



HAL
open science

La coopération pour l'orientation scolaire et professionnelle des lycéens

Jean-François Métral

► **To cite this version:**

Jean-François Métral. La coopération pour l'orientation scolaire et professionnelle des lycéens. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles EDITION 2015 : "COOPÉRER?", Jun 2015, Paris, France. halshs-01688271

HAL Id: halshs-01688271

<https://shs.hal.science/halshs-01688271>

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.

Communication n°406 - Atelier 7 : Secondaire

La coopération pour l'orientation scolaire et professionnelle des lycéens

Jean-François METRAL

Ingénieur chargé de recherche et de formation,

e-mail : jf.metral@agrosupdijon.fr

Unité Propre Développement professionnel et formation, AgroSup Dijon

Dijon, France

Résumé :

Notre communication examine l'activité déployée par les acteurs d'un établissement de l'enseignement agricole pour faire face à la tâche collective d'orientation. Cette perspective constitue une originalité au regard des nombreux travaux sur l'orientation. Le cadre théorique mobilisé est celui de la didactique professionnelle et de l'ergonomie. A partir d'une analyse de la prescription, d'observations de situations relatives à l'orientation et d'entretiens avec les acteurs, nous réalisons une analyse de leur activité pour des cas d'étudiants dont l'orientation est jugée potentiellement difficile (contestation possible par la famille, délais très brefs...). Nous montrons que le travail collectif qui se réalise peut varier d'une collaboration à minima entre les acteurs de l'établissement, la famille et l'élève à une coopération distribuée (Rogalski, 1994) qui apparaît plus favorable à la réalisation des buts de chacun. et permet d'améliorer la congruence de leurs activités respectives.

Mots clés : Orientation ; Analyse de l'activité ; Tâche collective ; Coopération distribuée ; Didactique professionnelle.

Abstract :

Our paper aims to highlight the activity deployed by the actors of an agricultural educational institution to complete the collective task of vocational guidance. We mobilize the theoretical framework of vocational didactics (Mayen, 2004; Pastré Mayen, Vergnaud, 2006) and ergonomics (Caroly, 2013 ...). Data we analyze are : the prescription of this task ; observations of situations related to the orientation ; interviews with actors. We analyze actors' activities for student's cases they consider potentially difficult. The setting up of a distributed cooperation (Rogalski, 1994) between the actors of the institution, the family and the student appears to be effective to avoid these difficulties. It involves consultation time. It helps to improve the congruence of their respective activities by : 1 / coordinating their actions ; 2 / taking into account the representation of each other on the student's vocational decision making.

Key words : Vocational guidance ; Professional activity analysis ; Collective task ; Distributed cooperation ; Professional didactics.

La préoccupation des institutions éducatives pour l'orientation des élèves 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. Le dialogue et la coopération entre les acteurs des établissements et de l'institution scolaire avec les élèves et leurs parents est au cœur de la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école (principe de « coéducation ») et concerne l'orientation.

Pour les acteurs des établissements de l'enseignement agricole que nous avons rencontrés (direction, professeurs principaux...), la fonction d'orientation semble ne pas aller de soi et correspond à des pratiques à construire. Avec des perspectives propres à leurs fonctions respectives, leurs préoccupations se rejoignent autour de la dimension collective de la tâche d'orientation des élèves. 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 et sur l'activité que les différents acteurs déploient pour la réaliser.

Cette 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. Elle se situe dans une approche psychologique centrée sur l'activité des individus en situation et mobilise le cadre théorique de la didactique professionnelle et de l'ergonomie. Elle s'appuie sur un ensemble de données récoltées au cours d'une recherche-intervention, toujours en cours, avec différents acteurs d'un lycée d'enseignement général et technologique agricole :

- recueil de données relative à la prescription (textes législatifs, notes de services...) ;
- observation de situations relatives à la tâche d'orientation (conseil 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 examinons tout d'abord la prescription concernant la tâche collective d'orientation pour l'enseignement technique agricole. Puis nous présentons le cadre théorique utilisé pour notre analyse de l'activité. Nous décrivons ensuite l'activité des acteurs de l'établissement concernées pour les situations habituelles relatives à l'orientation puis pour une situation d'orientation jugée potentiellement difficile. Nous analysons ces activités en montrant comment, face aux difficultés potentielles, elles conduisent à la mise en place une coopération distribuées (Rogalski, 1994) entre les acteurs de l'établissement, la famille et l'élève. Nous concluons sur les perspectives de recherches ouvertes par cette première exploration de l'activité des acteurs pour faire face à la tâche collective d'orientation.

1. L'orientation comme tâche collective prescrite discrétionnaire dans les établissements d'enseignement agricole

Le cadre générale de l'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement agricole publics est défini par le code de l'éducation (Art D-341-1 à 22). L'orientation est envisagée 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 ».

Premièrement, nous pouvons dire que la prescription fait de l'orientation une fonction « distribuée » (Pin et Trollat, 2014) qui peut faire partie des fonctions de nombreux acteurs, chacun n'assurant qu'une partie de la tâche collective. Elle donne quelques éléments concernant les rôles respectifs des différents acteurs de l'établissement que sont le chef d'établissement, le professeur principal et les autres enseignants, le conseiller principal d'éducation¹. Elle donne aussi un rôle à des intervenants extérieurs à l'établissement tels les conseillers d'orientation psychologues².

¹ voir <http://eduscol.education.fr/cid47375/equipe-educative.html>.

² Il n'y a pas de conseiller d'orientation psychologue dans l'enseignement agricole, mais les élèves et leurs parents peuvent rencontrer ceux de l'Education Nationale.

