

Accompagner les élèves ?

Appropriation de la réforme,
ré-élaboration dans le travail réel

Rapport d'intervention-recherche

Youri Meignan (coordonnateur)

Claire Masson

Dominique Guidoni-Stoltz

Jean-François Metral

Accompagner les élèves ?

Appropriations de la réforme,
ré-élaboration dans le travail réel

La conception, modalités de lecture et plan du rapport de recherche

La conception de ce rapport de recherche a été voulue pour être utilisable par les acteurs. S'il se fonde sur les enseignements qui peuvent être tirés de l'intervention-recherche, il est conçu pour que des acteurs engagés dans l'action puissent aller chercher des informations, des réflexions, en fonction de leurs questions actuelles.

Ainsi des outils sont mobilisés pour permettre une lecture partielle sur tels ou tels aspects, sans devoir lire exhaustivement l'ensemble du texte... Il est possible de rentrer de multiples manières dans le document et de naviguer selon l'écho que le lecteur peut trouver à ses préoccupations. Des parties sont clairement distinctes et sont présentées à l'aide des icônes ci-dessous et dans la table des matières page suivante.



**Apport
théorique**



Explications



**Aide à la lecture
du rapport**



**Question
Problématiques**

Table des matières

Partie 1 Présentation et déroulement de l'intervention-recherche

1.1 Présentation de l'intervention-recherche	10
1.1.1 Une intervention-recherche inscrite dans une histoire locale	10
1.1.2 Problématisation d'ensemble et convention	11
1.1.3 Délimitations du champ d'investigation : les spécificités de l'AP	13
1.1.4 Un cadre théorique pour penser les choses	14
1.1.5 Une méthodologie de l'intervention-recherche pour conduire les investigations avec les acteurs	20
1.1.6 Les différents types de méthodes utilisées	26
1.2 Le déroulement de l'investigation : ce que nous avons fait ensemble	27
1.2.1 Une vue globale de l'intervention-recherche	27
1.2.2 Les différents chantiers et leurs évolutions	30
1.2.3 Les conseils de suivi	53

Partie 2 Trois domaines d'analyse : dispositif, apprentissage et travail collectif

Chapitre 1 Élaboration de dispositifs d'AP, une intermédiation dynamique et discutée

1.1 Les outils théoriques pour appréhender la construction des dispositifs	60
1.1.1 Dispositif	60
1.1.2 Traduction	62
1.2 Évolution des dispositifs	66
1.2.1 L'émergence des dispositifs d'Accompagnement Personnalisé	66
1.2.2 Premières traductions	73
1.2.3 Diversité de configurations de 4 dispositifs	78
1.2.4 Débats, ajustements et reconfigurations des dispositifs	86
1.3 Conclusion : le dispositif, un outil d'ingénierie entre situations et institutions	90

Chapitre 2 Des dispositifs potentiellement favorables aux apprentissages et au développement des élèves ?

2.1 Les outils de l'analyse	94
2.1.1 Pourquoi s'intéresser aux apprentissages dans les dispositifs d'AP ?	94
2.1.2 Accompagnement personnalisé et apprentissages	95
2.1.3 Accompagnement personnalisé et apprentissages : qu'en disent les chercheurs ?	98
2.1.4 Contexte de l'étude et questions de recherche	100
2.2 Résultats de notre analyse	109
2.2.1 Analyse macro du dispositif d'élaboration d'une fiche activité	109
2.2.2 Analyse micro du dispositif d'AP : des médiations potentiellement favorables aux apprentissages et à une conceptualisation de l'activité professionnelle.	119
2.2.3 Une situation d'évaluation qui autorise l'objectivation, le raisonnement et une généralisation de l'activité professionnelle	125
2.2.4 Des « mises en mots » de l'activité diverses et successives pour installer les élèves dans une posture de secondarisation de l'activité professionnelle	128
2.2.5 Des traces de développement chez les élèves ?	131
2.3 Conclusion	133

Chapitre 3 Le travail collectif dans la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé

3.1 Le travail collectif des acteurs des établissements dans l'accompagnement à l'orientation des élèves : ce qu'en dit la recherche	140
3.1.1 Le rôle des acteurs des établissements dans la détermination des carrières scolaires des élèves	140
3.1.2 Une dimension collective qui complexifie les tâches d'orientation	141
3.1.3 Éléments de définition : travail collectif, collectif de travail	142
3.2 La prescription concernant le travail collectif d'orientation	144
3.3 Le travail collectif dans la réalisation de la tâche d'orientation	146
3.3.1 Les différentes formes de travail collectif relatives aux tâches d'orientation	146
3.3.2 Les séries situations habituelles : une collaboration à minima entre acteurs	149
3.3.3 Une évolution progressive du travail collectif d'orientation des élèves	154
3.4 Les formes de travail collectif et la professionnalisation des acteurs pour l'orientation	159
3.4.1 Un travail collectif s'organisant sur la base d'un référentiel opératif commun limité	159
3.4.2 Des évolutions du référentiel opératif commun, des rôles et des actions en lien avec la multiplication des temps de concertation	162
3.5 Conclusion : vers la constitution d'un environnement capacitant et apprenant ?	167

Partie 3 Synthèse

1.1 Quelles " appropriations " de l'AP pour comprendre les dynamiques en jeu ?	173
1.1.1 Point de vue de la prescription hiérarchique	173
1.1.2 Points de vue des acteurs qui le réalisent	174
1.2 Effet de l'appropriation sur la dynamique des rapports entre activité et institution dans la mise en oeuvre de l'AP	179
1.2.1 Dannemarie	179
1.2.2 Valdoie	181
1.2.3 Poligny	182
1.3 Conclusion : quelques remarques sur les contenus, modalités et conditions de l'appropriation d'une réforme éducative, à partir de l'exemple de l'AP	183
Bibliographie	187
Annexe	193

Introduction

L'Accompagnement Personnalisé (AP), une réforme à inventer...

C'est le processus que nous avons cherché à appréhender. La mise en oeuvre des réformes n'est souvent regardée que comme application, sous l'angle de la conformité, sans considérer vraiment les richesses d'inventions, de créations ordinaires.

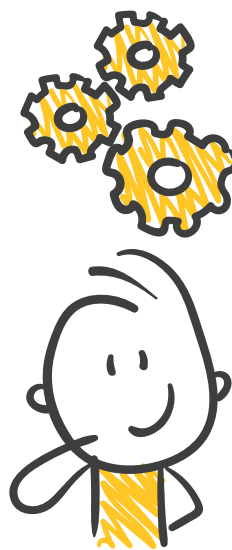
Il y a d'abord des traductions, des expérimentations, des expériences redécouvertes, des ajustements progressifs et des débats sur les qualités des produits visés et réalisés dans le travail.

Si notre parti-pris est de considérer les professionnels comme les experts de leur domaine, il est nécessaire de s'intéresser aux dimensions d'invention qu'ils déploient pour tenter de résoudre toujours un peu mieux les problèmes qu'ils se constituent pour obtenir la qualité qu'ils se donnent comme but. La fierté du travail tient à la qualité de ses produits en ce qu'elle signale le dépassement de difficiles problèmes pour le métier. Les professionnels sont malheureux, quand par contraintes ou par dépit, ils sont amenés à renoncer à des dépassements qu'ils envisagent comme possibles. Le pire est de ne pas pouvoir faire ce que l'on s'estime capable de faire. Laisser des problèmes jugés appréhendables en jachère peut devenir insupportable. Dans la mesure de l'efficacité que l'exercice demande, les professionnels recherchent des modalités d'agir pour faire face aux nouveaux problèmes qu'ils réélaborent une fois le précédent réduit. Pour l'éducation, les difficultés d'apprentissage, les obstacles éducatifs et les contributions à la formation des personnes, des professionnels et, plus largement, finalement ce qui fait société, sont des préoccupations que nous avons rencontrées en permanence dans les expériences menées. C'est un processus sans fin, mais avec une finalité : les indissociables émancipations individuelles et collective. L'amélioration de son action, de la production du service d'éducation est un processus quotidien, nécessaire, complexe et infini.

Quand le SRFD de la DRAAF de Franche-Comté¹ a sollicité notre équipe de recherche pour objectiver les mises en oeuvre de cette réforme, nous avons très vite convenu qu'au-delà d'un état des lieux, il s'agissait de comprendre les dynamiques, les mouvements, les efforts et les trajectoires des équipes dans leurs essais, leurs réflexions, dans leurs mises en oeuvre de formes et de contenus de l'AP.



Réunion de travail de l'équipe de Dannemarie avec les chercheurs.



1 À l'époque les régions Bourgogne et Franche-Comté n'étaient pas fusionnées.



Atelier Pâte Pressée à Poligny – explication de la formatrice aux secondes pro après le moulage des fromages

Contrairement à ce qui se dit parfois, les professionnels ne sont pas résistants au changement, ils veulent être acteurs et auteurs de leurs contributions à ces améliorations, en puisant dans leurs expériences. Et dès qu'ils en ont la possibilité, ils explorent des zones laissées dans l'ombre dans la mesure où ils estiment que cela pourrait constituer des opportunités pour expérimenter de possibles améliorations. C'est précisément ce que nous avons rencontré dans le travail ordinaire des professionnels avec qui nous avons partagé cette intervention-recherche sur la mise en oeuvre de " l'Accompagnement Personnalisé ". Le plus souvent, le cadre de la réforme est saisi comme une opportunité pour expérimenter des manières de faire un peu mieux ce qu'ils cherchaient à faire. Ce sont des traces de ces tentatives, de ces essais dont nous voudrions rendre compte dans ce rapport. Il ne s'agit en aucune manière de présenter des réalisations exemplaires de «l'accompagnement personnalisé» tel qu'il faudrait répliquer ou appliquer ailleurs ou à d'autres occasions.

L'investigation, que nous avons collectivement conduite et qui trouve un de ses aboutissements dans ce rapport de recherche, a été voulue comme une co-élaboration continue sur plusieurs années, au fur et à mesure des rencontres, en cherchant à s'inscrire dans le fonctionnement ordinaire des équipes, certes singulier du fait de notre présence et de notre participation. Il s'agit, en se faisant les témoins interrogateurs du fil de l'eau des activités ordinaires, d'une sorte d'investigation où l'on cherche ensemble à établir des repères, des cairns et des points d'appui pour saisir des processus à l'oeuvre, comprendre les démarches qui les orientent, en tracer les évolutions, repérer les leviers qui agissent sur leurs conduites par les acteurs. Finalement, la démarche d'ensemble vise à comprendre ce qui se fait pour en appréhender les développements en cours et ceux qui s'y dessinent pour l'avenir.

Partie 1

Présentation et déroulement de l'intervention-recherche

Youri Meignan, Claire Masson

1.1

Présentation de l'intervention-recherche

1.1.1 Une intervention-recherche inscrite dans une histoire locale	10
1.1.2 Problématisation d'ensemble et convention	11
1.1.3 Délimitation du champ d'investigation : les spécificités de l'AP	13
1.1.4 Un cadre théorique pour penser les choses	14
A. Qu'entend-on par « appropriation » ?	14
B. Qu'entend-on par « activité » ?	17
C. Qu'entend-on par « institution » ?	19
1.1.5 Une méthodologie de l'intervention-recherche pour conduire les investigations avec les acteurs	20
1.1.6 Les différents types de méthodes utilisées	26

1.2

Le déroulement de l'investigation : ce que nous avons fait ensemble

1.2.1 Une vue globale de l'intervention-recherche	27
1.2.2 Les différents chantiers et leurs évolutions	30
Dannemarie	31
Valdoie	35
Poligny	39
Lons-le-saunier	43
Les directeurs-adjoints	49
1.2.3 Les conseils de suivi	53

1.1 Présentation de l'intervention-recherche

1.1.1 Une intervention-recherche inscrite dans une histoire locale

Comme bien souvent les réformes officialisent des fonctionnements déjà en cours, en leur donnant une validité institutionnelle et en les généralisant, voire en leur donnant un caractère obligatoire. L'introduction de l'AP n'échappe pas à cette caractéristique. Cette officialisation est signalée par plusieurs textes dont en particulier la réforme du lycée de 2010, la rénovation de la voie professionnelle, et la réforme des BTS. La mise en oeuvre de l'AP a été prévue progressive, chaque année pour un nouveau niveau de classe du lycée, 2nde, 1^{ère} et Terminale, entre 2010 et 2013.

Cette réforme concerne dans son principe tous les lycées, avec des différences entre les filières générales et technologiques qui disposent d'un horaire obligatoire spécifique à l'AP (72h/an), et les filières professionnelles pour qui, tout en étant aussi obligatoire, n'ont pas de volume horaire dédié.

L'appellation, le fait de le nommer « Accompagnement Personnalisé » est une étape de ce processus : ce nom devient un élément plus ou moins commun du langage et permet ainsi de se dire, par raccourci, sans à avoir tout à réexpliquer. Et pourtant... justement quelques années après l'introduction de cette officialisation dans les textes prescriptifs, la réalité de l'AP reste floue. La diversité de ses réalisations ne permet pas de s'en faire une idée un peu cohérente.

En novembre 2011, le SRFD de la DRAAF de Franche-Comté prend l'initiative de provoquer une rencontre régionale des 7 établissements de l'EAP¹ de la région pour faire un état des mises en oeuvre de l'AP. La rencontre le 25 novembre 2011, à laquelle deux membres de l'équipe de recherche participent, est le point de départ du projet de cette intervention. Elle est l'occasion de convenir qu'il y a là un possible sujet à travailler en commun : nous partageons le sentiment que les échanges ne rendent pas suffisamment justice à ce qui semble se faire effectivement.



De son côté le SRFD décide d'un plan d'actions en 7 points (*Annexe 1 CR de la rencontre PREAP du 25 nov 2011*) à destination des équipes des établissements. Il inscrit ce projet comme un axe du Projet Régional de l'Enseignement Agricole Public en ces termes :

« **Regards extérieurs** » : Proposer un accompagnement des équipes qui le souhaitent pour permettre l'analyse et l'ajustement.

Re-mobiliser le même groupe dans un an afin de faire le point sur les évolutions.

Travail avec les directeurs adjoints chargés de la formation initiale pour réfléchir sur l'anticipation, l'articulation, la régulation, l'évaluation, la généralisation des dispositifs ...

Mesurer, identifier, repérer les effets... (les effets ne sont pas nécessairement les résultats) : « Les traces de l'activité de travail, c'est une façon d'accéder aux effets » souligne Patrick Mayen à cette occasion.

Analyse de pratiques pédagogiques, pour aller plus loin en termes d'analyse des contenus.

Étudier les parcours professionnels, faire un groupe de travail sur l'orientation professionnelle.

Fabriquer et/ou mutualiser des ressources.

Le questionnement du SRFD adressé à l'équipe de recherche peut être formulé de la manière suivante :



Les réformes concernant l'AP devrait s'appliquer dans tous les établissements, mais, compte tenu de la part d'initiative des établissements dans les modalités de cette mise en place, qu'en est-il réellement ?

Que se fait-il en matière d'AP ?

Quelles sont les expériences menées, les questions soulevées, les obstacles rencontrés et les volontés d'expérience pour tenter de répondre à quelles questions ?

Un dialogue entre les équipes de recherche et du SRFD aboutit à une formulation commune d'une problématique qui sera le point de départ de l'ensemble de la démarche, encadrée par une convention.

1.1.2 Problématisation d'ensemble et convention

La problématisation consiste à constituer un problème, c'est-à-dire à mettre en mots une certaine manière de prendre la réalité, choisir et organiser des difficultés repérées.

La problématique initiale est conjointement formulée en ces termes : Il s'agit de construire une démarche collective susceptible de **«comprendre en quoi, comment et à quelles conditions l'appropriation de la réforme de l'Accompagnement Personnalisé par les acteurs est en mesure de dynamiser le rapport entre développements créatifs des activités et mouvements d'institution»**.

Explicitons ce que cette formulation condensée cherche à signifier. Au-delà d'une simple étude d'observation qui décrirait de l'extérieur « ce qui se passe, ce qui se fait », si l'on veut effectivement se donner des moyens d'appréhender la mise en oeuvre réelle de différentes formes d'accompagnement personnalisé, il s'agit de mettre à jour les manières dont les acteurs approprient la réforme, aux différents sens de leurs manières de comprendre et traduire les prescriptions, des manières dont ils élaborent des formes d'actions, qu'ils nomment accompagnement personnalisé. Comment prennent formes et se réalisent des actions que les acteurs caractérisent comme de l'AP ?

Pour initier ce mouvement réciproque entre des équipes d'acteurs (professionnels et usagers) et d'intervenants-chercheurs, il est décidé d'initier la démarche par un stage de formation professionnelle continue, inscrite dans les plans national et régional de formation (La formation dite 'IAPOS' pour Individualisation, Accompagnement, Positionnement, Orientation et Suivi : que fait-on ? Que peut-on en dire ?).

La proposition de cette formation est de partir des questions des équipes dans ce qu'elles font pour chercher à réaliser ce qu'elles souhaitent faire. Que peuvent dire les acteurs de ce qu'ils font à des collègues d'autres établissements, quelles sont leurs préoccupations, leurs interrogations, leurs volontés, leurs difficultés ?

Nous sommes partis d'un a priori exploratoire : il se fait, en matière d'AP, des choses depuis longtemps, bien avant la décision d'officialisation par la réforme et de nommer AP. Il existe des expériences conséquentes plus ou moins affirmées, plus ou moins organisées ou explicites, plus ou moins formulables et mobilisables par les acteurs, qui relèvent de démarches convergentes avec tels ou tels aspects de la réforme. Dit autrement, cette réforme arrive dans une histoire des questions relevant de l'AP (bien que sans cette appellation). Cela nous a conduit à considérer le travail de conjugaison entre ces expériences et la prescription, entre une réforme qui est adressée à tous et le réel fait de l'histoire, du quotidien, des expériences acquises et en cours des équipes. En effet, cette réforme n'arrive pas dans un désert de préoccupation relative à la prise en compte de chacun des élèves, à des formes d'accompagnement de ses apprentissages, de sa vie scolaire, de ses découvertes professionnelles et de leurs effets sur la conduite de sa formation et de sa trajectoire, de ses orientations scolaire, de formation et/ou professionnelle, du souci de la place de l'individu dans les groupes, etc.

Autrement dit, nous nous sommes gardés de ne chercher à voir que le « neuf », « l'innovant », « le spécialement mis en oeuvre pour la réforme ».

À travers cette formation IAPOS, nous avons fait l'hypothèse que les acteurs avaient une connaissance importante du travail qu'ils réalisent avec les élèves, de leurs tentatives de répondre aux évolutions des exigences sociales, des publics et des organisations petit à petit construites pour tenter de les conduire. Nous sommes partis du point de départ que s'il y avait des personnes qui pouvaient avoir une longueur d'avance dans ces expériences, ce sont les acteurs eux-mêmes. Pour l'investigation, nous considérons que leurs questionnements quant à leurs expériences sont la porte d'entrée principale pour tenter d'instruire un processus d'appropriation.

Cette rencontre s'est traduite, pour certains participants à la formation IAPOS, par la volonté de rendre un peu plus explicite leur aventure, non pas d'abord pour en rendre compte mais pour s'en rendre compte, et se donner des moyens de mieux la conduire. L'in-

tervention-recherche cherche à soutenir et entretenir cette dynamique en proposant des modalités visant à faire expérience collective des vécus.

L'appropriation de la réforme est donc bien à comprendre au deux sens du terme : comment les acteurs s'approprient la réforme ? Et comment ils l'approprient pour conduire les expériences qu'ils jugent importantes et nécessaires ? Comment ils comprennent le texte et l'esprit de la réforme ? Comment ils les traduisent ? Comment ils combinent ces objectifs avec les autres pré-existants ou émergents ? Quels sont les dispositifs et les activités effectivement réalisées avec les élèves qui en résultent ? Comment ces tentatives se combinent avec leurs autres activités ordinaires ? Comment ils régulent les perturbations provoquées et les contributions de ces activités ? Pour appréhender un mouvement, il est utile de s'intéresser à son moteur et aux obstacles rencontrés, de caractériser les tensions et les forces à l'oeuvre, ce qui le propulse et le contraint, ce qui définit non seulement une trajectoire, mais aussi des directions, des sens, des efforts et des significations.



Travail de groupe avec une enseignante, préparation d'un forum au profit d'association, Seconde professionnelle SAPAT.

Nous avons donc convenu de suivre les petites transformations effectives, les tentatives et leurs ajustements, au sujet des spécificités de l'AP avec quatre équipes d'établissements et avec un groupe de directeurs-adjoints, en focalisant notre attention sur les activités réelles, celles que réalisent les professionnels conjointement avec les élèves, ce que les uns et les autres font, comprennent de ce qu'ils font, ce qu'ils arrivent à faire, et ce qu'ils n'arrivent pas à faire relativement à ce qu'ils voudraient faire. Ces activités se réalisent dans des organisations qui les rendent possibles, les contraignent, leur donnent une forme. Ce champ de possibles n'est pas pré-établi une fois pour toutes, au contraire ces situations se découvrent pour les acteurs par les mises à l'épreuve. Simultanément, ces activités contribuent à les transformer, à en modifier plus ou moins les règles de fonctionnement. Des transformations d'activités entraînent des effets sur les autres activités. Cela met en jeu les manières dont elles se régulent les unes par rapport aux autres, entre elles. Et plus largement cela mobilise l'organisation d'ensemble et ses modalités de régulation, c'est-à-dire le processus d'institution.

Dit autrement, ce sur quoi la convention entre les équipes de recherche et du SRFD insiste, c'est que pour comprendre le mouvement d'appropriation de la réforme, il faut se doter d'un moyen adéquat, qui, ici, se focalise sur les évolutions des activités et des formes d'institution, et leurs rapports. L'hypothèse est que ces évolutions sont susceptibles de donner à voir les forces à l'oeuvre et donc les appropriations (aux deux sens du terme) individuelles et collectives.

1.1.3 Délimitations du champ d'investigation : les spécificités de l'AP

Dans l'incertitude de ce que recouvre l'AP, des spécificités générales de « l'accompagnement personnalisé », telles qu'elles apparaissent dans les textes officiels et dans les premiers témoignages des réalités de travail ont été retenues pour délimiter le champ convenu des investigations, pour définir ce sur quoi il est utile et nécessaire de porter l'attention et exclure ce qui serait en dehors du champ. Ces 4 caractéristiques sont complémentaires :

Prise en compte des cheminements singuliers.

Il s'agit d'inventer de nouveaux dispositifs favorisant des modalités éducatives, d'enseignement et d'apprentissage, prenant mieux en compte et mobilisant les cheminements singuliers de chacun. C'est ce que l'on peut entendre très grossièrement au travers des termes « accompagnement » qui renvoie à une action relative à un déplacement, une trajectoire, et « personnalisé » qui renvoie à une différenciation de cette action relativement aux singularités de chacun des jeunes.



Expérimenter pour faire face à des problèmes persistants d'inégalités.

L'AP s'inscrit dans des orientations, plus ou moins claires, visant à développer des modalités d'éducation, d'enseignement, et d'apprentissage pour faire face aux difficultés que certains élèves posent à l'École. Il exprime la volonté de chercher à mieux répondre à des questions persistantes par rapport auxquelles les réponses mises en oeuvre sont appréciées comme insuffisantes, ou tout du moins insatisfaisantes, individuellement (les progressions et les parcours) et collectivement (les inégalités). Il se situe donc dans le domaine de l'expérimentation, avec l'intention de contribuer à élaborer des pistes utiles pour agir sur ces difficultés qui contribuent à maintenir un niveau trop élevé d'inégalités.



Évolution structurelle de la répartition territoriale des prérogatives.

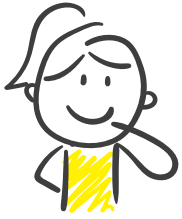
Cette démarche s'inscrit et contribue à une évolution structurelle qui se traduit par ce qu'il est convenu d'appeler un « renforcement des marges d'autonomie des établissements », une évolution des répartitions entre ce qui serait de la responsabilité de l'établissement et ce qui serait des prérogatives d'instances administratives communes à tous les établissements et de la volonté du législateur. On retient qu'à travers l'AP, il y a un élargissement des prérogatives locales en termes d'ingénierie de la formation. L'AP met en jeu l'organisation locale des cursus (ingénierie de formation) et les manières de les réaliser dans ces temps de formation (ingénierie pédagogique). L'AP s'implante et se développe dans une organisation locale, avec son histoire, ses acteurs, ses objets de préoccupation.



Incidences sur le système des travaux et leurs évolutions.

La combinaison de problèmes persistants, de nouvelles exigences, de volontés de nouvelles prises en compte, d'expériences réalisées, suscite des évolutions du travail, le travail de chacun des professionnels, des acteurs et des usagers, et son organisation. Elle suscite donc des réorganisations des travaux conjoints et réciproques. De ce point de vue, cela touche directement la réalisation collective des travaux et de leur encadrement, au sens où il devient nécessaire pour les acteurs de (re) penser et conduire les évolutions de chacun des travaux et de leur organisation, leur coordination.

Dans le cadre de l'évolution des prérogatives locales (spécificité n°2, l'autonomisation des établissements), l'AP se déclinerait selon des modalités différentes dans les établissements. Nous avons donc proposé de porter l'investigation dans 4 établissements afin de comparer, non pas les différentes modalités d'AP entre elles, mais à partir d'elles, les différences ou traits communs des modalités d'appropriation.



Apport théorique

1.1.4 Un cadre théorique pour penser les choses

Notre champ de recherche, en sciences de l'éducation, concerne le travail, la formation professionnelle et les rapports entre les deux. Différentes théories sont mobilisées. Une théorie est un système de concepts plus ou moins élaborés, éprouvés et cohérents qui sont des outils pour chercher à appréhender le réel et mis à l'épreuve de cette prétention dans des méthodologies. Nous souhaitons y faire explicitement référence, ici, parce que cela constitue une dimension de notre travail d'intervenant-chercheur que de les utiliser et d'en éprouver la consistance fonctionnelle et formelle dans le cadre de méthodologies de recherche, dans les résultats de ces démarches, pour l'interprétation des traces et pour en réaliser les analyses dans le cadre de publications scientifiques. Les théories ne sont pas la réalité, ce ne sont que des manières de chercher à repérer et si elles sont validées, établir des vérités possibles de cette réalité. Nous les indiquons, ici, pour que

le lecteur puisse se faire une idée des manières dont nous appréhendons la réalité avec ces outils. Nous les utilisons fréquemment, même s'ils n'apparaissent qu'en filigrane. Bien d'autres seraient possibles et aussi légitimes.

Nous en donnons un premier aperçu dans ce chapitre au moyen de propositions de conceptualisations des principales notions utilisées dans la problématisation : les notions " d'appropriation ", " d'activité " et " d'insitution ". Toutefois, nous compléterons ces approches par d'autres mobilisations d'autres théories dans les 3 pistes d'analyse que nous proposons dans la seconde partie du rapport. Nous ferons de nouveau appel à ces conceptualisations de façon explicite dans la synthèse de ce rapport.



A. Qu'entend-on par " appropriation " ?

La définition de la notion d'appropriation semble renvoyer à deux significations principales, selon les significations que l'on retient de la propriété. En effet, si l'appropriation indique un processus, celui-ci peut concerner la propriété aux sens, soit de la possession, de l'appartenance ou de l'attribution, ce que l'on a en propre, soit de la qualité ou de la fonction, ce qui est en propre. Cette ambivalence lexicale se retrouve en particulier dans les formes du verbe " approprier " (forme transitive : adapter quelque chose à une finalité) et " s'approprier " (forme pronominale réfléchie : s'attribuer quelque chose). Le Littré la définit par l'acte de " faire sien ", qu'il décline ensuite deux idées, d'un côté l'adaptation, " action d'adapter quelque chose à un usage déterminé "; et d'un autre côté l'attribution de propriété, " action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété ". On peut tenter de dépasser, en partie, cette ambivalence en considérant l'appropriation comme la capacité d'usage de la propriété en tant que qualité. Dans ce cas, la capacité d'usage conjonduirait la

possession et la mobilisation de la qualité dans un but déterminé. Ce que l'on retrouve dans les expressions " le faire sien " ou " en faire son affaire ". Cette proposition ne règle toutefois pas la question des processus de construction ou de constitution de la propriété, à laquelle renvoie la nécessité " d'y mettre du sien " pour pouvoir s'y reconnaître dans " le faire sien " et en assumer une responsabilité.

En sciences humaines, plusieurs conceptions développent des approches dialectiques de l'appropriation. On retrouve des propositions similaires dans les travaux en sciences de gestion, en ergonomie, en psychologie, en sociologie, dont la sociologie de la traduction (cf. Partie 2, Chap 1) ou en sciences de l'éducation. Elles ont en commun, malgré des différences, de tenter de " dépasser l'opposition conception-usage " (De Vaujany 2006) et un applicationnisme réducteur, pour s'intéresser à la conception à l'usage ou dans l'usage.

En psychologie, Rabardel développe une théorie de l'instrument, dont il peut être intéressant de s'inspirer pour envisager le processus d'appropriation. Pour lui, l'instrument est porteur d'une ambivalence dans la structuration de l'action. Il rend " possibles pour le sujet de nouvelles modalités d'action " et il ferme " la porte à d'autres possibles " (Rabardel 1995). Il distingue alors " l'artefact " pour désigner un dispositif matériel et/ou symbolique comme potentialité de moyen d'action d'une part, et les " schèmes d'utilisation associés, résultant d'une construction propre au sujet, autonome, ou d'une appropriation de schèmes sociaux d'utilisation déjà formés extérieurement à lui " d'autre part. L'instrument est une " unité mixte " qui résulte d'un " processus de genèse instrumentale " avec d'une part une " instrumentation ", dirigée vers le sujet, en tant que " émergence et évolution des schèmes d'action ", et d'autre part " l'instrumentalisation ", dirigée vers l'artefact, en tant que " émergence et évolution des composantes de l'artefact ". Il ajoute que si " la mise en œuvre de l'instrument consiste à mobiliser cette entité mixte ", alors " l'appropriation consiste à la construire ". Une appropriation consiste, alors, à modifier l'instrument, c'est-à-dire les potentialités du dispositif d'action et ses usages, les propriétés du dispositif et les propriétés de ses usages possibles.

Dans un autre domaine, les chercheurs en sciences de gestion constatent qu'il y a de plus en plus de " parties-prenantes externes et internes qui produisent et diffusent régulièrement de nouveaux objets " (De Vaujany, 2006) adressés aux acteurs de l'entreprise. Celle-ci " devient une réalité qui s'autonomise et s'institutionnalise ". Face à " la prolifération de l'outillage ", " une question s'impose : que deviennent ces objets, outils et dispositifs dans les mains des acteurs qui les

instrumentent ? " (ibid). Bruno Ollivier (en sciences de la communication) propose de regarder l'appropriation comme un " processus à travers lequel un individu ou un groupe fait sienne une technologie selon des logiques qui ne sont pas forcément prévues par les initiateurs " (Ollivier, 2007). Pour Malaterre, l'appropriation comporte donc des " processus d'adaptation, les aptitudes requises et insiste sur la marge d'interprétation, et d'action, que l'acteur aurait par rapport à un usage prescrit " (Malaterre, 2018, p 205). Pour l'auteur, l'appropriation serait " la façon dont l'acteur fait sien un savoir, un outil, et/ou une pratique à travers son cadre d'interprétation " (p 206). Du point de vue d'une direction d'entreprise, quand elle cherche à déployer une nouvelle prescription, l'appropriation nécessite " un rapport [...] à l'autorité qu'elle se donne et/ou souhaite assumer " entre " la possibilité de faire accepter son autorité, et la possibilité de rendre acceptable le projet [...] tel qu'elle l'a conçu " (ibid). Pour Lorino (2005), les prescriptions exercent deux moyens " d'objectiver l'activité " à venir, une fonction " habilitante " (moyen d'exprimer le projet du sujet) et une fonction " contraignante " (moyen de canaliser voire de brider le projet du sujet).



De Vaujany initie une " théorisation de l'appropriation " autour de 4 critères essentiels :

" Toute appropriation est une forme contingente qui articule [...] les objets, les règles, les outils et les dispositifs ".

Ce qui est " conçu à distance des acteurs ou bien dans une logique de co-production, présente une certaine flexibilité instrumentale et interprétative ". En effet, étant donné que " nul ne sait ce peut un outil " (Lorino, 2002, p 17), sans ces flexibilités, les objets, règles, outils ou dispositifs ne pourraient pas être " détournés, ré-interprétés et même plus simplement, instrumentés ". On en resterait alors aux " notions usuelles comme celles d'utilisation ou bien d'acceptation ".

Le processus d'appropriation doit, alors, être appréhendé conjointement selon trois perspectives interdépendantes socio-politique, psycho-cognitive et rationnelle (De Vaujany, 2006) : celui des concepteurs et des diffuseurs, inscrits dans une " perspective de régulation de contrôle, avec des préoccupations d'efficacité et d'efficience " a priori, perspective dite "rationnelle" ; celui des utilisateurs et leurs dynamiques d'apprentissage-représentation, inscrits dans une logique de régulation autonome dite "psycho-cognitive" ; et celui des utilisateurs et des processus sociologiques par lesquels passent l'appropriation afin de constituer une régulation autonome dite "socio-politique". Il s'agit donc de développer une "compréhension conjointe" de " la régulation de contrôle qui s'efforce de normaliser l'outil et ses utilisations " et celui de " la régulation autonome qui souvent contourne ou détourne un outil ou un objet afin de le rendre propre à un usage local ".

" L'appropriation est un processus long qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation.

L'appropriation est donc un " processus contingent, ouvert, complexe et continu " (p118) que l'auteur propose de conceptualiser en se fondant sur deux théories. La théorie de la "conception à l'usage" pour qui la " conception d'un outil est consubstantielle à son usage " et engage nécessairement une " dialectique autonomie-contrôle ", par lesquelles " l'outil prend finalement corps " et dont le processus amène ici " le collectif à penser sa propre transformation ou les trajectoires dans lesquelles il pourrait s'engager " en traversant le " champ d'opportunités " que constitue la mise en œuvre.

D'autre part, la théorie de la "mise en acte" des outils insiste, elle, sur les interactions entre la pluralité des acteurs et des outils, et sur le réseau de " prescriptions réciproques " (Hatchuel 1996) que ces interactions successives tissent. " Conception et usage sont alors intégrés dans un vaste processus récursif et continu " dans lequel les " utilisateurs de la phase précédente deviennent en quelque sorte les concepteurs de l'outil pour les utilisateurs suivants ". Les prescriptions initiales " ne s'éprouvent qu'au contact des destinataires de l'expertise ; c'est au cours de ces échanges réciproques que [les savoirs] se contextualisent et prennent un sens concret pour les opérationnels" (Aggeri et Hatchuel, 1997, p 244).



Trois types de valeur de l'appropriation peuvent alors être repérés : une valeur-caution, une valeur d'assimilation et une valeur d'appropriation construite ou "à l'usage". La valeur-caution vise une légitimité sociale induite par l'adoption de l'outil ou du dispositif. " Seul compte ici le simple fait d'adopter l'outil ". La valeur d'assimilation (ou valeur structurelle) valorise les contenus et l'architecture intrinsèques de l'outil ou du dispositif. Il s'agit de s'assurer de " son acceptation et de son utilisation ". La valeur d'appropriation est la " co-construction locale et chemin faisant " de l'outil ou du dispositif, qui ne peuvent être évalués que par leurs " effets pratiques, par l'efficacité opératoire, l'efficience " des actions que les acteurs mettent en œuvre. Ces conceptions de l'appropriation ouvrent aux processus " d'émergence des outils " et des dispositifs. Pour Moisdon, "on peut imaginer une autre logique pour la poursuite du développement [de ces outils et dispositifs], une logique qui créerait une concomitance et des renforcements mutuels entre le processus de conception instrumentale et celui de fixation des modalités d'usage, qui serait fondée sur l'organisation d'une interactivité continue entre les parties prenantes, notamment les professionnels, et qui consisterait à exploiter au mieux les « boucles de retour » entre les expériences vécues à la base et l'affinement progressif des outils et des principes d'action" (2005, p 248).

Retenons que l'appropriation est un processus de transformations des propriétés d'un instrument, d'un dispositif, de règles et d'objet, et des propriétés de leurs usages possibles ou des usages qu'ils rendent possibles, et qui débordent celles prévues par les initiateurs. Elle suppose et engage une certaine flexibilité instrumentale et interprétative, qui met en jeu le rapport à l'autorité des prescripteurs et des utilisateurs-usagers dans une co-production de l'appropriation incluant des prescriptions réciproques. Elle rend

compte d'une conception consubstantielle à l'usage qui requiert une interactivité collective itérative. Il s'agit d'un processus contingent, ouvert, complexe et continu qui met en jeu diverses perspectives de régulations (de contrôle, autonome subjective et socio-politique) qui se réfèrent à 3 types de valeurs (valeur-caution, valeur d'assimilation, valeur de co-construction).



B. Qu'entend-on par " activité " ?

Dans le langage courant, une activité est souvent entendue comme une série d'actions qui présente une cohérence sociale, culturelle, temporelle (bien que pouvant être continue ou discontinue), subjective ou institutionnelle repérable à une relative unité de sens, pour chacun des acteurs et pour le groupe des co-acteurs. Ainsi, une séance de football en club ou la saison d'entraînements et de match peuvent être désignées comme une ou plusieurs activités ; un cours de chimie et l'ensemble d'un cursus scolaire peuvent être désignées comme une ou plusieurs activités ; une phase de travail peut être une activité distincte de la phase de repos, de loisir ou du repas qui l'interrompt et dont la rupture consacre la distinction entre ces 2 activités ; l'activité professionnelle peut être opposée à l'activité de retraité ; etc. Ainsi, dans la journée (ou dans la semaine, l'année, la vie), une personne réalise une suite de différentes activités.

On peut regarder cette " même " réalité, non plus à partir de cette apparente cohérence sociale a priori, en interrogeant l'élaboration sous-jacente de chacune de ces actions et de leurs séries dans ce qui semble constituer une unité. Il faut alors, en quelque sorte, retourner (comme on retourne un gant) la signification ordinaire : Qu'est-ce qui détermine ce que l'on fait et que nous avons l'habitude de dénommer comme " l'activité de... " ? On regarde alors l'action et/ou les actions comme une élaboration " sensible et signifiante " (Dujarier, 2016, p. 99) d'une " réponse à [des] multi-déterminations sociales " (ibid). De ce point de vue, si " l'action est le réalisé, c'est-à-dire ce que l'on fait, visiblement, finalement, définitivement [alors] l'activité désigne le processus invisible de son élaboration " (ibid).

Tout un courant de sciences du travail francophone désigne par " activité " (notamment pour " l'activité

de travail "), " ce qui se passe entre la tâche (le prescrit) et l'action (le réalisé) " (ibid, p103). À la suite des travaux d'ergonomie qui montrent que le prescrit du travail n'est jamais le travail réel (Ombredane & Favrege, 1955), il est utile de s'intéresser à l'activité en tant que telle. De nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales ont avancé des théories sur l'activité. Nous nous inscrivons dans cette perspective des théories de l'activité en sciences de l'éducation (Champy-Remoussenard, 2005).

Nous nous intéressons à l'activité en ce qu'elle est simultanément action sur le réel et continuelle élaboration des moyens et des finalités d'agir et de s'organiser. Nous la conceptualisons comme un processus de production d'un produit au moyen d'usages appropriés d'outils et de techniques, par l'intermédiaire desquels, une personne, une situation et le produit co-agissent dans la construction de son sens et de son efficacité. Cette activité est conçue ici dans le cadre d'une organisation qui en institue les rapports avec d'autres activités à qui elle répond ou qui lui répondent, la constituant en activité dont la fonction est sous contraintes sociales, c'est-à-dire en travail. Ce processus de production confronté à ces contraintes peut trouver une certaine vitalité dans le recours et le développement de références communes forgées par l'expérience de l'adéquation entre des moyens et finalités d'agir (cf par exemple un métier), qui constituent des ressources pour un champ d'activités plus ou moins délimité et orienté socialement (cf par exemple les fonctions et les professions) (Albero & Guérin, 2014; Amigues, 2009; Barbier et al., 2000; Caroly, 2010.; Clot, 2001, 2006, 2015; Dujarier, 2016 ; Leontiev, 1975)



À la croisée :

des sujets qui réalisent singulièrement l'action en mobilisant des répertoires incorporés (dans les personnes) d'**instruments** et de **techniques** plus ou moins spécifiques produits par l'histoire,

des objets qui " matérialisent " une sédimentation matérielle et culturelle de la conscience sociale, externalisée de la mémoire et des savoir-faire humains,

dans des situations constituées de règles des rapports sociaux aux autres et aux choses inscrits dans des **institutions**,

et avec des langages qui regroupent et organisent (grammaticalisent) des catégorisations symboliques, conceptuelles et imaginaires du monde, des manières de le signifier et d'y penser l'action,

L'**activité** est bien plus vaste que le seul réalisé (l'action), les seules demandes sociales auxquelles elle tente de répondre (les prescrits), et même le seul " écart " entre ces deux enjeux bien réels.

L'activité est " un processus de fabrication d'une réponse contingente " (Dujarier, 2016, p. 109) multi-déterminée par une " pluralité de logiques pouvant [potentiellement] guider l'action " (p. 110). Elle doit donc être regardée comme " le résultat d'un choix parmi elles " (ibid) non pas pour n'en retenir qu'une unique logique, mais comme un processus qui cherche " à faire tenir ensemble des registres aussi incommensurables que l'efficacité, la morale, la beauté, la justice, la rationalité, l'affect, la sexualité ou l'honneur, par exemple " (ibid).

L'activité est ce processus invisible qui produit l'action réalisée en cherchant à faire tenir ensemble ces registres au regard des " multiples destinataires potentiels de l'action " (p. 111) et en lui donnant " une direction parmi tous les possibles " (ibid), malgré et avec les " événements imprévus qui surgissent " (ibid), afin de produire des significations partagées entre ceux qui la co-réalisent dans ces transactions. Ce processus, bien qu'invisible n'en est pas moins réel. Il y a un " réel de l'activité " dans les rapports entre ce que l'on fait et ce que l'on ne fait pas, les déterminations vaincues, " ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame de l'échec - , ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs, et -paradoxes fréquents – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui serait à faire, ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on a fait sans avoir voulu le faire " (Clot, 2008, p. 89). Et il y a aussi un réel de l'activité quand on arrive à faire ce que l'on n'avait pas imaginé faire, pouvoir faire, quand le

produit déborde le but. En réduisant l'activité uniquement à sa partie visible, l'action, on prend le risque de ne référer ce que l'on observe qu'à certaines " normes antécédentes " (Schwartz, 2001), à une pure exécution, qui occulte l'essentiel, la potentielle " créativité " (Joas 1999) de ces arbitrages dans des combinaisons singulières, " la capacité à produire des nouvelles normes de vie, à être responsables de ses actes et à créer " (Dujarier, 2016, p. 112) qui est le propre de l'activité, sa propriété potentielle spécifique.

Retenons que l'activité est dialectiquement une unité d'une série d'actions reconnue par une cohérence socio-culturelle et le processus invisible de l'élaboration de chacune de ces actions effectivement réalisées en réponse à une multi-déterminations sociales. Elle met nécessairement en jeu des sujets, des objets, des instruments et des techniques, des situations et des institutions, ainsi que des langages, et appelle à procéder à des arbitrages dans une pluralité de logiques pour guider les actions, en cherchant à faire tenir ensemble des registres hétérogènes, à travers les événements qui surgissent. Le réel de l'activité tient ainsi compte à la fois des actions réalisées, des déterminations vaincues mais agissantes, et de déterminations émergentes produites par l'activité elle-même. La combinaison et les arbitrages entre ces multi-déterminations plus ou moins génériques font de l'activité un processus potentiellement singulier, qui a, de ce fait, une propriété et une capacité potentielles spécifiques de créer et être responsable de ses actes relativement à la production de nouvelles normes de vie,



C. Qu'entend-on par " institution " ?

L'institution est, quant à elle, souvent, dans le langage courant, utilisée pour désigner des structures sociales relevant fréquemment de l'État ou d'organisations collectives présentant une grande stabilité ou une pérennité certaine. On parle alors des " corps constitués " ou des " institutions publiques " d'une société étatique. " L'entreprise ", " la famille " ou encore " l'espace public " peuvent être pris comme des institutions. Les institutions sont établies par des lois et/ou des coutumes. Durkheim en propose une définition en sociologie. Il fonde sa conception, d'abord sur le fait que " les manières collectives d'agir ou de penser ont une réalité en dehors des individus " (Durkheim, 2007) et si " l'individu joue un rôle dans leur genèse " (ibid), il lui est " difficile (nous ne disons pas impossible) de les modifier " (ibid) car " pour qu'il y ait fait social, il faut que plusieurs individus aient mêlé leur action et que cette combinaison ait dégagé quelque produit nouveau " (ibid). Il ajoute " comme cette synthèse a lieu en dehors de chacun de nous (puisque'il y entre une pluralité de consciences), elle a nécessairement pour effet de fixer, d'instituer hors de nous certaines façons d'agir et certains jugements qui ne dépendent pas de chaque volonté particulière prise à part " (ibid). Il appelle donc " institution, toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité " (ibid). Sensevy compare de façon significative 3 notions qui ont " une étroite parenté " (Sensevy - 2011 , p. 90), les outils, les catégories et les institutions. Si les outils sont " le capital matériel accumulé " par les hommes à travers les générations, et les catégories le " capital intellectuel accumulé " (ibid), les institutions seraient alors le " capital produit de la légitimité, de la normativité " (ibid).

Pour Malrieu (en psycho-sociologie), une institution est un " sous-système social " (P. Malrieu, Baubion-Broye, & Tap, 1987, p. 436), une " organisation sociale " (ib) définie par " un ensemble de règles et d'instruments utilisés par [ce sous-système social] pour, et dans son fonctionnement " (ib). Il ajoute que l'institution peut être conçue, en faisant référence à Bourdieu, comme " passage, légitimation et consécration " (ibid). Pour cet auteur, " le rite comme acte d'institution " (Bourdieu, 1982, p. 58) vise à " consacrer la différence " entre ces organisations sociales, consécration destinée à faire apparaître " des propriétés de nature sociale [...] comme des propriétés de nature naturelle " (p.59).

Le terme " institution " peut donc être aussi entendu comme l'action d'instituer, un processus qui n'est pas limité au mouvement initial, à la phase d'instauration. Effectivement, si les institutions " semblent s'orienter vers une harmonisation totalisante, [...elles] ne

peuvent être qu'illusoirement perçues comme des totalités homogènes " (Philippe Malrieu, Baubion-Broye, & Tap, 1987, p. 436). Les institutions ne sont pas des " formations sociales morphologiquement isolables [...] il s'agit plus profondément [...] de forces en complémentarité et en lutte – confusément – hors des trop commodes critères d'appartenance " (Lourau, 1969, p. 23). Ce processus d'institution se réalise " lorsque le discours polyphonique, qui surgit de ces institutions, rentre, par leurs transferts, [...] dans les rencontres " (Tosquelles, 1973, p. 33), qui sont autant de collisions entre institutions. La situation singulière est une sélection et une combinaison de règles et normes à la croisée d'une " pluralité d'institutions " (ib). Dans la situation et par l'activité, en assimilant différentes institutions collectives, nous dit Durkheim, " nous les individualisons, nous leur donnons plus ou moins notre marque personnelle " (Durkheim, 1937) bien que " tôt ou tard [...] on rencontre une limite qui ne peut être franchie " (ibid) sans devoir changer d'institution et/ou ajuster collectivement l'institution.

Dans le cadre des sciences de l'éducation, dans les domaines du travail et de la formation professionnelle, nous nous intéressons donc, dans un même mouvement, à la manière dont des rapports sociaux d'activités se stabilisent temporairement et se réinventent, par la confrontation au réel, dans des processus d'institution complexes, mobilisant divers registres historiques, culturels, sociaux, économiques et politiques. Ces processus d'institution réalisent une traduction de la mission politique, indirectement accessible par les prescriptions, en une production de service au moyen d'organisations des travaux. Ils sont donc d'abord des organisations des travaux avec une partition et une distribution plus ou moins coordonnées, c'est-à-dire lié et délié, de fonctions spécialisées et hiérarchiques (Lantheaume, Bessette-Holland, & Coste, 2009).

Retenons que les institutions sont des sous-ensembles systémiques de règles et de normes qui régissent et légitiment des domaines d'activités qui s'y inscrivent, et qu'il s'agit simultanément du processus de redéfinitions de ces règles et de ces normes, de " re-normalisation " (Schwartz & Durrive, 2009b) ou de " normativité " (Canguilhem, 2011b) dans la mesure où les situations des activités sont des rencontres, des interférences entre plusieurs institutions, qui appellent nécessairement des arbitrages.



1.1.5 Une méthodologie de l'intervention-recherche pour conduire les investigations avec les acteurs

Une intervention signifie que l'on s'inscrit dans une histoire, une organisation, des fonctionnements : on vient entre. Entre des personnes qui travaillent ensemble, entre des expériences passées et des actions en train de se réaliser, entre différents rôles et analyses, entre des constats et des projets, etc...

Si l'intervention est une étape particulière du cours ordinaire du fait même de l'action des intervenants, nous cherchons à avoir la conscience la plus claire qu'elle se situe modestement parmi d'autres, avec un « pendant », un « avant » et un « après ». Des mises en oeuvre finement réfléchies existaient auparavant. Les équipes sont riches d'expériences, et le travail des professionnels, des équipes, des établissements, de l'organisation académique se poursuit pendant l'intervention et se poursuivra au-delà de l'intervention.

Si l'intervention-recherche est nécessairement et volontairement une perturbation, elle doit être pensée avec détermination et précaution pour opérer certaines formes de rupture, de déliaison et préserver ou rétablir des possibilités de continuité, de reliaison. Il ne s'agit ni d'une immersion qui chercherait à se faire oublier, ni d'une expérimentation en laboratoire qui croirait pouvoir ne faire varier qu'une seule variable en maintenant « toutes choses étant égales par ailleurs »,

mais plutôt d'une expérimentation dans le flux et dans le milieu, une expérimentation écologique. Pour faire connaissance avec des processus aussi complexes, on ne peut pas les regarder de loin, de l'extérieur, par la seule observation, ni par de simples entretiens avec les personnes à propos de ce qu'elles font, il est nécessaire de s'y immerger, et d'une certaine manière, y participer. En s'y immergeant, les intervenants-chercheurs modifient le milieu et l'évolution des choses, nécessairement. Nous ne prenons cette intervention, ni comme une perturbation néfaste dont il faudrait limiter les effets, un biais regrettable mais inévitable, ni comme une action volontariste de faire du changement, une démarche de promotion de telles ou telles options, pour ou contre l'AP, pour ou contre telles orientations, pour ou contre telles ou telles « bonnes pratiques ». Nous cherchons des méthodologies d'intervention susceptibles de soutenir l'élaboration de moyens de compréhension avec les acteurs et de conduite par eux-mêmes de ce qu'ils font, rapporté à ce qu'ils faisaient et à ce qu'ils voudraient faire. Il s'agit de faire que les investigations contribuent à leurs efforts de développer leurs moyens d'agir, des moyens de conduire l'évolution de ce qu'ils font et cherchent à faire.



Que se produit-il quand, pendant le temps donné de l'intervention, des intervenants-chercheurs et des acteurs conviennent que :

- ils portent réciproquement leurs attentions conjointes sur des objets particuliers définis ensemble;
- les acteurs sont sollicités pour montrer, dire et expliquer à partir de traces concrètes de leurs actions ce qu'ils font, et par l'intermédiaire des interrogations des intervenants-chercheurs qu'ils aient à s'expliquer, individuellement et collectivement, avec ce qu'ils cherchent à faire;
- les acteurs, prenant appui sur tout ou partie de ce qui ressort de la phase précédente, ajustent et tentent de mettre en oeuvre ces ajustements dans leurs actions.

Et ainsi de suite en reprenant ce cycle itérativement...

L'intervention est une sorte de dialogue entre des préoccupations, des centres d'intérêts et des modalités d'actions différentes. Ce dialogue peut être d'une part une ressource pour leurs préoccupations réciproques et d'autre part un moyen de prendre et faire connaissance des activités en train de se déployer.

Qu'apprennent les intervenants de ce que leur enseignent les acteurs en expliquant et en s'expliquant avec ce qu'ils font, quand ils tentent d'en formuler des significations, et que ce faisant ils reprennent et ajustent leur projet ?

Qu'apprennent les acteurs de ce qu'ils font en l'expliquant aux intervenants qui les questionnent avec leurs mots et leurs regards, et en quoi cela leur permet de mieux conduire ce qu'ils tentent et souhaitent faire ?

Quelles connaissances les intervenants-chercheurs peuvent produire sur les dynamiques des activités, comme celle, ici, de l'appropriation de l'Accompagnement Personnalisé ?

Autrement dit, pour instruire les processus d'appropriation d'une réforme dans et par les activités réelles des acteurs, nous faisons l'hypothèse qu'il faut l'appréhender de l'intérieur des dynamiques de ces activités. Pour l'appréhender ainsi, une condition est d'établir une association entre les intervenants-chercheurs et les acteurs, dans et par laquelle chacun peut y construire un motif commun d'engagement susceptible d'alimenter leurs enjeux respectifs. Pour les acteurs, les professionnels, les usagers, l'intrusion de tiers peut être utile à leur permettre de développer des moyens de conduite de ce qu'ils font. Pour les intervenants-chercheurs, il s'agit de produire des éléments leur permettant d'objectiver les manières de faire des acteurs et leurs dynamiques, les forces en jeu dans leurs évolutions et finalement ces évolutions.

Ainsi à la question initiale de savoir « ce qui se fait en Accompagnement Personnalisé », nous avons convenu de considérer la « mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé » et de s'intéresser à l'appropriation de l'AP comme un système dynamique



d'activités qui évoluent (à la différence d'un état des lieux). L'enquête consiste, d'abord, à convenir que ni les acteurs, ni les intervenants ne savent comment ce système évolue, et à se préparer conjointement aux possibilités d'évolutions étranges. Le fait de considérer que cette évolution n'est pas prédictible, prévisible, que personne ne peut présager que ce que l'on observe maintenant produira nécessairement telle ou telle orientation effective, est un parti-pris méthodologique pour apprendre de ce qui va se passer. Il requiert de s'associer aux acteurs, au moins pour se mettre d'accord sur le fait de tenter cette expérience commune, en confiance. Ceci est une dimension forte de la démarche qui, pour réunir les conditions de sa réussite, doit les construire progressivement.

La méthodologie proposée comprend cinq dimensions principales :

1

Un travail de problématisation

2

Une présence-témoignage-observatrice

3

Des co-élucidations individuelles et collectives ouvrant aux énigmes de l'activité

4

La mise en partage collective : multiplication et accroissement des points de vue

5

Une démarche itérative au long de l'investigation

Détaillons succinctement ces 5 dimensions. Elles sont présentées ici de manière formelle, logique et chronologique, mais la réalité de la démarche est, dans les faits, bien plus complexe, avec des superpositions, des aller-retours, des interférences, etc.



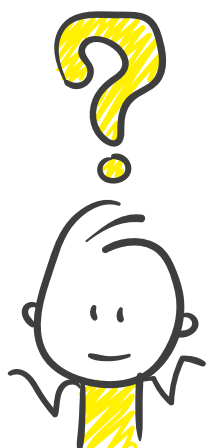
1 Un travail de problématisation

Il s'agit, pour nous, de s'associer au travail en cours tout en élaborant des repères communs avec les acteurs. Cela passe par un travail de problématisation co-élaborée. L'expression par les acteurs d'une volonté, d'un embarras ou d'une difficulté n'est pas encore un problème, au sens d'un problème construit, élaboré. La problématisation est un travail d'élaboration du problème, de sélection, de hiérarchisation, de caractérisation d'un système d'hypothèses des (dys) fonctionnements et de leurs explications potentielles à interroger. Il s'agit à travers et au moyen de la problématisation de se mettre d'accord sur l'objet sur lequel nous allons porter conjointement notre attention et sur une manière de le prendre, de l'interroger, d'en faire un objet d'investigation conjointe. Pour initier une démarche d'enquête, il faut se mettre d'accord sur l'objet de la quête, même si bien entendu chacun en espère des usages, ensuite, différents et peut en nourrir des significations différentes.

Ainsi à propos de l'accompagnement personnalisé, les questions initiales ont porté sur les points suivants, à partir desquels chaque groupe, associant acteurs et intervenants-chercheurs, a défini sa propre problématique. Nous présenterons au chapitre suivant les différentes problématiques.



Nous ne mentionnons ici que quelques éléments qui ont soutenu les efforts de problématisation :



Quelles sont les modalités, formes et contenus d'activités mises en oeuvre, visant la promotion de la conduite des cheminements singuliers de chacun des élèves ?

Quelles ont été les expériences menées ? Comment les caractériser et quels enseignements les acteurs en tirent-ils ? En quoi sont-elles plus ou moins (in)satisfaisantes pour eux ?

Les textes officiels de leurs côtés proposent et imposent aussi un certain nombre de modalités : Comment les acteurs les comprennent-ils, les interprètent-ils, les traduisent-ils dans les spécificités de leur établissement ? Comment les modalités proposées par les textes rencontrent les caractéristiques locales, l'histoire de l'établissement, la réalité lors de leurs mises en oeuvre ?

Quels sont les projets que nourrissent les acteurs ? Vers quoi veulent-ils aller ? Quelles sont leurs intuitions ? Quels sont leurs projets individuels et collectifs ? Qu'aimeraient-ils faire ? Ou ne plus faire ? À quelles questions souhaitent-ils se confronter en priorité ?

Bien entendu, cette formulation initiale de la problématisation a été rediscutée, à échéance, après et à la lumière des investigations menées. Elle peut être réorientée, précisée, déplacée. Le cours même de ces déplacements de la problématique, de la focale de l'attention conjointe, est en soi très riche d'enseignements pour les parties en dialogue.

2 Une présence-témoin-observatrice

Une fois l'objet d'attention convenu, nous proposons une présence des intervenants-chercheurs dans le cours même des activités.

Cette présence a deux fonctions : être témoin pour partager ensemble un vécu et produire une observation productrice de traces de ce qui est apparemment fait.

En effet, nous l'avons dit, pour tenter de comprendre un processus, il faut y participer, d'une manière ou d'une autre, être présent et y être présent. Il s'agit ici d'introduire un tiers dans le fonctionnement ordinaire entre les acteurs. Sa fonction est d'observer, et nous faisons le choix d'une observation à la fois orientée par la problématisation et muette : observer sans interpréter pour susciter et provoquer, en retour, une observation par l'observé et une interrogation d'interprétation par les acteurs eux-mêmes, de ce qu'ils font, des manières de faire, des significations de ce qu'ils font. L'abstention de jugement, ou plus précisément même la retenue de l'interprétation n'est pas d'abord guidée

par une quelconque bienveillance qui viserait à ménager l'observé d'un jugement hâtif, ou à masquer ou esquiver les difficultés rencontrées, même si bien entendu des règles éthiques et déontologiques de respect et de confidentialité n'y sont pas étrangères. Cette modalité d'observation (tendanciellement) non-interprétative est guidée par un enjeu d'efficacité de l'ouverture à une pluralité d'interprétations possibles par les acteurs eux-mêmes. De cette manière, l'observation n'enferme pas les compréhensions des activités seulement sur le réalisé, l'apparent, le finalement fait, mais au contraire, elle permet aux acteurs de s'étonner de ce qu'ils ont fait par rapport à ce qu'ils auraient pu faire, pourraient faire, cherchaient à faire, etc. Il s'agit de tenir à distance un « ce qu'il faudrait faire », trop souvent surplombant, qui fait obstacle à une compréhension de la dynamique des activités et l'entrave. Il est explicitement indiqué que ces traces d'observation produites par le témoin vont être utilisées comme un moyen d'investigation avec les acteurs, d'abord individuellement, puis collectivement, pour instruire la problématique définie.

3 Des co-élucidations individuelles et collectives ouvrant aux énigmes de l'activité

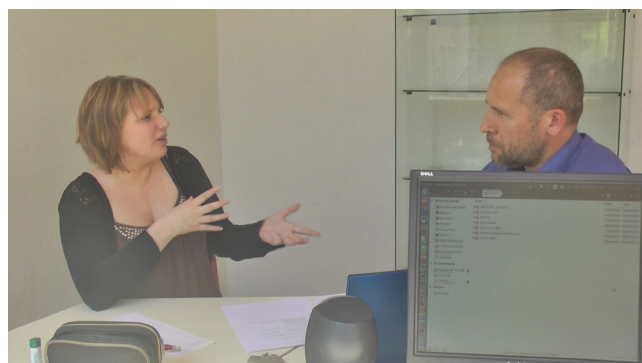
Les traces produites sont utilisées, reprises, pour revenir sur le déroulement de l'activité, ouvrir l'épaisseur des diverses significations possibles des actions, de l'opaque complexité du cours de l'action, au moyen des explications apportées par l'acteur ou les acteurs. Des objets d'interrogations mutuelles apparaissent au cours de tentatives de co-élucidation par les acteurs pour et avec les autres (intervenants, puis collègues). Les images, les notes, les outils de l'activité, ses produits, toutes sortes de traces sont autant d'occasion d'enquêter, chacune à sa manière et d'un certain point de vue, ce qui se réalise dans l'activité. Chercher, en lisant ces traces, à comprendre et expliquer ensemble ce qui est en train de se faire, ouvre un espace de dialogue, à distance de l'action, sur ce qui n'est pas visible de l'action : les questions que se pose l'acteur, ses buts, ses intentions, ses attentions, ses critères de qualité et d'appréciation, ses anticipations, etc.

C'est, par exemple, pour l'acteur l'occasion de dire ce qui n'est pas réalisé mais qu'il aurait voulu faire, ce à quoi il a renoncé, ce qu'il voudrait faire, etc... autant de significations qui peuplent l'activité, richesse qui peut devenir une source de compréhension, et aussi pour des expérimentations à prévoir. Les questions des autres, intervenants-chercheurs ou collègues, suscitent diverses explications, tant des conditions (pourquoi), que des manières de faire (comment), ou des buts (pour quoi) et des objets (à quoi), qui sont autant d'occasions d'élaborations transitoires de significations de ces expériences, en train de se faire, en l'adressant à l'intervenant, à des pairs, à d'autres. Par effet de contraste, en éclairant certains aspects, le dialogue peut dessiner aussi des zones d'ombre, des ambiguïtés, des possibilités abandonnées, en jachère.

Cette tentative de co-élucidation amène à repérer et révéler d'autres énigmes (actuelles) de l'activité, soit plus circonscrites, soit qui, telle une résurgence, rejailissent dans une toute autre dimension. Cette sollicitation d'explications projette l'action observée dans un autre cadre, à distance et dans une autre temporalité (la vidéo, par exemple, permet d'interrompre le flux de l'activité pour prendre le temps de le déplier, de revenir en arrière, de répéter).

Ces tentatives de co-élucidation procèdent ainsi à une investigation du réel l'activité. Le changement de cadre favorise l'analyse par la mise en mot. Mais les mots ne disent jamais exactement l'action, il y a toujours un décalage, et la reprise de l'expérience pratique est toujours une nouvelle mise à l'épreuve, une nouvelle occasion de réinterroger le lien entre les significations, des mots et la réalité de l'action. L'alternance des mots, des traces et des actes ne laissent tranquilles ni les uns, ni les autres, et devient des occasions de faire de nouvelles expériences, d'abord au niveau langagier, faire des hypothèses et projeter des conséquences, puis au niveau de l'action, en mettant en oeuvre un projet d'une seconde action, des ajustements, et ainsi de suite.

D'une certaine manière en affirmant que le dernier mot ne peut jamais être dit, nous cherchons à laisser « le dernier mot » à de nouvelles énigmes de l'action, c'est à dire à de prochaines expériences, instruites d'un plus grand nombre de possibles. Nous ne cherchons pas à conclure, car nous savons qu'à la prochaine reprise de l'action, des questions se réouvriront, et il faudra bien que l'auteur de l'action arbitre, dans le vif de l'action, une nouvelle fois de façon délicate et subtile les tensions qui constituent et trament le réel de l'activité, sa dynamique.



Réunion du Conseil de Suivi à la DRAAF

4 Mise en partage collective : la multiplication et l'accroissement des points de vue

Ces tentatives de co-élucidation de l'activité et la production de nouvelles énigmes, nouvelles problématisations, ne sont pas destinées aux seuls intervenants-chercheurs même si elles leur sont adressées dans un premier temps. Elles ont vocation à alimenter des échanges collectifs et ainsi être à la fois des moyens de conduite, par les acteurs, de nouvelles actions et de l'organisation collective de ces actions, des rôles des uns par rapport aux autres.

