers des adolescents et sa prégnance amènent la mise en place de

nouveaux modèles identificatoires qui ne sont pas toujours conformes à la réalité ...).

Extrait de ETIENNE, R., BALDY A. et R., BENEDETTO, P., *Le Projet Personnel de l'Elève*, Hachette Education, 1993, p. 39.

La construction de la représentation d'une profession est une activité mentale qui fait intervenir des processus complexes qui traitent des données d'origines diverses. Par exemple, lors de la visite d'une entreprise industrielle, l'élève peut voir sa représentation ébranlée et commencer à construire des représentations nouvelles des professions concernées. C'est généralement le but de la visite. Cette construction mobilise ses connaissances antérieures qui constituent le cadre assimilateur des données nouvelles. Lors de la visite, l'élève pourra privilégier les données qui renforcent et enrichissent le *noyau central* [27] de sa représentation initiale au détriment de celles qui risqueraient de le remettre en question. L'élève recherchera de préférence, plus activement et retiendra mieux les données qui sont cohérentes avec sa représentation et n'assimilera pas ou oubliera plus vite celles qui entrent en dissonance avec elle.

[27] Le noyau central est un sous-ensemble d'éléments qui donne la signification à la représentation sociale. C'est la partie unificatrice, stabilisatrice de la représentation, celle qui va résister aux changements.

Annexe II : «Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire» d'après A. Coulon

A. Coulon (professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII à Saint-Denis) associe l'entrée dans la vie universitaire à un passage : « *Il faut passer du statut d'élève à celui d'étudiant* » (p. 2). Et comme tout passage, il nécessite une *initiation* ici considérée en trois temps :

- le temps de l'**étrangeté** : l'étudiant entre dans un monde inconnu, les institutions y sont différentes de celles du monde familier qu'il quitte ;

- le temps de l'**apprentissage** : il s'adapte progressivement ;

- le temps de l'**affiliation** : il acquiert une certaine maîtrise.

A. Coulon rappelle trois facteurs qui caractérisent l'enseignement supérieur :

- il s'adresse à des adultes ;

- il n'est pas une préparation à d'autres études (ce n'est pas une préparation à un autre cycle scolaire), c'est un enseignement terminal (sauf exception). En principe, il prépare à la vie active ;

- son entrée reste volontaire même si les conditions économiques, le choix forcé, … influencent la décision d'obtenir un diplôme.

Ajoutons que l'enseignement supérieur tend à négliger les conditions socio-affectives de l'existence au profit de la cognition.

Le passage à l'enseignement supérieur est marqué par plusieurs ruptures simultanées :

- dans les conditions d'existence,
- dans la vie affective,
- dans les relations pédagogiques.

Il modifie également

- le rapport au **temps** : rythme de travail, horaire, heures de cours plus longues, …
- le rapport à **l'espace** : les campus universitaires sont de plus grande dimension,
- le rapport aux **règles** et aux **savoirs** : les règles sont plus nombreuses et plus complexes, elles sont souvent articulées les unes aux autres. Quant aux champs intellectuels abordés, ils sont plus importants, …

Notons que ces propos ont été facilement *identifiés* lors de l'entretien ouvert avec les « jeunes Anciens » (cfr. *La rencontre avec de « jeunes Anciens »*, p.18).

Annexe III : La séance préparatoire avec les «jeunes Anciens»

Les idées essentielles que les professeurs et les « jeunes Anciens » ont estimées importantes de proposer aux élèves de 5ème sont :

- Une présentation personnelle des « jeunes Anciens »: *Qui sont-ils ? Quelles études ont-ils entamées ? Où ? Pourquoi ? Ce qui a changé en eux du point de vue personnel, culturel, affectif, relationnel, intellectuel, social, ...*

- Quelques propos sur des éléments que l'on ne dit pas d'habitude à des élèves de classes terminales, des éléments que l'on n'a pas l'habitude d'entendre, …

- Les changements par rapport à l'enseignement secondaire :

    - le rapport au savoirs (les contenus disciplinaires, les attitudes particulières à adopter, les habitudes à prendre, …)
    - les exigences de travail
    - les conditions de travail
    - la vie en communauté (le rapport à l'entourage, l'intégration dans un nouvel univers, …)
    - …