Deuxièmement, nous pouvons ajouter que la fonction d'orientation est aussi distribuée pour une part dans d'autres composantes de la situation : les procédures institutionnelles ; les systèmes d'artefacts pour l'orientation tels les logiciels où doivent être renseignés les vœux (Admission post-bac ; AFFELNET) ou encore les ressources informatives à dispositions des enseignants et des élèves (revues, brochures, sites Internet...). Celles-ci fixent des échéances (par exemple pour rentrer les vœux d'orientation dans les logiciels ou pour faire les dossiers de candidatures), établissent les possibilités de choix pour chaque classe, filière..., fixent certaines instances comme le conseil de classe et des règles de fonctionnement.

Troisièmement, nous pourrions dire ici que la prescription de la part collective de la tâche d'orientation reste « discrétionnaire » (Pastré, 2007), déclinant quelques objectifs mais sans préciser les manières et les moyens de les réaliser, les renvoyant à l'autonomie des équipes et des établissements. Marcel (2010) montre comment ce flou prescriptif conduit les acteurs des établissements d'enseignement agricole à des modalités de coordination le plus souvent informelles (échanges « *dans les couloirs, dans les escaliers* » ; réunion préparatoire « officieuse » avec le directeur quelques minutes avant le conseil de classe « officiel » ; mails ; ...).

Dès lors, il nous paraît intéressant d'examiner plus en détail l'activité déployée par les acteurs d'un établissement pour faire face à la tâche collective d'orientation. Pour cela, nous allons tout d'abord présenter le cadre théorique sur lequel s'appuie notre analyse.

2. Comprendre et analyser le travail collectif d'orientation d'un élève

Notre communication s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique professionnelle (Mayen, 2004 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) qui postule qu'il y a de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Dans ce cadre : 1/ l'action est envisagée comme ce qui est déployé pour réaliser la tâche (un but dans des conditions et avec des exigences données) (Léontiev, 1984) ; 2/ l'activité est alors le processus de régulation des actions et opérations déployées par chaque individu pour les différentes situations qu'il rencontre ; 3/ les tâches constituent un des éléments de ces situations, qui fournissent des ressources et imposent des contraintes à l'activité et aux actions.

Dans ce cadre, nous reprenons à notre compte la définition du travail collectif donnée par Caroly (2013, p. 1) : « 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. Il est donc définit 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. ».

Premièrement, le travail collectif implique des processus de répartition des tâches et d'échanges de savoirs, favorisant les régulations dans l'activité. Il nécessite donc des éléments partagés permettant les interactions et la coordination des actions.

Tout d'abord, il ne peut y avoir interaction, communication, coordination sans quelques éléments minimums de signification partagée (Barthe et Queinnec, 1999 ; Savoyant, 1984) :

- un but, c'est à dire un état final de l'objet à transformer par le processus collectif ;
- des actions individuelles qui poursuivent des buts partiels subordonnés au but global.

Ensuite, dans un travail collectif, les actions des différents individus doivent être compatibles les unes avec les autres (appropriées à l'atteinte du but commun) et coordonnées temporellement.

De plus, ce travail collectif nécessite un référentiel opératif commun aux individus (Barthe et Queinnec, 1999 ; Rogalsky, 1994 ; ...), essentiel pour l'orientation des actions et donc pour la coordination (Savoyant, 1981 ; 1984 ; 1985). Les bases d'orientation des individus intervenant doivent se « recouvrir », plus ou moins complètement en fonction de leur type de dépendance, recouvrement quant :

- aux conditions d'exécution de la tâche collective,
- à l'objet de la tâche collective,

- à la séquence des états et des transformations de l'objet,
- au produit et aux opérations de l'action du (des) individu(s) dont l'individu dépend.

Enfin, outre le(s) but(s), le référentiel opératif commun partagé et la coordination, la concertation constitue une dernière condition de « l'élaboration du travail collectif » (Caroly, 2002). Elle permet de « confronter et ajuster les points de vue ou négocier des perspectives ou des choix » (De la Garza, 1998, p. 25). » (Caroly, 2002, p. 4).

Deuxièmement, pour une situation donnée, dans une organisation et un travail collectif, chacun se voit attribué une position. A celle-ci est lié un rôle qui correspond à la façon dont l'individu doit se comporter pour être en adéquation avec sa position : « Un rôle est caractérisé par un périmètre de tâches – ce qui est à faire, ce dont je suis responsable, ce à quoi je suis tenu - qui en exclut d'autres - ce qu'il convient de ne pas faire, ce qu'il serait étonnant que je fasse, ce à quoi je ne tiens pas -, des frontières et des limites qui le révèlent et contribuent à le définir. » (Tourmen et al., 2012, p. 11). Il est donc lié aux rôles des autres (donc à leurs positions), à ce qu'ils attendent de chacun (attentes et obligations). Ces rôles sont « déjà inscrit en partie dans les « cadres » de la vie quotidienne et professionnelle qui définissent un « ordre » (...) inscrits, prédéfinis, attendus, convenus, répartis, attribués et prêts à être joués. ». (Ibid. p. 11). « Les rôles et positions sont donc à la fois des objets et conditions du travail(...). » (Ibid., p. 12).

Nous allons nous appuyer sur ce cadre théorique pour examiner l'activité de différents acteurs d'un établissement de l'enseignement agricole engagés dans la réalisation de la tâche collective d'orientation des élèves.

3. L'activité des acteurs d'un établissement pour la tâche collective d'orientation des élèves en seconde professionnelle

Le lycée dans lequel nous avons réalisé ces observations est un établissement sous tutelle du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt français. Il propose des formations du niveau V (CAPA) au niveau III (BTS) dans les filières professionnelles de l'aménagement et des travaux paysagers, de la production horticole, de la vente en animalerie et jardinerie, sous statut scolaire et par apprentissage. Il dispose aussi d'une seconde générale et d'une filière technologique (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant).

Afin de pouvoir caractériser le travail collectif des acteurs de l'établissement avec les élèves et leur famille pour réaliser la tâche d'orientation, nous décrivons les actions qu'ils déploient tout d'abord pour les situations habituelles de l'orientation en seconde professionnelle, puis pour une situation de réorientation d'un élève de seconde professionnelle.