Outre la prise de connaissance de ce que les uns et les autres font (parfois de façon séparée, et toujours du point de vue de chacun des acteurs), les regards des autres sont aussi l'occasion de nouvelles interprétations possibles, des manières différentes de comprendre l'évolution des choses, et ainsi enrichir la compréhension des forces convergentes et divergentes, parfois contradictoires en jeu dans l'activité. Encore une fois, l'enjeu n'est pas de vouloir résoudre les problèmes rencontrés, vaine illusion vouée à l'échec dès

la reprise de la confrontation au réel. Il s'agit de progresser dans une appréhension consciente des enjeux et des forces mobilisées, et identifier des manières de pouvoir agir sur eux : la délimitation des objets, la formulation des buts, les techniques et les instruments utilisés, les règles qui définissent les situations, les caractéristiques des milieux matériels et symboliques, les rôles et logiques des acteurs, l'organisation collective des actions, les domaines de références dans lesquels sont puisés les contenus, les dynamiques des histoires des personnes, l'économie des efforts relatifs aux objectifs attendus, etc.

Ce sont donc autant d'éléments de l'épaisseur des actions, de la complexité des arbitrages ordinaires de l'action quotidienne, que de possibilités de pouvoir agir sur les actions à venir, à envisager. Il ne s'agit plus seulement de comprendre ce qui a été fait, mais aussi d'ajuster les actions futures et de rendre discutables les critères de qualités et les normes qui les organisent.

5 Une démarche itérative au long de l'investigation

Cette démarche requiert, dans la mesure du possible, de la déployer dans le temps, afin de suivre justement les différentes étapes d'une sorte de cycle entre la problématisation, les essais, le déroulement, la perception de certaines conséquences, des compréhensions et des explications possibles, des ajustements, des imaginations, des projets et des reprises modificatrices.

La « répétition », jamais identique, forcément différente, autrement dit, la réitération de ce cycle, permet d'en examiner les modalités différentes et les produits effectifs, de façon historique et constructive. Il s'agit

alors de reprises itératives, non répétitives, non reproductibles qui ne sont pas comparables terme à terme justement parce qu'il y a eu expérience. Il s'agit donc d'une reprise de problématisations dans le processus d'expérience collective. C'est justement la connaissance de ce processus qui nous paraît susceptible d'être utile à la fois pour les acteurs pour conduire les expériences individuelles et collectives, et simultanément, pour les intervenants-chercheurs pour instruire ce processus qui est au coeur de l'appropriation véritable d'une réforme.

1.1.6 Les différents types de méthodes utilisées

La démarche d'intervention-recherche, comme nous venons d'en préciser les dimensions et la méthodologie dans les paragraphes précédents, nous porte à préciser deux principes directeurs de nos travaux. Il s'agit :

d'une part, d'une recherche de processus qui cherche à prendre les activités dans leurs histoires et leurs développements individuels et collectifs, en rapport avec l'histoire des prescriptions et des métiers de référence.

d'autre part, d'une recherche d'intervention avec, par et pour un collectif d'acteurs dont les activités se combinent et se répondent, où le rôle des chercheurs est d'ouvrir un espace et un cadre grâce auquel les acteurs pourraient conduire des développements expérimentaux de leurs activités.

Pour réaliser cette intervention-recherche, nous utilisons des outils communs des recherches en sciences humaines et sociales. Nous l'inscrivons dans une approche globale de types ethnographique et compréhensive. Nos études sont longitudinales, sur les temps longs des processus de formation, l'année scolaire est une unité de sens pour les activités d'enseignement. Nous menons une enquête ethnographique sur plusieurs semaines (ici année) dans les établissements.

Nous mobilisons différentes méthodes et techniques qui visent à la fois à conduire l'intervention et produire des matériaux empiriques de recherche. Ainsi, nous collectons des **documents**, nous réalisons des **observations**, des **enregistrements vidéo et audio**. Nous avons recours à de nombreuses formes d'**entretiens** (entretien de compréhension, d'explicitation, de confrontation à l'activité ...), entretiens avec de nombreux acteurs (les enseignants, les formateurs, les directions, la vie scolaire, les élèves).

Un type d'entretien a été particulièrement utilisé : les entretiens en auto-confrontation, simple ou croisée. Il s'agit d'une « clinique de l'activité » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000) c'est-à-dire que l'intervenant-chercheur décide avec l'acteur (enseignant, professionnel...) d'une question à propos de son activité et d'un moment propice à l'observation de sa réalisation. Par exemple : comment dans un cours ou un TP, l'enseignant prend en compte et réalise une sorte d'accompagnement personnalisé ? En suivant cet exemple, les deux protagonistes se donnent rendez-vous lors

d'une activité de TP. Le chercheur observe et filme l'activité. Le film de l'activité est ensuite visionnée lors de l'entretien en auto-confrontation simple (ACS) et sert de support à l'entretien dans lequel il est question du dialogue entre l'activité effectivement réalisée, l'idée de l'activité que se faisait le professionnel et celle du chercheur, en lien avec la question préalablement posée qu'il convient d'actualiser en début d'entretien. Des entretiens en auto-confrontation croisée (ACC) ont pu alors être réalisés entre plusieurs acteurs qui avaient réalisé la démarche jusque-là ; ces ACC permettent de confronter et de formaliser les activités réelles individuelles et ainsi de saisir et consolider le « genre » d'une activité collective dans la diversité de ses réalisations individuelles.

Lors de l'intervention-recherche les **réunions des collectifs d'acteurs**, chercheurs compris définissent des espaces d'action particulièrement fructueux en élaboration collective de savoirs sur les activités et de formalisation du réel des activités et des organisations. Les réunions sur des objets plus ou moins partagés et avec des compositions variables ont été un instrument puissant de construction d'une culture et d'une organisation communes discutées puis validées, en préservant la dimension dynamique et potentiellement adaptable de ces organisations.

1.2 Le déroulement de l'investigation : ce que nous avons fait ensemble

Après une présentation générale de l'intervention-recherche, ce chapitre décrit les investigations qui ont été menées. Nous commençons par une vision d'ensemble puis nous détaillons les 5 chantiers qui composent la démarche. Enfin, nous présentons une synthèse des 3 conseils de suivi.

1.2.1 Une vue globale de l'intervention-recherche



Nous présentons l'investigation à l'aide de frises pour restituer une vision globale du déroulement. Il est donc conseillé au lecteur de s'organiser pour pouvoir consulter simultanément les explications dans le texte et la représentation graphique.

La frise n°1 présente l'ensemble des travaux réalisés.

L'axe horizontal décrit la chronologie, avec en arrière fond les lignes noires verticales qui représentent les césures des années scolaires.

Sur l'axe vertical, sont distribués les différents chantiers conduits simultanément. Les détails de chacun des chantiers seront développés dans les présentations suivantes, avec différentes frises qui proposent des précisions sur chacun d'entre eux.

Les éléments graphiques communs à plusieurs chantiers (rectangles verticaux) sont des regroupements régionaux, inter-établissements.

Ce panorama débute temporellement en novembre 2011, par l'initiative du SRFD visant à réunir les équipes des 7 établissements de la région (à l'époque, la Franche-Comté) pour faire le point sur cette question. Ce n'est pas le début de l'intervention, mais son origine.



La formation IAPOS (code couleur orange) s'est déroulée de février 2012 à février 2013. Elle est composée de 3 phases :

Phase 1

une première rencontre régionale de 2 jours (IAPOS 1) avec des représentants des équipes des 7 établissements (des enseignants, le directeur – adjoint, et parfois des personnels de la vie scolaire),

Phase 2

7 journées de formation localisées dans chacun des établissements (IAPOS 2), pour décliner le contenu de la formation aux spécificités de chacun d'eux. *Cette journée localisée a été préparée par une rencontre préalable avec chacune des équipes pour tenter d'ajuster sa préparation aux préoccupations des équipes, aux caractéristiques des filières, aux dispositifs déjà en place, et plus largement à l'histoire et la culture des différents établissements.*

Phase 3

2 jours, regroupant les équipes des 7 établissements au niveau régional (IAPOS 3). *Cette troisième et dernière phase s'est appuyée sur les travaux menés, au cours de la seconde phase, pour prolonger la rencontre initiale de novembre 2011 enrichis collectivement d'un premier niveau de formalisation des expériences engagées et de formulation de questions émergentes, prioritaires pour les équipes. Une analyse détaillée et le bilan de la formation ont été établis (annexe n°XX).*

Au cours de cette période, l'équipe du SRFD (*flèche horizontale grise en haut de la frise*) et l'équipe de recherche ont parallèlement engagé un travail d'élaboration du projet d'intervention-recherche (*les rectangles rouges symbolisent les rencontres et réunions collectives relatives à la conduite de l'intervention-recherche*). A l'issue de premières discussions (fin 2011), l'équipe de recherche a soumis un premier projet qui a été discuté en comité directeur (comité composé du SRFD et des directions des établissements de la région – mai 2012), puis en comité technique régional de l'enseignement agricole (instance paritaire entre le SRFD et les représentants des personnels élus sur la base des organisations syndicales – juin 2012). Ces échanges ont permis de construire la problématisation d'ensemble (*cf. problématisation d'ensemble*).

Simultanément au déroulement de la formation, et notamment de sa seconde phase (IAPOS 2), par étalement, nous avons commencé une prospection auprès des directions et des équipes des établissements (*rectangles rouges au cours de IAPOS 2, ou après IAPOS 3, jusqu'à l'automne 2013 pour Poligny, Dannemarie, Mancy*) afin de sonder, d'imaginer et circonscrire des préoccupations qui seraient susceptibles de constituer des objets d'investigation pour une intervention-recherche éventuelle. Des premières enquêtes exploratoires ont parfois (Dannemarie, Montmorot) été conduites (*rectangles bleus entretiens avec les professionnels et rectangles jaunes entretiens avec les élèves*), sous forme d'entretiens individuels et collectifs pour documenter des objets potentiels de problématizations locales. Les échanges au cours de la formation IAPOS ont également permis de fonder ces questions.

Cette démarche a été intentionnellement conduite pour établir à la fois une commande globale et la diversité des demandes locales. Il s'agit d'une démarche de problématisation récursive, entre les commandes de l'instance académique régionale, de la réunion régionale des directions, des représentants de personnels, puis celles de chacune des directions d'établissement et enfin les demandes des équipes de professionnels, voire de chacun d'entre eux, le cas échéant. Il est à souligner que dès ces prémices, nous avons commencé à installer un processus de navette entre les différents niveaux de l'organisation institutionnelle afin de confronter ces différentes expressions entre les acteurs aux statuts et rôles institutionnels variés. La première phase d'une problématisation commence par une discussion sur les diagnostics plus ou moins partagés et sur les critères de hiérarchie d'importance des enjeux communs et respectifs. Cette phase préparatoire a permis d'aboutir à la signature d'une convention cadre (mai 2013) avec le SRFD. Outre l'accord sur l'objet d'ensemble (*cf. ibidem*), il a été convenu de conduire 5 chantiers locaux (4 dans des établissements et 1 avec le groupe des Directeurs-adjoints). L'intervention-recherche n'a donc pas été réalisée dans trois établissements qui avaient participé à la formation IAPOS (Vesoul, Montmorot, Mamirolle), bien qu'ils en aient émis le souhait, pour des raisons de charge de travail de l'équipe d'intervenants. La convention a également défini une durée de 2 ans (sept 2013 – sept 2015) pour l'intervention-recherche (convention annexe n°XX).

De fait, des investigations exploratoires ont été initiées dès le printemps 2013 à Valdoie et avec le groupe des Directeurs-adjoints (DA) et au cours de l'automne 2013 pour les autres chantiers.

Après une année 2013-2014 très dense au cours de laquelle les 5 chantiers ont pu être conduits simultanément, il n'a malheureusement pas été possible, pour des raisons de disponibilités des membres de l'équipe de recherche, de poursuivre comme il avait été envisagé les chantiers de Dannemarie et des Directeurs-adjoints, et de les mener à leurs termes. Trois chantiers ont été poursuivis en 2014-2015.

Concernant le déroulement des investigations proprement dites (représentées par les plages jaunissable sur la frise), deux observations sont à souligner. Pour chacun des chantiers, des objets principaux ont été investigués soit successivement, soit en parallèle.

Pour Valdoie et le groupe des DA, deux questions ont été abordées successivement.

Pour Valdoie : le suivi des élèves et ses outils en 2013-2014,

puis les entretiens en lien avec l'orientation en 2014-2015.

Pour le groupe des DA :

le travail ordinaire des DA en 2013,

puis les questions de délégation en 2014.

Pour Poligny et Mancy, ce sont des thématiques plurielles qui ont été suivies sur l'ensemble des 2 années.

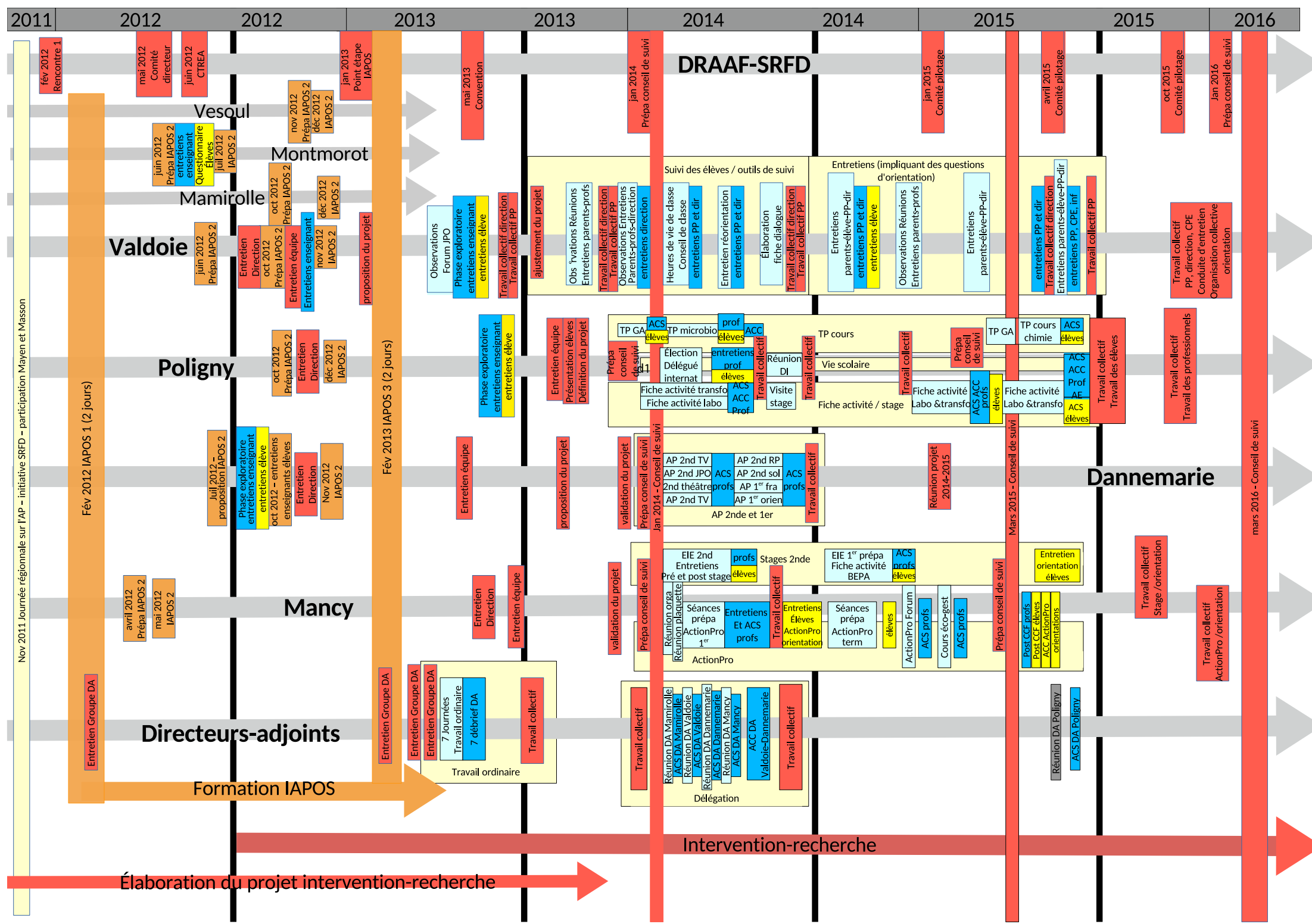
Pour Poligny : les TP-cours,

la vie scolaire,

les fiches activité-stage.

Pour Mancy : les stages,

l'Action Pro.



Légende des frises : Signification du code couleur des éléments graphiques des frises

Horizontalement : la chronologie

- : année civile
- Lignes verticales : année scolaire

Veticalement : les chantiers

- : conduite des chantier et travail collectif
- : formation IAPOS
- : entretien avec les usagers
- : objets d'investigation définis par la problématique
- : entretien avec les professionnels
- : présence-observation

Enfin, il est à souligner que chaque chantier a été organisé d'une manière similaire par des étapes de concertations et de problématisations collectives (*rectangle rouge*), puis d'une série d'investigations des activités, et enfin des reprises collectives. Au sein de chaque objet d'investigation (*plages couleur sable*), des phases d'observations (*rectangles gris*), d'entretiens avec les professionnels (*bleus*) ainsi que dans 3 cas (Poligny, Mancy, et en moindre mesure, Valdoie) d'entretiens avec les élèves (*jaunes*), et enfin des séances de travail collectif à l'issue de différentes périodes d'investigations des activités (*rectangles rouges*). Cette alternance rend compte d'aspects méthodologiques évoqués précédemment : élaboration collective des problématiques, présence-témoin-observatrice au cours de la réalisation des activités, reprises par entretiens individuels et collectifs, tant avec les professionnels qu'avec les usagers, et enfin analyse collective au niveau local du chantier.

Outre les déroulements détaillés de chacun des chantiers (qui seront présentés ci-après), un conseil de suivi a été mise en place et a pu se réunir à trois reprises, en juin 2014, mars 2015 et mars 2016 (*barres rouges verticales communes à l'ensemble des chantiers*). Ils ont vocation à remettre en discussion entre les chantiers et avec des représentants institutionnels (hiérarchie académique, inspection, représentants des personnels, acteurs et chercheurs) des produits des investigations. Cet aspect est présenté dans la partie 1.2.3 *Conseils de suivie*. Ces conseils de suivi ont été préparés par des rencontres du comité d'organisation réunissant les équipes du SRFD et des intervenants-chercheurs à 5 occasions. Le dernier conseil de suivi (mars 2016) a conclu et tiré un bilan de l'intervention-recherche. Il a été alimenté par des rencontres collectives de synthèses (*rectangles rouges, au-delà des plages couleur sable*) en particulier pour les 3 chantiers qui ont pu être menés à terme.

On peut donc identifier 3 grandes phases à la démarche d'ensemble : l'élaboration du projet (de nov 2011 à l'automne 2013), l'intervention-recherche propre dite (de l'automne 2012 à l'automne 2015) et les travaux de synthèse avec les équipes locales et au niveau régional (automne 2015-hiver 2016).

1.2.2 Les différents chantiers et leurs évolutions

Nous détaillons maintenant les déroulements des différents chantiers.
Chacun est présenté, de façon formellement identique, avec 4 dimensions :

- A** les problématisations,
- B** les investigations avec leurs frises respectives (la légende est la même que précédemment),
- C** et enfin les éléments saillants et les principales questions qui ont été ouvertes.

Il ne s'agit pas ici de faire une analyse approfondie de chacune d'entre elles, ni d'une synthèse des investigations, mais plutôt de proposer à travers quelques points remarquables une lecture d'ensemble.





A) Problématisation

La problématisation qui a été élaborée avec l'équipe de Dannemarie est : « **Dans quelles mesures et à quelles conditions l'AP est et peut être un moyen de ré-établir un contrat, une compréhension, retrouver une intersection entre l'École, l'élève et l'enseignement ?** ».

L'investigation a essentiellement porté sur le niveau de 2nde et notamment selon ces 3 dimensions :

Quelles sont les significations des orientations que l'équipe avait retenues comme fondatrices de leur vision de l'AP en termes d'ingénierie de formation ? Quelles en sont les contraintes et les intérêts tant en termes d'ingénierie de formation que d'expérimentation pédagogique et didactique ?

- L'AP permet de ne pas refaire des cours ordinaires. Est-il l'occasion d'expérimenter d'autres formes d'enseignement ? Si oui, comment ?

- Les regroupements d'élèves en AP peuvent décloisonner les classes et filières (Le lycée comporte les 3 filières générales, technologiques et professionnelles) étant donné que le contenu n'est pas directement rattaché aux programmes. Ce décloisonnement, qui nécessite de bloquer une plage commune pour l'ensemble des classes (une barrette de 2h le jeudi matin), permet-il de dépasser certains clivages entre les élèves ?

- L'AP est organisé en cycles avec 3 séquences thématiques de 4 à 5 séances au cours de l'année.

- Les séances d'AP sont encadrées par des binômes d'enseignants. Elles appellent à des concertations pour la préparation des séquences, voire des séances, puisque certaines sont coanimées.

Comment le fait d'imaginer et de réélaborer des contenus ad-hoc, de dépasser le cadre contraignant des disciplines scolaires pour proposer aux élèves d'autres manières d'aborder des capacités générales, est-il susceptible d'aider les élèves à développer aux 5 grandes capacités (reprises des notions de 3^{ième}, prises de notes, expressions orales et expressions écrites, orientation) ?

Quelle est l'efficacité de ces propositions dans la mise en oeuvre sous cette forme d'ingénierie de l'AP ? Comment cela peut permettre à chacun de trouver à agir de manière qu'il trouve intelligente, intéressante, opportune et économique ? En quoi cela peut-il soutenir des débats de métier au sein de l'équipe ? Relativement à ce que les élèves y trouvent de plus ? Quels types d'apports supplémentaires, complémentaires ou substitutifs, cela constitue-t-il pour les apprentissages par rapport aux cours ordinaires ?



B) Les investigations (se référer à la frise)

Pour les raisons évoquées précédemment, les investigations n'ont pu être réalisées que sur la première année (2013-2014).

Quelques investigations ont été réalisées avec des classes de 1^{ère}, d'une part sur une forme d'AP adossée à un enseignement disciplinaire ordinaire, et d'autre part sur une séance destinée à travailler l'orientation avec les élèves. En ce qui concerne les 2^{ndes}, les investigations ont porté sur 2 séquences. Dans un certain nombre de groupes et de binômes d'enseignants, il a été possible de réaliser des observations sur plusieurs séances de chacune des séquences, et des entretiens avec plusieurs enseignants. Il a été abordé des questionnements sur les articulations entre la capacité visée et le thème proposé, et sur la progression dans la séquence. La démarche collective et l'engagement volontaire d'un nombre important d'enseignants ont permis de procéder à des investigations avec une dizaine d'entre eux. La diversité des regards et le travail collectif préexistant ont fortement enrichi les analyses et réflexions.



Travail sur la carte dans le menu « travail du sol » d'un groupe d'élève avec l'enseignante.

C) Les éléments saillants et les questions

Dannemarie

Plusieurs points remarquables ont pu être repérés :

1

Un travail par et sur le collectif est une dimension importante de ce chantier. Les conceptions de l'AP, les modalités d'organisation, et les spécificités de l'histoire de cet établissement ont alimenté des questions relatives au travail en équipe. Concrètement, la coordination et la répartition est une première étape : contrairement à l'organisation des cours ordinaires (gérée par la directrice-adjoint), pour l'AP cette coordination est assurée par les enseignants eux-mêmes. Il s'agit donc d'établir et de se mettre d'accord sur des modalités de coordination efficaces relativement à leur sens pour le fonctionnement de l'AP, et prennent en compte les intérêts que les uns et les autres. Il faut convenir des binômes et de leurs incidences sur le contenu. Ces coordinations sont donc à la fois formelles et dans l'action. Les réflexions engagées sur le travail d'organisation soutiennent l'élaboration d'un collectif de métier.



Prise des photos du « roman photo »

2

L'AP est saisie collectivement pour en faire un lieu d'expérimentation. Qu'est-ce qu'il est possible de faire dans ces moments-là qu'il serait difficile de réaliser dans les cours ? Il s'agit d'investir un espace d'expérimentation par rapport à ce qui semble impossible de faire ordinairement. Avec ce que les acteurs feraient de différent, il s'agit aussi de réfléchir aux manières pour le faire différemment. Il y a donc un travail sur les modalités de travail.

3

Les investigations ont été une occasion d'interroger les significations d'un tel dispositif ? Cette interrogation est abordée du point de vue des élèves (qu'est-ce que l'on vient faire en AP ?) et du point de vue des enseignants (qu'est-ce qu'il est important de faire à ce moment-là et de ce moment-là ?).

4

Ces questionnements sont des occasions de débats entre les professionnels. Par exemple : pour apprendre y a-t-il besoin d'un prétexte (ce qui est soutenu dans une perspective d'approche ludique, par exemple) ou est-il préférable d'ancrer les apprentissages dans un contexte (provoquer la multiplication d'occasions de manier des contenus autrement que dans les cours) ? Comment arbitrer entre les habillages de la tâche à effectuer et l'explicitation des apprentissages à y réaliser ? Ces questions n'ont pas de réponse simple et évidente. Elles méritent des débats approfondis entre experts. Encore faut-il avoir des occasions de provoquer ces débats.



Débriefing de l'atelier théâtre, proposition de travail de l'oral



A) Problématisation

La problématisation initiale du chantier de Valdoie a été formulée de la manière suivante : « **L'orientation des élèves, c'est qui, c'est quoi, c'est où, c'est quand ?** ».

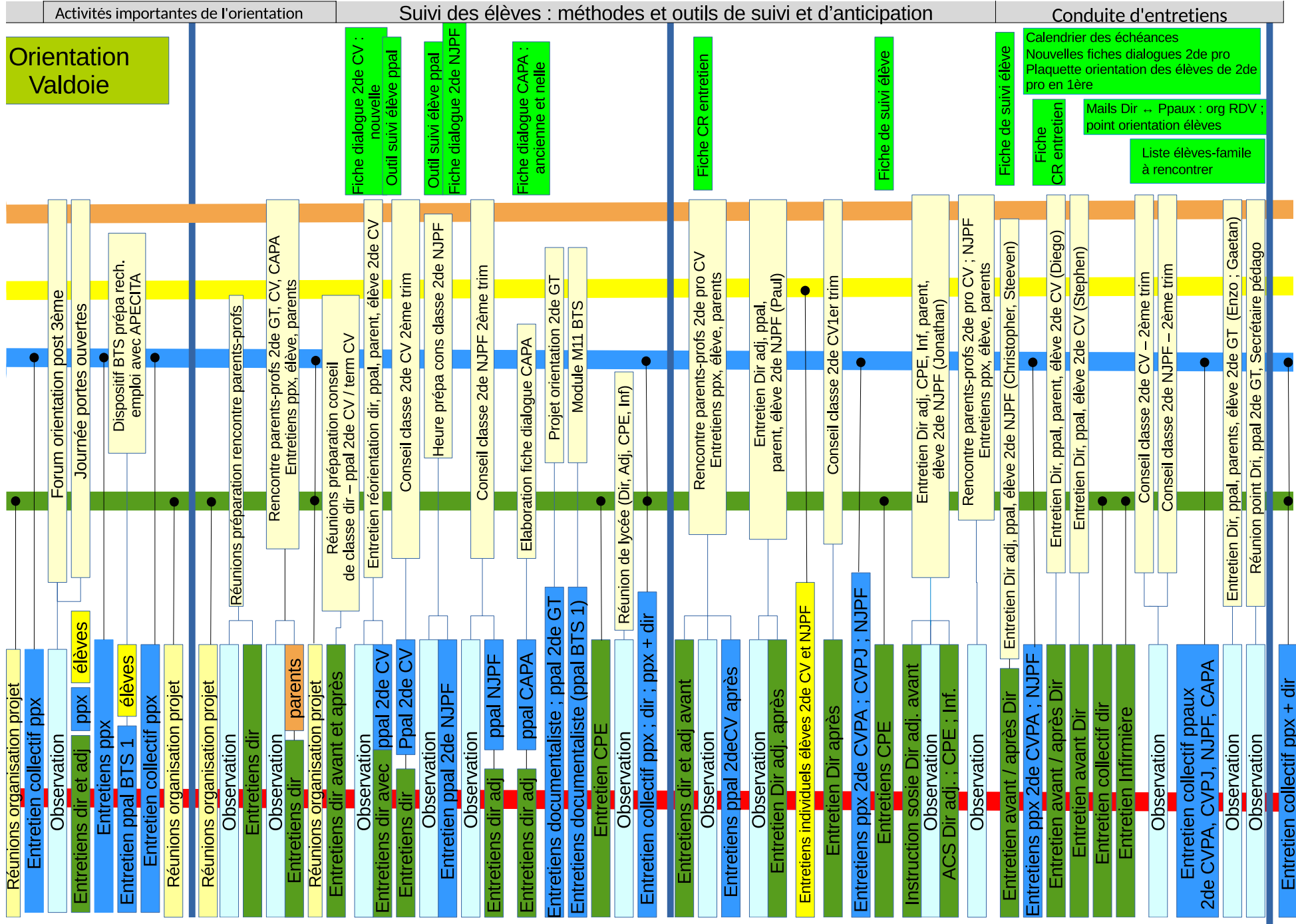
Cette question comporte deux versants, celui de la direction et celui des professeurs principaux.

Pour la direction, la question vient d'un premier constat : elle récupère les problèmes lourds d'orientation très (trop) tard dans l'année et dispose de peu de temps pour élaborer des solutions. La direction s'est donc interrogée pour savoir qui fait l'orientation, à quels moments, qui est responsable de quelle phase, comment les enseignants se représentent l'orientation, et comment on peut anticiper ces questions d'orientation.

L'hypothèse est qu'une prise en compte trop tardive dans l'année des cas délicats limite les possibilités d'orientation. Ils seraient avantageusement traités en amont pour éviter ces traitements insatisfaisants en fin d'année.

Du point de vue des professeurs principaux, le questionnement a d'abord porté sur les limites des fonctions, et notamment en tant qu'enseignant jusqu'où vont-ils dans ce qu'ils font en termes d'orientation. Qu'est-ce qu'ils ont à faire, et à partir de quel moment les questions d'orientation ne sont plus du ressort des enseignants, et il faut alors passer le relais à un autre professionnel, qui va suivre tel ou tel élève? Comment s'opère la transition ? Au-delà des dimensions opérationnelles, les interrogations sont également de nature organisationnelle et portent aussi sur les limites des métiers. Jusqu'où va la légitimité et l'efficacité du métier d'enseignant dans les fonctions de professeur principal ? Quels liens peuvent se tisser ou non, entre les enseignements et ce qui se fait ou pourrait se faire en dehors des cours, à propos d'orientation ? Les questions de ces acteurs se situent relativement à une procédure d'orientation calée institutionnellement, qui comporte un certain nombre de règles. Il est également important de mentionner qu'il n'existe pas de fonction équivalente aux psychologues – conseillers d'orientation dans l'enseignement agricole.

L'investigation a donc porté sur les manières dont les activités des uns et des autres s'articulent et se conjuguent avec cette procédure, mais aussi comment cela se discute entre professionnels, et aussi avec les usagers, les élèves et les parents.



Orientation Valdoie

Fiche dialogue 2de CV : nouvelle
Outil suivi élève ppal

Outil suivi élève ppal
Fiche dialogue 2de NJJPF

Fiche dialogue CAPA : ancienne et nelle

Fiche CR entretien

Fiche de suivi élève

Fiche de suivi élève

Calendrier des échéances
Nouvelles fiches dialogues 2de pro
Plaquette orientation des élèves de 2de pro en 1ère
Fiche CR entretien
Mails Dir → Ppax : org RDV ; point orientation élèves
Liste élèves-famille à rencontrer



B) Les investigations (se référer à la frise)

La question de l'orientation mobilise différentes catégories d'acteurs : les personnels de directions (représentés en vert), les enseignants, en particulier dans le fonction de professeur principal d'une classe, et aussi un certain nombre d'autres professionnels du lycée, la conseillère principale d'éducation, l'infirmière, la documentaliste, etc. Les élèves et les parents (en orange) sont parties prenantes. La frise décline ce qui a été fait avec les uns et les autres, parfois séparément. Lors d'une première phase du chantier, il a été décidé d'entrer par le suivi des élèves et ses outils. Comment se réalise le suivi des élèves ? Il existe différentes formes de suivi des élèves. Comment contribue-t-il aux décisions d'orientation et plus largement au processus d'orientation au cours de l'année ? Comment, au cours de ce suivi, sont abordées les questions d'orientation ? En quels termes ? Avec qui ?

Il a été repéré des moments ou occasions, plus ou moins formalisés, où il est question d'orientation avec les élèves. Un outil y est fréquemment utilisé : la fiche de dialogue. Les investigations ont donc porté

sur le contenu de ces fiches, et surtout sur ses usages, par les uns et par les autres, leur compréhension du contenu de la fiche et de ses fonctions. D'autres outils plus informels ont été identifiés, comme des grilles d'entretiens, des listes d'indicateurs, des tableaux de suivi, etc.

Dans un second temps, nous avons décidé avec les participants de nous focaliser sur les entretiens et leurs outils et techniques. Ces entretiens sollicitent diverses activités selon la nature de l'entretien et les participants. Ils peuvent faire l'objet d'une préparation, d'une convocation, et, outre la conduite de l'entretien en elle-même, il y a également des opérations à réaliser suite à l'entretien. Nous avons ainsi porté notre attention sur la conduite de l'entretien.



Le lycée de Valdoie

Plusieurs éléments des investigations de ce chantier peuvent être soulignés :

1

La question de l'orientation est explicitement dans la prescription de l'Accompagnement Personnalisé à la fois sous forme d'aide à l'orientation et de suivi des élèves.

2

L'orientation est d'emblée, dans la configuration de cet établissement, une question de coordination. Sans constituer nécessairement un dispositif institutionnel spécifique, il y a des moments de nature différente dans lesquels se distribuent des actions, des acteurs, dans le temps de l'année ou du cursus scolaire. D'une certaine manière, tout le monde participe, plus ou moins, au processus global d'orientation, que ce soit pour le recrutement (JPO, forum, rencontre préalable, faire connaître l'établissement et ses filières), dans le déroulement des formations, ou lors des décisions. Dans un établissement, l'orientation, c'est la rencontre entre un cheminement d'un élève et toute une organisation d'activités collectives. L'orientation tient donc aux coordinations de ces activités.

3

Cette distribution n'est pas stable au cours de l'année, et selon les filières, les cas, les configurations singulières. Les positions et les rôles respectifs, les périmètres de légitimité et de volonté des actions évoluent, au cours de l'année, selon les cas. La coordination n'est donc pas fixe et fait l'objet de renégociations fréquentes. Les acteurs en agissant ensemble, par exemple au cours d'un entretien partagé, règlent leur coordination d'actions entre eux. Ils discutent les réglages de la coordination de leurs actions au fur et à mesure du processus d'orientation.

4

Si l'orientation tient à un fonctionnement entre les acteurs, elle a également un objet spécifique. Le contenu de l'orientation (le "de quoi parle-t-on ?") n'est pas stabilisé non plus. Il concerne des dimensions variables qui ont été travaillées et repérées.

L'orientation peut être regardée comme :

- Des parcours d'élèves qui se matérialisent par des présences de certains élèves à tel moment à tel endroit, dans telles ou telles classes.

- C'est aussi une gestion des présences d'élève dans telle ou telle filière, dans telle ou telle classe, avec des questions conséquentes, par exemple : « qu'est-ce qu'il fait là ? » au sens de « pourquoi est-il là ? » et aussi de « comment utilise-t-il ce temps de présence ? »

- D'un autre point de vue, c'est aussi une gestion de volumes et de flux. Ce sont alors les cohortes, les groupes, le nombre de places, les filières qui sont les éléments cardinaux dans les modalités d'orientation.

- La construction des choix, des possibles, des renoncements et des bifurcations, l'orientation au sens quasi-géographique de l'itinéraire, du parcours est le résultat d'une intrication d'une pluralité de déterminations.

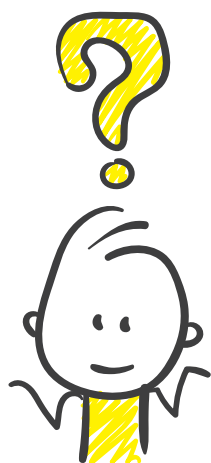
Cette construction est constituée et dépend des informations, des conseils... et d'un travail d'argumentation. L'orientation peut être regardée comme un véritable contenu d'apprentissage en soi. Savoir (s')orienter relève d'une éducation à l'orientation.

5

La focale du chantier a porté sur le suivi des élèves puis sur la conduite des entretiens. Le suivi est un processus continu qui peut être ponctué, plus ou moins fréquemment, d'entretiens. Les investigations sur ces 2 aspects montrent leurs fonctions réciproques : Comment le suivi alimente l'entretien ? Et comment l'entretien participe du suivi ? Les questions et les difficultés particulières, en particulier relativement au fil à construire avec l'élève et la famille, tournent pour l'essentiel autour des enjeux d'anticiper sur l'urgence qui surgira un moment.

A) Problématisation

Une spécificité de l'École Nationale des Industries Laitières et des bio-technologies (ENIL-BIO) de Poligny est de proposer une seule classe de seconde d'une trentaine d'élèves pour un établissement de plus de 600 lycéens, étudiants et stagiaires des formations initiales et continues. C'est un établissement majoritairement tourné en direction de formations professionnelles supérieures (BTS, licence, brevet professionnel, voire master). La problématisation s'est focalisée sur cette année de seconde, autour d'un questionnement permanent, réactivé avec l'introduction de l'AP : « **Comment les collégiens deviennent-ils pleinement lycéens au cours de l'année de seconde ?** ».



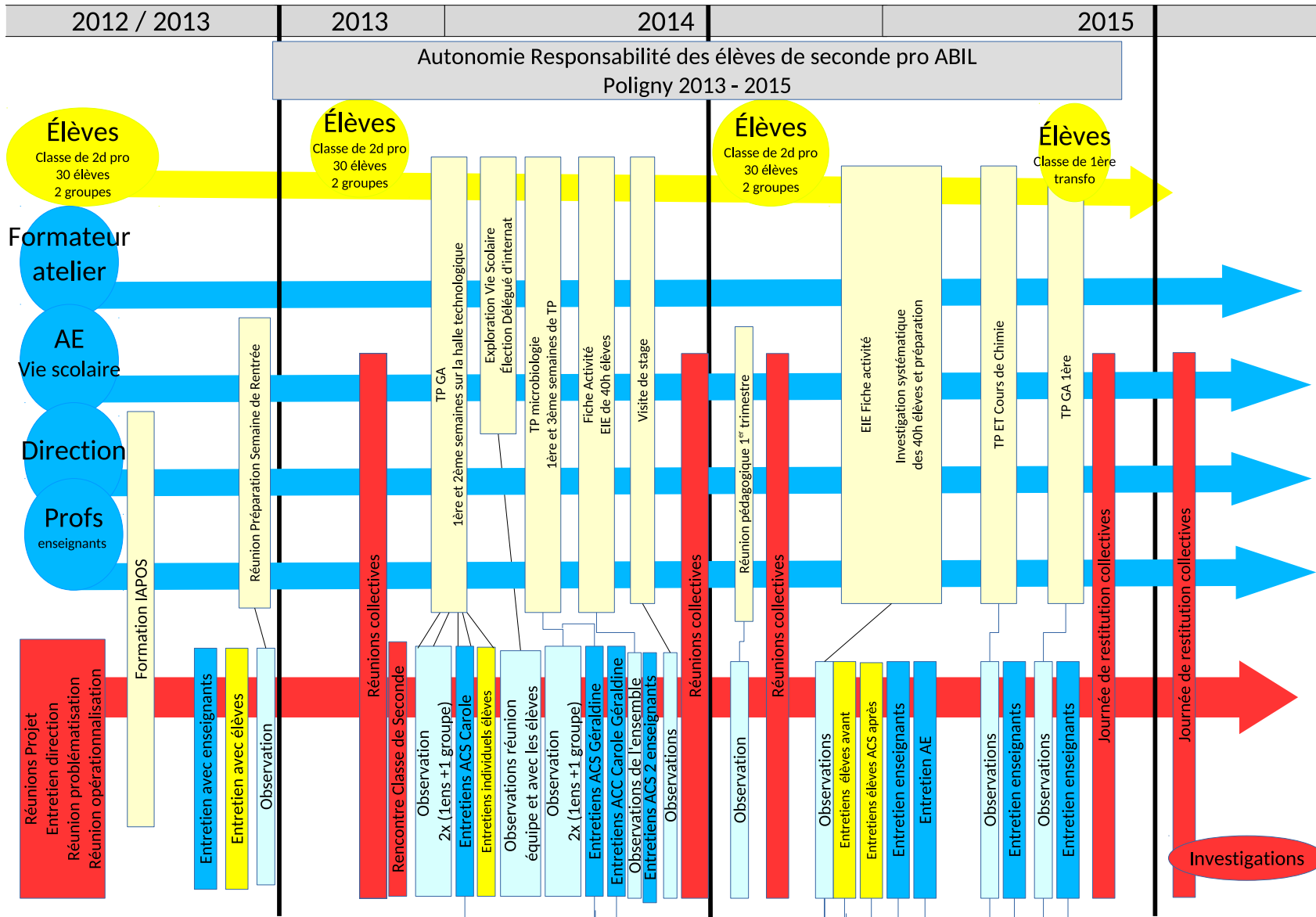
En effet, après avoir rappelé que les élèves qui sortent du collège ne sont pas d'emblée des lycéens, l'équipe a estimé important d'enquêter et de mieux comprendre les progressions possibles des élèves au cours de l'année pour devenir des lycéens, au sens où ils sont en capacité de faire face aux enjeux du nouveau cycle de formation dans lequel ils s'engagent. Cette progression renvoie par conséquent à ce qui est proposé pour apprendre à devenir lycéen relativement à des critères attendus en fin d'année, avec une caractéristique importante, le choix de la voie professionnelle.

Ainsi la problématisation s'est déclinée en 3 axes principaux :

Comment se constituent-ils (plus ou moins) pleinement lycéen au travers des activités qu'ils réalisent à différents moments-lieux de la formation que sont les enseignements, les dispositifs de professionnalisation, et la vie scolaire quotidienne dont en particulier à l'internat ?

Comment la coordination de ces différentes activités concourt à cet objectif ? Comment les élèves arrivent plus ou moins à faire des liens, des passerelles entre leurs activités et comment ils arrivent à les rendre significatives les unes par rapport aux autres ? Comment les professionnels de l'éducation se coordonnent entre eux pour assurer une organisation de ces activités et favoriser des liens entre elles ?

Comment les professionnels de l'éducation contribuent-ils par leurs activités à les accompagner dans un processus de responsabilisation et d'autonomisation ? Ou dit autrement, que signifie « devenir pleinement lycéen » en termes d'autonomie et de responsabilité ?



B) Les investigations (se référer à la frise)

Compte tenu de la pluralité des objets d'enquête, un grand nombre d'investigations ont été menées. La frise présente une vision simplifiée des observations et entretiens.

La problématique étant centrée sur la classe de seconde, les 3 années d'enquête ont porté sur 3 groupes différents d'élèves, avec des dispositifs réitérés chaque année, mais pas de façon rigoureusement identique puisque chaque année l'équipe éducative leur a apporté des modifications plus ou moins importantes. Les investigations ont contribué à l'évolution des dispositifs, des manières de les faire vivre par les professionnels et des manières de les appréhender par les élèves.

A l'issue de la formation IAPOS, une enquête exploratoire a été menée au printemps 2013 au moyen d'une série d'entretiens avec les élèves sortant de seconde, et avec chacun des enseignants et personnels éducatifs de l'équipe de vie scolaire.



Les 3 domaines d'investigations définis avec les professionnels ont été déclinés de la manière suivante, entraînant des séries d'enquêtes plus ou moins distinctes :

La partie concernant les enseignements scolaires a été concrétisée par le suivi de plusieurs TP de microbiologie, de génie alimentaire et de chimie. Un TP de Génie Alimentaire a été travaillé avec la classe de seconde, et suivi par un autre avec le même groupe, l'année suivante, en classe de première. Des entretiens avec des élèves, ou en auto-confrontation (cf *«les méthodes»* p.24) avec l'enseignante ont été conduits. Un TP de micro-biologie a fait l'objet lui aussi d'investigation par l'enseignante et par des élèves. Un TP de Chimie a été en lien avec le cours de chimie venant quelques jours après. Les interrogations portaient sur les liens et les différences d'activités des élèves en TP et en cours.

La partie sur la « vie scolaire » a suivi la mise en place de délégués d'internat. La préparation par l'équipe de vie scolaire, l'implication de certains élèves dans les élections puis, pour les élus, le travail de représentation de leurs camarades et de concertation avec les personnels éducatifs ont fait l'objet d'enquêtes. Cette perspective «vie scolaire» s'est ensuite orientée sur le travail personnel des élèves au cours des temps

d'étude. Cette investigation s'est combinée avec celle du dispositif d'accompagnement à la professionnalisation (décrit plus loin) qui intègre un certain nombre de temps d'études encadrés par les Assistants d'éducation. Ce type «d'études» intégrées dans un dispositif d'enseignement est sensiblement différent des «études» dites «du soir» au cours desquelles les élèves réalisent un travail personnel d'apprentissage et de «devoirs» à leur propre initiative. Les «études» investiguées ne représentent pas les «études» en général. Concernant le domaine de la professionnalisation, le même dispositif a été investigué deux années consécutives. Ce dispositif, créé à l'initiative de l'établissement, vise à préparer les élèves, d'une part au stage qu'ils ont à réaliser en fin d'année de seconde dans une entreprise de transformation du lait, le plus souvent en fromage dans la région, et d'autre part à l'épreuve du BEPA, qu'ils ont à passer au cours de l'année de première, à l'aide de « fiches-activité » réalisées par les élèves à partir de leurs expériences de travail en stage. L'équipe avait, avant la mise en oeuvre de l'AP, mis en place une sorte d'exercice de simulation grandeur nature de la préparation et de la réalisation de ces fiches-activité. Le dispositif est ainsi composé : une première séance consiste à exposer le dispositif aux élèves et à leur donner les consignes de construction des fiches ; dans un second temps, les élèves, par groupe de 4 ou 5, participent à la production de fromages ou de produits laitiers

dans la Halle technologique du lycée, pendant une semaine, à raison de 4 séances (le matin de 7h à 12h) dans un atelier de transformation, et la matinée restante dans le laboratoire d'analyses qualitatives en lien avec les ateliers de transformation. Les élèves y travaillent d'abord pour assurer avec un formateur la production attendue. En alternance avec ces participations à la production, les après-midi et pour partie la semaine suivante, les élèves réalisent les fiches-activité au cours de séances d'études et de séances encadrées par des enseignants. Le dispositif se conclut par la présentation orale de 2 fiches. Cet oral est évalué dans le cadre des évaluations ordinaires des apprentissages de l'année. Il constitue une anticipation de l'oral d'examen du BEPA qu'ils auront à passer à partir des fiches qui devront réaliser sur la base de leurs activités en stage.

Les investigations ont porté sur les différentes phases du dispositif, par des observations et des entretiens, tant avec les élèves qu'avec les professionnels qui les accompagnent (les 2 enseignants et les assistants d'éducation). Ces entretiens concernent les différentes phases du dispositif, la séance préalable, les séances d'atelier, des séances d'études affectées à l'élaboration des fiches-activité, ainsi qu'au déroulement de l'oral.

Ces investigations ont été complétées par un suivi des réunions de concertation entre

les professionnels lorsqu'ils visaient à coordonner leurs activités dans ce dispositif. Quelques investigations ont également été menées lors des visites de stage réalisées par les enseignants, avec les élèves et les tuteurs en entreprise, lors des stages des élèves qui suivent ce dispositif. Ces visites ont fait l'objet d'entretiens préalables avec les élèves afin qu'ils expliquent la manière dont ils anticipent leur stage. Ces différentes enquêtes, les traces produites et les analyses individuelles ont fait l'objet de travaux collectifs. Ces temps de travail collectif ont permis d'approfondir l'analyse des activités, et ont aussi suscité des propositions discutées de modifications, d'ajustement et d'amélioration de l'organisation et du fonctionnement de différents aspects du dispositif.

Il reste à souligner que comme dans tous les lycées professionnels, l'AP est à mettre en oeuvre sans que des heures soient dédiées pour cela (un volant d'heures supplémentaires permet de rémunérer les personnels, toutefois bien en deçà de l'investissement que nous avons constaté). Ainsi l'Accompagnement Personnalisé se greffe sur des dispositifs ordinaires qu'il s'agisse des enseignements ou d'autres formes comme les EIE (Enseignements à l'Initiative de l'Établissement), etc.

C) Les éléments saillants et les questions

Poligny

Ce chantier présente quelques caractéristiques particulières :

1

Ce travail porte sur le cursus scolaire, et sur la manière dont les élèves deviennent progressivement lycéens au sens des attendus de ce que doit/devrait pouvoir faire un lycéen, en autonomie relative ou en responsabilité (non seulement relativement à son statut : l'élève est bien entendu d'emblée lycéen dès son entrée au lycée). Or il se trouve qu'une particularité de cette seconde est qu'elle prépare à deux poursuites d'études, vers deux classes de premières différentes selon deux filières et selon deux types de voie de formation : vers le bac pro « qualité et laboratoire » par la voie de la formation scolaire ou vers le bac pro « Bio-industries de transformation » par la voie de l'apprentissage. Les élèves ont à choisir en cours d'année par un jeu d'options qui sans être rédhibitoire préfigurent l'orientation de fin d'année. Ainsi le cursus, en plus des exigences propres à sa réalisation, est empreint de la construction de cette orientation qui donne une certaine couleur et une certaine profondeur à la question du devenir lycéen autonome et responsable.



Travail en groupe de formalisation de l'activité

2

Parmi les différents chantiers de cette intervention-recherche, c'est sans doute celui qui a impliqué une plus grande collaboration des élèves aux investigations. Les participations des élèves et des professionnels de l'éducation au travers de leurs activités et des entretiens permettent de développer des regards croisés entre les acteurs, comment les uns et les autres comprennent et qualifient ce qu'ils font et ce que font les autres, tant des enseignants envers les élèves qu'inversement.

3

Les investigations ont mobilisé de façon récurrente un travail collectif qui a associé des professionnels de divers statuts et métiers, avec prioritairement des enseignants et de assistants d'éducation, ainsi que plus modestement des personnels technico-pédagogiques travaillant comme formateur-producteur dans la Halle technologique. Ce travail collectif renvoie à des questions de coordination et d'organisation collective des travaux, qui visant une réponse dans l'activité et l'apprentissage des élèves, prend fortement pour objet les dispositifs proposés à la fois comme instrument et médiation pour la responsabilisation des élèves et comme instrument et médiation des coordinations collectives. Les interactions entre ces 2 perspectives s'avèrent potentiellement très riches.

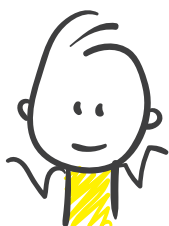
4

Enfin c'est le travail d'un collectif qui partant d'un souci de progression des élèves (devenir lycéen) met en jeu, sous forme d'allers-retours, à la fois les actions éducatives et pédagogiques respectives et l'élaboration au travers de ces actions d'une ingénierie de la formation, c'est-à-dire sous forme de contributions distribuées, concertées, spécialisées orientées sur un objet commun : la préparation du stage professionnel et de la certification BEPA.

A) Problématisation



La proposition de l'établissement a été, dès le départ, de porter le travail sur la filière service aux personnes et aux territoires². La problématisation est formulée de la manière suivante: «**Quels rapports entre formation et orientation s'élaborent aux différentes étapes, dans les différentes activités, des points de vue des élèves et des personnels ?**». Il s'agit d'une question qui mêle et croise des enjeux de formation et des enjeux d'orientation.



Le constat est parti de la difficulté des élèves d'anticiper leur décision lors des étapes obligatoires de la procédure instituée de l'orientation. Il a rapidement été considéré comme un symptôme d'une autre difficulté. En effet, il a été établi que ce défaut d'anticipation ne concernait pas tous les élèves, et surtout pas uniformément relativement à la manière dont ils vivaient, investissaient la formation et selon la qualité des découvertes professionnelles qu'ils arrivaient à réaliser, ou non, au cours de la formation.

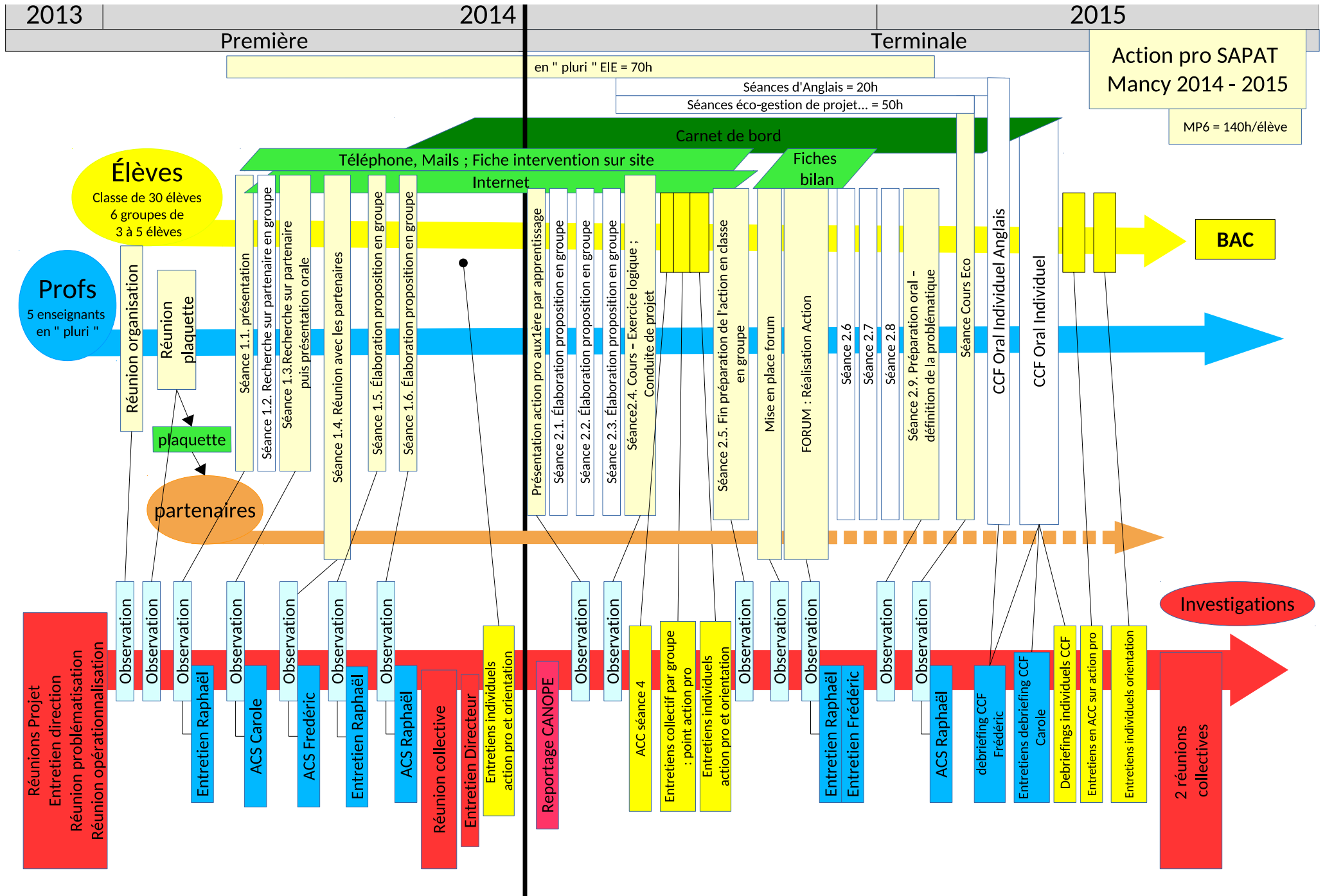
La problématisation s'est donc articulée autour de 2 axes :

À quelles conditions et selon quelles caractéristiques ce qui est vécu en formation contribue-t-il à l'élaboration d'anticipations de choix d'orientation au fur et à mesure de la formation ?

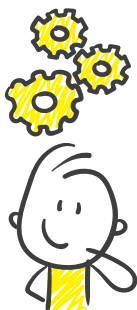
Quels sont les formes et contenus des découvertes professionnelles qui se réalisent au cours des suivis de stage des 2^{ndes} SAPAT et de l'Action-Pro des 1^{ères} et terminales SAPAT ? En quoi les découvertes professionnelles effectivement réalisées, avec les manières dont elles sont vécues par les élèves, contribuent à construire d'une part une certaine représentation des professions possibles à l'issue de la formation et d'autre part un choix argumenté, consistant qui sera utile pour anticiper les choix d'orientation ?

Il est à souligner une caractéristique importante liée à cette filière de formation : le champ des possibles professionnels auxquels cette filière prépare est large et divers tant en termes de publics, d'institutions ou entreprises, et de rôles et métiers (questions d'ordre de l'orientation professionnelle), mais aussi en ce qui concerne les poursuites de formation (questions d'ordre de l'orientation de formation).

² En effet, la spécificité de cet établissement est de proposer 2 filières très différentes, et qui ont des fonctionnements et des enjeux très différents : une filière de formation dans les activités équestres et une filière de « service aux personnes et aux territoires ».



B) Les investigations (se référer à la frise)



Il a été décidé de n'investiguer que 2 dispositifs, l'Action-Pro et les stages de 2^{nde}/1^{ere} du bac pro SAPAT, parmi une pluralité d'autres dispositifs qui semblent contribuer également à ces découvertes professionnelles. Il est en effet important de souligner que l'AP faisait, au moment de l'investigation, l'objet d'une dotation spécifique en heures pour les filières générales et technologiques, mais pas pour les filières professionnelles. Pour ces dernières, l'AP est donc intégré à différents dispositifs existants, les enseignements ordinaires, les Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE) ou des formes de « pluri » (pour activité pluri-disciplinaire), etc.

L'Action-Pro

L'Action-Pro (Action professionnelle à destination d'un territoire rural) est justement un module ordinaire de la formation (le MP6). Il est doté d'un volume horaire de 70h (dont 20H pour une langue vivante). L'équipe pédagogique avec la direction de l'établissement ont choisi d'abonder ce volume de 70h supplémentaire d'EIE. Ainsi les élèves disposent de 140h pour mener ce projet. Il s'agit, ici, que des groupes de 3 à 5 élèves conduisent l'élaboration d'un projet sur une durée d'environ un an, à cheval sur l'année de première et l'année de terminale (en fait, pratiquement sur une année civile de février à février de l'année suivante). L'originalité de ce dispositif est qu'il appelle l'initiative collective des élèves, avec un double accompagnement une équipe d'enseignants et des partenaires, organisme dans et pour lequel ils réalisent cette action professionnelle. Toutefois ce dispositif ne se réalise pas « en stage », mais à la fois sur des heures d'enseignement scolaire et en collaboration avec des partenaires professionnels.

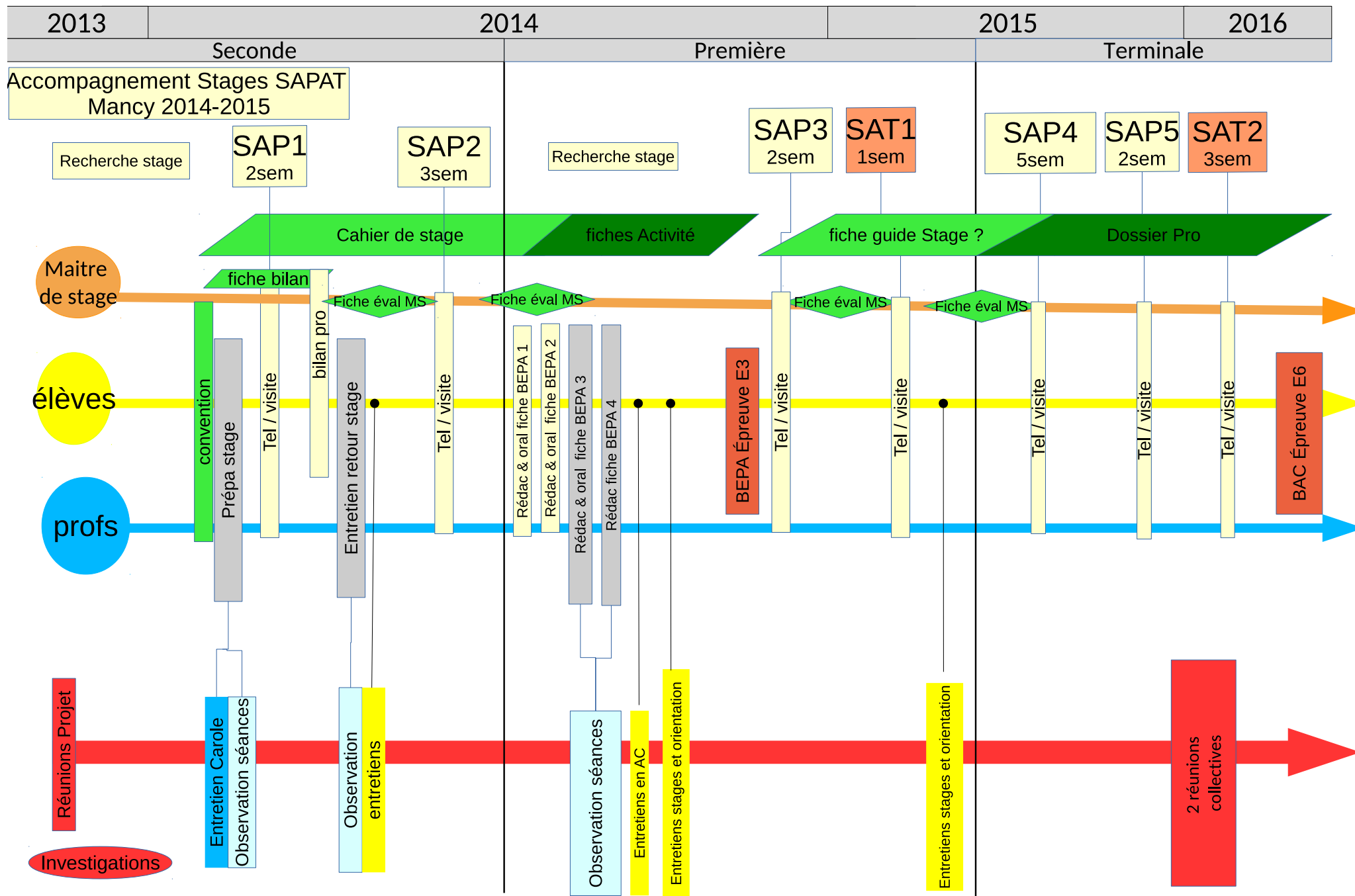
Ainsi la frise montre qu'il a été possible d'investiguer le processus en entier, depuis la concertation entre les enseignants pour leur travail collectif à leur niveau et en relation avec les partenaires (cette année-là, l'équipe a décidé d'établir une plaquette de présentation de l'Action-Pro à destination des partenaires de manière à les associer dans les 2 dimensions de la réalisation de l'action professionnelle et dans leur rôle de tuteur envers des élèves).

Le déroulement de cette Action-Pro comporte, de manière schématique, 5 phases : une phase de découverte des partenaires et du choix des partenaires par les groupes d'élèves ; une phase d'élaboration et de conception de l'Action-Pro avec les professionnels et les enseignants ; une phase de réalisation effective de l'Action-Pro (il ne s'agit pas d'une simulation) ; une phase de soutien méthodologique réalisée par les enseignants et d'enseignement de la langue étrangère en lien avec l'Action-Pro ; et enfin une phase



Travail en groupe avec les enseignants, préparation du forum des associations

d'évaluation puisque ce module fait l'objet d'un Contrôle en Cours de Formation (CCF) qui entre dans l'évaluation pour l'obtention du baccalauréat. L'investigation a donc permis de suivre ces différentes phases. Nous avons pris soin de réaliser des observations des activités des enseignants et des élèves (ainsi que des partenaires, mais plus modestement), et de proposer aux uns et aux autres des entretiens, d'une part à propos des activités effectivement réalisées (sous forme de débriefing, d'entretiens d'explicitation, d'auto-confrontation simple et croisée à partir des observations réalisées le plus souvent au moyen de vidéo), et d'autre part, pour les élèves uniquement, des entretiens relatifs à leurs orientations de formation et professionnelle. L'investigation a, enfin, consisté à différents moments de travail collectif avec les enseignants (en amont, en cours de route, et à l'issue de l'Action-Pro), ainsi qu'avec les membres de la direction de l'établissement.



