



Un établissement “ professionnalisant ” : apprentissage de la tâche collective d’orientation des élèves par les acteurs d’un lycée

Jean-François Métral

► To cite this version:

Jean-François Métral. Un établissement “ professionnalisant ” : apprentissage de la tâche collective d’orientation des élèves par les acteurs d’un lycée. Colloque de l’association Recherches et pratiques en didactique professionnelle, Université de Lille - Sciences et Technologies, Jun 2017, Lille, France. halshs-01688263

HAL Id: halshs-01688263

<https://shs.hal.science/halshs-01688263>

Submitted on 19 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)

Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Un établissement « professionnalisant » : apprentissage de la
tâche collective d'orientation des élèves par les acteurs d'un lycée**

Jean-François METRAL

Chargé de recherche et de formation,

Agrosup Dijon, 26, boulevard du docteur Petitjean, BP 87999, 21079 DIJON Cédex, France

Téléphone : 03 80 77 23 14

jf.metal@agrosupdijon.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Résumé court qui n'excède pas 10 lignes (600 signes). Style Résumé (Times 12 pts, italique)

Les récentes réformes du lycée, de la voie professionnelle... ont rendu plus vives les préoccupations des acteurs des lycées concernant l'accompagnement des élèves dans leur orientation. Pour cette tâche, les textes portent des injonctions à un travail collectif, mais ils restent lacunaires et flous sur la mise en œuvre opérationnelle. Notre communication prend appui sur une recherche-intervention longitudinale avec un établissement d'enseignement général et technologique agricole. Elle examine l'activité déployée par les acteurs de cet établissement pour faire face à la tâche collective d'orientation des élèves. Elle analyse en particulier les évolutions des activités du directeur et de deux professeurs principaux pour la réalisation de cette tâche qui leur permet de se détacher des contraintes institutionnelles imposées par les procédures et les outils institutionnels d'orientation, ouvrant la voie à la constitution progressive d'un établissement « professionnalisant ».

Mots-Clés : Tâche collective ; Orientation des élèves ; Etablissement professionnalisant ; Didactique professionnelle.

Pour les acteurs des établissements de l'enseignement agricole que nous avons rencontrés (direction, professeurs principaux, Conseillers principaux d'éducation...), la fonction d'orientation et sa dimension collective semble ne pas aller de soi et correspond à des pratiques à construire. Avec des perspectives propres à leurs fonctions respectives, leur préoccupation concernant cette fonction a été rendue plus vive par les récentes réformes (du lycée, de la voie professionnelle...) s'inscrivant en lien avec une politique européenne et nationale relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Or, à notre connaissance, si de nombreux travaux de recherche sur l'orientation soulignent le rôle des acteurs des établissements et de leurs pratiques sur l'orientation des élèves (Durut-Bella, 1988 ; Masson, 1997 ; ...), très peu se sont penchés sur la dimension collective de cette tâche, sur l'activité que les différents acteurs déploient pour la réaliser et sur l'apprentissage de la réalisation de cette tâche par ces acteurs.

Notre communication constitue une première exploration de l'activité déployée par les acteurs d'un établissement d'enseignement général et technologique agricole pour faire face à la tâche collective d'orientation des élèves. Nous présentons tout d'abord la prescription concernant la tâche collective d'orientation pour l'enseignement technique agricole puis quelques travaux conduits sur le travail collectif des acteurs des établissements. Nous exposons ensuite le cadre théorique utilisé pour notre analyse du travail collectif. Nous présentons alors la série de situations (Gagneur, 2010) permettant la réalisation de la tâche d'orientation pour les élèves ne posant pas de difficulté à l'institution ; puis les évolutions de cette série de situation impulsées par le directeur de l'établissement pour des élèves posant des difficultés au regard de la procédure classique d'orientation. Enfin, nous examinons comment ces évolutions dans la série de situation conduisent à des évolutions de l'activité du directeur et de deux professeurs principaux, pour une réalisation tâche collective se détachant des contraintes institutionnelles imposées par les procédures et outils de l'orientation.

De la prescription à l'activité des acteurs : collaborer pour les situations d'orientation habituelle

Puis nous décrivons l'activité des acteurs de l'établissement concernés pour les situations habituelles relatives à l'orientation. Nous montrons comment cette activité est contrainte et formatée par les procédures institutionnelles, leurs formes et leurs échéances (conseils de classe, fiche dialogue pour l'échange avec les parents, procédures et outils informatiques pour rentrer les vœux des élèves...). Nous montrons aussi comment, pour des situations d'orientation jugée plus inhabituelles et potentiellement difficiles, cela conduit à des incompréhensions avec les élèves et familles, à des contestations des avis du conseil de classe, à des situations à régler dans l'urgence et le stress pour les acteurs et à des solutions peu satisfaisantes pour l'orientation de l'élève

Une prescription discrétionnaire concernant la tâche collective d'orientation

Le cadre générale de l'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement agricole publics (code de l'éducation Art D-341-1 à 22) envisage l'orientation comme « le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. ». Il est « est conduit avec l'aide des parents de l'élève, de l'établissement scolaire, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire. ». Il « prend appui sur

l'observation continue de l'élève par les personnels enseignants avec le concours des personnels d'éducation, sur l'évaluation de sa progression, sur son information et celle de ses parents et sur le dialogue entre les membres de l'équipe éducative et la famille ». Notons que l'enseignement agricole ne dispose pas d'une fonction d'expertise dans ce domaine (telle que celle assurée par les Conseillers Psychologues d'Orientation à l'Education Nationale).

La prescription est importante sur les procédures d'orientation et ses différentes phases, par exemple concernant l'inscription des vœux dans les logiciels AFELNET ou APB ; sur la proposition de quelques outils pour l'aide à l'orientation (stage passerelle, stage de remise à niveau, tutorat, entretiens ; carnet de compétences). Elle fait des conseils de classes un outil important d'échange interne concernant l'orientation des élèves. Pour l'éducation nationale, les entretiens personnalisés d'orientation avec l'élève, et sa famille si possible, conduit par le professeur principal, constituent un outil central de l'aide à l'orientation et d'échange avec la famille et l'élève (notamment pour préparer le conseil de classe de terminale)¹.