Nous avons choisi d'examiner les situations de réorientation d'élèves de seconde professionnelle (changement de filière, de champ professionnel, de statut voire de voie de formation) pour trois raisons :

- plusieurs professeurs principaux nous ont signifié qu'ils peuvent rencontrer des difficultés liées à l'orientation pour les élèves de cette classe de seconde professionnelle ;
- la direction nous a expliqué que, selon elle, c'est pour les situations de réorientation d'élèves de seconde professionnelle que les professeurs principaux rencontrent le plus de difficultés ;
- les entretiens avec ces acteurs nous ont laissé penser que les tâches liées à une réorientation sont réalisées de manière collective par la direction, le professeur principal et d'autres acteurs de l'établissement avec les élèves et leurs parents.

3.1. Le déroulement habituel de l'orientation en 2^{de} professionnelle dans le lycée enquêté

Nous décrivons ici, de manière rapide, les situations et actions déployées par les différents acteurs pour réaliser la tâche collective d'orientation pour des élèves qui ne posent pas de difficultés au niveau de leurs choix d'orientation au regard de leurs résultats scolaires et des possibilités offertes par l'institution.

A partir de la figure n°1 page suivante, nous pouvons dire que les actions relatives aux dimensions collectives de la tâche d'orientation sont en grande partie déterminées par les procédures, les instruments et les instances prévues par la prescription et par les échéances qu'elle fixe (conseils de classe, fiches dialogue, réunions parents-professeurs).

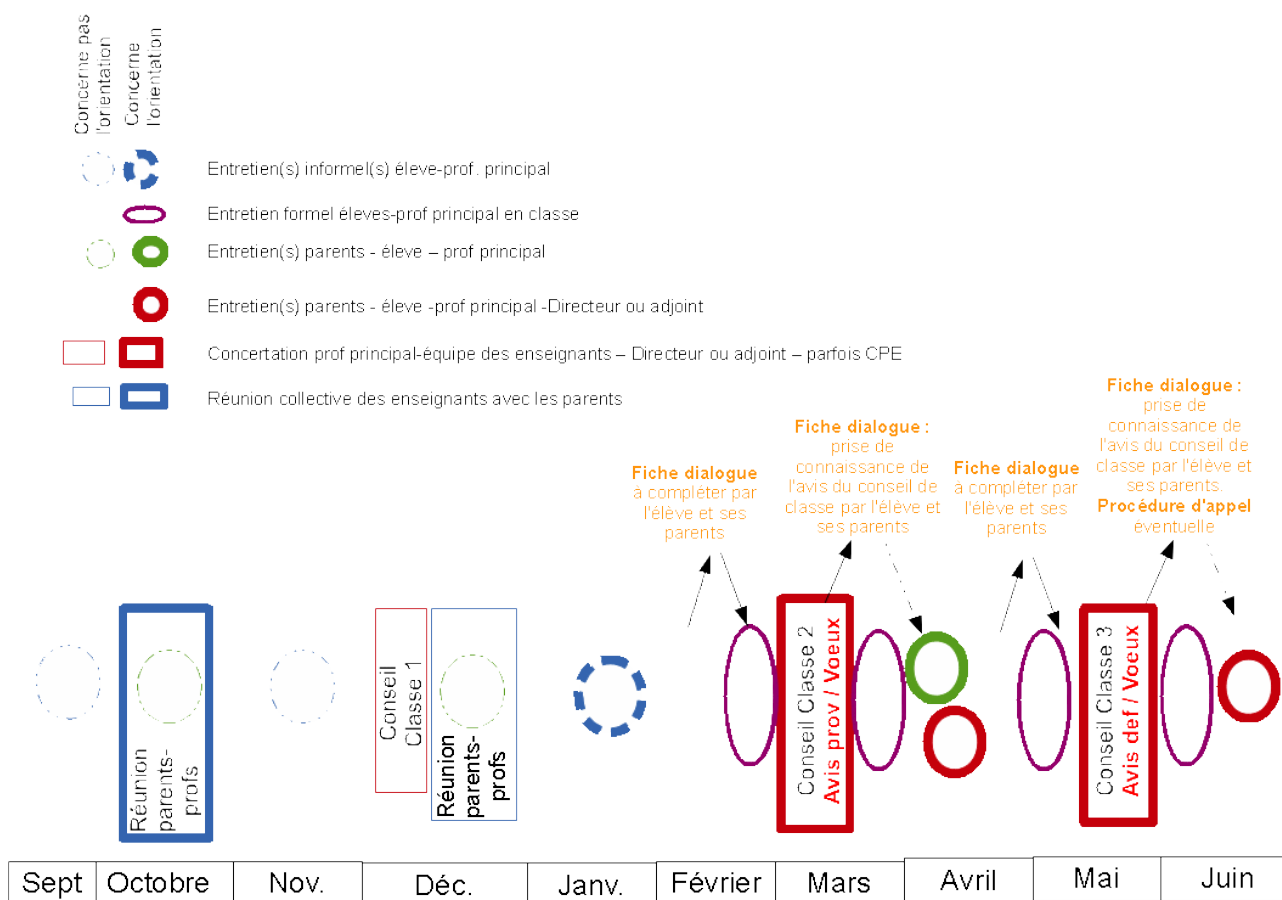


Figure n°1 : Déroulement habituel des actions des acteurs de l'établissement dans la réalisation de la tâche d'orientation en 2de professionnelle.

Nous pouvons préciser quelques caractéristiques de ces actions.

Au cours du premier trimestre :

- 1/ les échanges entre les acteurs, dont les parents, sont centrés sur les résultats scolaires et le « comportement » de l'élève et n'aborde pas de manière directe son orientation individuelle ;
- 2/ les actions qui concernent l'orientation sont des actions d'information sur la procédure et son déroulement et parfois sur les différentes formations et voies de formation envisageables à l'issue de la classe de seconde professionnelle. Elles se déroulent durant les réunions parents-professeurs. Elles font l'objet d'une injonction par le directeur et son adjoint concernant leur contenu (il fournit au professeur principaux un diaporama).