Stages et fiche activité

La seconde partie de l'investigation a donc concerné les différentes activités en lien avec des stages de la formation. Au cours des 3 années du bac pro, les élèves réalisent 5 stages de « services aux personnes » (SAP) et 2 stages de « services aux territoires » (SAT). La frise, dans sa partie haute, représente ces différents stages et les modalités d'accompagnement prévues. Les investigations ont été ciblées sur les premiers stages en seconde et sur les séances de travail avec les enseignants pour élaborer les « fiches-activité » que les élèves préparent (en début d'année de première) en vue de l'examen du BEPA. Dans la partie centrale de la frise ne sont représentées (couleur vert et jaune sable) que les actions qui engagent une coopération entre les enseignants et les élèves ainsi que les outils de ces coopérations.

La phase initiale de « recherche de stage » n'a pas été observée. Des entretiens ont été réalisés avant et après le premier stage relativement aux activités réalisées en stage et relativement aux représentations que les élèves avaient à ce moment-là des professions possibles. En effet, le constat fait par les enseignants était que beaucoup de jeunes filles (cette formation est quasi-exclusivement féminine, seuls 2 ou 3 élèves sont des garçons) arrivent en se projetant dans des activités, plus ou moins, professionnelles en direction de la petite enfance. La formation est donc l'occasion de découvertes du caractère professionnel dans le

domaine de la petite enfance (en se distinguant du caractère familial) et des nombreux autres domaines professionnels possibles (soins aux personnes, le secteur des personnes âgées, du handicap et le secteur des services aux territoires – accueil, secrétariat, administratif, etc.).

Les investigations ont ensuite porté sur la préparation des « fiches-activité » en vue du BEPA, tant auprès des élèves que des enseignants qui y participent. Parallèlement, il a, là aussi, été réalisé des entretiens relatifs aux questions d'orientation. Enfin, un entretien plus large sur les différents stages et les orientations de formation et professionnelle a été réalisé avec un certain nombre d'élèves en fin de première, c'est-à-dire à distance des premiers stages.



Travail en groupe avec les partenaires, préparation du forum des associations

Plusieurs points spécifiques d'intérêt peuvent être mentionnés à propos de ce chantier :

1

L'hypothèse établie avec les enseignants que les découvertes professionnelles dans le cadre de modules et dispositifs prévus dans le référentiel peuvent constituer un soutien à l'orientation des élèves (à son anticipation) est une manière originale d'aborder les questions des orientations de formation et professionnelle au moyen, de ce que l'on pourrait appeler, une orientation dans le travail de formation et notamment quelle est l'orientation professionnelle du travail d'apprentissage en formation. Il s'agit d'observer les rapports et ce qui est mobile entre ces différents modes d'orientation.

2

Il s'agit de dispositifs hybrides dans lesquels les espaces de l'école et du milieu professionnel se superposent, interfèrent. Ces dispositifs de formation ont été retenus justement pour leur caractère hybride entre deux formes de formations, scolaires et professionnelles. Que se passe-t-il (au sens de la circulation, du passage) entre l'espace École et l'espace professionnel ? Quelles sont les interférences susceptibles de provoquer des découvertes professionnelles ?

3

Au travers des objets plus précis qui ont pu être investigués, c'est la question de la multiplicité des buts de ces dispositifs et de leurs hiérarchies qui semblent un enjeu pour les élèves, pour leurs apprentissages et leurs découvertes et les manières dont les uns soutiennent les autres. Ce sont aussi des dimensions que les enseignants aspirent à plus et mieux discuter entre eux (par ex : le débat sur la prescription qui vise professionnellement un niveau 4 alors que les élèves sont en stage et seront vraisemblablement professionnellement, avec le bac, employés à des tâches correspondantes au niveau 5). Au niveau du dispositif, la coordination entre l'espace scolaire et l'espace professionnel semble conditionner les manières dont les élèves s'orientent dans ces dispositifs hybrides.

4

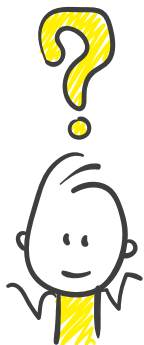
Une modalité de circulation entre ces deux espaces (scolaires et professionnels) concerne en particulier les efforts de mises en mots du vécu (du stage, de l'action pro, de la conduite du projet) à l'oral et/ou à l'écrit. Les différentes mises en mots avec leurs finalités de faire expliciter, d'inscrire, d'établir des traces extérieures de l'activité vécue, à travers des significations verbales, de ce que les élèves font, arrivent à faire en comprenant ce qu'ils font et de pouvoir le discuter apparaissent surtout comme une demande « scolaires », au sens de demandées par l'École. L'enjeu professionnel pour les enseignants de ces mises en mot de l'action rencontre plus ou moins difficilement les préoccupations immédiates des élèves. Cette exigence semble constituer une difficulté de traduction pour les élèves, alors même que l'orientation, l'anticipation comme la décision, nécessitent d'être discutées pour en apprécier les contours, les enjeux formatifs et professionnels, ainsi que les prises de risque, et le retravail permanent des sentiments.

5

La découverte professionnelle des élèves semble donc tenir à la fois aux vécus en milieu professionnel et du travail de signification de ce qu'ils peuvent observer et comprendre du travail visé. Faire découverte nécessite d'identifier les satisfactions autant que des incompréhensions, des flous, voire des peurs et des craintes (par ex : comment se construit le fait d'oser poser des questions quand on est en stage ? Quelles sont les incidences sur les manières de découvrir le travail et la profession?). Le lien entre les découvertes professionnelles et les orientations de formation et professionnelle semble être complexe, certainement pas mécanique, tant pour les élèves que pour les enseignants.

Les directeurs-adjoints

A) Problématisation



Les directeurs-adjoints (DA) ont été associés au processus d'intervention-recherche dès la formation IAPOS. Il est très vite apparu qu'il y a une spécificité pour les directeurs-adjoints (DA) dans la mise en oeuvre de l'AP, de la manière dont cette réforme impacte leur travail. Pour apprécier cet impact, il a été décidé, par le groupe, d'investiguer cette question à travers leur travail ordinaire. En effet la problématisation réalisée avec le groupe de DA a privilégié **les interrogations sur les possibilités, les manières et les conditions, dans le travail quotidien, de traiter les questions pédagogiques**. L'AP s'insère dans un ensemble bien plus vaste de ce qu'ils font et d'emblée pose la question de la manière dont cette préoccupation de la mise en oeuvre de l'AP arrive ou non, ou de quelles manières, à s'insérer dans leur travail quotidien.

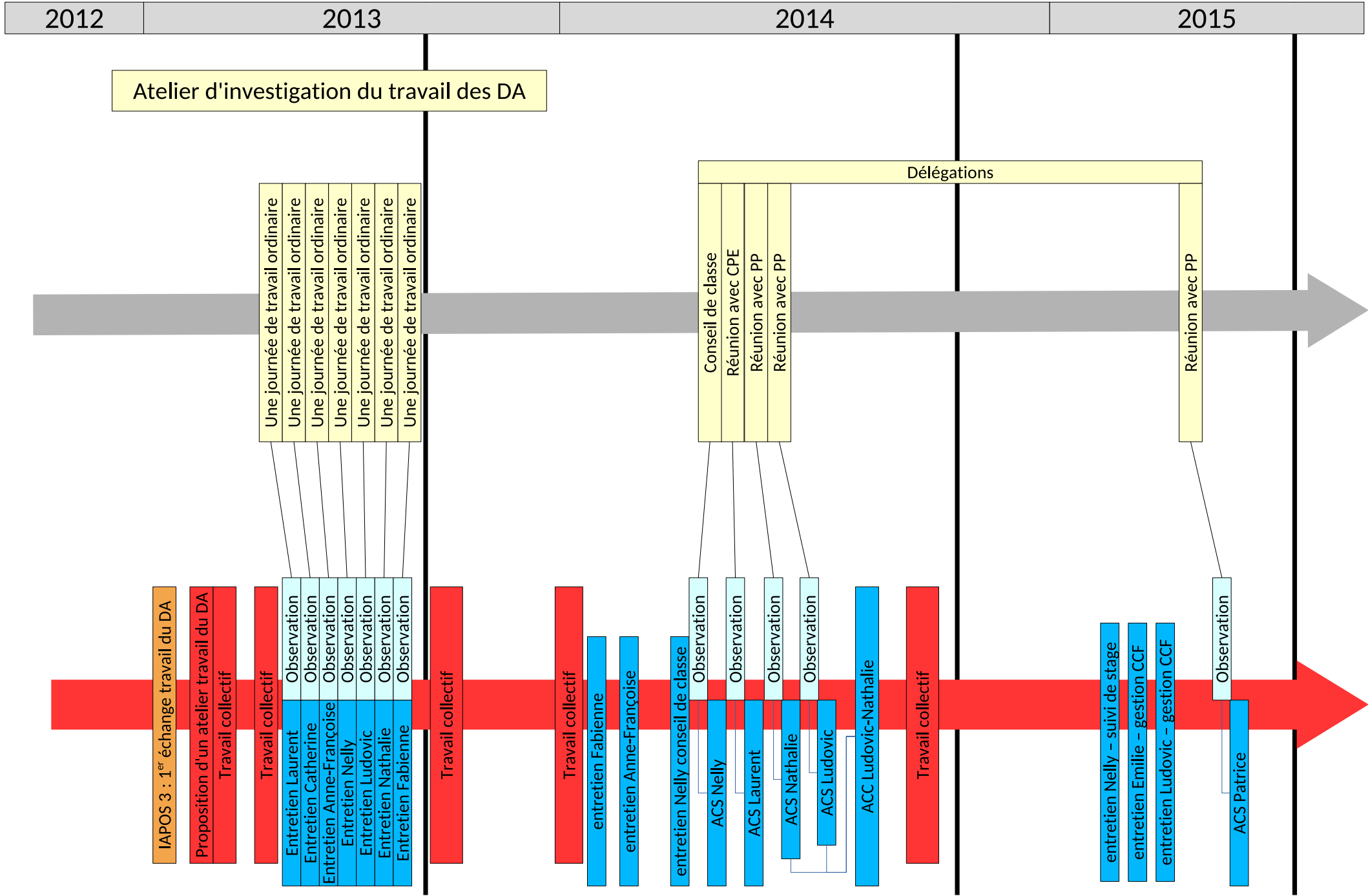
La problématisation a donc pris tour à tour les dimensions suivantes :

Comment, dans le cours ordinaire du travail, conjuguer les exigences pédagogiques et le bon fonctionnement quotidien de l'établissement ? Autrement dit, la problématique est de savoir quelle est la place et/ou la dimension pédagogique du travail ordinaire du DA ?

Comment agir dans et sur une organisation en combinant ces enjeux hétérogènes ? À partir des premières investigations, la problématique a peu à peu évoluée pour tenter de comprendre les manières dont les DA mènent de front à la fois des questions organisationnelles et l'entretien ou le développement de l'organisation elle-même. Comment combiner, pour le dire autrement, une qualité de fonctionnement, marquée par la fluidité et la capacité collective à dépasser des heurts quotidiens, et l'impulsion, la conduite et le soutien à différents (nouveaux) projets ?

Comment instituer des formes et modalités de délégation avec les Profs Principaux / Coordo de filière pour y contribuer ? Comment peut-on agir, en tant que DA, sur cette organisation collective ?

La problématique des formes et modalités de délégation a été retenue, parmi d'autres possibles, pour mettre à l'épreuve justement ces possibilités d'agir sur l'organisation collective des travaux pour avoir une action pédagogique indirecte, du type de celle qui est envisagée pour l'AP.





B) Les investigations (se référer à la frise)

Comme mentionné précédemment, les investigations ont été réalisées essentiellement en 2013-2014. Dans un premier temps, l'enquête a consisté à suivre l'ensemble d'une journée de travail ordinaire de tous les DA. Un entretien individuel a été réalisé à partir des traces des observations des actions du DA consignées, sous la forme d'un carnet de notes systématiques. Un travail collectif a permis de revenir sur les déroulements des journées et sur les discussions individuelles qui ont suivi. Ces reprises collectives ont analysé le travail quotidien du DA et ont suscité l'élaboration d'un certain nombre de critères des qualités et enjeux de ce travail ordinaire, plus ou moins partagés entre les DA. Une des dimensions qui a été particulièrement discutée est la question des manières de s'associer, dans ce travail quotidien, avec les travaux des autres acteurs de l'établissement. L'évolution de la problématique a donc conduit le groupe à imaginer de nouvelles investigations concernant différentes phases du travail qui visait à interroger, instaurer ou développer des formes de délégations vis-à-vis des professeurs principaux.

Cinq domaines ont été identifiés comme particulièrement important relativement aux délégations :

- la préparation de la rentrée
- le suivi quotidien de la classe/filière/pôle
- le suivi de stage
- le suivi des CCF
- les conseils de classe

L'enquête s'est donc poursuivie sur 4 moments différents de travail en lien avec un enjeu de délégation vis-à-vis de professeurs principaux ou d'autres personnels : la conduite du conseil de classe, la coordination avec le CPE pour le suivi des élèves en grande difficulté, l'instauration et la restructuration du suivi de stage, une réunion de redéfinition du rôle du professeur principal en lycée professionnel.



Restitution à la direction de la préparation des JPO en AP

Cette partie du chantier d'ensemble, singulier comparativement aux quatre autres qui concernent des équipes d'établissement, a permis de développer un regard complémentaire élargissant le domaine institutionnel pris en compte. Elle apporte des informations, non seulement sur le travail spécifique des DA, mais aussi sur l'organisation des travaux que constitue un établissement. Plusieurs points saillants de ce chantier peuvent être remarqués :

1

C'est le seul groupe métier inter-établissements qui a été mis en oeuvre. L'entrée du travail entre pairs favorise et développe un regard sur le métier, d'autant plus si elle peut faire l'objet de comparaisons qui valorisent d'une part les inscriptions dans les spécificités de chacun des établissements et d'autre part les lignes de force partagées par tous, ce qui tient de la fonction et des ressources du métier.

2

La problématique a pris le thème de l'AP au titre de l'ingénierie de formation, de façon indirecte. Ce qui correspond à une caractéristique du travail d'encadrement dont sa fonction de «faire faire» doit composer avec l'enjeu d'agir à distance du moment-lieu, du foyer de la réalisation finale de la production du service (ici, en ce qui concerne l'éducation, ce qu'il est convenu d'appeler le «face-à-face avec les élèves»). L'encadrant agit par médiation, par l'intermédiaire des activités des autres.

3

Un enjeu a été de prendre au sérieux la réalité du travail ordinaire (dès la phase exploratoire) pour ne pas déconnecter les enjeux pédagogiques des réalités du travail des DA, pour ne pas faire de la «noblesse» du pilotage pédagogique une parenthèse exceptionnelle. En effet, un certain nombre de prescriptions ou de conceptions du travail d'encadrement, de direction, tendent à scinder les dimensions de gestion et d'administration, des autres dimensions du travail de direction.

4

Une (re)découverte a été faite de l'utilité et l'importance du dit «sale boulot» quotidien, y compris pour les enjeux pédagogiques qui sont tramés du fonctionnement ordinaire et dont la gestion quotidienne est en permanence colorée.

5

Le choix d'investiguer la question des modalités, opportunités et limites des délégations (sur les 5 thèmes mentionnés : préparation de la rentrée, suivi des stages, CCF, suivi quotidien d'une classe, conseil de classe) met en valeur l'inscription et la fonction du rôle du DA dans l'organisation institutionnelle de l'établissement.



Débriefing avec la directrice adjointe du forum des associations

1.2.3 Les conseils de suivi

A. Définition

Les Conseils de suivi ont été instaurés par la volonté commune du SRFD commanditaire et de l'équipe de recherche. Les deux partenaires souhaitaient matérialiser par une instance ad hoc le dialogue institutionnel nécessaire à l'appropriation collective de la réforme en matière d'accompagnement personnalisé. Le conseil de suivi vise à aménager un espace régional (inter-établissements) d'échanges et de discussions à partir des différentes investigations locales et thématiques respectives aux diverses mises en œuvre « d'accompagnement personnalisé ».

« Le conseil de suivi régional est mis en place et se réunira au moins une fois par an. Il vise à :

constituer un espace d'échanges des expériences en cours dans les chantiers et de réflexion sur leurs portées locales et/ou régionales

constituer un espace de débats à propos des rapports entre « les développements des activités et le processus d'institution », à partir des éléments produits dans les chantiers

soutenir l'élaboration de propositions de valorisation des produits de l'intervention-recherche en direction de l'enseignement agricole public de Franche-Comté et éventuellement de valorisation en direction d'autres acteurs (régionaux, interrégionaux ou nationaux). » (convention recherche p 4)

B. Les 3 conseils de suivi

• 1er conseil de suivi, le 28 janvier 2014, à la DRAAF de Besançon.

Ce conseil d'installation intervient dans les premiers mois des interventions-recherches, mais déjà deux ans après les premiers contacts du SRFD et de l'équipe de recherche.

Il y est question du bilan de la formation et des premières actions de mises en place de l'AP. Il est présenté les différentes déclinaisons par établissement de l'intervention-recherche, la problématisation est validée au regard des travaux antérieurs et des premières investigations.

• 2nd conseil de suivi, le 17 mars 2015, à la DRAAF de Besançon.

Ce second conseil, après un an d'investigation, est l'occasion de présenter et de questionner les investigations des 5 chantiers, qui sont largement présentées dans ce rapport. Le Conseil de suivi a été aussi le lieu d'un retour des établissements au SRFD. Ce conseil contribue à l'institutionnalisation des dispositifs d'AP dans les établissements de la région, et ainsi, à l'échange et aux potentielles mutualisations de l'expérience.

• 3^{ème} conseil de suivi, le 17 mars 2016, à la DRAAF de Besançon.

Cette journée a été l'occasion d'un retour approfondi par les chercheurs sur l'ensemble des cinq chantiers puis de présenter leurs analyses au travers des trois questions transversales qui ont fait ensuite l'objet d'un développement présenté dans la partie 2 de ce rapport.

L'intervention-recherche est discutée, ainsi, le chef de SRFD note que dans nos systèmes de formation, alors que l'ingénierie prend le pas sur le sens, l'intervention-recherche a été l'occasion d'un travail du sens et du collectif, à travers les problématiques développées au sein de chaque établissement. Une enseignante souligne alors que l'intervention-recherche oblige à ne pas se précipiter sur les réponses, et crée un cadre de travail propice à la conception de dispositif répondant à la prescription inscrit dans le quotidien, « un espace ouvert de dialogue avec la réforme ».

Son rôle n'est pas le pilotage de l'intervention-recherche (rôle du comité de pilotage), mais de mettre en place les moyens institutionnels d'établir des connaissances communes sur les mises en place de l'AP, mais aussi de favoriser un dialogue productif à partir de ces expériences entre la diversité d'acteurs institutionnels engagés.

À cette fin, le conseil de suivi était composé de :

Le Directeur Régional de l'Alimentation, l'Agriculture et la Forêt ou son représentant,

Le chef du Service Régional de Formation et Développement de la DRAAF et deux membres de son service qu'il désigne,

Les chercheurs engagés dans le projet,

Deux représentants des directeurs des établissements d'enseignement agricole public,

3 représentants des personnels régionaux élus désignés par les organisations syndicales,

Un représentant pour chacun des chantiers en cours.

Un représentant de l'Inspection a toujours été invité et présent.

Partie 2

Trois domaines d'analyse : dispositif, apprentissage et travail collectif

- | | | |
|-------------------|--|-----|
| Chapitre 1 | Élaboration de dispositifs d'AP, une intermédiation dynamique et discutée | 59 |
| Chapitre 2 | Des dispositifs potentiellement favorables aux apprentissages et au développement des élèves ? | 93 |
| Chapitre 3 | Le travail collectif dans la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé | 137 |

Choix de 3 questions transversales majeures

Le chapitre suivant a pour but d'exposer une part de ce que l'on a appris de cette investigation, ce qu'on peut en tirer comme enseignements. Ces enseignements, en amont d'éventuelles préconisations, sont des regards scientifiques transversaux aux différentes actions réalisées et dont l'intervention-recherche a pu constituer un observatoire. Nous tentons de donner des éléments de compréhension des manières dont les activités et les organisations de ces activités dans les établissements répondent à la réforme prescrite.

Ces regards sont actuels (au moment de l'écriture du rapport), ils bénéficient donc du recul historique de l'ensemble des investigations collectives menées par les professionnels et les chercheurs dans le cadre de l'intervention-recherche. Ce sont également des regards de chercheurs, qui proposent de regarder les actions et les éléments travaillés ensemble à l'aide de différents outillages scientifiques, des théories. Ces regards sont étayés d'apports scientifiques et surtout ils sont développés avec un choix de «lunettes», c'est-à-dire un choix de concepts articulés dans différentes propositions théoriques. Ils sont décalés par rapport à la linéarité de l'action, ils sont libérés des contingences chronologiques. Ce qui veut dire que nous ne suivons pas la logique de description chronologique ou topologique (selon les chantiers) de ce qui s'est passé. Nous sommes conscients que c'est un point de vue qui peut être délicat à appréhender puisqu'il faut arriver à se détacher du point de vue habituel de l'action, de la logique de l'action que l'on mène qui pourrait être rendue de façon plus " naturelle " sous les formes de narration ou de description. Ce n'est pas l'option que nous avons prise, afin de prioriser l'analyse scientifique. Toutefois pour que ce rapport soit le plus lisible possible par tous les acteurs, nous nous efforçons tout au long de l'écrit de donner des clés de lecture et de compréhension.

Dans cette partie, nous avons choisi de traiter trois thématiques qui nous paraissent essentielles suite aux investigations que nous avons conduites, avec les professionnels et les usagers en réponse à la commande : accompagner, au niveau académique, la mise en place dans les établissements secondaires agricoles des réformes de 2009 et 2010 portant sur l'instauration de l'Accompagnement Personnalisé (AP) des élèves dans les lycées, dans le cadre d'un développement de l'autonomie des établissements.

Pour réaliser le choix de ces trois thématiques, nous avons répertorié les questions que nos interlocuteurs nous ont adressées au fil de l'eau de nos rencontres, depuis les problématisations initiales et au fur et à mesure des étapes des investigations. Ces questionnements relèvent, dans le désordre et sans valeur d'exhaustivité, tant du travail collectif, de ses réorganisations, que des (re)constitutions de collectifs de travail ; les cheminements des jeunes/élèves en termes de parcours, d'apprentissage et de développement, des conditions et possibilités de la conduite de ces cheminements par eux-mêmes et de façon accompagnée, notamment lors des changements de statut (collégien/lycéen, lycéen/apprentis, lycéen/étudiant, apprenant/professionnel, etc) ; les processus de conceptions des dispositifs et les ajustements dans les réalités ; les contenus d'apprentissages et d'éducatifs, les rapports qu'ils entretiennent pour l'autonomisation et la responsabilisation des jeunes, pour la constitution et la vie des groupes, pour les médiations symboliques et notamment les fréquentes «mises en mots», pour soutenir le façonnage de dispositifs et de situations et leurs potentiels d'apprentissage et de développement ; les évolutions de l'autonomie des établissements et notamment les rapports entre les marges de manœuvre plus ou moins nouvelles, la conception et

l'organisation d'ingénieries pédagogiques et de formation ; les points de vue des élèves (usagers) et des professionnels (producteurs de service), leur co-élaborations réciproques ; les professionnalités et les professionnalisations des acteurs dans l'exercice de conception et d'encadrement de l'AP, ou de pilotage administratif et pédagogique ; les formes d'utilisation de la démarche d'intervention-recherche par les acteurs ; etc. Nous avons croisé la multitude de ces questions avec les éléments saillants de chacun des chantiers (tels que décrits ci-dessus), afin de les regrouper et surtout pour faire apparaître la fréquence et l'importance des occurrences. Nous avons finalement convenu, en équipe, que 3 axes semblaient à la fois commun à tous les chantiers, définissaient des thèmes structuraux et n'ayant fait jusqu'alors que des observations ponctuelles sans une revue de question approfondie.

Nous avons finalement choisi 3 entrées que nous avons formulées de la manière suivante :

1 L'élaboration des dispositifs, une intermédiation dynamique et discutée dans un processus de conception collective.

2 L'accompagnement Personnalisé, des dispositifs potentiellement favorables aux apprentissages et aux développements ?

3 Le travail collectif dans la mise en œuvre de l'AP (coordinations des activités, des rôles, et des groupes d'acteurs.)

Nous nous attachons à décrire ce qu'on a appris, ce qu'on peut tirer comme enseignements de ces travaux en matière de pilotages pédagogiques, de la conception et de l'encadrement de l'accompagnement personnalisé. Ces questions et les éléments que nous formalisons ici sont bien entendu des aboutissements temporaires, ce sont des contributions qui visent à enrichir les connaissances de ces thématiques et devront encore faire l'objet de travaux ultérieurs.

Enfin ces questions sont transversales aux différents chantiers. Toutefois, nous prenons appui sur certains d'entre eux pour soutenir empiriquement nos propos. Tous les chantiers ne sont donc pas détaillés à égalité pour chacune des questions. Nous formulons

l'espoir que les acteurs des chantiers dont les travaux ne sont pas explicitement et précisément analysés, s'y retrouveront malgré tout, ou tout au moins retrouveront, à la lecture, des éléments susceptibles d'enrichir leurs réflexions. Pour rendre à la fois justice à la richesse et la quantité des traces empiriques que les professionnels nous ont fournies, et malgré tout tenter de proposer un document qui reste " lisible " (quant à son volume), nous avons dû, à contre cœur, renoncer à l'utilisation de " beaux " matériaux empiriques dans ces analyses.

Les trois chapitres suivants abordent donc successivement ces trois thématiques.

Chapitre 1

Élaboration de dispositifs d'AP, une intermédiation dynamique et discutée

Claire Masson

1.1

Les outils théoriques pour appréhender la construction des dispositifs

1.1.1 Dispositif	60
1.1.2 Traduction	62

1.2

Évolution des dispositifs

1.2.1 L'émergence des dispositifs d'Accompagnement Personnalisé	66
A. Au niveau institutionnel : une nouvelle mission	66
B. Le dispositif d'AP en lycée (GT & professionnel) dans les prescriptions	67
1.2.2 Premières traductions	73
A. Dannemarie	74
B. Lons-le-Saunier	75
C. Poligny	76
D. Valdoie	77
1.2.3 Diversité de configurations de 4 dispositifs	78
1.2.4 Débats, ajustements et reconfigurations des dispositifs	86
A. Dannemarie	86
B. Lons-le-Saunier	87
C. Poligny	88
D. Valdoie	89

1.3

Conclusion :

le dispositif, un outil d'ingénierie entre situations et institutions	90
--	-----------

Dans le cadre des réformes, les établissements ont eu à répondre par la création de temps scolaires dévolus à l'AP. Ces réponses nécessitent non seulement un ajustement des pratiques enseignantes mais aussi un nouvel agencement dans l'organisation scolaire pour les inscrire dans les curriculums existants et atteindre leurs objectifs à la fois scolaire et extra-scolaire. Ainsi, nous le verrons, les finalités sont aussi variées que l'orientation, la responsabilisation ou encore une remédiation des apprentissages.

Dans une première partie, nous exposerons quelques concepts théoriques (dispositif et traduction) qui nous permettent d'appréhender cette partie sur la construction et l'ajustement des dispositifs d'AP. La seconde partie, la principale, reprend les actions de l'intervention-recherche, en exposant du point de vue du travail de l'organisation, la réalisation de l'AP dans les établissements. Dans un premier temps, nous reprenons la prescription de l'AP, dont les sources sont plurielles : ministère de l'éducation nationale, DGES-

CO, DGER. Puis nous retraçons par l'exposé de la première problématisation des équipes, la diversité des réponses locales à cette prescription d'AP, inscrite dans une autre prescription d'autonomie des établissements. Enfin, nous reprenons plus systématiquement la description des quatre dispositifs, ce qui laisse émerger ce que nous avons appris en termes de catégorisation, ce qui propose une lecture particulière en ce qui concerne le dynamisme des dispositifs par le processus de traduction.



Apport théorique

1.1 Les outils théoriques pour appréhender la construction des dispositifs

1.1.1 Dispositif

Le terme de dispositif est couramment employé au sein des établissements et des organismes de formation pour désigner une sorte d'unité de formation qui vient « en plus » et différemment de l'organisation habituelle d'un établissement d'enseignement secondaire, par exemple : le centre de ressources, la semaine d'accueil (en début d'année), le dispositif d'orientation, d'accompagnement... C'est un vocabulaire technique utilisé en ingénierie de formation que nous souhaitons mettre au travail dans ce chapitre pour montrer en quoi il peut aider à penser les manières d'agir dans et sur les organisations, notamment en établissement secondaire d'enseignement.

Ce terme a tout d'abord été théorisé en philosophie pour décrire un mode de gouvernance stratégique de l'action notamment par Foucault. Agamben (2007) reprend ses travaux pour définir le dispositif comme : « tout ce qui a, d'une manière ou une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vi-

vants ». Astier (2012) insiste lui aussi sur la dimension stratégique du dispositif. Un dispositif est à la fois un moyen d'une domination au sein d'un espace social défini et aussi, un cadre de prise d'initiative de la part des acteurs qu'ils réunissent. Il travaille pour sa part sur les dispositifs de formation dans le domaine des sciences de l'éducation. Plusieurs définitions existent quand il s'agit de dispositifs de formation.

Le dispositif peut être caractérisé par ses éléments constitutifs et les relations entre eux. Ainsi, Foucault souligne ce caractère systémique dans cette autre définition du dispositif :

«un réseau entre les différents éléments d'un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit.»

Cette définition correspond parfaitement aux sens et aux usages actifs en ingénierie de formation. Dans ce domaine, de nombreux auteurs utilisent ce concept et le définissent.

Un dispositif pédagogique est le résultat d'une ingénierie de projet visant à ce qu'une action de formation ait bien lieu pour faire apprendre et/ou développer des compétences (Olry & Vidal-Gomel, 2011)

Un dispositif est une organisation rationnelle de moyens matériels et humains selon un ensemble cohérent de buts et d'objectifs en vue d'un résultat précis (Albero, 2010)

Le dispositif est un ensemble de moyens coordonnés en vue d'une fin et, pour ce qui concerne la formation, un ensemble de ressources organisées en vue de favoriser les apprentissages de catégories de public déterminées.

Linard (1998), quant à elle, utilise le concept de dispositif dans son travail sur l'utilisation des TIC (techniques d'information et de communication).

Un dispositif implique donc une mise en système délibérée des éléments et des conditions d'une action, une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. Cette construction présuppose quelqu'un derrière la représentation de l'effet visé et une logique de type dramatique qui combine la mise en scène des protagonistes, des rôles et des circonstances avec les règles empiriques du déroulement de l'action.

Dans le cas qui la préoccupe, la conception de TIC pour l'éducation : le concept de dispositif a d'abord été rattaché à une préoccupation uniquement technique dans la conception des logiciels puis à une préoccupation cognitive et enfin, à une conception écologique, centrée sur les besoins de l'utilisateur et sur les conditions de son activité en situation (Linard 98). Le concept est inscrit dans des conceptions vers des modes plus ouverts, plus sensibles aux conditions existentielles, subjectives et objectives, de production des objets et des tâches. Il ancre le travail dans une position épistémologique qui favorise un regard sur l'action possible, réelle et prescrite. En tout cas, il s'oppose alors aux approches logico-symboliques et sémiotiques hors sujet et hors intention.

Dans ces définitions nous retrouvons tout d'abord la définition antérieure donnée par la philosophie en termes de stratégie de l'action. Nous insistons sur le sens que porte alors le concept de dispositif : une dialectique pour l'action entre un cadre institutionnel ou opérationnel plus ou moins explicite et des conditions existantes (psychologiques, sociologiques et historico-techniques) ; nous montrerons en quoi, l'explicitation et la construction du cadre et de l'institution se déroulent dans le flux de l'action.

Le dispositif dans l'usage est également le jeu entre les éléments (disparates) qui le composent qui permet par l'activité et le rôle de chacun de configurer et reconfigurer dans l'usage le dispositif. On peut penser, avec les dispositifs, que nous pouvons faire part ainsi d'une ingénierie de formation vivante et à l'épreuve de l'établissement et des différents acteurs.



Élève en production dans les ateliers technologiques



1.1.2 Traduction

D'autres travaux scientifiques se sont déjà intéressés aux manières dont les réformes étaient mises en œuvre effectivement. Un courant de la sociologie, en particulier, a étudié les processus de transformation de la prescription quand des acteurs tentent de la mettre en place dans la réalité (Callon, 1986 ; callon, Michel & Latour, Bruno, 1991). Il met en exergue que cette transformation passe par toute une série d'étapes de réceptions, de compréhensions, de décisions d'orientation, de décisions opérationnelles, de tentatives d'instauration, de régulations, etc. Ce courant parle

alors d'un processus complexe de traductions qui mobilise et traverse différents groupes d'acteurs. La notion de traduction réfère à une ambivalence bien établie par ailleurs entre la reproduction respectueuse et la transformation, voire la trahison du texte quand celui-ci est repris pour être signifiant dans un monde différent, étrange à celui d'origine. Dans sa recherche qui étudie ces processus de traduction en milieu scolaire, Lantheaume et ses collaboratrices (2009) identifient 4 caractéristiques importantes de ce processus :

1 Les interactions dans les organisations locales du travail, le management et les collectifs de travail

2 La construction de normes locales

3 Les micro-ajustements

4 L'hybridation



Nous allons revenir sur ces 4 caractéristiques pour les détailler et en comprendre les fonctionnements spécifiques et de leurs combinaisons. Toutefois, avant cela, il est nécessaire de repérer 4 enjeux structuraux mobilisés dans ces traductions. Pour ce qui concerne le domaine de l'éducation :

1 Un premier enjeu tient, à un niveau global, aux rôles sociaux, politiques et économiques dont est affectée l'éducation. Selon que l'on privilégie tels ou tels rôles, les traductions vont être orientées diversement. Par exemple, il est identifiable que certains privilégient plutôt une éducation en tant que socialisation réparatrice, ou plutôt en tant que compensation culturelle, ou encore plutôt comme vecteur d'émancipation. De manière identique, certains peuvent privilégier des visées d'employabilité des formations professionnelles en étant soucieux d'ajuster les qualifications au marché des emplois, quand d'autres vont prioriser l'acquisition d'un diplôme avec une validité étendue, etc.



2 Un second enjeu se réfère à l'organisation dans laquelle agissent les acteurs, et les fonctions qu'ils occupent. Ces cadres organisationnels, structurels, statutaires, etc, affectent les manières dont les acteurs appréhendent les objets de la réforme en fonction des rôles qui leur sont attribués et qu'ils occupent. Par exemple, une commission consultative paritaire de diplôme ne se préoccupe pas exactement de la même manière de cet objet que le fait un débat législatif, le ministère qui produit une circulaire, un service académique régional qui relaie la prescription en lui donnant les atours administratifs de gestion, le corps des inspecteurs, une direction d'établissement ou une équipe pédagogique, des élèves et leurs familles. Pensés en termes de traduction, ces distributions organisationnelles renvoient à autant d'espaces de (re)négociations compte tenu des objectifs et des contraintes propres à chacun de ces niveaux relativement aux fonctions que l'ensemble du système leur affecte, mais aussi que les acteurs occupent de façon nécessaire (par ex : personne d'autre ne le ferait) et/ou stratégique (par ex : en utilisant les possibilités de cette réforme pour poursuivre d'autres objectifs qui sont pour eux prioritaires). Bien entendu, ces espaces de négociation et de traduction s'insèrent dans des rapports de pouvoirs complexes et croisés, et ces processus de traduction mettent en jeu ces rapports.

3 Troisième enjeu : la réforme particulière doit s'insérer dans un univers et une histoire des réformes, dans un milieu en quelque sorte «saturé» de textes prescriptifs. La métaphore de la «jurisprudence» dans le domaine de la justice peut donner à voir ce type d'espace à la fois déjà occupé et simultanément relativement vacant. Dans le cadre de l'éducation et plus particulièrement des «dispositifs» destinés à soutenir le travail des élèves, une réforme prescrivant un nouveau dispositif rencontre nécessairement les objets, les périmètres d'autres dispositifs existants. Elle peut par exemple officialiser des fonctionnements effectifs en les redéfinissant, ou venir s'ajouter ou remplacer d'autres dispositifs antérieurement prescrits. Dans tous les cas, cela ouvre des espaces de négociation sur des modalités de prolongations, de différenciations, de distinctions, d'opposition, de complémentarités, etc, entre le nouveau prescrit et l'existant. Le sens mais aussi les caractéristiques des dispositifs sont autant d'objets à (re)définir (par ex : cadre horaire concurrent, organisation du travail, partenariats et travail collectif, objets d'enseignement, modalités d'évaluations, etc.).

4 Enfin quatrième enjeu qui d'une certaine manière combine les 3 premiers mais en en proposant un autre point de vue. Le processus de traduction suppose un processus d'intéressement des diverses entités (les acteurs et leurs groupes, les dispositifs, les objets, les organisations, les usages, etc.) qui caractérise les manières dont elles sont, plus ou moins quantitativement et qualitativement, enrôlées dans le projet d'ensemble.

Le processus de traduction est regardé alors comme une élaboration progressive qui passe par des appropriations successives et des renégociations d'abord de textes, des éléments matériels de langage (écrits et aussi très souvent oraux), puis pratiques et fonctionnels, qui sont autant d'occasions d'interprétations, de reformulations, d'actions orientées et éprouvées : ces traductions sont donc matérialisables : ce sont des mots, des faits, des gestes, des actes, des commentaires, des comptabilités, etc. Bien entendu les textes, les objets, les outils ont leur importances, mais les enquêtes menées par les chercheurs montrent la

très grande importance des réunions plus ou moins formelles, des discussions informelles, des circuits d'informations au cours desquelles se rencontrent, s'affinent, s'hybrident de façon non linéaire les multiples traductions. Ces échanges construisent des compromis entre diverses interprétations et diverses actions et leurs effets observés. Ces échanges mettent en jeu et à jour une pluralité de «logiques d'action» (Boltanski & Thevenot, 1991) que les mêmes acteurs peuvent adopter plus ou moins selon les moments et/ou les interlocuteurs.

Par exemple, les auteurs de l'étude repèrent des logiques d'action (auxquelles sont attachées des ensembles de corpus argumentaires présentés dans une certaine cohérence). Cette liste n'est évidemment pas exhaustive :

la logique de l'efficacité (la cohérence entre les moyens et les objectifs, rapportée aux efficacités d'autres dispositifs « concurrents »)

la logique de l'opinion (la cohérence entre ce qui est fait et ce qui est attendu et visible, par exemple « l'image de l'établissement »)

la logique domestique (la cohérence entre ce qui est prévu et ce que cela permet de vivre, par exemple les modifications des relations entre les enseignants et les élèves)

la logique civique (la cohérence entre les objectifs et les finalités, par exemple : la contribution à une finalité d'égalité)

On pourrait citer encore d'autres logiques d'action comme celle de l'efficacité, celle de l'innovation, celle de l'expérimentation, etc. Ces logiques se constituent et se réalisent, sans être nécessairement identifiées de façon formelle, dans des réseaux d'argumentaires, d'objets (des relevés de décision, des fiches, des livrets, des inscriptions dans les emplois du temps, dans le plan d'évaluation, des supports pédagogiques, etc), des emplois des acteurs qui peuvent être amenés à changer de fonctions plus ou moins occasionnellement. Les traductions se manifestent alors sous la forme de tensions et d'alliance sur la base de convergence qui émergent aux interférences entre les discours ou les actions des acteurs et l'ensemble d'un maillage constitué des acteurs, des dispositifs et des objets. Aux interprétations hétérogènes répondent des montages composites.

Reprenons, maintenant par le détail, les 4 caractéristiques du processus de traduction évoquées ci-dessus (les interactions dans les organisations locales du travail, le management et les collectifs de travail ; la construction de normes locales ; les micro-ajustements ; l'hybridation).

1 Les interactions dans les organisations locales du travail, le management et les collectifs de travail

Quand la réforme arrive, en quelque sorte, dans l'établissement, c'est souvent l'administration qui se mobilise en premier. L'objectif pour l'équipe de direction est d'étudier la faisabilité et de la rendre possible : le but est d'arriver à continuer à assurer le fonctionnement quotidien de l'établissement en intégrant les contraintes occasionnées par la nouvelle prescription. Celle-ci est donc traduite de façon à ce que le dispositif et le fonctionnement ordinaire de l'établissement soit compatible. La direction joue alors un rôle de passeur entre le monde lointain de l'administration centrale ou régionale et la cité locale que constitue l'établissement. Par moment, l'impératif de fonctionnement et de (ré)organisation peut faire passer le sens de la réforme au second plan. Il s'agit à la fois d'assurer une faisabilité compatible avec le reste du fonctionnement et en même temps d'engager un enrôlement de l'ensemble de la communauté. Les réunions plénières ou en plus petits comités sont des occasions à la fois de redire, à l'oral, les prescriptions textuelles écrites, de vérifier les interprétations, de signifier un engagement de l'établissement dans cette orientation. Pour la direction, ce peut être un moyen d'écouter des marques d'intérêts comme les vigilances nécessaires et les réserves, les réticences, voire les oppositions. Il peut être important d'évaluer, pour la direction et pour le collectif des acteurs, le degré d'adhésion tant du point de vue quantitatif (combien), que de l'identification

des personnels (qui), et surtout des argumentaires sur l'objet (quoi) et ses prolongements dans les objectifs (but ou mobile) et enfin sur les modalités d'organisation (où, quand, avec qui, etc) et de fonctionnement de la mise en œuvre (comment). Par exemple, le souci d'améliorer l'image de l'établissement par cet intermédiaire peut soutenir des opinions favorables à son endroit et servir d'enrôlement de l'ensemble de la communauté. Mais bien entendu d'autres forces vont venir tenter de s'y combiner, comme les modalités de délégation ou non du pilotage particulier du dispositif et les possibilités de trouver des arrangements d'organisation qui ménagent des espaces de formes d'autogestion localisées. Il s'opère ici des transactions entre des variations (plus ou moins importantes) des interprétations et des intérêts particuliers qui assurent des formes d'engagement. Il ne s'agit pas, en prenant ces exemples, d'en faire des procédures obligées. Au contraire, ces exemples ne font qu'illustrer les sortes de mouvements qui s'opèrent. Il est alors judicieux de repérer que ces interactions au sein des organisations du travail mettent en jeu des normes plus ou moins partagées, en procédant souvent de façon implicite à un important re-travail des normes, entre le normal du fonctionnement antérieur, le normalisant des prescriptions, et la (re)construction ou la (re)création de normes locales, une certaine normativité (Canguilhem, 2011).

2 La construction de normes locales

En effet, ces négociations plus ou moins formelles dessinent des tentatives de concevoir collectivement ce que serait le « bon » dispositif. Entre ce qui est retenu comme l'essentiel ou le plus important des textes prescriptifs, les choix pragmatiques référés à des principes partagés localement compte tenu des expériences collectives cumulées, et des volontés qui confluent entre des acteurs, le dessin d'une configuration locale propre se fonde, de façon plus ou moins explicite et/ou ferme, sur la constitution progressive de normes locales légitimes pour les acteurs. Les orientations managériales peuvent favoriser ou freiner ces dynamiques de (re)définitions des normes ou, de façon plus perceptible, les règles de fonctionnement dans lesquelles s'incarnent ces normes. Les auteurs identifient des facteurs favorisant ou défavorisant cet effort de (re)définition des normes à travers le travail d'élaboration pratique et organisationnelle. Ces facteurs sont rarement (dé)favorisants en eux-mêmes, pris isolément. Ce serait vraisemblablement plutôt des combinaisons, des configurations de plusieurs facteurs qui seraient opérants. Les facteurs plutôt favorables seraient : la mise à disposition de ressources, le ménagement de formes de concertation inscrites à l'emploi du temps de travail, le recours à des instances, l'acceptation des interprétations variées et les possibilités qu'elles s'expriment, l'ouverture de possibilités d'expérimentations temporaires, une planification des étapes d'harmonisation, la sollicitation de transferts d'autres expériences notamment celles issues du registre professionnel habituel. À l'inverse, des facteurs seraient plutôt défavorables : le cloisonnement et l'attribution de prérogatives à de petites équipes plus ou moins officialisées et/ou clandestines, des contenus contrôlés, des contraintes organisationnelles posées comme des a priori intangibles (des emplois du temps imposés), des délégations de pilotage instituées par la direction affaiblissant leurs légitimités, des organisations qui placent d'emblée les règles de métier sur la défensive. D'une manière plus large, la (re)définition de normes (Schwartz & Durrieu, 2009) n'a pas pour vertu cardinale de trouver, parfois vainement, LA norme consensuelle dans laquelle tout le monde pourrait se retrouver, mais plutôt de jouer « un rôle prépondérant dans l'invention de façons de travailler adéquates » (Lantheaume et al., 2009). Quand les acteurs peuvent envisager « ensemble des projets possibles » (ibid), les « négociations débouchent sur des compromis » (ibid) d'autant plus probant qu'ils les savent (re)discutables entre les prescriptions, les orientations managériales et les logiques des métiers.

3 Des séries de micro-ajustements

De fait, les traductions s'opèrent sur la base d'un processus relativement lent d'accommodement, mêlant des subreptices créations de façons de faire avec des règles des métiers, des normes locales et des attendus institutionnels (ré)interprétés (Lessard 2005). Une des difficultés est que ces traductions effectives se réalisent parfois dans des déclarations explicites, et aussi très souvent dans des séries de micro-ajustements qui conduisent à des déplacements et des réévaluations, des reformulations et des ouvertures de pistes empruntables, difficilement perceptibles à un regard grossier. Le cheminement est rarement linéaire et souvent ponctué d'arrêt, de revirement avant de repartir. Les signaux faibles sont de façon ambivalente à la fois des sources d'inquiétude sur les évolutions de l'élaboration et aussi des sources de confirmation mais souvent de l'ordre de la sensation, du ressenti, du sentiment, de la sentience (de la capacité à ressentir).

4 L'hybridation

Finalement, le produit et également le processus de production de la traduction prennent la forme d'une hybridation, d'un métissage, voire d'une sorte de créolisation. Ce qui est parfois apprécié comme des accidents, des déformations, peut être regardé comme des mélanges de vocabulaire et aussi comme des reconfigurations d'une certaine grammaire des activités, de leurs organisations réciproques, des normes et des processus d'institution. Les refuser, ou même les tolérer en refusant d'y porter attention, rejette ces processus inévitables dans des formes de clandestinité alimentant dans la dissimulation à la fois rancœur et honte. Au contraire, non seulement les accepter, ou plus encore y porter une grande attention conforte le sentiment de qualification, un appel à y mettre du sien. La traduction est une ré-écriture inspirée, bien qu'elle produise des compositions peu ou prou disparates et surprenantes, voire parfois pas facilement compréhensibles pour un regard extérieur.



1.2 Évolution des dispositifs

Nous proposons un regard sur la mise en œuvre de l'Accompagnement Personnalisé au moyen, ici, d'une lecture et une analyse en tant que dispositifs effectivement mis en œuvre dans les établissements qui ont participé à l'intervention-recherche, c'est-à-dire du point de vue de la construction d'une organisation en réponse à une prescription. Au-delà de leurs descriptions statiques, nous cherchons à rendre compte dans leurs élaborations et leurs régulations de leurs constructions. Pour cela, nous analysons dans un premier temps les manières dont sont prescrits ces dispositifs. Comment ces prescriptions dessinent-elles des (pré)conceptions formelles et/ou fonctionnelles des dispositifs ? De quelles manières ces prescriptions envisagent ou non le travail d'élaboration et de régulation des dispositifs ? Dans un second temps, nous traçons des étapes de formations par les équipes des dispositifs dont nous avons eues connaissance au

cours de l'intervention-recherche. Nous analysons 4 dispositifs au regard d'une série de critères communs. Enfin nous illustrons, par quelques exemples, différentes régulations et ajustements dans les constructions des dispositifs, avant de conclure sur la nature du travail qui est effectivement réalisé par les personnels et les équipes pour concevoir et animer des actes de formation au sein et au moyen de ces dispositifs d'AP. Nous montrons qu'une ingénierie de dispositif peut être appréhendée comme une médiation entre la production d'un ensemble de situations de l'AP, ou dit autrement la création d'un milieu de formation, d'une part, et des modalités de (re)configuration institutionnelle d'autre part. Le dispositif est un espace de discussion, de création et de régulation de normes spécifiques.

1.2.1 L'émergence des dispositifs d'Accompagnement Personnalisé

A. Au niveau institutionnel : une nouvelle mission

L'accompagnement personnalisé (AP) est l'une des appellations d'une série de prescriptions d'actions éducatives qui apparaît simultanément dans plusieurs réformes de l'enseignement à partir du tournant des années 1980-90 (en particulier la loi d'orientation de 1989) et qui ont proliféré depuis lors. L'AP s'inscrit dans une évolution marquée par une succession et une multiplication de modalités de prise en charge des élèves autour de la thématique de l'individualisation et de la différenciation, instaurées en complément aux enseignements ordinaires. Historiquement, la massification (Defresne & Krop, 2016) de l'enseignement secondaire (loi Berthoin 1959, loi Habby 1975) se réalise par la transformation du système éducatif qui s'opère en passant d'une logique d'ordres à une logique de degrés. Avant ces lois, le principe structurel faisait du primaire et du secondaire deux ordres distincts sans solution de continuité entre eux pour la plus grande partie des classes populaires. Ainsi, l'arrêt de la scolarité avant ou après le certificat d'étude n'était pas considéré comme un échec mais une fin ordinaire, si ce n'est normale (au moins d'un point de vue statistique). La transformation a fait du primaire, secondaire et ensuite du supérieur des degrés par lesquels, en principe, tout le monde est appelé à passer et en bénéficier pour se former. Ainsi les degrés sont donc des propédeutiques à la suite des études. Depuis l'avènement de la formation continue,

autrement dit, «formation tout au long de la vie», ce principe est encore étendu, tendant à faire de la formation professionnelle initiale une propédeutique au développement professionnel dans l'ensemble de la vie. Mais cette massification ne s'est pas traduite par une démocratisation au sens d'une réduction des inégalités scolaires fondées sur les inégalités sociales. La sélection se réalise moins qu'avant par l'alternative entre poursuite et arrêt des études, que par une distribution selon des filières et parcours distinctifs au sein du système éducatif. Les difficultés scolaires ou les échecs ont donc été en quelque sorte internalisés au système. Une multitude de réformes ont alors régulièrement tenté de répondre à la question de ces difficultés et échecs scolaires en ajoutant des modalités de prises en charge dans, ou en plus, du fonctionnement ordinaire de l'enseignement, conduisant à des sortes d'externalisation au sein du système éducatif. L'intention générale déclarée de ces incessantes "nouveau-tés" est de prévenir, éviter, ou compenser ces difficultés ou échecs scolaires qui deviennent systémiques et qui peuvent être analysés comme la reproduction, de générations en générations d'élèves, des inégalités socio-scolaires malgré un allongement pour tous de la durée d'études et une élévation générale du niveau de diplôme atteint. Les inégalités s'expriment plus tardivement dans le cursus des élèves, mais restent de

même nature et quasiment de même ampleur statistiquement parlant.



Les groupes en AP, menu « étude du sol »

Toutefois, toutes ces modalités n'ont pas été conçues, et prescrites d'emblée et explicitement en tant que dispositifs. La notion de dispositif est apparue progressivement. Elle est actuellement massivement utilisée pour désigner mais aussi concevoir ces modalités. On a vu ainsi apparaître des « programmes personnalisés d'aide et de progrès », des « parcours diversifiés », des « itinéraires de découverte », des « études encadrées » ou encore des « aides individualisées », etc, assez souvent associés à des injonctions ou préconisations d'ordre pédagogique, comme « la pédagogie différenciée », etc. La notion de dispositif semble de plus en plus fréquemment retenue quand la modalité préconisée d'action combine des dimensions administratives, organisationnelles, pédagogiques, etc.

B. Le dispositif d'AP en lycée (GT & professionnel) dans les prescriptions

Pour le lycée professionnel

En ce qui concerne le dispositif qui nous intéresse ici, pour les lycées professionnels, le décret 2009-148 portant sur la « rénovation de la voie professionnelle » (RVP) prescrit à l'article 8, la « voie professionnelle » avec 4 composantes :

- 1) un cycle de 2 ans conduisant à un des diplômes de niveau 5 ;
- 2) un cycle de référence de 3 ans conduisant au baccalauréat professionnel, au cours duquel les élèves peuvent se présenter aux épreuves d'un BEP ou d'un CAP ;
- 3) des passerelles possibles entre les 3 voies du lycée (général, technologique et professionnel) ; et enfin
- 4) des dispositifs « d'aide et d'accompagnement [...] pour les élèves qui en ont besoin, sur proposition de l'équipe pédagogique de la classe ».

Ces propositions et injonctions de modalités de prise en charge se sont multipliées d'abord à l'école primaire et au collège, puis avec un peu de décalage aux lycées, puis à tous les autres niveaux et établissements d'enseignement, d'éducation et de formation. La prolifération de ces dispositifs est le résultat d'une inflation de mesures que les prescriptions ministérielles ajoutent les unes aux autres sans les substituer, comme si la difficulté de l'École (et non d'abord des élèves) pourrait être dépassée par un empilement de dispositifs complémentaires. Ainsi, on observe que « les dispositifs peuvent se juxtaposer, se recouper, s'articuler, et/ou s'emboîter, apparaître ou disparaître » (Benhaim, 2003). Ils sont nommés de toutes sortes de façon, révélant une certaine cacophonie sémantique symptomatique des définitions erratiques, de cohérences internes au dispositif et de leur coordination entre eux de plus en plus difficiles à identifier, tant les termes utilisés sont attribués sans véritable travail partagé de significations formelles et/ou fonctionnelles (Bouysse, Desbuissons, & Vogler, 2010).

L'article 4 de l'arrêté du 10/02/2009 du Ministère de l'Éducation nationale (qui décline le décret pré-cité) précise que « les dispositifs d'accompagnement personnalisé s'adressent aux élèves selon leurs besoins et leurs projets personnels. Il peut s'agir de soutien, d'aide individualisée, de tutorat, de modules de consolidation ou de tout autre mode de prise en charge pédagogique. Les heures attribuées à chaque division pour la mise en œuvre de ces dispositifs peuvent être cumulées pour élaborer, dans le cadre du projet de l'établissement, des actions communes à plusieurs divisions ».

Dans ce texte, l'adjectif « personnalisé » est bien ajouté, et il est associé à une formulation des caractéristiques des élèves concernés différentes de celle du décret. La mention « selon leurs besoins » ne signifie plus la dimension sélective de la formule de ceux « qui en ont besoin ». Autrement dit, si on fait l'hypothèse que tous les élèves ont des besoins, le dispositif d'AP a vocation à s'adresser à tous et non plus seulement à ceux qui en auraient besoin, avec le sous-entendu que le dispositif pourrait ou devrait pouvoir répondre, soit à certains besoins, soit à tous les besoins, y compris dans leur diversité et leur étendue. De plus, l'ajout de la mention « selon [...] leurs projets personnels » amplifie cette extensivité et ne limite plus la fonction du dispositif à des besoins rétrospectifs ou actuels, pour l'ouvrir aux enjeux des projets des élèves, et donc à la dimension prospective. Le texte de cet arrêté décline également les modalités sous-jacentes aux processus « d'aide et d'accompagnement » du décret. La liste est initiée par les mentions de « soutien », « aide individualisée », « tutorat » ou « modules de consolidation », mais est, là aussi, très largement ouverte... à l'infini, puisque « tout autre mode de prise en charge pédagogique » peut être envisagé. Notons que c'est ici l'adjectif « individualisée » qui qualifie l'aide et que « soutien, aide ou consolidation » relève du registre du complément ou de la compensation relativement au corps principal de l'enseignement. L'arrêté indique également que le dispositif est affecté d'un volume en « heures » attribué par « division » bien que cette affectation soit immédiatement relativisée puisqu'il est souligné que ce volume peut être combiné entre les

divisions pour constituer des « actions communes » au niveau de l'établissement. Ainsi, la notion de dispositif combine désormais, une définition extensive du public concerné, des modalités plutôt compensatrices bien que qualitativement illimitées du service, une ambivalence en termes de comptabilité des moyens affectés et du ou des niveaux de structuration dans l'organisation de l'établissement.

La circulaire n°2009-028 portant sur la mise en œuvre pour la rentrée 2009 de cette « rénovation » stipule dans le préambule que « l'accompagnement personnalisé constitue [...] un élément majeur de la rénovation » qui a pour objectifs « d'augmenter le niveau de qualification des jeunes sortants du système de formation » en réduisant « fortement le nombre de jeunes quittant prématurément le système éducatif », en conduisant « un plus grand nombre d'entre eux au baccalauréat professionnel », et en facilitant « la poursuite vers des études supérieures ».

Cette inscription corrobore l'importance, « élément majeur », du statut donné à ce dispositif au titre de l'une des 4 composantes de la « voie professionnelle » définie dans le décret. Toutefois, cette formulation enrichit substantiellement ses finalités, au point que l'on peut interroger, derrière une rhétorique emphatique, la mesure de la proportionnalité des moyens aux finalités affichées. Dire que le dispositif d'AP serait un élément majeur pour atteindre ces objectifs fait peser sur lui une lourde responsabilité.

Dans le chapitre 4 de cette circulaire, portant particulièrement sur l'organisation des enseignements de la voie scolaire de la voie professionnelle (pour la distinguer de la voie « par apprentissage »), il est indiqué que les horaires hebdomadaires réglementaires globaux (33,5 ou 34,5h) incluent « l'accompagnement individualisé » (notons que l'adjectif a changé). Mais de façon politiquement volontaire, ces horaires hebdomadaires ne doivent pas clairement spécifier a priori « de façon à ce que les choix pédagogiques et organisationnels des établissements s'exercent pleinement ». Ainsi les grilles horaires prescrites doivent présenter « des marges d'organisation et d'adaptation locales importantes » en particulier pour « la définition et la programmation des actions d'accompagnement personnalisé ». Ces marges sont conçues dans la combinaison de 6 possibilités de « répartitions »,



Travail en groupe avec une enseignante

hebdomadaire, annuelle, par cycles ou pluriannuelle, tant des disciplines d'enseignement général que professionnel, des « 22 semaines de formation en milieu professionnelle » (dit autrement, les « stages »), ainsi que sur le « volume horaire professeur complémentaire [...] attribué à l'établissement globalement » ou l'organisation de l'AP. Cette injonction à devoir combiner ces possibilités de « répartitions » et donc d'astreindre les équipes locales à organiser ces dispositifs dans des « marges d'organisation et d'adaptation locales importantes » se traduit par une « autonomie voulue » qui enjoint à « s'oppose[r] naturellement à l'élaboration de grilles normalisées autres que celles fixées par l'arrêté » (sur lesquelles nous revenons ci-dessous). Autrement dit, le caractère volontaire de cette « autonomie » est une prescription impérative, et pour que « les choix [...] des établissements s'exercent pleinement », ils sont obligés de produire par eux-mêmes une combinaison de clés de répartitions. Le paradoxe de l'injonction à l'autonomie est également soutenu par le fait qu'ils sont amenés à combiner divers niveaux de répartitions, y compris pluriannuelles, avec une autre « répartition » concernant le « complément horaire professeur » qui, elle, doit s'effectuer « annuellement et non sur l'ensemble du cycle » étant basé sur une « dotation attribuée » annuellement. Enfin, cette « autonomie »



Travail en groupe avec une enseignante

est malgré tout circonscrite, puisque que la circulaire étant adressée d'abord aux instances académiques, elle les enjoint à « veille[r] à ce que la D.H.G. notifiées aux établissements permettent la mise en oeuvre de la réforme dans tous ses aspects ». Autrement dit, les arbitrages sur l'enveloppe de la dotation globale échappe à cette « autonomie ».

La notion de dispositif s'épaissit donc non seulement avec des responsabilités à contribuer à des finalités élargies, une comptabilité d'heures affectées mais surtout d'une composition obligatoirement locale entre plusieurs « répartitions ». Autrement dit, le dispositif n'est pas défini uniquement en soi, dans son organisation et ses attributs propres, mais relativement à d'autres enjeux, d'autres organisations et, en cela, est le produit d'une forme de négociation, qui doit se réaliser au sein de l'établissement, voire, selon les formulations, au sein des équipes.

Enfin dans les annexes de l'arrêté, les « grilles horaires élève » donnent à voir et signifient également une autre manière de définir le dispositif. Ces grilles sont des tableaux qui mettent en correspondance des « disciplines et activités » avec des durées horaires par cycle (avec un caractère obligatoire) et annuelle moyenne (avec un caractère indicatif). Les « disciplines et activités » sont composées de 2 parties, les enseignements obligatoires incluant les activités de projet, scindés en 2 sous-parties (enseignements professionnels et enseignements généraux) d'une part, et « l'accompagnement personnalisé » d'autre part. La répartition est très inégale : Les EP comptent 1388h, les EG 1218h et l'AP 210 (pour le cycle). L'AP représente donc en volume 8% des « disciplines et activités » du baccalauréat professionnel. Cette distribution signale de nouveau une certaine ambivalence du statut de l'AP et donc d'une dimension du dispositif. Comme relative nouveauté (cette réforme instaure officiellement ce dispositif), l'AP est chargé de la lourde mission de constituer un « élément majeur » pour atteindre des objectifs de longue date problématiques (en ce sens, les textes l'officialisent), mais il est d'emblée placé dans une configuration disposant de moyens modestes comparativement au déjà existant prorogé tout en étant placé à égalité de statut (avec, après les cycles et diplômes, ici les enseignements professionnels et généraux), et surtout dans une nouvelle injonction qui le traverse d'une obligation de l'instaurer dans le cadre imposé d'une autonomie de l'établissement.

Pour les lycées général et technologique

Concernant les lycées d'enseignement général et technologique, la circulaire n°2010-013 du 19/01/2010 définit l'AP. Sa mise en place est prévue de façon progressive sur 3 années pour les 3 niveaux de classe de préparation au baccalauréat. On peut interpréter cette précaution comme une anticipation des difficultés que pourraient rencontrer les équipes et donc son étalement dans le temps permettrait de ne pas bouleverser l'ensemble de l'organisation de l'établissement de façon trop brutale.

Dans les principes qui fondent l'AP au lycée GT, il est d'emblée indiqué qu'il s'agit «d'un temps d'enseignement intégré à l'horaire de l'élève» même s'il est clairement décrit comme «distinct du face-à-face disciplinaire» (dénomination étrange pour évoquer les cours d'enseignement selon un découpage disciplinaire défini par les programmes de formation et les référentiels d'évaluation des diplômes dont le baccalauréat). On note là aussi une ambiguïté : il est signifié que l'AP peut prendre la «forme de travaux interdisciplinaires» sans préconiser que l'enseignement devrait être non-disciplinaire, mais l'AP semble devoir exclure la combinaison d'une modalité d'enseignement nommée «face-à-face» et d'un contenu d'enseignement qui serait de nature «disciplinaire». D'une certaine manière, l'AP est suggéré en creux, ou en ombre chinoise, par ce qu'il ne devrait pas être. Il est à noter que pour le LP, il n'est à aucun moment signifié que l'AP serait «un temps d'enseignement» et il n'est pas fait de référence des rapports que devraient (ou non) entretenir l'AP, les disciplines et les enseignements disciplinaires (qu'ils soient généraux ou professionnels). En comparant ces 2 modalités «d'enseignement», l'AP et l'enseignement disciplinaire, le texte tend à constituer les cours d'enseignement disciplinaires, bien que très enracinés institutionnellement, également en tant que dispositif.

La mission de l'AP serait donc de nature différente selon les voies de formation (GT ou Pro). En termes de contenu «d'activités» prescrites, si l'on retrouve le «soutien» comme pour l'AP du LP, les 2 autres activités sont orientées différemment : il s'agit de «l'approfondissement» et de «l'aide à l'orientation». D'une part «l'approfondissement» ne cible pas la difficulté scolaire, mais la prolongation du programme scolaire et d'autre part la question de «l'orientation» n'est pas signalée pour la voie professionnelle.

Étant donné le cadre général des dispositifs dits d'individualisation ou de différenciation qui auraient pour enjeu principal, en comparaison avec les enseignements, de mieux prendre en compte et répondre aux besoins des élèves, ces différences d'indication semblent postuler que les élèves de LP et les élèves de LGT n'auraient a priori pas les mêmes besoins, puisque les choix des activités préconisées allégueraient que les réponses nécessaires ne seraient pas de même nature. Le sens attendu de la participation des élèves aux dispositifs n'est également pas le même selon les voies de formation. Pour les élèves de LGT, il s'agit de viser la «maîtrise PAR l'élève de son parcours de formation et d'orientation» alors que pour les LP, les «dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mis en place POUR les élèves qui en ont besoin». Ainsi la manière de signifier dans la prescription, la place et la fonction de l'élève varient entre des postures actives pour les élèves de l'enseignement général ou technologique, et passives pour ceux de la «voie professionnelle». Ainsi, bien que le discours insiste sur la nécessaire proximité avec les élèves particuliers pour établir les besoins et les réponses qui se proposent de les prendre en charge, une géographie scolaire préalable des besoins est instaurée par les textes. Le dispositif serait un mixte et donc un espace de négociation tant des domaines des réalités à prendre en compte que des visées, par exemple en termes de postures préconçues, attendues et visées des élèves usagers des dispositifs.

