

Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix

Chantal Cambier
en collaboration avec D. Bertrand, Fr.-X. Druet,
M. van der Brempt et l'équipe pédagogique
du Centre INTER*faces*

INTER*faces*

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| <i>Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix</i> | 5 |
| Introduction | 5 |
| <i>Chapitre – 1 – État des lieux du P.P.E. en école secondaire</i> | 10 |
| Quel est le public du P.P.E. ? | 11 |
| Qui sont les acteurs du P.P.E. ? Quels sont leurs rôles ? | 11 |
| Que propose-t-on aux élèves ? Et quand cela a-t-il lieu ? | 12 |
| Quelles sont les difficultés identifiées et les conséquences de celles-ci ? | 13 |
| Quelles sont les richesses et les pratiques à conserver, voire à développer ? | 15 |
| Existe-t-il des prolongements aux activités ponctuelles du P.P.E. ? | 17 |
| Quelles sont les attentes formulées par les responsables de l'accompagnement en orientation dans nos collèges ? | 18 |
| Existe-t-il des activités à caractère orientant organisées dans le cadre des cours, hors du cadre du P.P.E. ? | 18 |
| <i>Chapitre – 2 – Difficultés liées à l'orientation</i> | 21 |
| I. Témoignages du supérieur | 21 |
| II. Constats dans le secondaire | 30 |
| <i>Chapitre – 3 – Perspectives d'actions</i> | 36 |
| I. Se questionner pour mieux agir | 36 |
| II. Quelques balises concernant différentes pédagogies | 40 |
| <i>Chapitre – 4 – Des expériences d'apprentissage du choix réalisées dans le cadre des cours</i> | 49 |
| I. Situations de cours où le professeur dans un (mini)-projet développe une attitude réflexive | 52 |
| <i>Conclusion générale</i> | 79 |
| <i>Annexe 1</i> | 82 |
| <i>Annexe 2</i> | 85 |
| <i>Annexe 3</i> | 89 |
| <i>Suggestions de lectures ou de consultations</i> | 94 |

Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix

Chantal Cambier¹

INTRODUCTION

Un cheminement en équipe

Depuis sa création, le Centre *Interfaces* a placé au cœur de ses réflexions l'orientation des élèves en fin d'enseignement secondaire. Ce travail de recherche appliquée a été appelé « projet personnel de l'élève » (P.P.E.). L'aide de nombreux professeurs et éducateurs des collèges et instituts jésuites a été précieuse et fidèle, car les relais avec le terrain ont pu être assurés par leur intermédiaire.

Plusieurs cahiers pédagogiques parus entre juin 2000 et octobre 2003 ont présenté différents aspects de ce cheminement : la connaissance de soi (cahier n°2 et 3), la connaissance de l'autre (cahier n°6), la distinction entre le choix de vie, de profession et de formation, les spécificités de l'approche ignatienne, et les enjeux du métier d'étudiant (cahier n°13), la distinction entre les temps d'observation, d'organisation et d'orientation au cours du cursus scolaire (cahier n°14).

¹ En collaboration avec Dominique Bertrand, François-Xavier Druet, Myriam van der Brempt et l'équipe pédagogique du Centre *Interfaces*.

Un CD-ROM, dont le contenu est aussi disponible sur le site d'Interfaces, apporte diverses fiches standardisées d'animation sur la mise en projet, la connaissance de soi et la rencontre avec les milieux professionnels et estudiantins.

Le « Décret missions » a défini les moyens accordés aux écoles pour les élèves : *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* ².

Depuis la mise en place de ces accompagnements, les expériences de terrain et les besoins qui en émergent ont évolué et nous poussent à proposer de nouveaux outils.

Le présent cahier relate des démarches expérimentées dans nos écoles et nos facultés, et spécifiques de leurs populations. Il est le résultat d'enquêtes, d'interviews et de réflexions en équipe. Il s'agit d'essais, de propositions, de constats de terrain qui, rassemblés, ne donnent qu'un reflet de ce qui se fait ou pourrait se faire. Le travail en commun a fait apparaître la multitude et les convergences des stratégies mises en place pour accompagner l'élève dans ses choix. Au sein des collèges, le récit de certaines initiatives prises en marge des politiques définies par l'institution nous a paru essentiel comme moteur pour ouvrir et enrichir la réflexion.

Nous espérons que ce cahier rencontrera votre intérêt et que les expériences relatées ici susciteront chez vous une réflexion entre les acteurs concernés, qui permettra de les personnaliser, de les adapter à la situation particulière qui est la vôtre.

² Décret mission - Article 32. - § 2. Le document peut être consulté sur : <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557> (vérifié le 6/10/2008).

Une question à se poser

Au cœur des réflexions proposées dans ce cahier et au vu des difficultés que les jeunes vivent dans le supérieur, il y a surtout une question : **le P.P.E.** – c'est-à-dire la formation destinée à préparer l'élève à faire les bons choix – **doit-il être le projet de quelques-uns, qui proposent des animations spécifiques, ou être le projet de chaque professeur, conscient des enjeux et actif dans sa classe, qui, par le fait même qu'il enseigne, apprend nécessairement à l'élève à choisir ?**

La méthodologie utilisée et la structure du dossier

Le contenu de ce cahier pédagogique est le résultat de rencontres, enrichies de réflexions et de lectures. C'est donc bien un travail collectif qui est donné en lecture. On y retrouvera des témoignages d'élèves et d'étudiants, de professeurs et d'éducateurs du secondaire, d'acteurs pédagogiques des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix (FUNDP) et de spécialistes de l'orientation. Contributeurs occasionnels ou réguliers, ils ont tour à tour apporté leurs expériences, stimulé nos lectures, provoqué des débats, facilité la recherche, aidé à la rédaction, pris le temps de lire et corriger l'écrit et enfin mis en page ce dossier. Merci à tous pour ce formidable travail d'équipe.

État des lieux du P.P.E. en école secondaire

Nous avons questionné les responsables du P.P.E. via les personnes-relais des dix collèges et instituts jésuites qui ont repéré ce qui se fait actuellement dans nos écoles pour accompagner les élèves dans leur choix d'études, de profession et de vie.

À la lecture des réponses à un premier questionnaire, nous avons constaté que peu d'activités organisées en dehors des animations spécifiques prévues par le P.P.E. avaient été répertoriées. Nous savons pourtant par d'autres sources que de nombreux projets à caractère « *orientant* » sont menés dans les écoles ; nous avons donc jugé opportun de questionner à nouveau les personnes-relais pour affiner l'analyse de la situation.

Difficultés liées à l'orientation

Témoignages du supérieur : pour mieux cerner les spécificités de la transition entre le secondaire et le supérieur, nous avons rassemblé des avis et perceptions d'acteurs pédagogiques des FUNDP au sujet des difficultés que peuvent vivre les étudiants de première année et reçu des témoignages de quelques étudiants qui ont échoué.

Nous avons également rencontré la responsable du Centre Médico-Psychologique (CMP) des FUNDP, spécialiste du stress chez les étudiants.

Constats dans le secondaire : nous avons relevé les dires d'élèves démobilisés et la perception de certains de leurs professeurs, afin de faire évoluer les objectifs et les mises en œuvre du P.P.E.

Perspectives d'actions

Des réflexions : face aux difficultés des étudiants dans le supérieur, nous invitons l'école et toute l'équipe éducative à se questionner sur l'organisation et les pratiques scolaires, et à les modifier au besoin en vue d'amener le jeune à acquérir et à exercer les compétences transversales qui lui seront indispensables pour s'engager dans ses choix futurs.

Nous proposons aussi les réflexions³ de l'équipe d'*Interfaces* sur les mécanismes de l'acte de choisir, sur l'importance d'une pédagogie de l'engagement qui en découle, et sur la mise en projet. Certains ouvrages de référence nous ont apporté une base indispensable.

Séquences de cours : nous avons rencontré des professeurs qui introduisent dans leur cours des démarches en accord avec les objectifs du P.P.E et nous présentons ces expériences d'apprentissage transposables d'une discipline à l'autre. Il s'agit de disciplines aussi variées que l'histoire, les langues modernes, le français, les sciences ou les mathématiques, et l'éducation physique.

³ Suivant la méthode des mini-récits : Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ, Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN et le Centre *Interfaces*, *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres /Chronique sociale, 2006.

Chapitre – 1 – État des lieux du P.P.E. en école secondaire

Les responsables du Projet Personnel de l'Élève s'expriment sur ce qui se fait actuellement en dehors des cours dans les collèges jésuites pour permettre à l'élève de prendre une orientation qui lui convient.

Depuis la mise en place de l'accompagnement en orientation de l'élève au sein des collèges et instituts jésuites, beaucoup d'expériences ont été menées avec les jeunes. Grâce aux propositions des différents acteurs, aux difficultés rencontrées, aux publics variés, aux rencontres programmées ou fortuites, aux partenariats multiples, on observe des adaptations spécifiques dans les divers établissements jésuites. Prendre connaissance de cette diversité peut être source d'enrichissement. Voici donc quelques éléments, fruits de l'expérience collective, qui pourront aider les équipes à faire évoluer leurs pratiques.

Nous avons recueilli l'ensemble de ces informations grâce aux réponses à deux questionnaires types⁴ transmis aux personnes-relais ; certaines informations nous ont aussi été communiquées indépendamment de cette brève enquête. Il est évident que tout ce qui se fait n'a pu être relevé : certaines activités pratiquées dans un degré ne sont pas perçues comme faisant partie du P.P.E. par ceux qui sont actifs dans un autre degré ; d'autres activités sont le résultat d'initiatives personnelles et ne sont donc pas « publiées ».

Cette synthèse n'a pas d'autre prétention que de proposer en partage quelques idées et expériences.

⁴ Voir annexe 1.

Vous trouverez la **synthèse des réponses** en annexe⁵, classée par niveaux et par types d'activités. Elle reprend ce qui est proposé par les collèges et instituts jésuites dans le cadre du P.P.E.

QUEL EST LE PUBLIC DU P.P.E. ?

Au sein des collèges et instituts jésuites, le public cible du P.P.E. (Projet Personnel de l'Élève) est principalement les élèves du 3^e degré, voire uniquement la 6^e année. Le projet est exceptionnellement développé pour les élèves de 4^e année et pour ceux de 2^e. Parfois rien qu'une seule classe ou un seul groupe d'élèves y travaille dans le cadre d'une option.

QUI SONT LES ACTEURS DU P.P.E. ? QUELS SONT LEURS RÔLES ?

Les responsables et/ou animateurs de ce projet sont généralement des **volontaires** (avec parfois des heures du N.T.P.P. attribuées). On observe souvent des collaborations avec les **représentants du P.M.S.** et avec **d'anciens élèves**, des **parents** et, pour un institut, avec le « Carrefour-formation » et le « Carrefour-emploi ». La présentation des objectifs du projet aux parents et l'appel à la collaboration se fait lors de réunions par les titulaires (avec un « arrêt sur image⁶ » de la classe), ou par les responsables du projet en séance plénière.

⁵ Voir annexe 2.

⁶ Animation qui a comme objectif de visualiser pour les élèves d'une même classe, où en sont leurs choix d'études, quels sont leurs besoins d'accompagnement et quels sont leurs sentiments.

Le projet a été amorcé souvent par les personnes-relais ou par les responsables de niveaux.

Dans certains établissements, l'équipe d'animation est réduite à une ou deux personnes. Quand l'organisation du P.P.E. repose uniquement soit sur les éducateurs, soit sur les professeurs, on y voit un clivage entre la responsabilité éducative et celle de l'enseignement. Le risque réel dans les petites équipes est de voir le projet se limiter à des séances d'information sur les filières d'études, organisées en soirée. C'est effectivement le cas quand le ou la responsable ne peut plus assurer ce rôle, pour diverses raisons.

Dans les collèges où le nombre d'intervenants est plus élevé, on voit que les titulaires prennent une plus grande responsabilité dans les animations liées au P.P.E.

Dans un des collèges, c'est une équipe d'une vingtaine de personnes (éducateurs et professeurs et membre de la direction) qui prend en charge les animations ; celles-ci sont réalisées, pour la plupart, en duo.

On relève souvent que la force du projet tient pour beaucoup au fait d'avoir une équipe solidaire, composée de nombreuses personnes, et d'avoir le soutien réel (avec parfois la participation active) de la direction.

QUE PROPOSE-T-ON AUX ÉLÈVES ? ET QUAND CELA A-T-IL LIEU ?

Les activités proposées aux élèves et les moments de réflexion prennent des formes différentes d'un établissement à l'autre : retraites (deux ou trois jours), heure de titulariat, heures de cours libérées, dispersées tout au long de l'année (voire programmées dès septembre) ou centralisées en une seule journée ou une demi-journée, temps de midi (prolongés), soirées d'information, etc.

L'information sur les études tient une place importante dans le P.P.E. Les témoignages de personnes ayant opéré des choix professionnels non conventionnels constituent un apport positif et stimulant pour les élèves.

Dans les écoles où des **services sociaux** et des **stages** sont organisés (obligatoires ou facultatifs), les temps de préparation et de feed-back sont présentés comme essentiels : le *debriefing* de la (des) journée(s) de stage est un moment important, car les élèves peuvent aussi profiter des expériences des autres. À cette occasion, ils expriment souvent le désir de revivre une telle expérience.

Pour guider les démarches, un **carnet de bord** est soit distribué systématiquement à tous les élèves, soit mis à leur disposition s'ils en font la demande... Il arrive malheureusement que ce carnet aille traîner au fond d'un tiroir...

Ces carnets d'accompagnement contiennent des guides pour l'animation, des fiches personnelles à compléter, des informations diverses, des documents administratifs, des textes de réflexion, des documents de préparation et de feed-back concernant les stages, d'autres informations à propos des services sociaux ou de journées d'immersion (études ou professions)...

QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS IDENTIFIÉES ET LES CONSÉQUENCES DE CELLES-CI ?

Depuis les premières mises sur pied de ces projets en école, on assiste de manière générale à une réduction (ou un statu quo) du nombre d'activités organisées pendant les temps scolaires parce que :

- La programmation est difficile (principalement à cause l'instabilité des horaires).
- La pression exercée par les autres activités organisées est forte et on constate un nombre impressionnant de cours « perdus ».
- Les professeurs sont influencés par les attitudes de certains élèves, qui se disent non concernés, ce qui décourage l'équipe d'animation ; celle-ci se pose alors la question de l'efficacité et de l'utilité de l'accompagnement.
- L'école subit des contraintes externes qui poussent les enseignants à se recentrer sur les cours (inspection, décrets, etc.). Ils manquent d'élan et de dynamisme pour innover et développer de nouveaux projets parallèles.
- Le manque de *moyens* accordés par la Communauté Française pour accompagner ces projets, malgré le décret, donne l'impression de *fonctionner avec des bouts de chandelle*.
- Des réflexions expriment la difficulté d'accompagner des élèves « délaissés ». Par exemple, les élèves démobilisés du 3^e degré qui *subissent* les animations et séances d'information liées au P.P.E. ; mais aussi les élèves en fin de cycle (ou à d'autres moments de leur scolarité), au moment où leur (ré)orientation pose question : risque d'exclusion, difficulté d'assurer l'accompagnement, de fournir l'information, etc.

Chaque responsable relève que le temps et les personnes actives manquent pour la concrétisation des nombreuses idées qui germent.

Certaines activités ont été abandonnées (souvent à la suite d'évaluations). Ainsi ne sont plus repris :

- des questionnaires sur la personnalité (manque de temps, manque de suivi par les collègues, attente des élèves d'obtenir une confirmation de leur profil) ;
- des conférences (par indisponibilité des orateurs, ou simplement par désir de varier) ;
- pour deux écoles, les séances d'animation P.P.E. en temps scolaire (manque de temps, responsable unique, démotivation) ;
- des rencontres avec les anciens (par manque de temps et de personne responsable).

QUELLES SONT LES RICHESSES ET LES PRATIQUES À CONSERVER, VOIRE À DÉVELOPPER ?