- Les « qualités » qui leur semblaient nécessaires pour faire le choix (qualité au sens « aptitude » c'est-à-dire ce qui aide à faire un choix), les éléments du secondaire qui aident pour le supérieur, le moment où la décision a été prise, les raisons du choix du site universitaire, une mise en garde par rapport à certains clichés (stéréotypes), …

- Leurs représentations spontanées et la confrontation à la réalité

- L'aide éventuelle apportée lors des études secondaires ou ce que l'école devrait apporter comme aide …

- L'influence du monde des adultes

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

Annexe IV : Les propos échangés lors de la rencontre «Élèves de 5ème - jeunes Anciens»

Les questions tournent autour des thèmes suivants :

- La vie universitaire, le choix du kot (l'aspect technique et matériel), la vie communautaire, la vie d'étudiant, les baptêmes, les sorties et les activités en dehors des cours (l'intégration sur le site), … : les « jeunes Anciens » estiment que la vie communautaire prend du temps (« *Maman n'est pas là pour le rangement, pour les courses, …* », « *Ce n'est pas facile mais c'est un élément de socialisation important* »). Plusieurs déplorent l'accumulation du désordre. Ils soulignent les changements dans les relations avec les parents (« *On devient indépendant* », « *On ne désire plus être dirigé* », « *Cette liberté est brutale* »).

  Pour réussir, il faut la volonté d'assumer, se lever pour aller au cours, … car le nombre de sorties proposées par jour est important.
  Il ne faut pas oublier qu'à côté des études, il y a aussi une ville qui propose des activités (théâtre, cinéma, musées, …). C'est une question d'organisation et d'anticipation. (« *Etre responsable et organisé, avoir de la maturité et de la volonté* »).

  Les élèves de 5ème disent être rassurés à l'idée de savoir que les baptêmes ne sont pas obligatoires ni discriminants.

- Les choix, les critères de choix, les lieux de renseignements, … : les « jeunes Anciens » suggèrent différents lieux pouvant apporter une aide *informative*. Ils soulignent cependant l'extrême importance d'une démarche active et personnelle dans la recherche des informations. Ils estiment que le choix ne doit pas être basé sur la durée des études, ni sur l'éventuelle *facilité* ou l'influence des parents, … mais selon le métier souhaité. Ils encouragent les élèves à bien examiner les programmes de cours, les différents sites et le rapport à l'administration.

- Les études, les matières, les relations avec les professeurs et les assistants, la prise de notes, le nombre d'heures de cours (il peut varier de 14 à 45h/semaine), le temps du blocus, l'organisation des tests réguliers et des examens, la gestion du temps, l'ambiance, le nombre d'étudiants, le coût des études, le moral, … : les élèves de 5ème souhaitent savoir si *tout cela est vraiment si différent* ?

  Les « jeunes Anciens » exposent leur manière de travailler et leur passé scolaire. Ils donnent plusieurs conseils : bien se connaître, remettre régulièrement ses cours en ordre, travailler quotidiennement, bien prendre des notes, travailler en groupe, demander de l'aide aux assistants, être motivé et désirer travailler, ne pas uniquement se fier sur la bonne préparation de l'enseignement secondaire (« *La préparation au Collège est bonne mais ce n'est pas un facteur de réussite assuré* »), … Ils attribuent essentiellement les échecs de 1ère candidature à « *un mauvais choix et à une mauvaise gestion du temps* ».

Annexe V : Les commentaires et les réactions d'élèves de 5ème après la rencontre avec les «jeunes Anciens»

1. De manière générale, …

Les élèves soulignent les décalages entre leurs représentations spontanées et la confrontation au discours des « jeunes Anciens ». Ils décrivent la différence entre choix de formation et choix de profession comme un lieu d'hésitation dans les critères de choix. Ils affichent clairement leur crainte et leurs appréhensions par rapport aux lieux qui garantissent une *bonne* information. Ils ont essentiellement posé des questions à court terme.

2. Ce que les élèves pensent de l'activité …

- **Intéressante** car ils se posent beaucoup de questions à propos de l'Université. Les élèves ont apprécié cette vue d'ensemble sur la vie universitaire. Ils trouvent ce type d'exposé concret bien plus intéressant qu'un dossier théorique. Ils soulignent la clarté et la franchise des propos entendus de même que l'intérêt d'une discussion ouverte.