Le volume horaire dédié est à peu près équivalent (72h/an soit 2h/semaine) mais il est ici exclusivement «annuel» et, comme pour les LP, le volume est modulable en fonction des choix de l'établissement (sans que les bornes de la modulation soient précisées).

Alors qu'il n'y avait pas d'indication sur les manières de conduire l'AP dans les textes pour le LP, pour les LGT, il faudrait privilégier «le cadre de groupes à effectifs réduits», voire prendre la «forme d'un suivi plus particulier d'un ou quelques élèves», avec un usage préconisé des «technologies de l'information et de la communication». De même, alors que pour les LP, les «choix pédagogiques et organisationnels» sont de la responsabilité de l'établissement, pour les LGT, c'est «la liberté d'initiative et d'organisation [qui est] reconnue aux équipes pédagogiques» afin de leur permettre de «répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève avec toute la souplesse nécessaire».

Ainsi les acteurs désignés comme principaux et les manières de conduire l'AP sont également différenciés. Autre différence, l'articulation du dispositif d'AP avec les autres dispositifs complémentaires (comme les TPE, par exemple) aux enseignements disciplinaires (qui n'étaient pas mentionnés pour les LP, alors même que des PPCP ou des enseignements «pluri-disciplinaires» dans l'enseignement agricole en particulier existent) «doit être construit[e] de façon cohérente» au niveau de l'établissement pour les LGT. A noter que le «tutorat» qui fait partie de l'AP pour le LP, est un dispositif distinct pour les LGT.



Travail en groupe avec une enseignante

La circulaire pour le Lycée GT précise également des contenus en termes «d'activités» que l'accompagnement doit comprendre d'une part et des «formes et modalités» qui peuvent être proposées. Les contenus sont composés de 3 catégories : «le travail sur les compétences de base», «les travaux interdisciplinaires» et «la construction d'un parcours de formation et d'orientation». Les «compétences de base» regroupent un ensemble très hétérogène et mélangé d'indications qui relèvent du travail, voire du métier de l'élève (compréhension du travail attendu, organisation personnelle, prises de note, etc.) et de compétences et de contenus de savoir que l'on retrouve dans différents champs disciplinaires (expression et communication écrites et orales, aide méthodologique à l'écrit et à l'oral, analyse et traitement d'une question, capacité à argumenter, maîtrise et utilisation responsable des TIC, et plus largement les «activités contribuant au renforcement de la culture générale» dont on peut se demander ce qui les différencie de l'ensemble de la formation). La dénomination de «compétences de base» prend ici une signification très large.

Certaines mentions comme «analyse et traitement d'une question» ou «capacité à argumenter» sont tellement vastes et générales qu'il semble difficile d'appréhender ce qu'elles peuvent signifier de particulier à l'AP. Les «travaux interdisciplinaires» indiquent simplement des «thèmes» et des «projets» sans autres précisions de contenu. En revanche, «la construction d'un parcours» citent à la fois des outils (passport, entretien, etc), des processus (orientation active, préparation à l'enseignement supérieur), des acteurs (représentants des différentes branches d'activité professionnelle, professeurs principaux, conseillers d'orientation-psychologues, parents), des contenus (découverte in-situ des métiers) et des objectifs à plus ou moins long terme (préparation à l'enseignement supérieur). La notion de dispositif se charge donc ici d'un contenu «d'activités», de «compétences» à acquérir, et d'une véritable démarche coopérative de construction des orientations scolaires, de formation et professionnelle. L'ensemble de ce contenu pouvant révéler des chevauchements ou au moins des interférences avec les contenus des autres parties de la formation.

Concernant les «formes et modalités de l'AP», tout en précisant qu'elles doivent suivre «l'évolution des besoins» et des «rythmes différents», le texte préconise un véritable programme en distribuant des contenus d'AP sur les 3 années : l'AP en seconde vise à doter les élèves de «méthodes pour tirer profit» des études et «construire un projet personnel» (il n'est pas indiqué le domaine de ce «projet»); en classe de première, il s'agit de favoriser «l'acquisition des compétences propres à chaque voie de formation» (dont on peut se demander ce qui la différencie de l'enseignement d'une part et des TPE avec lequel il est demandé de valoriser l'articulation d'autre part) et le «projet» de l'élève qui est ici explicité et limité au domaine de «l'orientation post-bac»; enfin en terminale, les liens sont explicitement beaucoup plus étroits avec les enseignements «spécifiques» ou «constituant les dominantes disciplinaires des séries» du bac. Ici, le dispositif prend une dimension de distribution d'une progression (ou d'un cursus) au travers d'un véritable programme pluri-annuel, non seulement des «formes et modalités», mais également avec une distribution et une progression des contenus.

Enfin, dans le paragraphe intitulé «mise en oeuvre», la circulaire prescrit une division du travail et une distribution des responsabilités aux différentes fonctions des personnels de l'établissement et aux différentes instances collectives de concertation et de délibération du fonctionnement organisationnel ordinaire de l'établissement. Ainsi, si c'est «l'équipe pédagogique» (sans qu'il soit précisé s'il s'agit des équipes par classe, niveau, filière, chaire, etc...) qui «élabore le projet», c'est le conseil pédagogique qui l'examine, en débat et le «formalise». Le conseil des délégués pour la vie lycéenne est consulté, la proposition est présentée par le proviseur et doit obtenir «l'approbation du conseil d'administration». Il y a donc une distribution des rôles entre l'élaboration, la formalisation et la présentation, et simultanément les examens par 3 conseils différents, pour ce qui concerne la préparation du projet. Sa mise en oeuvre effective est assurée par «l'équipe pédagogique» selon les décisions du conseil d'administration et sous l'autorité du chef d'établissement.



Travail en groupe avec un partenaire

Toutefois, si c'est le professeur principal qui en «assume la coordination» (qui devient donc une nouvelle mission des professeurs principaux), l'indication que «tous les professeurs [...] peuvent participer» stipule explicitement que leurs participations ne relèvent pas d'une obligation. La «mise en oeuvre» par l'équipe pédagogique est donc relativisée à la participation volontaire des enseignants qui la composent. D'autre part, cette «équipe» chargée de la mise en oeuvre peut être étendue aux conseillers principaux d'éducation (il n'est pas fait mention d'une équipe de la vie scolaire, et donc les assistants pédagogiques, les assistants d'éducation ne sont pas a priori concernés), aux conseillers d'orientation-psychologues (dont la plupart ont en charge le suivi des élèves de plusieurs établissements), le centre de documentation et d'information, ainsi que les partenariats du lycée. Il est également prescrit les manières dont pourra être valorisé le travail des professeurs qui y participeront : le temps de travail sera comptabilisé dans le «service ou en heures supplémentaires». Enfin, s'il est prescrit que l'AP «fait l'objet d'une évaluation en fin d'année», il n'est pas spécifié par qui elle doit être réalisée mais seulement que le «conseil pédagogique» y «participe».

Ce paragraphe (dont l'équivalent n'existe pas dans la circulaire concernant les LP) introduit de nombreuses dimensions supplémentaires à la notion de dispositif : son élaboration, sa mise en oeuvre et son évaluation

fait l'objet d'une répartition des tâches et des responsabilités (plus ou moins identifiée) ; s'il est soumis à une chaîne de décisions clairement établie de façon hiérarchique en relation avec les instances ordinaires de l'organisation institutionnelle de l'établissement, il n'est pas mentionné quelles sont les prérogatives décisionnelles des différentes instances et donc sur quelles dimensions les unes et les autres ont à statuer.

Il est toutefois clairement établi que «la liberté d'initiatives et d'organisation reconnue aux équipes pédagogiques», «toute la souplesse nécessaire» ou, (si l'on ajoute les mentions ayant les mêmes significations dans les circulaires des LP et des LGT), les «marges d'organisation et d'adaptation locales» doivent s'inscrire dans d'autres cadres de décisions et de faisabilités que celui que définit les textes ministériels. Cette partition, souvent floue, des prérogatives de définition et de conception du dispositif suggère que le dispositif est objet d'intermédiation organisationnelle et doit donc être discuté/discutable et négocié/négociable à et entre les différents niveaux institutionnels. Enfin, l'économie du dispositif est évoquée sans être développée, mais là aussi avec des sous-entendus sur les fondements des engagements des acteurs. Cet implicite est de manière dérivée soutenu par la mention ajoutée plus loin qu'une «attention particulière sera portée à la formation des personnels de direction pour la mise en place de l'AP, dans le cadre de l'autonomie des établissements», qui subodore des points de blocage des possibilités de mise en oeuvre effective et donc d'enjeux des fonctionnements et développements des dispositifs.

Pour l'enseignement agricole

Pour ce qui concerne spécifiquement l'enseignement agricole, une note de service (n°2012-2121 du 16/10/2012) vient compléter et décliner le cadre général valant pour tous les lycées de l'Education Nationale et de l'Enseignement Agricole. Elle porte sur les «modalités de prise en charge des dispositifs d'individualisation des parcours de formation des élèves prévus dans le cadre de la réforme du lycée et de la rénovation de la voie professionnelle pour la rentrée 2012-13». Elle distingue «l'accompagnement personnalisé» qui est réservé à l'enseignement général et technologique et les «enseignements à l'initiative de l'établissement (EIE)» pour la voie professionnelle d'une part et un «horaire de mise à niveau» pour les classes de seconde professionnelle d'autre part. Ces 2 dispositifs sont dits «obligatoires», ils sont inscrits à l'emploi du temps des élèves et l'annexe n°1 spécifie des durées annuelles et hebdomadaires : AP pour les filières GT pour 72h/an ou 2h/sem ; EIE pour les filières professionnelles pour 120h/an ou 4h/sem en seconde pro, et 56h/an ou 2h/sem pour les premières et terminales pro. Ces dispositifs «obligatoires» sont distingués des dispositifs dits «complémentaires» que sont les «stages de remise à niveau», les «stages passerelles», le «tutorat» (qui est donc extrait de l'AP), et plus spécifiquement pour la filière pro, un «accompagnement individualisé» et la «classe spécifique». Il n'y a pas d'horaire prévu (sauf indicatif) pour les dispositifs complémentaires.

1.2.2 Premières traductions

L'intervention-recherche débute après 2 ans de promulgation de la réforme. Les équipes l'ont déjà mis en œuvre, le travail de traduction est déjà entamé mais pas stabilisé ni formalisé. La demande du SRFD est de les accompagner dans la suite du travail.

De façon à élaborer des chantiers spécifiques de l'intervention-recherche à chacun des établissements, nous avons conduit avec les équipes respectives un processus de problématisation autour des questions que les équipes se posent dans la mise en œuvre de leurs dispositifs. Les formulations de ces problématiques

Ce nouveau texte amplifie la fragmentation des dispositifs, dont il est demandé, toujours dans le cadre de l'autonomie des établissements, qu'ils soient pensés, organisés et «intégrés de façon cohérente et complémentaire, dans une démarche de projet» dont il est exclu qu'il soit «dicté par la recherche du comblement d'un éventuel sous-service des enseignants». Cette mention, au-delà de l'interdit qu'elle déclare, souligne à revers que la notion même de dispositif contient possiblement une grande variété d'enjeux qui s'y combine. Ainsi, outre la prolifération de dispositifs, avec chacun leur objet et règles particuliers, ils doivent s'organiser entre eux et avec la partie principale de la formation. On voit poindre, là aussi, que l'autonomie est encadrée notamment quand les marges locales d'organisation rencontrent l'économie, notamment ici comptabilité en durée et affectation du travail pour laquelle les marges de manœuvre du lycée ne sont guère extensibles.

Cet ensemble de textes prescriptifs dans lesquels s'expriment à la fois les volontés politique du gouvernement et hiérarchique de l'institution, donne à voir, à travers diverses définitions hétérogènes de l'AP, des dimensions du dispositif que l'on peut repérer sous la forme de tensions entre des éléments constitutifs d'un dispositif.

sations initiales portent des indications et des caractéristiques des dispositifs que les acteurs sont en train de construire. Nous basons un premier examen des traductions opérées en repérant les (re)configurations des dispositifs réels au regard des prescriptions analysées ci-dessus. Nous nous référons également au document de synthèse de ces problématiques établies lors de la dernière session de la formation IAPOS qui a fondée ensuite les différents chantiers de l'intervention-recherche à proprement parlé. [remarque : les éléments entre guillemets sont repris de ces documents de synthèse réalisée au sein de chaque établissement]

A. Dannemarie

Pour l'équipe promotrice de l'AP au lycée Granvelle de Dannemarie, la préoccupation principale est celle de la «lisibilité» de ce qui est proposé comme AP, tant par les élèves que par la partie des professeurs qui restent à distance, en retrait ou en opposition au projet. Cette question de la «lisibilité» met en relation «ce qui est proposé» avec «l'exigence de partir des besoins des élèves». Or l'équipe pointe très vite que la détermination des besoins «pose un ensemble de problèmes à résoudre dans la pratique». Au croisement des objectifs de l'ensemble de la formation et des difficultés «ressenties» par les élèves ou «identifiées» par les enseignants, les «besoins» ne peuvent se réduire ni «aux simples attentes des élèves qu'il suffirait de leur faire exprimer», ni seulement à «la mesure de l'écart» entre des résultats à un test rapportés aux prérequis attendus. Ils signalent que les besoins «doivent donc être co-construits entre les élèves et les professeurs», et qu'ils «évoluent au fil du parcours de formation» notamment en fonction des orientations que se donnent chacun des élèves relativement à 3 horizons : «l'orientation professionnelle» à long terme, «l'orientation dans le cursus d'étude» à moyen terme (qui se matérialise par le «passage» de classe ou l'accès à telle filière ou spécialité), et les «orientations au jour le jour dans les apprentissages et dans le cours des études engagées» au quotidien, à court terme.

Au travers de cette question formulée sous la vocable de «lisibilité», il y a sans doute des aspects des signaux de ce qu'est ou cherche à être l'AP, mais aussi leur compréhension par les acteurs au regard de ce à quoi l'AP prétend répondre. C'est un peu comme si la réponse AP proposée cherchait les questions auxquelles elle veut ou peut répondre. Il s'avère que «les besoins» sont moins à découvrir qu'à construire. L'endroit où passe la frontière du dispositif (où débute-t-il ?) interroge le lieu où peuvent être construits ces besoins, en interne ou au préalable, en dehors du dispositif (en classe ? lors de tutorat ? par un «positionnement» ?, etc.), avec en écho la problématique de l'engagement : qui cherche-t-on à engager ? quand ? et à quoi ? et faut-il avoir déterminé les besoins pour les engager ou faut-il les engager pour déterminer les besoins ?

extrait d'un entretien avec une élève :

Q - tout à l'heure, tu parlais du but de l'année ?

Fanny - oui de l'année mais aussi du but tout court... Tout court c'est-à-dire qui se prolonge sur toute une vie... Je parlais de ça, mais après c'est vrai que le but qui se prolonge pour toute une vie, il part de l'année que l'on est en train d'accomplir

- alors je sais que personnellement, étant de nature très réaliste, voire pessimiste, parfois on va me dire « non c'est mort tu n'y feras pas », je sais que je vais me dire « bon ben c'est foutu », dans un premier temps je vais complètement baisser les bras, et peu de temps après je vais repartir de plus belle dans le but, même si il m'a dit « non tu ne pourras pas », quand même essayer de réussir [...] en fait, le fait que je renonce c'est un de mes réflexes, étant donné que je suis quelqu'un de pessimiste, mais selon mon caractère, non je n'y renonce pas

« tant qu'il n'a pas été satisfait pour la première fois, le besoin ne connaît pas son objet, il lui faut encore le découvrir » Léontiev

« plus l'activité se développe, plus sa prémisses, le besoin, se transforme en résultat de l'activité » Léontiev

Le malaise, le manque, l'échec ne suffisent pas à permettre d'identifier un besoin. Le besoin ne pré-existe pas à l'épreuve, il émerge et s'élabore dans le cours de l'activité, c'est l'activité socialement sollicitée qui est susceptible de produire ses besoins.

B. Lons-Le-Saunier

Pour l'équipe du lycée Mancy de Lons-le-Saunier, les interrogations portent plutôt sur la cohérence et les complémentarités des dispositifs d'individualisation avec la formation professionnelle de la filière «services à la personne». Ces questions se concrétisent autour de la nécessité de faire reconnaître le dispositif par les élèves et les familles pour ce à quoi il peut contribuer afin de soutenir l'engagement des élèves dans la formation dans cette filière professionnelle. Ils observent que les élèves qui sont le plus investis et volontaires dans les activités des dispositifs d'individualisation sont ceux qui sont également le plus investis dans leurs processus d'orientation professionnelle. Ils rapprochent les élèves «abonnés à l'individualisation» et par contraste les «abonnés absents» des dispositifs proposés d'une part, avec ceux qui anticipent le plus leurs choix d'orientation et ceux pour qui ces choix-là se font à la dernière minute sans avoir établi le compromis satisfaisant entre l'intérêt et le "réalisme" du choix. Autrement dit, le dispositif dit «d'individualisation» ne serait pas profitable à ceux qui en auraient le plus besoin. Dans le cours de la formation (avant l'échéance du choix formel d'orientation), cette question se révèle particulièrement aigüe lors de la recherche de stage, et dans les engagements des élèves pour saisir (ou non) les occasions de découverte professionnelle au cours des expériences qui leur sont proposées.

Dans ce cas, c'est la question de l'articulation du dispositif avec l'ensemble de la formation qui est posée. L'enjeu de complémentarité du dispositif se traduit par un renforcement des processus de (dés)engagement selon les manières dont il est investi par les élèves. Dans quelle mesure cette complémentarité accentuée ou compensée, réduit les différences d'engagement ? De façon sous-jacente, la caractéristique «volontaire» de la participation des élèves au dispositif (par contraste avec le caractère obligatoire et contraint du reste de la formation) est interrogée.



C. Poligny

Parmi les membres de l'équipe pédagogique de la seconde pro de l'ENIL de Poligny, quelques enseignants sont très investis et depuis longtemps dans le suivi et l'accompagnement des élèves au cours de cette première année de lycée. Ils ont mis en oeuvre toute une série d'actions qui relèvent de l'accompagnement, sans les référer nécessairement au dispositif officiel de l'AP puisqu'il n'existait pas encore. La petite structure du «lycée» aidant (il n'y a qu'une seule classe de seconde pro dans l'école), ils ont de fait distribué de très diverses actions avec des formes d'accompagnement variées au cours de l'année de seconde, en se saisissant de toutes les opportunités organisationnelles pour soutenir le travail des élèves à chacune des (micro) étapes intermédiaires de la formation. De fait, la première question pratique qu'ils se posent est de savoir s'il «n'y a pas un risque d'épuisement de l'élève au regard des différentes actions d'accompagnement organisées de façon très dense ?». La formalisation collective d'une frise du planning annuel de ces actions leur fait prendre conscience qu'ils mettent en oeuvre un accompagnement extrêmement serré, tel qu'il va jusqu'à susciter, pour eux, une interrogation des effets de la grande abondance des actions ? De leurs sens respectifs, leur coordination et leur cohérence d'ensemble ? Cela les conduit à élaborer une problématisation (en quelque sorte seconde, au sens de consé- quente, mais sans doute plus lourde) : comment le(s) dispositif(s) articulent leurs efforts pour «responsabiliser les élèves» et ce que cela produit en termes «d'autonomisation des élèves» ? Pour eux, cette problématique peut s'observer tant en ce qui concerne :

1. les rapports entre les cours et le travail personnel des élèves,
2. les rapports entre les différents moments de vie à l'école (une très grande majorité des élèves sont internes), les moments scolaires (les cours, TP, ateliers, etc.) ou non-scolaires (la vie à l'internat), ou encore les espaces intermédiaires que sont les «études» (au sens du temps dédié au travail personnel encadré par les assistants d'éducation),
3. la construction par étapes des découvertes professionnelles (les participations aux ateliers de la Halle technologique, la préparation aux stages et les stages) en lien avec les choix d'orientation en cours d'année (les élèves doivent choisir des options qui préfigurent une orientation scolaire lors du passage en classe de première).

D'une certaine manière, à l'ENIL de Poligny, la problématique concerne moins la mise en place de l'AP, que sa régulation à partir de leurs intentions qui trament une sorte d'activisme accompagnateur, objectivé par l'intensité des sollicitations adressées aux élèves, et sur ce que produit cette densité d'accompagnement, éventuellement de façon complexe si ce n'est contradictoire avec les intentions inchoatives au commencement et dans la progression. En renversant le propos habituel, ils vont jusqu'à interroger si la «culture de l'établissement» très fortement indexée à «une réalité de la vie professionnelle» du secteur (l'industrie de la transformation du lait en fromage) ne conduirait pas à vouloir aller trop vite dans l'assimilation de «règles de vie» comme celles qui doivent être «respectées comme étant celles du professionnel».

Dans le cas de Poligny, on pourrait dire que l'officialisation, comme a posteriori, par la prescription d'un dispositif formel fait retour sur une mise en oeuvre d'un fonctionnement issu de l'histoire et la culture de l'établissement et qui n'avait pas été formalisé et pensé comme tel. La question de ses effets qualitatifs au regard de son intensité interroge l'assimilation importante des spécificités locales, la progressivité de cette acculturation au regard des deux processus conjoints de responsabilisation et d'autonomisation, et les manières dont ce tissage peut être accompagné. La singularité de l'établissement, l'imprégnation de la culture locale dans le fonctionnement institutionnel, n'auraient-elles pas entraîné une spécialisation telle qu'elle pourrait être potentiellement contraire aux intentions «d'autonomisation des élèves» des acteurs du dispositif. Sans répondre à ce stade à cette question, notons qu'une part du dispositif peut ne pas être totalement conscient de la part de ses acteurs, de ses instigateurs. Il peut, sans régulation, tendre à se gorger du milieu, comme le ferait une éponge, que certaines de ses fonctionnalités pourraient agir indépendamment des intentions des promoteurs, interrogeant alors la maîtrise des objectifs par ses acteurs.

D. Valdoie

Dans le cas du lycée de Valdoie, c'est, comme à Lons-le-Saunier, la question de l'articulation des stages et de l'orientation scolaire des élèves qui s'est imposée, mais dans un contexte d'établissement, dans un contexte local de concurrence inter-établissements et dans un secteur professionnel cible différent. En posant la question pratique de «l'organisation des stages» et de l'accompagnement des élèves pour qu'ils trouvent, s'investissent, et aussi restent en stage, aillent jusqu'à son aboutissement, ils s'interrogent sur les manières «d'aider les élèves à assumer un choix» d'orientation qu'ils auraient réalisé en s'engageant dans la filière (ou la spécialité). Des décalages se révèlent notamment lors du stage entre l'imagination de l'élève et la réalité du domaine professionnel. Ce genre de "révélation" leur semble particulièrement sensible, par exemple, dans les secteurs de l'animalerie et du paysage, pour des raisons différentes. Dans un cas, ce décalage se cristallise entre les soins animaliers et la dominante de commercialisation et dans l'autre cas, les écarts de représentations entre les aspects "pratiques" des travaux paysagers et leurs exigences scientifiques font l'objet de fréquents malentendus. Autrement dit, «en quoi est-ce un problème qu'un élève change d'orientation?» et comment peut-on accompagner ces revirements d'orientation en cours d'année sans toujours pouvoir changer de filière dans ce pas de temps-là, et donc construire d'éventuelles futures bifurcations de parcours tout en maintenant les élèves dans la formation engagée, compte tenu aussi de l'incertitude de la réalisation de ces bifurcations. Toutefois, la question initiale, qui pourrait ne concerner que les rapports entre les domaines des pédagogies de l'alternance et l'éducation à l'orientation scolaire et professionnelle, se complexifie :

1. du fait des spécificités de certaines filières ou des cursus plus ou moins complets (des parties de cursus possibles sont parfois dites orphelines au sens où elles n'ont pas de poursuites évidentes dans l'établissement ou à proximité),
2. et du fait que certaines filières ou spécialités ne pourraient être potentiellement proposées aux futurs candidats que si elles obtiennent un effectif suffisant pour être considérées comme viables au regard des critères de gestion intégrés aux politiques régionales de la carte des formations.

Ainsi pour maintenir cette diversité de l'offre de formation, l'équipe de l'établissement développe, en amont, de multiples actions de promotion, d'information, de recrutement, des efforts pour rendre attractives les formations proposées... afin d'assurer l'atteinte du quota requis. La notion de "remplissage" est bien présente, mais elle est considérée comme vulgaire, très souvent teintée d'une gêne, voire d'un aspect honteux, en ce qu'elle pourrait être comprise comme ne respectant pas "les besoins de l'élève" individuellement. Entre cette logique collective de maintien, de sauvegarde ou de développement des formations proposées par l'établissement et les questions de réorientation individuelle qui se révèlent lors de la découverte de la réalité professionnelle en stage, notamment quand l'orientation "choisie" s'avère une orientation choisie plus ou moins par défaut, ou dit autrement avec un niveau relativement bas de priorité pour l'élève par rapport à d'autres orientations espérées, le dispositif devient le lieu où convergent des logiques hétérogènes et antagoniques. Le dispositif peut être alors vu comme une arène, où se confrontent, et dans les cas favorables, se renégocient les enjeux respectifs à ces logiques. Il devient un espace de flou institutionnel où des normes éprouvent leurs légitimités relatives de façon plus ou moins implicite. La question pratique «comment aider les élèves à assumer un choix» sonne alors comme la nécessité de construire un espace social de transactions où peuvent (plus ou moins aisément) se rediscuter les normes et les règles. Les entretiens, entre les professeurs, personnels de direction et de vie scolaire, les élèves et les parents qui composent une partie du dispositif, sont alors des espaces-temps institutionnels où se rencontrent, parfois crûment, des enjeux de natures très différentes, depuis l'intime et familial, avec du pédagogique et du didactique professionnel souvent distribués, de la vie collective et de l'éducatif, de la gestion comptable et de la politique d'établissement, etc.



Restitution des travaux d'AP devant les enseignants

1.2.3 Diversité de configurations de 4 dispositifs

Nous présentons ci-dessous un panorama des 4 dispositifs qui ont fait l'objet d'investigations. Une précaution d'usage tout d'abord : ce que nous retenons ici n'est pas exhaustif des dispositifs effectivement mis en œuvre. En effet, compte tenu de nos choix d'investigations, nous avons abordé les dispositifs à partir des questions que se posaient les acteurs. Or celles-ci ne visaient pas nécessairement l'ensemble du dispositif. Ainsi, nous retranscrivons ici une description des dispositifs à la mesure des informations dont nous pouvons attester la réalité empirique. Nous sommes bien conscients qu'une partie des dispositifs est toujours restée dans l'ombre.

Ce panorama n'a d'ailleurs pas pour objet premier de décrire les dispositifs et d'en discuter leurs cohérences ou leurs complétudes. Il a d'abord pour fonction de présenter des dispositifs variés pour «une même prescription», et donc la

variété des traductions opérées. Nous avons montré que la prescription était parfois floue, parfois lacunaire, hétérogène ou encore contradictoire sur certains aspects, tout en tentant que constituer une unité, avec une volonté affichée de dévoluer une partie de la conception des dispositifs en particulier aux équipes locales. Faire état de la diversité vise à instruire les manières dont se combinent les processus de traduction à propos d'un objet ici circonscrit à la conception et la mise en œuvre de dispositif. Notre présentation cherche donc à donner à voir une diversité comparable au moyen d'un certain nombre de caractéristiques communes. Il n'est pas exclu que d'autres catégories de caractéristiques soient également pertinentes voire importantes. Avec celles que nous avons retenues, nous objectivons une diversité de configurations.

Finalités

Objectifs

Dannemarie

Recrystalliser un contrat, une compréhension, ou retrouver une intersection entre l'école, l'élève et l'enseignement

Pour les classes de 2nde, l'objectif est de soutenir la maîtrise des grandes capacités suivantes :

- 1) méthodologie et reprise des notions de 3^{ième} ;
- 2) prise de notes ;
- 3) expression orale ;
- 4) expression écrite ;
- 5) autonomie et projet

Le travail de ces capacités se réalise dans un des 6 ateliers thématiques à choisir (et à compléter, s'il y a un déséquilibre numérique des groupes) (exemple d'atelier thématique : réalisation d'un journal TV / préparation des JPO / exploration des sols)

Lons-le-Saunier

Accompagnement au projet personnel et professionnel des jeunes par la construction de l'orientation au travers d'expérience et de découvertes professionnelles en formation

Accompagner et soutenir les découvertes professionnelles lors des stages (22 semaines sur 3 ans du bac pro) et de «l'action professionnelle» (en 1^{er} et en terminale) afin de favoriser l'anticipation des choix d'orientation scolaire par les élèves par la connaissance de l'ensemble du champ professionnel des services à la personne

Valdoie

Favoriser des réussites de parcours des élèves en accompagnant la mise en œuvre de relations constructives entre les acteurs de la communauté éducative

Prendre en compte la complexité du fonctionnement collectif de l'orientation scolaire pour améliorer l'anticipation et faire de l'orientation un processus continu mobilisant différents acteurs avec l'élève

Poligny

Construire une vision collective de la responsabilisation/ responsabilité et de l'autonomie des élèves construites lors de la scolarité des lycéens de seconde pro, entre orientation et apprentissage.

Comprendre ce qui se passe au cours de l'année de 2nd pro (unique classe de 2nd, les élèves les plus jeunes de l'établissement, leur 1^{ère} année dans l'établissement) et ce qui permet la transformation de jeunes collégiens de 3^{ième} en jeunes lycéens professionnels, avec nos exigences (nous souhaitons qu'ils deviennent de jeunes lycéens de lycée pro, avec les savoirs, les savoir-faire et des savoir-être +ou- identifiés par les enseignants). Au cours de cette transformation, nous souhaitons qu'ils deviennent responsables, peut être autonomes
Ceci afin

- 1) de les aider dans leur orientation et leurs apprentissages en les responsabilisant
- 2) de mettre en place de bonnes habitudes de travail scolaire et professionnel pour le reste de leur scolarité
- 3) d'instaurer une culture vertueuse des apprentissages et de la responsabilisation de tous au sein de l'établissement

	Destinataires	Participants	Bénéficiaires	Constitution des groupes
Dannemarie	Tous les élèves des 2ndes de l'établissement en regroupant les 3 voies GTP, extension progressive aux premières GT et aux terminales GT. (de 100 à 270 élèves)	Tous les élèves de secondes / les premières terminales dans un second temps	Les élèves de seconde tout d'abord et parallèlement les élèves de première	Les groupes sont constitués par période de 4 ou 5 semaines. D'un effectif d'environ 25, ils sont composés d'élèves qui ont choisi dans l'offre des ateliers thématiques de la capacité de la période. (les élèves se sont inscrits préalablement à la vie scolaire pour la période à venir)
Lons-le-Saunier	D'abord les élèves qui combinent des difficultés scolaires, de motivation, un manque d'ambition, qui peinent à se repérer dans le large champ des métiers des services à la personne, et enfin ceux pour qui les procédures d'orientation constituent un obstacle important.	Tous les élèves de la filière	Identification incertaine	Stage : suivis collectifs et individuels en amont, pendant et après les stages pour favoriser une valorisation à l'examen. Action Pro : Constitution semi-encadrée de groupes de 3 à 4 élèves pour la conduite de «l'action pro».
Valdoie	Tous les élèves	Les élèves pour lesquels des signaux de différentes natures, en cours de formation, alertent certains professionnels éducatifs sur des risques d'une évolution potentiellement problématique relativement aux questions d'orientation en fin d'année.	Sur une année scolaire, le nombre d'élèves accompagnés en plus des dispositifs communs (rencontre parents-prof ; entretien préparatoire ou a posteriori des conseils de classe, etc.) est d'environ une quinzaine sur l'établissement. 5 classes ont été particulièrement concernées : CAPA 2PH, 2nde pro NJPF, 2nde Pro CV, 2nde GT, BTS AP2)	Le dispositif ne fonctionne pas sur la base de groupe d'élèves.
Poligny	Les élèves de la classe de seconde professionnelle ABIL (30) qui ont à choisir entre au moins 2 bacs professionnels à la fin de la seconde et entre 2 voix (scolaire ou apprentissage).	Tous les élèves de la seconde pro.	L'ensemble des élèves et de la communauté éducative par la culture commune de responsabilisation installée.	Les groupes sont quelques fois la classe entière, d'autre fois, les demi-classes constituées selon l'option professionnelle envisagée (transformation ou laboratoire), quelques fois d'autres sous-groupes sont formés (à l'initiative des élèves ou des enseignants). La vie scolaire est aussi à l'origine de groupe d'élèves lors d'initiative d'activité extra-scolaire.

Type de pédagogie	Composition du dispositif	Planification temporelle
<p>Dannemarie</p> <p>La liberté pédagogique des enseignants est respectée, ils composent les contenus des ateliers qu'ils réalisent par 2 dans un premier temps. Cela nécessite une création puisque les contenus ne sont pas disciplinaires, les contenus proposant une remédiation scolaire sont recherchés, des enseignants s'inspirent d'expériences comme enseigner autrement ou d'autres innovations (comme la pluridisciplinarité) pour «ne pas faire comme en cours».</p>	<p>Le dispositif nécessite la mobilisation de tous les élèves et de nombreux enseignants sur une plage de 2h par semaine.</p> <p>1) L'architecture globale nécessite une coordination et la gestion des plannings simultanément 2) diversité des publics (GT et Pro) au sein des groupes qui se retrouve pour la réalisation d'un atelier (travaillant une des 5 capacités) : il y a construction d'une progression et d'un contenu pédagogique au sein de l'atelier assuré par le binôme enseignant.</p> <p>Le travail est donc pour l'architecture globale une collaboration de l'ensemble des acteurs impliqués et une collaboration dans de plus petits collectifs ad hoc pour ce qui est du travail des contenus des séances.</p>	<p>L'année scolaire est divisée en 5 périodes de 5 semaines.</p> <p>Chaque période est orientée successivement par les grandes capacités visées et elle est opérationnalisée par 6 ateliers différents parmi lesquels les élèves doivent en choisir un.</p> <p>Les séances sont réalisées sur une plage commune inscrite à l'emploi du temps de tous (élèves et enseignants) et dédiée exclusivement à l'AP.</p>
<p>Lons-le-Saunier</p> <p>Stage : guidage et entretiens de régulation Action Pro : guidage de 2 à 3 groupes par enseignant dans le cadre d'une autonomie délimitée</p>	<p>Stage : 5 phases, préparation aux stages, présentation de l'épreuve E2 du BEP et ses fiches à préparer, suivi téléphonique ou visite en stage, entretien individuel, rédaction des fiches " activités ".</p> <p>Action Pro : élaborer un projet d'une action professionnelle dans le domaine du service à la personne, avec un partenaire extérieur à l'établissement (un opérateur de SAP), puis réaliser et évaluer l'action conduite.</p>	<p>L'accompagnement pédagogique des stages suit la planification des stages sur le cursus de 3 ans.</p> <p>Action Pro : Cette modalité d'enseignement se déroule en partie sur l'année de première et se poursuit en terminale. L'accompagnement/enseignement est alors constitué de 4 phases distinctes : une phase collective avec l'ensemble des élèves de première de quelques semaines pour le lancement du projet et la composition des groupes ; Suivi de chacun des groupes pour toute la phase de conception de l'Action Pro et sa réalisation ; un complément d'enseignements assurés par 2 enseignants ; et un module d'anglais obligatoire spécifique à l'Action Pro.</p>
<p>Valdoie</p>	<p>Aux rendez-vous ordinaires et planifiés sur le cours de l'année (essentiellement calés sur le rythme des conseils de classe et des étapes prévues pour le dialogue basé sur la fiche de vœux), diverses rencontres, entretiens et réunions sont venues s'ajouter.</p>	<p>Projet commun à plusieurs classes de réaliser un suivi de certains élèves depuis leur entrée dans l'établissement jusqu'à leur départ. Dans les faits, ces cursus dans l'établissement peut être de quelques mois (cas de réorientation en cours d'année) jusqu'à 3 ans pour ceux qui suivent la formation au baccalauréat, et même 5 ou 6 ans selon les cas (en intégrant le BTS).</p> <p>Le suivi n'est toutefois pas homogène au cursus. Certains suivis se densifient sur des périodes particulières, et se relâchent (voire disparaissent, s'interrompent) à d'autres périodes. Le dispositif est donc de durée variable, avec toutefois une fréquence plus forte autour de l'année scolaire, notamment pour les élèves de seconde, de terminale et de 1er année de BTS (c'est-à-dire celles où se révèlent plus d'enjeux d'orientation).</p>
<p>Poligny</p> <p>Plusieurs actions : - animation vie scolaire : réunion et animation d'activité - cours et TP : au cours de l'investigation avec les enseignants de leurs gestes professionnels et de leurs effets en cours ou TP, ils ont échangés entre eux de leur manière de faire. Leurs pratiques ont été confortées ou ont évoluées. Ce qui a permis 1) de travailler à la responsabilisation des élèves notamment par retour sur l'effet des enseignements et de leur articulation 2) de mettre à jour une culture commune pédagogique. - EIE et Stage : travail important d'explicitation et de coordination du travail des enseignants comme cadre de travail pour tous (élèves, vie scolaire, formateur d'atelier et enseignants) – réflexion et création d'outils d'enseignement de l'activité professionnelle</p>	<p>Déjà beaucoup d'existant, le dispositif a consisté à expliciter de différencier pour mieux les coordonner entre elles les différentes actions afin d'avoir une action coordonnée et pilotable en direction des élèves de seconde.</p> <p>Plus particulièrement, les actions se sont organisées autour de 3 domaines : 1) les actions de formation liées très directement aux enseignements et aux disciplines (TP et cours) 2) les préparations aux stages en entreprise et notamment, l'enseignement de l'activité au sein du dispositif d'EIE de préparation des fiches activités de l'épreuve du BEPA 3) la vie sociale à l'ENIL (travail de la vie scolaire autour de l'internat)</p>	<p>investigation du travail : mise en place d'espaces protégés à l'intérieur même du fonctionnement scolaire. Temps d'investigation du travail et des activités avec les chercheurs et les personnels et élèves volontaires</p> <p>Ceci consiste en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des observations ciblées de temps de vie quotidienne (choisi dans les 3 temps : scolaire cours et TP / stage et apprentissage de l'activité pro / vie extra-scolaire au lycée), - ciblés lors de réunion de problématisation, - entretiens de retour sur l'activité, individuels et collectifs - réunion de concertation et de suivi de l'investigation où il est question de revenir sur l'investigation pour apprendre collectivement mais aussi où il est réalisé le pilotage de la suite de l'investigation <p>[l'objectif des ces temps est de ne pas se précipiter et se disperser sur les réponses à la mise en place de l'AP – prendre le temps de l'élaboration d'une réponse construite, élaborée et collective]</p>

5 capacités : méthodologie, prise de note, expression orale, Expression écrite, autonomie et projet.
 Concrétiser par des ateliers : 6 ateliers thématiques par capacités

Il n'y a pas d'évaluation directe des apprentissages ou de la production des élèves, par choix pédagogique de sortir des formes classiques d'enseignement disciplinaire (leçon/exercice/évaluation) – ceci pour répondre à l'objectif de retrouver d'autres relations enseignants – élèves – savoir et enseignement. Toutefois, les enseignants échangent entre eux de l'engagement, de l'implication et de la production des élèves ce qui permet un retour et un ajustement des contenus des séances et des activités proposées aux élèves.

Stage : accompagner les passages et les transformation entre les statuts d'élève et de stagiaire ; accompagner l'élaboration des fiches " activités " en tant que commande scolaire relative à une expérience professionnelle en vue d'être validée dans le cadre d'un diplôme.

Le cycle des stages doit aboutir pour le baccalauréat à la constitution d'un dossier. Le BEP constitue une étape préalable, pour laquelle les élèves doivent réaliser des " fiches activité " établies sur la base des stages et préparées dans le cadre de l'AP.

Action Pro : L'ensemble relève de la démarche de projet, il s'agit d'apprendre à se saisir d'une problématique avec le partenaire sur ses préoccupations et des besoins, à faire une proposition d'action correspondante, à anticiper et à s'organiser pour conduire le projet jusqu'à la production projetée, et apprendre à constituer des traces et des évaluations de l'ensemble du projet.
 Apprendre à constituer un dossier de démarche de projet, à communiquer avec le partenaire professionnel, à travailler en groupe pour conduire un projet, à se distancier de l'action menée pour en produire une évaluation

L'Action Pro est évaluée dans le cadre du module dans lequel elle s'insère. La modalité est un CCF (contrôle cours de formation) composé de 3 parties (réalisation de l'action professionnelle, soutenance orale sur la base d'un dossier, présentation du projet en anglais)

Pour les élèves : penser et se projeter à long terme avec l'incertitude, articuler la maturation du projet personnel professionnel et les choix dans (la profusion de) l'offre de formation.

Pour les enseignants et en particulier le professeur principal : caractériser la place de l'enseignant (et le PP) dans le processus d'orientation, sa légitimité, sa fonction et ses compétences ; accompagner l'implication des parents et des élèves.

Pour la direction de l'établissement : créer un climat de confiance afin que s'expriment et participent les différentes approches et points de vue des différents acteurs ; soutenir l'instauration d'une organisation qui favorise la construction de cohérence collective, de lisibilité et d'efficacité

Beaucoup d'actions d'AP spécifiques (soutien, orientation, aide au travail personnel ...) tous n'ont pas été observé et tous ne sont pas connus des chercheurs. Mais il a été décidé d'un travail plus particulier sur quelques actions, donc une investigation à petite échelle, avec l'idée qu'elle essaime et que les réflexions s'élargissent à terme au bénéfice de l'ensemble de la scolarité de seconde et de l'établissement.

- 1) travail avec les enseignants sur leur rôle y compris en cours dans l'AP
- 2) mise en place d'un dispositif non pas matérialisé par un temps et un lieu mais plutôt un dispositif immatériel d'intégration de l'AP au sein de l'ensemble de la scolarité de la classe de seconde.
- 3) le contenu a été l'investigation des activités des uns et des autres et des réponses en retour des autres acteurs.

Mise en place de la pensée pour le piloter d'un curriculum

- 1) Cours et TP : évaluations habituelles des enseignants qui peuvent faire l'objet de l'investigation
- 2) EIE-fiche activité : évaluation des élèves par binôme sur leurs productions orale et écrite de fiches activités élaborées au cours des 3 semaines de l'EIE.
- 3) vie scolaire : pas d'évaluation

	Division du travail (conception - distribution d'heures de service rediscutée)	Personnels
Dannemarie	<p>La constitution du dispositif, une fois les premières lignes esquissées a nécessité une concertation importante et collective réalisées lors de réunions plénières (enseignants qui expriment ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils peuvent faire en quantité d'heure... / la directrice adjointe promeut en réunion l'émergence de contenus pédagogiques et enregistre les contraintes Puis, elle organise avec quelques enseignants la construction concrète des périodes qu'elle proposera aux ajustements collectifs et successifs).</p> <p>Pour le contenu, une fois l'architecture horaire et les grandes capacités décidées collectivement, le contenu est travaillé en petits groupes d'enseignants lors de réunion ad hoc sur les heures dédiées à la concertation par la directrice adjointe.</p>	<p>Les enseignants, la directrice adjointe, la vie scolaire</p>
Lons-le-Saunier	<p>Bien que la volonté déclarée ait été d'une conduite collégiale du dispositif, dans les faits les professeurs principaux ont un rôle prépondérant de coordonnateur, notamment pour les stages de Seconde d'une part et pour l'Action Pro et les stages de première et terminale. Toutefois, la répartition du suivi des stages est réalisée par la directrice adjointe et le prof principal se tient à distance des modalités individuelles respectives des différents enseignants afin de ne pas occuper une fonction hiérarchique que son poste ne lui confère pas</p>	<p>Si l'ensemble des équipes pédagogiques des classes de la filière des métiers du service à la personne est mobilisé pour le suivi des stages (le suivi de stage est considéré comme obligatoire), seuls 5 à 6 enseignants volontaires sont mobilisés pour l'accompagnement de l'Action Pro. Etonnamment ce ne sont pas principalement les professeurs spécialistes du domaine professionnel qui se sont impliqués dans le suivi de l'Action Pro.</p>
Valdoie	<p>Le point de départ a été un état des lieux d'une division du travail méconnue par les différents acteurs, et donc l'absence de coordination de tâches distribuées qui se méconnaissent ou s'ignorent. Il s'est donc agi d'établir une sorte de « qui fait quoi de fait à propos de l'orientation ? ».</p> <p>L'interrogation sur les fonctions du professeur principal a été une porte d'entrée pour une prise de conscience d'une certaine distribution.</p>	<p>La direction du lycée avec d'une part la directrice et d'autre part le directeur-adjoint; les professeurs principaux : des personnels de la vie scolaire et du suivi sanitaire (auxquels sont associés les parents qui n'ont pas le statut de « personnels » tout en ayant un rôle d'éducateur)</p>
Poligny	<p>L'équipe a d'abord répondu aux prescriptions d'AP par la réalisation dispersée de nombreuses actions (aide au devoir...) Puis, en s'emparant des possibilités d'échanges et de réflexions mis en place par le SRFD, puis les chercheurs, sous l'impulsion de la direction et de quelques enseignants dont la coordinatrice des secondes, l'équipe a investi l'investigation. Sur la base du volontariat, des enseignants, des Le point de départ de l'investigation a été de prendre le temps de regarder ce qui se faisait et ce que ça produisait. L'investigation a été mené avec les enseignants, les Assistants d'éducation volontaires.</p>	<p>La direction du lycée, surtout la directrice (puis directeur) adjointe et les CPE, la coordinatrice et enseignante des secondes, des enseignants, des assistants d'éducation</p>

Promoteurs (concepteur-motivés voir bénévoles - en tout cas auto-prescription)	Collectifs de travail	Rôle de la direction
<p>Un groupe de 3 à 4 enseignants volontaires ont pris en main soutenus par la direction l’imagination du dispositif et l’animation de réunions de concertation avec d’autres enseignants.</p>	<p>La directrice adjointe avec un groupe de promoteurs puis petit à petit un collectif d’enseignants (plus de 30 impliqués).</p> <p>Les collectifs ont eu une géométrie variable : il y a eu le collectif de tous les enseignants (impliqués ou voulant s’impliqués dans le dispositif) puis des collectifs ad hoc de 2 à 4 enseignants pour monter les ateliers plus précisément. Il y a eu au départ surtout un collectif restreint de quelques enseignants volontaires avec la directrice adjointe pour concevoir le gros du dispositif.</p>	<p>Impulse, pose des questions, écoute, gestion des plannings, donne les moyens, cherche des moyens, a le souci de l’intégration du dispositif dans l’établissement</p>
<p>Un petit groupe de 3 ou 4 professeurs, autour des professeurs principaux des classes de la filière.</p>	<p>Le groupe des promoteurs est inclus et inséré dans une équipe plus large regroupant l’essentiel des enseignants de la filière des métiers du service à la personne et personnels de la vie scolaire, ainsi que de la directrice-adjointe. Cette équipe de filière se réunit régulièrement (quasiment une fois par semaine) afin de traiter les questions d’organisation et également des suivis des élèves en difficulté quelque soit la nature de celle-ci.</p>	
<p>La direction est l’initiative du dispositif (notamment à partir de leurs propres difficultés lorsque qu’elle “ récupère ” en fin d’année les parcours d’élève qui ont évolué vers un blocage ou une impasse).</p>	<p>De façon informelle et non-conçue au départ, puis de manière plus structurée, se sont constituées des sortes de cellule de suivi et d’accompagnement à l’orientation de certains élèves, composée d’un personnel de direction, du professeur principal, de la conseillère principal d’éducation et de l’infirmière. Ces cellules ont des périmètres et des régularités de rencontres variables. Elles se structurent de façon ad-hoc aux types de suivi relatif aux caractéristiques et des configurations des questions de chacun des élèves pris en compte / pris en charge.</p>	
<p>La coordinatrice, un enseignant et la directrice adjointe.</p>	<p>L’équipe des enseignants de seconde, la direction ont été des collectifs qui ont soutenu l’initiative. Parmi eux, un groupe de volontaire a participé activement en collectif et individuellement au travail.</p>	<p>Soutien par la valorisation de l’investissement dans le travail collectif, institutionnalisation en faisant valider les dispositifs dans les instances.</p>

	Moyens dédiés Volume horaire	Outils, techniques utilisés
Dannemarie	Les heures d'AP des programmes (EIE pour les pro) plus des moyens supplémentaires en DGH. Temps de concertation commun (en plénière ou en temps banalisé)	Modularisation – décloisonnement des classes et des filières – remédiation scolaire – concertation et réunion – travail pédagogique partagé (besoin de salles de travail pour les enseignants, comme des bureaux)
Lons-le-Saunier	Le dispositif est adossé en partie sur des EIE mobilisées dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire et en partie sur des heures prévues au programme pour l'Action Pro (Celle-ci a été alternativement selon les années inscrite dans le module 6 ou dans le MAP)	Des sortes d'outil " d'analyse de l'activité professionnelle " sont plus ou moins explicitement repérés comme des outils spécifiques. Les modalités de suivi d'un part des stages, et d'autre part des projets d'Action Pro par des petits groupes d'élève, mobilisent différents types d'entretiens, et d'animation de travail de groupes sur des longues durées.
Valdoie	Il n'y a pas d'heures dédiées en dehors des heures prévues dans le cadre du service des professeurs principaux.	Outils et techniques de suivi mobilisés, (re)conçus en lien avec les usages : la fiche-dialogue et les traces des entretiens ; des conducteurs d'entretien déclinés à chaque cas singulier sur une base commune.
Poligny	Le dispositif est adossé en partie sur les EIE et sur des heures allouées ponctuellement au projet par le SRFD.	Techniques et outils d'investigation de l'activité pour ce qui est du travail avec les enseignants.

Modalités de concertation	Phase d'expérimentation	Phase d'institutionnalisation
<p>Réunions plénières de l'ensemble des enseignants (sur la base du volontariat) --> discussion des grandes lignes (sens) et de l'organisation globale - présence de la directrice adjointe. créneaux horaires de concertation potentiels (proposé par la directrice adjointe) Ces créneaux peuvent être investis par des groupes d'enseignants pour préparer un atelier ou un menu)</p>	<p>Réalisation ajustable d'année en année</p>	<p>Réunions plénières de concertation et d'ajustement</p>
<p>La réunion hebdomadaire des enseignants de la filière SAP est un espace habituel dans lequel sont discutés tant les cas d'élève que de la conduite du dispositif. Toutefois, la question du suivi des stages reste un sujet peu discuté.</p>		
<p>Des réunions ont été mises en place pour préparer les conseils de classe, en vue de mieux appréhender les questions d'orientation dans ce moment institué. Ces réunions ont ouvert d'autres pistes, notamment en ce qui concerne le repérage anticipateur d'évolutions potentiellement défavorables d'élèves en cours d'année, ainsi que la reconfiguration des rencontres parents-profs. Elles ont été le support à des réunions de préparation à des entretiens avec des familles.</p>	<p>Il n'a pas été établi de phase d'expérimentation à proprement parler, mais le caractère non-stabilisé et expérimental du fonctionnement du dispositif peut permettre de l'assimiler à une démarche expérimentale de fait, non pré-conçue comme telle.</p>	<p>Cette phase n'a pas été observée mais suite à l'intervention-recherche, l'occasion de la réécriture du projet d'établissement a, semble-t-il, mis à profit pour institutionnaliser un certain nombre d'essais conduits jusque-là.</p>
<p>Travail de coordination important est impulsé par la coordinatrice. Elle provoque des réunions, explique, formalise, suit les dispositifs et les élèves. Réunions régulières dans le cadre de l'investigation regroupant les acteurs concernés et les chercheurs : il s'y travaille 1) le résultat des enquêtes individuelles sur l'activité, mise en commun et développement des activités en fonction 2) la conduite de la suite de l'investigation.</p>	<p>Sous l'impulsion du SRFD et de la direction de l'établissement, la période de l'investigation a été mise à profit comme une période de construction, avec un caractère non-stable et dynamique du fonctionnement. Avec du temps de concertation, d'ajustement nécessaire.</p>	<p>Phase non observée postérieurement. Mais les effets de l'investigation ont été présents dès les premières itérations (question/enquête/consertation-ajustement des activités individuelles et collectives)</p>

1.2.4 Débats, ajustements et reconfigurations des dispositifs

La présentation des 4 problématiques initiales puis le tableau des 4 dispositifs (au moyen d'un certain nombre de caractéristiques communes) donne à voir des configurations et surtout des dynamiques de dispositifs plus complexes, plus rugueuses des dispositifs que ce que les prescriptions dessinaient.



Travail en groupe, sortie terrain

A. Dannemarie

Ce cas exprime le fait qu'un nouveau dispositif a toujours à gagner sa légitimité vis-à-vis des autres modalités de fonctionnement. Cette légitimité bute sur l'appropriation collective du dispositif à partir d'un principe déclaré par ses promoteurs, parfois explicité, mais plus rarement débattu. Lors de la conception du dispositif, l'urgence de l'action de mise en place s'oppose à la prise de temps que suppose la délibération collective, mais en sa carence ralentit sa mise en œuvre ensuite. L'instauration d'un nouveau dispositif bute sur la confrontation entre une doxa de la légitimité et les modalités possibles de sa mise en œuvre. Les " besoins de l'élève " sur lesquels est fondée la légitimité de ce nouveau dispositif s'avèrent beaucoup plus insaisissables que ne le laissent penser les déclarations de principe et les bonnes volontés militantes. Un dispositif est toujours en tension entre les déclarations d'intentions de ses promoteurs et les possibilités effectives de fonder sa légitimité opérationnelle. Cette tension se matérialise en termes d'engagement des acteurs, qu'ils soient les agents de la production de service ou les usagers. Dans tous les cas, leurs engagements requièrent une " lisibilité ", c'est-à-dire une compréhension et une estimation favorable des investissements mis en gage par ces acteurs, c'est-à-dire leurs efforts consentis pour essayer, au regard de la consistance des prétentions initiales, et d'une sorte de pronostic des produits qui pourraient être attendus. Le dispositif doit donc se forger une légitimité en termes d'efficacité pour que les acteurs s'engagent à le faire exister.

L'intervention-recherche débute quand le projet est encore en phase de conception, avec des expérimentations déjà en cours. La reformulation de leur finalité « retrouver un contrat entre l'école, l'élève et l'enseignement » s'inscrit pleinement dans ces efforts de légitimation. D'une certaine manière, elle dit que le problème auquel le dispositif a à répondre n'est pas un problème propre au dispositif mais qu'il est très large-

ment partagé par l'ensemble des enseignements. Les caractéristiques du dispositif, telles que nous les relevons ci-dessus, portent, presque toutes, la marque de cette négociation permanente : en quoi ce que le dispositif demande et permet de faire en plus ou mieux, contribue-t-il à affronter de façon plus pertinente un problème commun ? Ce problème est discuté et progressivement identifié comme les rapports combinés que les élèves réussissent, plus ou moins, à établir entre leurs activités d'une part, et les apprentissages des savoirs et les moyens pour y parvenir, les ressources que le lycée rendrait effectivement disponibles pour donner du sens et réussir ces apprentissages. On retrouve ici la conceptualisation proposée par Bernard Charlot sur la combinaison des rapports au savoir et à l'École. Une ingénierie complexe est imaginée. Elle tente de prendre en compte des exigences et des contraintes multiples en élaborant une structuration et une organisation du dispositif qui respectent des compromis acceptables. Par exemple, il s'agit d'utiliser l'AP pour décroiser les voies de formations dont les ressentis de sélection sont particulièrement sensibles dans ce type (rare) de lycée qui regroupe les voies générale, technologiques et professionnelles, tout en trouvant un accord sur quelques grandes capacités qui pourraient être des exigences communes de formation. D'une certaine manière, le dispositif d'AP prolonge, encore un peu en seconde, le principe du " collège unique " et fait donc l'objet d'un débat de nature programmatique des apprentissages nécessaires à tous. Ce qui est, notons-le au passage, une façon de répondre à la question de la détermination des besoins des élèves. Mais, autre exemple, il s'agit aussi de " ne plus faire cours " en ouvrant des possibilités d'une part de choix aux élèves. La déclinaison des " grandes capacités " sous la forme " d'atelier " qui a vocation à croiser le travail nécessaire sur une de ces capacités et une thématique originale dans les activités ordinairement scolaires, rencontre ensuite une autre volon-

té de favoriser le travail en équipe entre enseignant, d'où la préconisation que chaque atelier soit porté par un binôme d'enseignants. Une manière habile d'opérer ce croisement va être que chaque enseignant va mettre son point de vue et ses compétences disciplinaires en jeu dans la conduite de l'atelier. Ainsi, il est rendu perceptible (lisible) par les acteurs, la contribution de l'atelier et donc par extension de l'AP à la problématique commune. Toutefois, cette contribution demande un travail de détour par la thématique de l'atelier. Ce travail particulier va être soumis à deux examens : son efficacité et le sens du " détour " pour les apprentissages. En effet, le fait de chercher à aborder une nouvelle thématique avec des outils disciplinaires est relativement lourd en termes de (re)didactisation. Ces efforts sont rapportés à l'efficacité des 2h d'AP et comparés aux cours ordinaires. D'autre part, les " détours " didactiques que représentent les ateliers font l'objet d'un point de débat de métier entre les en-

seignants : en quoi s'agit-il plutôt de " prétexte " ou de " contexte " aux apprentissages ? Sans rentrer ici dans les détails de ce débat (qui sera repris d'une certaine manière dans le chapitre suivant), il est important de souligner comment l'instance de production de règles et de normes professionnelles, le métier, interfère et participe à l'élaboration de normes particulières pour ce dispositif. D'autres exemples pourraient encore être développés (comme la question du rapport entre la part de choix de l'élève, son engagement dans l'activité, et les contraintes organisationnelles qui limitent le champ de possible de ce choix), mais ces exemples suffisent pour objectiver une dynamique dispositionnelle.



B. Lons-le-Saunier

Dans les cas de Lons-le-Saunier et de Poligny, les dispositifs se situent plus dans des phases de régulation. Dans le premier, la question des " besoins " est reprise d'une autre façon qu'à Dannemarie. Le critère de la participation volontaire des destinataires, qui serait un gage de la prise en compte des différences et de respects des " besoins " de chacun dans la mesure où chacun serait le mieux à même en dernier ressort de connaître, semble au contraire être corrélé à des investissements des élèves déjà plus importants dans la filière professionnelle. Ces investissements s'expriment (ou pas) notamment lors des occasions de découvertes et d'épreuves professionnelles que sont les stages, et par voie de conséquence, par les anticipations nécessaires pour conduire, par soi-même, les choix inclus dans la procédure d'orientation scolaire. La question de régulation concernant la conception du dispositif posée par l'équipe porte donc sur le rapport entre les critères des modalités de participation des usagers qu'ils ont définis préalablement, et moyennant la distribution des participations effectives, les effets de renforcement, de compensation, de rééquilibrage, voire au mieux de la réduction des inégalités des différences entre les usagers. Une des tensions constitutives du dispositif est d'être utilisé par ses acteurs et ce faisant, ils l'occupent. D'un certain point de vue, le paradoxe est que les utilisations le redéfinissent, notamment en creux au regard de ceux à qui et pour quoi il était destiné, c'est-à-dire par ceux qui ne l'utilisent pas, ou insuffisamment pour qu'ils en soient bénéficiaires. Ainsi un dispositif peut être diversement investi, et par là même occupé par ses acteurs de manière contradictoire avec les préoccupations qui

l'avaient fondé et devraient encore le justifier. Le cours de l'histoire d'un dispositif le fait évoluer par ceux qui en font usage, pouvant ainsi laisser de côté ceux à qui il était destiné mais qui s'en tiennent éloignés. Il s'en trouve, aux yeux des acteurs, perverti et inefficace, le moyen n'atteignant pas l'objectif. C'est à partir de ce constat qu'ils vont le réaménager en portant leurs efforts sur des composantes qui leur semblent particulièrement exposées au problème qu'ils ont reformulé. En ciblant le rapport entre les occasions concrètes de découvertes professionnelles et les manières dont ces découvertes deviennent des ressources, voire des instruments, pour la conduite par les élèves de leur processus d'orientation scolaire, ils réorientent le dispositif. Pour cela, ils le reconfigurent en priorisant un axe ancré dans deux actions existantes, les stages et l'Action Pro, qu'ils (ré)investissent de leurs attentions et expérimentations. Ce faisant, ils interrogent ce qu'ils y faisaient d'un point de vue décidé collectivement. Il ressort ainsi que le dispositif reconfiguré tisse des liens plus étroits entre les procédures d'orientation scolaire des élèves et leurs découvertes professionnelles, en mettant sur le devant de leurs préoccupations des articulations plus fines et délicates entre les situations d'apprentissage qui sont proposées aux élèves et leurs potentiels de découvertes professionnelles avec les manières dont les élèves peuvent s'expérimenter et éprouver des actions professionnelles dans un cadre véridique. Les tensions, qui antérieurement n'étaient perçues et affectées que principalement aux élèves, s'enrichissent de celles qui sont intrinsèques aux dispositifs. Par exemple, les difficultés d'établir des cohérences robustes par certains élèves entre leurs

investissements scolaires et leur projet professionnel imaginaire, trouvent des échos étranges dans les enchevêtrements des enjeux à la fois scolaires et professionnels des activités proposées. Qu'il s'agisse de la «fiche activité» de stage pour le BEP ou de l'Action Pro, comment les logiques scolaires d'apprentissage et les logiques professionnelles en jeu effectivement dans des situations aménagées se combinent ? Cette reconfiguration du dispositif ouvre alors à de nouvelles questions sur les manières de conduire et faire vivre des découvertes professionnelles. De nouvelles propositions d'ajustements sont proposées et conçues au regard de ces nouveaux critères des enjeux redéfinis.



Récapitulatif des activités de la matinée avec la formatrice

C. Poligny

Pour ce qui concerne l'ENIL de Poligny, la régulation soumise à la question dans la problématique initiale pourrait être symbolisée par la métaphore du dilemme de l'échafaudage ou de l'étagage. Lors d'une construction, on peut agir en accompagnant progressivement l'élévation soit par le moyen d'un échafaudage qui permet d'accéder à des parties hautes, ou inaccessibles mais essentiellement par l'extérieur et surtout sans que l'échafaudage en lui-même supporte le bâti encore trop fragile pour se tenir par lui-même, soit par le moyen de l'étagage. Celui-ci, au contraire de l'échafaudage, s'insère dans la structure même de la construction et vise à assurer la solidité temporaire de la structure, et notamment les effets potentiellement risqués, du poids propre des parties qui n'ont pas encore la fermeté attendue et durable, sur l'ensemble de l'édifice. Toutefois, l'étagage qui tutoie les murs de refend, permet d'intervenir dans la structuration interne. L'étagage et l'échafaudage ont donc des fonctions différentes dans le cours de la construction, mais si l'on peut à tout moment retirer un échafaudage sans danger, les retraits des étagages sont plus aléatoires sur les manières dont le bâti apparemment solide va répondre, sur son autonomie. De façon métaphorique, la question de l'équipe de Poligny serait ainsi d'interroger la multiplication des actions et modalités d'accompagnement pour savoir dans quelles mesures celles-ci, par un effet de structure peu visible et peu conscient, relèveraient plus ou moins de l'échafaudage ou de l'étagage. À quoi et comment ces actions sollicitent et favorisent progressivement les élèves à pouvoir en répondre (responsabilisation) par eux-mêmes (autonomisation) ?

Comme à Lons-le-Saunier, la question est bien au niveau de la régulation au cours d'une histoire d'un dispositif composite, mais ici cette régulation porte sur l'effet d'ensemble du dispositif à travers la série d'actions qui le trame. Si chaque action est bien identifiée et sa fonction semble cohérente avec l'étape

correspondante du cursus des élèves, c'est plutôt du côté des fonctions des actions d'accompagnement les unes vis-à-vis des autres, ce que produit leur succession, leur enchaînement, voire leur (ac ?)cumulation qu'est orientée la problématisation. Le dispositif est ici à appréhender dans son entièreté, avec ses ramifications, sa complexité conséquente, pour envisager l'effet d'ensemble et les contributions explicites et implicites, indirectes de chacune des actions à celui-ci. Cette question semble particulièrement intéressante rapportée à la "prolifération" mentionnée des modalités d'accompagnement prescrites.