Indiscutablement, il est important de **rendre l'élève acteur et responsable** : par exemple, dans un collège, les élèves peuvent poursuivre individuellement la démarche entamée en retraite, voire la commencer (s'ils avaient choisi une retraite n'ayant pas comme thème l'orientation). Ils font alors la démarche personnellement (solliciter un entretien et effectuer seuls les tâches proposées pour la réflexion).

Certaines équipes insistent particulièrement sur l'importance de **permettre à l'élève de poser des choix** : thème de retraite, engagement social, stages, etc., et de passer à l'action : prises de contact, interviews, etc.

L'objectif de **confronter le jeune avec la réalité** est aussi poursuivi dans l'organisation des stages et services sociaux. Beaucoup de *feed-backs* positifs sont exprimés par une (grande) partie des élèves, tandis que d'autres s'investissent peu dans les démarches actives qu'on leur propose. Les bénéfices des stages dépendent de leur engagement. L'attitude désinvolte de certains jeunes démotivés est à l'origine du découragement de

plusieurs enseignants et éducateurs responsables de ces activités P.P.E.

Deux collègues mentionnent que, pour informer les plus jeunes (1^e degré), ils organisent des visites d'écoles, le but étant de leur **faire découvrir des filières techniques ou professionnelles**.

Comment éviter la dérive éventuelle de « visite d'un zoo », au cours d'une visite qui se limite à un regard curieux et condescendant ? Dans une école, ces visites sont organisées pour et par un petit groupe d'élèves (moins de dix) qui suivent un cours intitulé « projet » dans le cadre d'une 1^e année complémentaire. L'organisation repose sur l'énergie d'un duo de professeurs (l'un de formation littéraire et l'autre scientifique) et n'a pas du tout pour but de provoquer un déplacement de masse ; l'approche est très personnalisée et permet d'échapper aux risques évoqués ci-dessus.

D'autres démarches qui permettent de découvrir des parcours de formation existent aussi : l'organisation d'activités associant deux groupes de « filières différentes » au sein de la même école ou de deux écoles complémentaires, projets concrets où les élèves se côtoient d'égal à égal quelles que soient leurs options.

Les coordinateurs de niveau, quand cette fonction existe, jouent aussi un rôle important : ils proposent à certains élèves qu'ils rencontrent une réflexion personnelle sur leur parcours scolaire et les ouvrent à des démarches pour une éventuelle réorientation.

Dans une école, une attention plus particulière est accordée aux élèves qui n'ont pas de projet. Il s'agit d'ateliers (collectifs) de « mise en route » et d'entretiens d'orientation menés par les agents du P.M.S.

EXISTE-T-IL DES PROLONGEMENTS AUX ACTIVITÉS PONCTUELLES DU P.P.E. ?

Parfois, des prolongements et des réflexions sont menés, au sein des cours ou en dehors, par des professeurs investis ou non dans les animations du P.P.E. Leur collaboration dépend de leurs convictions personnelles et l'ampleur de leur participation est très variable (de l'organisation en solo d'une conférence... à une simple idée partagée entre deux portes).

Certains professeurs s'associent au cas par cas, dans le cadre d'un projet lié à un cours au sein d'une option. Dans deux collèges, des cours de « préparation aux études supérieures » sont organisés et le « contenu » de ces cours intègre les objectifs du P.P.E.

Les collègues qui ne sont pas animateurs sont parfois peu enthousiastes pour le P.P.E., car ils considèrent que ce projet doit se dérouler « en dehors » des cours, et que le rôle du professeur est de s'investir uniquement dans la transmission des savoirs.

Dans un collège, les professeurs ne se sentent pas concernés, même si la direction est très engagée dans le projet.

Le manque d'investissement tient aussi au fait que de nombreux professeurs ou éducateurs sont déjà impliqués dans d'autres projets.

Globalement, on constate donc que le P.P.E. a relativement peu d'ancrage au quotidien et n'est pas intégré comme un rouage important dans le projet d'école.

QUELLES SONT LES ATTENTES FORMULÉES PAR LES RESPONSABLES DE L'ACCOMPAGNEMENT EN ORIENTATION DANS NOS COLLÈGES ?

Au point de vue de l'organisation, **il manque du temps**, du temps, et encore du temps ! Et aussi de **l'espace** : « on » rêve d'un local spécifique regroupant les modules d'animation, les revues utiles, les programmes de cours, les coordonnées de personnes et institutions ressources, un fichier des anciens, les « offres » de l'association des parents, les fiches du C.I.O. ... et on rêve aussi d'outils informatisés. « On » constate un **manque de moyens** : le P.P.E. fonctionne presque uniquement sur la base d'un bénévolat, qui a ses limites.

D'autres demandes concernent les **objectifs** et la **mise en œuvre** des animations du P.P.E. : des partages d'idées avec d'autres écoles et une meilleure coordination en interne seraient à même d'améliorer l'efficacité.

EXISTE-T-IL DES ACTIVITÉS À CARACTÈRE ORIENTANT ORGANISÉES DANS LE CADRE DES COURS, HORS DU CADRE DU P.P.E. ?

Peu de réponses au second questionnaire adressé aux responsables du P.P.E., et qui traitait de ce point, nous sont parvenues : seuls deux collèges nous les ont transmises. Nous supposons, d'une part, qu'il est plus difficile pour les personnes-relais et les responsables du P.P.E. d'investiguer auprès de chaque enseignant pour lister ce qui se fait en interne et dans le cadre des cours et, d'autre part, que les multiples activités qui pourraient être reliées au P.P.E. ne sont peut-être pas perçues comme contribuant à former l'élève en matière d'orientation.

Les initiatives relatées sont très intéressantes : la majorité d'entre elles appellent les élèves à **jouer des rôles que les adultes prennent en charge habituellement**. Ainsi l'organisation de certaines activités est placée sous la tutelle des élèves, les productions finales sont utiles et publiées (ce qui permet d'insister sur qualité du produit fini) ; les manières de faire sont les mêmes qu'en milieu professionnel. Il s'agit de projets très diversifiés : par exemple, guider un groupe dans une exposition (cours d'histoire), traduire une brochure touristique (cours de langues modernes), découvrir et apprendre les codes et attitudes attendues dans le milieu du travail (cours de langues modernes), organiser et gérer un concours de nouvelles, mener des enquêtes auprès de professionnels pour étudier l'institution littéraire (cours de français), créer des chorégraphies et les évaluer collectivement (cours d'éducation physique), conscientiser les élèves à des problèmes environnementaux par le biais d'expositions (cours de sciences), monter un spectacle de A à Z, ou organiser des conseils d'élèves. L'intérêt est de **donner aux élèves la possibilité de s'exercer à monter des projets** où ils devront collaborer, prendre des responsabilités, gérer une équipe, motiver les autres élèves, évaluer, etc., et où ils vont être confrontés aux différentes exigences de publics variés. On leur offre ainsi des conditions pour **développer d'autres compétences que celles exercées habituellement en classe**. Certains élèves brillants scolairement éprouvent des difficultés face à ces nouvelles attentes et d'autres montrent des aptitudes insoupçonnées. Ils se découvrent d'autres capacités, peu exercées dans les cours proprement dits. Les professeurs n'ont plus les mêmes fonctions et ils collaborent plus étroitement avec leurs élèves, mais aussi avec leurs collègues.

Toutes ces expériences renforcent la préoccupation exprimée, qui est de faire évoluer le P.P.E. Un point crucial de cette évolution serait de répondre à la question : **comment permettre que**

tous les collègues se sentent vraiment concernés par l'orientation des élèves, et qu'ils intègrent dans leurs cours et dans les activités extrascolaires une dimension « orientante » ?

Les difficultés liées à l'orientation, qui seront présentées au chapitre qui suit, renforcent l'idée qu'il ne suffit plus d'informer et de débattre, mais que chaque enseignant par ses pratiques pédagogiques devrait **éduquer l'élève à l'acte de choisir** pour qu'il puisse poser des choix qui lui conviennent.

Chapitre – 2 – Difficultés liées à l'orientation

I. TÉMOIGNAGES DU SUPÉRIEUR

1. Des acteurs pédagogiques des FUNP s'expriment sur les difficultés que les étudiants de premier baccalauréat vivent et qui pourraient être à l'origine de leur échec ou de leur décrochage en cours d'année.

Au sein des différentes facultés, toutes disciplines confondues (médecine, sciences, droit, sciences économiques, etc.), des enseignants de première année s'occupent particulièrement des étudiants en difficulté : rencontres personnalisées, session de mise à niveau en août, feed-back suite à un test, etc.

Un groupe interfacultaire, constitué à l'initiative du Centre *Interfaces*, réfléchit, depuis février 2007, à la transition entre le secondaire et le supérieur, particulièrement à partir de cas d'étudiants qui « décrochent » après une semaine, après un mois, après les interrogations de novembre, après les examens de janvier...

De ces échanges ont émergé des constats similaires d'une faculté à l'autre, et il nous a paru intéressant de les transmettre aux enseignants du secondaire, non pas pour inciter ces derniers à « répondre à une commande venant de l'enseignement supérieur », mais pour que ces informations leur permettent d'affiner leurs stratégies. Ils percevront sans doute mieux ainsi pourquoi et comment faire acquérir aux élèves des « compéten-

ces pour se débrouiller dans la vie de l'enseignement supérieur », quel que soit le parcours choisi.

À partir de ces partages d'expériences, le groupe a brossé quelques profils d'étudiants qui posent question. Il s'agit donc de témoignages de praticiens, et non des conclusions d'une étude systématique et statistique du décrochage scolaire. Cette proposition de typologie pourrait servir de base à une réflexion sur les pratiques pédagogiques et éducatives au sein des collèges.

a. Certains étudiants semblent afficher une sorte d'excès de confiance

Ils ont réussi leurs études secondaires sans « beaucoup » travailler (ou sans avoir eu le sentiment de devoir « s'y mettre »), les premiers cours ne leur semblent pas hors de portée, ils attribuent leur échec lors des premiers tests au fait qu'ils ne les ont pas préparés (puisque « ce n'était que des tests... »). Ils ont la certitude (c'est ce que beaucoup d'entre eux disent, du moins, en tout cas jusqu'en janvier, par exemple) que « quand ils s'y mettront, ça ira ! ». Or, ils ne se rendent pas compte qu'ils n'arrivent pas à s'y mettre, et le temps passe...

Des enseignants du supérieur s'interrogent :

- Pourquoi ne se mettent-ils pas à travailler, pourquoi n'arrivent-ils pas à le faire ? Chez ceux qui s'y mettent tardivement, ou en redoublant leur année, que s'est-il passé ?
- Que faudrait-il à ces étudiants-là pour sortir (plus vite) de ce que nous nommons ici « excès de confiance » et qui n'est peut-être une confiance excessive qu'en apparence ?

Leur faut-il d'autres informations sur ce qu'on attend d'eux à l'université, une parole précise de quelqu'un de précis, des encouragements, un « choc salutaire »... ?

- Comment ces étudiants-là peuvent-ils prendre conscience de leur situation *réelle* et accepter de s'y confronter ?

b. Certains étudiants semblent manifester un manque de motivation

Ils se sont inscrits dans telle fac, mais ne sont pas sûrs d'avoir fait le bon choix ; ils n'arrivent pas à s'intéresser à leurs études, aux différentes matières de leur programme. Ils s'ennuient. Ils voudraient voir immédiatement les enjeux, pour eux personnellement, de tous les cours. À la première difficulté, ils se découragent.

Des enseignants du supérieur s'interrogent :

- Comment définir cette non-motivation ? La motivation, ce moteur intérieur, d'où nous vient-elle ? Être démotivé, n'est-ce pas la partie visible d'une problématique plus profonde et multiforme ?
- Ces étudiants peuvent-ils nous aider à cerner ce qui les ennuie, ce qui les empêche de s'intéresser à leurs études ?
- Souffrent-ils, par exemple, à l'université, d'être davantage livrés à eux-mêmes, obligés de mieux se prendre en charge, qu'ils ne l'étaient dans le secondaire ? Demandent-ils, dès lors, plus de soutien, d'encadrement ? Ou souhaiteraient-ils trouver un moyen d'évaluer leur choix d'orientation ? Ou leur mal-être est-il d'un autre ordre ?

c. Certains étudiants paraissent manquer d'autonomie ou de capacité d'initiative

De nombreux étudiants en difficulté ne saisissent pas les occasions qui leur sont offertes. Ils sont informés, mais ne font pas le minimum nécessaire pour bénéficier des remédiations prévues pour eux : ils renoncent à se présenter une seconde fois s'ils trouvent porte close une première fois chez un enseignant, ils n'osent pas téléphoner ou ne savent comment formuler une demande...

Des enseignants du supérieur s'interrogent :

- Est-ce strictement dans le domaine de leurs études que ces jeunes manquent d'initiative et d'autonomie ? Qu'est-ce qui les en empêche : timidité, manque d'audace, manque de confiance en soi, peur de mal faire, d'être mal vu, d'être ridicule, d'échouer... ?
- Une des caractéristiques bien connues de l'université est qu'il faut se « prendre en main », s'organiser, gérer son travail et sa vie quotidienne (surtout en kot) par soi-même : rencontre-t-on chez ces étudiants une difficulté particulière de s'adapter à ce nouveau contexte ?
- Peut-on cerner ce qui permettrait à ces étudiants de surmonter leur difficulté ?

d. Certains étudiants disent se trouver très isolés

Ils kottent seuls, loin de chez eux, vivent avec difficulté cette séparation, ne connaissent personne dans leur orientation d'études en arrivant en premier bac, ont du mal à s'intégrer dans des sous-groupes de jeunes qui se connaissent déjà. S'ils sont un peu timides, l'obstacle peut leur paraître insurmontable.

ble. Ils évitent dès lors aussi les activités culturelles et sportives proposées sur le campus. Et en cas de difficultés, ils sont encore et toujours très seuls...

Des enseignants du supérieur s'interrogent :

- Qu'est-ce qui existe et que mettre sur pied de plus pour permettre à ces jeunes de trouver une place qui leur convienne dans un réseau d'étudiants et de se construire peu à peu un sentiment d'appartenance ?
- Comment s'adresser à ceux-là pour ne pas les renvoyer purement et simplement à eux-mêmes et donc à leur isolement ?

e. Certains étudiants entrent à l'université avec une vision de l'année qui s'ouvre devant eux dans laquelle les études occupent une place assez secondaire

Leur projet est de vivre une vie d'étudiant, faite de vie quotidienne entre jeunes, de liberté, de loisirs ; leur choix d'études ne signifie ni engagement ni responsabilités, que ce soit vis-à-vis de leurs parents ou vis-à-vis de la société, par exemple. Ce sont ceux qu'on appelle les « touristes »...

Des enseignants s'interrogent :

- Faut-il se désintéresser de ces étudiants-là, que la perspective d'échouer dans leurs études ne met pas en détresse ni même en demande de quoi que ce soit ?
- En imaginant qu'ils n'ont pas fait leur choix d'orientation tout à fait au hasard, comment leur offrir (s'ils viennent quand même un peu aux cours...) la chance de découvrir, de laisser naître une curiosité, un intérêt, une passion peut-être ?

2. Les étudiants de première année de baccalauréat s'expriment sur les raisons qui pourraient être à la base de leurs difficultés

Les témoignages des étudiants qui sont retranscrits ici ont été fournis par les psychologues de la formation « Rebond »⁷. Ces spécialistes sont en contact direct avec les étudiants de première année des Hautes Écoles et des Universités en situation de décrochage, c'est-à-dire des étudiants qui ne se sentent plus à leur place et/ou qui se posent des questions sur leur orientation. Ces témoignages viennent compléter les avis exprimés au chapitre précédent.

« Je me suis inscrite en bio ; je ne m'attendais pas à avoir autant de physique et de chimie que de biologie. »

« On m'a dit que, même si je n'avais jamais eu de latin dans le secondaire, je pouvais faire les romanes, mais j'ai beaucoup de difficultés et je dois travailler beaucoup plus que les autres pour ce cours. »

« J'ai toujours aimé les langues et mes profs du secondaire me disaient que j'étais bon ; j'ai choisi les germaniques. Je ne m'attendais pas à avoir des cours aussi théoriques, j'ai l'impression de ne plus pratiquer les langues. »

« Je suis perdue dans l'auditoire, pour les profs, on est un numéro, je me sens tout à fait isolée, on est tellement dans cet auditoire, je ne connais personne... c'est un peu chacun pour soi. »

« Ici, il faut se débrouiller pour avoir l'info : se renseigner, consulter les valves. »

⁷ Formation due à l'initiative du S.P.U. (Service de Pédagogie des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur), relayée et soutenue par d'autres acteurs pédagogiques du Namurois.