En fin de second trimestre, peu avant le conseil de classe, les professeurs principaux déploient des actions davantage finalisées par l'orientation. Ils recueillent les souhaits des élèves en utilisant une « fiche dialogue » sur laquelle l'élève, avec ses parents, doit inscrire ses « vœux » quant aux filières et classes qu'il souhaiterait intégrer à l'issue de sa seconde. Afin qu'elles soient correctement renseignées, ils complètent et confirment les informations concernant les vœux de chaque élève par des échanges formels en classe (durant les « heures de vie de classe ») ou informels (entretiens lors des pauses par exemple). Ils examinent les bulletins scolaires pour recueillir les avis des autres enseignants concernant les résultats et « comportements » de chaque élève et en font une synthèse sous la forme d'une « appréciation » d'une ou deux phrases. Ils la présentent lors du conseil de

classe et la discutent avec les enseignants, le CPE et le directeur ou l'adjoint, au regard des résultats scolaires, du « comportement » et des souhaits d'orientation de chaque élève, afin d'élaborer l'avis du conseil de classe sur les orientations souhaitées. Ils formalisent l'avis donné par le conseil de classe sur la fiche dialogue et la transmettent à chaque élève et sa famille. Ils récupèrent cette fiche dialogue signée par les parents et, en fonction des remarques que ceux-ci ont portées sur le document, ils peuvent alors revoir les élèves « en classe entière » pour donner des explications complémentaires.

Au troisième trimestre, pour la plupart des élèves, lorsque l'avis du conseil de classe est favorable par rapport aux orientations scolaires envisagées, le professeur principal procède comme au second trimestre : remise de la fiche dialogue et inscription des vœux par l'élève et sa famille ; discussion en conseil de classe et formulation d'un avis final sur cette orientation ; transmission de l'avis à la famille ; retour à l'établissement en vue de la procédure administrative de répartition des élèves dans les lycées et les classes demandées.

Dans le cas le plus habituel, nous constatons donc que la concertation et la coordination nécessaires à la réalisation de la tâche collective d'orientation concerne surtout les acteurs de l'établissement – professeurs, directeur ou adjoint – et repose sur le professeur principal. Elles s'appuient sur quelques artefacts (Rabardel, 1995) principaux : les bulletins scolaires ; la fiche dialogue ; la réunion du conseil de classe. Elles utilisent aussi les nombreux échanges informels que le professeur principal peut avoir avec :

- les autres enseignants, le conseiller principal d'éducation, le directeur ou son adjoint (en salle de pause, à la cantine, « dans les couloirs »...) ;
- chaque élève (avant, pendant ou après les cours). Ceux-ci portent le plus souvent sur des informations adressées par les enseignants aux élèves concernant les voies, les filières scolaires et les classes... ou les champs professionnels et les métiers envisagés.

Cependant, chaque année, pour plusieurs élèves, cette collaboration ne suffit pas :

- parce que leurs résultats scolaires sont insuffisants pour leur permettre d'entrer dans la formation souhaitée ;
- parce qu'ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire l'année suivante ;
- parce qu'ils souhaitent changer de filière de formation – se réorienter – parfois en cours d'année scolaire ;
- parce que les familles contestent les avis ou l'orientation proposée par le conseil de classe ;
- ...

Nous allons donc maintenant examiner l'activité des acteurs pour un cas de réorientation d'une élève afin d'analyser comment se réalisent la dimension collective de la tâche pour de telles situations.

3.2. Le cas d'une réorientation d'une élève de 2^{de} professionnelle

Le cas que nous allons analyser correspond à une élève (Mo) qui, à l'issue de la classe de 3^{ème}, ne sachant pas trop ce qu'elle voulait faire comme métier, et n'ayant pas trop de choix au regard de ses résultats scolaires, décide de s'orienter vers une seconde professionnelle conseil-vente en animalerie (CVA), parce qu'elle « aime bien les animaux ».

Nous schématisons dans la figure n°2 page suivante les moments et actions successifs correspondant à la réorientation de Mo puis nous en précisons quelques caractéristiques.