Dans le cours de l'intervention-recherche, l'attention est portée aux manières de combiner la responsabilisation et l'autonomisation dans le détail des activités conduites avec la diversité des personnels et les élèves dans les 3 domaines 1) de la découverte professionnelle associée à l'enjeu d'orientation scolaire avec la préparation au stage, 2) des cours ordinaires de la formation et notamment des rapports et différences de responsabilités et d'autonomie dans les formes de dévolution des apprentissages entre les cours et les Travaux Pratiques, et 3) au cours de la vie scolaire (depuis les "études" jusqu'à la mise en place de "délégués d'internat"). Nous observons que dans bien des cas cette attention nouvelle, produite par le dispositif d'AP, interroge les concertations, les coordinations collectives entre les professionnels. Les faiblesses de coordinations se fondent déjà sur des inter-connaissances très lacunaires de ce que font les autres. Il s'avère que, dans bien des cas, ce sont les élèves eux-mêmes qui passant d'une activité à une autre, traversent des sortes de frontières. Paradoxalement, dans certains cas, ils assument une certaine responsabilité quant à la cohérence entre les activités qu'ils parcourent. Cette prise de conscience des conséquences du fait que les acteurs soient amenés à penser à travers le dispositif, les conduit à instaurer des concertations plus formelles entre les encadrants. Les exigences de reformuler

pour les autres co-éducateurs la contribution de son activité et les contributions attendues des activités encadrées par les autres soutiennent l'intérêt de ces concertations et renforcent des lignes de cohérence entre eux. Par enchaînement, les comparaisons entre leurs activités ainsi redécouvertes, et la recherche de complémentarité entre elles, les entraînent à s'intéresser autrement aux activités des élèves, et à réévaluer les responsabilités et les formes d'autonomie que les élèves mettent en œuvre effectivement.

Ainsi, dans le cas de l'ENIL, le dispositif évolue en particulier par l'intermédiaire des réaménagements de l'organisation collective entre les professionnels, et par voie de conséquence sur des reconsidérations des activités des élèves.



Restitution des travaux d'AP

D. Valdoie

Enfin, les enseignements que nous pouvons tirer de la problématisation de Valdoie, en ce qui concerne la construction et la conception d'un dispositif, sont qu'un dispositif, en quelques sortes, intervient dans un champ de forces existantes et qu'il en devient un des points d'interférences. Il en cristallise les perturbations. En dehors de ce dispositif, il pourrait paraître assez difficile d'établir des liens entre, par exemple, les critères d'effectifs d'une classe pour statuer sur le maintien d'une filière d'une part, et les manières d'accompagner les manières d'investir, par chaque élève, la recherche de stage comme un enjeu fort de leur formation d'autre part. La problématisation proposée par l'équipe de Valdoie donne à voir comment un dispositif consiste en ce tissage d'éléments apparemment disparates, qui pourraient sembler indépendants ou très éloignés. Instaurer au sein de l'établissement un moment systématique d'accompagnement des recherches et suivis de stage peut faire converger et rendre cette convergence publiquement saillante, des enjeux de différentes natures pas facilement cohérents, dans des cristallisations apparemment banales : la discussion entre un enseignant, un parent et un élève sur sa déception vécue lors du stage et sa poursuite de ses études dans la filière peut devenir un point d'intersection de ces enjeux.

Là aussi, l'attention portée d'une part aux outils de suivi et notamment les différentes manières dont ils sont utilisés par les différents protagonistes, et d'autre part aux modalités de conduite collective des entretiens de régulation et d'orientation scolaire, conduit à des séries de micro-ajustements dispositionnels. Ainsi, l'instauration, par exemple, de réunions préparatoires aux conseils de classe ou à certains entretiens formels avec l'élève et sa famille, est l'occasion de partager les outils que chacun mobilise discrètement. Les membres de la direction découvrent des outils (tableaux, fréquences d'utilisation, élaboration des informations pour les renseigner, etc) de suivis de cer-

tains professeurs principaux, quand ces derniers sont mieux à même d'apprécier les positions et les propositions formulées par la direction au regard de ses propres enjeux. Le dispositif qui, ici, se greffe sur un fonctionnement fermement institué (conseil de classe, procédure d'orientation, etc.), au travers de modalités de concertations, réorganise ce fonctionnement institué, sans en changer la structuration fixée, mais en instaurant des phases anticipatrices. D'une certaine manière le dispositif s'élabore et évolue en réorganisant la temporalité des protocoles institués en cherchant à installer d'autres temporalités aux potentielles conflictualités entre l'engagement en formation et la construction de l'orientation. Ces nouvelles phases de concertations (et de leurs enjeux en termes de travail collectif – cf le chapitre suivant qui développe ce regard de façon approfondie) sont à la fois des modalités opérationnelles pour enrichir les conseils de classe et les entretiens avec les familles, mais sont aussi autant d'occasions de confronter les différentes temporalités par lesquelles les différents professionnels fondent leurs activités avec les élèves. Ces rencontres entre ces pluralités de temporalités sont de fait des formes de régulations entre la complexité de la diversité des temporalités que vivent les élèves et que les professionnels prennent soin de tenter de prendre en compte, et avec les exigences propres à chacune des fonctions occupées par les professionnels, leurs "logiques d'action" respectives (la progression dans les apprentissages, la continuité des phases de formation au cours d'une année scolaire – les cours et les stages, pérennité des filières, la conduite pluri-annuelle des parcours et de cursus, etc...). Ces régulations mettent en débat et façonnent des compromis entre des normes. Le dispositif, en cherchant à articuler le développement des potentialités des situations et des protocoles institués, procède de fait à des formes de renormalisation, de normativité (création de nouvelles normes) propre au processus d'institution.

1.3 Conclusion : le dispositif, un outil d'ingénierie entre situations et institutions

Nous avons montré à travers les réalisations de quatre établissements comment les dispositifs pouvaient être conçus et fonctionner comme outils et objets de travail collectif d'ingénierie de formation.

À l'inverse, lors de la mise en place de nouvelles prescriptions, un des risques pour les établissements, est de se précipiter à une mise en œuvre minimale, impersonnelle et juxtapositive, sans faire cet effort de traduction collective et organisée. Lanthaupe (2009) relate une expérience de mise en place d'une réforme dans un établissement, l'équipe enseignante est tout d'abord laissée seule à imaginer des dispositifs sans organisation explicite de concertation : « par arrangements interpersonnels et un pilotage implicite par les enseignants prévalents sous le regard bienveillant de la direction » ; petit à petit, ils « sont pris entre une logique tatillonne (de respect du cadre général en ce qui concerne les heures, les comptes à rendre...) et une relative autonomie organisationnelle sans

réelles possibilités d'agir. » Cet établissement a alors connu, relate encore Lanthaupe, de vives tensions, des désengagements, voire de la souffrance au travail (augmentation des congés maladie). Les acteurs, les premiers, déplorent de devoir travailler de manière décousue, isolée, non coordonnée. La quantité de travail à faire augmente, en même temps que le sens du travail se perd.

Les organisations des établissements présentées dans ce chapitre ont pour la plupart évité ces dysfonctionnements. Les traductions des réformes de l'AP en dispositifs locaux ont été collectives. Il a été pris en considération une pluralité de préoccupations, d'exigences, de contraintes et de volontés pour trouver l'organisation qui convienne à chacun. En conclusion, nous nous essayons à lister quelques caractéristiques des traductions des prescriptions en dispositifs vivants en quelques points, non hiérarchisés et non exhaustifs :

1) Il y a nécessairement une impulsion de **promoteurs**¹: des personnels (enseignants, directeur adjoint ...) qui débute le travail de mise en œuvre de la réforme. Nous ne les avons pas observés dès le début, mais 2 ans après, nous avons retrouvé des petits groupes de 2 à 5 personnes, avec des fonctions très diverses (souvent les directeurs adjoints sont très impliqués avec souvent quelques enseignants et quelques fois des personnels de vie scolaire). Ils étaient très au fait de l'organisation et de son histoire, ils œuvraient encore à la coordination et étaient les garants de l'existence d'une concertation et de l'implication d'un plus grand nombre d'acteurs.



Travaux en groupe avec une enseignante

¹ def du CNRTL : est promoteur une personne qui met en œuvre un projet, qui assure la création de quelque chose et provoque son développement, son succès ; personne qui est la première à lancer des idées ou des techniques nouvelles.

2) Les traductions étudiées comportent des **temps d'essais**, plus ou moins transformés rapidement. C'est-à-dire que dans les premières mises en œuvre, plutôt que de se précipiter sur des solutions préconçues, élaborées par d'autres pour des contextes inconnus, les équipes que l'on a accompagnées ont pris le temps de l'élaboration, de la conception du dispositif dans l'action et en situation. On peut voir dans ces temps d'essais, un investissement en temps, en imaginaire et en préoccupation de la part des acteurs impliqués. L'essai n'a pas le sens d'ébauche ou d'esquisse, au sens de donner une première forme à l'objet, mais plutôt de l'ordre de l'expérience ou de l'épreuve, c'est une expérience à laquelle on soumet le dispositif qui est susceptible d'en établir une valeur, de montrer ses résultats. Cela correspond à une ingénierie de formation dynamique, le dispositif prend vie : la délibération nécessaire à la conception se fait en acte. Suite à des réunions qui produisent l'ébauche, des acteurs essaient une réalisation prototypique, tous savent que l'essai est discutable et sera discuté, ajusté que la réalisation n'entérine pas un fonctionnement ou ne fait pas décision. L'essai est plutôt l'occasion de transformer des choses déjà existantes qu'ils faisaient, qui se faisaient ; des palettes de gestes professionnels, des réalisations ad hoc pour répondre à des problématiques quotidiennes sont réinventés et réinvestis dans le nouveau dispositif. Ce sont par essais successifs et discutés que les dispositifs prennent forme et deviennent robustes. Les controverses, les différents points de vue ou mobiles d'action doivent s'exprimer. Les essais doivent être multipliés. La traduction s'opère, chacun et tous, ensemble (s')approprient la prescription. Les essais permettent à chacun et à tous par concertation et collaboration de se mettre en action dans le dispositif en y incorporant leurs pratiques et leurs sens. Le nouveau dispositif se déploie en actes et dialogues. Ces temps d'essai sont déjà inscrits dans le quotidien et à grande échelle dès la mise en place : ce ne sont pas des temps d'expérimentation hors cadre scolaire, ils ne sont pas en marge : ils sont déjà à l'échelle du dispositif final, de l'ingénierie de l'établissement.

3) Les processus de conception de dispositifs que nous avons accompagnés ont nécessité de la **collaboration et de la coordination pour réaliser ajustements et hybridations**. Certaines conceptions produisent des dispositifs qui nécessitent pour leur réalisation, progressivement le travail de plus d'acteurs que les seuls promoteurs qui ont fait l'ingénierie du dispositif. Nous avons observé que ce mouvement d'élargissement se réalise essentiellement lors de réunion où les « concepteurs » informent et forment leurs collègues, expliquent. Dans un même mouvement, les participants discutent du sens, des moyens, des finalités, des différentes caractéristiques du dispositif : il y a alors la construction d'une signification partagée par le dialogue sur les ententes et les controverses. Au sujet des controverses, il est important pour la bonne santé de l'organisation mais aussi de chacun, que tous puissent exprimer leurs réticences, leurs difficultés mais aussi le sens qu'ils donnent au dispositif ; comment il pense investir le dispositif et ce que cela produit pour lui comme logique d'action. C'est par le partage, le fait d'avoir part avec les autres de ce dispositif, le fait de devoir collectivement en répondre que chacun s'approprie, le fait sien. Le dispositif se conçoit ainsi par appropriation. Comme Lanthau (2009) nous avons observé que cette phase se fait essentiellement à l'oral, peu d'écrits partagés existent.

4) Un autre développement des dispositifs est à souligner, il s'agit de la **formalisation et l'intégration au fonctionnement ordinaire** de l'établissement.

Au fur et à mesure que l'ingénierie prend forme, il y a une extériorisation et une présentation qui se fait à d'autres acteurs de l'établissement. Les dispositifs que nous avons accompagnés ont été présentés dans les instances de l'établissement (conseil pédagogique) ou aux réunions pédagogiques de filières, de classe... afin que les différents autres acteurs fassent une place à ce nouveau dispositif : il est intégré dans le fonctionnement de l'établissement. Par exemple la vie scolaire doit dans certains cas imaginer comment pouvoir faire l'appel, quand les groupes classes disparaissent ou quand les lieux se multiplient. Il faut s'assurer que l'ensemble des acteurs qui entrent dans le dispositif ont bien été informés à quel jeu on veut qu'ils jouent. Comme il est nécessaire de l'instituer auprès des acteurs de l'établissement, il y a la nécessité d'expliquer le dispositif aux élèves concernés. On leur propose des choses nouvelles, un nouveau fonctionnement, d'autres activités scolaires, or ils ont des habitudes de fonctionnement scolaire. Si on ne veut pas qu'ils se comportent comme dans des cours, il faut leur expliquer, y compris formellement, la signification, l'organisation, les activités, les attendus, les apprentissages visés.

La formalisation est l'aboutissement de la construction d'une norme locale partagée, qui permet au dispositif de perdurer dans le temps malgré le départ de promoteurs, par exemple. Le dispositif est intégré comme formation ou comme élément de formation. Dans ce cas, l'agencement complexe et dynamique des dispositifs donne corps aux formations de l'établissement.

Chapitre 2

Des dispositifs potentiellement favorables aux apprentissages et au développement des élèves ?

Dominique Guidoni-Stoltz

2.1

Les outils de l'analyser

2.1.1 Pourquoi s'intéresser aux apprentissages dans les dispositifs d'AP ?	94
2.1.2 Accompagnement personnalisé et apprentissages	95
A. Qu'en disent les acteurs	95
B. Apprentissages et AP, quel rapport avec les problématiques des équipes pédagogiques ?	96
2.1.3 Accompagnement personnalisé et apprentissages : qu'en disent les chercheurs ?	98
2.1.4 Contexte de l'étude et questions de recherche	100
A. La place du dispositif d'AP dans le cursus du bac professionnel	100
B; Nos références théoriques	101
C; La notion de dispositif comme une configuration de situations sur un temps long	102
D. Des situations dans lesquelles se déploient des activités, potentiellement apprenantes	103
E. Une intelligence de l'action à dévoiler, à conscientiser, pour apprendre	104
F. La médiation des adultes, un élément central pour les apprentissages et la conceptualisation de l'activité professionnelle	104
G. L'importance de l'activité langagière dans les différentes situations du dispositif	105
H. Le rôle de l'écriture de l'expérience d'une activité de travail pour les apprentissages	107
I. Le processus de secondarisation de l'activité professionnelle	108

2.2

Résultats de notre analyse

2.2.1 Analyse macro du dispositif d'élaboration d'une fiche activité	109
A. Un dispositif préparatoire à l'épreuve E2 du BEPA	109
B. Les différentes situations du dispositif AP à l'ENILBIO	110
C. Un agencement de situations et une articulation de différents temps, lieux et espaces de formation	110
D. Un système de buts multiples peu explicites pour les différents acteurs comme pour les élèves	113
E. Des situations et des contenus (objets travaillés) relevant d'une ingénierie pédagogique «intégrative» et autonomisante	117
2.2.2 Analyse micro du dispositif d'AP : des médiations potentiellement favorables aux apprentissages et à une conceptualisation de l'activité professionnelle	119
A. Tisser des liens entre les espaces et les objets d'étude	119
B. Problématiser l'expérience vécue et objectiver les organisateurs de l'activité professionnelle	120
C. Aider à conceptualiser l'activité professionnelle	121
D. Recourir à des références techniques, professionnelles et académiques et opérer des comparaisons pour monter en généralité	124
2.2.3 Une situation d'évaluation qui autorise l'objectivation, le raisonnement et une généralisation de l'activité professionnelle	125
2.2.4 Des «mises en mots» de l'activité diverses et successives pour installer les élèves dans une posture de secondarisation de l'activité professionnelle	128
2.2.5 Des traces de développement chez les élèves ?	131

2.3

Conclusion :

conditions potentielles d'apprentissage et de développement

133

2.1 Les outils de l'analyse

2.1.1 Pourquoi s'intéresser aux apprentissages dans les dispositifs d'AP ?

Les dispositifs d'accompagnement personnalisé (AP) en lycée professionnel s'inscrivent dans une succession et une prolifération de textes prescriptifs sur l'aide individualisée et la différenciation pédagogique. Ils viennent remplacer des dispositifs existant avant la réforme de la « rénovation de la voie professionnelle » instituée en 2009. Celle-ci instaure aussi de nouveaux programmes de l'enseignement professionnel. L'AP, organisé par chaque établissement selon une logique de réponse à appel à projets, peut prendre la forme de dispositifs obligatoires inscrits à l'emploi du temps des élèves (les Enseignements à l'Initiative de l'Établissement – EIE pour la filière professionnelle) ou facultatifs (tutorat, stages de remise à niveau, stages passerelles... mis en œuvre sur la base du volontariat des élèves). Dans le premier cas, un projet pédagogique est construit par les équipes et peut viser la consolidation de compétences dites « de base » (français, mathématiques), de compétences civiques, sociales et/ou professionnelles ; la consolidation de compétences méthodologiques ainsi que de l'aide individualisée ou une aide à l'orientation.

Les actions peuvent être communes et transverses à plusieurs classes et personnels de l'établissement et prendre des formes variées. Un rapport de l'IGAEN (2010) note que, dans quelques cas, l'accompagnement personnalisé est une occasion de relancer la dynamique des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et préconise des dispositifs d'AP visant la responsabilisation et le développement de l'autonomie des élèves. Ils considèrent comme essentiels la réflexion et l'identification de projets pertinents dans le domaine. L'inspection de l'enseignement agricole souligne quant à elle, dans son rapport d'évaluation des dispositifs d'individualisation (2015), une grande diversité dans les dispositifs, le plus souvent pensés en termes de « soutien », d'« aide individualisée », de « remédiation » (p.12) et regrette une utilisation pas toujours pertinente des EIE, une absence d'ingénierie, un manque d'élaboration de « scénarios pédagogiques adaptés à chaque élève ou groupe d'élèves avec, par exemple, un travail de métacognition permettant une véritable individualisation de l'accompagnement » (p.13). Les équipes enseignantes sont, selon ce rapport, « très peu outillées en matière de positionnement et mise en place d'indicateurs permettant d'évaluer l'efficacité pédagogique des différentes actions mises en œuvre, que ce soit pour les EIE obligatoires ou pour les autres dispositifs complémen-

taires » (p.13). Il y est préconisé entre autres, selon des doxas² bien connues, de « redonner du sens aux dispositifs » avec des modalités pédagogiques « rendant l'apprenant réellement acteur de ses apprentissages » (p.20), d'évaluer la pertinence des dispositifs (sans que l'on sache vraiment selon quels critères), d'accompagner les équipes « qui souffrent d'un manque de repères sur les modalités d'action les plus efficaces pour favoriser les apprentissages » (p.21).

Dans ces prescriptions, on note donc des buts multiples assignés aux dispositifs d'AP et des prescriptions floues en matière d'apprentissages. Paradoxalement, les corps d'inspection souhaitent que soient mis à disposition des équipes des critères d'évaluation de l'efficacité des dispositifs centrés sur les apprentissages. Or, on sait depuis longtemps que la réalité de l'enseignement professionnel est complexe (Jellab, 2008, 2014) et la réforme de la voie professionnelle, imposée sans concertation (cf. rapport IG Doriath, Cuisinier, 2009³) a multiplié les exigences et contraintes pour les agents scolaires (de toutes fonctions) en leur demandant de mettre en place ces nouveaux dispositifs d'accompagnement personnalisé (Maillard, F., 2016). Ils doivent s'inscrire dans une logique d'autonomie des établissements et de rupture avec la forme scolaire (Vincent, 1980, 1994). Ainsi, les dispositifs d'AP, intégrés au temps et à l'espace formels de l'institution éducative ne devraient « surtout pas être des heures de cours », les enseignants et formateurs surtout pas des « transmetteurs de savoirs ».

2 Nous utilisons ici le terme « doxa » pour opinion commune, croyance partagée sans réelle objectivité.

3 Doriath B., Cuisinier J.-F. (dir.). (2009). La rénovation de la voie professionnelle, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation et de la Recherche au ministre de l'Éducation nationale, n° 2009-065.

En d'autres termes, il ne faudrait surtout pas faire classe mais changer de posture, « rompre avec une logique disciplinaire » pour « faire acquérir des compétences transversales » comme le préconise Sylvie Girard-Sisakoun (2015), et en dernier lieu « innover ».

Devant la gestion de diverses priorités à déterminer en fonction de curriculums prescrits multiples⁴, d'injonctions souvent paradoxales, il n'est donc pas étonnant que selon l'inspection, l'AP consiste surtout en la reconduction d'actions antérieures juxtaposées aux cours et soit « souvent réduit à une seule dimension, celle de l'aide aux élèves » (cf. rapport IGEN, 2010 p. 71⁵), dans une logique activiste plutôt que d'apprentissage (ibid, p. 92).

Cette contribution a pour ambition de montrer comment un dispositif d'AP peut répondre à la problématique de différents acteurs d'un établissement (en l'occurrence la responsabilisation et le développement de l'autonomie d'élèves de seconde professionnelle)

et constituer une configuration de situations suffisamment riches et exigeantes pour favoriser des apprentissages chez les élèves. Nous chercherons ici à déterminer le potentiel d'apprentissage de ces situations à partir de l'activité des acteurs qui s'y déploie. Nous montrerons aussi comment dans un dispositif d'AP, les différentes médiations déployées dans le dispositif par les acteurs et le rôle pris par le langage (oral et écrit), contribuent à aider les jeunes à conceptualiser l'activité professionnelle, et à leur faire adopter une posture de « secondarisation » de l'activité professionnelle vécue.

Dans la partie qui suit, nous voyons d'abord comment les acteurs des différents établissements font référence à la question des apprentissages dans leurs discours.

2.1.2 Accompagnement personnalisé et apprentissages

A. Qu'en disent les acteurs?

Dans les discours relevés au cours des phases de problématisation (cf partie 1) apparaissent deux préoccupations principales ayant trait aux apprentissages :

Comment faire avec les difficultés d'apprentissage des élèves, avec ce que les enseignants ressentent chez leurs élèves comme une certaine « lassitude dans les processus d'apprentissage » ?

Comment construire l'engagement et le maintien de l'engagement des élèves dans l'apprentissage ?

On peut y ajouter les liens que les acteurs tissent entre confiance, « re-motivation » et orientation. Ce sont en effet, des problématiques qu'ils considèrent comme des « préalables » aux apprentissages. Les dispositifs d'AP apparaissent alors massivement comme des temps d'aide, de soutien et d'approfondissement des apprentissages ainsi que de soutien à la conduite du travail d'apprentissage, des accompagnements que les enseignants disent ne pas pouvoir réaliser dans les temps formels consacrés aux apprentissages. Ainsi, devrait se réaliser dans l'AP, un travail d'accompagnement différent, complémentaire, de celui réalisé en cours par exemple, dont le fruit serait aussi susceptible d'être réutilisé dans le « cours ordinaire des apprentissages ». L'AP apparaît aussi comme un espace possible

4 Pour la voie professionnelle en établissement technique agricole le curriculum officiel prescrit sous la forme d'un référentiel de diplôme, recouvre trois types de référentiels : un référentiel de formation, un référentiel de certification et un référentiel professionnel qui décrit le contexte du métier, les situations professionnelles significatives (SPS) et les champs de compétences. Des documents complémentaires au référentiel de diplôme sont aussi mis à la disposition des établissements par l'Inspection de l'Enseignement Agricole sur le site ChloroFil.

5 Rapport - n° 2010-114 OCTOBRE 2010 Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée

où peuvent se vivre des apprentissages transversaux, « pluridisciplinaires », d'ordre méthodologique mais aussi comme un temps de soutien aux apprentissages disciplinaires.

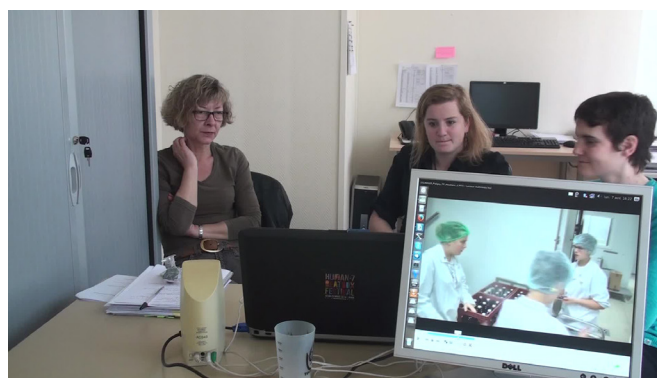
L'efficacité de ce temps d'AP est pourtant remise en question malgré la volonté des acteurs de s'engager dans les dispositifs mis en œuvre. Ils ont le sentiment que les élèves ne progressent pas, qu'« ils ne savent toujours pas faire ce qu'ils devraient savoir faire », qu'ils rencontrent toujours des problèmes d'organisation dans le travail, qu'« ils n'apprennent pas mieux avec les techniques qu'on leur a données et en même temps cela mobilise une énergie forte » [...] « c'est la question de l'efficacité. On tente des choses avec bonne volonté, ceux qui le font sont convaincus même si on se pose des questions et que l'on sait qu'il y a des collègues qui restent dubitatifs, mais au fond se pose malgré tout la question de l'efficacité » (un enseignant de Dannemarie).

L'AP c'est aussi un temps de « recyclage » de dispositifs existants et d'expérimentation de nouveaux espaces où se confrontent et s'organisent des « logiques » diverses, logiques d'acteurs différents (formateurs, enseignants, CPE et assistants d'éducation, équipe de direction...) mais aussi logiques d'attentes différentes (entre apprentissage et orientation, entre apprentissage et professionnalisation par exemple). Si l'on regarde ce qui s'apprend et comment, l'AP devient l'occasion d'enrôler différents acteurs pour travailler un objectif commun, construire des outils communs ou réfléchir une programmation voire une progression dans l'acquisition ou la réalisation d'objets divers intégrant des apprentissages et le développement de compétences (l'acquisition de l'autonomie par exemple).

L'AP c'est aussi pour certains, un espace intermédiaire (entre école, élève, famille, domaine professionnel) qui peut « redonner du sens aux apprentissages » et instaurer chez les élèves un autre rapport à l'école et

aux apprentissages : « Et l'AP devrait être un moyen peut-être de recristalliser un contrat ou une compréhension, ou retrouver une intersection entre l'école, l'élève, l'enseignement, enfin c'est un petit peu pour ça qu'on s'investit aussi, c'est peut-être là, se dit-on, que l'on peut trouver les points d'intersection qui va renouer tout cela alors que pour nous c'est vu plutôt comme un délitement, une séparation des mondes, et je pense que c'est une question qui vient se greffer un petit peu autour de ces trois thématiques » (Dannemarie). Le débat sur l'AP contexte ou prétexte aux apprentissages est donc prégnant dans certains établissements où pourtant les enseignants affirment d'entrée ne pas vouloir « faire cours » durant ces temps spécifiques.

La question des apprentissages (et du développement des compétences des élèves) s'est beaucoup posée dans IAPOS (notamment à Montmorrot et Vesoul), puis a semblé disparaître au cours des phases de problématisation et de recherche dans la plupart des chantiers même si elle est toujours restée présente à Dannemarie. Le travail engagé avec les chercheurs sur les activités réalisées montrera toutefois que cette question des apprentissages reste prégnante sans être exclusive.



B. Apprentissages et AP, quel rapport avec les problématiques des équipes pédagogiques ?

Nous portons ici la focale sur deux établissements (Mancy et Poligny) même si la question des apprentissages traverse toutes les problématiques. En effet, l'équipe de Valdoie a fait le choix de centrer l'investigation sur la question de l'orientation, tandis qu'à Dannemarie, l'équipe choisit d'investiguer avec les chercheurs la problématique de l'AP comme moyen de redonner du sens, de construire une intersection entre l'école, l'élève et l'enseignement.

A l'ENILBIO de **Poligny**, la question problématisée avec les chercheurs porte sur la responsabilisation

et l'autonomisation des élèves de seconde et leur accompagnement pour devenir des lycéens futurs professionnels. Si l'on entend par « responsabilisation » le processus, le mouvement qui engage les élèves à répondre de leurs actes, à s'acquitter d'une tâche et à répondre à l'activité des adultes, il devient indispensable de s'intéresser aux élèves mais aussi aux tâches prescrites par les uns et les autres, aux activités des uns et des autres : comment enseignants, formateurs, agents de la vie scolaire créent-ils un contexte, un « milieu » éducatif incitant les élèves à assumer leurs responsabilités en matière d'enga-

gement dans la tâche et dans les apprentissages. L'équipe de Poligny s'interroge sur la progressivité de ce qu'ils demandent aux élèves pour qu'ils puissent y répondre mais aussi sur la manière dont les élèves répondent à l'activité des adultes quand ils leur prescrivent des tâches ou les mettent dans des situations qui semblent complexes pour des élèves de seconde. Ils se demandent comment apprendre à des élèves sortant de collègue à devenir autonomes et responsables, comment les aider à se préparer à faire seuls ce qui relève d'exigences de lycéens professionnels non encore à leur portée ?

Par ailleurs, lors de la session 2 d'IAPOS, outre la formalisation par les acteurs d'objectifs divers assignés à l'AP et le pointage de la convergence des questions d'orientation et d'apprentissage, au cours de la phase de problématisation de recherche, certains membres de l'équipe pédagogique de l'ENILBIO de Poligny se montrent préoccupés par la nécessité d'accompagner de manière personnalisée les jeunes en difficultés lorsque le besoin se fait sentir au cours des apprentissages (difficultés liées à des méthodes de travail inadaptées, difficultés d'assimilation des nouveaux contenus de formation, difficultés rencontrées en situations complexes d'approfondissement/perfectionnement). Ils se questionnent sur « le rapport entre les situations proposées, l'activité que les jeunes y déploient et leurs apprentissages : comment aider un jeune à apprendre ? Comment l'aider dans son travail personnel (lycée, maison, étude) ? Comment l'aider à être acteur de ses apprentissages selon son niveau de maîtrise et la conscience qu'il en a ? Quelles représentations le jeune a-t-il d'une séance de tutorat ou d'approfondissement par rapport aux cours ? Quels sont les processus d'apprentissage attendus ? Mobilisés effectivement ? ». Engagement, motivation, autonomie, responsabilisation, apprentissage, parcours d'apprentissage, développement (du collégien au lycéen futur professionnel) sont étroitement liés et l'on sent bien la difficulté des différents acteurs à cerner ce que les élèves apprennent dans ce type de dispositif.

L'équipe de **Lons-le-Saunier** dont la problématique se rapporte d'abord à la question de l'orientation, en s'intéressant à l'accompagnement des élèves dans la découverte professionnelle s'interroge aussi sur l'autonomie des élèves (quel étayage ? quel guidage ?) mais surtout sur les tensions générées par le passage d'un lieu d'apprentissage à un autre, d'un statut à un autre (du statut d'élève au statut de stagiaire par exemple), et en conséquence, sur la difficulté pour les jeunes lycéens de construire des liens ou des apprentissages professionnels dans des activités scolaires formelles (par exemple la préparation à l'épreuve E2 du BEPA rénové). Ils subodorent que le travail d'éla-

laboration d'une « fiche activité⁶ », incite à « Mettre des mots sur agir et faire », qu'il favorise une conscientisation du vécu professionnel singulier (en stage) et l'accession à une activité professionnelle générique mise en commun et discutée. Ils pensent ainsi que « la mise en commun permet d'identifier puis formuler le caractère professionnel d'une action », que « la mise en commun permet de faire apparaître des constantes dans les activités professionnelles : stimuler, sécurité, hygiène.... », (enseignante Lons-le-Saunier). Ils suggèrent donc que ce travail sur la fiche activité contribuerait à ce que les élèves puissent définir ce que nous considérons comme les entours de l'activité professionnelle vécue en stage, à cerner les enjeux du monde professionnel et participerait aussi à l'élaboration d'une conscience professionnelle chez leurs élèves. Si le rapport entre formation et orientation est central dans leur problématique, on retrouve bien ici un questionnement autour de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves, de leur engagement dans les apprentissages par la création de dispositifs « hybrides », au croisement des espaces de l'école et du milieu professionnel, comme le problématise l'équipe de Poligny.

A **Poligny comme à Lons-le-Saunier**, les demandes de mises en mots successives de l'expérience professionnelle vécue par les jeunes (en stage, dans le dispositif « action pro », dans la conduite du projet), à l'oral et/ou à l'écrit, relèvent aussi d'une problématique d'apprentissage. Par expérience professionnelle nous entendons ici tout ce que les élèves découvrent, observent, vivent et acquièrent par la pratique dans un domaine professionnel, dans ou hors contexte scolaire, sur la halle technologique, en stage. Ces différentes mises en mots suggèrent en effet que les élèves mobilisent des connaissances pour verbaliser l'expérience et apprendre de l'expérience.

Pour tenter de comprendre en profondeur ce qui se joue au plan des apprentissages dans un dispositif d'AP, nous choisissons d'investiguer l'un de ces dispositifs (en l'occurrence celui mis en œuvre par l'équipe de l'ENILBIO de Poligny). Il nous semble qu'il est une illustration de dispositifs d'AP qui articulent des situations se déroulant dans des espaces géographiques et temporels à l'intersection entre monde scolaire et monde professionnel, et nous faisons le pari de la transférabilité des résultats de notre analyse ou du moins de leur fécondité pour la communauté scientifique comme pour la communauté des professionnels qui ont à mettre en œuvre l'AP.

⁶ Nous développons plus loin le principe d'élaboration d'une « fiche activité ».

2.1.3 Accompagnement personnalisé et apprentissages : qu'en disent les chercheurs?

Pour répondre depuis les années 2000, aux injonctions multiples d'élaboration de dispositifs de lutte contre l'échec scolaire et de mise en œuvre d'actions de remédiation, les acteurs des établissements scolaires de l'enseignement général et professionnel ont donc élaboré et fait évoluer des dispositifs d'aide individualisée ou d'accompagnement personnalisé. Cette « montée des dispositifs » (Barrère, 2013) dans le monde de l'éducation, lycées professionnels agricoles compris, désigne selon la chercheuse « un ensemble de supports disparates » qui bousculent une forme scolaire (Vincent, 1980; Vincent & al., 1994) dont le triptyque enseignant / groupe-classe / transmission des savoirs, constitue la représentation la plus commune et le fonctionnement ordinaire de l'école. L'impact sur l'organisation scolaire est manifeste et, tandis que certains chercheurs qui s'intéressent à l'efficacité de ces dispositifs d'aide sont plutôt réservés (Duru-Bellat, 2015), d'autres montrent comment ce mille-feuille de dispositifs de soutien affecte les métiers, notamment celui d'enseignants. Ces derniers doivent de plus en plus faire face à une sur-prescription des buts (« réduire les inégalités, réduire les échecs, aider, accompagner, personnaliser, individualiser, différencier, tutorer, etc. ») et à une sous-prescription des moyens (Félix, Saujat, & Combes, 2012). Dans des conditions qui ne sont pas des plus favorables (en temps, en moyens), les professionnels font preuve d'ingéniosité et cherchent à répondre aux difficultés et questions qui émergent tout en tentant d'« assurer « une efficacité malgré tout » au dispositif » (ibid, p. 23).

Qu'est-ce qui dans les dispositifs et les pratiques d'accompagnement favorise ou non la progression des élèves, qu'est-ce qui contribue ou non à une réussite éducative qui prenne en compte le sujet apprenant dans sa globalité ? « Qu'est-ce qui soutient les élèves ? », c'est aussi la question que posent Glasman, Rayou, & al. (2016) lorsqu'ils regardent de près trois registres en jeu dans les apprentissages scolaires des élèves

(les registres cognitif, culturel, symbolique-identitaire⁷) et concluent que les soutiens « les plus efficaces » seraient ceux qui rendent possible la mobilisation par les élèves de chacune de ces dimensions. L'enquête montre que ces registres se configurent de manière très diverse chez les élèves, selon des modes majeurs ou mineurs, que les dispositifs étudiés peuvent proposer des étayages qui agissent sur l'un ou l'autre de ces registres, parfois sur plusieurs à la fois lorsque les élèves s'en emparent. Retenons au passage que selon les auteurs, les apprentissages mobilisent différents registres chez les élèves, auxquels il faudrait sans doute en ajouter d'autres (le registre sensori-moteur (Wallon, 1970) par exemple, celui des émotions...).

Peu de travaux de recherche se sont donc intéressés à la question explicite des apprentissages dans les dispositifs d'accompagnement personnalisé. A. Crindal, M-F. Guillaume, A-M. Hartoin et B. Jouin (2004) ont analysé les transformations et structurations des connaissances des élèves en jeu dans la mise en œuvre d'un projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) en lycée professionnel. Ils montrent qu'une certaine « scénarisation » dans le contexte scolaire, d'une partie des activités professionnelles qualifiées d'authentiques (en référence aux situations professionnelles réelles) favorise une mise en projet des élèves comme futurs professionnels et de ce fait a un effet structurant sur leurs connaissances. A cette occasion, les élèves peuvent convoquer savoirs scolaires et savoirs d'expérience, faire discuter connaissances scolaires et compétences professionnelles en établissant des « renforcements et des liens dans une nouvelle organisation épistémique » (ibid., p. 146). Si la relation avec les partenaires du monde professionnel apparaît déterminante, il semble que cette articulation entre savoirs scolaires et activité professionnelle, ce « jeu de cadres » (Douady, 1986) entre savoirs objets d'apprentissage (dans le monde scolaire) et savoirs outils (dans l'expérience pro-



**Apport
théorique**

7 « Le registre cognitif relève des fonctions intellectuelles qui permettent d'apprendre, de réfléchir, d'élaborer, de construire selon des modalités propres à l'école /.../. Le registre culturel est constitué de savoirs académiques et de connaissances générales sur le monde non réductibles à la sphère scolaire, mais donnant lieu tout autant à des classements et à des hiérarchisations. Le registre symbolique-identitaire est lié à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut et à laquelle l'élève est enjoint à adhérer » (résumé du rapport p.13).

fessionnelle) participe de cette restructuration des connaissances.

Dans cette partie du rapport de recherche nous allons chercher à documenter les activités de travail des agents scolaires (enseignants, formateurs, assistants d'éducation), acteurs dans différentes situations d'un dispositif d'AP, et à produire des connaissances sur ce qui potentiellement favorise les apprentissages (et lesquels) des élèves de seconde professionnelle. Au-delà de l'importance d'une description fine de ce qui se joue dans un dispositif d'accompagnement personnalisé, le travail de recherche mené, par la méthodologie utilisée, vise ici à mieux comprendre la réalité complexe du travail conjoint des différents acteurs au cours d'une pluralité de situations, à mieux décrypter et analyser les processus de médiation éducative, de socialisation, d'apprentissage et de développement qui se donnent à voir dans le déroulement et l'agencement de ces différentes situations. Nous cherchons à faire émerger, dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006), des tensions dynamiques, des pistes, des conditions potentielles d'apprentissage d'un dispositif d'AP articulant des situations de divers espaces (scolaire, para-scolaire et professionnel). Nous nous proposons de tenter de cerner, avec une approche par l'analyse de l'activité des acteurs, ce qui préoccupe, s'ingénie, se déploie, s'apprend, dans les différentes situations de formation et d'accompagnement de ce dispositif d'AP mis en œuvre à l'ENILBIO de Poligny.

Notre démarche est qualitative et vise, à partir des théories de l'apprentissage (Piaget et Vygotski), à penser, à analyser la dimension cognitive de l'activité des acteurs dans les différentes situations mises en œuvre dans de tels dispositifs, à nous interroger sur ce que les élèves comprennent des opérations qu'ils mènent, à spécifier les conceptualisations qui s'élaborent dans et par l'action, à examiner comment les processus d'apprentissage s'opèrent dans ces espaces intermédiaires (entre espace scolaire et espace professionnel, entre mobilisation et construction de connaissances).

Nous choisissons donc ici de procéder à une étude de cas – le dispositif d'AP mis en place à l'ENILBIO de Poligny – afin d'une part, d'élaborer une description fine et précise des situations d'AP, et d'autre part, de traiter nos questions de recherche plus en profondeur (voir ci-dessous), à « travers une plongée dans les éléments constitutifs » (Mucchielli, 2007) d'un système complexe puis d'en tirer « une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy, 2009, p. 207).



Nous pensons en effet qu'à partir de cette étude des cas, les chercheurs comme les professionnels pourront tirer profit de la démarche comme des analyses. A cet effet, nous présentons plus loin les références théoriques avec lesquelles nous analysons le dispositif.

Si nous pouvons dégager quelques interprétations, elles restent néanmoins situées et comme l'écrit Mucchielli (2007, p. 6), leur généralisation « s'effectue dans la recherche des processus généraux constitutifs de l'explication du phénomène social ». Toutefois, ces réponses pourront contribuer à fournir quelques repères importants, des pistes pour la formation et l'organisation de dispositifs d'AP potentiellement fructueux en termes d'apprentissages, notamment pour interroger et mettre en œuvre des dispositifs efficaces afin que les élèves apprennent quelque chose des situations professionnelles vécues, dans le cadre d'une alternance que nous qualifions d'intégrative.



2.1.4 Contexte de l'étude et questions de recherche

A. La place du dispositif d'AP dans le cursus du bac professionnel

Nous nous intéressons donc ici au dispositif d'AP mis en œuvre pour les élèves de seconde professionnelle « Alimentation Bio-Industries Laboratoire » de l'ENIL-BIO de Poligny (cf. Partie 1, p.37). Outre les missions de tous les établissements du secondaire lors de l'entrée des élèves en seconde, ceux de la formation professionnelle initiale doivent de plus, favoriser l'intégration des élèves dans la voie professionnelle, faciliter les choix d'orientation et les accompagner lors des périodes de formation en milieu professionnel dans un contexte de forte pression certificative⁸.

Durant cette année de seconde indifférenciée, les élèves doivent choisir une spécialité dans deux domaines d'activités (alimentation et laboratoire) pour s'orienter vers une des classes de première préparant à deux baccalauréats professionnels différents (Bac Pro Bio-Industrie de Transformation et Bac Pro Laboratoire Contrôle Qualité).

Le travail de problématisation avec l'équipe pédagogique révèle des interrogations sur les processus de transformation de l'élève collégien en lycéen futur professionnel et sur les processus d'autonomisation et de responsabilisation de l'élève en cours d'année de seconde (cf. Partie 1, p.37). Les principales questions posées au cours de la phase d'élaboration du projet de recherche sont de savoir (cf. Partie 1, p.40) « Comment aider un jeune à apprendre ? Comment l'aider dans son travail personnel ? Comment l'aider à être acteur de ses apprentissages selon son niveau de maîtrise et la conscience qu'il en a ? Quels sont les processus d'apprentissage attendus, effectivement mobilisés ? »...

En concertation avec l'équipe pédagogique, les chercheurs décident d'investiguer ces questions en observant (entre autres) un dispositif d'AP qui vise la préparation au stage professionnel de seconde. Comme l'indique la figure (schéma : dispositif dans le cursus), le stage professionnel en seconde se décline durant 4 à 6 semaines qui se dérouleront durant le 2ème trimestre, en entreprise de transformation de produits alimentaires ou dans des laboratoires de contrôle, selon la spécialité choisie. Le dispositif ambitionne aussi de préparer les élèves à l'épreuve E2 du Brevet d'Études Professionnelles Agricole⁹ (spécialité ABIL) qu'ils passeront au cours de l'année de première. (voir sur la frise p.38 l'investigation – parmi d'autres à Poligny – intitulée « EIE Fiche activité »).

Le dispositif d'AP consiste à simuler le contexte du stage professionnel, sous la forme d'une semaine passée sur la halle technologique, en atelier de fabri-

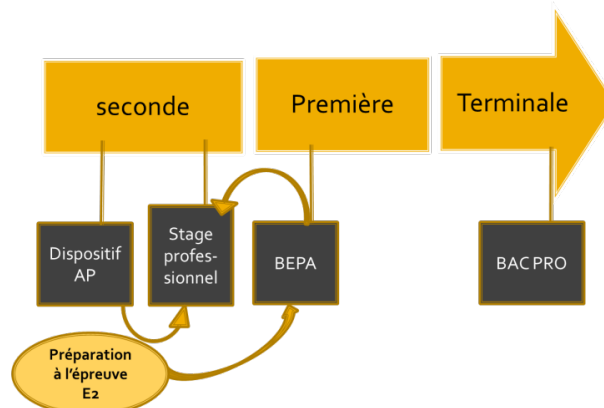


Schéma : dispositif dans le cursus

cation et en laboratoire, à faire réaliser deux « fiches activité » (FA), par groupe de deux élèves, et à faire passer aux élèves un oral d'évaluation, similaire à celui du BEPA, devant deux enseignants de l'établissement. On comprend que l'équipe pédagogique a choisi de mettre sous observation ce dispositif en problématisant la question du devenir lycéen professionnel dans la mesure où, pour la plupart des élèves, il constitue un premier espace de transition entre le statut de collégien et celui de lycéen qui doit choisir une option, une filière professionnelle.

Précédemment, le module mis en œuvre depuis plusieurs années pour préparer le stage et l'épreuve orale, se déroulait sur trois semaines au cours desquelles les élèves travaillaient en complète autonomie. La coordinatrice des élèves de seconde, restée perplexe après des résultats peu convaincants des élèves à l'épreuve E2 du BEPA, décida de faire évoluer le module. Un dispositif visant à renforcer l'accompagnement des élèves par divers acteurs impliqués : formateurs de la halle technologique, assistants d'éducation, enseignants, est alors élaboré. C'est ce dispositif, mis en œuvre auprès d'une classe de 30 élèves de seconde, que nous investiguons.

Il nous paraît essentiel, pour la formation professionnelle initiale, d'interroger la manière dont les diffé-

8 Cette pression certificative est telle qu'à la rentrée 2016, le MENESR décide de mettre fin à toute évaluation certificative en classe de seconde professionnelle (arrêté du 11 juillet 2016 paru au JO du 30 juillet).

9 Le BEPA constitue un diplôme intermédiaire accessible en cours d'études de cursus du baccalauréat professionnel. L'examen se compose de trois épreuves de type contrôles en cours de formation.

rents savoirs (savoirs académiques et techniques, expérientiels, professionnels) sont mis en circulation dans de tels dispositifs. Les professionnels pourront aussi tirer parti des résultats de cette recherche qui

s'est déroulée sur un temps long, quand il s'agira d'observer, d'accompagner et d'évaluer l'émergence et le développement de compétences professionnelles de jeunes élèves de seconde.

B. Nos références théoriques

Dans une perspective d'analyse du travail pour la formation, nous faisons le choix d'observer et d'analyser l'activité des acteurs (essentiellement enseignants, élèves, formateurs et assistants d'éducation) qui se déploie dans différentes situations du dispositif d'AP autour de la réalisation par les élèves de « fiches activités » professionnelles et de leur évaluation par les en-

seignants. Nous considérons ce dispositif d'AP comme un outil support d'apprentissages dans le cadre d'une alternance théorie/pratique, un instrument de didactisation professionnelle susceptible d'aider les élèves de seconde à appréhender et à conceptualiser une activité professionnelle vécue sur la halle technologique de l'établissement.

Nous cherchons à examiner plus particulièrement les questions suivantes :

Quel agencement, quelles articulations, organisations de ces situations au sein du dispositif sont susceptibles (ou non) de favoriser apprentissages et développement d'une conceptualisation de l'activité professionnelle vécue par les élèves ?

Que mettent en œuvre les acteurs pour que les différentes situations du dispositif offrent aux élèves des conditions potentielles d'apprentissage ?

Quels contenus, quelles interactions sociales et médiations diverses, quels étayages, quelles ressources et contraintes font progresser les élèves (ou font obstacle) dans la réalisation de la « fiche activité » et favorisent potentiellement la conceptualisation de l'activité professionnelle vécue ?

Quels systèmes d'instruments, tâches et actions, quelles dynamiques, dialectiques scolaires et « professionnelles » contribuent (ou non) à engager des élèves dans l'un ou l'autre des différents registres en jeu dans les apprentissages ?

Comment les diverses mises en mots de l'expérience vécue pour élaborer la « fiche-activité », et notamment le passage à l'écriture, participent-elles de la conceptualisation de l'activité professionnelle vécue ?

Quelles caractéristiques de l'environnement de travail scolaire et professionnel (spatio-temporel, matériel, social et symbolique) organisent finalement l'activité des élèves pour développer quelles compétences ?



Apport théorique

Si « Chaque environnement a sa grammaire propre pour faire apprendre et peut être vu comme un « curriculum » à part entière » (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 37), les caractéristiques de cet environnement et les réponses à ces questions nous semblent pouvoir constituer autant de ressources futures pour la conception et la mise en œuvre de tels dispositifs.

Précisons maintenant les concepts et notions sur lesquels nous nous appuyons.

Le terme de « curriculum » est employé ici, non seulement dans le sens de programme d'étude, de parcours d'apprentissage mais aussi dans un sens élargi « qui englobe les principes de construction des activités et de leurs contenus, les modalités et ressources matérielles, symboliques et humaines, les principes de progressivité, les instruments et situations d'évaluation » (Martinand, 2014, p. 38).

C. La notion de dispositif comme une configuration de situations sur un temps long

Nous considérons le **dispositif d'accompagnement personnalisé comme une configuration de situations** dans et avec lesquelles se déploient les activités des différents acteurs (enseignants, formateurs, assistants d'éducation, élèves) (Cf. Partie 2, Chap 1, p.58). Parce qu'il se déroule sur un temps long (quatre semaines en seconde mais avec des enjeux à plus long terme avec le stage professionnel et l'épreuve du BEPA), l'agencement et le déroulement des situations (de travail, de formation, d'apprentissage, d'accompagnement) dans la durée, et l'articulation de ce qui se joue dans

ces situations toujours sociales (mais pas toujours didactiques), nous offre, avec l'analyse de l'activité des acteurs, des possibilités d'éclairer des cristallisations temporaires d'organisations mais aussi des transformations, des évolutions des apprentissages. Nous faisons l'hypothèse que ce sont ce dispositif, cette configuration de situations et l'activité des différents acteurs qui s'y déploient – dans la durée – qui pourraient constituer par les tâches proposées aux élèves, des « zones optimales de développement » en référence à Vygotski.

« les tâches que le milieu social propose à l'adolescent en développement et qui sont liées à son insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale des adultes sont véritablement un élément fonctionnel d'une extrême importance, qui indique une nouvelle fois la détermination réciproque, la liaison organique et l'unité interne du contenu et de la forme dans le développement de la pensée ». (Vygotski, 1934, p. 208)

Ainsi, les tâches proposées aux élèves dans les différentes situations du dispositif, à l'articulation entre monde scolaire et monde professionnel, pourraient, suivant la manière d'accompagner l'activité des élèves, favoriser une construction individuelle d'une

grille de lecture de l'activité professionnelle favorable à un développement de la pensée pour un agir futur plus autonome. A la suite de Vygotski, nous souscrivons en effet à l'idée que ce sont

- la richesse des tâches prescrites aux élèves – notamment en terme d'activité cognitive,
- dans l'articulation des différentes situations qu'organise le dispositif (en classe, en situation professionnelle, dans les temps d'étude),
- ainsi que les médiations éducatives engagées par les adultes,

qui vont contribuer à structurer les connaissances et favoriser le développement psychique des élèves. Nous faisons l'hypothèse que ce dispositif d'AP, résultat d'une ingénierie pédagogique en construction¹⁰, non seulement aide les élèves à apprendre des situations de formation professionnelle, à « mettre des mots sur agir et faire » (comme le disent les enseignants) mais contribue aussi à favoriser **une conceptualisation de l'activité professionnelle vécue**, marque

de développement des compétences dans le champ de la didactique professionnelle. Nous suggérons donc que l'agencement des situations du dispositif et l'activité de médiation des adultes pour faire raisonner les élèves sont susceptibles de générer des apprentissages.



¹⁰ Les chercheurs ont pu voir évoluer le dispositif sur deux années

D. Des situations dans lesquelles se déploient des activités, potentiellement apprenantes

Nous choisissons de considérer l'activité des enseignants, assistants d'éducation ainsi que l'activité des élèves, comme une activité de travail et nous empruntons nos outils théoriques et méthodologiques à différents champs qui ont cherché à mieux comprendre l'activité de travail. Du champ de la didactique professionnelle nous retenons l'importance du **couplage situation-activité** (Mayen, 2004; Mayen & Olry, 2012). Ainsi, nous considérons l'activité comme indissociable de la situation. La situation est un espace pour apprendre mais aussi une phase d'une histoire, une « mise en lumière » de l'agir que l'on peut alors commencer de lire, décrire, analyser. Chaque situation dans le dispositif d'AP répond à une fonction (production-formation sur la halle technologique, étude, etc...) et à un ou plusieurs buts des acteurs qui y ont des tâches à accomplir et y réalisent diverses actions.

Nous chercherons donc dans un premier temps à décrire les situations le plus finement possible, les tâches que doivent réaliser les élèves et les actions qui s'y déroulent. On sait toutefois que le travail prescrit n'est pas le travail réel, l'activité réelle ne recouvrant jamais le travail prescrit. Pour élucider cette activité, les chercheurs ont donc besoin d'aller au-delà de l'observation et de revenir, avec les acteurs sur ce qui s'est joué dans la situation (cf. Partie 1, p.24).

L'idée que l'on peut **apprendre des situations** (de l'activité en situation et donc de son expérience, des instruments, des règles et des principes, des systèmes de convention qui s'y jouent, de l'analyse de l'activité en situation), nous intéresse aussi beaucoup dans la mesure où le dispositif d'AP étudié met en jeu de manière dialectique divers types de situation :

des situations expérientielles de travail de production (en atelier, sur la halle technologique)

des situations didactiques d'analyse de l'activité professionnelle ; situations de réflexion sur l'expérience et de théorisation de l'expérience² ;

des situations de formation et d'évaluation.

Nous verrons plus loin que les situations de travail sur la halle technologique, l'expérience d'une activité professionnelle de production fromagère et d'analyse microbienne, constituent la colonne vertébrale de ce dispositif d'AP. On sait toutefois qu'il ne suffit pas de vivre une situation, une expérience individuelle pour apprendre de la situation (ici, les « situations de travail » vécues sur la halle technologique). Le dispositif

est-il à même d'offrir aux élèves des possibilités de raisonnement sur leur expérience, de construction de savoirs d'expérience et d'articulation à des savoirs de référence de l'activité professionnelle et à des savoirs théoriques ?



¹¹ Il s'agit ici de l'expérience acquise en situation « professionnelle » dans les tâches de transformation ou d'analyse de laboratoire réalisées sur la halle technologique de l'établissement.

E. Une intelligence de l'action à dévoiler, à conscientiser, pour apprendre

La didactique professionnelle, par la théorie de la « **conceptualisation dans l'action** » de Vergnaud (1996) met aussi en avant la **dimension cognitive de l'activité**, une conceptualisation élaborée par les sujets dans et par l'action. En d'autres termes, lorsque l'humain agit, dans des situations analogues, une structure cognitive, organisée et intelligente des actions, se construit pour traiter et agir en situation. Cette organisation de l'activité humaine est structurée par ce qu'on appelle des schèmes¹² (Vergnaud, 1990, à la suite de Piaget). Les schèmes sont adaptatifs et permettent de développer un pouvoir d'agir efficacement, d'être plus compétent dans des situations de même type (Vergnaud parle de situations appartenant à la même « classe de situations »). Si nous ne nous intéressons pas directement aux schèmes construits dans l'activité professionnelle, il nous paraît intéressant de nous appuyer sur les éléments que Vergnaud détermine comme des **composantes du schème** : un ou des buts et des anticipations de l'action, des règles d'actions, des prises d'information que l'on opère dans la situation, des possibilités d'inférences qui favorisent les ajustements de l'action, des opérations de contrôle de

son action, des invariants opératoires (sous la forme de concepts en acte, de théorèmes en acte c'est-à-dire ce que l'on considère pour vrai dans l'action). L'accès à ces **organiseurs de l'action efficace**, à cette intelligence de l'action, est indispensable pour apprendre et développer des compétences. Car ce n'est pas parce que l'on a réussi une tâche qu'on l'a automatiquement comprise et que l'on devient compétent. Ce n'est pas parce que les élèves ont réalisé, à plusieurs reprises, le processus de fabrication d'un fromage sur la halle technologique qu'ils ont saisi toute la complexité de l'activité professionnelle. Il nous semble que pour aider les élèves à construire une intelligence des situations, à comprendre le sens des opérations vécues et à développer leur pouvoir d'adaptation et d'action dans une nouvelle situation, le rôle important de l'école est de faire partager, verbaliser, décrire, comparer ce qui constitue l'action efficace, en l'occurrence des composantes de l'activité, dont des éléments des schèmes d'action. Le rôle des adultes pour aider des élèves à penser l'expérience, à analyser l'activité professionnelle, à cerner ces formes d'organisation de l'action afin de les transformer en savoir, devient crucial.

F. La médiation des adultes, un élément central pour les apprentissages et la conceptualisation de l'activité professionnelle

Nous nous situons dans la perspective historico-culturelle de la psychologie du développement de Vygotski (1934-1997) pour qui le développement [de l'enfant et de l'adolescent] constitue « un processus résultant de l'interaction conflictuelle entre les ressources psychologiques déjà disponibles chez un apprenant et les ressources nouvelles qui lui sont proposées par son milieu culturel » (Bronckart, 2008, p. 239), ici par l'établissement scolaire, le dispositif d'AP et les différents adultes y participant (formateurs, enseignants, assistants d'éducation). Pour ce courant (et donc pour nous), **la médiation** est un fait central de l'éducation. Les processus engagés par ces adultes pour faciliter l'apprentissage, l'accompagnement, la guidance, toute activité d'étayage exercée dans une « zone proche de développement » sont donc très importants. Vygotski (1934 / 1997) insiste sur le rôle de la médiation humaine mais aussi instrumentale

pour autoriser chez les élèves des « déplacements », une « reconfiguration d'objets sociaux en objets psychologiques ». Si l'on s'appuie sur ces travaux, la transformation du fonctionnement psychique (le développement) est opérée par l'articulation de « concepts spontanés » (qui se forment dans l'expérience) avec des « concepts

scientifiques » (transmis par le langage), par la compréhension de nouvelles manières de faire, de raisonner et pour ce qui nous occupe, par l'élaboration d'une représentation fonctionnelle partagée de l'activité professionnelle. Comme le suggère Vergnaud (1999), plus que cette dialectique concepts spontanés / concepts scientifiques, c'est sans doute une dialectique des rapports entre concepts quotidiens, expérience, concepts scientifiques, savoirs de référence, des changements de plans conceptuels, qui participent au développement psychique des individus, sans oublier le rôle joué par la conscience (l'expérience vécue d'expériences vécues précise Vygotski) ainsi que par les dimensions affectives et émotionnelles.

Ainsi, des situations de formation potentiellement apprenantes s'appuieraient sur ces rapports entre concepts, et grâce aux interactions sociales (élèves / formateurs ou élèves / élèves), aux différents types



12 On retrouvera un historique et une définition du schème en didactique professionnelle dans un chapitre (Vinatier, 2014, p. 287) du Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (Jorro, 2014) et dans une note de synthèse sur les usages de la didactique professionnelle élaborée par C. Tourmen (2015).

et modes de médiation, chercheraient à mobiliser les élèves, à formaliser les opérations d'exécution de l'action, mais aussi les opérations d'orientation (Savoyant, 1979) c'est-à-dire les opérations qui « assurent l'analyse des conditions spécifiques de l'action » (p.23). Nous postulons donc que les médiations éducatives pour favoriser l'apprentissage de l'activité professionnelle, viseraient la compréhension des tâches, l'objectivation et la compréhension des organisateurs de l'activité efficace, celles des dysfonctionnements... et inciteraient aussi les élèves à opérer des articulations, des comparaisons, des déplacements (notamment du vécu, au conscientisé, au conceptualisé...), des transformations de savoirs, des généralisations.

Le dispositif d'AP ne relève pas de la forme scolaire habituelle (enseignement / apprentissage en classe)

G. L'importance de l'activité langagière dans la conceptualisation d'une activité et l'appropriation professionnelle

Dans la perspective historico-culturelle que nous adoptons, nous accordons une grande importance au rôle du (des) langage(s) dans la prise de conscience, l'apprentissage conscient et donc dans la construction des savoirs. A la suite de Vygotski, (1934/1985/1997) nous considérons **le langage comme un instrument de la pensée pour raisonner**, réfléchir, mettre en relation, comme moyen de mettre en ordre la pensée (Bruner, 1983), comme expression et construction des formes opératoire et prédicative de la connaissance¹³ (voir Vergnaud, 2007) dans un contexte scolaire qui contraint à dire quelque chose de l'activité professionnelle.

« L'utilisation fonctionnelle du mot ou d'un autre signe comme moyen de diriger l'attention, de différencier et de dégager les traits caractéristiques, de les abstraire et d'en faire une synthèse est une partie fondamentale et indispensable du processus de formation des concepts dans son ensemble. (Vygotski, Pensée et langage, pages 204 à 205).

Nous avons donc été particulièrement attentive aux médiations langagières qui se déploient dans le dispositif concernant l'élaboration de la « fiche activité ». Pour faire écho à ce que nous avons dit plus haut de l'organisation de l'action, de sa conceptualisation, le langage nous dit aussi Vergnaud, peut favoriser soit l'identification des invariants de l'action, soit la partie inférentielle du fonctionnement du schème, soit en-

mais, nous en faisons l'hypothèse, offre des potentialités d'apprentissage et notamment la possibilité pour les élèves en formation professionnelle initiale d'objectiver l'activité professionnelle vécue par une dialectique des rapports entre ces différents types de concepts. Ce qui nous intéresse dans ce dispositif, c'est donc la manière dont les adultes « éducateurs » favorisent (ou non) cette déconstruction-reconstruction de l'activité professionnelle vécue par les élèves, dans les diverses situations du dispositif d'AP.

Le **langage** a une fonction essentielle dans ce rôle de médiateur en rendant possible et intelligible cette dynamique attendue des significations, ce travail sur les activités (cognitives et sensibles), cette dialectique entre expérience individuelle, redoublement de l'expérience et expérience sociale.

core les éléments de planification, de réglage et de contrôle de l'action (les règles et anticipations).

Il nous semble qu'un **travail de « mise en mots » de l'activité professionnelle**, une activité langagière exigeante de raisonnement sur l'activité professionnelle devrait, avec l'aide des adultes, contribuer à révéler les représentations des élèves, à les engager à se saisir de leur expérience professionnelle première (en atelier sur la halle technologique) pour prendre conscience des propriétés des objets et des situations, pour structurer et conceptualiser cette activité professionnelle vécue. Ainsi, l'accompagnement des différents adultes-éducateurs dans le processus de mise en mots d'une « fiche activité », en faisant articuler explicitement formes opératoires et formes prédicatives des connaissances, en les engageant à accéder au sens des tâches (le pourquoi et le comment des actions), en aidant à construire un discours cohérent sur l'activité, pourrait favoriser un processus d'élaboration d'une représentation structurée et organisée de l'activité professionnelle. L'accompagnement à la « mise en mots », à la rédaction d'une fiche activité et à son évaluation pourrait favoriser l'identification d'opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle de l'activité, l'émergence et la formalisation d'invariants, de concepts organisateurs de l'activité chez le professionnel.



¹³ La forme opératoire de la connaissance permet d'agir en situation et la forme prédicative énonce les propriétés et les relations des objets de la pensée.

Au final le travail langagier sur l'activité professionnelle dans l'élaboration d'une « fiche activité » pourrait offrir une **possibilité de généralisation**, potentiellement favorable au traitement futur de situations professionnelles (notamment au cours de leur stage professionnel) et à leur analyse en vue de l'examen du BEPA.

Nous allons donc étudier la manière dont se réalisent ces « mises en mots » - hors du contexte de l'activité professionnelle - dans une polyphonie de points de vue, ceux des élèves, qui s'accordent ou se discordent. Nous observerons les formes linguistiques et les stratégies langagières employées dans une finalité explicative et argumentative de l'activité professionnelle, le lexique utilisé et la convocation de savoirs (académiques et professionnels) pertinents, la cohérence textuelle, l'objectivation d'organismes de l'activité professionnelle (ou l'utilisation de concepts spontanés). Tous constituent pour nous, autant d'indicateurs

de la construction – reconstruction - d'une représentation de l'activité professionnelle compétente.

L'analyse de l'activité langagière est aussi pour nous très importante dans la mesure où le langage favorise ce que S. Vanhulle (2004, 2009) appelle un double « mouvement générateur de tensions productives » : **un mouvement d'objectivation et un mouvement de subjectivation**. On peut relever des indices de ces mouvements dans les discours qui font émerger les apprentissages professionnels réalisés à partir du contexte du vécu, dans l'expression des expériences singulières et dans celle des savoirs de référence qui y sont reliés. Ces discours portent aussi la trace de l'appropriation des notions, en donnant un sens valable pour l'individu « à la lumière duquel il pourra éclairer ses expériences futures » (Buisse & Vanhulle, 2009). On peut relever des indices d'un mouvement de subjectivation dans :

- les **marques** de conscientisation, de sémiotisation des paramètres qui déterminent l'activité de travail en situation (en quelque sorte la formalisation des propriétés de l'action et des situations) ;
- des **marques** des savoirs soumis à une délibération critique sur leur pertinence pratique (un jugement de la pertinence de l'action à l'aune des savoirs construits) ;
- une **prise** de conscience des réussites, des problèmes ;
- une **problématisation** (qui donne lieu à questionnement et à enquête) ;
- des **indices** d'entrée dans le « genre professionnel »
- et aussi dans une expression et une analyse de différents facteurs « conatifs » (émotion, volition, motivation...).