« Ce n'est pas facile de s'habituer à cette nouvelle vie : ma famille et mes amis sont loin, je dois partager mon temps entre les courses, faire de nouvelles connaissances, travailler... C'est beaucoup à gérer en même temps ! »

« Pour la première année, mes parents ne voulaient pas que je kotte. Je passe beaucoup de temps en trajets. Quand je rentre d'une journée de cours, je suis crevé. Mon travail s'accumule. »

« On voit en un mois la matière de deux années du secondaire ! »

« Le prof arrive, il donne son cours, qu'on soit là ou pas, ça ne change rien. »

« En secondaire, je n'ai pas été habitué à travailler ; ici, on ne peut plus se permettre d'étudier quelques jours avant l'examen. »

« J'ai beaucoup plus de temps libre qu'avant, c'est à moi de décider de ce que j'en fais », « je sais que je dois travailler, mais on ne me dit pas ce que je dois faire, je ne sais pas par quel bout le prendre. »

« À l'examen, je pensais avoir répondu à la question, mais le prof voulait tous les détails. »

3. Mise en garde : quelle utilisation peut-on faire de ces témoignages des étudiants et des acteurs pédagogiques ?

Un des objectifs du P.P.E. est de permettre aux élèves d'anticiper les changements entre le secondaire et le supérieur : si cela fonctionne bien, ils seront incités à faire, en fin d'humanités, les démarches utiles pour prendre une orientation qui leur convient.

C'est bien dans un but **d'informer les adultes acteurs dans l'école** secondaire que ces témoignages d'étudiants en difficulté sont repris dans ce cahier pédagogique, mais présentés tels quels, quel impact peuvent-ils avoir chez l'élève ?

Découvrant les difficultés qu'expriment les étudiants ou leurs hypothèses sur les raisons qui les amènent à « décrocher », les élèves de 5^e ou 6^e année du secondaire disent : « Cela fait peur ! »

Cette peur est-elle un frein ou un moteur en matière d'action, de motivation, d'engagement, d'autonomie, de meilleure gestion du temps ?

La *pédagogie de la peur*, parfois utilisée à l'école comme incitant au travail (ou à la « mise en action »), peut entraîner du stress chez l'élève. Ce stress se traduit en comportements⁸ qui ne sont pas nécessairement ceux attendus.

Est-ce toujours indiqué d'utiliser la peur comme moyen de prévention ? Comme chez le tout petit à qui on dit « Attention ! Ne cours pas, tu pourrais tomber », message négatif qui permet d'annoncer un danger, et lui faire comprendre « qu'il faut marcher posément ». La compréhension de ces messages implicites qui utilisent des injonctions négatives se fait par juxtaposition : on se fait une représentation affirmative sur laquelle on imprime « ne pas faire ». Cette correction mentale nous joue des tours, à l'instar du cycliste qui, s'il ne veut pas aller droit sur le poteau, l'emboutit quand même.

Nous attirons donc l'attention des animateurs du P.P.E. sur l'usage qu'ils pourraient faire de ces constats, des témoignages d'acteurs pédagogiques ou d'étudiants. Car, dans une campa-

⁸ Voir annexe 3.

gne de conscientisation, si l'on n'y prend garde, il peut y avoir une discordance entre l'intention et le résultat produit.

Nous pensons que ces documents dessinent un arrière-fond qui peut aider à mieux cerner les rôles que pourrait jouer l'école, à préciser ce que l'élève devait être capable de faire en fin de secondaire. Et si ces témoignages sont présentés aux élèves, que cela soit dans le cadre d'un débat afin que puissent se désamorcer les craintes, exprimées ou non.

Comment aider les élèves à gérer leur stress ?

Pour limiter le stress de l'élève face à son orientation, en plus d'autres approches spécifiques à la gestion du stress⁹, l'animateur peut faire un recadrage, de manière à permettre à l'élève de s'exprimer comme suit :

- *Ce n'est pas le premier choix important que je fais, j'ai déjà fait d'autres choix précédemment.*
- *Ce n'est pas ce choix qui va déterminer ma vie pendant quarante ans.*
- *Il n'y a pas qu'une seule voie qui me conviendra, je peux prévoir un plan B.*
- *Je ne vais pas devoir faire le bon choix, mais faire un choix solide, c'est-à-dire prendre une orientation dans laquelle je vais m'engager effectivement une fois la décision prise.*

Les activités et les démarches que l'école propose dans le cadre du P.P.E. et celles que le jeune va mettre en place si le cadre l'y invite vont lui permettre d'assimiler ces recadrages. Par exemple inviter un intervenant dans le cadre d'un cours et lui demander d'expliquer aux élèves son parcours de formation et ses

⁹ Voir annexe 3.

réorientations professionnelles vont permettre de relativiser l'aspect déterminant d'un choix d'orientation.

II. CONSTATS DANS LE SECONDAIRE

Quelques élèves qui participent aux activités du P.P.E. ont des attitudes très déconcertantes, et qui rejoignent par certains points les constats du supérieur : peu actifs, ils expriment un certain **désintérêt**, voire de l'agressivité. Quelle que soit la qualité des animations proposées, les adultes sont toujours surpris de ces réactions et s'interrogent sur cette **démobilisation apparente**. Il s'agit ici, pour faire évoluer le P.P.E., de comprendre et d'accompagner mieux ces élèves qui semblent démobilisés.

1. Quelques traits assez caractéristiques relevés auprès d'élèves perçus comme démobilisés

- a. **Des élèves pensent avoir du temps** pour poser des démarches liées à leur orientation et reportent continuellement le débat, les actes, les démarches, les recherches, les contacts. Ils reportent à plus tard ce qui les ennue ou ce qui les stresse. Ils disent vivre le moment présent, *c'est l'immédiat qui les guide*.
- b. Lors des activités collectives, **certains élèves se comportent de manière « hyperpersonnelle »**, refusant de s'impliquer dans ces démarches collectives. Ils affirment que leur projet ne concerne qu'eux-mêmes. Ils réagissent en choisissant d'être passifs vis-à-vis du groupe. Leur attitude est loin

d'être neutre, quoi qu'ils en disent. Elle fait peser sur les autres un climat négatif.

- c. D'autres élèves expliquent leur attitude par un « manque de chance » ; ils pensent que le contexte n'est pas favorable, qu'on ne les informe pas suffisamment, que ce n'est pas leur faute s'ils n'ont pas leurs documents et qu'ils ne peuvent pas participer. Ils disent ne pas pouvoir faire toutes les démarches, car « on » ne les a pas avertis, ils trouvent que les activités ne sont pas clairement annoncées ni présentées. Ils sont en colère contre le système : **ils se considèrent comme victimes**, car, disent-ils, les autres ne font rien pour les aider. Ils n'imaginent pas qu'ils peuvent être acteurs et responsables.
- d. Des élèves expriment qu'ils ne se sentent pas « à l'aise » pour discuter de leur projet personnel en public. **Ils se disent timides et n'ont pas l'habitude de parler d'eux-mêmes**. Avec la famille ou avec des amis, ils acceptent parfois cette « intrusion » dans leur projet personnel, mais la refusent dans un autre contexte.
- e. D'autres élèves critiquent négativement tout ce qui leur est proposé : ils disent avoir droit à un service impeccable, la moindre faille est source de critique. Quelles que soient les modalités d'organisation, ils relèvent systématiquement les manques et ce qui pourrait être source d'erreurs. **Ils adoptent l'attitude du « consommateur » exigeant** et n'imaginent pas de s'impliquer dans ces conditions.
- f. Quelques élèves pensent que **les rôles de l'école dans ce domaine sont de les informer** sur les filières de formation et de mettre en place un cadre de rencontres (étudiants, professionnels). Les animations et moments de réflexion ne

les intéressent pas, car ils estiment que les animateurs ne sont pas des experts en la matière, qu'ils ne peuvent répondre à leurs attentes personnelles. Ils pensent que ces activités de réflexion en groupe sont des moments perdus et que l'action seule leur permettra de faire un choix. Ce sont des élèves motivés, mais qui s'opposent aux modalités d'organisation, car elles ne répondent pas à leurs attentes.

La démobilisation de certains élèves n'est pas spécifique aux activités d'orientation. La motivation pose question autant dans le cadre scolaire que dans d'autres cadres.

2. Actuellement, l'organisation et le contexte scolaires renforcent-ils la démobilisation des élèves ?

Quelques réflexions pour construire une réponse et inviter à imaginer des améliorations :

a. Un modèle centré sur « l'épanouissement professionnel »

Le P.P.E. propose aux élèves des informations sur les études, des soirées « carrières », des journées d'immersion en entreprises, des stages, des animations, des visites, des rencontres, des retraites, des actions sociales, etc. Ce qui émerge de l'ensemble, c'est un modèle d'« épanouissement professionnel », un modèle adapté à une société économique, un modèle d'efficacité : « Il faut réussir. » Si certains élèves vivent l'école comme une contrainte, ou vivent le monde du travail (via le travail des parents, via leurs propres expériences ponctuelles du monde du travail) comme une charge, peuvent-ils s'investir dans un projet professionnel perçu comme le seul épanouissant ? Le discours

véhiculé implicitement est qu'il faut investir les études et le monde du travail pour *se sentir bien*. Comment un jeune qui envisage ses études, puis son métier, comme secondaires va-t-il trouver une place dans ce type de discours ? Les deux perceptions semblent antagonistes.

b. Une attitude encouragée

L'école, dans son mode d'organisation, favorise chez l'élève le comportement du « salarié modèle » : l'attitude attendue est celle de l'élève qui fait bien ce qu'on lui demande, qui preste ses heures, qui accepte de travailler sans percevoir parfois le sens de ce que l'on lui propose, ou sans donner un sens à ce qu'il fait de lui-même. Mais si l'élève suit bien les consignes, il sera récompensé par « une bonne note ». Dans ce contexte qui encourage un certain conformisme, il peut être difficile pour certains d'entre eux de changer d'attitude, c'est-à-dire, dans le cadre du P.P.E., de s'engager personnellement, de passer à l'action, de s'exprimer personnellement sur des sujets aussi privés que son avenir.

c. Un contexte « d'obligation »

Les activités du P.P.E. dans le temps scolaire sont adressées à tous. L'intention est de mettre les élèves en réflexion, de leur apporter des informations ou de les inciter à passer à l'action tantôt de manière collective tantôt de façon personnelle. L'obligation est liée aux nécessités de l'organisation (que faire des élèves qui n'y participeraient pas ?) et à l'idée que ces activités peuvent profiter à tous, même et surtout à ceux qui ne veulent pas spontanément s'y investir (l'école se sent principalement responsable des *élèves* qu'elle estime être ceux *qui en ont*

besoin). Le caractère obligatoire de ces activités peut être ressenti comme en contradiction avec la notion même d'orientation.

d. Des groupes ou des personnes « étiquetés »

Dans les écoles, certains groupes-classes sont étiquetés comme « difficiles ». Les élèves qui appartiennent à ces groupes sont conscients de cette étiquette, à partir d'indices transmis par les enseignants, les éducateurs, et par les autres classes. Or, l'image ainsi attribuée est parfois vécue comme un signe de distinction. Correspondre dans la réalité à cette réputation est, pour certains, une manière de se faire reconnaître. Et on sait que, pour des adolescents, répondre à l'attente, même négative, des uns et des autres est une façon d'être « intégré » dans l'école. Par le jeu des étiquettes ainsi « distribuées » naissent des comparaisons qui, même si elles restent implicites, disqualifient une classe, un groupe, ou même une option. Ces élèves sont ainsi cantonnés dans une attitude vécue comme négative. Ils sont « ceux qui n'en veulent pas ». Et un certain nombre d'entre eux ne font plus rien pour sortir de cette attitude.

e. Un rythme scolaire et un besoin de temps

Les rythmes scolaires sont coupés, hachés et le découpage des matières de cours en horaires et en programmes favorise plutôt la recherche de réussites ponctuelles que l'évolution de fond dans la durée. Beaucoup de jeunes en restent au projet d'obtenir leur « ticket diplôme ». Et, dans un contexte de réformes controversées, nombre d'enseignants se sentent démunis, eux aussi, pour construire une continuité dans l'apprentissage. Cet ensemble de données génère un stress permanent et la crainte de « n'avoir jamais le temps de faire tout ce qu'il faut faire, de voir tout le programme ». Ce rythme scolaire est ainsi souvent

en décalage par rapport à un apprentissage progressif, à une lente maturation des projets, à une organisation personnelle du temps et du travail. Or, le choix des études et de la profession est un processus qui s'opère lentement. La sensation du manque de temps (à l'école et ailleurs) empêche souvent que l'on accorde « du temps au temps » lors de décisions à prendre.

3. Quel est l'impact des élèves démobilisés sur l'ambiance de la classe ?

Dans la plupart de nos collèges et instituts, les responsables des activités du P.P.E. choisissent d'organiser les animations par classe autour du titulaire, plutôt que par groupe homogène de besoins. Le titulaire garde une place importante dans nos écoles, même si, avec la dispersion des élèves et des cours liée au rénové, certains déplorent le manque de moyens accordés maintenant au titulaire. Son influence reste prépondérante pour que se crée une ambiance de classe ; un bon climat aura un impact sur l'investissement des élèves dans la classe, ce qui rejaillira forcément sur les démarches d'orientation. Il est évident que le titulaire n'est pas seul acteur ; l'équipe professorale dans son ensemble comme l'effet de classe peuvent stimuler ou inhiber certains élèves. Parfois, l'influence de quelques élèves amplifie ou fait basculer les autres d'une attitude à l'autre. *L'effet de classe* peut accentuer la démobilisation.

Chapitre – 3 – Perspectives d’actions

I. SE QUESTIONNER POUR MIEUX AGIR

1. Face à certains étudiants qui semblent afficher une sorte d’excès de confiance et pour anticiper leurs difficultés et éduquer les élèves à plus de réalisme, est-il suffisant que l’école secondaire n’organise que des animations P.P.E. ?

- Quelles sont les moments dans les cours où l’enseignant invite l’élève à identifier ses forces, ces difficultés, ses ressources, ses freins ?
- Quelles sont les formes d’évaluation ou d’autoévaluation qui permettraient d’apprendre à l’élève à percevoir ses difficultés ?
- Quelles seraient les attitudes de l’enseignant qui aideraient l’élève à mettre en place une stratégie adaptée ?
- Quels seraient les conseils, les remarques (et la manière de communiquer) pour que l’élève soit amené à avoir un regard réaliste et positif sur ses aptitudes ?
- Quelles seraient les modifications à apporter dans l’école pour que le contexte soit plus favorable à une organisation personnelle et efficace ?
- Comment mettre l’élève en situation d’anticiper, de se projeter ?
- Quelles stratégies met-on en place au cours pour que l’élève puisse s’adapter à un autre contexte ?

2. Face à certains étudiants qui semblent manifester un manque de motivation, et pour anticiper leurs difficultés et favoriser leur mobilisation, est-il suffisant que l'école secondaire n'organise que des animations P.P.E. ?

- Comment amener l'élève à identifier ce qui lui convient ? Comment va-t-il identifier les facteurs qui influencent son choix ?
- Quelles seraient les façons de faire en classe qui encouragent la persévérance et qui déboucheraient sur le plaisir d'une production de longue haleine gratifiante aux yeux de l'élève ?
- Quels sont les modes d'organisation de l'école qui vont inciter l'élève à rechercher du bien-être dans l'apprentissage ou à n'avoir comme objectif de recherche qu'une réussite minimale, voire d'éviter l'échec ?
- Quelles sont les stratégies d'apprentissage et d'évaluation qui vont inviter l'élève à s'investir ?

3. Face à certains étudiants paraissant manquer d'autonomie ou de capacité d'initiative, et pour anticiper leurs difficultés et inciter les élèves à prendre plus d'initiatives, est-il suffisant que l'école secondaire n'organise que des animations P.P.E. ?