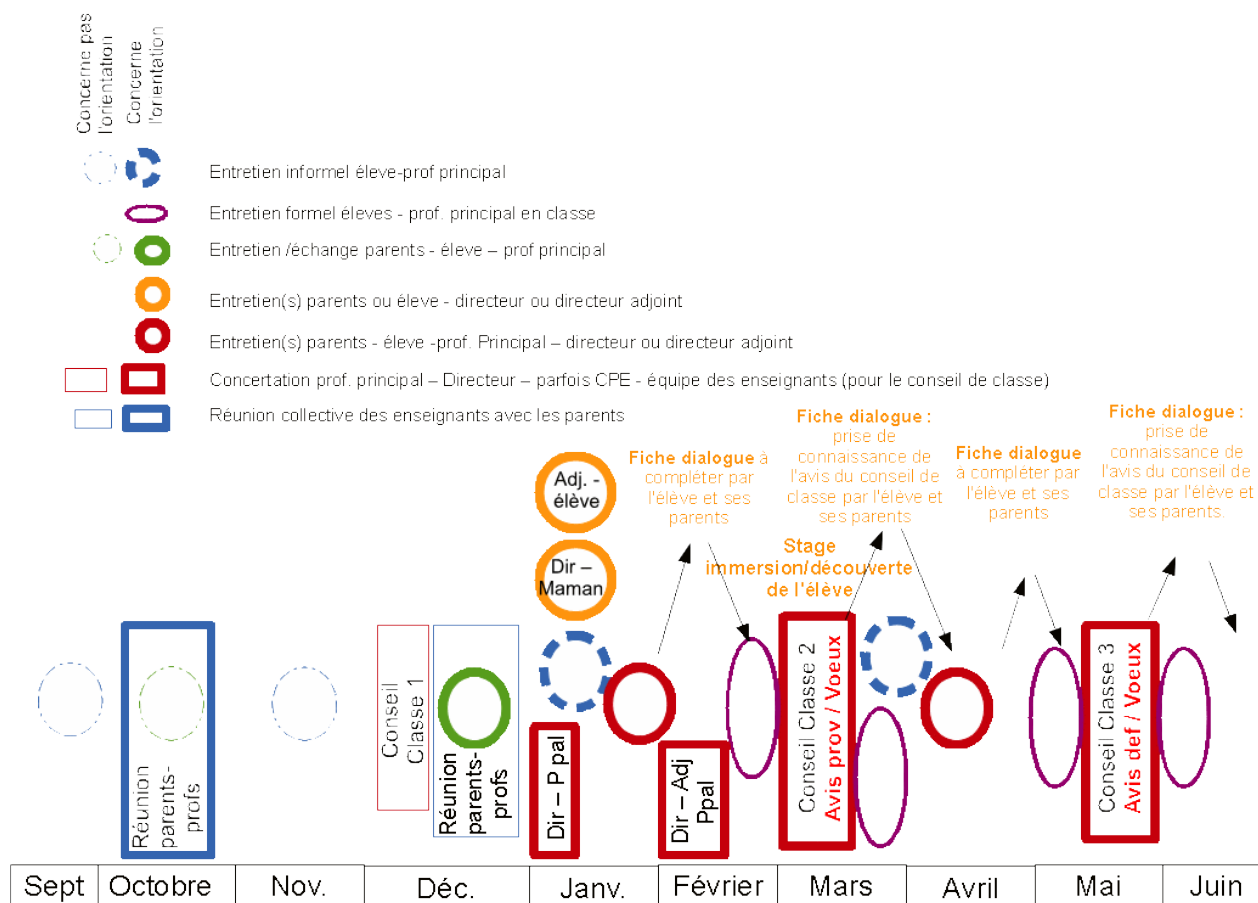


Figure n°2 : Déroulement des actions des acteurs de l'établissement dans le cas de la réorientation de Mo, élève en 2de professionnelle.

Dès le premier mois de formation, le professeur principal et les autres enseignants identifient un « mal-être » chez Mo, qui se manifeste par un comportement en classe qu'ils jugent inadapté. Lors de la première réunion parents-professeurs au mois d'octobre, le problème se précise pour le professeur principal : Mo est prête à quitter sa formation pour être serveuse dans les environs du domicile familiale mais sa maman s'y oppose. Le professeur principal et la maman finissent par se mettre d'accord avec Mo pour qu'elle continue son année et obtienne des résultats satisfaisants qui lui permettront de se réorienter. Lors du conseil de classe du 1^{er} trimestre, le professeur principal et les autres parlent de son comportement et de ses résultats, mais pas de sa réorientation éventuelle.

Le directeur observe donc à cette occasion que, bien que plusieurs jeunes soient « perdus » et « se demandent ce qu'ils font là », on ne leur propose pas de quoi « être moins perdus ». Or, il pense qu'« on ne peut pas attendre fin juin parce que ce sera trop tard pour discuter avec le jeune et ses parents ». De plus, comme c'est la première année qu'il suit cette classe de 2^{de} professionnelle CVA, il craint que le professeur principal porte « un regard très scolaire », centré sur les notes, limitant « l'orientation à des vœux sur une fiche ». Il se demande ce qu'il « s'autorise » s'il y a un « besoin de réfléchir, besoin de stage, besoin de vérifier si intérêt pour un métier » ?

Il convoque alors le professeur principal à une réunion afin « d'être en phase avec lui » pour le conseil de classe du second trimestre, de préparer ce qui va y être présenté, pour qu'il ne se limite pas à « la mécanique de remplir des fiches ». Au cours de ce temps de concertation, ces deux acteurs décident qu'il est nécessaire de rencontrer cinq des élèves avec leurs parents avant de leur envoyer la fiche dialogue : « ils avaient besoin qu'on les accompagne dans la réflexion et puis les parents n'allaient pas savoir comment répondre [sur la fiche dialogue] » (le directeur). C'est le cas pour Mo et sa maman, que le directeur et le professeur principal convoquent pour un entretien.

Avant l'entretien, le professeur principal a plusieurs échanges informels avec Mo au début de ses cours ou lors des pauses. Il apprend qu'elle a recherché des informations sur les classes qui pourraient l'intéresser à proximité du domicile familial et qu'elle en a informé le directeur adjoint afin qu'il mette en place les modalités de réalisation de stages d'immersion dans les lycées et classes qu'elle aimerait intégrer : un bac pro commerce dans un 1^{er} établissement ; un bac pro vente dans un autre établissement.

De son côté, le directeur est informé par son adjoint que Mo est venu le solliciter à trois reprises pour la réalisation de stages d'immersion. Il échange aussi par téléphone avec la maman de Mo.

Quelques minutes avant l'entretien, le directeur et le professeur principal échange les informations dont ils disposent sur la situation de Mo. Ils se mettent d'accord sur les objectifs et le déroulement de l'entretien. Pour le directeur, il s'agit de « *poser les choses. (...) et tous les gens de chez nous vont savoir ce qu'il y a à faire. (...) Et puis aussi à s'il y a des questions techniques par exemple. Et puis les parents on va voir ce qu'ils ont à faire. Donc là on est dans une étape assez importante (...) surtout qu'elle va ailleurs.* ». Ils se répartissent les points à aborder par chacun.