Or, on connaît la difficulté à formaliser son expérience,

« Tous ces savoirs nés de la pratique du travail, parce qu'ils sont pour une bonne part clandestins, sont souvent mal relayés par le langage. Les mots pour désigner, décrire, caractériser ces savoir-faire sont chroniquement déficitaires. Du fait de cette difficulté à "sémiotiser" une partie importante des savoir-faire, l'évaluation du travail a toutes les chances d'être lacunaire » (Dejours, 2003, p. 19).



Il nous semble donc indispensable de reconnaître le rôle important de l'écriture dans ce dispositif d'AP.

H. Le rôle de l'écriture de l'expérience d'une activité de travail pour les apprentissages

On connaît le rôle de l'écriture dans les pédagogies de l'alternance comme outil de formation au service d'une professionnalisation (Crinon & Guigue, 2006), notamment par l'élaboration des rapports de stage et autres mémoires professionnels. **L'écriture est un médiateur cognitif**, un instrument cognitif qui favorise l'élaboration de la pensée, dans un rapport dynamique avec le langage oral (sans dichotomie ni opposition de valeur).

« *Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. [...] [il] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 339)

L'écriture ouvre la possibilité de travailler sur un objet stable (non volatile) et donc d'analyser, de comparer, de séquentialiser, d'identifier les constituants, de commenter, de recomposer, réorganiser le discours sur (ici l'activité professionnelle)... de questionner et de manipuler, de reformuler... bref de penser, raisonner l'activité professionnelle. Par le caractère permanent des traces et la possibilité de revenir sur ces traces, l'écriture soutient le déroulement, la réorganisation et la transformation du langage, la mise à distance et au final le développement de la pensée :

« *La forme écrite aide au déroulement d'un langage relevant de l'activité complexe. C'est là justement ce qui fonde le recours au brouillon. Le cheminement du 'au brouillon' au 'mis au net' est précisément une activité complexe. Mais, même si l'on ne fait pas réellement de brouillon, l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit ; très souvent nous nous disons d'abord pour nous-mêmes ce que nous allons écrire ; il s'agit là d'un brouillon mental. Ce brouillon mental du langage écrit est aussi [...] un langage intérieur* » (Vygotski, p.363, cité par Schneuwly, 2008)

L'écriture a aussi **une valeur réflexive** dans la mesure où l'on peut revenir sur, penser, repenser une activité réalisée, redoubler l'expérience. Suivant la tâche prescrite, l'écriture de l'expérience du travail, de l'activité professionnelle, ouvre des possibilités d'apprentissage, d'appropriation (ou de réappropriation) de savoirs. L'exigence d'articulation de l'expérience professionnelle à des savoirs théoriques et des savoirs de référence dans la profession, complexe, est néanmoins nécessaire. Or, on connaît les difficultés avec l'écrit des élèves de lycée professionnel (Guernier, 2008) et le poids cognitif que représente le passage à l'écrit. Le travail d'accompagnement des adultes dans l'élaboration de la fiche activité revêt d'autant plus d'importance.

Au final, nous attachons de l'importance à l'activité langagière dans les différentes situations du dispositif et en situation d'intervention-recherche. Le langage (oral et écrit) dans les situations interactives et collaboratives de mise en mots des activités professionnelles et dans les entretiens d'autoconfrontation (voir les indications de méthodes p.24), porte en effet la marque, de l'activité de médiation, des apprentissages voire du développement. Non seulement, les situations du dispositif d'AP devraient nécessiter des élèves qu'ils comprennent et utilisent le langage professionnel, mais aussi qu'ils se décollent de l'expérience première, individuelle, pour engager une analyse réflexive de cette expérience, pour la formaliser, la discuter avec d'autres, pour conscientiser, penser, objectiver, structurer, analyser l'activité professionnelle, et en définitive la conceptualiser. Nous considérons donc le langage et notamment l'écriture, comme outil et comme révélateur d'un engagement des élèves dans un **processus de secondarisation** (Bautier, 2005) de l'activité professionnelle.



I. Le processus de secondarisation de l'activité professionnelle.

Nous avons souligné l'importance d'une conceptualisation de l'activité professionnelle vécue par les élèves qu'autorise la dialectique des rapports entre connaissances expérimentées, savoirs de référence et savoirs théoriques par le truchement de médiations diverses, notamment langagières. L'élaboration de la « fiche activité », en groupe, exige que chaque élève entre dans un processus d'explicitation, voire de conceptualisation, mais aussi que tous établissent un rapport différent avec la situation qu'il a vécue, avec l'expérience « première », personnelle de l'activité professionnelle. En effet; le discours attendu à l'écrit dans ce type de « fiche activité », mais aussi à l'oral d'évaluation, n'est pas seulement l'expression du vécu de l'activité de travail de chacun (le « ici et maintenant » de ce qui se déroule dans l'atelier, ce qu'on échange en situation, le registre de l'opinion et du sens commun sur l'activité professionnelle) mais bien une production qui reprend, re-travaille les différentes composantes de l'activité professionnelle vécue, qui témoigne de sa compréhension (du sens des opérations, des différents paramètres de l'activité, de ses enjeux, etc.). La réalisation de la « fiche-activité » devrait conduire à des associations, des comparaisons, des généralisations, des formes d'institutionnalisation de l'activité professionnelle. C'est un discours de genre « second » (Bakhtine, 1984), qui est attendu, un discours dont les énoncés s'ancrent dans la réalité de l'activité mais qui s'arrachent du contexte immédiat, dont les formes langagières sont conventionnelles, socialement et culturellement partagées (surtout par les professionnels membres du jury d'évaluation du BEPA).

« C'est au cours de ce travail de reprise que les sujets construisent et transforment leur compréhension de l'activité sociale dans laquelle ils sont engagés : ils conçoivent les rôles qui peuvent s'y jouer, ils re-négocient leur connaissance du monde au filtre des représentations collectives et ils envisagent de nouvelles modalités d'« agir », de « penser » et de « dire » le monde »
(Jaubert, 2007, p. 206)

Faire entrer les élèves dans un processus de décontextualisation - reconfiguration de l'activité professionnelle pour en faire un objet d'étude, de réflexion, d'analyse (individuelle et collective) et de connaissance, leur **faire adopter une « attitude de secondarisation »** (Bautier & Goigoux, 2004) de l'activité professionnelle pour mieux se l'approprier, relève éminemment de l'école et de la manière dont sont organisés les apprentissages. Les productions langagières produites par les élèves au cours de l'élaboration de la fiche-activité devraient donc porter la trace de cette secondarisation de l'activité professionnelle.



2.2 Résultats de notre analyse

Dans un premier temps, nous présentons les résultats d'une analyse macro du dispositif qui donnent à voir comment s'agencent les différentes situations, comment s'articulent les différents temps, lieux et espaces de formation. Ces premiers résultats sont importants pour l'analyse du processus de compréhension des attentes par les élèves, de compréhension des tâches et des organisateurs de l'activité professionnelle. Ils donnent à voir des composantes du dispositif et de l'activité des enseignants et formateurs (notamment leurs buts) ainsi que les objets travaillés dans les différentes situations.. A la suite, nous montrons comment les différentes médiations éducatives des enseignants

et formateurs favorisent une conceptualisation de l'activité professionnelle et comment les « mises en mots » diverses et successives participent à constituer l'activité professionnelle vécue en objet de savoir pour tous, à la secondariser. Enfin, au travers d'une étude de cas (celui d'un élève que nous avons suivi tout au long du dispositif) et des propos qu'il tient lors d'une auto-confrontation à son activité, nous relevons les indices d'un mouvement de subjectivation, de réappropriation de l'activité professionnelle qui nous permettent de conclure à un potentiel développement d'un pouvoir d'agir futur.

2.2.1 Analyse macro du dispositif d'élaboration d'une fiche activité

A. Un dispositif préparatoire à l'épreuve E2 du BEPA

Comme indiqué plus haut, le dispositif « Fiche-activité » à l'ENILBIO de Poligny s'inscrit dans la part des Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE). Conçu à l'origine pour préparer les élèves au stage professionnel qu'ils réalisent au cours de l'année de seconde, le dispositif a évolué pour constituer une préparation à l'épreuve E2 du BEPA rénové, sous forme de contrôle en cours de formation (CCF). L'épreuve E2, spécifique pour chaque spécialité du BEPA, ici « Alimentation bio-industrie laboratoire », se déroule au premier semestre de l'année de première du Bac Pro et prend la forme d'un oral à partir d'un dossier réalisé par les élèves à la suite de leur stage professionnel de seconde. Le dossier doit comprendre une « fiche contexte » et 5 « fiches descriptives d'activités liées aux situations professionnelles significatives appartenant à plusieurs champs de compétences » (Note de service DGER/SDPOFE/N2009-2011 en date du 4 novembre 2009). Le jury, composé d'un enseignant de génie alimentaire, d'un enseignant de sciences économiques, tous deux extérieurs à l'établissement et d'un professionnel, se positionne uniquement sur la prestation orale de l'élève à partir de l'exposé basé sur la « fiche contexte » et les « fiches activités » ainsi que sur l'entretien qui s'ensuit. L'évaluation terminale de l'épreuve E2 dont les critères restent très généraux (voir annexe n°2, p.198) dépend donc beaucoup de la compétence des membres du jury à évaluer les com-

pétences des élèves sur la base des discours oraux qu'ils tiennent et pousse les équipes à construire leur propre grille. Le CCF vise à vérifier les capacités C5 et C6 du référentiel de certification. Les élèves doivent être capables « d'identifier les éléments du contexte de l'activité » et de « présenter les composantes et le fonctionnement de l'activité professionnelle visée [ici un processus de transformation ou une analyse en laboratoire], dans une perspective de durabilité ». En réalité, il est attendu des élèves qu'ils soient capables de décrire le contexte de stage et quelques activités professionnelles « significatives », mais surtout qu'ils soient capables de les analyser en précisant non seulement les caractéristiques agissantes de la situation de travail mais aussi les raisonnements en action pour réaliser un « bon » travail tout en prenant en compte l'environnement et le développement durable.

La frise (cf. Partie 1, p.38) illustre le travail de recherche-investigation à l'ENILBIO de Poligny. Le dispositif d'élaboration d'une fiche-activité a été mis sous observation avec les acteurs durant deux années scolaires. D'une durée de 40h, l'organisation du dispositif a pu faire l'objet de variations d'une année sur l'autre que nous évoquerons plus loin. Pour plus de clarté, nous décrivons le dispositif mis en place au cours de la 2ème année d'observation.

B. Les différentes situations du dispositif AP à l'ENILBIO

Il s'agit de faire réaliser par les élèves, en petit groupe (binôme), deux « fiches-activité » (FA) durant une semaine réalisée sur la halle technologique de l'établissement (les élèves y ont déjà réalisé une découverte professionnelle durant une semaine). L'une des FA devra porter sur une activité professionnelle effectuée dans un atelier « transformation », l'autre sur une activité professionnelle d'analyse en laboratoire. Les élèves vivent différentes situations depuis la présentation du dispositif faite par les enseignants en classe, jusqu'à l'évaluation de la présentation de la « fiche-activité ». Sur une période d'un mois, ils alternent les

temps de travail sur la halle technologique, avec des temps d'étude spécifiques à l'élaboration de la FA, des temps de cours avec deux enseignants et deux formateurs de la halle mais aussi des temps de classe pour d'autres enseignements. La plupart des élèves étant internes, ils sont aussi tenus de participer à différents temps d'étude le soir.

Dans le tableau en annexe (n°3, p.199) de cette partie, nous décrivons les différentes situations du dispositif en spécifiant les actions réalisées et données à voir aux chercheurs puis mises sous observation et co-analyse.

C. Un agencement de situations et une articulation de différents temps, lieux et espaces de formation

Une première analyse suite aux débriefings réalisés avec les élèves après la présentation de l'EIE par les enseignants, montre qu'ils n'ont pas bien compris ce qu'on attendait d'eux. Il en ressort de nombreuses confusions et des débats de compréhension. Ainsi, pour certains, l'EIE sert à préparer directement l'épreuve E2 du BEPA en réalisant des fiches-activités au cours de la semaine sur la halle technologique. Pour d'autres, il faut bien écouter et prendre des notes pour réussir un contrôle sur l'activité professionnelle réalisée dès la fin de l'EIE. Une fiche activité c'est, pour certains, la description d'un processus complet de fabrication quand pour d'autres il s'agit de décrire une seule étape du « process » comme une recette, et la compétence à analyser les résultats de l'activité relève pour quelques uns de l'activité d'analyse en laboratoire... Seuls quelques élèves perçoivent les enjeux de la tâche (se préparer à l'épreuve du BEPA en simulant ce qu'il sera nécessaire de faire en autonomie durant le stage) mais aucun ne sait formaliser ce qu'est une activité sauf à s'appuyer sur le guide-questionnaire qui leur a été fourni en classe.

C'est le fruit du travail de coordination à l'initiative de la responsable des élèves de seconde et l'alternance des différentes situations, l'accompagnement réalisé par les différents acteurs qui vont petit à petit engager les élèves dans la tâche d'élaboration de la FA, leur permettre de mieux comprendre les attendus, de délimiter une activité professionnelle (en réalité, une partie d'un processus de fabrication ou d'analyse en laboratoire) et de la conceptualiser. Notre analyse des échanges dans les réunions d'organisation avec les différents acteurs (situations 2 et 3 de la présentation en annexe) montre que les différents acteurs (enseignants, formateurs, assistants de vie scolaire) s'accordent sur les objectifs à long terme (la préparation du stage et l'épreuve du BEPA) mais aussi sur

un horizon d'attentes à court terme. Ils cernent les enjeux de la tâche d'élaboration d'une fiche-activité et ont les moyens de prendre des décisions d'organisation ou de ré-organisation. Ces réunions sont aussi l'occasion de faire émerger les difficultés rencontrées l'année passée dans la gestion du dispositif et de pointer le comportement et les difficultés des élèves dans les différents espaces de formation. « Ils sont dans le rythme du travail » disent les formateurs de la halle technologique pour signifier tout à la fois la référence au travail de production des produits laitiers mais aussi la difficulté physique, temporelle et la quasi impossibilité de penser, de raisonner l'activité de travail en situation (« ils ont du mal à signaler une anomalie»; «ils n'ont pas de recul sur les valeurs» (ex : le taux erroné de matière grasse). Nous observons que cette mise à plat des objectifs et des difficultés permettra aux différents acteurs de les anticiper et d'accompagner au mieux les élèves dans l'élaboration des FA.

En voici un exemple : l'incertitude dans laquelle se trouvent les élèves dès le premier temps d'élaboration de la FA, en autonomie durant l'étude, va poser un problème d'organisation et d'engagement dans la tâche à beaucoup d'entre eux (que doit-on faire ? comment ? avec qui ? etc.), d'autant que les membres du binôme n'ont pas réalisé la même activité sur la halle technologique. Pour l'un des groupes, l'assistante d'éducation (AE) qui pourtant n'a pas l'habitude d'encadrer ce type d'étude, va improviser un accompagnement et une consigne de nature à débloquent la situation. Elle propose à chacun de décrire l'activité réalisée dans la matinée pour ensuite, plus tard, lorsque chacun sera passé dans le même atelier, comparer un même type d'activité. L'aide apportée est de nature à mobiliser les élèves mais surtout à les engager dans l'expression d'une première représentation de l'activité qu'il est ensuite possible de partager avec ses pairs.

L'extrait ci-dessous de l'auto-confrontation réalisée avec l'assistante d'éducation (AE) montre la pertinence de la proposition au regard de l'objectif de la tâche.



«l'exercice est d'autant plus intéressant dans ce sens-là»

En séance, l'assistante d'éducation dit au groupe d'élèves : « l'exercice est d'autant plus intéressant dans ce sens-là»

Chercheur : *Quand tu dis « l'exercice est d'autant plus intéressant » qu'est-ce que tu entends par intéressant ?*

AE. : *Intéressant parce que ils font la même chose mais ils ne voient pas la même chose... ils peuvent ne pas voir la même chose. C'est comme quand on parle tout le monde n'interprète pas... si moi j'ai entendu ça... et c'est intéressant dans le sens où ils vont faire la même chose... mais ils vont me dire tu vois c'est drôle, là-dessus je voyais pas la chose comme ça... **je trouve que c'est intéressant de pouvoir justement, qu'ils comprennent que deux choses faites par deux personnes différentes tu n'as pas forcément le même résultat ou la même lecture du travail... c'est un vrai apprentissage aussi... on le voit en réunion des fois juste un petit mot... les choses ne sont pas comprises pareil... c'est pour ça que je dis ça peut être intéressant de voir comment ils s'en sortent, comment ils s'organisent...***

Chercheur : *Oui en fait qu'ils n'ont pas le même regard sur l'activité*

AE. : *Oui ça peut arriver, je pense que ça arrive je pense que c'est intéressant de voir la veille **comment il s'est débrouillé et lui le jour-même comment il a fait pour arriver au même Morbier, à la même chose... au final il est le même mais pour en arriver là est-ce qu'ils ont pris les mêmes outils, les mêmes idées, le même temps horaire...***

Chercheur : *Et donc après c'est intéressant de les débattre, c'est ça que tu viens de leur dire ?*

AE. : *Oui échanger parce qu'après une fois qu'ils ont fait les deux l'activité ils vont **revenir sur cette fiche, c'est là que c'est intéressant y'a plein de choses dont on peut débattre...** c'était dans cette idée là... une fois qu'ils ont fait les deux l'activité ils vont revenir sur c'te fiche... c'est là que c'est intéressant de dire ben j'ai pas fait comme toi comment ça s'est fait, voilà ils débattent, entre eux.*

L'AE évoque l'activité professionnelle vécue sur la halle technologique et l'intérêt pour chacun des élèves d'un même atelier d'explicitation comment il s'y est pris pour réaliser l'activité afin de comparer plus tard ces activités.

Elle pointe des composantes agissantes de la situation (outils, temps), des paramètres de l'activité et des raisonnements élaborés dans l'action (les idées), éléments utiles à une première représentation de l'activité.

Elle explicite l'importance de l'échange et de la confrontation des points de vue sur l'activité pour réaliser la FA.

L'analyse macro du dispositif et notamment de ces temps de concertation entre acteurs montre l'importance du travail collectif pour faciliter les apprentissages. Les points suivants ont beaucoup joué pour contribuer à lever les malentendus et assurer les aides aux élèves :

Partager et expliciter les buts de chacun entre acteurs ;

Partager les objectifs de l'activité, tous doivent pouvoir contribuer à ce que les élèves puissent « comprendre ce qu'est une activité » ;

Formaliser des points de vue divers sur les **capacités des élèves**, sur leurs difficultés afin de pouvoir y répondre ;

Formaliser l'accompagnement, les aides possibles par chacun des acteurs pour la réussite de la tâche d'élaboration d'une fiche-activité (ex : aborder avec les élèves les anomalies dans la production, dans le travail ; donner une idée des valeurs de référence (le taux de MG par exemple) ; spécifier un « vocabulaire technique » précis, verbaliser des opérations de contrôle... , aider à développer la maîtrise de la langue française pour formaliser l'activité, etc.) ;

Présenter à tous, les **documents et ressources** proposées par les différents acteurs aux élèves (fiche guide de rédaction de la « fiche-activité », livrets de synthèses réalisées par les formateurs, guide pour le stage, etc.).

Dans ces réunions de concertation, nous relevons que chacun a aussi pu exprimer des points de **tensions dans le travail** qui pourraient avoir une incidence sur les apprentissages des élèves (par exemple la tension production/formation exprimée par les formateurs en atelier « nous on enchaine » ou la gestion difficile de certains groupes pour les assistants d'éducation) et des solutions ont pu être anticipées (par exemple en prenant la décision de faire intervenir un enseignant au début de la 2ème heure d'étude pour clarifier les enjeux et les consignes de la tâche auprès des élèves).

Dans ce type de dispositif nous relevons **l'importante de l'alternance de situations** de travail avec les élèves, articulant présentation du dispositif (les objectifs, les attentes), expérience professionnelle, formalisation de l'expérience à l'oral (à ses camarades, aux assistants d'éducation), formalisation et réélaboration de l'expérience à l'écrit (pour la rédaction de la fiche activité), temps de synthèses favorisant l'articulation de savoirs académiques et de savoirs professionnels... Toutes ces situations dans lesquelles interviennent différents acteurs qui attendent quelque chose de différent des élèves et leur font faire quelque chose de différent qui concourt pourtant à un même objectif (la réalisation de deux fiches activité) sont complémentaires. Ce sont ces situations plurielles et diverses qui contribuent à **créer les ruptures et continuités indispensables aux apprentissages et au développement** de l'autonomie, comme à l'entrée dans un développement professionnel. La rupture, selon Schneuwly (1995), à la suite de Vygotski, introduit « une dynamique, une tension qui fait avancer les élèves, qui les force à développer de nouvelles potentialités », c'est la condition d'une articulation nouvelle avec ce qui est déjà là.

Ces ruptures trouvent leur origine dans la diversité des situations vécues mais aussi dans les buts des différents acteurs que nous mettons à jour.



Schneuwly, (1995) relève chez Vygotski la nécessité de la rupture avec le fonctionnement quotidien spontané qui est justifiée du point de vue psychologique pour le développement de certaines fonctions cognitives. En citant Brossard, il note qu'en didactique cette nécessité de rupture est finalisée par des raisons institutionnelles : « Alors que dans les situations informelles, les apprentissages ne constituent qu'un moyen pour intervenir efficacement dans le monde, dans les situations formelles la finalité explicite est la transmission de savoirs et de savoirs spécialisés. Des situations nouvelles sont instituées et organisées de part en part en vue de cette fin. » (Brossard, 1994, p. 52, cité par Schneuwly, p.30). On se reportera aussi à la suite du chapitre pour mieux comprendre le phénomène de « ruptures et continuités » dans une zone de proche développement.

D. Un système de buts multiples peu explicites pour les différents acteurs comme pour les élèves

Des données issues des différents entretiens d'auto-confrontation (simples et croisées) nous ressortons une **multitude de buts** (selon les acteurs, les situations et les actions) mais aussi une **hiérarchisation de buts** (des priorités) peu explicites (qui ne se donnent pas directement à voir à l'observateur – ni aux élèves), qui évoluent dans la durée du dispositif et qui font système.

Pour éclairer le propos, nous nous centrons sur deux catégories d'acteurs : les enseignants et les assistants d'éducation. Pour plus de lisibilité, nous mettons ces buts en regard avec les situations du dispositif et les préoccupations de chacun recueillies dans le travail collectif.

Pour les enseignants et notamment la coordinatrice des élèves de seconde, le but formalisé pour tous (y compris à l'adresse de l'institution) est d'utiliser une semaine de TP sur la halle technologique pour simuler une période de stage afin d'apprendre aux élèves à rédiger une fiche d'activité et d'apprendre à la présenter oralement. La réalisation de la fiche activité est donc

l'objet principal, qui devrait, dans un premier temps, polariser l'attention des élèves. De nombreux sous-buts s'y rattachent sur lesquels nous revenons plus loin.

Mais un but à plus long terme apparaît plus prégnant : préparer les élèves pour qu'ils réussissent l'épreuve E2 du BEPA rénové (certification intermédiaire) et les préparer à l'examen oral (attentes du jury, posture, contenu). Cela se traduit d'ailleurs par des objectifs pédagogiques inscrits sur les documents fournis aux élèves. Il s'agit aussi de préparer le stage et le travail de collecte de données durant le stage, en vue de l'examen, mais aussi de motiver les élèves par une référence forte à l'examen et de donner quelques points de repères dans le temps. L'importance est telle que lors de la présentation du module « EIE fiche-activité » aux élèves de seconde, cela se traduira par une insistance sur la note d'examen (insistance que pointeront d'ailleurs les enseignants, eux-mêmes, au cours de l'ACS).

Pour les élèves, cette hiérarchie des buts n'est pas claire et ils ne comprennent pas réellement les attentes des enseignants lors de la présentation du module. Mais comme nous l'avons vu plus haut, ces attentes implicites, sources de confusions et de malentendus chez les élèves seront aussi sources d'échanges, d'interrogations, d'organisation et de réorganisations, entre eux et avec les différents professionnels qui vont tenter de clarifier les attentes et les aider à progresser, tout au long du dispositif, dans la réalisation des fiches activités et la préparation de l'oral. Par ailleurs, comme ils n'ont pas saisi d'entrée comment exploiter la semaine de TP sur la halle technologique, ils vont investir pleinement la posture de novice professionnel que les formateurs exigent en assumant les différents rôles qui leur sont attribués tout au long du processus de fabrication ou d'analyse en laboratoire.

Nous dégageons aussi d'autres buts qui se dévoilent dans l'analyse des ACS avec les enseignants. Ces différents buts évoluent, s'inversent dans le cours du dispositif et suivant les situations. Ils vont orienter les actions et les tâches prescrites aux élèves, opacifier la compréhension des enjeux de ces tâches mais aussi favoriser la mobilisation des élèves et la construction des apprentissages:



ACS post présentation du dispositif avec un enseignant

Soutenir les élèves dans la réalisation d'une production écrite (fiches activité) puis d'une production orale (les AE expriment clairement la nécessité pour les élèves de maîtriser la langue française pour l'avenir professionnel)

Construire des savoirs scientifiques et techniques mais aussi faire émerger l'importance des savoirs de l'enseignement général et les exploiter (donc leur donner du sens) ; mettre en lien, utiliser, expliciter ces savoirs

- Mobiliser des connaissances construites dans d'autres lieux, notamment les cours et ainsi, donner du sens aux apprentissages disciplinaires et professionnels.
- Motiver les élèves.
- Contribuer aux choix d'orientation par les élèves (choix d'option en cours d'année).
- Permettre aux élèves de s'appropriier et maîtriser des outils pour apprendre (guide de rédaction de la fiche activité, livret sur le lait).
- Permettre aux élèves de s'appropriier et maîtriser des outils professionnels (fiche protocole).
- Accompagner l'alternance (avant, pendant, après le(s) stage(s) ; la semaine en atelier sur la halle technologique étant considérée comme un « mini stage » et l'élaboration de la fiche-activité comme une activité préparatoire au recueil des données en stage et à leur exploitation à l'issue du stage).
- Objectiver les composantes de l'activité professionnelle efficace, comme le montre l'extrait suivant d'une ACS avec la coordinatrice des élèves de seconde.

Elle voudrait pouvoir observer « ce qu'ils ont réussi à mettre en avant, ce qui est important ; à quoi il est important d'être vigilant au cours de la réalisation de l'activité et qu'ils identifient le plus précisément possible le résultat de l'activité et les moyens employés, utilisés pour vérifier que le résultat de l'activité est celui qui est attendu » (Extrait de l'ACS, post présentation du module aux élèves).



Entretien d'autoconfrontation avec l'enseignante coordinatrice des élèves de seconde à l'issue de la séance de présentation du dispositif aux élèves

- Simuler l'épreuve orale de l'examen professionnel et prendre la posture d'un membre du jury pour évaluer les élèves « évaluer les écarts entre les attentes (fiche consigne) et la production; évaluer la prestation orale (savoir présenter, expliciter l'activité dans un temps imparti et savoir répondre aux questions); évaluer la capacité d'analyse des élèves de leur propre activité (les élèves doivent pouvoir dire « ce que j'ai fait et je me pose des questions sur ce que j'ai fait ») ».
- Et dans le même temps, en vue de l'épreuve de validation professionnelle, c'est aussi attendre des élèves qu'ils fassent la preuve d'une forme de professionnalisation (de prouver qu'ils seront de « bons » professionnels) et par là même, préparer de futurs professionnels réflexifs, capables d'analyser le résultat de leurs actions.

Examinons un autre extrait d'ACS (réalisé avec l'enseignante coordinatrice des élèves de seconde) qui illustre l'importance pour l'enseignante, de raisonner l'activité professionnelle vécue :

Enseignante : *Là je pense que je mettais l'accent sur le fait que ils n'avaient pas justifié cette tolérance du 1g qui est pas la normale, donc j'insistais sur la **nécessité d'expliquer et expliquer y compris dans le document écrit.***

Chercheur : *Oui tu dis c'est important.*

Enseignante : *C'est important d'expliquer pourquoi telle ou telle chose.*

Chercheur : *Et à l'adresse d'un jury ?*

Enseignante : *Oui c'est vrai que je remettais ça dans le contexte de l'**épreuve d'examen.***

Chercheur : *Parce que à la limite ce serait tolérable à titre d'exercice mais à l'examen ce serait intolérable ?*

Enseignante : *A l'examen l'écrit n'est pas noté c'est uniquement l'oral qui est noté mais imaginons que oralement ils donnent cette valeur qui n'est pas normale sans la justifier il est certain enfin il est fortement probable que le jury poserait des questions pour essayer de comprendre pour en savoir plus. **Et au-delà de l'épreuve d'examen, même si j'ai pris ce prétexte, heu, il me semble important au cours d'une formation d'expliquer clairement les choses, de justifier, pas de justifier ses actes mais de justifier heu... je sais même pas comment exprimer***

Chercheur : *Quand tu dis justifier tu veux dire argumenter ?*

Enseignante : *Oui expliquer pourquoi, pas argumenter, expliquer pourquoi.*

Chercheur : *Expliquer pourquoi, expliquer le pourquoi de leur activité ?*

Enseignante : *Non expliquer pourquoi ils disent telle chose de tel moment d'une activité.*

Chercheur : *D'accord. En général c'est cela et là c'est en référence à une norme ? Parce qu'il y a « ça ne passerait pas en jury » tu veux dire qu'il y a un degré de tolérance*

Enseignante : *Honnêtement ça ne poserait pas de problème mais on retrouve la notion du fait que ben qu'on leur en demande plus que ce qui correspond vraiment au référentiel de certification.*

Chercheur : *Et un professionnel, parce que dans le jury il y a un professionnel, il y a un prof et un professionnel.*

Enseignante : *Alors **un professionnel réagirait en situation**, au niveau BEPA je pense pas, mais au niveau BAC pro. par exemple un professionnel oui réagirait tout de suite à ça. Là c'est spécifique au LCQ je pourrais pas dire la même chose pour l'option transfo mais un des points qui me semblent importants dans l'apprentissage des techniques de laboratoire au sens large c'est que heu **les jeunes ne se focalisent pas uniquement sur la mise en œuvre de l'analyse heu c'est à dire le mode opératoire de l'analyse mais qu'ils se préoccupent de tout l'environnement heu... préparation du matériel, vérification du matériel, des réactifs, et également analyse du résultat** et heu c'est pour ça que j'insiste beaucoup là-dessus comme sur les unités je crois pour d'autres c'est que enfin mon idée est que **ils ne prennent pas en compte dans l'analyse uniquement le protocole mais tout ce qui tout ce qui va avec, ce qui est pas évident** parce que surtout la première année de formation ils découvrent les analyses donc ils sont plus axés sur le protocole mais là c'est peut-être par expérience, après de ce qui se passe en 1ère et en terminale, c'est pas tant que le protocole qui est important bien sûr il faut l'appliquer convenablement mais il faut avoir une maîtrise c'est peut-être excessif mais en tout cas **une bonne connaissance et une bonne application des procédures** qui tournent autour de la mise en œuvre des analyses.*

Chercheur : *D'où l'importance du contexte normatif*

Enseignante : *Oui.*

Pour l'enseignante il est important de justifier le pourquoi et le pour quoi de l'action

Un principe pour l'examen

Et pour la formation en général

L'échange sur le débat de normes montre que les attentes vont au-delà des exigences de la certification et visent à préparer les élèves à agir en situation professionnelle future

L'analyse de l'activité aller au-delà de la description du protocole (de production, d'analyse en laboratoire) et prendre en compte les entours de l'activité. Le « tout ce qui va avec » participe à la construction d'une « base d'orientation » au sens de Savoyant (op.cité), source d'informations pour l'action efficace. C'est une exigence de haut niveau.

Chercheur : *Qu'est-ce qui est toléré, qu'est ce qui n'est pas toléré, ça ça fait partie de l'entour de la mise en œuvre du protocole?*

Enseignante : *Oui oui qui en général est plus compliqué à appréhender pour eux parce que probablement que l'intérêt est moins évident pour eux aussi car **ce n'est pas un résultat concret ça paraît pas une activité au sens strict mais heu ce sont des choses importantes au niveau professionnel et importantes au niveau certification d'examen enfin certification du diplôme.***

L'enseignante exprime l'importance d'une exigence de dépassement de l'expérience « concrète », vécue.

Nous venons de voir comment le but « élaborer une fiche-activité » dont l'objet est de réaliser un descriptif « analytique » d'une portion bien délimitée de l'activité de production (par ex : le décaillage) constitue en fait un sous-but, un but intermédiaire qui participe à la réalisation d'autres buts.

C'est aussi parce que cette multiplicité de buts des différents professionnels se croisent, se répondent et se complètent, qu'ils font système, que les élèves se trouvent en situation d'interroger et de répondre à ces attentes plurielles (celles des enseignants, des formateurs, et des assistants d'éducation). Ainsi, nous relevons chez les assistants d'éducation d'autres buts :

- Faire prendre conscience aux élèves, leur faire comprendre, que les temps d'étude ne sont pas seulement des temps de travail, de réalisation de « devoirs » exigés pour réussir l'année de seconde mais qu'ils sont des temps de préparation pour de futures études, pour leur projet professionnel ;

- Faire des séances d'étude, un temps plus constructif d'accompagnement et de soutien individuel au plan des apprentissages (soutien scolaire);

Ces différents buts, peu explicites, peu transparents pour les élèves, entraînent des exigences de haut niveau (par exemple déplier l'activité professionnelle et en analyser les composantes, la conceptualiser, nécessite une activité cognitive plus importante que la simple description de l'expérience vécue). Ils demandent aux élèves qu'ils y répondent dans le court



Entretien d'autoconfrontation avec une AE

terme (en réalisant les tâches prescrites) tout en se projetant sur le long terme (l'année de première, le projet professionnel). Cette multiplicité de buts nécessite des élèves qu'ils s'engagent dans un travail de différents registres indispensables à la construction des apprentissages : cognitif (penser, raisonner l'activité professionnelle), culturel (convocation et construction de savoirs divers), symbolique-identitaire (projection, construction de l'identité professionnelle), affectif (expression et partage des ressentis, volition, sentiments et émotions).

Pour répondre à ces exigences, nous observons l'importance du travail du collectif des acteurs, d'une forme d'ingénierie pédagogique « intégrative » mais aussi du travail collectif des élèves pour leur permettre de comprendre, s'engager, répondre à ces attentes et finalement construire des apprentissages.

E. Des situations et des contenus (objets travaillés) relevant d'une ingénierie pédagogique « intégrative » et autonomisante

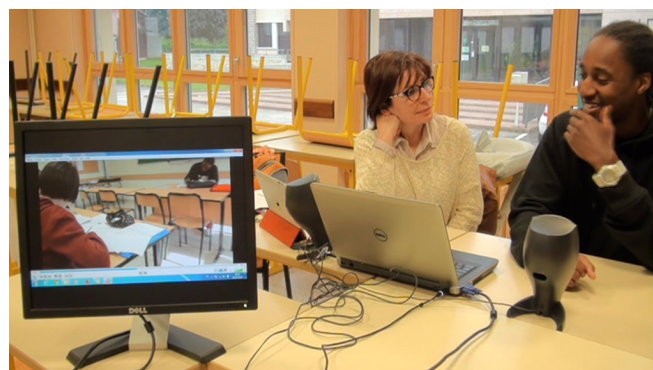
Le dispositif, mis en place dans le cadre des « enseignements à l'initiative de l'établissement » vise à préparer l'épreuve E2 du BEPA. Il est attendu des élèves qu'ils soient capables de décrire le contexte de stage et quelques activités professionnelles « significatives », mais surtout de les analyser en précisant non seulement les caractéristiques agissantes de la situation de travail mais aussi les raisonnements en action pour réaliser un « bon » travail dans une perspective de durabilité. (voir grille conçue par l'équipe en annexe n°2, p.198).

L'ingénierie pédagogique créée tient compte du cadrage de l'examen, mais plus largement, des capacités énoncées dans les référentiels professionnels, organisationnels (méthodologie) et des savoirs disciplinaires intégrés. De l'analyse macro du dispositif il ressort que les situations qui se succèdent et alternent (entre différents espaces et visées d'apprentissage) offrent la possibilité pour les élèves :

- de vivre une expérience professionnelle (presque) authentique,
- de rapatrier des connaissances élaborées dans d'autres lieux (notamment les cours et les TP),
- de donner du sens à certains savoirs (par exemple la mesure du taux de PH dans le lait à différents moments de la production de fromage),
- de consolider leurs connaissances,
- d'établir des liaisons conceptuelles entre différents éléments de savoirs (par exemple entre des connaissances scientifiques apprises en microbiologie, des techniques d'analyses découvertes en TP et mises en œuvre dans les ateliers et les savoirs transmis par les formateurs de la halle technologique).

On peut considérer que les savoirs changent de statut. Tantôt objets d'apprentissages (en cours, en TP), ils deviennent outils d'apprentissage (en activité de production ou d'analyse sur la halle technologique) mais sont aussi réinterrogés lors de l'écriture des fiches-activités, suivant en cela ce que R. Douady (1986) qualifie de dialectique des savoirs « outils/objets » (Ex : Convocation, mobilisation de savoirs scientifiques pour analyser l'activité et comprendre la situation).

Le choix des enseignants porte sur une pédagogie de travail en groupe. Nous avons observé que les



Entretien d'explication avec une AE

élèves débattent pour choisir l'activité (objet de la FA), la cerner et la décrire, pour s'organiser dans le travail de rédaction, de présentation, etc. Ils coopèrent et ils s'entraident (les groupes sont hétérogènes), le dispositif constituant une nouveauté pour tous. On note toutefois que cette dynamique n'est pas tenue tout au long du dispositif, certains élèves travaillant parfois seuls dans les temps d'étude au bénéfice du groupe. C'est une pédagogie « dialogique » de type « socio-constructiviste » qui s'appuie sur les interactions entre différents acteurs, pour partager le vécu, des informations, pour se questionner, argumenter. Nous verrons plus loin qu'elle exige des élèves qu'ils mettent en œuvre des compétences métacognitives, une activité réflexive sur l'action et sur la manière de raisonner l'action, d'établir des relations entre objectifs, de discuter les actions et leurs résultats. C'est une pédagogie qui vise et réussit à ce que les élèves conscientisent des démarches, des stratégies et fassent l'examen critique des démarches adoptées. Elle nécessite aussi des élèves qu'ils s'appuient sur des ressources diverses et spécifiques (usage de guides que les enseignants et formateurs élaborent et continuent de faire évoluer, fiches de process, etc...) qu'ils utilisent et construisent des outils pour lire et analyser les situations (par exemple les formatrices de la halle technologique mettent à disposition des élèves des fiches de synthèses du process de fabrication).

Cette « pédagogie intégrative », associée au système de buts, aux situations et objets travaillés, pousse les élèves à adopter différentes postures (élève, futur professionnel), à mettre en circulation et travailler différents savoirs : professionnels, expérientiels, disciplinaires. Le dispositif exige finalement qu'ils répondent à un haut niveau d'exigences portées par les différentes situations et tâches prescrites par les adultes. Les élèves mobilisent alors les différents registres indispensables aux apprentissages présentés plus haut qu'illustrent les exemples ci-dessous.

Ce qu'exigent les situations : des conditions réunies pour des apprentissages potentiels

Prendre en charge une activité professionnelle de fabrication ou d'analyse en laboratoire; assurer la responsabilité du poste de chef de fabrication tout au long du process ;

Collaborer, s'organiser, s'entraider en situation professionnelle, mais aussi coopérer pour réaliser à deux les fiches-activités et la présentation orale;

S'engager, prendre des responsabilités et assumer sa part de responsabilité, persévérer, développer une curiosité... toutes dispositions importantes aussi pour le développement de la responsabilisation et de l'autonomie.

Dans le domaine psycho-affectif, établir un rapport concret, sensible à l'objet et aux autres, qui engage corps et sensibilité. Il ne s'agit pas de réaliser une fiche-activité en se documentant mais en prenant pour objet d'analyse sa propre expérience.

Clarifier, identifier, circonscrire, délimiter l'objet « activité ».



Enseignante et élève en travaux de formalisation

Exemples d'apprentissages : repères de développement et illustrations à partir d'extraits de données issues des observations et des entretiens

Après plusieurs jours, les élèves font preuve d'une plus grande aisance dans leurs actions, les gestes sont plus précis. Ils ont établi des repères dans le temps (ils regardent l'horloge et prennent des décisions sur les priorités à opérer), connaissent mieux le processus de fabrication, ils anticipent les actions (ils peuvent dire ce qu'ils vont réaliser quand on leur demande) et ne sollicitent plus systématiquement le formateur que pour résoudre des incidents critiques qu'ils arrivent à repérer.

En prenant tour à tour le rôle de chef de fabrication, ils apprennent à travailler collectivement (et découvrent l'importance d'un collectif de travail). Ils se coordonnent mieux (gestion des cuves et des actions à réaliser). Concernant l'élaboration de la FA, ils se mettent d'accord au sein du groupe de travail sur ce qu'il faut faire et écrire (questionnement et réflexion par la co-participation). Les échanges permettent de sortir des conflits socio-cognitifs engagés notamment par les enseignants.

Suivant les ateliers, les élèves ne sont pas considérés comme de simples opérateurs. De nombreuses tâches à réaliser, dont certaines sont complexes et difficiles, nouvelles pour les élèves, sont d'abord effectuées avec l'aide des adultes (qui parfois adaptent la tâche et les exigences) et avec l'aide des pairs. Mais au fil des jours, dans l'atelier, mais aussi dans l'élaboration des FA, les élèves réalisent seuls ce travail (par ex : être responsable de production). Ils s'informent de ce qu'ils doivent réaliser, prennent des initiatives et posent des questions. Après plusieurs séances en atelier, les élèves réalisent le travail sans la surveillance des formateurs qui n'effectuent plus que des contrôles.

Lors de l'activité en atelier les élèves prennent conscience de la pénibilité du travail, des différentes sensations que procure l'activité. Ils échangent leurs ressentis durant l'élaboration de la FA ou même durant l'épreuve orale d'évaluation qui se réalise devant ses camarades et qui peut être l'occasion de blocages, de soutien psychique, technique, social de ses pairs et des enseignants). En ACS, certains analysent ces émotions, leur efficacité, leurs erreurs...

La réalisation de la « fiche-activité » nécessite qu'ils découpent le flux de l'expérience pour objectiver des activités d'une même classe de situations (par exemple, l'activité de décaillage (pour la fabrication de différents fromages) ou celle d'analyse du taux de matière grasse (du lait ou des fromages), tout en cernant plus largement le contexte de l'activité choisie (l'activité de production fromagère ou d'analyse microbiologique par exemple ou bien encore l'enjeu économique du respect du poids des fromages dans la fabrication des Pollinois).

« C'est important on est pas tout seul... il faut avoir conscience de ce qu'on fait et si on n'est pas sûr, demander à quelqu'un parce que plus tard, ça va être très important... »
(ACS Clément)

« Les jours suivants je savais ce qu'il fallait faire alors j'attends plus qu'on me dise » (ACS Maxence)



En atelier sur la halle technologique : gestion de la fabrication

« votre activité elle est hyper vaste là. Contrôle microbiologique d'une faiselle y'a combien d'analyses là ? ».

L'enseignante demande aux élèves qui énumèrent les analyses réalisées.

« Donc pour moi il y a une, deux, trois activités. D'accord ? ».

Mais les élèves répondent : « Oui mais on les fait d'un coup aussi ».

L'enseignante leur fait alors comprendre que chaque activité correspond à un but spécifique et contribue à réaliser un objectif plus large.

2.2.2 Analyse micro du dispositif d'AP : des médiations potentiellement favorables aux apprentissages et à une conceptualisation de l'activité professionnelle.

Pour déterminer le potentiel d'apprentissage des situations du dispositif à partir de l'activité des acteurs qui s'y déploie, nous avons cherché à voir comment les différentes médiations – notamment langagières – contribuent au processus de conceptualisation – voire de secondarisation de l'activité professionnelle – un enjeu fort de l'enseignement professionnel.

Dans la suite de ce chapitre, nous allons montrer comment les médiations déployées par les différents acteurs ainsi que les situations de mises en mots de l'activité conduisent les élèves à problématiser l'expérience vécue, à objectiver les organisateurs de l'activité professionnelle, à la reconfigurer pour la constituer en un objet de savoir partageable par la communauté (des élèves, des enseignants, des formateurs professionnels).

A. Tisser des liens entre les espaces et les objets d'étude

Ces médiations sont assurées du fait du caractère hybride du dispositif et nécessitent d'établir un rapport dialectique,

entre différentes sphères (scènes) sociales, scolaires, professionnelles : les élèves passent de la scène scolaire (les temps de classe, de présentation de l'EIE), à la scène « professionnelle » (semaine de stage réalisée sur la halle technologique), péri-scolaire (les temps d'étude);

entre espaces, lieux (qui ne se cantonnent pas à l'espace classe ;

entre formats (scolaire / professionnel) et entre différents formats scolaires (cours / TP);

entre points de vue (confrontation de différents points de vue, de différents discours) impliquant élèves, formateurs, professionnels, acteurs;

entre langages (langage scolaire, professionnel), langue orale/écrite, cadres d'énonciation (en direction du formateur, de l'examineur), entres types de discours (narrer, expliquer, argumenter...);

entre connaissances « primaires » issues de l'expérience et connaissances si l'on peut dire « secondaires »; entre le faire et le dire, entre savoirs d'origines diverses.

Ces allers-retours pour être productifs au plan des apprentissages impliquent d'établir des ponts, des liens entre ces différentes composantes. Nous analysons qu'une partie de l'effectuation de ces liens est laissée aux élèves, individuellement ou collectivement (dans le travail par binôme) mais une grande partie est prise en charge par les adultes, notamment du fait d'une coordination importante. Nous relevons ainsi différentes formes de tissage portant sur divers objets, établies par les différents acteurs qui aident à conceptualiser l'activité professionnelle. En définitive, ces différentes médiations contribuent à créer un environnement « apprenant » en outillant l'expérience et le travail de réflexion sur l'expérience, une condition reconnue comme cruciale pour le développement des compétences mais en outillant aussi l'expérience future (de stage, d'épreuve d'examen notamment par la compréhension des critères et du mode d'évaluation).



Formatrices dans l'espace classe de l'atelier sur la halle technologique

B. Problématiser l'expérience vécue et objectiver les organisateurs de l'activité professionnelle

Certains assistants d'éducation, plutôt que d'assurer une étude « classique », de surveillance, aident à dépasser les moments de flottement liés aux incertitudes, aux doutes des élèves sur le travail à réaliser. Ils initient un dialogue qui fait ressortir ce que chacun a compris de la tâche et qui conduit à trouver des solutions pour engager le travail en attendant de plus

amples explications des enseignants. En essayant de résoudre le problème avec eux, ils assurent ainsi une certaine « sécurité affective », aident les élèves à s'organiser, les sollicitent pour qu'ils verbalisent leurs expériences et partagent leurs représentations de la tâche et de l'activité professionnelle vécue.



Illustration 34

Chercheur : « Qu'est-ce que tu leur dis là ? »

AE : « J'ai du mal à suivre » ça me pose pas de problème de dire à l'élève que je suis en difficulté, je suis comme eux... j'essaye de dégrossir ce qui se passe, j'ai du mal à comprendre avant de repartir sur autre chose, pour ne pas en laisser trois en plan, chacun son tour, ça me pose pas de souci de dire attends, on va réexpliquer, on va trouver une solution...[...] c'est vraiment moi qui y arrive pas, c'est pas eux qui m'expliquent mal... je vais déjà finir ce groupe essayer de comprendre moi ce que je peux leur apporter avant de les lâcher pour en voir d'autres... c'était plus ça »

(extrait ACS assistante d'éducation).

Les formateurs tissent des liens entre ateliers, entre atelier et cours, entre expérience et savoirs (de référence, savoirs théoriques), aussi bien sur les temps d'atelier que durant les temps de synthèse prévues dans le dispositif (en classe).

Dans les temps d'échanges qui suivent le processus de production ou d'analyse en laboratoire, ils aident à :

- **cerner, à** délimiter l'activité « professionnelle » objet de travail de la FA,
- **la décrire**, à la titrer, à la replacer dans un ensemble (formalisation des étapes du processus articulée aux savoirs de référence et aux savoirs scolaires),
- **dégager** les éléments essentiels et pertinents de cette activité « professionnelle » (des concepts, ce qui est tenu pour vrai... etc),
- **utiliser et** comprendre un lexique spécifique à l'activité professionnelle (matériel, produits, opérations...)
- **comprendre** l'activité en donnant du sens aux différentes actions, en l'expliquant (par exemple le rôle et l'intérêt de chaque analyse expérimentée dans l'atelier) mais aussi en proposant un travail de synthèse avec l'aide de différents outils.

Ces outils constituent alors des ressources pour les élèves qui s'y réfèrent, les utilisent pour rédiger la FA. Les enseignants engagent les élèves dans un processus d'élaboration de sens (de la rédaction d'une fiche-activité, mais surtout de l'activité professionnelle) par :

- **une clarification** de la commande ;
- **le pointage** des incompréhensions et des malentendus cognitifs ;
- **un appui** sur l'expérientiel, le connu ; une aide à la conscientisation de l'expérience ; l'objectivation de dimensions du travail peu visibles, plus ou moins explicites (des routines, des habitudes, des principes, des normes, valeurs, des critères de validation des actions).

Ces médiations aident à dépasser la description des actions, à toucher du doigt la complexité de l'activité en situation (elle n'est pas seulement un enchaînement d'actions routinisées), à établir une signification et une représentation commune notamment par la confrontation des expériences et des discours sur l'expérience.

Les médiations des enseignants déployées au cours des temps de travail en classe s'appuient aussi sur l'organisation d'un partage des situations vécues et une

sollicitation d'apports des uns et des autres relatifs aux savoirs transmis en cours ou par les formateurs de la salle technologique.

En aidant les élèves à prendre de la distance par rapport aux actions réalisées, en signalant des caractéristiques déterminantes, ils les aident à clarifier, à formaliser des organisateurs de l'activité professionnelle, à raisonner, à conceptualiser l'activité professionnelle comme les illustrent les extraits ci-dessous.

C. Aider à conceptualiser l'activité professionnelle

Conscientiser l'expérience et formaliser des opérations et la chronologie des opérations



Echanges avec la formatrice « laboratoire d'analyse », espace classe de l'atelier

Elève : Après faudrait dire les bactéries qu'on a ?

Formatrice : Oui

Elève : Donc on a fait bien les coliformes.

Formatrice : Oui.

Elève : On a fait levures moisissures.

Formatrice : Alors attends, il faut bien spécifier ce que vous avez fait sur le lait et sur les yaourts. Le lait vous avez fait quoi ?

[...]

Elève : la FMAR.

Formatrice : La FMAR, c'est quoi la FMAR ?

Elève : C'est le nombre de bactéries non ?

Formatrice : Oui, c'est les germes à 30 degrés, on vous apprend peut-être comme ça les micro(bes) à 30°.

Elève : Oui.

(Observation, échanges avec la formatrice en fin d'atelier «laboratoire d'analyse»)

Clarifier, identifier, circonscrire, délimiter l'objet «activité»



Reprise de l'activité d'analyse microbiologique par la formatrice, espace classe dans l'atelier

Enseignant « Votre activité elle est hyper vaste là. Contrôle microbiologique d'une faisselle y'a combien d'analyses là ? »

Les élèves énumèrent les analyses réalisées.

« Donc pour moi il y a une, deux, trois activités. D'accord ? ».

Mais les élèves répondent :

« Oui mais on les fait d'un coup aussi ». [...]

Enseignant : « Le titre de l'activité il est faux. C'est pas de la recherche c'est du dénombrement et sur quoi ? [...] donc vous avez dit sur du lait, du lait à quel moment ? Donc c'est du lait cru ou du lait pasteurisé ? du lait cru / donc il faut le préciser ».

Aide à la séquentialisation des activités; délimitation de l'objet « activité » en extension et en compréhension : titrage de l'activité (nominalisation)

Etude- Emilie, Aurélien, Augustin

Identifier les buts des actions et envisager une hiérarchie des buts.

L'enseignant fait préciser le but de l'activité d'emprésurage (qui précède l'activité de décaillage) puis, par un jeu de questions réponses, fait accéder les élèves au sens de l'activité : emprésurer permet le décaillage pour soustraire l'eau contenue dans le lait afin de le transformer en fromage pour mieux le conserver.

Enseignant : Alors c'est une activité particulière effectivement elle consiste en quoi c'est quoi l'objectif ? Le but de cette activité ?

Elève : Faire coaguler le lait.

Enseignant : Faire coaguler le lait ...

Elève : En mettant de la présure.

Enseignant : Mais encore, faire coaguler le lait pour quoi ?

Elève : Pour le décailler et faire du fromage.

Enseignant : Pour le décailler et faire du fromage... donc dans l'objectif quand on décaille... bon alors on fait gélifier et après on tranche, dans l'objectif de quoi ?

Elève : De soutirer le sérum.

Enseignant : D'enlever du sérum (il hoche la tête) oui et pourquoi ? Pourquoi on s'embête à faire toutes ces étapes alors que le lait on pourrait le garder comme ça ?

(Etude– Louis et Maxence – le décaillage)

Identifier, clarifier, rendre visibles et lisibles les caractéristiques pertinentes des situations vécues, complexes, dans leur globalité.

Observer, comparer, expliciter les composantes de l'activité ; rendre visibles les éléments descriptifs de l'AP (les gestes et savoirs professionnels; les instruments et leur utilisation) mais aussi les structurer, les organiser pour mieux analyser l'activité professionnelle.

Enseignante : Donc voyez, tout ce que vous dites là c'est hyper important faut le mettre, dans votre fiche d'activité.

(Elève écrit sur son cahier)

Elève : Oui non mais je m'en souviens.

Enseignante (reprend la lecture du texte de l'élève) : Donc colorant qui sert à faire la croute du Polinois et moi ma question en fait c'est comment (elle écrit comment sur la feuille) comment le fait de mettre du Rocou a comme résultat la croute du fromage.

Elève : En séchant ?

Enseignante : Alors oui il y a ça aussi (elle reprend la lecture) et vous dites le Rocou est un colorant, c'est que du colorant ?

Elève : Non y'a de l'eau salée aussi, un mélange colorant et eau salée.

(Enseignante acquiesce)

(Etude– Emilie, Augustin, Aurélien)



Reprise de la FA, en classe, avec un enseignant : comment on fait ?

Pointer, formaliser des actions critiques, des organisateurs de l'activité professionnelle : opérations de prises d'information, opérations d'orientation dans la situation, opérations d'exécution, de réglage et de contrôle de l'action professionnelle (des règles et des anticipations).

Enseignant : Alors si c'est dans le polinois qu'est-ce que vous allez contrôler ? A cette étape là ? A cette activité là ? Mais c'est pour tout le monde hein.

Elève1 : Ben si ça se gélifie justement.

Elève2 : Oui c'est ça.

Enseignant : Alors comment on fait ?

Elève2 : Avec une pelle.

Enseignant : Avant la pelle ? Alors je repars à zéro, vous avez du lait dans votre bassin, il est à quelle température ?

Elève3 : 37, 5.

Elève1 : 36.

Analyse de la situation ; opérations de contrôle successives

Identifier des variables pertinentes: par ex : La quantité de présure et le temps de prise ; La qualité du lait (taux de matière grasse), des invariants opératoires (par ex : c'est la même opération avec un autre instrument (la main),

Enseignante : Heu donc au début quand ce n'est pas pris, pas vraiment pris, comment on sait que ça commence à prendre ?

Elève : On prend la poche.

Enseignante : Voilà, donc en fait vous faites à la poche. Avant on le faisait avec les doigts, la main, on regardait et si on voyait apparaître des premiers points blancs c'est que ça commençait à gélifier donc c'est que ça commençait à prendre.

(Etude- Anaïs et Laurine- La coagulation)



Reprise de la FA, en classe, avec un enseignant

Prises d'information (sur l'état du lait); diagnostics ; règle d'action (« si on fait comme ça ... alors... ») ; invariants opératoires (c'est la même opération avec un autre instrument (la main)

Mettre à jour des raisonnements à tenir dans l'action, des concepts et théorèmes pertinents (ce qui peut être tenu pour vrai chez les professionnels) pour envisager les conséquences de son action et agir efficacement dans une classe de situations (par exemple le décaillage), des organisateurs sur lesquels tout le monde peut se mettre d'accord;

Enseignante : Alors qu'est-ce que ça va faire trop de présure ?

Elève : Ben le temps je sais pas.

Enseignante : Imagine qu'est-ce que ça pourrait faire ?

Elève : Le temps va pas être le même.

Enseignante : Oui le temps va pas être le même, dans quel sens ?

Elève : Ben plus on en met, plus on met de présure plus...

Elève : Plus c'est rapide non ?

Enseignante : Ben logiquement c'est ça, à un moment donné plus t'en mettras moins ça changera mais effectivement si tu doses, si tu surdoses un peu trop, ça peut aller plus vite et à l'inverse si tu en mets beaucoup moins ça va nettement moins vite.

Action critique ; conséquences de l'action

Objectiver des critères d'acceptabilité, des manières d'agir partagées par la communauté professionnelle (en lien avec les apports des formateurs durant les temps de synthèse);

Enseignante : Donc le PH par rapport au lait donc on était à 6,58 on est passés à 6,43 donc ça est-ce que c'est normal ou pas ?

Les élèves : ... Ben oui

Enseignante : Oui pourquoi ?

Les élèves : ...

Enseignante : Le PH c'est dû à quoi ? qu'est-ce qui fait le PH ?

Elève : Les micro(bis).

Enseignante : Voilà, toujours la même chose les bactéries se développent donc plus ça va se développer plus votre PH va diminuer.

(Observations, échanges avec la formatrice en fin d'atelier « laboratoire d'analyse »)

Enseignante : Continuez... quelle est l'unité du résultat ?

(Intermède gestion de classe)

Enseignante (relit leur fiche) : Est-ce que vous êtes sûrs qu'un résultat comme ça c'est un résultat conforme ?

Enseignante : Parce que là vous avez combien d'écart ?

Elève : 1 mais elle a dit qu'elle tolérait.

Enseignante : D'accord.

Elève : Mais elle tolérait.

Enseignante : Donc ça c'est important de le dire et normalement on tolère combien au maximum ?

(Etude – élaboration de la FA avec les enseignants)



Reprise de la FA, en classe, avec un enseignant : un résultat conforme ?

Rapport aux normes professionnelles, (le résultat obtenu ne serait pas toléré dans la profession comme il l'a été par la formatrice).

D. Recourir à des références techniques, professionnelles et académiques et opérer des comparaisons pour monter en généralité

Indexer à ces expériences des savoirs professionnels, des savoirs de référence, des savoirs théoriques (apport et/ou convocation de savoirs académiques disciplinaires);



Reprise de la FA : recherche de la composition du lait

Enseignante : A quoi sert de vérifier l'acidité du lait ?

Elèves : ...

Enseignante : Vous l'avez pas vu en labo de chimie ou en cours de chimie ? Ça mesure quoi ?

Elève : Heu, savoir à quel stade les bactéries enfin les microorganismes ont commencé.

Enseignante : Se sont développées et ont produit quoi finalement dans le lait ?

Elève : De l'acide lactique.

Enseignante : D'accord, donc on mesure en fait la quantité d'acide lactique dans le lait.

Elève : Oui il me semble que c'est ça.

Enseignante : Elle s'appelle comment cette protéine du lait ? La composition du lait vous l'avez bien vue ? (les élèves cherchent dans leur document de synthèse sur le lait) Alors qu'est-ce qu'on vous raconte là-dedans ? ... Et il n'y a pas la composition ? Ah ben si c'est marqué en gros.

Elève : Protéine sérique

Enseignante : Non

Elève : La caséine

E : Ben oui

Recourir à des références :

Les livrets réalisés durant les temps de synthèse avec les formatrices des ateliers sont d'un grand secours pour les élèves qui s'y réfèrent quand ils doutent, comme le montrent les extraits ci-contre.



Travail en autonomie : recherche dans le livret de synthèse

Elève : (à propos du temps de coagulation) C'est pas plutôt le temps est variable en fonction de la quantité de présure qu'on met ? (Laurine regarde la fiche). Je crois que c'est ça plutôt.

Elève : ben non, parce que si ton lait il met 10 min pour prendre.

Elève : Oui.

Elève : Et ben après tu fais fois 2 donc ça fait 20 min le temps qu'il durcisse donc tu as passé une demi-heure à... une demi-heure ça c'est ta coagulation.

Elève : ... Pas compris là.

Elève : Attends tu as pas ton bouquin là ?

(Recherche le livret élaboré en temps de synthèse).

Appui sur les cours ou les TP de microbiologie et utilisation des documents de synthèse réalisés avec les formatrices de la halle technologique

(Etude – Laurine et Anaïs – L'emprésurage du lait)

Au final, elles vont se mettre d'accord et négocier la formulation pour stabiliser un savoir : le temps de coagulation.

Opérer des comparaisons (entre les activités, entre les ateliers), des décontextualisations (même activité sur un autre fromage par ex.) favorables à des généralisations.

Au cours de la synthèse, la formatrice revient sur l'objectif du décaillage : calibrer la surface d'égouttage du lactosérum pour obtenir des fromages à l'humidité variable qui s'affineront donc plus ou moins rapidement.

Enseignante : Entre les deux types de fromage, si vous avez fait les pâtes molles et les pâtes pressées, la taille des grains n'est pas la même.

Elève : Pour les pâtes molles, c'est plus gros.



Elaboration d'une synthèse avec une formatrice en classe

Enseignante : C'est plus gros, qu'est-ce que ça veut dire ?

Elève : Les fromages sont plus humides.

Enseignante : Voilà, les fromages vont être plus humides, ça va égoutter moins. Plus les grains sont petits, plus les fromages vont être secs d'accord ? Plus d'eau va sortir.

Quand vous comparez entre le comté, le morbier et les pâtes molles donc pâtes pressées cuites, pâtes pressées non cuites et pâtes molles vous allez avoir à chaque fois des tailles de grains différentes. Les pâtes molles c'est des tout petits grains, on découpe vraiment beaucoup, d'accord ? Pour faire sortir beaucoup d'eau.

Comparaison de l'activité de décaillage suivant les types de fromage

2.2.3 Une situation d'évaluation qui autorise l'objectivation, le raisonnement et une généralisation de l'activité professionnelle

L'analyse des situations d'évaluation (une simulation de l'épreuve orale du BEPA) montre que les enseignants passent d'une posture d'accompagnateur à une posture d'examineur.

Dans les 5 min de présentation orale par les élèves, les enseignants relèvent (pour eux) les éléments de professionnalité relatifs à l'activité qui méritent d'être approfondis. Les échanges (sous forme de questions / réponses / assertions) sont l'occasion de clarifier les composantes de l'activité travaillées précédemment, de relever les erreurs et de les corriger par des feedback immédiats, de verbaliser des attentes potentielles d'un jury de BEPA et de formaliser des critères d'évaluation. Ces interactions constituent là encore des médiations éducatives. Elles sont aussi une occasion de poursuivre le travail de conceptualisation de l'activité professionnelle en incitant encore les élèves à ne pas seulement décrire (faire catalogue) mais à analyser l'activité choisie. Ils organisent le questionnement et l'élaboration des savoirs dans la « zone proche de développement » des élèves : pour certains un retour et un recours à l'expérience, au concret, une simple exposition des tâches, de savoirs d'action, et quelques liens à des savoirs disciplinaires de base.

Pour d'autres le questionnement vise l'objectivation, la compréhension du sens de l'action. Ils sollicitent des explications poussées (passant parfois par la schématisation) avec un rapatriement de savoirs disciplinaires de haut niveau et une certaine distanciation pouvant aller jusqu'à l'expression d'une réappropriation personnelle des concepts.



Extrait de l'oral d'évaluation : activité de mesure de l'acidité du lait cru (après ajout de phénolphtaléine dans le lait)

Enseignante : *Qu'est-ce qui va faire que le rose pâle persiste ?*

Elève : *...(plusieurs secondes) c'est quand la concentration devient trop grande.*

Enseignante : *Concentration en quoi ?*

Elève : *En acide.*

Enseignante : *Ah ! Donc, heu, le dosage de l'acidité du lait c'est quelle méthode d'analyse ? C'est quel type de dosage ? C'est un dosage d'oxydoréduction ?*

L'enseignante aide à la compréhension de l'activité et au dépassement des erreurs (il s'agit ici d'un dosage acide-base et non d'un dosage d'oxydoréduction) par le rapatriement de savoirs disciplinaires en chimie - biochimie.