- Comment multiplier en école l'occasion pour l'élève de relever des défis, de mener des projets ?
- Existe-t-il dans l'école des personnes, des lieux, ou des relais, où se transmettent des initiatives et des responsabilités ?
- Quelle place fait-on dans le cadre de son cours à la prise de parole, aux propositions des élèves et aux négociations ?

- Quelles pourraient être les *façons de faire* de l'enseignant pour induire chez l'élève de s'organiser, de faire des démarches, d'élaborer des stratégies, de s'essayer sans risque, seul ou avec d'autres ?
- Quelles sont les caractéristiques des élèves qui prennent des initiatives, qui se dépassent, qui prennent des risques, au sein d'une classe ?
- Quelles sont les activités qui incitent les élèves à s'organiser ?
- Que fait-on face aux élèves qui s'étiquettent comme « incapables d'agir seuls » ?
- Comment met-on les élèves en confiance ? Quelles sont les caractéristiques d'un contexte favorable aux prises d'initiatives au sein d'une classe, d'un groupe ?

4. Face à certains étudiants qui disent se trouver très isolés, pour anticiper leurs difficultés et développer l'intelligence relationnelle, est-il suffisant que l'école secondaire n'organise que des animations P.P.E. ?

- Lors de difficultés scolaires, comment amener l'élève à réfléchir sur les stratégies qu'il aurait tendance à mettre en place : va-t-il se couper des autres, se focaliser sur son temps de travail, préférer une production personnelle à une production collective ?
- Existe-t-il au sein de l'institution des moments prévus pour l'émergence de projets de groupe, pour la mise sur pied d'activités conviviales ?
- Que fait-on avec les élèves qui s'isolent ?
- Dans quel cas encourage-t-on, ou aide-t-on à construire des équipes de travail, d'entraide, des tutorats ?

- Quelles sont les attitudes pédagogiques qui seraient favorables au développement de l'intelligence relationnelle et aideraient à reconnaître son importance ?
- Existe-t-il au sein de l'école des lieux ou des moments pour que les enseignants collaborent ?
- Face aux élèves, les collaborations sont-elles visibles ?
- Quand invite-t-on les élèves à chercher l'aide qui leur est nécessaire ?
- Dans quelles activités sont-ils amenés à réaliser que savoir s'adresser à d'autres est une force ?
- Dans quelles situations les élèves sont-ils amenés à s'adresser à des personnes (adultes ou jeunes) qu'ils ne rencontrent pas spontanément, à les rencontrer, à nouer des liens avec elles ?

5. Face à certains étudiants entrant à l'université avec une vision de l'année qui s'ouvre devant eux dans laquelle les études occupent une place assez secondaire, pour anticiper leurs difficultés et apprendre aux élèves à être plus responsables, est-il suffisant que l'école secondaire n'organise que des animations P.P.E. ?

- Comment amener les élèves à être plus « conséquents » ?
- Quels sont les éléments du contexte scolaire qui favorisent ou défavorisent la prise de conscience de l'impact de ces attitudes désinvoltes ?
- Dans le cadre d'un cours, quelles sont les occasions pour que les élèves prennent la position d'un tiers ?
- Quels sont les modes d'organisation que propose l'institution qui rendent l'élève responsable de son apprentissage et de ses résultats ?

- Quels sont les facteurs au sein de l'école qui « encouragent » l'envie d'avoir une étiquette de jeune « guindailleur » ?
- Comment renforcer le plaisir d'apprendre pour apprendre et non pour obtenir un « ticket-diplôme » ?

II. QUELQUES BALISES CONCERNANT DIFFÉRENTES PÉDAGOGIES

1. Pédagogie du choix : apprendre à choisir pour décider

Nous avons réfléchi au sein de l'équipe d'*Interfaces* aux mécanismes qui sous-tendent le « geste de choisir » et nous pensons qu'on n'insiste jamais assez sur une pédagogie du choix, qui vaudrait de se voir accorder une place importante dans le projet pédagogique de l'école.

Nous pensons que chaque professeur, par le fait même qu'il enseigne, apprend nécessairement à l'élève à choisir. S'il discerne les conditions nécessaires et suffisantes pour « faire un choix », l'enseignant est à même de construire, dans le cadre de ses cours, des projets qui permettront aux élèves d'apprendre à bien choisir en prenant conscience des mécanismes qui interviennent dans le choix. À partir de mini-récits¹⁰, de situations

¹⁰ Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ, Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN et le Centre *Interfaces*, *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres /Chronique sociale, 2006.

précises, de questions nous vous proposons un éclairage sur les mécanismes du choix

Voici des exemples de situations où soit l'enseignant ou l'éducateur décide seul, soit il propose à l'élève (ou au groupe) de prendre position :

le statut d'un test, d'un travail, le thème d'un travail, un livre à analyser, un mode d'expression, une destination de voyage, un mode de résolution, un cours, une option, un type d'études, une activité sportive, un type d'exercices, une façon d'évaluer...

Voici des exemples de questions auxquelles l'enseignant, l'éducateur ou l'élève peuvent être confrontés quand ils se retrouvent en position de choisir.

Pourquoi choisir ? Qui choisit ? Comment arriver à répertorier toutes les possibilités imaginables ? Comment faire le deuil de ce qui ne sera pas choisi ? Quel est le risque de prendre telle ou telle option ? Est-il possible de faire un essai préalable pour anticiper les conséquences ? Quelles sont les influences ou les pressions qui pèsent sur la décision ? Qu'est-ce qui est le plus important pour moi ? Qu'est-ce qui est de l'ordre du possible ? Qui sera responsable de la réalisation ?

Selon l'importance des enjeux repérés, on peut admettre qu'il existe des niveaux de choix très différents. Ils seraient reliés aux besoins fondamentaux de l'être humain. Ainsi, certains choix seraient plus « chargés » que d'autres quand ils sont associés à certains besoins¹¹.

¹¹ La pyramide des besoins de Maslow. Voir, par exemple, http://semioscope.free.fr/article.php3?id_article=8 (vérifié le 06/10/2008).

Deux familles de situations

L'analyse de ces situations nous porte à penser que, face à une décision à prendre, deux familles de situations sont envisageables. Au préalable, chacun va situer son choix dans l'une ou l'autre de ces options. La conscience de ces possibles oriente déjà l'attitude que l'on va adopter face au réel.

Si celui qui projette de faire un choix se situe dans un cadre d'obligation, s'il se base sur les effets non désirés et les désagréments à éviter, s'il procède par exclusion de possibilités, s'il exprime ne pas avoir de choix, s'il adopte une attitude passive, s'il lui paraît impossible d'envisager une marge de manœuvre, s'il se décharge des conséquences éventuelles, etc., il opte pour **des choix dictés par les contraintes**.

Si à l'opposé, celui qui projette de faire un choix est en attente de bien-être, en recherche de plaisir, qu'il anticipe les améliorations et les bénéfices, qu'il exprime le sentiment qu'il peut choisir, qu'il adopte une attitude active, qu'il imagine une marge de manœuvre même dans un cadre très contraignant, qu'il accepte la responsabilité du choix, etc., il opte pour **des choix dictés par le sentiment de liberté**.

Les choix dictés par les contraintes donnent l'impression qu'on n'a pas de prise sur sa vie, sur son environnement, sur le réel. Les choix dictés par le sentiment de liberté, permettent de se positionner comme acteur de sa vie, et de pouvoir agir sur son environnement.

Dans une pédagogie du choix¹², éduquer serait amener l'élève à apprendre à choisir, pour qu'il prenne conscience de sa capacité à avoir prise sur sa vie, pour qu'il prenne conscience que les transformations sont possibles, pour qu'il soit responsable des orientations qu'il aura prises. Et pour qu'ensuite il s'engage durablement. Un choix dicté par le sentiment de liberté permet de fonder un engagement. **En restant fidèle à sa décision, l'élève va mettre en place des stratégies pour mener à bien son projet.**

Certains enseignants sont réticents à proposer aux élèves, dans leur cours, de poser des choix.

D'une part, il semble que les enseignants ont une croyance profonde que tous les élèves doivent être « traités » de la même façon¹³ et qu'une forme de justice, c'est d'uniformiser les exigences.

Quelle est l'attitude juste ? Sur quelles exigences porte-t-elle ? S'agit-il de « justice » ou de « justesse » ? Ne conviendrait-il pas de donner à chaque élève la possibilité de gérer son apprentissage en posant des choix, ceci en fonction de ses besoins ? Comment éviter les dérives d'une pédagogie du choix ?

D'autre part, certains adultes ont la conviction que les élèves sont incapables de juger de leurs besoins.

Croire en leur capacité de gestion et d'évaluation, c'est leur donner des clés pour grandir. Le professeur peut définir un cadre de progression, quel que soit l'âge des élèves.

¹² Voir l'exemple 1. *S'exercer à choisir*, chapitre 4 de ce cahier.

¹³ François DUBET, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », dans *Éducation et Sociétés*, n° 9/2002/1, p. 13-25.

L'évaluation d'un travail qui aura laissé aux élèves une marge de liberté **ne peut exercer une pression sur le choix** de l'élève, sous peine de voir l'élève basculer dans « un choix dicté par des contraintes ». En d'autres termes, il serait contre-productif de pénaliser un élève qui n'aurait choisi que des exercices faciles ou en nombre réduit (si le nombre n'est pas imposé).

La difficulté pour le professeur est d'attribuer une cotation similaire à deux élèves pour des prestations différentes. Une évaluation de ce type peut être formative et se réfère à la progression de l'élève. Elle pourra servir d'indicateur ponctuel (voire de pondération positive d'une évaluation certificative) et les critères de choix ne pourront en aucun cas avoir un impact négatif sur l'évaluation certificative.

2. Pédagogie de l'engagement : apprendre à s'engager dans un choix solide

Comment renforcer le sens de l'engagement ?

Un levier d'action lié aux théories de l'engagement est utilisé dans le cadre de l'enseignement après avoir fait ses preuves dans d'autres contextes. Ce ne sont ni l'explication du sens d'un projet, ni les contraintes, ni même les sanctions annoncées pour les réfractaires qui incitent la majorité des élèves à participer activement. Par contre, si on invite les élèves à poser personnellement et publiquement un geste ou à dire un mot qui exprime un engagement, on constate une augmentation significative du nombre d'élèves qui s'investissent. Par exemple, le simple fait de lever la main entraîne le constat suivant : au lieu de 30 %,

sans ce geste, 60 % des élèves ont effectué une préparation à domicile non obligatoire¹⁴.

Un autre levier d'action est l'identification des actes à poser. Par exemple, l'engagement de l'élève dans les activités du P.P.E. sera possible s'il correspond à des attitudes précises et clairement décrites, exprimées positivement afin d'éviter toute confusion : prendre un contact, compléter et remettre des documents administratifs, respecter un temps de parole, s'exprimer sur ses démarches pour enrichir les autres, participer à une séance d'information, suivre un professionnel durant toute une journée, etc.

Un troisième levier serait de multiplier les situations où l'élève peut s'engager : travail à remettre, recherche à mener, rencontre avec un enseignant ou un éducateur, remédiation à convenir, etc., pour que l'élève puisse percevoir la cohérence du projet de l'école, y adhérer et coopérer.

Travailler sur la base de l'engagement est doublement bénéfique : on peut penser qu'un nombre plus important d'élèves participeront aux projets et qu'ils seront plus nombreux à coopérer et répondre aux exigences ou aux propositions.

¹⁴ M. Ch. TOCZEK et D. MARTINOT, *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin, 2004.

3. Pédagogie du projet : apprendre à avoir des initiatives, à gérer son temps, à être autonome

a. Le caractère dynamique du projet

On a beau proposer des visites d'entreprises, des témoignages, des séances d'information, des liens entre les matières enseignées et les professions, etc., si l'élève n'est pas intéressé par sa propre orientation, s'il n'est pas motivé pour faire des choix, ni pour participer activement aux activités, les démarches d'orientation hors des cours et dans les cours seront sans effet¹⁵.

Par les démarches pédagogiques et les attitudes qu'ils adoptent, les professeurs ont un impact certain sur la mobilisation de l'élève.

Comment faire en sorte que l'élève se mobilise pour lui-même ?

En observant les personnes qui ont une attitude motivée dans leur existence, on constate qu'elles fonctionnent par projets.

Certaines conditions reprises ci-dessous sont nécessaires pour qu'une personne conçoive et mène à terme un projet¹⁶.

¹⁵ Denis PELLETIER, *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Québec, Septembre éditeur, 2004.

¹⁶ Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Pratiques pédagogiques, De Boeck, 2003.

| Conditions liées au pouvoir personnel | Conditions liées au besoin de réussite | Conditions liées au besoin de s'inscrire dans le temps |
|---|---|---|
| <p>Avoir la conviction qu'on peut agir sur son environnement.</p> <p>Estimer qu'on a les capacités nécessaires pour réaliser son projet.</p> <p>Aborder une tâche pour apprendre plutôt que pour évaluer ses capacités.</p> | <p>Se donner des buts qui constituent, ne fût-ce qu'un minimum, des défis.</p> <p>Agir de manière appropriée pour réussir.</p> <p>Faire preuve d'un minimum de persévérance, en prenant conscience de ses craintes et de ses espoirs pour construire des « possibles ».</p> | <p>Penser à long terme, programmer les étapes.</p> <p>Imaginer les bénéfices.</p> <p>Peser les pertes potentielles.</p> |

b. Des questions pour guider la mise en projet

Un projet proposé aux élèves, ou mieux, construit avec eux, aura ainsi toutes ses chances d'être finalisé s'il répond positivement aux questions reprises ci-dessous.

Le projet imaginé est-il ...

- formulé positivement ?
- sous le contrôle du groupe ?
- structuré en étapes successives programmées dans le temps ?
- imaginé en tenant compte du contexte ?

- réalisable à partir des ressources disponibles ?
- intégré dans un objectif plus large ?
- en accord avec les valeurs personnelles du groupe et des personnes ?
- construit en tenant compte des bénéfices attendus et des pertes possibles ?
- évaluable au cours de sa réalisation et sur son produit final ?
- construit en tenant compte de l'impact sur soi et sur les autres ?

Une dérive possible

Une dérive est celle de l'enseignant inquiet, qui met sur pied de *faux* projets, s'il adopte une attitude très directive, imaginant les objectifs, gérant seul et complètement la mise en œuvre, et se sentant responsable totalement de la qualité du résultat. En conséquence de quoi, les élèves vont endosser les rôles d'exécutants, ne partageront ni les risques, ni les bénéfices, et n'auront pas l'occasion de s'exercer aux comportements attendus. Le projet sera réduit à son produit final sans avoir engendré une action collective dynamique, source de la motivation.

Ces dérives peuvent être rencontrées si les objectifs sont mal définis et parfois si le produit fini est mis à disposition d'un public, car, dans ce cas, les jugements et critiques peuvent faire pression et faire naître une inquiétude chez le professeur.

On peut par exemple imaginer de réduire ces facteurs de distorsion en invitant au partage des responsabilités (entre collègues et avec les élèves) et donc mener un travail réellement collectif, en réduisant les niveaux d'exigence ou en étant conscient que l'objectif peut englober tant les qualités de la production que le bénéfice de pouvoir donner à chacun une place qui lui convient.

Chapitre – 4 – Des expériences d'apprentissage du choix réalisées dans le cadre des cours

Nous vous proposons ici quelques réflexions sur la place d'un projet intégrant l'orientation au sein même des cours. Nous avons pu récolter des témoignages d'expériences pédagogiques auprès de quelques enseignants qui essayent d'intégrer dans leurs pratiques des apprentissages de ce type : connaissance de soi, analyse du choix, prise d'initiatives, mise en projet.

Toutes ces propositions testées en situation réelle, qui semblent à première vue spécifiques d'une discipline, nous paraissent transposables d'un cours à l'autre. Nous vous invitons donc à consulter aussi les séquences des cours qui ne sont pas les vôtres.