La prescription porte pour une part sur une dimension collective de la tâche d'orientation : « L'équipe pédagogique élabore le projet d'accompagnement personnalisé. (...). Sous l'autorité du chef d'établissement, l'équipe pédagogique met en œuvre les choix retenus par le conseil d'administration, et le professeur principal en assure la coordination. [Elle peut] notamment s'appuyer sur l'aide du conseiller principal d'éducation »². La fonction du professeur principal est alors d'assurer le suivi individuel des élèves et le dialogue avec les familles et d'accompagner les lycéens dans leurs choix d'orientation notamment à travers l'entretien personnalisé d'orientation. La réforme du lycée renforce son rôle de conseil auprès des élèves². Elle est aussi de mobiliser la communauté éducative, sous la responsabilité du chef d'établissement ; de coordonner « les actions d'éducation à l'orientation menées dans les séquences spécifiques ou à travers les disciplines »³, en s'appuyant, au sein de l'établissement, sur les enseignants, le professeur documentaliste, le conseiller principal d'éducation et le conseiller d'orientation psychologue et des partenaires extérieurs (établissements de formation, entreprises...). Il est chargé « d'assurer la liaison entre les membres de l'équipe éducative, la complémentarité des initiatives et le suivi des actions, notamment avec les partenaires extérieurs »⁴.

Ainsi, d'une part, la prescription reste lacunaire sur le versant de la mise en œuvre des tâches liées à l'orientation par les acteurs des établissements, arguant de « la liberté d'initiative et d'organisation reconnue aux équipes pédagogiques [pour] leur permettre de répondre de manière très diversifiée aux besoins des élèves avec toute la souplesse nécessaire »⁴. D'autre part, si les positions et tâche de différents acteurs de l'établissement dans la procédure d'orientation sont en partie précisées⁵, s'il existe une injonction de coordination entre eux et de mobilisation par le professeur principal, rien n'est dit concernant la mise en œuvre de cette dimension collective, et ce qui est visé par l'injonction au travail collectif reste flou et hypothétique – en dehors de la coordination entre les différents dispositifs mis en place auxquels participent plusieurs personnes.

1 Document « apprendre à s'orienter tout au long de la vie » Direction générale de l'Enseignement scolaire – oct. 2009

² <http://www.onisep.fr/Espace-pedagogique/LEGT/Orientation-au-lycee>

³ <http://eduscol.education.fr/cid47375/equipe-educative.html>. Consulté le 28 janvier 2015

⁴ Note de service DGER/SDPOFE/SDEDC/N2010-2068 du 26 mai 2010.

⁵ Voir par exemple Eduscol - <http://eduscol.education.fr/cid47375/equipe-educative.html>. Consulté le 28 janvier 2015

L'orientation comme tâche collective

Parmi les nombreuses recherches concernant l'orientation, quelques travaux « étudient la manière dont les interactions entre les agents de l'institution, les parents et les élèves contribuent à la détermination des carrières scolaires (Cicourel, Kitsuse, 1963a; Briand, Chapoulie, 1992). » (Masson, 1997). D'un côté, Ils soulignent le rôle des acteurs des établissements et de leurs pratiques sur l'orientation des élèves et s'intéressent en particulier à ce qu'ils font dans quelques situations liées à l'orientation : conseil de classe ; pratique d'évaluation ; information donnée aux parents et aux élèves. Ils pointent le plus souvent leurs défaillances (orientation fondée sur les « catégories de l'entendement professoral » et une logique scolaire ; décision biaisée par des facteurs psychosociaux (Durut-Bella, 1986, 1988) ; méconnaissance du fonctionnement des établissements d'enseignement du niveau supérieur au leur...). Le travail de Pin et Trollat (2011) montre aussi la complexités des tâches relatives à l'orientation pour les acteurs des établissements, notamment en raison de leur caractère « distribué » : entre différents acteurs, y compris hors de l'établissement (élève, famille...) ; entre ces acteurs et les procédures qui les encadrent et outils qu'ils utilisent (logiciels, ressources informatives...). Une part de ce qui se joue leur échappe donc. Ils montrent aussi que l'orientation se diffracte en une série de tâches dont les buts et les enjeux peuvent être discordants : gestion des flux des élèves, recrutement, aide ou conseil, éducation à l'orientation.

De l'autre, des travaux de recherches laisse penser que dimension collective du travail des enseignants serait réduite (Dupriez, 2010). Toutefois, d'autre montre qu'elle serait en partie masquée par le fait que le travail est réalisé par des petits groupes (d'enseignants) autour de projet à durée déterminée (Dupriez, 2003), qu'il est pour partie informel (Marcel, 2009) et que l'organisation de ce travail collectif peut constituer « un « point aveugle », autant pour les cadres que pour les professeurs » (Amigues, 2010, p. 10). Le travail collectif serait donc pour une part « invisible ». Enfin, Les cadres de l'établissement auraient un rôle important à jouer dans la création d'un environnement favorable à ce travail collectif (Balluteau, 2009 ; Sonnetag, 2010 ; Dupriez, 2003).

Nous constatons donc qu'aucun de ces travaux ne porte de manière spécifique sur la dimension collective de la tâche d'orientation des élèves dans un établissement scolaire. Or, nos échanges avec les acteurs des établissements montre que cette la dimension collective constitue une des difficultés qu'ils pointent de manière récurrente.