Au cours de l'entretien, les acteurs vont se constituer une représentation commune plus précise de la situation de réorientation de Mo concernant :

- 1/ « *le cheminement qui a été fait* » depuis la réunion d'octobre ;
- 2/ les formations et lycées vers lesquels Mo envisage de se réorienter suite à plusieurs rendez-vous avec une personne du Centre d'Information et d'Orientation - ce qui amène la directrice et le professeur principal à découvrir qu'elle souhaite demander une troisième formation (bac professionnel « accueil et relation client ») ;
- 3/ la différence entre le bac professionnel vente et le bac professionnel commerce qu'elle a indiqués comme vœux ;
- 4/ la possibilité de réaliser les formations choisies en alternance ;
- 5/ le choix du niveau de la classe dans laquelle Mo pense aller, ce que ni l'élève, ni sa maman n'avaient envisagé : « *est-ce que vous avez réfléchi à la seconde ou la première?... Qu'est-ce que vous vous êtes dit par rapport à ça ? (surprise de la maman) (...) parce que c'est pas évident que vous trouviez une place en première. Est-ce que ça vous avez intégré ?* » ;
- 6/ la structure de la fiche dialogue et la manière dont Mo devra y porter ses vœux d'orientation ;
- 7/ la nécessité d'obtenir des bons résultats scolaires et de bonnes appréciations car, lors de la procédure informatique d'orientation, Mo ne sera pas prioritaire par rapport aux autres élèves venant de 2^{de}.

Les échanges aboutissent donc à la constitution d'une représentation commune plus complète de la situation de réorientation de Mo. Ils conduisent à des décisions concernant les tâches à réaliser : il y aura un contact préalable de lycée à lycée, via le directeur adjoint, pour prendre des informations et savoir s'il y a de la concurrence pour l'accès aux classes visées, avant que la maman et sa fille ne contactent elles-mêmes ces lycées. Ces dernières doivent confirmer ces informations auprès du CIO et lors des journées portes ouvertes puis devront remplir la fiche dialogue avant le conseil de classe.

Après le départ de l'élève et de sa maman, le directeur indique à son adjoint qu'il doit prendre contact avec les deux établissements pour obtenir des informations. Ils échangent des informations concernant la procédure informatique à suivre pour inscrire les vœux de Mo. Enfin le directeur demande au directeur adjoint et au professeur principal de se tenir informés mutuellement.

Au cours des mois qui suivent, le conseil de classe du 2^{de} trimestre donne un avis favorable à la réorientation de Mo vers d'autres formations en commerce ou en vente. Le directeur adjoint met en place les conventions et dates des stages d'immersion avec les établissements correspondants, en tenant informé le professeur principal.

Tout cela aboutit à la réorientation de Mo vers une classe de première professionnelle commerce pour l'année scolaire suivante.

Dans ce cas de réorientation, nous constatons donc que les temps de concertation et de coordination nécessaires à 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 entretiens formels avec la famille et l'élève prennent une place centrale.

A partir de ces données, nous allons tenter de caractériser le travail collectif qui est réalisé par des acteurs de l'établissement avec les élèves et leur famille pour les tâches d'orientation d'élèves de seconde professionnelle.

4. La tâche collective d'orientation en seconde professionnelle : entre collaboration à minima et coopération distribuée entre les acteurs

Dans les paragraphes qui suivent, nous analysons la manière dont se réalisent la coopération, la coordination et la concertation entre les acteurs de cet établissement, les parents et l'élève pour réaliser la tâche collective d'orientation pour une situation habituelle puis pour une situation moins habituelle de réorientation d'un élève de 2^{de}.

→ *Une orientation fondée sur une collaboration minimale entre acteurs plus que sur une coopération pour les situations habituelles de l'orientation*

Pour la situation habituelle d'orientation (§ 3.1.), nous constatons que la coordination et la concertation concernent surtout les acteurs de l'établissement – professeurs, directeur ou adjoint – et reposent sur le professeur principal. Elles s'appuient sur quelques artefacts principaux : les bulletins scolaires ; la fiche dialogue ; les réunions du conseil de classe. Elles s'appuient aussi sur les nombreux échanges informels que le professeur principal peut avoir avec les autres enseignants, le conseiller principal d'éducation, le directeur ou son adjoint (en salle de pause, à la cantine, « dans les couloirs »...).

La coordination et la concertation avec les familles sont réduites au minimum : « *Les parents nous sollicitent pas. Nous, si y'a pas de problème, on les sollicite pas* » (le professeur principal). Elles se font surtout par l'intermédiaire de l'élève et de la fiche dialogue, qui joue le rôle de « pivot » (Mayen et Vidal-Gomel, 2005) entre les activités de différents acteurs, pour 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...). Le bulletin scolaire et les réunions parents-professeurs constituent des artefacts d'information des parents concernant :

- les procédures, échéances, instances, outils... de l'orientation ;
- les voies scolaires, filières, classes et champs professionnels envisageables... et les conditions et exigences pour les orientations correspondantes ;
- les résultats et comportement de leur enfant et leur adéquation avec les souhaits d'orientation envisagés.

Pour cette situation, nous pouvons dire que le but et le référentiel opératif commun propre à l'orientation sont réduits à la procédure institutionnelle, le but étant qu'un ou des vœux soient formulés par l'élève (et sa famille) et qu'un avis soit porté par le conseil de classe sur ces « vœux » pour permettre à la procédure d'orientation de se poursuivre.

Nous pourrions dire qu'ici il y a bien une coordination des actions entre les acteurs, organisée par la procédure, mais que cela se traduit par une collaboration (Rogalski, 1994) minimale, 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.

→ *La constitution progressive d'une coopération distribuée (Rogalski, 1994) entre les acteurs pour la situation de réorientation de Mo*

A partir de la description du travail collectif concernant la tâche de réorientation de Mo (§ 3.2.), nous observons comment se constitue de manière progressive une coopération distribuée entre les acteurs (Rogalski, 1994) : par la constitution progressive d'un but commun ; par la constitution d'un référentiel opératif commun ; par la répartition des tâches entre eux fondées sur des « modèles d'interlocuteurs » (Falzon, 1994) que chacun se construit concernant les autres ; grâce aux entretiens qui prennent le rôle d'artefacts pivots (Ibid.).