- **Instructive** : ils ont le sentiment d'avoir appris quelque chose … C'est un autre éclairage que celui d'un grand frère, d'un parent ou d'un professeur. Les différents points de vue traduisent clairement que chacun vit la transition et les changements à *sa* manière. Ils apprécient les conseils donnés, l'évocation de points auxquels ils n'avaient pas pensé, l'ouverture d'autres pistes, et surtout le développement d'éléments rarement abordés comme les loisirs, les baptêmes, … Bref, ils ont l'impression d'avoir entendu le « vrai visage » de la vie à l'Université (« *Les Anciens étaient réalistes !* »).

- **Nécessaire** : plusieurs élèves soulignent qu'il est grand temps de penser à l'avenir. Ce type de rencontre les ramène à la réalité (« *L'Université est proche* ! », « *Cette activité est un bon point de départ !* »). Plusieurs gardent à l'esprit que choisir est compliqué. Il est important que l'école propose du temps pour faire connaissance avec l'enseignement supérieur, pour examiner les avantages et les inconvénients des études universitaires, pour poser des questions, …

- **Enrichissante** : les récits ont apporté des clarifications et des conseils.

- **Utile** : certains propos ont fait surgir des éléments importants qui leur paraissaient être - au départ - des détails. Les étudiants ont répondu à beaucoup de questions.

- **Conviviale** : le contact est plus facile avec des personnes du même âge.

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

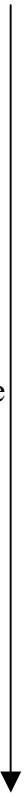
3. Ce que les élèves souhaiteraient …

- Rencontrer encore plus d'étudiants, notamment ceux qui ne vivent pas en kot, ceux qui sont en licence, ceux qui ont participé à un programme Erasmus, …
- Pouvoir préciser leur choix préalablement à la rencontre avec les « jeunes Anciens » de telle sorte qu'ils puissent échanger avec un étudiant qui est inscrit dans les études qu'ils comptent entreprendre
- Être informé de l'éventail des études possibles et des débouchés
- Feuilleter des programmes d'études, avoir des précisions sur les contenus des cours
- Entendre un *écho général* de la vie estudiantine c'est-à-dire des conseils *valables* dans toutes les universités
- Visiter une université
- Rencontrer d'autres personnes - ressources de l'enseignement supérieur comme des professeurs, des assistants, …
- Rencontrer les « Anciens » sur le site universitaire
- Visiter le salon de l'étudiant en groupe-classe
- Accompagner un étudiant durant toute une journée

4. Les idées qui les ont marqués …

Les plus évoquées

- La nécessaire gestion du temps d'études et du temps libre
- La nécessité d'avoir une passion, d'être motivé
- Les difficultés d'une vie communautaire
- Une bonne connaissance de soi
- Un travail personnel important à fournir
- Une rupture avec le milieu familial, une certaine indépendance
- La pertinence d'une bonne information avant de choisir
- L'importance de la prise de notes
- Une réflexion à entreprendre suffisamment tôt
- Une relecture quotidienne des cours, la réalisation de synthèses
- Une réflexion sur la capacité de vivre en kot
- Une bonne méthode de travail
- Une prise de conscience de l'aide apportée par les professeurs du secondaire
- L'accessibilité aisée des professeurs du supérieur
- Le « numerus clausus »
- La non nécessité de baptême pour s'intégrer
- La réalité d'une intégration progressive sur un site
- Un temps de travail soutenu pendant les blocus
- « *Ce sont les plus belles années de la vie* »
- L'absence de test pendant l'année (uniquement des sessions en janvier et en juin)
- L'impressionnant nombre d'heures de cours
- Le travail à fournir en lien avec les capacités de chacun
- Une inquiétude
- L'intérêt de maintenir des examens oraux dans les classes terminales (c'est une excellente préparation aux études supérieures)
- La participation assidue aux cours
- Pas le droit à l'erreur devant le professeur



Les moins évoquées

Annexe VI : Les commentaires des rhétoriciens «observateurs» de la rencontre «Élèves de 5ème - jeunes Anciens»