En nous appuyant sur l'étude longitudinale du cas d'un lycée agricole, nous allons maintenant donner à voir comment une part de l'activité des acteurs pour réaliser la tâche collective d'orientation est contrainte par les procédures et dispositifs de l'orientation. Pour cela, nous mobilisons le cadre théorique de la didactique professionnelle (Vergnaud, 1996 ; Mayen, 1999 et 2004), de la psychologie de l'activité (Barthe et Queinnec, 1999 ; Savoyant, 1984 Rubinstein, 2007) et de l'ergonomie de langue française (Caroly, 2002 ; Caroly et Barcellini, 2013) pour analyser l'activité des acteurs pour les situations qui contribuent à la réalisation de cette tâche collective.

Analyser les données pour comprendre le travail collectif de réalisation de la tâche d'orientation

Notre communication s'appuie sur un ensemble de données récoltées au cours d'une recherche-intervention longitudinale (3 ans), avec différents acteurs d'un lycée d'enseignement général et technologique agricole :

- recueil de données relatives à la prescription (textes législatifs, notes de services...);
- observation de situations relatives à la tâche d'orientation (conseils de classe ; réunions entre la direction et des professeurs principaux ; entretiens d'un ou plusieurs acteurs avec des élèves et/ou leur(s) parent(s)...);
- entretiens individuels et collectifs avec les différents acteurs du lycée.

Nous avons analysé l'ensemble de ces données en nous appuyant sur le cadre conceptuel de la didactique professionnelle, en particulier le couple situation/activité (Mayen, 2004).

Pour examiner la dimension collective du travail, nous l'avons complété par une approche conceptuelle issue des travaux en ergonomie de langue française. Dans ce cadre, « Le travail collectif correspond à la manière dont les opérateurs et les opératrices vont plus ou moins coopérer de manière efficace et efficiente dans une situation de travail (de la Garza et Weill-Fassina, 2000 ; Avila Assunção, 1998). Il est donc défini en lien avec la tâche dans laquelle sont engagés les partenaires du travail collectif et renvoie à la performance dans l'atteinte des objectifs de cette tâche. » (Caroly et Barcellini, 2013, 1).

Le travail collectif implique des éléments partagés permettant les interactions et la coordination des actions (Barthe et Queinnec, 1999 ; Savoyant, 1984) : un but ; des actions individuelles qui poursuivent des buts partiels subordonnés au but global ; un système de représentations et de savoirs commun aux acteurs - un référentiel opératif commun - afin qu'ils attribuent une signification partagée (Rogalski, 1994).

Il implique aussi des processus de répartition des tâches et d'échanges de savoirs, favorisant les régulations dans l'activité et des possibilités de synchronisation entre les participants, une connaissance réciproque du travail de chacun, et une représentation de l'état actuel de la situation et d'avancement du processus dans lesquels ils sont engagés « dans l'ici et maintenant de la tâche » (Caroly, 2002 ; 2013). Coordination (planification et l'organisation temporelle des activités) et concertation constitue d'autres conditions de « l'élaboration du travail collectif » (Ibid.).

Les activités collectives prennent différentes formes selon les buts des opérateurs et leurs coordinations dans le temps et l'espace (...) » (Caroly, 2007, 89 ; 2010 ; de la Garza et Weill-Fassina, 2000) :

- La co-action (actions différentes sur des objets différents avec des buts à courts termes différents s'intégrant à long terme vers l'atteinte d'un même objectif) ;
- La coopération (actions conjointes sur le même objet ou un objet proche visant au même but proximal) ;
- La collaboration (tâches différentes sur un même objet partageant un but commun à court ou à moyen terme).

Dans certaines situations (« situations de direction » - Savoyant, 1981), un des acteurs réalise les opérations d'orientation, dirigeant les opérations d'exécution réalisées par les autres sujets.

La réalisation de la tâche collective d'orientation pour les élèves ne posant pas de difficulté apparente à l'institution : une série de situations « câlée » sur la procédure

Pour cet établissement, l'analyse, sur une année scolaire habituelle, montre que les situations collectives ayant comme objectif explicite et principal l'orientation des élèves en seconde peuvent être regroupées dans quelques classes de situations différentes :

- conseil de classe du 2^{de} et 3^{ème} trimestre ;
- échanges informels entre enseignants ou enseignants et direction ou adjoint et direction ;
- entretiens informels individuel ou collectif avec l'élève (souvent avant le début d'un cours ou après la fin) ;
- entretiens formels individuels avec l'élève et sa famille ;
- réunion d'information collective sur l'orientation ;
- conception/adaptation des outils accompagnant la procédure d'orientation

S'y ajoutent : 1/ un ensemble de situations constituant un système collectif informel de prise d'informations sur l'élève, informations qui vont être centralisées par le professeur principal et la CPE ; 2/ un ensemble de situations constituant un système collectif informel d'information de l'élève en réponse à ses questions, système distribué entre des acteurs et des ressources internes et externes à l'établissement.

Pour chacun des élèves, ces situations se relient les unes aux autres en ce qu'elles permettent progressivement aux acteurs de l'établissement de diagnostiquer l'état et l'évolution de la situation scolaire globale de l'élève, formant ainsi une série type de situations (Gagneur, 2010) finalisée par la tâche d'orientation. Les situations de cette série s'inscrivent sur un pas de temps annuel mais s'élargissent parfois à l'empan temporel de la formation suivie (2 ou 3 ans) ou de la présence de l'élève dans l'établissement (lorsqu'il y a suivi plusieurs formations).

Dans le cas des élèves ne montrant pas de difficulté scolaire et/ou de comportement, cette série est structurée autour des situations liées à la procédure et aux outils de l'orientation (conseils de classe, échanges par les fiches navettes, entretiens formels et informels avec l'élève et ses parents, situations collectives ou individuelles d'information).