Dans l'extrait ci-dessous, nous soulignons les passages montrant comment, par un guidage très serré, l'enseignante E1 va aider les élèves à préciser la fonction centrale de l'activité de caillage dans la fabrication du fromage (production et séparation de sérum et de caillé) au-delà d'une réponse très générale de l'élève « on pourra pas faire le fromage »).

Extrait de l'oral d'évaluation « La coagulation du lait dans la fabrication du Polinois » (après la présentation et quelques questions sur le temps de prise et la température du lait) :

Enseignante : *Si la coagulation se passe mal, qu'est-ce que ça peut avoir comme conséquence ?*

Elève : *(fait une grimace à sa camarade) Ben on pourra pas faire de fromage.*

Elève : *Oui, on pourra pas faire le fromage.*

Enseignante : *Pourquoi ? Ou déjà peut-être si la coagulation se passe mal, heu elle peut se passer mal pour aboutir à quel résultat ? (Vers son collègue) j'ai l'impression d'être pas très claire.*

Elève : *Il va rester liquide.*

Elève : *Oui, le lait va rester liquide ou alors il sera pas assez coagulé.*

Enseignante : *Oui, voilà. Pas assez dur, donc si la fermeté qu'on attend est inférieure, à votre avis quelle est l'étape qui va suivre qui va être difficile à conduire ?*

Elève : *Ben le moulage.*

Enseignante : *Pourquoi ?*

Elève : *Parce que ça va tout couler.*

Enseignante : *Parce que ?*

Elève : *Ça va sortir des moules, ça va couler.*

Enseignante2 : *Voilà, on va avoir des ? Fianlement on va avoir des pertes.*

Enseignante : *Et si c'est l'inverse ? Si le caillé est trop dur ?*

Les élèves : *Heu... (plusieurs secondes)*

Enseignante : *Après le durcissement il y a quelle étape ?*

Les élèves : *Le décaillage.*

Enseignante : *Oui...*

Les élèves : *Ben on va avoir plus de mal à le décailler.*

Enseignante : *Oui et donc qu'est-ce qui va avoir du mail à s'élimier ?*

Les élèves : *Le sérum.*

Enseignante : *Oui.*

Plus tard, les enseignants reviennent sur l'activité de décaillage, les élèves n'ayant pas su répondre aux questions sur la sensibilité des fromages au développement microbien en fonction de leur texture. L'extrait ci-dessous montre un « sur-ajustement » des enseignants pour faire dire aux élèves la composition du sérum afin de comprendre la sensibilité des micro-organismes à la disponibilité de l'eau (facteur essentiel pour la conservation).

Enseignante2 : *A un moment donné après la coagulation vous avez parlé d'une étape particulière (Laurine fronce les sourcils) où vous utilisiez un tranche-cail-lé...*

Elève : *Quand on le décaille.*

Enseignante2 : *Oui, donc on le décaille, on tranche, qu'est-ce qui se passe quand on tranche ? Dans la bassine ?*

Elève : *Ben y'a le... du sérum.*

Enseignante2 : *Oui, c'est quoi le sérum ? (Moue de Laurine) Y'a quoi dedans ? Essentiellement d'ailleurs y'a presque que ça...
Pas de réponse.*

Enseignante : *Cherchez pas, c'est pas compliqué.*

Enseignante2 : *C'est en trois lettres le mot qu'on attend (rire).*

Les élèves : *...(Pas de réponse).*

Enseignante2 : *Pour que ça soit liquide, c'est plein de quoi ?*

Elève : *De l'eau.*

Enseignante2 : *Oui, voilà donc.*

Toutes ces interactions, prenant souvent la forme d'interactions de tutelle (Bruner, 1983), contribuent à ce que les élèves donnent du sens aux savoirs académiques comme aux savoirs expérientiels. Cela leur offre aussi l'opportunité d'opérer des prises de conscience et des déplacements (de l'expérience à une forme de généralisation de l'activité professionnelle. Ce sont potentiellement des modifications de modes de penser susceptibles de favoriser une restructuration de la manière de chacun de raisonner l'activité professionnelle et de développer leur pouvoir d'agir futur.

Bruner (1983), détermine six fonctions d'étayage dans les interactions de tutelle :

- 1) L'enrôlement;
- 2) la réduction des degrés de liberté;
- 3) le maintien de l'orientation;
- 4) la signalisation des caractéristiques déterminantes;
- 5) le contrôle de la frustration;
- 6) la démonstration ou présentation de modèles.

Ces médiations diverses favorisent le passage de représentations de l'activité issues de l'expérience première, en quelque sorte des concepts pragmatiques que les jeunes ont construit durant la semaine d'atelier et qu'il est difficile de formaliser avec des mots dans un premier temps, à une représentation de l'activité plus abstraite. Formalisée à l'aide de concepts scientifiques et techniques, l'activité professionnelle peut être comprise d'un jury de BEPA.

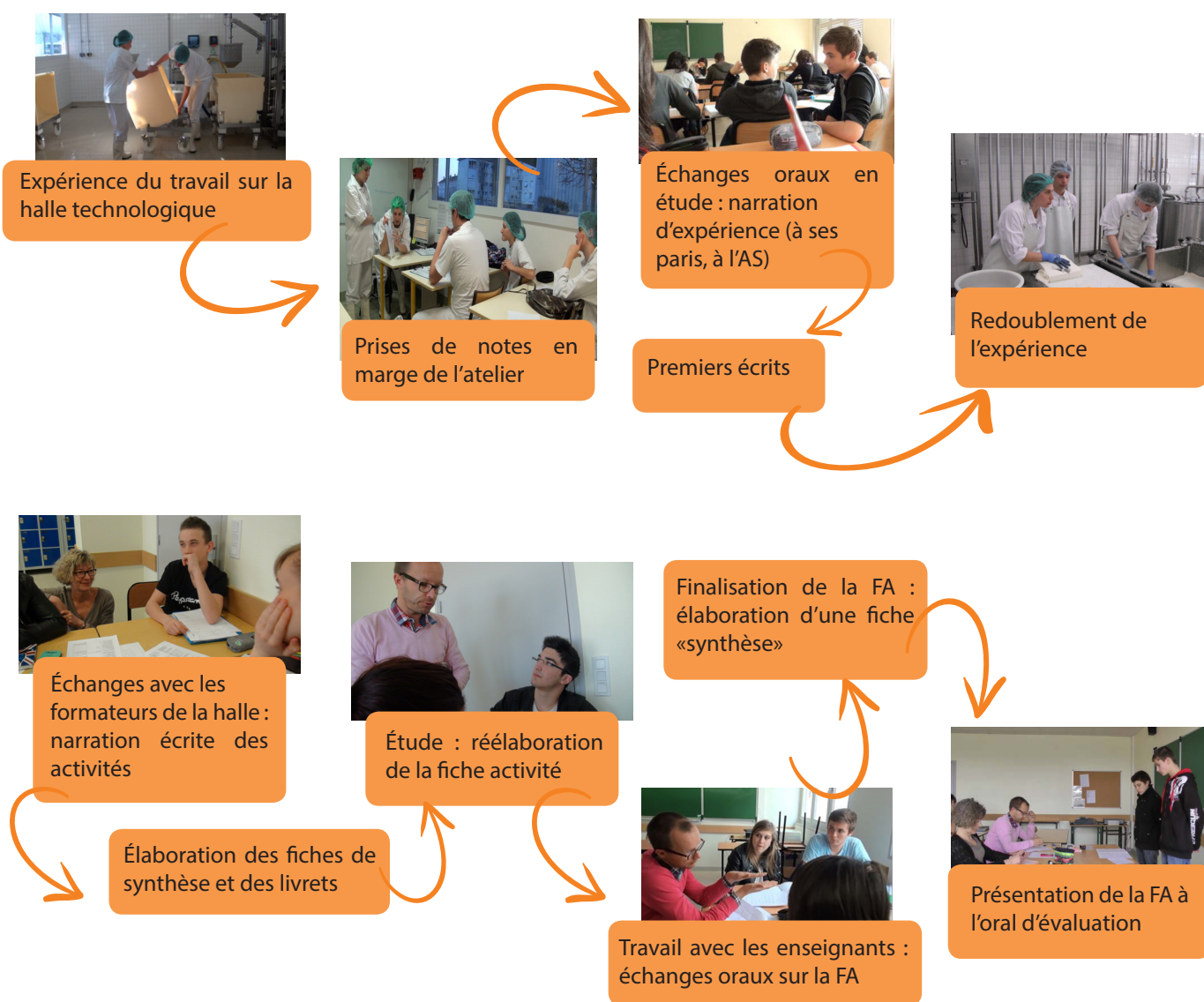
Cette activité (de réflexion et de production d'une fiche activité) sur son activité professionnelle, ce travail d'objectivation, de conceptualisation, de secondarisation de l'activité professionnelle est aussi favorisé par la médiation du langage, par diverses mises en mots de l'activité.

2.2.4 Des « mises en mots » de l'activité diverses et successives pour installer les élèves dans une posture de secondarisation de l'activité professionnelle

Nous avons évoqué le rôle crucial du langage dans le processus de création de significations, de sémiotisation de l'activité. Les situations diverses du dispositif conduisent les élèves à élaborer successivement des « mises en texte » de l'activité qui impliquent de plus en plus de décentration, un travail langagier sur l'expérience du travail.

Nous relevons différentes « mises en mots » à partir de l'expérience du travail réalisé sur la halle technologique.

L'écriture joue un rôle important en ouvrant la possibilité de travailler sur un objet stable (non volatile) et donc d'analyser, de comparer, de séquentialiser, d'identifier les constituants de l'activité professionnelle, de commenter, de recomposer, de réorganiser le discours sur (l'activité professionnelle) ... de questionner et de manipuler, de reformuler... bref de penser, raisonner l'activité professionnelle.

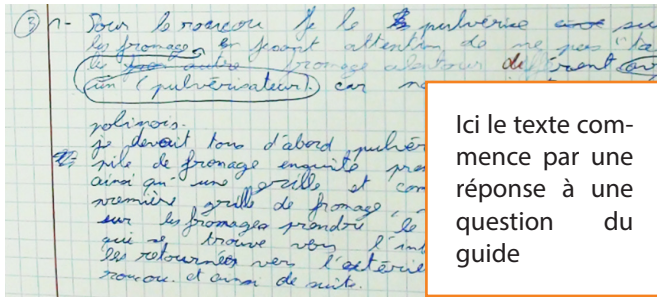


Les différentes étapes de mises en mots de l'activité

Dans cette succession de mises en mots, on note l'importance de passer par l'échange oral avec son, ses pairs avant un premier écrit de narration. Ceux-ci marquent surtout le déroulement des actions « ce que j'ai fait lundi, ce que j'ai fait mardi... », prennent la forme de listes activités, d'écrits mémoire de l'activité mais constituent aussi une première mise en ordre. Les élèves, encore

dans l'incertitude de ce qui est attendu s'organisent seuls ou à deux, répondent aux questions du guide pour certains en reculant à plus tard une « rédaction » (« après je vais le mettre en phrases quand je rédigerai », Emilie, première étude).

Les écrits, se réfèrent souvent à l'ensemble du processus de fabrication ou d'analyse en laboratoire, ce sont des brouillons de type descriptif (énumération des opérations), que certains recopieront presque mot à mot plusieurs fois pour « les mettre au propre ».

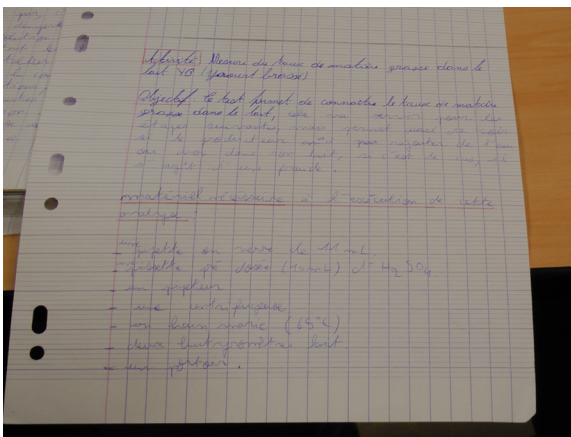


Ici le texte commence par une réponse à une question du guide

Premiers écrits narratifs, ce que j'ai fait en atelier

Ils prennent alors l'allure du genre textuel prescriptif de la recette de cuisine avec :

- un titre d'activité « Mesure du taux de matières grasses dans le lait »
- l'objectif de l'activité
- le matériel utilisé
- une suite chronologique des actions à opérer avec des verbes à l'infinitif (ex : boucher, centrifuger, ...)



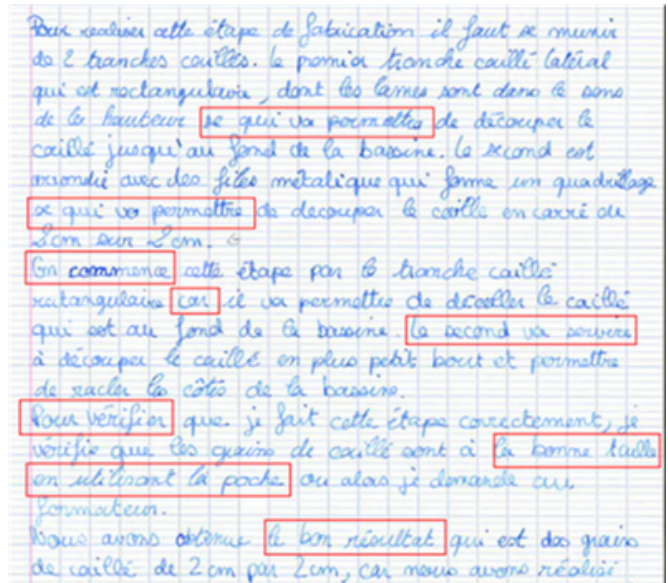
Une description de l'activité sous forme de recette de cuisine

Avec l'avancée du dispositif, on observe des **changements de registres de langue, des productions de discours de différents types**. Les médiations langagières engagées avec les formateurs (en marge de l'atelier, en travail de synthèse) puis avec les enseignants, incitent les élèves à objectiver, structurer, expliquer les composantes de l'activité professionnelle.

Les demandes des adultes (mais surtout les exigences des enseignants) sollicitent des genres de discours différents : raconter, se raconter, décrire, expliquer comment, pourquoi et pour quoi, faire des hypothèses, interpréter, analyser, justifier, comparer, exposer, argumenter, anticiper, exprimer un sentiment...

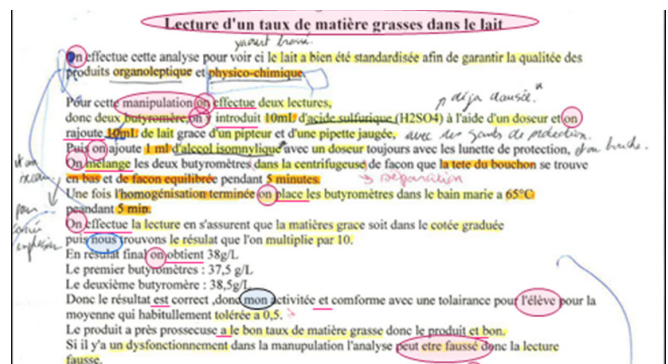
Petit à petit commencent à émerger des **composantes de l'organisation de l'activité professionnelle** (des buts,

des finalités des opérations, des règles d'action, des prises d'indices, des inférences en situation, des opérations de contrôle) auxquelles sont associés des **termes techniques et des savoirs académiques, des outils et des gestes professionnels** pour bien utiliser ces outils. En aidant les élèves à construire du sens, des liens entre expériences et savoirs professionnels, en les aidant à établir un **rapport à des normes professionnelles** et des principes, à rapatrier des savoirs professionnels et à les indexer à ces expériences, **un second niveau de discours s'élabore avec une construction collective d'une représentation de l'activité professionnelle plus complexe**.



Un écrit sur l'activité, plus complexe, organisé avec des connecteurs linguistiques

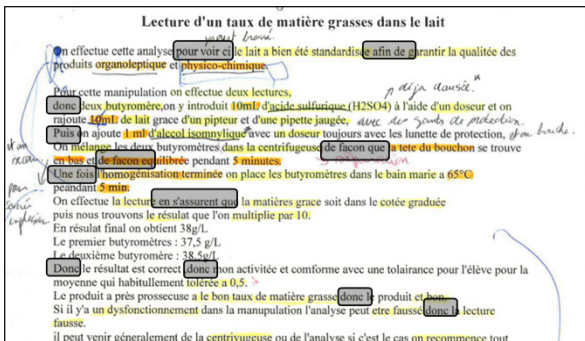
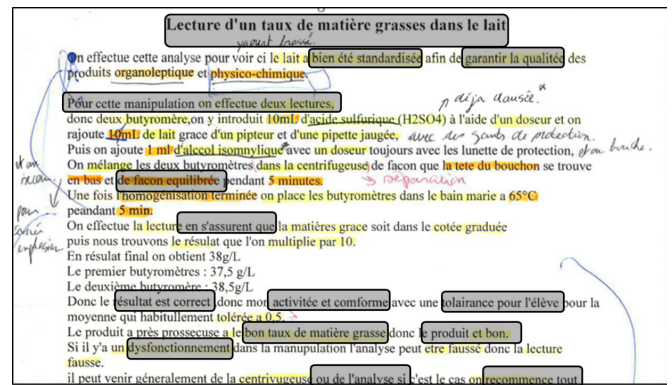
Dans les textes apparaissent des structures révélatrices des composantes du schème (donc d'une conceptualisation objectivée) – des formes de types « si... alors »; « dans le but de »... - des marques d'inférences, de conséquence de l'action, des indices de contrôle de l'action.



Du « je » au « on », une activité professionnelle plus générique

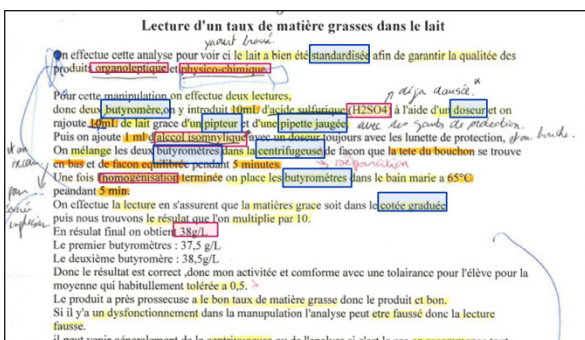
Les textes réalisés témoignent de cette prise de distance du point de vue singulier, subjectif pour formaliser les organisateurs d'une activité professionnelle générique.

Même si certains textes sont encore emprunts de marques de l'expérience première, vécue, on observe une évolution dans l'utilisation des pronoms (utilisation du « je », du « nous »), de mots comme « l'élève » ; l'alternance de « il faut », de « on » et de « nous » ; l'utilisation de verbes à la forme active ou passive, du passé composé ou du présent de vérité générale, de types de discours (descriptif, explicatif, argumentatif). Tous les textes, y compris les moins élaborés, dépassent la seule description des actions et font apparaître des **marques de conceptualisation de l'activité professionnelle**.



Textes élaborés avec des connecteurs temporels et logiques

Si on relève des connecteurs de temps marquant la chronologie des opérations (puis / et) et la succession; (discours descriptif), une présentation de faits comme attestés (pas de modalisations de doute, de points d'interrogations), on relève aussi des **connecteurs qui caractérisent les discours explicatifs et argumentatifs** mais aussi des modalisations logiques qui marquent la **mise en réseau des concepts**. Le texte est saturé de **lexique technique et professionnel approprié et des concepts scientifiques** sont convoqués et articulés, indexés à l'expérience. Malgré la difficulté de passage à l'écriture (forte charge cognitive pour certains), les propos même s'ils peuvent être maladroits, sont plutôt justes



Précision du lexique technique et professionnel

Les **phrases sont plus complexes** traduisant la volonté de faire comprendre la situation et les significations attribuées à l'activité, les **organisateur de l'activité professionnelle**.

Verbalisation des organisateurs de l'activité

- Verbalisation de :
- buts et d'une hiérarchisation des buts ;
 - des règles d'actions ;
 - des opérations de contrôle « en s'assurant que », de réglage « de façon équilibrée » ;
 - des critères de réussite de la tâche, « résultat correct » dans d'autres productions du « bon geste », de la pertinence des actions « activité conforme ».
 - Il y a une conscientisation des erreurs possibles « les dysfonctionnements » et des tolérances des erreurs // norme professionnelle ;
 - référence à des normes de l'activité professionnelle (manière d'agir et de faire par ex ; normes scientifiques).

Au final, nous pouvons dire que les élèves sont conduits au cours des différentes situations du dispositif, à verbaliser la dimension cognitive de l'activité professionnelle. En définitive ce sont plutôt de belles formalisations de synthèse sur l'activité professionnelle et non plus une juxtaposition de verbalisations d'activités singulières.

Cette conceptualisation se réalise donc tout au long du dispositif, y compris lors de la situation d'évaluation grâce aux médiations des différents acteurs intervenant dans le dispositif. L'oral d'évaluation va nécessiter d'autres types de « mises en mots » (résumer ; exprimer l'essentiel) s'appuyant sur d'autres textes (reformulations de synthèse, fiche surlignée – en jaune dans l'exemple ci-dessus), mais aussi d'autres types de discours plus explicatifs – notamment de certains concepts - plus argumentatifs, obligeant parfois les élèves à dessiner ou à schématiser sur le tableau pour illustrer leur propos, à appuyer leur message afin de convaincre les examinateurs.

C'est aussi l'occasion pour les élèves d'**exprimer leurs difficultés, le plaisir au travail, de valider (ou non) le choix de l'option pour leur projet professionnel**. Les enseignants demandent à certains élèves, à l'issue de l'oral d'évaluation, s'ils pensent toujours avoir choisi la bonne option, mais c'est en entretien d'autoconfrontation avec les chercheurs, que certains jeunes dévoilent quelque chose de choix (ou non choix) d'orientation

(Voir en annexe n°4, p.205, un extrait de l'ACS d'un élève à ce propos).

La manière dont se réalisent ces « mises en mots » (hors du contexte de l'activité professionnelle), les formes linguistiques et les stratégies langagières employées, le lexique utilisé et la convocation de savoirs (acadé-

miques et professionnels) pertinents (ou non), la cohérence (ou non) des discours, l'objectivation d'organismes de l'activité professionnelle, constituent pour nous **autant d'indicateurs d'une reconfiguration de l'activité professionnelle vécue, de l'installation (ou non) des élèves dans une posture de secondarisation de l'activité professionnelle.**

2.2.5 Des traces de développement chez les élèves ?

Si l'activité professionnelle vécue a donc bien été constituée en objet de savoir, exposé et discuté en situation d'oral d'évaluation, il est difficile de relever dans les discours relatifs à l'exercice scolaire si un autre mouvement de subjectivation s'opère ensuite pour chaque élève, en d'autres termes, si ces apprentissages ont conduit à un développement psychologique.

C'est le dispositif de recherche, qui va autoriser, dans les entretiens d'autoconfrontation simple (ACS), un discours qui manifeste un processus interne de conscientisation, de production de sens et d'appropriation personnelle de paramètres de l'activité de travail. Cela n'implique pas automatiquement une attestation des compétences sur le terrain mais cette appropriation personnelle offre la possibilité de penser l'action efficace dans des situations analogues futures (en stage par exemple).

Les entretiens avec les chercheurs révèlent l'expression de difficultés, d'incompréhensions, de ressentis, mais aussi des formes de délibération critique sur la pertinence des gestes, des explications sur le sens

donné aux différents paramètres, des modes de penser potentiellement porteurs d'autorégulation de l'agir effectif (Vanhulle, 2009, p. 69).

Lorsque nous présentons ces discours aux différents acteurs au cours d'une séance de travail et de restitution de la recherche-intervention, ces derniers sont surpris de leur richesse et de la pertinence des propos des élèves. On note de l'étonnement y compris chez les enseignants évaluateurs : « Y'a une chose qui m'interpelle c'est que heu donc là je suis vraiment surprise mais dans le bon sens du terme par les propos des jeunes qu'on n'a pas forcément retrouvés, si ma mémoire n'est pas défaillante dans les présentations orales ». (enseignante).

Les extraits de l'entretien d'autoconfrontation de Clément à l'activité en atelier de transformation, qui pourtant n'a pas très bien réussi l'oral d'évaluation et ne se destine pas à au métier de producteur de fromage, montrent bien le résultat de ce travail dialectique de ce double mouvement d'objectivation/subjectivation réalisé dans le dispositif d'AP.

Extrait de l'ACS d'un élève : retour sur l'activité de fabrication de fromage, le litrage avant l'emprésurage

Chercheur : *Alors qu'est-ce qui se passe là ?*

Elève : *Là en fait, heu, c'est la dernière cuve que j'ai faite, c'est, (il montre l'écran), on met le lait dans la cuve, et pis ça c'est une règle en fer pis elles sont prévues pour donner le litrage... là je crois que je vais mettre 125 litres non 145 ... là quand je fais le mouvement avec le poignet c'est pour enlever la mousse pis faut que ce soit précis sinon y'a des problèmes au niveau du temps de prise heu de la quantité de présure à mettre et c'est important comme étape...*

Chercheur : *Chercheur demande si c'est précis, si c'est à un litre près.*

Elève : *Y'a des repères... ça joue pas vraiment c'est quand on met 5 l en moins ou 10l... le lundi c'est un peu difficile à gérer mais le vendredi ben on voit combien de litres on a mis quand même... généralement le vendredi on est capable de donner la mesure même si elle est entre deux traits... on sait qu'on a mis 5 litres... ben on s'y fait...*

Evocation de l'expérience vécue (Clément resitue parfaitement l'action) et verbalisation des buts des actions, de la composante critique de la situation (une étape importante, la précision du regard) et des conséquences possibles de l'action (variation de la quantité de présure et du temps de prise).

Conscientisation de l'évolution de la capacité à prendre les informations; connaissance des variables en jeu.

Chercheur : *D'accord, et il faut que ce soit vraiment précis ? Faut pas qu'il y en ait moins, faut pas qu'il y en ait plus, ou il peut il y en avoir plus ou moins ?*

Elève : *Ben il faut que le lait il soit à peu près à 1cm maximum du trait qu'on vise...*

Chercheur : *D'accord.*

Elève : *Parce qu'en fait c'est pas tous les 10 en 10 ou les 5 en 5 c'est en litre (il fait un geste) par exemple on sait que les Saint Savin c'est 50 litres enfin par exemple un fromage c'est 50 litres donc on va mettre un trait à 50 litres on sait que pour un autre c'est 250 donc on va mettre un trait à 250, on repère comme ça.*

Chercheur : *Hum hum d'accord. Donc là le lait arrive, c'est du lait, y'a rien dedans ?*

Elève : *Heu il est pasteu... enfin il a été pasteurisé pis après on l'a ensemencé... on a mis les différents micro-organismes qui vont se développer ben pendant la maturation, pendant l'emprésurage, le temps de repos de durcissement et l'affinage... on les a déjà mis.*

Chercheur : *D'accord, dans le tank ?*

Elève : *Oui, oui.*

Verbalisation des repères à prendre dans la situation, d'indicateurs variables suivant la classe de situation (production de tel ou tel fromage).

- Capacité à verbaliser ce qui se passe avant ou après l'action ; élargissement du champ spatial et temporel par rapport à la situation immédiate « revécue »
- utilisation d'un lexique scientifique et professionnel.

Dans ce deuxième extrait de l'autoconfrontation (un peu plus tard pour expliciter le geste du décaillage), on voit comment l'élève revit l'expérience de décaillage, décrit précisément les gestes d'utilisation des instruments, tout en étant capable d'expliquer les actions et les buts des actions en rapatriant des savoirs professionnels. Il ne se pose plus en simple acteur mais en « expert » du décaillage (ACS élève).

Elève : *Le décaillage c'est... une technique à avoir parce qu'il faut être deux et y'a deux tranche-caillé un qui s'utilise dans la largeur et un dans la longueur et les deux tranche-caillé y'a une technique différente le petit il faut tirer droit et sec il faut faire comme ça alors que le grand il faut bien racler le fond pour justement enlever tout le caillé qu'il peut y avoir au fond... pis ça permet en fait au caillé d'augmenter sa surface d'égouttage parce que plus y'a de surface à l'air libre enfin pas à l'air libre mais si on a qu'un seul bloc y'a que 4 faces qui peuvent s'égoutter alors que si on fait du gros bloc si on fait trois, il peut y avoir beaucoup plus de faces qui vont laisser sortir... enfin du p'tit lait du lactosérum. ... par exemple le comté on fait des tout petits tout petits grains donc il est très sec comme fromage en pâte molle on en fait des gros grains donc il est c'est ça qui le rend coulant en fait y'a encore de l'eau... plus y'a d'eau plus l'affinage est court le comté c'est pour ça qu'y a beaucoup d'affinage y'a pas beaucoup d'eau*

(ACS élève)

Verbalisation (descriptive et explicative)

- des propriétés des outils professionnels qui sont alors des instruments pour faire varier la grosseur des « grains » de caillé
- buts, relations entre l'action et les motifs plus éloignés
- règles d'action de décaillage en vue de l'affinage souhaité

Appropriation des savoirs professionnels pour expliquer la situation, les objets et les actions, au-delà de l'immédiateté de la situation

- incorporation psychique d'une manière de raisonner l'action découverte au cours du dispositif = une ressource
- conceptualisation pour éclairer l'action future

Au cours de cette autoconfrontation, l'élève adopte aussi une position autocritique : il commente ses difficultés, ses erreurs : « je me suis même trompé dans le sens des tranche-caillé » dit-il à propos de l'oral d'évaluation ; « ça aurait dû être dans l'autre sens, on commence toujours par le grand » (ACS élève).

Le niveau de description, d'explicitation des gestes, des actions, des propriétés de la situation, le niveau

de réflexivité de l'élève, le lexique utilisé, la convocation de savoirs issus de pratiques professionnelles rapatriés, intégrés à la situation expérientielle (re-vécue) montre un certain degré de subjectivation. L'élève s'est approprié ces savoirs, il les a subjectivés, en fonction de sa propre personnalité, ses propres enjeux personnels et professionnels et c'est cela qui est potentiellement source et ressource pour l'action future.

2.3 Conclusion

Dans cette contribution, nous avons montré comment un dispositif d'accompagnement personnalisé peut contribuer à ce que les élèves objectivent, conceptualisent une activité professionnelle (de production fromagère ou d'analyse en laboratoire) et offre des potentialités¹⁴ de développement d'un pouvoir agir dans des situations analogues (en stage professionnel par exemple). Les résultats présentés sont autant d'éléments qui constituent des repères pour le travail sur et à partir de l'expérience professionnelle que de critères et indicateurs pour le développement de l'autonomie et l'évaluation des compétences, au sens où l'entend la didactique professionnelle. Ces derniers sont rendus visibles aux élèves et sont la marque d'exigences élevées dans le sens où le dispositif, les différents acteurs, permettent aux élèves d'aller plus loin que l'identification des éléments de contexte de l'activité et de la présentation des composantes, la

présentation du fonctionnement de l'activité (que l'on pourrait associer à une description fine et intelligente d'un process avec une prescription d'exhaustivité, de justesse, de logique d'ordre).

Les fiches-activités réalisées l'année suivante en première, à l'issue du stage professionnel, et présentées à l'épreuve, cette fois-ci réelle, du BEPA, portent la trace - seulement lorsque le stage offre l'opportunité et la possibilité pour les lycéens de travailler dans la même « classe de situations »¹⁵ - des capacités des élèves à identifier les caractéristiques pertinentes de la situation, à donner du sens aux différentes composantes de l'activité professionnelle, à dégager ce qui est critique, ce qui est problématique, à prendre de la distance pour analyser les caractéristiques de la situation professionnelle et leurs relations.

Nous avons relevé dans le dispositif des conditions potentielles d'apprentissage et de développement que nous assortissons ici de quelques suggestions :

Dispositif qui part de, et fait **travailler l'expérience en situation « presque » professionnelle** (sur la halle technologique), qui prend pour objet l'activité professionnelle vécue (et la construction de compétences professionnelles) sans se centrer sur les lacunes et les défaillances des élèves (Rochex, 2013). Il autorise le développement d'une intelligence de l'activité professionnelle dans une intersubjectivité.

Une configuration de situations diverses inscrites dans des sphères différentes, organisant à partir de l'expérience vécue, une **dialectique de savoirs scolaires issus de différentes disciplines et de savoirs techniques et professionnels** (expérience et réflexion sur l'expérience).

L'importance d'une verbalisation de l'expérience pour les apprentissages mais aussi de ruptures, d'un décalage entre expérience, pensée et langage (cf. les travaux de Vygotski), créés par les confrontations entre pairs, avec les enseignants, les verbalisations orales et écrites.

¹⁴ Nous ne pouvons pas dire en effet si tous les élèves ont retiré un bénéfice du dispositif d'AP comme Clément, mais c'est le cas pour tous les élèves que nous avons suivis.

¹⁵ C'est impossible à relever dans les cas où les élèves ont été le plus souvent en posture d'observateur de situations très éloignées (comme par exemple la prise de sang d'un animal chez un vétérinaire).

Un **agencement et une organisation de ces situations sur un temps long** favorisant l'articulation entre ces différentes sphères (scolaires, professionnelles et para-scolaires voire personnelles) ; un temps long qui permet le déplacement d'une sphère à une autre, un temps de découverte, d'incertitude, de réflexion mais aussi un temps d'accompagnement à la réflexion.

La stabilisation des énoncés par le recours à des **références scientifiques et professionnelles construites avec les élèves**, par l'expression des liens entre les apprentissages, mais aussi par l'évaluation formative et les feedbacks opérés durant la présentation orale.

Une pédagogie proche de la « **Pédagogie de l'autonomie** » que défend Paulo Freire (2006).

L'intervention d'acteurs pluriels (enseignants, formateurs, assistants d'éducation) et la coordination de l'équipe des différents intervenants centrée sur les objectifs attendus (à court et à moyen terme) ainsi que sur les difficultés potentielles des élèves. Il nous paraît important d'explicitier très clairement l'objectif de préparation à une épreuve (BEP) mais surtout les objectifs d'analyse d'une activité professionnelle (qu'il serait sans doute nécessaire de rendre plus visibles aux élèves pour éviter les malentendus).

Une **combinaison d'activités** diverses réalisées en autonomie et avec un encadrement fort : expérience professionnelle – narration de l'activité vécue – échanges sur l'activité vécue – répétition sans répétition de l'activité professionnelle - écriture collaborative sur l'expérience – synthèses sur les activités de production et d'analyse en laboratoire (apports des formateurs de la halle technologique) – raisonnement accompagné sur l'activité - réécriture – présentation et argumentation – possibilité de prendre en compte les feedbacks durant la situation d'évaluation.

Une **pédagogie intégrative** (de savoirs de différentes origines), de tutelle (accompagnement) mais qui surtout oblige les élèves à adopter une posture de secondarisation de l'activité professionnelle, par le jeu de différentes « mises en mots » de l'activité professionnelle tout au long du dispositif et par la verbalisation orale et écrite.

Des **médiations éducatives**, notamment langagières centrées sur une distance réflexive par rapport à l'expérience, sur l'expression des capacités cognitives pour l'action professionnelle, de compétences de diagnostic, de raisonnement, de compréhension des relations entre les finalités, les actions, les conséquences de celles-ci, les dysfonctionnements et l'analyse de ces dysfonctionnements qui au final devraient favoriser la construction de compétences d'anticipation de l'action.

Des **médiations constructives** amenant les élèves à identifier, verbaliser et comprendre les composantes agissantes dans une situation professionnelle, à sémiotiser les différents paramètres de l'activité professionnelle en les articulant à des savoirs constitués (professionnels ou académiques) ; c'est une exigence de haut niveau quand on connaît la difficulté à rendre compte de sa propre expérience en prenant en compte ce type d'attentes.

L'appui sur des documents, guides offrant des catégories pour penser, raisonner l'activité professionnelle. Ces documents pourraient être revus à l'aune des concepts théoriques de la didactique professionnelle et de la psychologie du travail. Ils constituent une reprise et une mémoire des savoirs formels de l'activité professionnelle.

L'écriture est difficile pour nombre d'élèves qui semble-t-il rencontrent des troubles des apprentissages comme la dyslexie (c'est le cas pour Clément que nous avons suivi). Le travail à deux ou à trois, le temps long du dispositif et le travail d'accompagnement deviennent salutaires pour ces élèves.

Enfin l'importance d'articuler **expression de difficultés, de ressentis, d'émotions, d'une représentation personnelle de l'activité**, et donc subjectivité, interactivité et objectivité. Pointer les réussites et les acquis pour construire un sentiment de développement personnel de compétences professionnelles contribuerait sans doute à rendre savoureux les savoirs professionnels (Astolfi, 2008).

Des **misés en mots successives qui obligent à des reformulations réfléchies** (prenant en compte les propositions des pairs et des enseignants) et à des réinterprétations ; un travail d'écriture et de présentation qui nécessite des élèves la convocation de genres de discours de différents types et différents niveaux. C'est l'occasion de confrontations, comparaisons, controverses, combinaisons, décontextualisations / recontextualisations successives de l'expérience première.

Une **pédagogie dialogique, de groupe**, qui favorise l'échange sur des configurations d'activités similaires et différentes à la fois, qui constitue une forme d'entraînement à l'exercice futur (analyse de l'activité professionnelle vécue en stage et préparation à l'épreuve orale du BEPA) ; qui interroge, déstabilise, met en doute (durant les temps de travail avec les enseignants) et pousse les élèves à enquêter ; qui vise le développement de penser l'activité professionnelle. En rendant explicites les critères de réussite de la tâche et les éléments d'analyse d'une activité professionnelle, sans doute cela pourrait constituer, un savoir outil pour analyser sa propre expérience professionnelle (en ce sens, le seul guide ne nous paraît pas suffire).

« La pédagogie freireienne, fondée sur la conviction que tous les êtres humains sont égaux, qu'ils peuvent apprendre, qu'ils savent tous quelque chose et que ce quelque chose est important car enraciné dans la vie réelle, qu'ils sont responsables de leurs apprentissages et de la production du savoir pour donner sens à leur vie, pour avoir prise en pensée et en action sur et dans le monde, requiert que le processus d'enseignement-apprentissage doive reposer sur le dialogue et sur la praxis comme médiations donnant accès à la compréhension et à l'interprétation du monde. » Lenoir & Ornelas Lizardi, (2007, p. 29)

Au cours du travail collectif de l'intervention-recherche, émerge l'idée d'envisager une progressivité de l'accompagnement personnalisé. C'est au départ, un « non dit », un impensé qui finit par s'imposer aux acteurs. Il faudrait construire collectivement le développement de l'autonomie des élèves, de la connaissance professionnelle (pour préciser l'orientation professionnelle), élaborer une progressivité des exigences, tout en étant conscients de l'importance des incertitudes, des ruptures, des obstacles que les élèves doivent dépasser pour progresser, une progressivité non linéaire qui laisse aussi le temps de la maturation. Osons la comparaison : le dispositif d'accompagnement personnalisé prend la fonction d'instrument didactisé pour les apprentissages professionnels et le développement du lycéen futur professionnel.

Si l'on considère qu'à l'initiative de la coordinatrice des élèves de seconde, les acteurs pensent ensemble fina-

lités, découpage, contenu, progressivité de l'accompagnement, organisent de manière systématique des situations spécifiques d'enquête, de problématisation de l'activité professionnelle, diverses et culturellement complexes mais qui font sens pour les élèves, avec une succession de décompositions, recompositions, traductions ; s'ils aident à construire ce rapport plus conscient et plus volontaire des jeunes adultes à leur expérience première, cette posture distanciée à même de contredire des représentations premières, de leur permettre d'élaborer de nouvelles connaissances sur le monde et l'activité professionnelle, on peut **considérer le dispositif AP comme un dispositif didactique de médiation de savoirs de et sur l'activité professionnelle**, un dispositif à même de soutenir un engagement des élèves dans les registres cognitif, culturel, symbolique-identitaire ((Glasman et al., 2016) et affectif, et donc à même de développer des capacités de penser et d'agir en tant que lycéen futur professionnel.

« La construction ou la production de la connaissance de l'objet implique l'exercice de la curiosité, sa capacité critique de « se mettre à distance » de l'objet, de l'observer, de le délimiter, de le scinder, et cerner l'objet, ou d'en faire une approche méthodique, mais aussi sa capacité de comparer et de questionner » (Freire, P. 2006, 2013, p. 99).

C'est selon nous, en ce sens, que le dispositif d'AP peut faire « institution ».

Chapitre 3

Le travail collectif dans la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé

Jean-François Metral

3.1 Le travail collectif dans l'accompagnement à l'orientation : ce qu'en dit la recherche	3.1.1 Le rôle des acteurs des établissements dans la détermination des carrières scolaires des élèves 140 3.1.2 Une dimension collective qui complexifie les tâches d'orientation 141 3.1.3 Eléments de définitions : travail collectif, collectif de travail 142
3.2 La prescription	La prescription concernant le travail collectif d'orientation 144
3.3 Le travail collectif dans la réalisation de la tâche d'orientation	3.3.1 Les différentes formes de travail collectif relatives aux tâches d'orientation 146 3.3.2 Les séries situations habituelles : une collaboration à minima entre acteurs 149 A. Une série de situations « calée » sur la procédure pour les élèves ne posant pas de difficulté 149 B. Une série de situations personnalisée pour les élèves posant une difficulté 152 3.3.3 Une évolution progressive du travail collectif d'orientation des élèves 154 A. La mise en place de nouvelles situations de concertation entre acteurs 154 B. Vers une coopération dans la réalisation des tâches d'orientation 155 C. Un repositionnement des entretiens avec l'élève et/ou sa famille dans la conduite de l'orientation 157
3.4 Les formes de travail collectif et la professionnalisation des acteurs pour l'orientation ?	3.4.1 Un travail collectif s'organisant sur la base d'un référentiel opératif commun limité 159 A. La représentation des différents acteurs concernant les tâches d'orientation 159 B. Des écarts de représentation liés à la position des acteurs 161 3.4.2 Des évolutions du référentiel opératif commun, des rôles et des actions en lien avec la multiplication des temps de concertation 162 A. Une appréhension plus complète du processus d'orientation et un élargissement du but global partagé 164 B. Des évolutions dans la compréhension de la position et des rôles de chacun 165 C. Une décentration de chaque acteur pour intégrer la perspective des autres acteurs 166 D. L'élaboration d'un référentiel opératif commun plus large et une évolution des actions 166
3.5 Conclusion:	Vers la constitution d'un environnement capacitant et apprenant ? 167

La dimension collective du travail constitue une des dimensions abordées dans les différentes prescriptions relatives à la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé des élèves. Cependant, elle ne semble pas aller de soi pour les acteurs des établissements.

Ainsi, tout d'abord, dans un rapport évaluant la mise en oeuvre de la réforme de la voie professionnelle (2013), l'inspection de l'enseignement agricole pointe l'importance mais aussi la difficulté du « fonctionnement en équipe » dans la mise en oeuvre des dispositifs d'individualisation. Pourtant, elle observe la mise en place d'une « coopération généralisée entre équipe enseignante et service de la vie scolaire autour des dispositifs d'individualisation » et le renforcement de la relation avec les familles (p. 12), variable cependant selon les établissements. Elle insiste sur le rôle de « l'équipe de direction » à travers le pilotage pédagogique qui nécessiterait « impulsion, cohérence, coordination et évaluation » pour mettre en place des dispositifs pertinents et efficaces.

Ces conclusions rejoignent celles d'une enquête récente auprès des enseignants de lycées agricoles concernant la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé dans leur établissement (Germier, 2013). L'auteur rapporte qu'ils sont minoritaires à travailler collectivement :

lors des phases de préparation (42%) et au moment de la mise en oeuvre (22%)

lors du bilan (25%) même si 53% font un bilan mixte (individuel et collectif)

Il explique que ceux qui ne participent pas au travail collectif évoquent différentes raisons. Certains « ne perçoivent pas le collectif comme un « allant de soi », une condition sine qua non pour travailler la prescription. » (Germier, 2013, 8). D'autres considèrent qu'ils en sont « empêchés par le fonctionnement de leur établissement », notamment du fait d'une direction souhaitant maîtriser la mise en oeuvre du dispositif ou au contraire désengagée de celle-ci. Enfin, quelques-uns évoquent « une dynamique collective qui est en panne » avec « des collègues plutôt individualistes. ». Germier conclue que « La constitution d'un collectif ne va donc pas de soi et quand il advient, les enseignants demandent que ce collectif soit soutenu sur le plan organisationnel – la volonté et la confiance de la direction sont souvent évoquées – (pécuniairement pour le pilotage, en heures de réunion...) et pédagogiquement par l'ensemble de l'équipe (reconnaissance du travail effectué en AP) » (p. 12).

Ensuite, dans la totalité des différents chantiers de l'intervention-recherche que nous avons conduite, cette

dimension collective fait l'objet de différentes interrogations des acteurs.

A **Valdoie**, elle fait partie intégrante de la question explicite qui nous a été adressée par la direction : « l'orientation, c'est qui ? c'est quand ? c'est jusqu'où ? ». Puisque différents acteurs sont concernés, il s'agit aussi de mettre en place des conditions d'un travail « avec un peu plus de lien ». Elle est reprise par les professeurs principaux de Valdoie sous une autre forme : « jusqu'où on va » dans ce que l'on doit faire au regard de ce que d'autres font ou pourraient faire (les élèves, d'autres acteurs de l'établissement ou hors de l'établissement) ? Cette question revient ensuite sous différentes formes tout au long du travail avec eux : la difficulté de travailler à plusieurs, notamment pour la circulation des informations et pour tenir des discours cohérents ; la coordination avec d'autres, dont les parents, le CIO... Les questions portent donc sur le fonctionnement du travail collectif dans l'établissement et les outils qui soutiennent ce travail collectif, mais aussi sur la légitimité des enseignants à accomplir d'autres tâches que celle d'enseignement et leur capacité à les conduire.

A **Lons-le-Saunier**, la question initiale de la direction était similaire (« comment les acteurs du lycée font aujourd'hui pour répondre » à ces « besoins » concernant l'orientation et notamment d'identifier le rôle de chacun - « qui » ? « quoi » ? « avec quoi » ?). Toutefois, le travail avec les enseignants s'est orienté sur la contribution de dispositifs de découverte professionnelle dans l'orientation (le stage ; le module « d'action pro »). C'est pour ce dernier, qui engage une ingénierie didactique lourde, que des questions de coordination entre les acteurs impliqués ont émergé. L'un des enseignants a pris en charge la coordination. Mais, chemin faisant, les acteurs se sont posés des questions sur le partage des objectifs, des outils (carnet de bord, dossier démarche...), des contenus ou encore sur la relation aux partenaires... entre eux et avec l'adjoint.

A **Dannemarie**, les questions se centrent sur l'ingénierie du dispositif d'accompagnement personnalisé construit, qui concerne toutes les classes de l'établissement. Le travail collectif intervient dans l'ingénierie didactique du dispositif et l'ingénierie pédagogique des séances, dont la coanimation à plusieurs nécessite un travail collectif (se dire ce qu'on va faire ensemble et une répartition des rôles en fonction des « compétences » de chacun...). Si l'organisation initiale a été

prise en charge par une équipe réduite, la question s'est posée de l'enrôlement des enseignants ne s'imposant pas dans le dispositif.

A **Poligny**, la construction et la mise en oeuvre d'un dispositif visant l'autonomie et la responsabilisation des élèves de seconde et la constitution de la fiche d'activité en vue du BEPA a impliqué des acteurs exerçant différents métiers, dans différents lieux, à différents moments. Elle a interrogé les participants sur leur coordination et sur la prise de responsabilité de chacun dans le projet.



La mise en oeuvre de la réforme de la voie professionnelle et des pratiques relatives à l'accompagnement personnalisé, semble donc susciter un questionnement explicite concernant le travail collectif :

● qui travaille avec qui ? autour de quels objets ? dans quels buts ? quand ? ; quels collectifs de travail se mettent place ?

● Quels sont les moments de coordination ? de travail partagé ?

● Quels sont les outils du travail collectif ?

● Comment le travail collectif agit-il sur l'organisation ? comment l'organisation agit-elle sur le travail collectif ?

● Comment et en fonction de quoi ce travail collectif et les différentes équipes constituées évoluent-ils ? Comment se créent de nouvelles équipes ?

Ces interrogations rejoignent un constat récurrent et plus général : l'invisibilité d'une part du travail des enseignants, dont celle de sa partie collective (Champy-Remoussenard, 2014).

Nous avons choisi d'examiner cette dimension collective du travail engagée par l'AP et les questions correspondantes à travers la mise en oeuvre de la tâche d'orientation. D'une part, il s'agissait d'une question explicite adressée par les acteurs (direction et enseignant). D'autre part, nous faisons l'hypothèse que l'examen de cette question pourrait ouvrir d'autres perspectives pour aborder plusieurs des embarras qu'ils ont soulevés concernant l'orientation au lycée. Enfin, plus récemment, dans les évolutions proposées dans la réforme de la procédure et des outils d'orientation au lycée, nous constatons que la dimension collective du travail d'accompagnement de l'orientation

Enfin, de par leur fonction, les **directeurs adjoints** ont travaillé la question de la manière dont il contribue à la fluidité du travail de chacun et de la délégation. La thématique du faire et du faire-faire et d'agir indirectement (sur les élèves) à travers les autres (les enseignants), constitue une source d'interrogation.

des élèves est un des éléments centraux : deux professeurs principaux « assurent l'accompagnement de chaque lycée » et ont aussi un rôle de coordination pour la préparation de la « fiche avenir » qui accompagne chacun des voeux des lycéens ; un renforcement du rôle de l'instance collective que constitue le conseil de classe, qui aura à émettre un avis sur chacun des 10 voeux (maximum) réalisés par l'élève.

Pour cela, nous nous appuyons sur l'étude conduite pour des classes de seconde du lycée de Valdoie. Notre choix de la classe de seconde est justifié par le fait qu'en France, un palier d'orientation déterminant vers les différentes séries de baccalauréat intervient en classe de seconde (Louvet et Duret, 2017). S'y ajoute le fait que nos entretiens avec différents acteurs d'établissements d'enseignement montrent que cette question de l'orientation en classe de seconde est d'autant plus prégnante qu'elle intègre aussi celle des réorientations vers une autre filière (générale, technologique ou professionnel) ou un autre champ professionnel (pour les baccalauréats professionnels).

Tout d'abord, nous présentons quelques-uns des travaux de recherche conduits sur la réalisation des tâches d'orientation par les acteurs du lycée. Ensuite, nous montrons comment la prescription relative à l'orientation des élèves aborde le travail collectif. Nous proposons alors une analyse du travail collectif correspondant à différentes manières dont les acteurs réalisent les tâches prescrites liées à l'orientation pour des élèves posant ou non des difficultés au regard de la procédure classique d'orientation. Nous concluons sur les perspectives ouvertes par l'analyse de ce cas singulier de réalisation collective des tâches d'orientation dans un lycée de l'enseignement technique agricole.

3.1 Le travail collectif des acteurs des établissements dans l'accompagnement à l'orientation des élèves : ce qu'en dit la recherche

Parmi les nombreux travaux de recherche conduits sur l'orientation, beaucoup abordent le rôle des acteurs des établissements dans la détermination des carrières scolaires des élèves. Mais très peu s'intéressent à la dimension collective de leur travail.



3.1.1 Le rôle des acteurs des établissements dans la détermination des carrières scolaires des élèves

Tout d'abord, parmi les nombreuses recherches concernant l'orientation, quelques-unes s'intéressent au « fonctionnement ordinaire des établissements scolaires ou de certaines de leurs entités (la classe par exemple). A partir de ce que font ces acteurs dans quelques situations liées à l'orientation (conseils de classe ; pratiques d'évaluation ; informations données aux parents et aux élèves), ils étudient la manière dont les interactions entre les agents de l'institution, les pa-

rents et les élèves contribuent à la détermination des carrières scolaires (Cicourel, Kitsuse, 1963a ; Briand, Chapoulie, 1992). » (Masson, 1997).

D'un côté, ces travaux soulignent le plus souvent les biais liés à ces pratiques et leurs conséquences sur l'orientation des élèves :

- orientation** des élèves fondée sur les « catégories de l'entendement professoral » et une logique scolaire – celle des notes dans les disciplines abstraites – et « non une vision complexe des compétences et attitudes requises pour s'engager dans telle ou telle voie » (Guichard, 2008, p.20 ; Duru-Bellat, 1988) ;

- décisions** biaisées par des facteurs psychosociaux (Duru-Bellat, 1986) ; incidence des pratiques des acteurs des établissements et de leurs représentations du « devenir scolaire et social » de leurs élèves sur l'orientation de ces derniers (pratiques d'évaluation, sélectivité et sévérité dans l'acceptation ou le refus d'un passage en classe supérieur) (Duru-Bellat, 1986 ; 1988) ;

- méconnaissance** du fonctionnement des établissements d'enseignement du niveau supérieur au leur, informations erronées, voire préjugés, caricatures... sur les secteurs professionnels, les filières, leurs débouchés, contenus... (Masson, 1997 ; Berthet et al., 2008) ;

De l'autre côté, ils pointent la méconnaissance de la part des parents d'élèves concernant le fonctionnement ordinaire de l'établissement, et plus généralement de l'institution scolaire, en matière d'orientation. Ils décrivent une incompréhension des critères de décision (Guichard, 2008). Les élèves eux-mêmes

pensent à leur avenir « selon la « logique » de l'école. » (Ibid. p. 22) en termes d'intention d'études à partir de leur situation scolaire actuelle / ses évaluations qui l'amènent à se catégoriser « bon », « moyen », « faible ». Ils y associent des représentations stéréotypées des études futures (faciles/difficiles, débou-

chés rares/nombreux...). Les considérations relatives à la future profession sont, dans la plupart des cas, réduites à la portion congrue (Ibid.).

Ensuite, très peu de travaux examinent l'activité des acteurs pour la réalisation des différentes tâches de réalisation de la procédure d'orientation. Pin et Trollat (2011) examinent les « embarras » que rencontre le professeur principal dans la réalisation de sa fonction d'orientation des élèves. Ils mettent à jour les tensions entre des objectifs et des conditions parfois contradictoires : d'une part, les professeurs principaux « ont à construire, à échéances déterminées, les décisions d'orientation des élèves dans une logique de gestion des flux d'élèves au sein de l'établissement et plus largement du système éducatif. Et il leur

faut, en même temps, aider les élèves à construire progressivement un projet d'orientation et ainsi, les aider à acquérir la compétence à « s'orienter activement » (Dumora, 1990), selon une temporalité qui ne répond pas nécessairement à l'échéancier institutionnel. » (p. 1). Ils expliquent que la tâche d'orientation peut être qualifiée de connexe en ce qu'elle « se relie de multiples manières à celle d'enseignement sur la base de ce que les trois professeurs principaux nomment de façon répétée « la relation à l'élève » » (p. 6). Mais ils pointent alors le fait que « connaître » des élèves » par « une observation continue » dans les activités d'enseignement ne va en fait pas de soi, alors que cela semble évident pour le prescripteur comme pour les enseignants.

3.1.2 Une dimension collective qui complexifie les tâches d'orientation

Si les travaux précédents montrent de manière implicite une dimension collective des tâches d'orientation, seuls les textes de Pin et Trollat (2014) l'abordent de manière explicite et invitent à penser cette fonction comme un travail collectif dont il faut organiser et outiller les coordinations.

Ces auteurs montrent tout d'abord que cette dimension collective est intrinsèque aux tâches d'orientation. En effet, la fonction d'orientation est distribuée entre différents acteurs au sein de l'institution scolaire et des établissements (directeurs, professeurs principaux, professeurs, conseillers principaux d'éducation, documentalistes, conseiller psychologue d'orientation) mais aussi en dehors (familles, amis...). Dès lors, ils expliquent que pour pouvoir jouer leur rôle, ces différents acteurs ont à se situer dans le processus formel d'orientation afin de délimiter leur position, leurs tâches au regard de celles des autres. De plus, ils montrent, que cela implique une part informelle de travail collectif puisque le nombre et la nature de ceux qui sont amenés à intervenir, ainsi que les modalités

de leurs interventions ne peuvent pas être prédéfinis ni déterminés (Pin et Trollat, Ibid.). Marcel (2009) cite ainsi l'exemple de la réunion préparatoire officielle du conseil de classe qui se déroule quelques minutes avant celui-ci entre le professeur principal, le directeur et le CPE.

Ensuite, ils s'intéressent au rôle du professeur principal dans le travail collectif. Ils expliquent que celui-ci doit assurer une tâche de coordination « tant du suivi des élèves que de la préparation de leur orientation en liaison avec les autres acteurs et en concertation avec les parents d'élèves » et donc coordonner l'activité des autres.

Toutefois, nous pouvons constater qu'aucun de ces travaux ne prend pour objet centrale la réalisation du travail collectif d'orientation des élèves par les acteurs des établissements. Dès lors, la suite de ce texte vise à donner à voir différentes formes de mise en oeuvre de ce travail collectif par les acteurs d'un établissement et les rôles qui se constituent pour chacun d'eux :

Quelles sont les situations professionnelles et les tâches pour lesquelles les acteurs ont à agir collectivement ? Quelles actions sont déployées ? Par qui ? Avec qui ? Dans quels buts ?

Comment s'agencent les actions des différents acteurs entre elles ?

Quelles sont les éventuelles formes du travail collectif qui se constituent pour la réalisation des tâches d'orientation ?

Quelles en sont les ressources – dont les artefacts utilisés, les contraintes, les difficultés ?

3.1.3 Eléments de définition : travail collectif, collectif de travail

« 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 revoie à la performance dans l'atteinte des objectifs de cette tâche. » (Caroly et Barcellini, 2013, 1).

Tout d'abord, le **travail collectif** implique des **processus de répartition des tâches et d'échanges de savoirs**, favorisant les régulations dans l'activité (Ibid.). Il né-

cessite donc des éléments partagés permettant les **interactions et la coordination des actions** (Barthe et Queindec, 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 ;

un référentiel opératif commun (Barthe et Queindec, 1999 ; Rogalsky, 1994 ; c'est-à-dire un système commun de représentations et de savoirs aux acteurs afin qu'ils attribuent une signification partagée (Rogalski, 1994). Celui-ci porte sur l'objet de la tâche collective, les conditions d'exécution de la tâche collective, la séquence des états et des transformations de l'objet, le produit et les opérations de l'action du (des) individu(s) dont chacun dépend.

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**. Il faut donc 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).

« La **coordination** se définit comme étant « la planification et l'organisation temporelle des activités ; elle implique un ordonnancement de comportements, d'actions et ou de décisions, qui se fait en termes d'unités temporelles » (De la Garza, 1998, p. 24). » (Caroly, 2002, p.4).

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).

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 : des individus accomplissent des actions différentes sur des objets différents avec des buts à courts termes différents (des tâches différentes) mais pouvant s'intégrer à long terme vers l'atteinte d'un même objectif. C'est le cas du directeur adjoint, du professeur principal et de la famille, qui préparent la réorientation d'un élève en fin d'année de 2de, lorsque le 1er s'occupe de contacter les établissements scolaires pour avoir des informations sur les places disponibles dans la filière visée, le second informe ses collègues du souhait de réorientation lors du conseil de classe et la famille remplit les souhaits de l'élèves dans le logiciel dédié.



**Apport
théorique**

La **coopération** caractérise une activité collective dans laquelle les opérateurs travaillent ensemble, conjointement, sur le même objet ou un objet proche visant au même but proximal (De la Garza, 1995) : tâche et but à court ou moyen terme sont communs. Le directeur, le professeur principal et le CPE examinent le cas de chaque élève pour préparer le conseil de classe.

La **collaboration** correspond une situation où les individus accomplissent des tâches différentes sur un même objet partageant un but commun à court ou à moyen terme. Pour préparer le diaporama pour la réunion d'information des parents, l'adjoint inscrit les informations sur les formations par la voie scolaire et le directeur du CFA celles sur les formations en apprentissage.

L'**aide ou l'entraide** correspond à une situation où un professionnel vient aider un autre, sans que ce dernier le lui ait demandé (Assunçao, 1998). Un professeur vient aider le professeur principal à trier les papiers à distribuer aux élèves à la rentrée.

Dans les « **situations de direction** » (Savoyant, 1981), les sujets ont aussi le même but mais un sujet réalise les opérations d'orientation, dirigeant les opérations d'exécution réalisées par les autres sujets.

Enfin, dans une organisation et un travail collectif, **chacun se voit attribuer 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 inscrits 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).

Dans la réalisation des tâches collectives, peut alors se constituer un collectif de travail, groupe informel « créé par les membres eux-mêmes, pour combler l'écart entre ce qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable dans la situation » (Trognon et al., 2004, p. 418). Par opposition un « groupe de travail » est « formel et « la participation [...] n'est pas volontaire mais imposée par l'organisation ».

Le collectif « se constitue pour arriver au but. La construction de nouveaux objectifs de travail se fait par le groupe, par une connaissance des compétences de chacun et par la mise en commun des pratiques pour pouvoir travailler » (Caroly, 2002, p.4). Il repose sur 3 conditions : les règles de métier, la reconnaissance des compétences et la confiance réciproque. Toutefois, le travail collectif peut s'organiser sans qu'il y ait de collectif de travail (Ibid.).

Dès lors, il ne s'agit plus d'analyser le travail collectif en s'appuyant sur un découpage des équipes reprenant le découpage formel de l'organisation (par atelier, service...). Il s'agit plutôt d'associer les membres de l'organisation impliqués plus ou moins directement dans la réalisation du système de tâches (Savoyant, 1984), ici les tâches relatives à l'orientation. De plus, cette analyse ne se limite pas à l'organisation fonctionnelle entre acteurs. Elle concerne aussi « l'espace, la répartition des objets et leurs caractéristiques, les lieux de travail de certains acteurs, spécifiant ainsi des liens entre ces différentes entités des environnements de travail. » (Rogalski, 1995). Dupriez (2003) affirme par exemple que l'architecture des bâtiments scolaires est peu compatible avec un travail collectif entre enseignants.

Examinons tout d'abord comment les textes prescriptifs cadrent le travail à réaliser pour l'orientation des élèves, et en particulier ce qu'ils disent concernant le travail collectif.



3.2 La prescription concernant le travail collectif d'orientation

Comme c'est le cas pour tous les lycées, le cadre général de l'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement agricole publics 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. » (Code de l'éducation Art D-341-1 à 22). Ce « processus » « 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 ».

Pour la mise en oeuvre de cette tâche, la prescription est importante sur les procédures d'orientation et leurs différentes phases ; sur la proposition de quelques outils pour l'aide à l'orientation (stage passerelle, stage de remise à niveau, tutorat, entretiens, carnet de compétences).

Concernant les acteurs de l'établissement, elle porte, pour une grande part, sur la fonction du professeur principal. Celui-ci doit, d'une part, assurer le suivi individuel des élèves, d'autre part entretenir le dialogue avec les familles et, enfin, accompagner les lycéens dans leurs choix d'orientation dans un rôle de conseil auprès des élèves¹⁶. Sous la responsabilité du chef d'établissement, il doit aussi mobiliser la communauté éducative, assurer la liaison entre ses membres, « la complémentarité des initiatives et le suivi des actions, notamment avec les partenaires extérieurs ». De plus, il s'appuie sur ses connaissances et recourt à l'expertise des professionnels de l'orientation externes à l'établissement (CIO, APECITA, Missions locales...) ¹⁷.

Les textes prescriptifs font des conseils de classes un outil important d'échange interne concernant l'orientation des élèves. Ils désignent les entretiens personnalisés d'orientation avec l'élève et sa famille, conduits par le professeur principal, comme un outil central de l'aide à l'orientation et d'échange avec la famille et l'élève¹⁸.

Ainsi, la prescription porte pour une part sur une dimension collective du travail lié à l'orientation. Elle précise en partie des positions et tâches pour différents acteurs de l'établissement dans la procédure

d'orientation¹⁹. Elle prescrit une coordination entre eux et donne au professeur principal le rôle de chef d'orchestre et de mobilisateur de tous ces acteurs. « Elle constitue une injonction de travail collectif coordonné localement mais seulement en traçant les grandes lignes d'une proposition, en déclinant des objectifs mais sans préciser les manières de les réaliser. Les moyens de leur réalisation sont renvoyés à la discrétion des agents et de l'établissement. » (Marcel et Cardon, 2014).

Or, les rapports produits par l'inspection de l'enseignement agricole, mais aussi les nombreux entretiens que nous avons eus avec différents acteurs, montrent que cette prescription reste floue et que sa mise en oeuvre ne va pas de soi pour eux.