Fil rouge de ces expériences

À côté de la transmission de savoirs, le rôle du professeur n'est-il pas aussi d'inciter les élèves à porter un regard sur leur mode de fonctionnement, à discerner les satisfactions et les frustrations qu'ils vivent, et de stimuler leur capacité à anticiper ? Comme l'écrivain ne peut découvrir son propre style qu'en écrivant, le sportif son endurance qu'en s'entraînant, l'élève est appelé à découvrir sa façon d'apprendre en apprenant.

Par petites touches, l'enseignant intégrera au contenu de son cours des informations, des références aux études et au monde du travail. Ce sont des valeurs ajoutées..., mais qui aident les jeunes à construire du sens dans leur travail.

Parallèlement aux multiples temps d'informations, de contacts, de stages, de moments de réflexion personnelle et collective, le cours est le lieu par excellence **pour se connaître dans et par l'action**. L'élève pense par lui-même, il s'affirme, communique,

négoce, utilise les ressources du milieu, construit ses stratégies, acquiert des compétences, il se donne ainsi du pouvoir et de l'avenir¹⁷.

Sans modifier radicalement le déroulement de son programme, il s'agit pour l'enseignant de changer simplement d'angle de vue : quelques éléments seront apportés ou présentés différemment. Toute occupation pourra être une occasion offerte à une exploration de soi et au projet de soi.

Cela peut se faire chaque fois que l'on

– précise et exprime son intention à l'élève :

- Comment le professeur met-il les élèves en projet au début du cours ?
- Quelle est l'intention du professeur quand il propose aux élèves d'étudier un des thèmes du programme ?
- Comment le professeur fait-il le lien entre le cours, les contextes historique et social et l'histoire personnelle de l'élève ?
- Quelles seront les étapes que l'enseignant propose pour que l'élève puisse progresser ?
- Quels liens les élèves sont-ils invités à établir entre ce qui a été mis en place lors des cours précédents et ce qui suivra ? Comment l'enseignant permet-il à l'élève d'être conscient de toute cette progression ?
- À quel moment le professeur aborde-t-il explicitement la question du lien entre l'option, les sujets traités au cours et les choix de vie ou de profession ?

¹⁷ Denis PELLETIER, *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Québec, Septembre éditeur, 2004.

- **instaure pour l'élève un contexte de réflexion :**
 - Lors d'un dialogue
 - ❖ Comment négocier des échéances avec l'(es) élève(s) ?
 - ❖ Comment inciter l'élève à s'engager pour obtenir un certain résultat ?
 - Lors d'un feed-back suite à une réussite ou un échec, à la fin d'une séquence de cours, d'un travail de groupe :
 - ❖ « Qu'est-ce que je fais pour apprendre ? »
 - ❖ « Qu'est-ce qui se passe en moi quand j'apprends ? »
 - ❖ « Qu'est-ce que je ressens quand j'apprends ? »
- **propose aux élèves de faire des choix et de mener des actions :**
 - Comment le professeur organise-t-il le travail pour que l'élève puisse décider... d'un thème, d'un type de production, d'une manière de travailler, d'un nombre d'exercices à résoudre, etc. ?
 - Quelle responsabilité le professeur donne-t-il à l'élève lors de diverses activités ou projets ?
 - Comment le professeur invite-t-il les élèves à prendre position, à organiser, à prendre des initiatives ?
 - Quelle est la part de l'élève dans le partage des connaissances ?

I. SITUATIONS DE COURS OÙ LE PROFESSEUR DANS UN (MINI)-PROJET DÉVELOPPE UNE ATTITUDE RÉFLEXIVE¹⁸

1. S'exercer à choisir et exprimer le critère de choix (parfois privilégié) dans le cadre d'un cours de sciences ou de mathématiques, lors de la résolution d'exercices

Le cours de mathématique ou de sciences, lors de séances d'exercices, semble être très éloigné d'une démarche d'orientation. L'objectif poursuivi ici sera de mettre l'élève en situation de choix. Cela paraît anodin, mais, dans son parcours scolaire, l'élève apprend souvent à obtempérer et plus rarement à poser des actes personnels. Il perçoit l'école comme un lieu d'obligations et il a tendance, parfois par confort, à adopter (voire à souhaiter) une attitude de soumission et de passivité. En lui offrant une occasion de choisir et de justifier son choix, le professeur met en place un processus de connaissance de soi et d'appropriation de l'apprentissage. Un outil précieux pour aborder le supérieur.

¹⁸ Merci aux enseignants qui ont partagé ainsi leurs expériences pédagogiques. Si vous désirez entrer en contact avec l'un d'eux, vous pouvez vous adresser à l'équipe d'Interfaces, qui vous communiquera ses coordonnées.

a. Mise en œuvre

Dans le cadre d'une séquence de cours, il arrive fréquemment que les professeurs demandent à leurs élèves de résoudre une série d'exercices (travail en classe ou à domicile).

La modalité particulière proposée ici pour ce type de travail scolaire est la suivante : l'enseignant demandera à chaque élève de résoudre un nombre limité d'exercices de la liste distribuée : il s'agira pour l'élève d'en choisir certains et de résoudre uniquement ceux-là (1)¹⁹. Pour exercer la prise de conscience propre au P.P.E, on exigera (2) des élèves qu'ils justifient leur choix (3). Pour que les élèves soient capables de poser un choix, il faut qu'au préalable l'enseignant présente rapidement les exercices, en mettant en évidence leur intérêt respectif.

Lors d'une séance ultérieure (4), on leur demandera, avant qu'ils entament les résolutions de nouveaux exercices, de discerner et d'exprimer (5) leurs difficultés ; puis on les invitera à choisir l'(es) exercice(s) et à justifier leur choix.

Lors de travaux ultérieurs et selon les nécessités, on pourra élargir les possibilités (6) en présentant d'autres critères de choix, en laissant la liberté du nombre d'exercices, en variant les thématiques, en accentuant la multiplicité des types de production, etc.

Les variantes sont multiples (6) et seront adaptées aux caractéristiques du groupe-classe et aux objectifs que l'on s'est fixés. Les choix et leurs justifications peuvent s'appliquer à d'autres situations d'apprentissages (lecture, exposé, débat, etc.), voire à l'évaluation.

L'intérêt réside dans la progression que l'on va induire.

¹⁹ Les chiffres (x) renvoient aux éléments d'organisation auxquels il faut être attentif. Voir le point b.

b. Quels sont les éléments d'organisation auxquels être attentif ?

La présentation préalable est essentielle. Cela permet au professeur de donner des pistes concernant les critères de choix, de mettre en évidence les différences entre les exercices, le sens qu'on peut leur trouver. Les élèves ont besoin de ces modèles pour ensuite donner du sens à leur travail.

- (1) Dans un premier temps, il est plus facile d'imposer le nombre d'exercices à résoudre. Quand le système est mieux « rodé », on peut laisser l'élève décider du nombre d'exercices à travailler ce qui l'incitera à s'engager. Selon ses besoins, il jugera du temps et de l'énergie à investir dans ce type de travail.
- (2) Il est essentiel, lors des premières expériences, d'insister sur la justification, car les élèves minimisent l'importance de cette exigence ; ils auront tendance à mettre leur énergie dans la résolution et s'y cantonneront. La justification doit être verbalisée pour que la demande soit concrètement réalisée et vérifiable.
- (3) Les élèves sont souvent déstabilisés face à la liberté qu'on leur accorde et, par habitude, ils recherchent l'acquiescement de l'adulte. Certains peuvent être inquiets face à l'exigence de se justifier : ils n'imaginent pas quels arguments personnels ils pourraient fournir. Donner des exemples pour enrichir leurs représentations est tout à fait indiqué : *facilité de résolution, défi, lacunes à retravailler, thématiques attrayantes, type de production, temps que l'on veut y consacrer, plaisir que l'on pressent, similitude avec les exercices traités précédemment, besoin de faire comme les autres ou de se démarquer, etc.*
- (4) Il est important de répéter toutes ces opérations, d'induire une habitude réflexive, même et surtout si les premières

expériences n'ont pas été bien menées par les élèves. Il faut laisser du temps aux essais et aux échecs (pédagogiques) avant d'en percevoir les bénéfices.

- (5) Choisir, c'est se demander ce que l'on aime, souhaite, déteste, ce qui est utile, important, indispensable pour soi. Au cours de l'apprentissage, repérer ses besoins, c'est distinguer ce que l'on maîtrise et ce qui est encore à assimiler. Cette phase d'autoévaluation est primordiale. Il est important que l'élève fixe ses propres critères pour faire son choix. Cette réflexion préalable permet à l'élève de progresser dans une direction qu'il s'autorise. C'est là qu'il apprend.
- (6) Ajouter des éléments à chaque étape permet d'accumuler des réflexes, d'élargir le panel de choix. Les élèves vont acquérir un certain automatisme, de plus en plus complexe, qui leur sera profitable lors de la préparation de contrôles, de bilans ou lors de décisions à prendre dans un autre contexte.

Que vais-je étudier, ce que je ne connais pas ou ce que je maîtrise correctement ?

Vais-je y passer beaucoup de temps ? Oui, car j'aime cette partie de matière.

Je ne désire pas y passer du temps, car je n'apprécie pas cette matière, ce cours, cet enseignant, mais, puisque j'ai besoin de réussir, je vais cibler la partie que je ne maîtrise pas.

J'ai constaté que, si je connais mieux les notions, j'ai du plaisir dans un cours qui me semblait rébarbatif.

Ne faudrait-il pas que je consacre plus de temps à une autre discipline pour laquelle j'ai des difficultés plus profondes ?

Toutes ces réflexions mettent l'élève en projet d'apprendre et non en situation de simple exécution.

c. Quels sont les éléments à communiquer à l'élève ?

- La présentation de la **démarche et sa justification sont importantes**. Les élèves ont intérêt à **comprendre le sens** de ce mini-projet : apprendre à discerner ses atouts, ses difficultés, ses intérêts pour pouvoir s'appuyer dessus ou y remédier, faire des choix satisfaisants pour soi ou pour les autres, être efficace, ne pas perdre de temps, faire ce que l'on aime, etc.
- Le feed-back, au moment où l'on remet les copies aux élèves, permet de « *faire redire* » l'intérêt de la démarche. Ce sera l'occasion de préciser à nouveau que **tous les choix sont intéressants**, mais que certains seront plus adaptés que d'autres, dans la mesure où ils répondent à un besoin personnel, besoin qui s'inscrit dans le « projet d'apprendre » ou qui correspond à l'objectif que le groupe s'est donné. **Aucun jugement** ne sera porté.

Si j'ai besoin d'être rassuré, je choisis un exercice facile. Si j'ai besoin de tester mes acquis, je choisis un exercice difficile. Si le groupe a besoin de nouvelles méthodes de résolution, je choisis des exercices qui s'y rapportent.

- L'évaluation de ce type de travail **ne peut exercer une pression sur le choix** de l'élève. En d'autres termes, il serait contradictoire de pénaliser un élève qui n'aurait choisi que des exercices faciles ou en nombre réduit (si le nombre n'est pas imposé).

d. Quels sont les bénéfices secondaires de ce type de démarche ?

- En classe, la mise en place de la démarche, sa justification et les commentaires supplémentaires prennent quelques minutes la première fois. On constate ensuite avec étonnement que ces consignes supplémentaires deviennent très rapidement des réflexes, au point que les élèves les rappellent quand le professeur oublie de les formuler à nouveau.
- L'énergie que le professeur met à corriger les copies diffère peu de celle que demande une méthode habituelle et est même parfois moindre. Les élèves auront ciblé leur travail, l'ensemble à corriger sera varié : le travail sera moins répétitif et, comme tous les élèves ne feront qu'une partie des exercices, le total des exercices à corriger sera moins important.
- L'enseignant aura des informations sur les difficultés des élèves, indications qu'ils auront eux-mêmes exprimées ou révélées par le biais de leur choix, donc des regards croisés sur leur situation. Une aide précieuse pour mieux analyser leur situation et par la suite mieux cibler le travail. Il s'agit donc de faire moins et mieux.
- Les élèves se sentent respectés. Ils seront facilement partenaires pour s'engager à faire un travail choisi qui leur paraît moins ample et plus ciblé que celui qui aurait pu être imposé.
- Les copies à corriger qui sont des « recopiations d'un travail d'un seul élève », cela n'existe plus : chacun s'engage personnellement et s'implique par ses justifications. La copie non personnelle est vite repérée (voire annulée).

e. Quelles sont les réticences et les dérives possibles ?

Le professeur peut être inquiet face à certains élèves qui sembleraient ne pas se prendre en charge. Quelques élèves négligent parfois le travail quand celui-ci montre un caractère peu contraignant. La situation peut dériver jusqu'à l'échec : en dernier recours, il faudra imposer l'ensemble des exercices, c'est une solution agressive (à éviter autant que possible), mais qui sera vite comprise : l'élève gagne à choisir et à sélectionner, en lieu et place de se voir contraint à un travail beaucoup plus long, fastidieux et peu ciblé.

2. Apprendre à collaborer, à s'exprimer sans engendrer des conflits, à coévaluer dans le cadre d'un cours d'éducation physique

Le cours d'éducation physique répond à des objectifs très spécifiques. Contrairement à ce qui se fait « en classe », ce n'est pas par la parole que l'élève s'exprimera, mais par son corps et par sa gestuelle. Ce type d'expression permet d'être valorisé *autrement*, et de réparer parfois une image négative (qui est de l'ordre des croyances) engendrée par des échecs scolaires.

L'enseignant en éducation physique poursuit trois objectifs principaux qui sont tous les trois en lien direct avec l'accompagnement du jeune vers son parcours futur.

Il s'agit de

- renforcer la confiance en soi à partir de l'aisance corporelle,
- percevoir que le potentiel « santé » est sous son propre contrôle,
- collaborer et apprécier l'efficacité de la collaboration.

a. La mise en œuvre

Dans le cadre d'une création chorégraphique, l'enseignant demande aux élèves de produire un enchaînement complexe à partir de modules simples. Les exigences peuvent porter sur le rythme, la durée, les rapports aux autres, l'occupation de l'espace, critères et gestuelles qui ont fait l'objet d'un apprentissage partiel ou complet à l'occasion d'une séquence précédente. Les consignes sont strictes et précises. La créativité est balisée et s'exerce donc dans un cadre de contraintes indispensables : on ne fait pas n'importe quoi. L'exercice peut se construire progressivement en plusieurs phases : variation sur le pas, ajout de trois temps, répétition d'une même séquence avec variation, etc. On simplifie la tâche, on la découpe et on progresse ensemble, puis on la complexifie. Le travail est collectif et doit permettre à chacun(e) d'avoir la place qui lui convient.

La présentation des consignes est montrée lors d'un essai collectif produit « sur le tas » avec quelques élèves qui ont des facilités de coordination (ce qui permet la mise en évidence de leur compétence) ; c'est une occasion privilégiée de montrer que la collaboration est plus intéressante qu'une production en solo, que les élèves sont, au même titre que l'enseignant, des modèles à suivre et que chacun possède des ressources qui peuvent être partagées.

Les critères d'évaluation, en nombre limité (cinq par exemple), sont énoncés par l'enseignant, ou, mieux, construits avec le groupe.

On pourra retenir :

un critère principal : la coordination de l'ensemble :

- les élèves doivent commencer en même temps et terminer en même temps

- chacun a une place dans l'ensemble
- chacun est actif

des critères secondaires

- les consignes doivent être respectées (nombre de pas et de flexions, direction, rythme, durée, occupation de l'espace, synchronisation).

b. L'évaluation

Pour réduire le stress lié à un échec éventuel, on postule, dès le départ, que chacun(e) réussira. Ce postulat est clairement annoncé avant l'évaluation des prestations.

Cette activité de création et d'évaluation collectives vise à mettre en évidence l'importance de la collaboration (et donc des initiatives que l'on peut prendre pour faire appel à la collaboration).

Tous les élèves évaluent chaque prestation, ils sont invités à se prononcer sur

- un aspect excellent
- un conseil pour s'améliorer

Tous les axes seront justifiés ; il s'agit d'apprendre à

- s'exprimer avec respect
- relever les faits sans apporter de jugement
- conseiller judicieusement
- identifier ce qui convient et ne convient pas en se basant sur les critères annoncés
- être le plus objectif possible en prenant du recul par rapport aux liens affectifs
- éviter de juger les personnes en lieu et place de la prestation.