Dans le cas de situations plus inhabituelles qui ne permettent pas aux acteurs de s'en remettre à la procédure d'orientation, telle la réorientation d'un élève de 2^{de}, nous observons que la série de situations s'enrichit et se densifie au 3^{ème} trimestre avec d'autres situations de concertation et de prises d'information :

- d'autres situations formelles et informelles de prise d'informations auprès de l'élève et sa famille (entretiens, échanges téléphoniques) ;
- d'autres situations de concertation formelles et institutionnalisées entre des acteurs du lycée, telle la réunion de lycée qui réunit deux fois par mois environs le directeur, l'adjoint, la CPE et l'infirmière ;
- d'autres situations de concertation informelles : échanges entre le professeur principal et le directeur ou l'adjoint pour faire le point sur la situation de l'élève.

Pour cette série type de situations, bien que les situations de travail simultané entre plusieurs acteurs soient plus ou moins nombreuses selon les élèves et les classes, nous pouvons dire qu'il y a un travail collectif, au sens où les actions des acteurs de l'établissement et celles de la famille partagent :

- un but à court terme (la formulation de vœux « réalistes » et « réalisables ») ;
- une même tâche prescrite (procédures, échéances...) ;
- des ressources matérielles, dont quelques artefacts qui permettent des interactions et échanges d'informations.

D'une part, ce travail collectif est fondé essentiellement sur une co-action des acteurs de l'établissement, de l'élève et de ses parents, avec une coordination et une concertation réduite au minimum : « *Les parents nous sollicitent pas. Nous, si y'a pas de problème, on les sollicite pas* » (un professeur principal). Nous ajoutons que ce travail collectif est souvent « asynchrone » (Vidal-Gomel et Rogalski, 2010), dans le sens où les acteurs n'agissent pas au même moment et échangent des informations via des outils, dont quelques-uns jouent le rôle de « pivots » (Mayen et Vidal-Gomel, 2005) entre les activités de différents acteurs (bulletin scolaire, fiche dialogue) : ils permettent de coordonner la réalisation des tâches de chacun avec le déroulement temporelle de la procédure d'orientation (date du conseil de classe, réalisation des dossiers pour intégrer telle ou telle classe...).

D'autre part, nous constatons aussi que le but et le « référentiel opératif commun » propre à la tâche d'orientation sont réduits à la procédure institutionnelle : le but est qu'un ou des vœux soient formulés par l'élève (avec sa famille) en temps et en heure et qu'un avis soit porté par le conseil de classe sur ces « vœux » pour permettre à la procédure d'orientation de se poursuivre.

Or, Au dire des acteurs, cette série habituelle de situations n'est pas satisfaisante, pour plusieurs raisons.

1/ Chaque année, plusieurs élèves posant des difficultés d'orientation ne sont repérés qu'à la fin du deuxième trimestre lors du conseil de classe lorsqu'il s'agit de porter un avis sur les vœux exprimés par l'élève. Dès lors, le travail pour diagnostiquer la nature de la difficulté, identifier des orientations possibles et/ou acceptables par l'élève et/ou les parents se fait en temps contraint (par les échéances de la procédure), génère du stress et ne permet pas de prendre un temps suffisant pour construire une solution vraiment adaptée avec l'élève et sa famille. Dans plusieurs cas, les parents contestent l'avis donné par le conseil de classe, ce qui peut conduire à un recours devant la commission d'appel. Pour la direction, il s'agit donc de trouver les moyens d'anticiper ces situations pour pouvoir les aborder plus tôt dans l'année.

2/ Les professeurs principaux se disent démunis pour les élèves qui n'expriment pas de projet, dont le projet change souvent ou apparaît non réaliste ou non réalisable. Ils considèrent alors que cela ne fait plus partie de leur rôle et « passent le relais » à la direction.

3/ La direction (directeur et adjoint) constate elle aussi les difficultés de certains professeurs principaux pour aborder et traiter ces situations inhabituelles. Elle les attribue à une représentation de l'orientation trop centrée sur les dimensions scolaires. La préoccupation propre à le directeur – liée à ses fonctions - est alors de les accompagner dans la constitution d'une autre professionnalité qui leur permette de faire face à ces cas.

Vers des conditions pour apprendre à coopérer dans la tâche collective d'orientation

Nous allons maintenant examiner comment le directeur de l'établissement tente de mettre en place des conditions pour « anticiper » les cas pour lesquels l'élève va poser une difficulté concernant l'orientation et pour « accompagner et professionnaliser » deux des professeurs principaux avec lesquels il est chargé du suivi d'une des classes de l'établissement.

Une évolution progressive du travail collectif d'orientation des élèves et des séries de situations pour quelques classes

Pour atteindre ses objectifs, le directeur va impulser la mise en place de nouvelles situations finalisées par l'orientation :

1/Transformation de la réunion d'information de début d'année (présentation du déroulement de l'année scolaire) en une rencontre de « mi-trimestre » entre enseignants et parents. Il s'agit d'informer le plus tôt possible les parents des élèves arrivant dans l'établissement (2de et CAPA 1^{ère} année) sur la procédure d'orientation et les orientations envisageables à l'issue de la seconde, mais aussi de repérer plus tôt les élèves qui rencontrent des difficultés

Pour préparer cette rencontre, il met en place une réunion de l'équipe enseignante, avec parfois l'infirmière et/ou la CPE, sorte de « mini conseil de classe » avec présentation au cours duquel les situations de chaque élève ou des quelques élèves repérés comme « en difficulté » sont présentées pour décider d'éventuelles actions à mettre en place (comme un entretien avec ses parents).

2/ Mise en place de réunion d'un collectif de travail restreint avec le directeur, le ou les professeurs principaux et, parfois, la secrétaire pédagogique. Celui-ci devient un instrument pivot du travail collectif d'orientation. Il s'agit, avant le conseil de classe du 2ème trimestre, d'examiner la situation de chacun des élèves de la classe et de décider de ceux dont il convient de rencontrer les parents avant le conseil de classe et avant de leur faire parvenir la fiche navette ; ce collectif constitue aussi une occasion de travailler sur l'outil « fiche navette ».