Les rhétoriciens estiment que c'est une activité intéressante. Les « jeunes Anciens » donnent beaucoup de conseils sans faire la morale, ils transmettent les qualités indispensables pour réussir. Ils font bien passer le message d'une bonne gestion et d'une bonne méthode de travail. Ils sont proches des élèves dans leurs propos, ce qui les rend plus réalistes. Ils répondent aux questions avec précision. Ils parlent de leur vécu et mettent en garde de façon modérée. Ils ont bien traité tous les aspects du sujet c'est-à-dire tout ce qu'ils ont vécu en 1ère candidature et ce qu'ils ont compris pour mieux réussir. Ils ont touché à tous les domaines : études, relations parents/enfants, passé scolaire, gestion du travail, loisirs, … Leur message peut se résumer comme suit : *travailler, avoir du caractère, de la conviction.*

Les rhétoriciens ont relevé l'intérêt d'avoir entendu des points de vue différents quant aux sites universitaires, quant aux filières d'études, … De même, l'écho d'étudiants qui ont raté est pertinent car ceux-ci ont expliqué les raisons de leur échec.

Les élèves apprécient cette transmission d'expériences car ils ont appris des choses concrètes. Ils estiment que c'est une activité à organiser en 5ème plutôt qu'en 6ème. Les rhétoriciens l'ont également très appréciée car le débat est enrichi par l'écoute d'expériences différentes. Après ce type d'activités, ils disent se poser de nouvelles questions car leurs choix sont remis en doute. Il y a une prise de conscience qui s'opère. « *Le doute s'installe dans nos têtes. On se pose encore des questions* ».

Parfois, le titulaire de classe intervenait pour clarifier le débat ou ajouter d'autres éléments. Un professeur a également parlé de son vécu et a donné quelques conseils. La synthèse en fin de débat a permis de restructurer les différentes pistes abordées.

D'autre part, les rhétoriciens regrettent de ne pas avoir entendu plus d'échos des Hautes Écoles. Le passage successif de deux Anciens a parfois donné lieu à des répétitions. Les élèves proposent d'inviter deux anciens en même temps pour qu'ils puissent rebondir sur les questions et ainsi se compléter. De manière générale, les élèves étaient très attentifs lors de la première intervention, moins lors de la seconde.

Quelques élèves ont proposé, pour une expérience future, que ce soit plutôt les étudiants qui fassent la synthèse en fin d'après-midi plutôt que les professeurs.

 © Pascale Prignon et Jean-Marie Baily - Centre Inter*faces* - Pôle de Pédagogie Charnière - juin 2002

Annexe VII : Des propositions de pistes pour évaluer une séance d'informations sur les études

- Restructurer les nouvelles informations reçues

- Comparer cette séance sur les études avec la rencontre des « jeunes Anciens » :

  - au niveau de la transmission d'informations : les « jeunes Anciens » ont décrit la vie estudiantine du point de vue de l'intégration sociale et de l'apprentissage d'un nouveau métier. Leur regard était subjectif. Les responsables du CIO transmettent plutôt des éléments liés aux possibilités de formation, aux programmes et aux niveaux d'études, …

  - au niveau du choix : Les « jeunes Anciens » ont précisé *leurs* critères de choix (des contenus pratiques). Le CIO, quant à lui, place les élèves de 5ème *en situation de choix*. Il présente un éventail des possibilités …

- Montrer les différentes possibilités de métiers pour un même filière d'études, dépasser les stéréotypes

- Clarifier la différence entre *choix de formation* et *choix de profession* : on peut choisir des études pour ce qu'elles sont ou les choisir en fonction de la profession à laquelle elles peuvent mener[28]

- Introduire les accords de Bologne et les possibilités de passerelles entre l'Université et les Hautes Écoles

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

BIBLIOGRAPHIE

BOUTINET, J.-P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1996.

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

COULON, A., *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

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

ETIENNE, R., BALDY A. et R., BENEDETTO, P., *Le Projet Personnel de l'Élève*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

DEFRENNE, R., L*es représentations sociales*, *Orientation et information sur les études et les métiers*, Colloque organisé par le Conseil de l'Éducation et de la Formation le 01-02-02.

FOUREZ, G., *De quelques questions qui hantent les salles de profs …*, dans *Exposant*^{Neuf} , n°10, mai-juin 2002.

FOUREZ, G., ENGLEBERT - LECOMTE, V., MATHY, P., *Nos savoirs sur nos savoirs, Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

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

LAVOIE, M., LAVOIE, J., NOGUE, A., *La motivation scolaire ... Faites-en votre affaire !* dans *Vie Pédagogique*, n°112, septembre-octobre 1999.

MOSCOVICI S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF,1988, p. 362.

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