Le rôle de l'enseignant lors de l'évaluation est de

- mettre un contexte de respect, voire de recadrer une expression
- entendre et reconnaître les émotions
- reformuler les expressions
- approfondir l'analyse et les conseils.

c. Quels sont les bénéfices secondaires de ce type de démarche ?

- Prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles pour accepter son corps sans jugement.
- Améliorer la gestion de son stress en étant attentif à ses sensations corporelles et à ses réactions physiques.
- Identifier ses émotions (par exemple la peur) et leur expression (« *je n'aime pas travailler sur les engins* » à différencier de « *j'en ai peur* »).
- S'exercer à agir et non à subir.
- Identifier ses limites et celles des autres, respecter ses capacités.
- Oser se sentir différent, ou accepter que les autres soient différents sans subir ou exercer un jugement.
- Prendre conscience des capacités des autres et de la confiance que l'on peut leur accorder.
- Être conscient que l'on peut progresser.
- Découvrir la nécessité, l'intérêt et le plaisir de faire appel aux autres, la capacité de chercher à exprimer des demandes, de se faire aider, de reconnaître que l'autre est peut-être une personne-ressource.
- Gérer un travail collectif : répartir les actions, se coordonner, prendre des initiatives, etc.

Toutes ces compétences transposées à d'autres domaines vont permettre aux jeunes d'aborder plus sereinement des difficultés, de mobiliser leurs ressources, de faire des démarches pour trouver de l'aide ou des collaborations, de trouver une solution en cas de problème.

Toutes ces attitudes leur serviront dans la vie et leur permettront de repérer dans quels contextes et conditions ils se sentent bien. Nous sommes bien en présence d'outils pour une bonne orientation.

3. Prendre des initiatives, organiser son travail et son temps, participer à un projet collectif dans le cadre d'un cours de français, en 5e année d'humanités

Dans le cadre du cours de français, le programme de 5^e année du secondaire intègre l'étude de l'institution littéraire. Dans le collège en question, presque tous les enseignants de 5^e se sont mis d'accord pour travailler ce thème de manière similaire, tout en laissant à chacun beaucoup de liberté pédagogique.

Au départ, la démarche avait été déjà construite et testée au sein d'une seule classe. Le projet avait mûri au fil des années et il s'est encore précisé lors du travail de coordination.

Le caractère collectif d'un travail au sein d'une équipe professorale se répercute dans la classe : chacun a une place et un rôle précis et différent des autres, les compétences et les productions sont complémentaires. Pour ce projet, chaque élève, membre d'un petit groupe traitant d'un aspect de l'institution littéraire, rédige une partie du travail, et assure ainsi une production personnelle et originale. Ces productions sont rassemblées pour balayer chacun des huit sujets qui couvrent une large thématique résumée par la question suivante :

« Écrire au XXI^e siècle... ou comment fonctionne l'institution littéraire aujourd'hui ? »

a. Mise en œuvre

L'objectif du travail, les consignes, l'échéancier, les critères d'évaluation, le mode d'organisation, le type de production, etc., sont présentés au début de l'année. La dernière échéance est annoncée : la remise des documents écrits et les présentations orales se situeront en janvier.

Le projet se déroule en deux étapes.

Dans un premier temps, pour élargir son spectre d'intérêts, chaque élève devra confectionner un dossier de presse et analyser les articles.

- Les articles seront issus des revues spécialisées en littérature ou recherchés dans les pages littéraires des quotidiens. D'autres sources papiers sont aussi acceptées, à la condition qu'elles soient clairement identifiées.
- Internet ne peut pas être l'unique source de récolte.
- Un nombre minimum d'articles est imposé.
- La forme du dossier doit être créative, originale.
- L'analyse des articles devra être rédigée selon des consignes précises.

Dans un deuxième temps, les huit sujets seront répartis (l'objet-livre, la librairie, les prix littéraires, l'édition, la critique, l'écrivain, la littérature et la publicité, la littérature et les médias). Choix personnel de l'élève, répartition en groupe d'intérêts ou d'affinités, toutes les modalités d'organisation sont possibles.

Les élèves vont adopter les mêmes démarches, quel que soit le sujet qu'ils devront traiter.

À la base du travail, il s'agira pour chacun de mener une enquête auprès de l'un ou l'autre métier de la littérature ayant rapport avec le sujet choisi par le groupe.

L'élève prend des contacts, rencontre et interviewe un écrivain, un éditeur, un acteur de la promotion du livre, un responsable de la diffusion médiatisée, un libraire, un juré de prix littéraire, un journaliste.

Les questions posées, les réponses, la preuve du contact seront reprises dans le document écrit.

Durant les cours, l'enseignant prévoit des moments, à sa convenance, pour outiller les élèves : leur permettre de rechercher, classer, rassembler, choisir, interviewer, se présenter, analyser, argumenter, rédiger, établir une bibliographie, s'exprimer oralement, s'organiser.

De plus, le professeur aiguille les élèves vers des lieux ou des sources d'information, répond aux demandes de renseignements et aux difficultés que les élèves expriment. Il adapte son cours pour aider les élèves à agir. Il est un facilitateur et un organisateur.

Certaines heures de cours peuvent être consacrées à la mise en partage entre élèves de l'état d'avancement de leur recherche.

La production finale est collective et sera guidée par les items²⁰ qui se rapportent à chaque thème. Une présentation orale, par sujet, se fera devant toute la classe, pour que chaque élève s'exerce à une expression orale de qualité, et communique ainsi à l'ensemble du groupe le contenu de ses recherches.

L'évaluation portera sur tous les types de production (dont le dossier constitué, le classement des articles et leur analyse),

²⁰ Voir le point d.

avec une importance plus marquée accordée à la présentation orale. Un contrôle général sur l'ensemble du projet clôture la démarche.

b. Quelles sont les réticences et les dérives possibles ?

Comment éviter les « copier-coller », documents issus d'Internet et qui n'ont pas fait l'objet d'un travail de la part de l'élève, tout en fournissant au professeur un travail supplémentaire et inutile ? En exigeant que le point de départ du travail soit une interview, on obtient un travail original, impossible, ou, en tout cas, très difficile à dénicher sur le web ; en augmentant la part de l'oral dans l'évaluation, on invite au moins l'élève à maîtriser sa production.

La qualité des travaux fournis est parfois très décevante, écriture non remaniée, de premier jet, sans réflexion approfondie ni expression travaillée. Renvoyer à l'élève des remarques justifiées, voire une évaluation sanctionnée, permet qu'il se situe face à sa production et à son investissement.

c. Quels sont les bénéfices (secondaires) de ce type de démarche ?

Outre les compétences propres au cours de français (lire, écrire, parler, écouter, participer à la vie culturelle), la tâche permet d'acquérir des compétences liées au P.P.E., dans la mesure où l'élève va recueillir des informations sur les métiers de la littérature et les formations pour y parvenir et va s'exercer à des comportements qui sont identifiés comme essentiels pour se « débrouiller dans la vie ».

d. Sujets qui permettent de parcourir l'institution littéraire

| Sujet 1 : l'objet livre | Sujet 2 : la librairie |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Description du livre (couverture, titre, auteur, ...) ▪ Différents types de livre ▪ Collections ... ▪ Livre, bien symbolique, bien commercial ▪ Coût du livre ▪ Historique du manuscrit au livre électronique ▪ Qui fabrique le livre ? ▪ Quels sont les métiers concernés ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une librairie ▪ Localisation, type de livres vendus, public cible ▪ Historique de la librairie ▪ Métier de libraire ▪ Devenir libraire ▪ Comment devient-on libraire ? ▪ Quelle est la formation d'un libraire ? |
| Sujet 3 : les grands prix littéraires | Sujet 4 : l'édition |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grands prix en France et en Belgique ▪ Le jury ▪ Nomination des membres ▪ Rémunération des membres ▪ Genre littéraire récompensé ▪ Influence du prix sur la vente ▪ Statut de l'auteur ▪ Reproches et critiques à l'encontre des prix qui les formule, quels sont leurs fondements ? ▪ Arguments en faveur des prix littéraires | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les grands éditeurs ▪ Devenir éditeur ? ▪ Quelle est la formation d'un éditeur ? ▪ Parcours du manuscrit au livre ? ▪ Sélection. ▪ Comité de lecture. ▪ Critères de sélection. ▪ Manuscrits refusés, quel devenir ? ▪ Métiers de l'imprimerie ▪ Commercialisation ▪ Calcul du prix |

| Sujet 5 : la critique | Sujet 6 : l'écrivain |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Itinéraire d'un critique littéraire Comparaison de critiques d'un même ouvrage Recherche de critiques : sur quoi porte la critique (écriture, sujet, structure, auteur, etc.) ? Impact de la critique sur l'auteur, sur son œuvre Portraits de grands critiques littéraires | <ul style="list-style-type: none"> Devenir écrivain Quelle est la formation d'un écrivain ? Métier d'écrivain historique, statut : reconnaissance juridique et sociale rémunération, droits d'auteurs, aides, peut-on <i>vivre de sa plume</i> ? Pourquoi écrire ? Portrait-robot d'un écrivain d'aujourd'hui. |
| Sujet 7 : littérature et publicité | Sujet 8 : littérature et médias |
| <ul style="list-style-type: none"> Lancement d'un livre <p>Annonces dans les librairies, dans les journaux, à la radio, à la TV</p> <p>affiches</p> <p>séances de dédicaces, etc.</p> <p>Quelle publicité pour quels auteurs ?</p> <p>Public cible</p> <p>Promotion : qui décide, qui organise ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Portrait d'un attaché de presse. <p>Quelle est la formation d'un attaché de presse ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> Fonctionnement des émissions de radio <p>rôle du présentateur</p> <p>mise en scène</p> <p>type d'écrivains invités</p> <p>Impacts des émissions</p> <p>Image de l'écrivain dans la presse</p> <p>Portraits d'écrivains dans la presse, analyse :</p> <p>Ce qu'on en dit, comment on en parle, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> Rôle des <i>revues</i> littéraires. <p>Comment devient-on journaliste littéraire ?</p> |

4. Mobiliser les élèves, les rendre responsables dans le cadre d'un cours d'histoire en 4e, 5e et 6e année, 2H ou/et 4H

Comme examen d'histoire de fin d'année, en 4^e, 5^e et 6^e année, l'élève devra mener une visite guidée²¹. Il prendra en charge un groupe de « touristes » : des élèves (du primaire ou du secondaire), des professeurs de l'école ou d'autres écoles, des étudiants en tourisme et des spécialistes des questions historiques. Les lieux ciblés sont soit une œuvre picturale de l'exposition installée dans toute l'école, un musée ou un aspect d'un circuit touristique en ville.

Le thème choisi est en accord avec le programme du cours d'histoire :

- en 4^e : le Moyen-Âge et la Renaissance
- en 5^e : le XIX^e siècle et l'industrialisation
- en 6^e : le XX^e siècle

D'une année à l'autre, l'enseignant modifie et fait évoluer les thèmes ou l'organisation. Par exemple, des élèves peuvent se regrouper en équipes et se répartir les sujets liés à l'industrialisation : la cité lainière, les écoles au XIX^e, les transports, les machines à vapeur, etc. Sujets qui mis côte à côte balayeront l'ensemble de la problématique. Le projet est un travail d'équipe, où chaque élève a une place et un rôle différents. Autre modalité possible : selon les opportunités, quand le thème retenu pour une classe est *hors programme*, la direction

²¹ Le professeur d'histoire, promoteur du projet, en plus d'être enseignant du secondaire, professe dans une école normale (formation des jeunes instituteurs) et est guide touristique et formateur de guides, il utilise donc ses compétences et ses contacts pour mener à bien ce projet.

soutient le projet et *couvre* les risques éventuels face à une inspection, car les compétences en histoire sont reprises parfaitement dans la démarche.

a. Mise en œuvre, identique quelles que soient l'année, la classe, l'option

Dès le début de l'année, une visite sur le thème de l'année est organisée pour les élèves, elle sert de modèle. Cette visite est guidée par un ou plusieurs experts (participation de guide professionnel, de l'ancien directeur historien, etc.). L'écoute et l'analyse portent sur la communication spécifique à adopter avec un groupe de touristes : il s'agit donc d'outiller les élèves. Les items développés sont aussi répertoriés à cette occasion.

Exemples de visite proposée

- Muséobus²² pour les élèves de 4^e année.
- Circuit touristique dans Verviers pour les élèves de 5^e année, ville par excellence témoin de l'industrialisation (cité lainière et sidérurgique) ou autre musée comme celui du *coticule* de Vielsam.
- Présentation et analyse détaillée d'une ou l'autre reproduction de peinture du 20^e siècle de la collection installée dans l'école²³.
- Etc.

²² La visite, malgré qu'elle soit adressée aux élèves de 4^e, sera celle qui habituellement est donnée aux élèves de primaire pour que la forme soit en rapport avec leur production de fin d'année et le public auquel les élèves seront confrontés.

²³ Cette exposition permanente dans l'école est aussi le résultat d'un projet antérieur du cours d'histoire.

La constitution des groupes et la répartition des sujets²⁴ se font en octobre, basées sur les choix préférentiels des élèves ou sur la décision du professeur selon les caractéristiques de la classe. Dans tous les cas, des groupes de niveaux sont préférés à tout autre regroupement, afin éviter qu'un seul élève ne soit celui *qui produit pour les autres*.

Les recherches et la rédaction d'un dossier personnel sont structurées à partir des compétences du programme.

Une présentation orale devant la classe est prévue deux semaines avant la visite guidée publique, de manière à permettre une dernière amélioration.

L'examen est la visite guidée en *live* au mois de mai. Le jour *J*, tous les élèves sont sur leur site au même moment, avec leur public.

Suite à toutes ses épreuves et aux feed-backs donnés par les condisciples et par son public, l'élève pourra encore peaufiner son dossier pour que l'écrit soit parfait. Il sera remis au promoteur avant la session de juin.

b. La démarche correspond parfaitement aux compétences du programme d'histoire :

Se poser des questions : au départ du sujet choisi ou imposé, et avant toute autre recherche, il est demandé à l'élève de rédiger cent questions et sous-questions.

Analyser et critiquer : sur base des questions, chaque élève élabore une ébauche de table des matières. Pour cela on lui apprend à trier, faire des liens, mettre en attente, hiérarchiser ses questions, à les confronter à ses lectures, à les reformuler.

²⁴ Le thème général du circuit a été traité avec vingt-quatre élèves, et découpé en six sujets. Chaque sujet a été attribué à un petit groupe de quatre élèves. Par la suite on a placé un élève de chaque groupe dans une nouvelle équipe (de six élèves) qui aura comme objectif de couvrir tout le circuit.

ler. Puis la phase de recherche peut commencer : chercher des documents pour répondre aux questions posées, ce qui engendre de nouvelles questions, de nouvelles lectures, des réponses plus appropriées, etc.

Synthétiser : la rédaction du dossier ne débute qu'à ce stade, quand les idées sont clarifiées ; il s'agit de rédiger une synthèse qui fera le corps du travail.

Communiquer : lors de la visite guidée proprement dite et précédée de l'exercice oral devant la classe.

c. Quelles sont les aides apportées par l'enseignant ?

L'enseignant, de par sa qualité de guide touristique, éveille les élèves à tous les aspects d'une communication verbale et gestuelle nécessaire pour s'adapter à un public précis. Des séquences de cours sont prévues pour s'exercer à ce type de prestation.

- Les élèves de 4^e et 5^e année auront dans leur public des élèves de l'école primaire (5^e et 6^e), il est donc question pour eux de reformuler simplement les idées à transmettre.
- Les élèves de 6^e secondaire auront dans leur public des élèves de l'école secondaire (4^e, 5^e et 6^e année) ; le niveau d'approfondissement est accru.

Au fil de l'année, les cours apportent les connaissances sur la thématique traitée, éléments qui devront être intégrés dans le dossier, dans l'exposé oral et donc repris lors du guidage.

Une partie de la recherche se fait durant les cours dans le centre de documentation de l'école où l'analyse critique des docu-

ments a une place importante : cinq sources papiers et cinq sources multimédia sont le minimum imposé pour que l'élève puisse apprendre à valider les informations. Le suivi du travail de chacun y est très strict.