La mise en place de ces nouvelles situations de travail collectif « simultanée » entre les acteurs de l'établissement, finalisées par l'orientation des élèves, transforme les séries de situations du suivi des élèves. Les temps de concertation et de coordination pour la réalisation de la tâche collective d'orientation :

1/ sont plus nombreux et se déroulent plus tôt dans l'année scolaire ;

2/ concernent davantage d'acteurs de l'établissement mais aussi les parents et l'élève ;

3/ s'appuient sur davantage d'outils, parmi lesquels les réunions entre le directeur et les professeurs principaux, mais aussi des entretiens formels avec la famille et l'élève qui prennent une place centrale.

A la co-action habituelle, s'ajoute des situations de collaboration entre les acteurs de l'établissement et avec l'élève et sa famille, au sens où ils travaillent ensemble, conjointement, sur le même objet (la situation d'orientation de l'élève rencontrant des difficultés ou posant des problèmes).

Vers une meilleure appréhension du processus collectif d'orientation

Nous allons maintenant montrer comment ces évolutions vont agir sur l'activité des acteurs participant à la réalisation de la tâche collective d'orientation et les rôles qui se constituent pour chacun d'eux.

D'un modèle opératif commun limité et d'une difficulté à se situer dans le processus globale d'orientation...

Avant l'évolution de la série de situations, nos observations montrent les différences dans les représentations que les acteurs ont du processus d'orientation concernant :

- les buts du travail collectif d'orientation et les buts poursuivis par chacun dans la réalisation du travail d'orientation ;
- les moments importants de l'orientation ;
- les tâches que chacun pense devoir réaliser au regard de son métier, sa légitimités et les capacités que chacun s'attribuent au regard de leur réalisation de ces tâches.

- les tâches que chacun pense devoir réaliser au regard de ce que d'autres font ou devraient faire.

Nous en montrons quelques éléments dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1

Nous pourrions dire qu'une difficulté des acteurs semble être de se situer dans le processus global d'orientation, dont ce que « je » fais par rapport à ce que d'autre font ou ne font pas, pourraient faire, refusent de faire...

Le directeur endosse, pour sa part, une fonction « d'orientation de l'action » de chacun (Savoyant, 1981) et du travail collectif, fonction qu'il appuie sur une représentation du processus d'orientation encore floue et sur des « modèles d'interlocuteurs » (Falzon, 1994), en particulier concernant les professeurs principaux (qui, selon lui, seraient notamment trop centrés sur la dimension scolaire – voir ci-dessous).

... vers un développement du modèle opératif commun et de la compréhension des rôle de chacun dans le processus collectif globale d'orientation.

L'analyse des données recueillies montrent des évolutions de l'activité des acteurs engagés dans les nouvelles séries de situations de réalisation du travail collectif d'orientation pour des élèves qui rencontrent des difficultés ou poses des difficultés. Tout d'abord, nous constatons la constitution d'un objectif global commun : permettre à l'élève de s'orienter vers une formation qui le satisfasse. permettre à l'élève de se réorienter vers une formation qui le satisfasse. Nous notons une forme de « décentration » de la part des différents acteurs qui tentent de raisonner à partir de la perspective de l'élève sur sa situation et non de leur propre perspective : un questionnement mais pas de remise en question de « ses envies » et de ses buts par exemple (alors que dans les situations habituelles les enseignants leur oppose souvent l'argument de l'absence d'emploi dans une filière par exemple) ; une délégation de la recherche de l'information afin qu'il se l'approprie ; une intégration dans le raisonnement des contraintes évoquées par l'élève (par exemple être proche de chez lui, rester avec ses amis...) non sans parfois tenter de les relativiser... Il y a aussi une intégration des contraintes, des craintes des parents (par rapport à la formation par apprentissage par exemple) ou de leurs incompréhensions réelles ou supposées concernant les prescriptions, les ressources et les outils de l'orientation.

Nous constatons aussi une représentation plus complète du processus d'orientation, des tâches réalisées et des possibilités de chacun des acteurs, des moments de l'orientation considérés : le référentiel opératif commun au directeur et aux professeurs principaux se développe au-delà de la procédure de réalisation de la tâche d'orientation. Les « modèles d'interlocuteurs » (Falzon, 1994) se transforment. Ces évolutions sont illustrées par des extraits d'entretiens avec les acteurs rapportés dans le tableau ci-dessous (entretien en juillet 2014).

Evolution des représentations	Illustration par des extraits d'entretien ou d'échange entre acteurs
Élargissement des buts partagés et prise de conscience des buts différents des autres acteurs	L'adjoint prend conscience en fin de projet qu'à plusieurs reprise – dans la conduite d'un entretien avec d'autres acteurs, dans la reconception d'une fiche dialogue- il n'a peut être pas suffisamment pris en considération les objectifs des autres acteurs : <i>« je pense que j'ai trop pensé à moi... j'ai trop pensé à moi dans, si y'a problème, entre guillemets, je suis tout seul... et peut être que pour l'outil aurait pu être encore mieux si mieux coconstruit en amont ensemble.</i>