1/ Au départ, chaque acteur a ses propres buts qui dépendent notamment de sa position et de son rôle :

- pour le directeur, il s'agit de faire en sorte qu'il y ait un accompagnement pour les jeunes qui ne savent pas « pourquoi ils sont là » ; de professionnaliser les enseignants en les amenant à adopter une vision de l'orientation qui va au-delà de la mécanique scolaire (les notes, les procédures et fiches à remplir) ;
- pour le directeur adjoint, il s'agit d'anticiper les problèmes administratifs et d'éviter des réorientations tardives et des procédures d'appel ;
- pour le professeur principal, il s'agit de résoudre les « problèmes de comportement » de Mo en classe ; de préparer les conseils de classe et les propositions d'avis concernant l'orientation de Mo ;
- pour la maman de Mo, il s'agit que sa fille termine son année de formation et trouve une formation qui lui convienne, en tenant compte des contraintes familiales ;
- pour Mo, il s'agit de quitter sa formation actuelle pour se rapprocher du domicile familial et trouver une formation qui lui plaira davantage.

Mais, au fil de leurs échanges, ils se réunissent autour d'un objectif global commun qui peut contribuer à l'atteinte de chacun de leurs buts spécifiques : permettre à l'élève de se réorienter vers une formation qui la satisfasse. Ils adoptent alors le but scolaire (et professionnel) choisi par l'élève, en vérifiant le niveau de son information, mais sans questionner la pertinence de son choix (malgré les doutes du professeur principal – « *c'est plus pour être porche de chez elles* » - et du directeur : « *c'est un peu bouché* » à l'issue du bac professionnel commerce). Il y a comme une décentration de la part des différents acteurs qui adoptent la perspective de l'élève sur sa situation : un questionnement mais pas de remise en question de « ses envies » et de ses buts. Il y a aussi une intégration des contraintes et des craintes de la maman (par rapport à l'apprentissage par exemple).

2/ Plusieurs moments avant l'entretien contribuent à la préparation d'un espace de concertation et de coordination entre les acteurs de l'établissement, la famille et l'élève, qui vont permettre l'élaboration d'un référentiel opératif nécessaire à la coopération qui se poursuit ensuite :

- la réunion de coordination entre le directeur et le professeur principal ;
- leur briefing avant l'entretien avec Mo et sa maman en début de second trimestre ;
- les échanges informels du professeur principal avec Mo ; ceux du directeur avec sa maman.

L'entretien avec l'élève et sa maman permet de préciser et d'enrichir la part commune du référentiel opératif à partir des « points de vues » des différents acteurs qui apportent des éléments pour que chacun se constitue une représentation plus élaborée de la situation et situe ses tâches dans le processus d'orientation de Mo : les lycées et classe souhaitées par Mo ; le niveau accessible (première ou seconde) ; la pression de sélection à l'entrée des filières et la non acceptation automatique de la candidature de Mo en 1^{ère} ou en 2^{de} ; les autres options envisageables telle que l'apprentissage...

C'est ce référentiel opératif commun qui va orienter la réalisation des actions de chacun pour réaliser la tâche collective de réorientation.

3/ Dès lors, le directeur, s'appuie sur sa position pour construire un rôle pour chacun des autres acteurs, des parents et de l'élève. Il oriente ainsi le travail collectif en définissant avec eux « un périmètre de tâches » à réaliser, mais aussi de tâches à ne pas réaliser, et en les positionnant les unes

par rapport aux autres dans le temps. Il intègre la prescription et les positions qu'elle assigne à chacun. Il se fonde aussi sur ses représentations des autres acteurs, de leurs connaissances (état, niveau, type) et compétences, représentations qui évoluent au fil de la réalisation de la tâche collective : des « modèles d'interlocuteurs » (Falzon, 1994) se constituent et évoluent, modèles qui participent à l'orientation des actions et leur coordination.

4/ La succession d'entretiens, formels ou non, entre d'un côté, différents acteurs de l'établissement et, de l'autre, la famille et/ou l'élève, jouent un rôle essentiel :

- dans l'élaboration précoce du diagnostic concernant la situation de l'élève – la nécessité d'une réorientation et les possibilités pour celle-ci ;
- dans la concertation et la coordination entre les acteurs.

Ici, l'entretien devient l'artefact pivot (Ibid.) entre les activités des différents acteurs, pour constituer leurs rôles respectifs et coordonner la réalisation de leurs tâches. La fiche dialogue est ramenée à une fonction de formalisation administrative des décisions concertées que les entretiens ont permis d'élaborer.

Dans cette situation de réorientation d'un élève, nous observons donc la mise en place d'une coopération distribuée entre les acteurs par la constitution d'un but et d'un référentiel opératif commun et par la compréhension progressive par chacun du rôle qu'occupent ses actions dans le processus de travail collectif : « 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).

A partir de nos observations, nous constatons que cette coopération distribuée est rendue possible par la mise en place de moments et d'artefacts qui :

1/ permettent les prises d'information concernant chaque élève, pour identifier, assez tôt dans l'année scolaire, ceux pour lesquels une réorientation est à envisager (ici les réunions parents-professeurs ; les entretiens informels du professeur principal ou d'autres acteurs de l'établissement avec les élèves ; les échanges informels entre acteurs de l'établissement) ;

2/ jouent un rôle de pivot entre les activités, en permettant la coordination et la concertation :

- entre acteurs de l'établissement, tels que des réunions (hors conseil de classe) centrées sur les situations d'orientation de chacun des élèves ;
- entre, d'un côté, les acteurs de l'établissement, et, de l'autre, un élève et ses parents, tels que des entretiens centrés sur la situation d'orientation spécifique de cet élève. Ils permettent la constitution d'un objectif et d'un référentiel opératif commun, l'ajustement des rôles de chacun dans le processus d'orientation au regard des rôles des autres et la réalisation de la coordination des actions de chacun.