Les élèves en difficulté sont particulièrement suivis par l'enseignant afin d'éviter qu'ils ne soient dépassés par l'ampleur du travail ou se satisfassent d'une production bâclée.

Des temps de concertation sont également organisés pour que chaque élève d'un groupe de guides puisse prendre connaissance des apports de ses coéquipiers : la négociation est essentielle pour couvrir sans redondance la thématique.

Le projet se base sur le partenariat entre étudiants : ils sont amenés à évaluer les travaux de leurs coéquipiers et ce fait permet à chacun de perfectionner son travail. Par exemple, lors des exposés en classe, des grilles d'observation différentes (des rôles différents leur sont attribués) leur sont fournies ; cette coévaluation leur permet de mieux identifier ce qui est exigé.

d. Quelles sont les difficultés auxquelles on peut s'attendre, et comment les résoudre ?

Comme l'évaluation de la prestation publique est réalisée au même moment par des personnes différentes, une grille commune d'évaluation est fournie. On constate que l'évaluation externe est moins stricte que celle faite par le professeur titulaire de la branche, car le facteur émotionnel de l'événement est important.

Il peut y avoir une grande disparité entre la prestation orale (prestance des élèves) et la production écrite (approfondissement), ce qui peut déstabiliser l'enseignant qui globalise des

évaluations qu'il n'a pas menées. Suivre les productions successives et les évaluer sont des moyens d'éviter ces discordances.

Dans les deux cas précédents, si pour certains élèves des risques sont pressentis, le professeur parcourt les lieux de visite pour se faire une idée de leur performance orale et les confronte avec l'évaluation des écrits.

Le dossier écrit ne peut être un plagiat, même si certains élèves d'une même classe prennent en charge un même sujet. L'adaptation nécessaire pour insérer leur travail dans celui des élèves-guides de l'équipe les force à personnaliser leur travail. Tout plagiat est sanctionné et l'évaluation de l'écrit est alors annulée. Les redites d'un guide à l'autre au cours d'un même circuit sont aussi un facteur qui peut réduire fortement la valeur du travail. La concertation est indispensable.

Dans certains groupes ou selon les conditions de cours (fin de journée, suite à des moments d'évaluation dans d'autres disciplines, etc.), la motivation n'y est pas. Un suivi très régulier de ces élèves et de leurs productions est alors indispensable, la charge peut être épuisante et source de découragement chez l'enseignant.

e. Quelles sont les observations possibles ?

Certains élèves, au départ du projet, sont peu motivés, mais le fait que la présentation soit publique et adressée à de plus jeunes induit chez ces élèves une stimulation très forte pour *ne pas passer pour un incapable*. La reconnaissance qui découle d'une bonne prestation attendue est un moteur d'action : certains élèves, qui d'ordinaire dorment littéralement en classe, se

révèlent des guides diserts que l'on pourrait écouter pendant des heures.

Des constats étonnants surgissent : des élèves, très scolaires et obtenant d'ordinaire des résultats brillants, éprouvent d'énormes difficultés à gérer un groupe et à s'exprimer de façon attrayante.

Mettre les élèves à la place de l'évaluateur est très bénéfique pour eux : cela leur permet de relativiser l'importance d'une cote, de se rendre compte qu'une part de subjectivité est inévitable et donc cela les amène à interpréter leurs résultats comme des indications plutôt que des stigmatisations définitives.

f. Quels sont les liens avec le P.P.E. ?

Mettre les élèves en situation réelle, les pousser à s'engager, à persévérer pour produire un travail de qualité sont des facteurs puissants de mobilisation. Le projet motive assurément et éduque à la collaboration : des attitudes relevées par les acteurs pédagogiques des études supérieures comme étant *un plus* pour s'engager dans des études supérieures et espérer *s'y tenir*. Des idées à transposer d'un cours à l'autre, d'une discipline à l'autre.

5. Inviter les élèves à analyser et à partager leurs expériences du monde professionnel dans le cadre du cours de langues modernes, en 5^e

Le cours de langue moderne est tout indiqué pour aborder des thématiques multiples en accord avec les préoccupations des élèves. Ici, en mars, le professeur propose une activité en 5^e qui

explicitement projette l'élève dans un vécu professionnel. À ce moment de leur cursus scolaire, les jeunes ont dépassé l'âge légal de seize ans et peuvent donc (espérer) décrocher un travail rémunéré ; ils sont d'ailleurs très intéressés par toute démarche pour augmenter leurs « rentrées financières ».

La séquence de cours proposée s'étale sur deux heures de cours (selon le nombre d'élèves²⁵ et la manière dont le débat est mené) et est proposée dans un cours de 1^e langue à raison de 4 heures par semaine.

a. Mise en œuvre

Les consignes sont simples. Chaque élève prépare en classe un bref exposé sur un de ses « jobs d'étudiant ». On laisse quinze minutes pour cette préparation. Le professeur assiste les uns et les autres dans la recherche du vocabulaire spécifique... et, plus fréquemment, les aide à déterminer le cas qu'ils vont présenter. Les élèves peuvent s'aider l'un l'autre, mais il est préférable qu'un temps personnel d'introspection soit instauré.

Cette séquence d'expression orale peut être annoncée par un travail préalable : recherche d'annonces dans des quotidiens, ou lecture de textes issus de revues spécialisées²⁶. On y retrouve souvent des témoignages de jeunes sur leur job de vacances.

À défaut d'une séquence préparatoire, les présentations peuvent être complétées soit par la rédaction d'un curriculum vitae de jobiste en prévision des vacances prochaines, soit par une expression écrite assortie d'un texte de référence ou spontanée. La règle concernant la durée du projet reste malgré tout la modération : quelques cours suffisent pour « épuiser le sujet ».

²⁵ La séquence a été testée avec vingt-six élèves.

²⁶ Revue fournie par l'école : *Blikopener. Uitgeverijjaverbode*, Februari, 2008.

L'exposé de quelques minutes devra contenir les réponses aux questions suivantes :

- Comment l'élève a-t-il « déniché son job » (démarches précises) ?
- Quel est le cadre, le contexte (lieu, horaire, durée, contrat...) ?
- Qu'est-ce que l'élève a fait exactement ?
- Qu'est-ce que l'élève en a retiré ?
- Quels sont écueils à éviter ?
- Comment l'élève a-t-il vécu cette expérience en milieu professionnel ?

La séquence de cours ayant comme objectif d'exercer la compétence d'« expression orale », le travail écrit ne sera pas demandé, mais gardé par l'élève pour une étude ultérieure éventuelle.

Excepté par des questions portant sur le contenu, l'expression orale de chaque élève ne sera pas interrompue. À la suite de chaque intervention orale, l'enseignant renvoie un feed-back rapide sur les améliorations possibles de la structuration de la phrase : inversion, rejet, etc. Aucune précision ou correction de vocabulaire ne sera faite, car on a pris soin *d'être de bon conseil* durant la phase de préparation en classe.

b. Quelles sont les difficultés à éviter ?

Quelques élèves sont démunis face à la thématique et aux consignes. Certains argumentent qu'ils n'ont jamais « travaillé », car ils ont l'image qu'un travail d'étudiant est de longue durée et effectué dans un contexte de productivité. Il faut dans ce cas ouvrir à d'autres regards l'ensemble de la classe. On peut citer l'animation de plaines de vacances, le lavage de voiture

pour une association ou un projet collectif, le baby-sitting en soirée, le nettoyage du grenier des voisins, la tonte des pelouses, etc. À partir de ces exemples, tous les élèves arrivent à repérer une expérience à partager.

Il est aussi intéressant d'associer à quelques situations fictives des ébauches de réponses aux questions posées, afin de montrer quels types d'apports mettre en partage.

Durant les exposés, le professeur joue un rôle de modérateur et juge de l'intérêt de poursuivre le débat ou de le réorienter. Il aiguille aussi l'élève vers les questions qui n'auraient pas été rencontrées. Le fait d'avoir une expérience d'animation du P.P.E. aide le professeur dans la gestion du groupe et de l'animation qui s'installe.

Les commentaires du public ou du professeur permettent de faire les liens entre le « job d'étudiant » et le monde professionnel futur. Les questions du choix, des valeurs, mais aussi des codes de conduite sont souvent discutées. Les parallèles avec les projets professionnels sont aussi abordés quand l'élève justifie ses recherches.

Le feed-back donné à chaque élève doit être bref et porté sur les essentiels, éviter à tout prix de vouloir enrichir le vocabulaire au risque d'être emporté par l'élan et de voir ce projet s'étaler sur plusieurs heures de cours (et par conséquent d'entraîner une perte d'intérêt des élèves). En axant sur la thématique et sur l'amélioration de la structuration des phrases, on fait progresser l'élève en rapport avec des difficultés bien ciblées.

c. Quels sont les bénéfices secondaires de ce type de démarche ?

Lors des exposés, le groupe est très à l'écoute, et les questions fusent de toutes parts. Les cas sont très variés et donnent des idées aux autres élèves.

Les premières présentations prendront beaucoup plus de temps que prévu, car l'intérêt du public stimule le partage. On est loin des anecdotes ânonnées et de la recherche de mots de vocabulaire spécifiques : le sujet est porteur et chaque élève devient un partenaire pour celui qui communique sur ce qu'il a vécu. Les intervenants expriment d'ailleurs leur satisfaction de pouvoir s'affirmer comme « débrouillards » et d'être ainsi reconnus pour d'autres compétences que celles habituellement partagées durant le temps scolaire.

d. Quels sont les liens avec le P.P.E. ?

On parle donc bien de prises d'initiative, de reconnaissance, de motivation, de confiance et de connaissance de soi, d'anticipation..., toutes dimensions spécifiques aux activités P.P.E., mais intégrées ici au sein du cours de langue. Nous sommes bien en présence d'outils pour une bonne orientation.

Conclusion générale

Le décrochage constaté et observé en premier baccalauréat par les acteurs pédagogiques du supérieur nous montre que les difficultés de l'orientation, au-delà des acquis et prérequis attendus dans les différentes disciplines, seraient d'ordre comportemental. Les manques de motivation, de responsabilité, d'autonomie, de prise d'initiative, d'engagement, de relations que ces étudiants expriment, dessinent autant d'hypothèses quant aux causes du décrochage.

Celui qui, au troisième degré de l'enseignement secondaire, écoute et observe des élèves qui manifestent peu d'intérêt pour les activités liées au P.P.E., est entraîné à interroger l'école : joue-t-elle bien son rôle d'accompagnatrice de l'orientation ? Les contraintes du cadre scolaire et le manque de moyens accordés pour l'aide à l'orientation sont autant de freins à débloquent pour former nos jeunes à l'acte de choisir.

Les activités du P.P.E. proposées aux élèves du secondaire pour les amener à faire des choix (de formation, de profession et de vie) ont été jusqu'ici menées principalement en dehors des cours ; elles sont animées par quelques adultes (professeurs, éducateurs, intervenants du P.M.S., etc.). Dans les écoles jésuites, ces activités consistent principalement en temps d'informations, moments de réflexions et, quelquefois, en activités d'immersion, c'est-à-dire de stages et de rencontres...

Mais d'autres activités menées par certains professeurs dans le cadre de leurs cours relèvent aussi *in fine* de l'aide à l'orientation, parce qu'elles mettent l'élève en situation de choisir et exercent les compétences nécessaires pour bien choisir. Ces projets nés en classe sont inédits, et souvent se sont

enrichis d'essais successifs. Les professeurs impliqués, conscients de l'enjeu, placent intentionnellement au cœur de la formation des élèves un apprentissage du choix. Pour ce faire, ils les invitent à remplir des rôles habituellement tenus par des adultes ; ils les poussent à construire, à organiser et à mener au terme des projets. Ainsi les élèves vont s'exercer à adopter des attitudes qui leur seront nécessaires dans leur parcours futur.

Étendre ces expériences ponctuelles à d'autres moments et à d'autres disciplines, imaginer des variantes et de nouvelles mises en œuvre, c'est tracer une ligne directrice d'un projet d'école. Si on en fait la ligne prioritaire, pourquoi ne pas lui donner le nom d'« **école du choix** » ?

Inévitablement, ce projet se construirait sur la prise de conscience de chaque professeur, qui par le fait même qu'il enseigne, apprend à l'élève à choisir : l'accès au savoir n'est pas univoque, mais suppose tri, classement, choix personnalisés, tant dans l'approche des matières que dans les méthodes efficaces pour les assimiler.

Pourquoi dès lors ne pas approfondir les composantes de l'acte de choisir – c'est-à-dire les compétences requises pour choisir en connaissance de cause ? Chacune de ces compétences pourrait être exercée, chaque discipline scolaire apportant son écot. En équipe pédagogique, la réflexion sur le « talent de bien choisir » pourrait s'inspirer d'une méthode récemment mise au point par une équipe de chercheurs et appelée la méthode des mini-récits²⁷.

²⁷ Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ, Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN et le Centre Interfaces, *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres /Chronique sociale, 2006.

En outre, il serait intéressant de développer des bourses aux idées : témoignages et partages d'expériences pédagogiques, qui multiplieraient les approches et renforceraient la cohérence éducative de l'école. Car rien ne vaut ce qui a fait ses preuves sur le terrain, même si cela reste toujours perfectible. Et l'échange d'expériences entre écoles peut aussi amener un progrès dans la diversité pédagogique et servir de régulateur.

Les quelques séquences « à caractère orientant » présentées dans ce cahier constituent en quelque sorte l'ébauche de cet échange.

Le métier d'enseigner, c'est transmettre, c'est essayer, c'est collaborer. Espérons que ce cahier pédagogique pourra être source d'idées et d'actions partagées, grâce auxquelles à la fois dans les activités explicitement liées au P.P.E., mais aussi au fil des cours de toutes disciplines, l'élève pourra exercer les compétences nécessaires pour bien choisir et percevoir comme un fil rouge cet aspect essentiel de sa formation.

Annexe 1

Premier questionnaire type

Dans le cadre du projet personnel (accompagnement des élèves dans leur choix de vie, d'étude, de profession) :

1. Pouvez-vous décrire les projets actuels qui sont organisés dans votre collège, en supposant, par exemple que votre collège organise pour les élèves :
 - des moments d'information
 - des séances d'animation et de réflexion
 - des activités spécifiques
 - des activités qui sont intégrées dans le cadre d'un cours
 - autres.
2. Quelles sont les particularités d'organisation que vous jugez intéressantes et qui font la force de ces projets ?
3. Que pouvez-vous dire de l'implication de l'équipe éducative du collège dans ces projets ?
4. Quelles sont les expériences déjà vécues qui ne sont plus reprises cette année et quelles seraient, à votre avis, les raisons de leur abandon ?
5. Quelles sont les activités déjà imaginées qui n'ont pas (encore) été mises en place et quelles seraient, à votre avis, les raisons de leur non-réalisation ?
6. Quels seraient vos besoins, vos attentes, vos rêves ?

Second questionnaire type transmis aux personnes-relais pour compléter l'état des lieux

1. Quelles sont, dans votre collège, les activités proposées aux élèves en **dehors du cadre spécifique du P.P.E.** qui sont identifiées (ou pourraient l'être) comme des activités « *orientantes* » ?

Quels liens (implicites ou explicites) voyez-vous entre chaque activité citée et le P.P.E. ?

2. Au sein de votre collège certains professeurs ont expérimenté des activités (de cinq minutes ou de plusieurs semaines) **dans le cadre de leur cours**, activités qu'ils identifient clairement comme ayant un caractère orientant (par leurs contenus, ou par leur forme).

Exemples d'activités *orientantes* que l'on peut proposer aux élèves pour qu'ils puissent

- mener des projets
- poser des choix solides
- acquérir des compétences nécessaires à aborder dans les meilleures conditions possibles la première année d'études (ou autre projet) après son secondaire.

C'est-à-dire chaque fois qu'on invite les élèves, en dehors ou dans le cadre d'un cours, à

- s'engager,
- faire une démarche, une rencontre, une recherche,
- relever un défi,

- monter une action humanitaire, sociale, citoyenne, ou y participer,
- organiser une activité extrascolaire, un voyage, une visite,
- mettre sur pied une activité artistique, une animation, une publication,
- analyser un événement, une situation inattendue, un échec,
- programmer dans le temps,
- participer à la gestion de...,
- représenter un groupe,
- s'exprimer publiquement,
- évaluer,
- identifier les influences qu'ils subissent,
- négocier...