	Chercheur : avec leurs enjeux à eux ? C'est ça que tu veux dire ? ben oui. Moi j'ai vu que mon que ma lorgnette quoi. C'est on bétonne quoi en gros, pour pas être emmerdé après.(1h5507)... parce qu'après on a pas le temps. Vaut mieux être emmerdé avant que après. « (juil 2014)
Constitution d'une représentation partagée plus complète du processus d'orientation (objet, conditions d'exécution, séquence des états et des transformations de l'objet, le produit et les opérations de l'action du (des) individu(s) dont chacun dépend).	Dans les propos de deux professeurs principaux apparaissent les différentes situations de l'orientation et leur articulation, les rôles de chacun, ainsi que l'idée qu'il ne s'agit pas seulement de leur apporter de l'information mais de connaître les représentations des élèves (sur le métier, la formation visée...), de leur faire chercher l'information pour co-construire une orientation possible : Prof ppal 1 : (...) on en a reparlé avec [le directeur] pour leur expliquer. (...) Donc tous ceux qui nous posaient problème enfin sur lesquels on avait des interrogations on les a vus, on leur a demandé ce qu'ils voulaient faire, toujours avec leurs parents. On leur apporte pas forcément les solutions toutes faites, on leur demande de faire <u>des recherches</u> et si jamais ils ont des établissements qui les intéressent, dans ce cas on va voir <u>[le proviseur adjoint] qui lui fait des conventions et de stages immersion, des mini stages, des journées dans l'établissement.</u> Prof ppal 2 : on leur demande de réfléchir, parce que des fois ils ont quand même une vision un petit peu fausse, parce que ceux qui veulent passer en animalerie, ils ont quand même une vision pas très professionnelle de la profession. Donc qu'ils réfléchissent, <u>qu'ils fassent par eux même des recherches et après on en rediscute.</u> Chercheur : dans ces entretiens vous rediscutez aussi de ça : de la profession, de ce que c'est l'animalerie Prof ppal 2 : enfin surtout <u>on les questionne pour qu'ils nous disent comment ils voient le métier et le contenu de la formation.</u> PPal 2 « On se rend compte que même si on travail tout seul, ou en équipe avec la direction, on n'est pas tout seul parce qu'on est plusieurs profs principaux à fonctionner pareil » PPal 1 « « Oui y'a une culture commune qui est partagée » (jan 2016) Prise de conscience par le directeur que des équipes plus restreintes existent au sein du lycée : « que des équipes existaient au sein du lycée : les PP, le directeur, l'infirmière en cas de besoin, la CPE voir le PA, une équipe orientation en quelque sorte par classe. »
Meilleur compréhension progressive par chacun des positions respectives et de son rôle dans le processus de travail collectif au regard du rôle des autres	Entre le directeur et l'adjoint : Dir : (...) on dit pas exactement les mêmes choses au moment aussi où on y est. Parce qu'en réalité dans toutes les procédures de recrutement, t'es vachement plus dedans que moi. <u>On n'a pas exactement le même rôle là-dessus.</u> Tu vois ça m'a pas frappé maintenant, mais on est en fin d'année. Tu vois je me dis aussi que tu as raison sur l'importance de la seconde orpheline (...) mais moi je la mets moins en avant et pourtant tu as raison. Mais c'est aussi parce que on n'a pas exactement les mêmes champs d'action. (...) C'est quand même toi qui est beaucoup en contact avec [la secrétaire pédagogique]. Moi j'y suis moins. Donc ça ça m'a moins percuté. Adj : oui on n'a pas, on... quand je parle de processus, c'est aussi la démarche intellectuelle... toi tu es attaché à la construction intellectuelle du jeune dans son parcours, moi un petit peu moins. Je suis intéressé mais je vais moins travailler le l'élaboration du processus. Je me pose moins de questions sur l'élaboration du processus du jeune. Et par contre j'ai un regard plus technique où je vois bien que j'en ai 32 qui sortent, j'ai que 16 places en 1^{ère}, et je peux pas rentrer tout le monde. Donc oui le regard que j'ai avec [la secrétaire pédagogique], c'est purement un regard technique sur les effectifs. Et pis de l'autre côté il faut maintenir aussi voire augmenter les effectifs. Donc le curseur on le mets où ? Avec des contraintes de dédoublement des consommations d'heures, enfin c'est de la... (...) oui mais de ce côté-là, on est quand même, je trouve qu'on est très complémentaire. Parce que du côté de enfin de ma vision entre guillemets technique, des fois tu viens me bousculer en me disant « mais attends, ouvre ! »(juil 2014) « directeur : et ça peut ça peut jouer. Mais je me rends la question que je me pose dans dans ce que tu dis, c'est c'est... pour l'instant nous on considère que enfin on considère que on se partage les choses dans les classes. Et que... et qu'après on a des échanges sur les orientations. Et je suis pas persuadé qu'on qu'on qu'on a bien qu'on prend bien conscience qu'on n'a pas le même rôle dans l'établissement. Et peut être que ça fait pas la même chose dans les orientations. Est-ce que c'est lié à [la personne] ou est-ce que c'est lié au proviseur d'EPL et au proviseur adjoint [la fonction] ?» Pour les professeurs au regard d'autres acteurs : Chercheur : (le directeur) elle apporte quoi, elle intervient comment ? PPal 1 : l'avantage c'est que [le directeur] il suit la classe de 2de et de 1ère et il a un suivi aussi à l'internat donc ça permet [au directeur] d'avoir une vision du jeune à l'extérieur de la classe que nous on n'a pas. Des fois il voit très bien que les jeunes à l'internat ils travaillent pas. Donc ça permet de recadrer. Et puis il suit aussi à l'internat, ça permet d'avoir un cadre un peu plus strict. PPal 2 : La légitimité de dire aux parents votre fils n'est pas prioritaire pour aller là, c'est bien que ça vienne de la direction plutôt que d'un enseignant. Parce que c'est le fonctionnement de l'établissement donc ??? de son champ d'action.(...) ah si ! Il y a une 4ème personne, [l'adjoint], c'est lui qui gère les convention,il appelle les lycée d'accueil. PPal 1 : et [le responsable du CFA]. Avant d'envoyer un jeune en immersion si c'est pour un apprentissage, on l'enverra tjrs vers [le responsable du CFA] qui aura un entretien avec le jeune et qui pourra voir vers quelle entreprise il pourra l'aiguiller si lui même ne trouve pas. On va pas envoyer un jeune qui a pas de motivation dans une entreprise qui est déjà frileuse à prendre ?[des apprentis]? Le rôle de la direction selon les profs ppaux (20140701 Valdoie reunion eq direction et enseignant.doc) PPal 1 : tout à l'heure on disait la place de chacun et puis on disait que quand il y avait la direction c'était