D'autres observations, que nous ne pouvons détailler ici, suggèrent aussi que, lorsque la collaboration et la concertation restent minimales pour des situations inhabituelles de l'orientation des élèves, cela aboutit plus souvent :

- à des contestations des décisions du conseil de classe par les parents conduisant à des procédures d'appels et/ou au maintien d'élèves dans des classes où ils peuvent poser des problèmes de comportement, ou encore à une orientation plus imposée à l'élève qu'élaborée avec lui ;
- à des actions sous contrainte de temps et accompagnées de « stress » pour l'équipe de direction afin de réorienter en toute fin d'année scolaire, voire durant l'été, des élèves pour lesquels ils n'avaient pas détecté assez tôt la nécessité d'une réorientation.

La coopération apparaît donc essentielle à la réalisation efficace et efficiente de la tâche collective d'orientation.

Conclusion : Rôle des artefacts et de la direction dans la constitution d'une coopération pour réaliser la tâche collective d'orientation

Pour cet établissement, nous constatons donc que, pour les situations d'orientation habituelles, la tâche collective d'orientation se réalise à travers une collaboration et une concertation à minima entre les acteurs et avec les élèves et leurs parents, collaboration surtout structurée par les procédures et artefacts de l'orientation.

Mais, 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 peut se mettre en place une coopération distribuée entre les acteurs, l'élève et la famille. Dans ces situations, la mise en place de moments et d'artefacts d'échanges d'informations entre ces acteurs est complétée par des moments et des artefacts de coordination et de concertation qui vont au-delà de ceux institués par la procédure (conseils de classe, fiches dialogue, bulletins scolaire), parmi lesquels les entretiens entre, d'un côté, la direction de l'établissement et/ou le professeur principal (voire la CPE ou l'infirmière), et, de l'autre, les parents et l'élève semblent jouer un rôle essentiel.

Pour nous, cela ouvre plusieurs pistes pour la suite de ce travail de recherche visant à examiner et caractériser la réalisation de la tâche collective d'orientation. Nous allons analyser un nombre plus important de situations de réorientation d'élèves de seconde afin de confirmer et de caractériser de manière plus précise la mise en place d'une coopération distribuée, ses conditions, ses artefacts et son incidence sur l'efficacité et l'efficience de la réalisation de la tâche collective d'orientation des élèves.

Tout d'abord, nous allons examiner de manière plus précise les situations de concertation et de coordination entre les acteurs : réunions entre les acteurs de l'établissement ; entretiens de ces acteurs avec l'élève et/ou sa famille. Concernant ces derniers, un examen de la bibliographie concernant l'orientation nous montre qu'il existe de nombreux travaux de recherche et préconisations concernant les entretiens d'orientation avec les élèves, surtout dans le cadre des tâches des conseillers d'orientation psychologues (voir par exemple les travaux de Guichard, 2008). Mais, à notre connaissance :

- aucun ne traite des différents entretiens comme artefacts pour la réalisation de la tâche collective d'orientation ;
- aucun ne concerne l'entretien d'orientation entre les acteurs de l'établissement, les élèves et les parents.

Ensuite, cette communication et les trois années que nous avons passées dans cet établissement montrent le rôle essentiel joué par la direction dans la constitution d'un environnement favorable à la coopération entre les acteurs, les élèves et les familles pour la réalisation de la tâche collective d'orientation :

- tant par les actions directes qu'ils réalisent pour l'orientation des élèves des classes dont ils assurent le suivi (voir le cas de Mo par exemple) ;
- que par les conditions indirectes qu'ils constituent à travers les outils et l'organisation formelle qu'ils mettent en place pour l'orientation, les rôles qu'ils prennent et ceux qu'ils contribuent à constituer pour les autres acteurs, et les conditions qu'ils mettent en œuvre pour « professionnaliser » ces acteurs dans la réalisation de la tâche d'orientation.

Nous souhaitons donc examiner comment l'organisation du travail qu'il met en place offre plus ou moins d'opportunités de collaboration et de coopération et comment elle contribue à « favoriser ces 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).

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.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (3), 413-440. En ligne : <http://osp.revues.org/1748> (consulté le 4 mai 2015).
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L. et Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effet du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (1), 151-168.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, Personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- Marcel, J.F. (2010). Le travail de coordination dans les lycées agricoles publics français. *Travail & Formation en Education*, 7, 1-15. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00860638/document>.
- 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. & Vidal, C. (2005). Conception, formation et développement des règles au travail. In P. Rabardel & P. Pastré, (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 34-56). Toulouse : Octarès.
- 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.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). La didactique Professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pin, J.P. et Trollat, A.F. (2014). Orienter et enseigner : des fonctions connexes ? In Marcel, J.F. & Olry, P. (Coord.). *Recherches en éducation. Pratiques et apprentissages professionnels* (pp. 129-144). Dijon : Educagri Editions.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies : approches cognitives des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57 (4), 425-443.
- Savoyant, A. (1981). *Image opérative et problèmes de coordination interindividuelle dans l'activité collective*. In L'image opérative, Actes du séminaire de 1981 et recueil d'articles, Paris, Centre d'Education Permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine (pp. 82-91).
- Savoyant, A. (1984). Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail. *Cahiers de psychologie cognitive*, 4 (3), 273-284.
- Savoyant, A., 1985. Conditions et moyens de la coordination interindividuelle d'opérations d'exécution sensori-motrices. *Le Travail Humain*, 48 (1), 59-79.
- Tourmen C., Pin, J.P., Jacobowski, S. et Métral, J.F. (2012). Pour introduire les concepts de rôle et de position dans l'analyse du travail. In actes du 2ème Colloque International de didactique professionnelle « Apprentissage et Développement professionnel ». Nantes, Université de Nantes, 7-8 juin 2012. En ligne : <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes>. (Atelier 51). Consulté le : 13 juin 2013.

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.