Annexe 2

Activités d'orientation en dehors des cours – Que propose-t-on aux élèves du secondaire ?

Collaboration avec le P.M.S. : entretien individuel, animations, tests d'orientation.

Aux élèves du premier degré

- Visites organisées d'écoles techniques

Aux élèves de 4^e (concerne une seule école)

Des séances d'informations

- Présentation par les aînés (élèves de 5^e) du projet « services sociaux », que les élèves de 4^e feront l'année suivante.
- Informations sur les options (mais sans lien explicite avec le P.P.E.).
- Conférences (par exemple sur le thème « choisir ») avant les choix d'options de 5^e.

Des rencontres :

Les élèves doivent réaliser une interview d'un « professionnel hors du commun » et en rédiger un rapport.

Aux élèves de 5^e

Des séances d'informations

- Universités
- Hautes écoles
- C.I.O.
- Présentation du projet aux parents (objectifs du P.P.E.)

Des journée(s) d'immersion

- DREAM (parfois « revisité »)
- Stage de trois jours en services sociaux
- Journée chez un professionnel
(suivie d'une journée de *retraite* qui sert de *debriefing*)

Des animations et réflexions

- Connaissance de soi et de son milieu, ses valeurs, ses représentations, etc.
- Préparation aux stages et aux journées d'immersion (découvrir un autre milieu et réfléchir à leurs réactions).
- Rapport et feed-back sur les stages et journées d'immersion (et pour certaines écoles, présentation de ces feed-back aux plus jeunes).

Possibilité de visites libres durant les heures scolaires ou en dehors

- Des écoles et universités
- Des salons d'information : S.I.E.P.

Aux élèves de 6^e

Des séances d'informations (C.I.O., U.L.G. ...)

- Universités
- Hautes écoles
- Présentation du projet aux parents (objectifs du P.P.E.)

Des conférences et des visites

- Sur les métiers, le choix, les changements entre études secondaires et études supérieures
- Visite au C.I.O.

Des collaborations avec les parents : communication des objectifs du P.P.E., ou des résultats de « arrêt sur image²⁸ », présentation des projets des journées d'immersion en milieu professionnel et demande de collaboration : l'accueil d'un jeune sur leur lieu de travail.

Des rencontres :

- avec des étudiants (tables rondes)
 - anciens élèves
 - étudiants du supérieur qui ne sont pas des anciens élèves
 - étudiants de 2^e bac : témoignages sur les changements entre le secondaire et les études supérieures
 - temps de midi avec d'anciens élèves pour un groupe d'élèves intéressés (au rythme d'une ou deux fois par mois)

²⁸ Animation qui a comme objectif de visualiser pour les élèves d'une même classe, où en sont leurs choix d'études, quels sont leurs besoins d'accompagnement et quels sont leurs sentiments.

- avec des parents et des anciens pour discuter de leur métier.
- avec des professionnels sur leur milieu de travail
- participation au projet DREAM (parfois « revisité »)

Animations et réflexions

- Retraite de 6^e
 - choix d'avenir et profession
 - réflexion sur la connaissance de soi

Immersion organisée(s), seul ou par groupe de deux ou trois élèves

- **stage** d'un jour ou plus, voire d'une semaine
 - proposée(s) ou imposée(s)
 - en milieu professionnel
 - avec des personnes de terrain
- **journées d'immersion** sur sites universitaires ou autres
 - retraites (animation autour du choix)
 - retraites sociales
 - opération « Dream »

Possibilité de visites libres durant les heures scolaires ou en dehors

- Des écoles et universités
- Des salons d'information : S.I.E.P. (visite précédée parfois d'une préparation).

Annexe 3

Savoir ce qu'est le stress pour mieux le gérer²⁹

La *pédagogie de la peur*, parfois utilisée à l'école comme incitant au travail, peut entraîner du stress chez l'élève. Ce stress se traduit en comportements qui ne sont pas nécessairement de l'engagement, de la motivation, de la prise d'initiative, de l'autonomie, de la responsabilité, de la confiance en soi.

Le stress est une réaction personnelle face à une situation donnée, réaction qui dépend donc d'une part du contexte et d'autre part de l'individu. Ce qui fait que chacun aura une manière différente de réagir à une même situation : **fuir**, **combattre** ou **se figer**³⁰.

Pour l'élève, la première année après ses années de secondaire peut être *perçue comme menaçante* : la pression parentale, l'échéance qui se rapproche, l'appréhension du changement entre le secondaire et le supérieur, les enjeux d'un choix de vie. D'autres situations scolaires peuvent aussi être stressantes : l'idée d'une évaluation, le délai d'un travail à remettre, la proposition d'une intervention orale. Il s'agit bien de perceptions personnelles.

L'élève, selon les cas, pourra **fuir**, ce qui signifie pour lui, par exemple, aller voir des copains, faire autre chose, se détendre, écouter de la musique, et aussi boire de manière exagérée, prendre des médicaments, ou devenir dépendant du sucre, du chocolat, de l'ordinateur.

Une seconde manière de réagir au stress est de **combattre**, et donc soit être agressif, répondre de manière impertinente,

²⁹ Synthèse de la rencontre avec Jacqueline Delville, psychologue et responsable du Centre Médico-Psychologique des FUNDP, spécialiste du stress, qui nous a aimablement permis de résumer ici ses propos et que nous remercions.

³⁰ Jacques FRADIN, *L'intelligence du stress*, Paris, édition Eyrolles, 2008.

chercher le conflit, taper du pied, s'opposer systématiquement, chahuter, boycotter un moment d'animation ou de cours, soit agir, faire quelque chose, s'y mettre, devant l'urgence d'une échéance. C'est dans cette dernière façon de réagir que se manifeste « le bon stress », celui qui pousse à agir. Tout est question de nuance et de personne.

Ces réactions n'ont qu'un seul but : permettre dans l'instant de réduire la tension qui s'accumule.

Une troisième réaction possible sera de **se figer**, ce qui peut signifier ne rien faire, ne pas avoir de projet, ne rien organiser, faire comme si on ne savait pas, attendre, se dire qu'il reste encore du temps, rester devant la TV durant des heures, arriver en retard, bref, ce qu'ils appellent *glander*.

Quels sont les facteurs qui augmentent la fragilité de l'élève face au stress ?

Le « juge intérieur » trop puissant : d'une part, si l'élève a fortement intégré certaines normes extérieures (les devoirs du métier d'élève par exemple), qu'il soit guidé intérieurement par des « je dois, il faut, je devrais, c'est impossible de ne pas... », il sera d'autant plus stressé. Il est soumis à une exigence trop importante qu'il s'impose ou qui lui semble imposée.

L'estime de soi : d'autre part, s'il a une faible estime de soi, s'il éprouve un sentiment d'infériorité, s'il se sent incompetent, insécurisé, s'il se dit *peu à l'aise*, il peut aussi être stressé. Il exprime dans ces cas des croyances négatives sur ses capacités : « Je ne suis pas capable de... », croyances qui découlent de son histoire passée et présente, qui se construisent ou se sont construites partiellement à l'école.

Les pressions et l'isolement : des contraintes externes peuvent aussi augmenter la fragilité au stress ; insécurité économique et sociale, attentes (parfois non verbalisées) des parents, angoisses des parents, comparaison entre les frères et sœurs, exigences contradictoires dans l'éducation, médias, rythme scolaire, charge horaire, nombreuses activités, changements familiaux (divorce des parents, naissance...), fin de scolarité, changement d'école, déménagement... L'isolement ne fera qu'accroître la difficulté.

Le cumul de nombreux petits ou grands tracas augmente forcément la vulnérabilité face au stress.

Comment construire un cadre positif de confiance, un contexte qui réduit le stress de l'élève, dans toutes les activités scolaires (cours, activités, projets, etc.) ?

Agir sur le contexte est du ressort de l'école et du professeur.

En compensant le « parent normatif »³¹ par une meilleure écoute de ses sensations corporelles et de ses émotions.

Inviter l'élève à être plus attentif à ce qu'il ressent, à ses besoins de base « *je sens, j'ai envie de...* », on lui permet de compenser son « parent normatif intérieur ».

L'écoute et l'expression de ses sensations au cours d'éducation physique sont un exemple de rééquilibrage de ce juge intérieur : « *j'ai peur* », « *je n'aime pas* » est très différent de « *je dois* », « *je suis nul(le)* », « *je suis incapable de...* ».

³¹ Concept puisé dans l'analyse transactionnelle.

Quand on identifie l'émotion, on peut imaginer une stratégie pour l'exprimer et progresser. Réflexions que l'on peut aussi développer dans d'autres cours et en d'autres circonstances. L'objectif étant d'identifier *ce qui est bon pour soi* à partir de ses sensations et non à partir de normes extérieures que l'on a intégrées de manière stéréotypée.

En réduisant les tensions

L'expression créative est une autre manière d'évacuer des tensions et d'apprendre à être congruent. La créativité n'est pas l'apanage de cours spécifiques d'arts plastiques ou d'éveil musical, mais peut s'exercer chaque fois qu'un choix et un minimum de liberté s'offrent, tant dans la forme que dans le contenu d'une tâche à réaliser.

L'activité physique régulière est aussi un exutoire des tensions.

Il s'agit donc chaque fois de se remettre à l'écoute de ses sensations corporelles ou émotionnelles.

En renforçant la résistance

Une autre possibilité pour réduire le stress de l'élève est de favoriser les relations (réduire l'isolement) et les coopérations : travailler en équipe dans laquelle chaque élève a un rôle défini et spécifique, apprendre à collaborer, prendre des rôles au sein d'une classe, faire appel à d'autres personnes compétentes, être solidaire, s'organiser ensemble en vue de répondre à un défi, faire partie d'un projet et prendre des initiatives, etc., autant de situations où l'élève peut se sentir apprécié et à sa place. Les bénéfices qui en découlent sont

amplifiés quand l'enseignant met en place des stratégies d'apprentissage qui sont construites avec les élèves.

Suggestions de lectures ou de consultations

Pédagogie générale :

Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ, Bertrand HESPEL, MARIE-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN et le Centre Interfaces, *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres/Chronique sociale, 2006.

Marie BAILLEUX, Dominique BERTRAND, François-Xavier DRUET, Barbara DUFOUR, Gérard FOUREZ (dir.), Bertrand HESPEL, Marie-Anne MANIET, Pierre MICHE, Ana ROMÃO, Francis TILMAN, Myriam VAN DER BREMPT et le Centre Interfaces, *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Charleroi/Lyon, Couleur livres/Chronique sociale, 2007.

Marc-Henry BROCH, *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Namur/Lyon, Pédagogie-formation/Chronique sociale, 2004.

Jean-François MARCEL, Vincent DUPRIEZ, Danièle PÉRISSET BAGNOUD, Maurice TARDIF (sous la direction de), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, de Boeck Université, Perspectives en éducation et en formation, 2007.

Denis PELLETIER, *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Québec, Septembre éditeur, 2004.

Philippe PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF éditeur, 2^e éd. 1999.

Christian PHILIBERT et Gérard WIEL, *Accompagner l'Adolescence – du projet de l'élève au projet de vie*, Paris, Chronique sociale, Collection Pédagogie/Formation, 3^e éd. 2002.

Halina PRZESMYCKI, *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Éducation, Pédagogies pour demain/Nouvelles approches, 1991.

Marc ROMAINVILLE et Concetta GENTILE, *Des méthodes pour apprendre*, Paris, Les éditions d'organisation, 2^e éd. 1995.

M. Ch. TOCZEK et D. MARTINOT, *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin, 2004.

Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, de Boeck Université, Pratiques pédagogiques, 2003.

Pédagogie du projet :

Bruno HOURST, *Au bon plaisir d'apprendre. (Re)trouver la faculté d'apprendre avec le sourire*, Paris, InterEditions, 2002

Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditions, 8^e éd. 1991.

Philippe MEIRIEU, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditions, Collection Pédagogies, 1995.

Philippe PERRENOUD, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditions, 1993.

Philippe PERRENOUD, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditions, 1994.

Jean-Pierre WAUTHY, *Pédagogie par projets et environnement. Une interdisciplinarité efficace*, Bruxelles, Éditions Érasme, Forum pédagogique, 1993.

Introduction à l'Analyse Transactionnelle :

Éric BERNE, *Des Jeux et des Hommes. Psychologie des relations humaines*, Paris, Stock, 1966, 3^e éd. 1980.

Gysa JAOUÏ, *Le triple Moi*, Paris, R. Laffont, Collection Réponses, 1979.

Gestion du stress

Charly CUNGY, *Savoir gérer son stress*, Paris, Éditions Retz, Développement personnel, 2003.

Jacques FRADIN, *L'intelligence du stress*, Paris, édition Eyrolles, 2008.

Le stress, nécessaire mais pas fatal, brochure des mutualités socialistes disponible sur leur site internet

<http://www.mutsoc.be/Mutsoc/MeDocumenter/Brochures/gerer-stress-conseils.htm> (vérifié le 06/10/2008)

*

INTERfaces

Liste des cahiers disponibles

- 1 FRANC J.-P., MAINGAIN A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires*, octobre 1999, 56 p. (épuisé)
- 2 PRIGNON P., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il? Essai de synthèse globale*, novembre 1999, 16 p.
- 3 PRIGNON P., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de soi*, mars 2000, 43 p. (épuisé)
- 4 MAINGAIN A., *La construction d'un ilot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe*, avril 2000, 35 p.
- 5 MAINGAIN A., *Un parcours inter- et transdisciplinaire sur la notion d'initiation*, mai 2000, 37 p.
- 6 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de l'autre*, juin 2000, 44 p.
- 7 PRIGNON P., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui?*, février 2001, 20 p.
- 8 PRIGNON P., BAILY J.-M., *"Projet Personnel de l'Élève" ou "Projet d'Orientation"*, avril 2002, 34 p.
- 9 DUFOUR B., FOUREZ G., MAINGAIN A., *Comment construire une représentation de "sa" ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques?*, avril 2002, 26 p.
- 10 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Le "projet d'Orientation", mise en place d'activités articulées*, juin 2002, 32 p.
- 11 KULCSAR D., MINET FR., SPITAELS N., *La mise en réseau des disciplines à l'occasion d'un travail encadré de fin d'études*, mai 2002, 35 p. (épuisé)
- 12 FOUREZ G., DUFOUR B., JACCARD J., MAINGAIN A., *Points stratégiques pour un travail interdisciplinaire*, décembre 2002, 24 p.
- 13 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Un chemin vers une décision libre...*, mai 2003, 59 p.

- 14 PRIGNON P., BAILY J.-M., STERNOTTE M.-Th., *Face à la nébuleuse des "Projets Personnels de l'Elèves"... Réflexions autour d'une mise en perspective*, octobre 2003, 23 p.
- 15 BAILY J.-M., PRIGNON P., *Des mécanismes de transfert. Comment initier un transfert avec les élèves ?*, décembre 2004, 44 p.
- 16 BAILY J.-M., DUFOUR B., PRIGNON P., FOUREZ G., *Le travail de fin d'études secondaires. Regards croisés*, février 2005, 50 p.
- 17 PRIGNON P., *Etre professeur dans un collège jésuite. Quels profils dessine la spiritualité ignatienne*, juin 2005, 42 p.
- 18 FOUREZ G. (dir.), *Vivre avec des musulmans. Les défis de l'ouverture*, juin 2005, 14 p.
- 19 FOUREZ G. (dir.), *Elitisme. Analyse et jugements éthiques*, décembre 2005, 19 p.
- 20 FOUREZ G. (traduit par), *Les tours de rêve. Faire le plein d'énergie pour construire un projet avec un groupe*, septembre 2008, 26 p.
- 21 CAMBIER Ch. (en collaboration avec BERTRAND D., DRUET Fr.-X., VAN DER BREMPT M. et l'équipe pédagogique du Centre Interfaces), *Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix*, octobre 2008, 96 p.