	souvent pris comme une sanction. Mais au contraire moi je pense que quand y'a la direction ça montre aussi l'établissement, que tout l'établissement est mobilisé pour l'élève. Et ça montre que l'établissement est s'intéresse à l'individu et que c'est pas que le prof principal ou une équipe. Moi je pense qu'on a plus de poids avec la direction que quand on les fait quand on les fait. Moi c'est ce que je ressens par rapport aux entretiens que j'ai menés tout seul (...). Je pense qu'il y a eu un suivi plus à fond. Ppal 2 : tout dépend si c'est simplement une question ben le jeune il passe une période un peu difficile (...) pas besoin en effet, de rameuter tout l'établissement. Si c'est voilà. Après plus on avance dans l'année, plus ça commence à être tendu, plus le l'orientation en effet est importante et là en effet il faut qu'il y ait en effet tous les représentant de l'établissement avec un poids important pour en effet pour le jeune... (...) CPE : voilà si vous travaillez la difficulté un petit peu l'élève avec son projet vous avez pas besoin qu'il y ait la direction, maintenant si c'est plus complexe que ça, s'il y a les résultats Ppal 2 : ouais et notamment quand ça interfère beaucoup avec la famille. C'est bien en effet que la direction soit là... quand on reste simplement, dans les murs des fois simplement l'entretien avec le prof principal ça peut suffire. Quand ça va au-delà, type stage, type famille, etc., là en effet il faut tout le monde. Pour le directeur concernant les professeurs principaux (suite à un entretien avec un élève et sa maman, conduit avec le prof principal) : Dir : C'est ce que je disais au début. On n'a pas le même rôle. On n'a pas le même positionnement dans l'établissement et ... et que je pense que on n'a pas le même regard sur l'orientation et la même action sur l'orientation. Et ça ça me semble intéressant... pour moi c'est très révélateur. Enfin c'est très révélateur c'est que maintenant je le sais. Enfin je le sais. J'aurais dû le savoir. D'ailleurs. Et même parfois entre nous deux [adjoit]. Enfin c'est-à-dire le positionnement, le métier dans l'établissement donne aussi un positionnement particulier. Et tout nous appartient pas. Parce que y'a quand même une deuxième chose qui est dans qui est dans l'articulation, c'est-à-dire qu'il y a quand même un travail collectif, dans les outils on voit bien quand même que à la fin c'est pas le travail d'une personne. C'est un travail collectif qui se construit. Ça c'est la deuxième chose qui me semble intéressante. (...) moi je trouve que dans des établissements comme chez nous parfois les gens sont à côté des autres, les uns à côté des autres et ... et pourtant tout se joue dans l'articulation entre les gens. Et ça ça a été un moyen, enfin ces moments là [la concertation avec les deux professeur principaux avant le conseil de classe du 2de trimestre], ont été un moyen de jouer dans les liaisons et dans dans le rôle de chacun.» (Juil, 2014)
Meilleurs compréhension des intérêts des temps de concertations entre acteurs	le directeur explique qu'elle a, avec [les deux professeurs principaux] des temps de réunion sur les jeunes, ce qui ne peut pas se faire par mail. Ce que confirme l'un de ces professeur principaux qui dit « on prends pas de décision dans un mail. » Comme la plupart des professeur principaux, ce professeur principal d'une des classe de 2de professionnel nous expliquait au démarrage du projet l'importance des échanges informels en salle des professeurs comme des temps de prises d'information sur les élèves. Or, après 3 ans, ce même professeur principal explique que « en salle des profs c'est un exutoire et on ne construit pas quelque chose. ». Ce qu'une autre professeur principale complète par « c'est dans l'immédiateté : « j'ai transmis donc à toi maintenant ». »

Ces évolutions prennent d'autant plus de relief pour les acteurs concernés qu'ils constatent l'écart qui s'est constitué avec d'autres acteurs non impliqués dans les nouvelles séries de situations (professeurs principaux)

« Il y a un écart maintenant entre ceux qui ont travaillé dans ces travaux, parce qu'on a un peu regardé ce qu'on faisait, et les autres profs principaux, où on fait les entretiens sans prendre du temps pour en discuter avant, ect. (...) on gère à la fois le jeune et la personne avec qui on n'a pas eu l'habitude de travailler. » (Dir – jan 2015)

Pour le directeur, nous observons aussi une évolution dans le rôle « d'orientation de l'action » et du travail collectif. Nous pourrions dire qu'il passe d'un objectif de pilotage de l'action des professeur principaux à un objectif d'organisation de la complémentarité des rôles des différents acteurs dans les actions pour réaliser les tâches de l'orientation, en s'appuyant sur des temps de concertation/coordination. Ainsi, il intègre à son raisonnement la prescription, les positions qu'elle assigne et les possibilités que cela ouvrent ou ferme pour chacun ; il l'instrumentalise pour utiliser le « regard » spécifique que cela génère pour eux sur la situation d'orientation de l'élève :

«Dir. : je sais pas comment se passera une prochaine réunion de ce type mais je ferai peut être plus attention encore à eux, parce que je sais que la question de la coordination et de l'articulation est vachement importante. Et que le positionnement de chacun est aussi, en fait on peut pas penser tous de la même manière. » (directeur, juil 2014)

De plus, là où il envisageait initialement son travail comme étant de soutenir/accompagner les enseignants vers un changement de professionnalité, nous pourrions dire que se dessine l'idée qu'il y a un soutien et un accompagnement « réciproque » : Comment la direction vient en soutien pour le travail (et les situations problématiques) du professeur principal et en accompagnement de ses évolutions ? Mais aussi comment le professeur principal peut être un soutien pour le travail et l'activité de la direction et contribuer à les faire évoluer ?

Conclusion : quelques conditions de constitution d'un environnement apprenant pour la tâche collective d'orientation

Pour cet établissement, l'analyse montre comment, pour quelques classes, la mise en place de nouvelles situations de travail collectif « simultanée » entre les acteurs de l'établissement, transforme les séries de situations finalisées par l'orientation des élèves, mais aussi l'activité et les rôles de chacun.

Tout d'abord, cette analyse donne à voir comment, le travail collectif pour réaliser la tâche d'orientation se fonde alors sur des collectifs de travail restreints à quelques acteurs de l'établissement (directeur et/ou adjoint, professeur principal ; parfois CPE et/ou infirmière et/ou secrétaire pédagogique) et à l'élève et sa famille. Ceux-ci viennent compléter les groupes de travail prévus par la procédure – essentiellement le conseil de classe - qui intègrent d'autres acteurs de l'établissement (les autres enseignants de la classe), mais aussi le travail collectif informel et asynchrone entre tous ces acteurs qui permet de prendre de l'information sur l'élève et de lui en donner.

Elle montre ensuite comment dans les « nouvelles » séries de situations propres à chaque élève, plusieurs situations contribuent à créer un espace potentiel de concertation et de coordination entre les acteurs de l'établissement, la famille et l'élève :

- les temps de concertation/coordination entre le directeur et le professeur principal ;
- leurs échanges voire les briefings avant les entretiens avec l'élève et ses parents ;
- les échanges informels du professeur principal ou du directeur avec l'élève et/ou avec ses parents ;
- les entretiens formels avec l'élève et ses parents .

Ces temps de concertation réguliers entre le directeur et les professeurs principaux et les entretiens conduits ensemble prennent un rôle essentiel dans la constitution « d'une histoire commune » :

- une connaissance réciproque du « travail » de chacun et une évolution des « modèles d'interlocuteurs » (Falzon, 1994) que chacun se construit concernant les autres, leurs compétences...
- l'élaboration d'une représentation partagée plus élaborée de l'état actuel de la situation et de l'avancement du processus d'orientation dans lesquels ils sont engagés pour chaque élève « dans l'ici et maintenant de la tâche » (Caroly, 2002 ; 2013).

Cela semble faciliter la synchronisation des actions conduites par les acteurs et favoriser la confrontation et l'ajustement de leurs points de vue ou la négociation des perspectives ou des choix (De la Garza, 1998 dans Caroly, 2002). « Ici, les acteurs sont conduits à améliorer la congruence de leurs activités respectives, à faire en sorte que les actions et projets mis en œuvre soient, le plus possible, en adéquation avec les spécificités de chaque spécialité professionnelle et avec celles des apprenants. » (Grangeat et al., 2009, p.153)

Ainsi, se dessinent ici quelques conditions semblant contribuer à la constitution d'un environnement capacitant (Falzon et Molo, 2009), voire d'un établissement professionnalisant pour les acteurs, concernant la réalisation de la tâche collective d'orientation. Ces conditions s'appuient sur les conditions institutionnelles de la tâche d'orientation, ses procédures et outils, pour mieux s'en détacher en :

- favorisant des « régulations collectives aboutissant à compenser les difficultés de la situation et permettre que les aides s'organisent entre les opérateurs (Paumès, 1990 ; Florès, Isnard, 1992 ; Millanvoye, Colombel, 1996). » (Caroly, 2002, p. 3) ;
- constituant une organisation du travail qui offre davantage d'opportunités d'agrir de manière collective (Fernagu-Oudet, 2014), de collaborer, de se concerter et de se coordonner ; qui facilite « la confrontation des conceptualisations, l'élaboration de représentations opératives communes. » (Grangeat et al., p. 156).

L'impulsion donnée par la direction semble essentielle, mais le processus repose sur une « co-professionnalisation », une « professionnalisation réciproques », qui requiert aussi l'engagement des autres acteurs au premier rang desquels se situent les professeurs principaux. La question devient alors celle des conditions de cet engagement...

Figures, Tableaux, Images :

IMPORTANT : Toutes les illustrations doivent être présentées selon un format "image". Elles ne doivent donc PAS être réalisées directement dans Word mais avec un logiciel spécifique, exportées au format <.jpeg>, <.pdf> ou <.png> et insérées ensuite **dans** le corps du texte. Le titre de la figure et les commentaires éventuels de la figure doivent être placés dans le corps du texte. Les illustrations présentées doivent être numérotées et citées dans le texte.

Bibliographie :

- Barthe, B. et Queinnec, Y (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'année psychologique*, 99 (4), 663-686.
- Caroly, S. et Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Coord.) *Ergonomie Constructive* (pp.33-46). Paris : PUF.
- Caroly, S. (2002). Différences de gestion collective des situations critiques dans les activités de service selon deux types d'organisation du travail. *Piste*, 4 (1). <http://pistes.revues.org/2696>
- Duru-Bellat, M. (1988). Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahiers de recherche du GRISEF*, 23, 4-21. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603511/document>, consulté le 12/12/2016.
- Falzon, P. et Mollo, V. (2009). Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant. *Laboreal*, 5 (1), 61-69.
- Fernagu Oudet S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant. Education permanente, *HS AFPA Les synergies travail-formation*, 171-186.

- Masson, P. (1997). Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. *Revue française de sociologie*, 38-1. pp. 119-142. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1997_num_38_1_4574.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 29-40). Paris : INRP.
- Rubinstein, S.L. (1957, 2007). L'activité. In Nosulenko V. & Rabardel P. (Dir.), *Rubinstein aujourd'hui – Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 140-174). Toulouse : Octarès.
- Trognon, A., Dessagne, L., Hoch, R., Dammerey, C., & Meyer, C. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. In E. Brangier, A. Lancry & C. Louche (Eds.), *Les dimensions humaines du travail : Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415-449). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Savoyant, A. (1984). Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail. *Cahiers de psychologie cognitive*, 4 (3), 273-284.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

Les références bibliographiques doivent respecter le format APA que l'on peut trouver en français sur : <http://benhur.telug.quebec.ca/~mcouture/apa/>

Votre communication est à envoyer sous deux formats de fichier : format < .doc > ou < .docx > ET format < .pdf >, en fichier attaché à l'adresse de courriel : colloque@didactiqueprofessionnelle.org