Dès lors, la question que nous posons ici est celle des formes de travail collectif qui se constituent pour la réalisation des tâches de l'orientation²⁰.



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

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

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

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

20 Remarque : nous n'intégrons pas ici le travail collectif de plusieurs enseignants ou acteurs du lycée ayant pour objectif la construction de situations ou de dispositifs de recherche d'informations par les élèves sur l'orientation et/ou d'éducation à l'orientation.



Résumons :

La dimension collective du travail des acteurs des établissements concernant la réalisation de la tâche d'orientation constitue une des difficultés pointées de manière récurrente par les acteurs que nous avons rencontrés, cadres et enseignants.

Or, nous l'avons vu, les recherches conduites montrent que les situations et tâches relatives à l'orientation sont complexes et difficiles à apprendre pour les acteurs de l'école, notamment parce qu'elles sont distribuées entre plusieurs acteurs et donc que la réalisation de ces situations se fait entre, d'un côté, plusieurs adultes supposés « experts » du système éducatif et de ses chemins, et, de l'autre, l'élève, seul véritable expert de son itinéraire. Dès lors :

les acteurs de l'école auraient tendance à prendre des décisions fondées sur une logique scolaire (importance de certaines notes...) et biaisées à partir d'une connaissance très limitée de l'élève (« on connaît l'élève parce qu'on l'a en classe ») et une professionnalité fondée sur le rôle habituel de l'enseignant qui sait mieux que l'élève (il est dans une relation de professeur à élève et d'adulte à jeune) ;

l'école tendrait à imposer son point de vue à la famille et à l'élève en mettant en place les moyens de faire accepter la décision prise lors du conseil de classe ;

les familles connaîtraient mal le fonctionnement des établissements et comprendraient difficilement les critères de décision ; les élèves auraient tendance à raisonner selon les catégories de l'école (liées aux évaluations scolaires).

De l'autre, l'examen de la prescription montre une injonction croissante au travail collectif pour la mise en oeuvre de l'aide à l'orientation, mais reste lacunaire sur sa mise en oeuvre et ce qui est visé par ce travail collectif. La recherche montre alors que le travail collectif existe chez les enseignants, mais qu'il est loin d'être systématique en dehors des organisations instituées (conseil de classe...). Il se ferait davantage par petits groupes autour de projets à durée limitée. Il serait influencé par « la satisfaction à l'égard de l'établissement, le sentiment de compétence des enseignants et leurs préoccupations pédagogiques. » (Dupriez, p. 6). Un travail collectif informel existe pour réguler la réalisation des tâches et combler l'écart entre ce qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable dans la situation. Mais il serait peu organisé, ceci alors que les travaux pointent l'importance que pourrait/devoir y jouer les cadres de l'établissement.

Dans la suite de ce texte, nous examinons tout d'abord, les différentes formes habituelles de réalisation collective des tâches d'orientation (§ 3.). Nous décrivons et analysons ensuite, les évolutions de ces formes de travail collectif au cours des trois années du projet (§ 4.) :

Quelles actions sont déployées ? Par qui ? Avec qui ? Dans quels buts ? Comment s'agencent les actions des différents acteurs entre elles (dont celles des élèves et des autres acteurs « externes à l'établissement ») ?

Quelles sont les formes du travail collectif qui se constituent pour la réalisation de la tâche d'orientation ? Comment évoluent-elles (dans quelles conditions) ? Quelles en sont les outils utilisés et les contraintes ?

Quelle est l'incidence des différentes formes de travail collectif sur la réalisation de des tâches d'aide à l'orientation et l'atteinte des buts pour les différents participants (dont l'élève) ? Quelle est leur incidence sur les rôles pris par les différents acteurs dans la tâche d'orientation, les professeurs principaux et les membres de la direction mais aussi la famille et l'élève ?

Quelles sont les manières de penser des différents acteurs qui sous-tendent leurs actions relatives à l'aide à l'orientation : concernant les buts et processus liées à l'orientation ? Concernant le rôle des autres dans ce processus ? Quelles dimensions de leur situation et de celle des autres acteurs sont prises en compte par chacun ? Comment le rôle pris par chacun intervient dans la réalisation de la tâche d'orientation ?

Comment le travail collectif intervient-il dans l'évolution de ces représentations ?

3.3 Le travail collectif dans la réalisation de la tâche d'orientation

Pour examiner les formes de travail collectif qui se constituent dans la réalisation de la tâche d'orientation des élèves de seconde au lycée, nous allons nous appuyer sur l'analyse des données recueillies au cours du travail longitudinal réalisé avec le lycée de Valdoie²¹.

Dans un premier temps nous présentons deux formes que prend le travail collectif relatif à la réalisation ordinaire des tâches d'orientation : les situations de tra-

vail collectif ; les séries de situations²² (Gagneur, 2010). Dans un deuxième temps, nous examinons de manière plus fine les différentes « séries types » de situations qui se constituent pour un élève, puis, dans un troisième temps, les évolutions que nous avons observées dans ces séries-types au cours des trois années du projet.

3.3.1 Les différentes formes de travail collectif relatives aux tâches d'orientation

L'analyse, sur une année scolaire habituelle, des situations ayant comme objectif explicite et principal l'orientation des élèves de seconde montre que le travail collectif se fait par des situations qui peuvent être regroupées sous deux formes.

La première forme regroupe des situations qui consistent en un travail simultané de plusieurs acteurs de l'établissement, avec, parfois, la famille et/ou l'élève. Elles peuvent être regroupées en sept classes de situations différentes (voir tableau 1, ci-contre).

21 Pour une synthèse des données recueillies et de la méthode d'analyse, voir annexe n°4, p.196 Méthodologie de recueil et d'analyse des données relatives au travail collectif pour la réalisation des tâches d'orientation.

22 Une série de situations regroupe plusieurs situations systématiquement présentes et reliées les unes aux autres en ce qu'elles contribuent à la réalisation du même but (voir paragraphe 3.1).

Tableau 1 : Liste des classes de situations de travail collectif relatives à la réalisation des tâches d'orientation au lycée

Classe de situations	Personnes concernées	But	Type de situation
Conseils de classe	Prof. principal, enseignants, directeur ou adjoint, CPE, délégués des élèves, représentants des parents d'élèves	Echange d'informations sur la situations scolaire de chaque élève (résultats, comportement, « motivation », ...). Concertation sur l'avis à porter dans son bulletin scolaire et concernant ses vœux d'orientation; sur des actionsz à engager avec certains d'entre eux.	Groupe de travail
Réunions formelles de travail entre des acteurs du lycée concernant l'orientation des élèves	Prof.(s) principal(aux), et/ou CPE et direction ; Adjoint et directrice ; Parfois prof.(s) principal (aux), enseignants, CPE et adjoint ou directrice ;	Repérages des élèves rencontrant des difficultés et échanges d'informations les concernant Préparation de la rencontre parents-professeurs ; préparation des conseils de classe ; Préparation d'un entretien avec un élève et ses parents...	Groupe de travail ; parfois collectif de travail
Réunions formelles de travail entre des acteurs du lycée concernant les procédures ou outils de l'orientation	Prof. principaux, directrice ou adjoint, et parfois CPE ou documentaliste ou secrétaire pédagogique	Conception / adaptation des situations / dispositifs /outils accompagnant la procédure d'orientation (ex : plaquette d'information ; fiche de vœux ; forum interne pour l'orientation...)	Groupe de travail ; parfois collectif de travail
Echanges informels entre acteurs professionnels du lycée	Prof. principal, enseignant(s), CPE, Assistant d'éducation, infirmière, documentaliste, adjoint, directrice ; ...	Echanges d'informations sur la situation d'un ou plusieurs élèves, sur l'avancée des actions réalisées pour un élève...	Situation collective informelle ou collectif de travail
Echanges informels entre un acteur du lycée et un élève	Acteurs du lycée (souvent un enseignant) et élève	Echanges d'informations relatives aux vœux d'orientation, aux formations, emplois, métiers... possibles ou envisagés par un élève, aux résultats, au comportement de l'élève...	Situation collective informelle
Entretiens formels individuels entre un ou des acteurs du lycée et l'élève et/ou sa famille	Professeur principal, souvent directrice ou adjoint, et parfois CPE et/ou infirmière Elève et/ou parent(s)	Echanges d'informations sur la situation scolaire et personnelle de l'élève, ses vœux d'orientation ; Informations sur les formations envisageables au regard de sa situation ; Concertation et/ou coordination sur les actions à réaliser en lien avec son orientation	Groupe de travail
Réunions d'information collective sur l'orientation	Professeur principal, enseignants, directrice ou adjoint, et parfois CPE, et/ou directeur du CFA Elèves et/ou parent(s)	Information collective des parents et élèves concernant la procédure d'orientation, les débouchés professionnels possibles, les voies de formation envisageables, les temps dédiés à l'orientation durant la formation (forum orientation, situations de recherche d'informations...)	Situation d'information collective

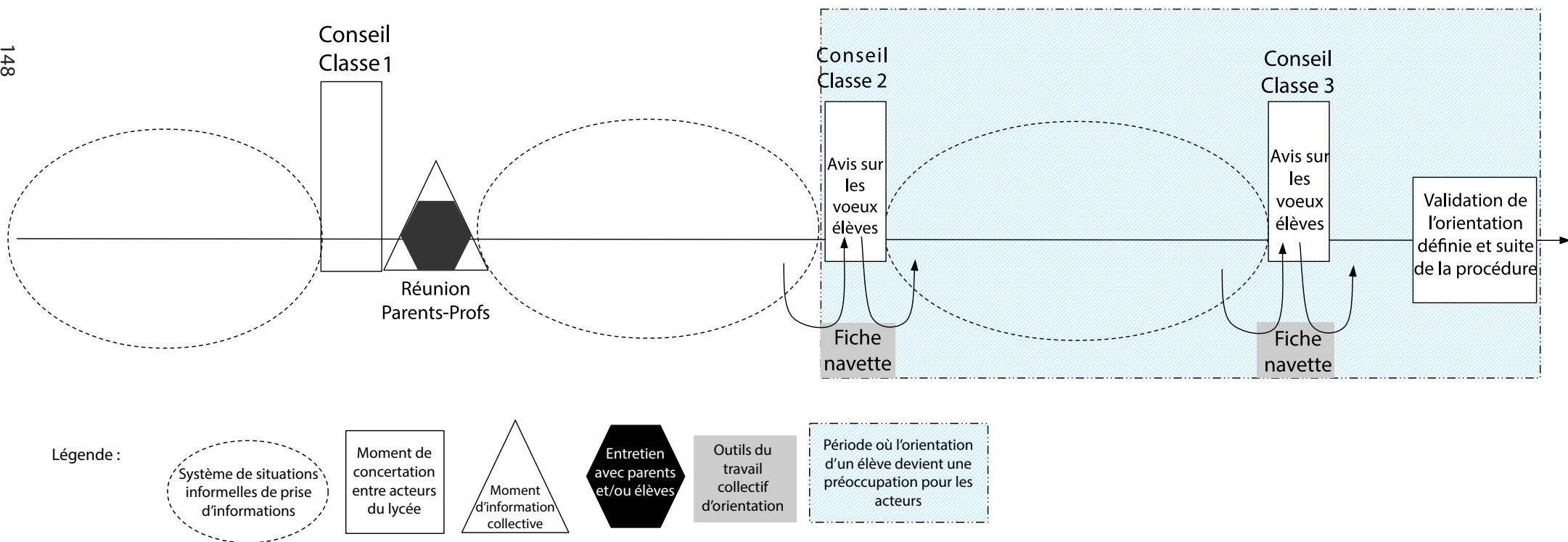
Ces situations sont pour partie formelles et prescrites (conseils de classe, entretiens avec l'élève et sa famille). Mais, beaucoup d'entre-elles sont informelles et jouent un rôle dans l'observation continue de l'élève (voir 3.2, p.142), son information et celle de ses parents et le dialogue entre les membres de l'équipe éducative et la famille.

Pour chaque élève, se dessine une deuxième forme de travail collectif. Il s'agit d'une série de situations (Gagneur, 2010) systématiquement présentes et reliées les unes aux autres en ce qu'elles contribuent à la réalisation du même but : permettre progressivement aux acteurs de l'établissement de diagnostiquer l'état et l'évolution de la situation scolaire globale de l'élève (voir figure 1 et 2). Les actions que réalisent des acteurs différents, tantôt seul, tantôt à plusieurs, se complètent dans ce que les acteurs du lycée nomment « le suivi des élèves » et dans la constitution de

« l'histoire avec un élève et sa famille » c'est une préoccupation forte du directeur. C'est dans cette série de situations que nous pouvons dire qu'il y a un travail collectif, bien que les situations de travail simultané entre plusieurs acteurs y soient plus ou moins nombreuses selon les élèves concernés et les classes. Ces séries de situations s'inscrivent sur un pas de temps annuel. Cependant, elles s'élargissent parfois au-delà de l'année scolaire, sur les deux années que dure une formation, voire au-delà, lorsque l'élève a suivi auparavant d'autres formations dans le même établissement. C'est ce que montre par exemple les échanges en conseil de classe où des enseignants font référence à la situation scolaire de l'année précédente pour un élève de seconde qui a redoublé ou pour un autre issu d'un CAP dans le même établissement.

Schéma n°1 : Schématisation de la série type annuelle de situations pour la réalisation du travail collectif d'orientation d'un élève de seconde ne posant pas de difficultés

148



3.3.2 Les séries situations habituelles : une collaboration à minima entre acteurs

Dans le travail collectif pour l'orientation, nous pouvons repérer deux séries types de situations selon que l'élève pose ou non des difficultés à l'institution.

A. Une série de situations « calée » sur la procédure pour les élèves ne posant pas de difficulté

Pour les élèves ne posant pas de difficulté, nous pouvons identifier une série type annuelle de situations finalisées par l'orientation de chaque élève. Elle se ré-duit aux situations collectives ou individuelles d'infor-

mation (parents/professeurs), aux conseils de classe et aux échanges sur les voeux de l'élève par l'intermédiaire des fiches navettes (voir figure 1 page suivante).



Une collaboration à minima et un travail sur le mode de la co-action

Tout d'abord, nous constatons que cette série type de situations est structurée par la procédure d'orientation et les outils prescrits (dont la « fiche navette »). La coordination nécessaire à la réalisation du travail collectif d'orientation repose sur le professeur principal. La concertation concerne surtout les acteurs de l'établissement et se fait au cours des conseils de classe. Elle porte sur les résultats scolaires et le comportement de l'élève et vise à construire l'appréciation globale qui sera portée sur le bulletin scolaire. Nos observations montrent que ce n'est que lors du conseil de classe du deuxième, mais surtout du troisième trimestre, que cette concertation est explicitement finalisée par l'orientation de l'élève : elle porte alors sur les voeux d'orientation qu'il a inscrit sur sa fiche navette à propos desquels le conseil de classe doit émettre un avis. Elles montrent aussi que la construction de cet avis n'intègre pas seulement les résultats scolaires mais s'appuie sur des informations recueillies dans d'autres situations, comme l'explique un professeur principal : « *il y a le conseil de classe mais il y a toute la connaissance du jeune en dehors ou quand on l'a vu pendant une semaine de projet. Voilà, moi quand je les vois aux portes*

ouvertes, ben voilà ce gamin là je dis ben c'est bon tu peux aller en apprentissage. » 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* » (un professeur principal).

Nous pouvons dire qu'ici il y a bien 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 voeux pour que la procédure se poursuive) ;

une même tâche prescrite (procédures, échéances...);

des ressources matérielles, dont quelques instruments qui permettent des interactions et échanges d'informations (fiches de voeux ; bulletins scolaire).

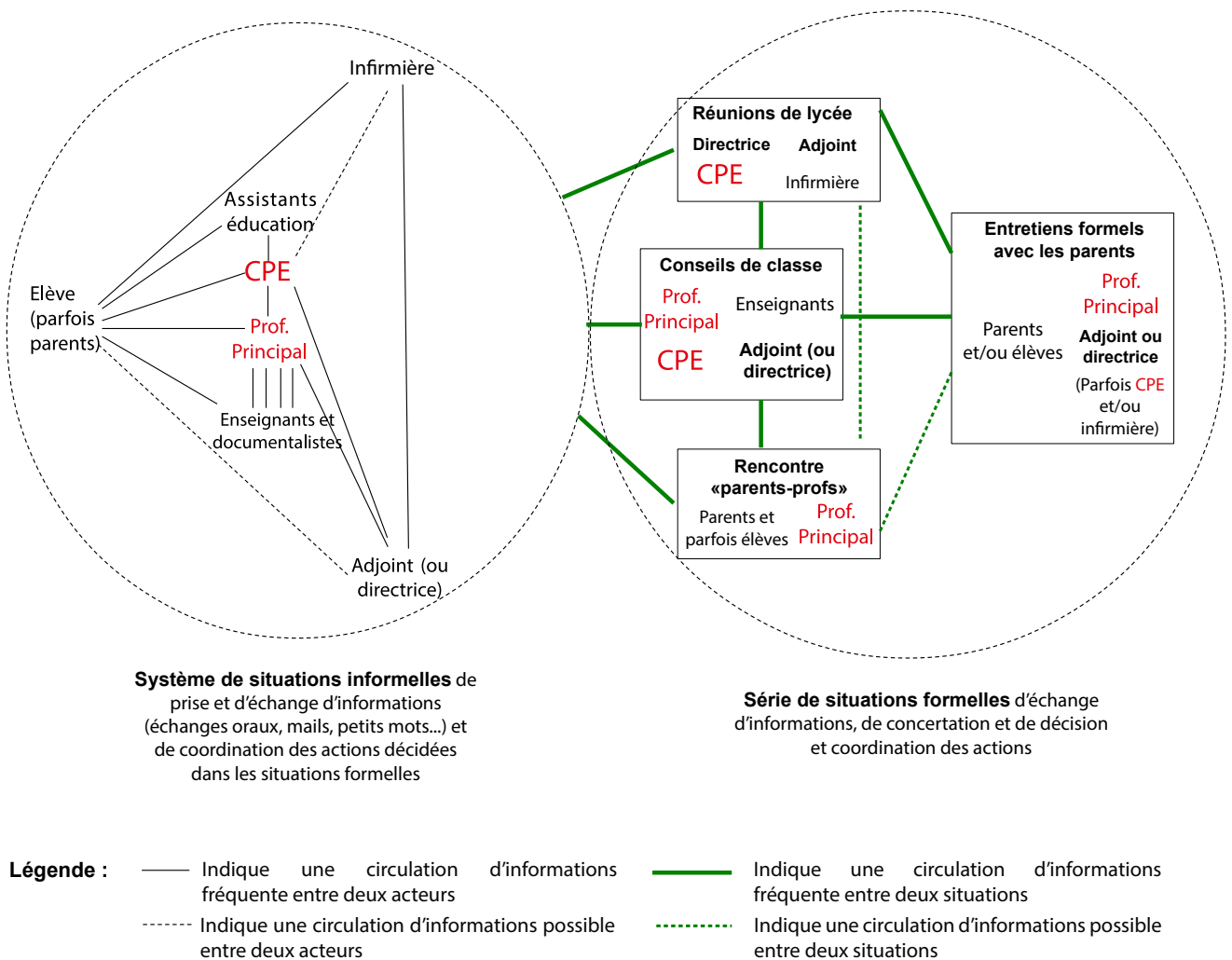
Ce travail collectif se fait essentiellement sur le mode de la co-action, chacun accomplissant des actions différentes sur des objets différents avec des buts à courts termes différents (des tâches différentes) mais s'intégrant à long terme vers l'atteinte de l'objectif d'orientation de l'élève. Nous ajoutons que ce travail collectif est « 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) pour coordonner la réalisation des tâches de chacun avec le déroulement temporel de la procédure d'orientation (bulletin scolaire, fiche de voeux).

Un système de prise d'informations sur chaque élève informel et distribué entre les acteurs

Ensuite, « en arrière-plan » de cette série type de situations, nous observons l'existence d'un système de prise d'informations sur chaque élève, informel et distribué entre les acteurs de l'établissement (voir figure 2). Celui-ci s'appuie sur différentes situations :

- d'observation de l'élève (en classe, lors des études, à l'internat, dans les lieux de vie commune),
- d'échange avec lui (après un cours, lors d'une recherche d'information au CDI, d'une visite médicale...),
- d'échange avec ses parents (lors des retards ou absences),
- ou d'échange entre les acteurs (lors des pauses par exemple).

Schéma n°2 : Schématisation du système informel et distribué de prises d'informations sur les élèves



Ces situations informelles présentent deux caractéristiques intéressantes pour la prise d'information sur les élèves au regard des situations plus formelles spécifiques de l'orientation (entretiens, recherches d'informations,...). D'une part, elles permettent à l'enseignant et l'élève d'adopter des rôles qui facilitent les échanges entre eux. Une enseignante explique, par exemple, que, lors des situations de travaux pratiques, elle se « balade » et travaille avec eux : « **c'est un petit peu plus intimes entre nous, et puis c'est pas du tout pareil** », « **Donc ça ils y sont sensibles** », et ils vont plus facilement « **s'ouvrir** », échanger sur leur motivation, leur ressenti concernant « **la filière** » qu'ils suivent.

D'autre part, elles permettent à l'élève d'aborder le sujet au moment où il en a envie et non au moment spécifique fixé dans l'emploi du temps : « **est-ce que ça peut se décréter quand, tu ne peux pas leur dire « ce matin voilà [on va parler de votre motivation] (...)** » **c'est un peu trop artificielisé, et pis après je ne suis pas sûr qu'ils parleront devant les autres.** »

Le système de recueil d'informations s'appuie sur différents types d'outils :

- des outils de « compilations » d'informations spécifiques ou non à un élève : cahier d'internat ou d'externat ; fiche du professeur principal pour compiler des informations pour chaque élève (origine scolaire, âge, orientations scolaires ou professionnelles envisagées...);

- les bulletins scolaires ;

- le logiciel de centralisation des notes, des absences et retards...

S'y ajoutent des outils d'échange d'informations entre acteurs de l'établissement (principalement les e-mails) et avec l'élève et ses parents (carnet de correspondance ; fiche navette ; échanges informels, échanges téléphoniques ou entretiens plus formels).

Le bulletin scolaire et les réunions parents-professeurs constituent des outils 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.

L'évolution des outils d'échange avec les parents concernant l'orientation (fiche navette) est réalisée par la direction et la secrétaire pédagogique, le plus souvent sur des propositions de la direction.

Remarque : Ce système informel joue un autre rôle dans la réalisation des tâches de l'orientation. Il permet de donner des informations à l'élève en répondant aux questions qu'il se pose. Nous pourrions dire qu'il s'agit d'un système d'information collectif et distribué, au sens où l'élève va pouvoir s'adresser à tous les acteurs de l'établissement et que ceux-ci vont pouvoir, le cas échéant, l'orienter vers d'autres personnes ou ressources, internes ou externes, plus « compétentes »

qu'elles pour répondre à ses questions. C'est le cas par exemple lorsque le professeur principal, enseignant d'une matière générale, va orienter l'élève vers les enseignants des disciplines technico-professionnelles. A travers les questions posées par l'élève, ces situations permettent aussi aux acteurs de recueillir des éléments complémentaires sur les intérêts ou désintérêt qu'il a manifestés, les orientations possibles qu'il a examinées. Elles s'intègrent alors dans le système de prise d'informations sur celui-ci.

B. Une série de situations personnalisée pour les élèves posant une difficulté

Un système de prise d'informations permettant le repérage des élèves posant des difficultés

Ce système de prise d'informations informel prend une importance particulière dans le repérage des élèves qui posent une difficulté à l'institution ou aux enseignants. L'extrait d'un entretien avec le CPE en donne une illustration :

« On l'a repéré parce qu'elle était toujours absente. C'est moi qui la repère et les enseignants aussi. (...) On voit bien que c'est une sorte de maillage. L'infirmière va me donner un petit bout de renseignement, la famille - j'avais quand même sa grand-mère au téléphone (...) - tout ça après par recoupement, on arrive à cerner un petit peu le problème. (...) on en a parlé en réunion de direction. (...) Les profs principaux ou les profs techniques notamment en classe de CAP, quand on a un souci avec un élève je leur en parle. (...) Quand je les croise dans les couloirs. C'est informel. Ça m'arrive de faire un mail ».



Nous constatons que deux acteurs jouent un rôle clé dans ce repérage parce qu'ils glanent et centralisent des informations : le professeur principal et le conseiller principal d'éducation (CPE). Ainsi, le professeur principal « **est souvent un petit peu le garant de l'historique de l'élève. Voilà la personne ressource. Puis pour la vigilance, non ben c'est l'équipe enseignante. (...) centralisée au niveau du prof principal. Qui va être après la personne ressources ?** » (un professeur principal).

Lorsque, par recoupement d'informations, ils identifient une difficulté potentielle pour un élève, ils es-

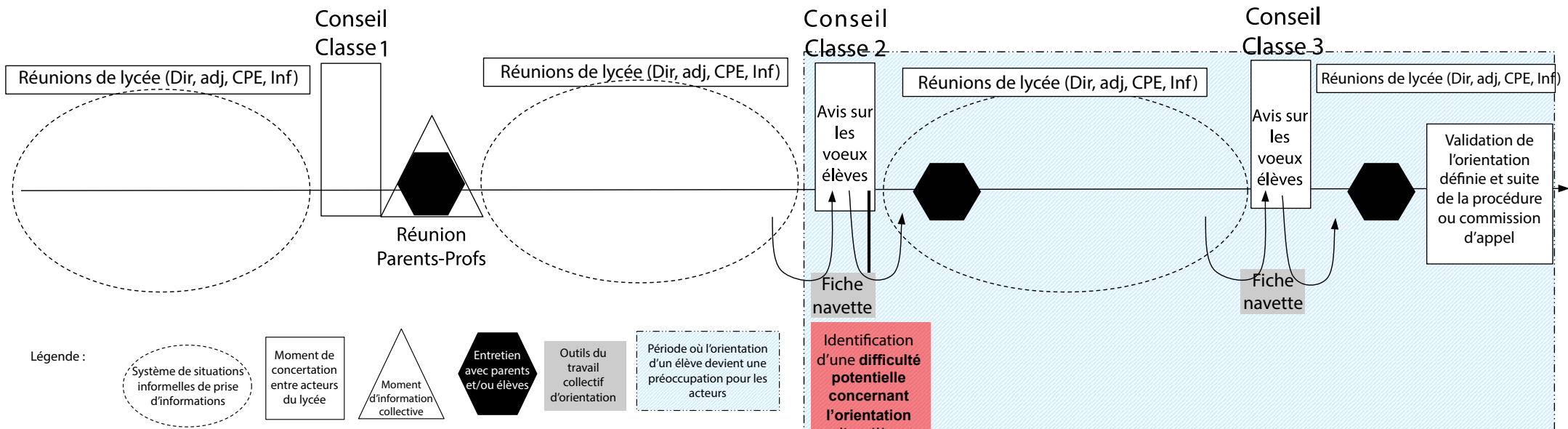
saient d'obtenir d'autres informations, resserrent leur attention et attirent celle des autres acteurs autour de cet élève. Ainsi, la CPE demande parfois aux assistant d'éducation d'observer plus particulièrement tel ou tel élève repéré comme rencontrant des difficultés ; elle ou le professeur principal demande aussi aux enseignants des disciplines techniques d'essayer de recueillir des informations lors de situations plus favorables aux échanges avec l'élève (travaux pratiques, visites...); ils interrogent les autres élèves proches de l'élève concerné ; etc.

Toutefois, dans certains cas, le système d'information ne permet pas de repérer un élève posant une difficulté et le repérage n'intervient que lors de l'un des conseils de classe, lorsque plusieurs acteurs signalent des situations où un élève a rencontré des difficultés ou posé des problèmes.

Une série de situation qui se personnalise pour les élèves posant une difficulté

Suite à ce repérage, nous observons que la série de situations se personnalise en fonction des élèves et des difficultés qu'ils posent ou rencontrent (voir schéma 3 page suivante).

Schéma n°3 : Schématisation de la série type annuelle de situations pour la réalisation du travail collectif d'orientation d'un élève de seconde rencontrant des difficultés



153

Pour ces élèves, deux types de situations viennent alors s'ajouter à la série type habituelle de situations. Tout d'abord, des situations de concertation formelles et institutionnalisées²³ entre quelques acteurs du lycée (le directeur, l'adjoint, la CPE et l'infirmière) qui se réunissent deux fois par mois dans ce qu'ils appellent « la réunion de lycée ». Ils y échangent des informations sur la situation de chaque élève repéré comme posant une difficulté. Ils se concertent sur la nature du problème et les actions à mettre en place, puis les coordonnent dans le temps.

Ensuite, s'ajoutent aussi d'autres situations de concertation informelles entre toute ou partie de ces acteurs pour faire le point sur l'évolution de la situation, décider la mise en place de nouvelles actions (rendez-vous avec l'élève ou ses parents...), les coordonner ou suivre l'avancement de leur réalisation. Ces situations informelles permettent de gagner en réactivité :

Professeur principal : *Donc le conseil de classe oui c'est important il se dit des choses, on échange, c'est en plus c'est gravé dans le marbre dans le bulletin donc c'est important Mais c'est tout ce qu'il y a en parallèle de ça hein. (...) moi ça me paraît plus important, en plus c'est beaucoup plus réactif que le conseil de classe, le problème c'est que c'est très rythmé, 1er, 2ème, 3ème. (...) faut pas attendre le conseil de classe, pour qu'on ait pris des décisions. (...) faut que ce soit plus rapide.*

Certes, le système informel de prise d'informations et les nouvelles situations de concertation ne sont pas spécifiquement dédiés à la réalisation de la tâche d'orientation. Toutefois, dans de nombreux cas, ces processus se finalisent par une question d'orientation, le plus souvent en fin de deuxième trimestre (au conseil de classe), lorsque la difficulté scolaire est telle que les enseignants pensent que l'élève va à l'échec en poursuivant dans cette filière de formation ou que les

difficultés ou les comportements inadaptés s'avèrent être liés à un désintérêt pour la formation ou le secteur professionnel visé. Le système de prise d'informations et les situations de concertation prennent alors toute leur importance dans la constitution d'un diagnostic sur la nature et l'origine de la difficulté rencontrée et dans la construction des solutions envisageables. Lorsque la difficulté est mise en lien avec une question d'orientation, la série type de situations peut alors être complétée par d'autres situations plus spécifiques de la réorientation pour chaque élève : mise en place de stages d'immersion dans d'autres lycées (adjoint) ; prise de rendez-vous au CIO, avec la mission locale d'insertion et de formation, à l'école de la seconde chance... (CPE) ; contact avec le médecin scolaire ou des psychologues (infirmière) ; réalisation des dossiers de changement d'établissement ou des conventions de stage d'immersion... (Secrétaire) ; ...

23 Une troisième situation de prise d'informations et de concertation est constituée par le Groupe Adulte Relais vers lequel l'élève peut se tourner s'il le désire.

Une collaboration entre les acteurs ne permettant pas une réalisation satisfaisante de la tâche d'orientation

Nous pouvons donc dire que, dans le cas des élèves posant une difficulté, **le travail collectif intègre davantage de situations de concertation, de coordination et de synchronisation entre les acteurs** de l'établissement et avec l'élève et sa famille, mais aussi avec des acteurs externes à l'établissement. Une forme de **collaboration** se met en place entre les acteurs, au sens où ils vont réaliser chacun des tâches différentes concernant l'orientation ou la réorientation de l'élève.

Toutefois, au dire des acteurs eux-mêmes, cette série type de situations et le travail collectif correspondant ne sont pas satisfaisants. En effet, chaque année, plusieurs élèves posant des difficultés d'orientation ne sont repérés qu'à la fin du deuxième voire du troisième trimestre lors du conseil de classe :

Professeur principal : « Malheureusement on n'a pas beaucoup de temps souvent pour discuter avec eux de un petit peu ce qu'ils attendent de nous, ce que l'on attend d'eux et du sens de leur présence ici dans l'établissement. Et c'est vrai que ça ça va se faire en conseil de classe, on va s'apercevoir, on fait le bilan boom et là ça tombe. On voit que certains il n'y a pas de problème ils ont bien été positionnés, ils ont bien été orientés et globalement ça roule. Et pour certains, au fur et à mesure des conseils de classe, ça s'affine, et on s'aperçoit qu'ils n'ont rien à faire dans cette classe, par ce que ils ne s'y plaisent plus par rapport à leur projet professionnel, ça ne correspond plus du tout, à ce qu'ils avaient envisagé. ».

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). Il ne permet pas toujours de construire une solution vraiment adaptée avec l'élève et sa famille et génère

du stress. De plus, le directeur constate alors la difficulté à dialoguer et coopérer avec la famille et l'élève car il n'y pas eu « une histoire » constituée avec eux. Dès lors, il n'est pas rare que les parents contestent l'avis donné par le conseil de classe, conduisant à un recours devant la commission d'appel.

3.3.3 Une évolution progressive du travail collectif d'orientation des élèves

Dans l'établissement suivi, ces constats ont conduit à des évolutions des séries types de situation liées à l'orientation pour quelques classes de seconde.

A. La mise en place de nouvelles situations de concertation entre acteurs

Pour anticiper le repérage des difficultés liées à l'orientation et constituer une histoire avec l'élève et ses parents, la directrice a impulsé la mise en place de nouvelles situations finalisées par l'orientation, pour les classes de seconde qu'il suit.

La première est une transformation de la réunion d'information de début d'année (présentation de la formation suivie) en une rencontre de « mi- trimestre » entre enseignants et parents. Le but est d'informer le plus tôt possible les parents des élèves de seconde sur la procédure d'orientation et les orientations envisageables à l'issue de la classe concernée. Il est aussi de repérer plus tôt les élèves pouvant poser des difficultés par la réalisation d'entretiens entre les parents (et/ou l'élève) et, soit un binôme d'enseignants, soit le professeur principal et la direction.

Pour préparer cette nouvelle rencontre parents-professeur, la deuxième situation mise en place est une réunion préalable entre un membre de la direction, le professeur principal, les enseignants de la classe, parfois l'infirmière et/ou le CPE. Elle consiste en une sorte de « mini conseil de classe » avec :

- 1/ présentation de la situation de la classe ;
- 2/ échange sur les situations de chaque élève ou seulement des quelques élèves repérés comme « en difficulté », pour décider d'actions à mettre en place (en particulier un entretien avec les parents).

Enfin, la troisième situation est la réunion ad'hoc de collectifs de travail restreints avec le directeur, le ou les professeurs principaux d'une classe et, parfois, la secrétaire pédagogique. Le but des réunions de ce collectif est variable. Il peut s'agir de préparer ce qui va être présenté au conseil de classe pour chaque élève. Le directeur et les professeurs principaux font alors le point de la situation de chacun des élèves de la classe, et, pour certains, décident d'avoir un entretien avec eux et leur famille avant le conseil de classe. Il peut aussi s'agir de modifier un des outils de l'orientation (exemple : rendre la fiche de vœux plus lisible pour les élèves et leurs parents). Enfin, il peut s'agir de préparer un entretien avec l'élève et ses parents (être au clair sur les objectifs, sur tout ou partie du déroulement et des rôles de chacun...) ou d'en faire un bilan a posteriori (ces situations plus ou moins formelles se déroulent en général juste avant ou après l'entretien).

B. Vers une coopération dans la réalisation des tâches d'orientation

La mise en place de ces nouvelles situations de travail collectif « simultanées » entre les acteurs de l'établissement et finalisées par l'orientation des élèves transforme les séries types de situations (figures 4 et 5 pages suivantes).

Schéma n°4 : Schématisation de la nouvelle série type annuelle de situations pour la réalisation du travail collectif d'orientation d'un élève en 2de ne rencontrant pas de difficultés.

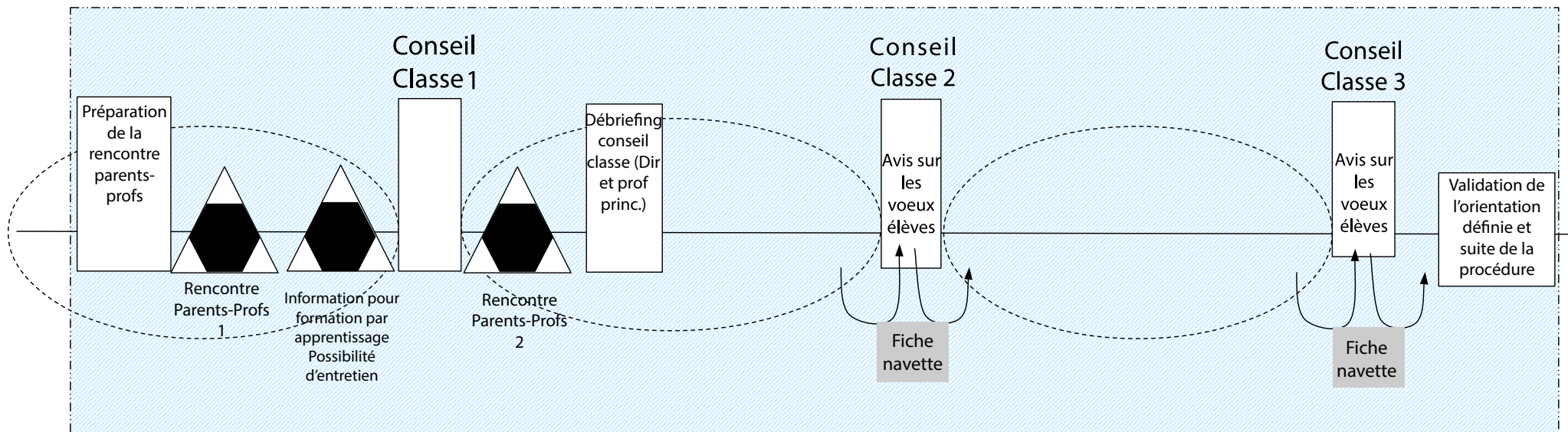
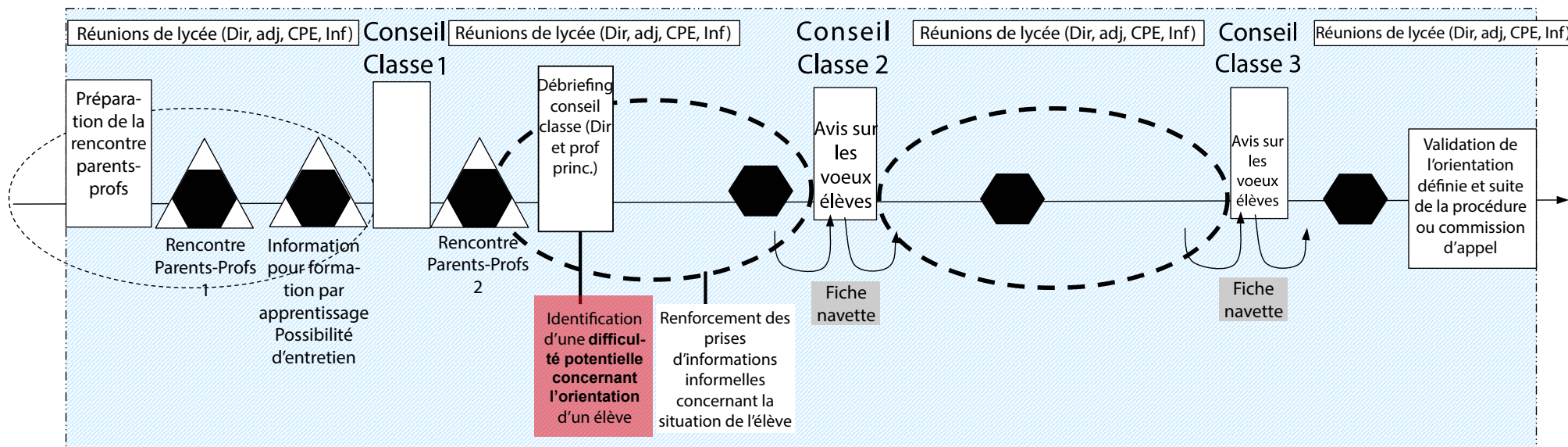


Schéma n°5 : Schématisation de la nouvelle série de situations pour la réalisation du travail collectif d'orientation d'un élève en 2de rencontrant des difficultés.



Tout d'abord, nous constatons que le travail collectif pour réaliser la tâche d'orientation se fonde 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. Ces collectifs viennent compléter les groupes de travail prévus par la procédure, mais aussi le travail collectif informel et asynchrone entre tous les acteurs.

Ensuite, nous pouvons dire qu'à la co-action habituelle, s'ajoute ici des situations de coopération, de concertation et de coordination 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 posant des difficultés). Ces situations :

sont plus nombreuses et se déroulent plus tôt dans l'année scolaire ;

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

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

C. Un repositionnement des entretiens avec l'élève et/ou sa famille dans la conduite de l'orientation

Les évolutions que nous observons permettent de repositionner la place de l'outil « entretien » avec un élève et/ou sa famille dans la série de situations propre à chaque élève.

D'une part, un entretien n'est pas en « apesanteur » ; il s'inscrit en lien avec d'autres situations dont des situations de prise d'informations, voire avec d'autres entretiens. D'autre part, il y a **différents types d'entretiens en fonction de la série de situations** dans laquelle ils s'inscrivent et, de là, en fonction du but explicite de l'entretien, des acteurs en présence et des buts poursuivis par chacun, ... :

entretien de prise d'informations sur l'élève ou sa famille ;

entretien pour donner de l'information à l'élève ou sa famille ;

entretien de concertation pour élaborer un diagnostic partagé sur la situation de l'élève et/ou élaborer ensemble les solutions envisageables ;

entretien de coordination entre les actions des différents acteurs de l'établissement et de la famille ;

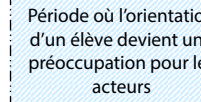
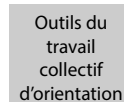
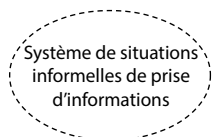
entretien « signal » pour inciter l'élève à travailler ou à changer de comportement

etc.

Outre des contenus d'échange différents, nous constatons qu'à ces différents types d'entretiens correspondent des périmètres variables d'acteurs présents, des « tons » différents des acteurs de l'établissement (conciliant, sévère...), une place différente laissée à l'expression de chaque acteur présent dont l'élève et sa famille.



Légende :



• Vers une ingénierie des entretiens avec les élèves ?

De manière habituelle, le choix du périmètre des acteurs à réunir, le déroulement et la conduite de l'entretien et le rôle que chacun y prend... se font le plus souvent « au feeling » comme le disent les acteurs. Dès lors, tout se passe comme si certaines dimensions des entretiens « échappaient » aux participants. C'est ce que montrent les confrontations des acteurs avec les retranscriptions de leurs entretiens, au cours desquelles ceux-ci « prennent conscience » de certains aspects du déroulement d'un entretien. Ainsi, un professeur principal se rend compte qu'un des entretiens qu'il a conduit avec un élève et sa maman a en fait été un monologue de sa part ; l'extrait de la confrontation de l'adjoint à un entretien avec un élève qui rencontre des difficultés scolaires et qui pose des problèmes de comportement à l'internat, montre aussi sa prise de conscience du fait qu'il s'est centré sur l'atteinte de son propre but (proposer une orientation vers un CAP que la famille refuse d'entendre) au détriment de celui de la CPE (exclure l'élève de l'internat) :

Directeur adjoint : « Quand on prépare l'entretien avec [la CPE] et [l'infirmière], « Je suis remonté comme un coucou, y'a pas le choix je rentre dedans (...) et le jour J tu vois la famille qui arrive, qui est assez sereine tu dis « comment je vais commencer l'entretien ? ». (...) je rentre dans l'entretien avec 2 problèmes le CAP et l'internat, et dès que j'ai ce que je veux [l'acceptation d'une orientation en CAP] je décroche un peu et je ne me rends pas compte de tout ce qui est dit et de l'intensité des échanges. »

Toutefois, au fil des observations et échanges avec le directeur et les professeurs principaux avec lesquels il travaille, nous constatons qu'ils intègrent de plus en plus à leur réflexion un questionnement sur la nécessité de la présence du directeur lors de l'entretien, en fonction de la situation de l'élève ; qu'ils consacrent un petit temps juste avant l'entretien à échanger les informations dont ils disposent sur la situation de l'élève, à se mettre d'accord sur les objectifs et le déroulement de l'entretien... puis qu'ils font un court débriefing du déroulement. Nous pourrions dire que nous observons les prémices d'une évolution vers une ingénierie des entretiens et vers un usage qui semble se faire « davantage en conscience ».



Résumons :

De manière ordinaire, le travail collectif pour réaliser les tâches relatives à l'orientation s'organise autour de quelques situations de travail simultanées entre acteurs et des séries de situations pour chaque élève. Il est calé sur les procédures (outils et échéances institutionnels) et dessine une collaboration à minima entre les acteurs. Il s'appuie sur un système de prise d'informations par les acteurs sur chaque élève au cours de situations informelles, système qui permet de repérer certains élèves en difficulté. Pour ces derniers, une concertation et une coordination plus importante entre les acteurs peut se mettre en place, mais elle intervient souvent tardivement dans l'année scolaire, ne permettant alors pas de réaliser l'orientation de l'élève dans de bonnes conditions.

L'introduction de nouvelles situations de concertation entre les acteurs, plus tôt dans l'année scolaire (« mini conseil de classe et rencontre parents- profs de mi-trimestre), et la constitution de collectifs de travail ad'hoc et restreint sur l'orientation (directeur et/ou adjoint, professeur principal ; parfois CPE et/ou infirmière et/ou secrétaire pédagogique) conduisent à une coopération accrue entre les acteurs. Elle repositionne l'outil « entretien » avec la famille et l'élève dans les séries de situations pour chaque élève et semble conduire les acteurs à en faire un usage plus construit.

Nous allons maintenant montrer comment ces évolutions agissent 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.

3.4 Les formes de travail collectif et la professionnalisation des acteurs pour l'orientation

A ces évolutions dans les séries de situations du suivi de chaque élève, est associée une évolution de l'activité – des représentations sous-jacentes - et des rôles de quelques-uns des acteurs dans la réalisation de la tâche collective d'orientation.

Nous présentons tout d'abord une analyse de quelques éléments des représentations des acteurs

concernant les tâches d'orientation au démarrage du projet. Nous montrons ensuite comment ces représentations évoluent pour quelques acteurs intégrés aux nouvelles formes de travail collectif qui se mettent en place pour quelques-unes des classes de seconde de l'établissement.

3.4.1 Un travail collectif s'organisant sur la base d'un référentiel opératif commun limité

Pour mémoire, un référentiel opératif commun est un système commun de représentations et de savoirs aux acteurs afin qu'ils attribuent une signification partagée. Il porte sur l'objet de la tâche collective, ses conditions d'exécution, la séquence des états et des

transformations de l'objet, le produit et les opérations de l'action du (des) individu(s) dont chacun dépend. Les analyses des données recueillies en début de projet montrent des différences dans les représentations des acteurs.



A. La représentation des différents acteurs concernant les tâches d'orientation

Les éléments recueillis auprès des acteurs permettent de dégager quelques traits de leurs représentations concernant la tâche d'orientation, leurs rôles respectifs et les difficultés rencontrées lors du démarrage du projet. Le tableau 2 synthétise ces éléments (en reprenant au plus près les expressions utilisées par les acteurs).



Tableau 2 : Synthèse de quelques éléments de représentation des acteurs concernant l'orientation en début de projet

	Professeurs principaux	Directeur adjoint	Directeur
But(s)	<p>Conseiller, guider l'étudiant (proposer des parcours, informer sur le contenu des formations).</p> <p>Transmettre une information établie et claire ou, à défaut, envoyer l'élève vers un relais d'information.</p>	<p>Accompagner et aiguiller les élèves, l'aider à « trouver tous les relais sur lesquels il peut s'appuyer par la suite... »</p> <p>Organiser les flux d'élèves vers les classes en fonction des places disponibles.</p> <p>Réussir à faire partager par le jeune et par les parents « ce qu'un établissement ou une équipe peut penser être bon » pour l'élève, c'est à dire expliquer l'avis émis par le conseil de classe sur les vœux exprimés.</p>	<p>Un « fil à construire et à tenir » concernant chaque élève et une « histoire » à constituer avec lui et sa famille.</p> <p>Co-construction avec l'élève et la famille d'un « vrai projet » englobant des dimensions personnelles et professionnelles, qui ne se réduit pas à la poursuite d'étude mais pose la question du but - « je vais faire ça pour quoi ? ».</p>
Moments de l'orientation	<p>Concerne les « classes paliers » (Terminale CAPA, 2de, Terminale). Commence avec la distribution des fiches navettes au 2ème trimestre.</p> <p>Principaux moments : conseils de classe du 2ème et 3ème trimestre, l'inscription des vœux (fiche navette, APB...), les entretiens ponctuels informels avec les élèves et formels avec ceux qui posent des « problèmes ».</p>	<p>Principaux moments : envoi des fiches navette au 2ème trimestre, conseils de classe du 2ème et 3ème trimestre, l'inscription des vœux (APB...), les entretiens ponctuels informels avec les élèves et formels avec ceux qui posent des « problèmes ».</p>	<p>Ne se réduit pas aux aspects institutionnels : conseils de classes, fiches-navettes qu'il faut remplir, logiciels qu'il faut renseigner...</p>
Rôles des acteurs	<p>Actions menées par le professeur principal, le plus souvent seul avec une classe / parfois un élève ;</p> <p>La direction : prendre le relais pour les cas difficiles</p> <p>Des spécialistes : prendre en compte d'autres dimensions de l'orientation (aspects familiaux, psychologiques, économiques...)</p>	<p>Actions à mener avec le professeur principal, l'élève et sa famille</p> <p>Autres acteurs internes en particulier pour certains élèves posant des difficultés spécifiques : CPE pour le lien avec les familles ; infirmière</p> <p>Autres acteurs externes (CIO, missions locales, autres établissements, etc.)</p>	<p>Une co-construction avec l'élève et la famille d'un « vrai projet » qui émerge dans la confrontation entre les acteurs (élèves et parents compris) où des informations sont données d'un côté, des questions posées, des choses s'éclaircissent pour le jeune</p> <p>Concerne une pluralité d'adultes qui travaillent « avec un peu plus de lien »</p>
Difficultés	<p>Impossibilité d'avoir une connaissance exhaustive et d'informer les élèves concernant toutes les poursuites d'études envisageables ;</p> <p>Définir ce qu'ils doivent et/ou sont capables de faire au regard de ce que d'autres font ou pourraient faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les élèves (« se prendre en charge »), - d'autres acteurs en interne (les autres enseignants, la CPE, l'infirmière, l'équipe de direction) ; - d'autres acteurs en amont (collège) ou en externe (CIO, MDPH, professionnels...), - des spécialistes : <p>Difficulté dans la coordination avec la direction.</p>	<p>« Avoir l'info le plus tôt possible concernant les jeunes qui rencontrent des difficultés »</p> <p>Lié à la famille : « quand il y a un frein majeur de la famille, là, on est plus que démuné. ».</p> <p>Difficultés des professeurs principaux liées à</p> <ul style="list-style-type: none"> - une méconnaissance d'autres voies de formation (alternance) - des dimensions de l'orientation qui ne relèvent pas de leur professionnalité (problèmes sociaux, psychologiques rencontrés par les élèves, leur famille...) pour lesquelles il s'agit aussi de les « protéger » 	<p>Difficulté « à tenir le fil » et à construire l'histoire avec la famille ce qui rend plus difficile le dialogue et la coopération lorsque des problèmes apparaissent</p> <p>Elle requiert de l'inventivité, notamment dans les liens entre projet professionnel et parcours de formation</p> <p>Difficultés des professeurs principaux liées à une vision de l'orientation trop centrée sur les dimensions scolaires (les notes, la poursuite d'études...)</p>

Dans la représentation des professeurs principaux, l'orientation est d'abord un travail qu'ils réalisent seul avec les élèves, guidés par les outils et la procédure d'orientation. S'ils s'appuient sur les autres enseignants pour avoir des informations concernant les élèves, ils passent le relais à la direction dès qu'ils rencontrent des cas difficiles. Il s'agit de transmettre des informations aux élèves sur les formations et métiers envisagés et de les conseiller. Mais ils ont une représentation plus floue de leur position dans le processus d'orientation et des rôles qu'ils peuvent adopter au regard de ceux des autres acteurs.

Celle du directeur adjoint est plus « technique » (ses propres termes). Elle intègre des objectifs en termes de

gestion des flux des élèves dans les différentes voies ou classes. Elle vise à éviter les recours en faisant partager à la famille le point de vue des acteurs du lycée sur les vœux de l'élève. Elle prend en compte la possibilité de solliciter plusieurs autres acteurs internes et externes en fonction des difficultés que pose l'élève et des solutions envisageables.

Enfin, la représentation de la directrice repose sur la co-construction progressive avec la famille d'un projet englobant de nombreuses dimensions de la situation de l'élève. Cela nécessite de construire des liens dans le travail entre les multiples « adultes » qui jouent un rôle dans l'orientation.

B. Des écarts de représentation liés à la position des acteurs

Tout d'abord, le tableau 2 montre les écarts dans les représentations des acteurs concernant :

- les buts du travail collectif d'orientation et les buts poursuivis par chacun dans la réalisation du travail d'orientation ;
- les tâches que chacun pense devoir réaliser au regard de ce que d'autres font ou devraient faire ;
- les moments importants de l'orientation ;
- ce dont chacun pense avoir besoin pour agir ;
- son métier, sa légitimité et les capacités que chacun s'attribue au regard de la réalisation de ces tâches

Ensuite, notre analyse montre que ces écarts sont liés à la position occupée et interviennent dans les rôles qui se constituent pour chaque acteur. Ainsi,

- pour le professeur principal, il s'agit de résoudre les « problèmes de comportement » des élèves en classe et/ou liés à des résultats scolaires insuffisants (manque de travail) ; de préparer les conseils de classe et les propositions d'avis concernant leur orientation ; de présenter le déroulement de la formation, leur « projet pédagogique » et les « sorties » qu'ils vont proposer.
- pour le directeur adjoint, il s'agit d'anticiper les problèmes administratifs et d'éviter des réorientations tardives et des procédures d'appel, notamment en faisant passer les informations sur les procédures d'orientations, sur les caractéristiques du marché du travail pour les filières visées par les formations ;
- pour la directrice, il s'agit d'accompagner les enseignants et de les professionnaliser 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) et qui s'appuie sur un diagnostic précoce de la situation de chaque élève.

De même, les possibilités d'agir envisagées par chacun sont fonction de sa position. Par exemple, lorsque le directeur parle de « l'inventivité » que requiert parfois la construction d'un parcours de formation, il fait référence à la nécessité, dans certaines situations, de faire appel à des montages aux limites de ce qui est prévu dans les prescriptions... Or, sa position de directeur favorise une connaissance des prescriptions et des espaces de liberté qu'elles laissent.

Enfin, l'analyse montre que ces écarts de représentation se manifestent dans plusieurs situations de travail collectif relatives à l'orientation. Ainsi, nos observations de la réunion de préparation de la rencontre pa-

rents-professeurs de mi-trimestre montrent quelques différences entre les acteurs dans la compréhension des objectifs de la réunion, dans sa conduite et dans le contenu des échanges selon les classes :

- échanges pilotés soit par le professeur principal soit par un membre de la direction ;
- échanges longs sur la procédure d'orientation versus échanges long sur les situations des élèves ;
- échanges sur tous les élèves ou seulement sur quelques élèves posant des difficultés repérées par le professeur principal ;
- évocation ou non des entretiens à réaliser avec les parents.

Au démarrage de nos observations, nos analyses montrent donc que **le référentiel opératif commun aux acteurs** pour la réalisation collective de la tâche d'orientation **semble réduit et centré sur / organisé par une partie des éléments la procédure** : les conseils de classe ; la fiche navette ; les entretiens formels avec

l'élève et sa famille ; les échéances de la procédure d'orientation (date de formalisation des vœux dans les logiciels ou les dossiers...). Dans la suite du projet, nous avons relevé des évolutions importantes de ces représentations pour plusieurs des acteurs.

3.4.2 Des évolutions du référentiel opératif commun, des rôles et des actions en lien avec la multiplication des temps de concertation

Au cours des trois années, nous avons vu que se sont mises en place de nouvelles séries de situations pour quelques classes, intégrant davantage de temps de concertation entre les acteurs. En parallèle, pour les acteurs concernés de l'établissement (professeurs

principaux, directeur, adjoint...), nous observons une évolution de plusieurs dimensions de leur référentiel opératif commun (évolutions illustrées dans le tableau 3).

Tableau 3 : Illustration de l'évolution de différentes dimensions des représentations concernant la tâche collective d'orientation des élèves

Evolution des représentations

Illustration

Élargissement des buts partagés et prise de conscience des buts différents des autres acteurs

L'extrait suivant montre que l'adjoint se rend compte qu'à plusieurs reprises – dans la conduite d'un entretien avec d'autres acteurs, dans la re-conception d'une fiche dialogue - il n'a peut-être pas suffisamment pris en considération les objectifs des autres acteurs :

Directeur adjoint : je pense que j'ai trop pensé à moi... j'ai trop pensé à moi dans, « si y'a problème, (...) je suis tout seul ... » et peut être que l'outil aurait pu être encore mieux co-construit en amont ensemble.

Chercheur : Avec leurs enjeux à eux ? C'est ça que tu veux dire ?

Directeur adjoint : Ben oui. Moi j'ai vu que ma lorgnette quoi. On bétonne quoi en gros, pour pas être emmerdé après ... parce qu'après on n'a pas le temps. Vaut mieux être emmerdé avant que après.

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).

Les 2 exemples suivants montrent, dans les propos de deux professeurs principaux, qu'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 d'apporter de l'information aux élèves, mais de connaître leurs représentations (sur le métier, la formation visée...), de leur faire chercher l'information pour co-construire une orientation possible :

1/ *Professeur principal* : 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 des recherches** et si jamais ils ont des établissements qui les intéressent, dans ce cas, on va voir [le proviseur adjoint] qui lui fait des conventions de stages **immersion, des mini stages**, des journées dans l'établissement.

Professeur principal 2 : on leur demande de réfléchir, parce que des fois ils ont quand même une vision un petit peu fautive, parce que ceux qui veulent passer en animalerie, ils ont quand même une vision pas très professionnelle de la profession. Donc qu'ils réfléchissent, **qu'ils fassent par eux même des recherches et après on en rediscute.**

2/ *Professeur principal 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.**

Professeur principal : Oui y'a une **culture commune qui est partagée** [entre les professeurs principaux qui ont participé au projet].

Dans ses propos, en début de projet, la directrice exprimait le flou sur concernant le fonctionnement et l'organisation pour l'orientation. En fin de projet, elle explique qu'elle a découvert « que des équipes existaient au sein du lycée : les profs principaux, le directeur, l'infirmière en cas de besoin, la CPE voire le proviseur adjoint, une équipe orientation en quelque sorte par classe. »

Meilleure compréhension progressive par chacun des positions respectives et de son rôle dans le processus de travail collectif au regard du rôle des autres

Constitution de modèles d'interlocuteurs (Falzon, 1994)

Le directeur et l'adjoint exprime leur représentation concernant les différences de leur rôle et leur incidence pour la réalisation de l'orientation :

1/ *Directrice* : Parce qu'en réalité dans toutes les procédures de recrutement, t'es vachement plus dedans que moi. **On n'a pas exactement le même rôle là-dessus.** 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 qu'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.

Directeur adjoint : Oui (...) toi tu es attaché à la construction intellectuelle du jeune dans son parcours, moi un petit peu moins. Je suis intéressé mais (...) 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 1ère, 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. (...) **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 ! ».

2/ *Directrice* : la question que je me pose c'est... pour l'instant, nous, on considère qu'on se partage les choses dans les classes. Et qu'après on a des échanges sur les orientations. Et je suis pas persuadé 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.**

La directrice exprime sa (nouvelle) représentation concernant les professeurs principaux, la complémentarité de leurs rôles (suite à un entretien avec un élève et sa maman, conduit avec le prof principal) :

1/ Directrice : *Mais moi j'ai jamais travaillé avec lui. Et donc je savais pas qu'il cernait vraiment le commerce. Non mais parce que je le je le connaissais plutôt en animalerie et en bio, et il a il a décrit... non j'étais, j'étais vraiment surprise. (...) commerce vente j'ai appris quelque chose ce matin. Je suis contente. Je suis contente parce que ça veut dire aussi que il est important qu'on travaille qu'on travaille ensemble. Et que j'aurais pas pu aller dans le niveau de précision...
(...) souvent j'ai dit pendant tout le temps que pour eux [les enseignants] c'est pas important l'orientation, etc. Et en réalité... **on a chacun sa lecture parce qu'on n'est pas au même poste.** (...) 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. (...) J'aurais dû le savoir, d'ailleurs. Et même parfois entre nous deux [l'adjoint]. Enfin c'est-à-dire le positionnement, le métier dans l'établissement donne aussi un positionnement particulier. (...) y'a quand même une deuxième chose qui est dans l'articulation, c'est-à-dire qu'il y a quand même un travail collectif (...) moi je trouve que dans des établissements comme chez nous parfois les gens sont à côté des autres et pourtant tout se joue dans l'articulation entre les gens. ».*

Deux professeurs principaux expliquent le rôle de la présence de la directrice dans un entretien avec les parents

Professeur principal : *par rapport aux parents je pense que **ça les rassure d'avoir le directeur qui est là** (...). Donc c'est vrai que [le directeur] il a la vision de l'orientation*

Professeur principal 2 : *puis il rappelle un petit peu ce qui a été un petit peu annoncé au départ, les possibilités, les non possibilités de poursuite d'étude [dans notre lycée]. Qui est prioritaire, qui est pas prioritaire. **Donc là il pose le cadre. Avec un peu plus de tout ce qui est obligation. Parce que nous des fois on est assez dans l'affectif avec les jeunes avec les parents.***

Professeur principal : *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. (...).*

Professeur principal 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 chacun à son champ d'action. (...) ah si ! Il y a une 4ème personne, l'adjoint, c'est lui qui gère les conventions, il appelle les lycées d'accueil.*

Professeur principal : *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.*

Meilleure compréhension des intérêts des temps de concertations entre acteurs

La directrice 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 professeurs principaux qui dit « on prend pas de décision dans un mail. »

Le professeur principal d'une des classes de 2de professionnelle 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 professeure principale complète par « c'est dans l'immédiateté : « j'ai transmis donc à toi maintenant ». »

A. Une appréhension plus complète du processus d'orientation et un élargissement du but global partagé

L'analyse précise des échanges au cours des différents entretiens avec des élèves et leur famille, des propos des acteurs lorsqu'ils reviennent sur ces entretiens... montre **une représentation plus complète du processus d'orientation, des tâches et possibilités de chacun, des moments de l'orientation et un élargissement du but partagé pour la tâche d'orientation** (voir tableau 3).

Ces analyses montrent aussi que les actions du directeur et des professeurs principaux pour réaliser les tâches de l'orientation visent **un but supérieur partagé** : permettre à l'élève de s'orienter (se réorienter) vers une formation qui LE satisfasse. Tout se passe comme si chacun considérait que ce but partagé permet à chacun l'atteinte de ses buts spécifiques.

B. Des évolutions dans la compréhension de la position et des rôles de chacun

Les changements dans la série de situations pour chaque élève, en particulier l'introduction des temps de concertation entre les acteurs du lycée, semblent avoir des incidences directes sur la compréhension par les acteurs concernés du travail collectif, des positions et rôles de chacun.

C'est ce qui apparaît dans le tableau 3 mais aussi, par exemple, dans ces propos de la directrice suite à un entretien qu'il a réalisé en commun avec le professeur principal, une élève souhaitant se réorienter et sa maman :

Directrice : *Je mesure aussi qu'on a chacun sacrément notre rôle en fait. Et que sans eux on peut pas faire grand-chose. Mais sans nous ils ne peuvent pas faire grand-chose. (...) Enfin là c'était un entretien facile. Parce qu'il a été **vachement préparé**. (...) parce qu'on avait on avait travaillé les trois ensemble [Dir et professeurs principaux] pour discuter des cas qui étaient un peu délicats. Et c'est là que ça a déclenché l'entretien avec [l'élève]. Si on ne s'était pas vu, [l'élève] demandait des stages d'immersion [au proviseur adjoint]. C'était les choses les unes à côté des autres. (...) Donc si on n'avait pas fait ce travail-là, elle aurait fait son stage d'immersion, point barre et puis après on aurait laissé un peu la famille contacter le lycée. Et je pense que ça va être de mon point de vue plus efficace s'il y'a un contact de nous au lycée. Elle va être accompagnée.*

Ces évolutions conduisent à de nouvelles manières de questionner les rôles des uns et des autres dans la tâche collective d'orientation, en s'interrogeant sur la manière dont le rôle pris par les uns modifie celui pris par les autres. C'est le cas par exemple :

concernant les rôles pris par chacun lors des entretiens avec la famille et les élèves, et de leur incidence sur l'espace de dialogue possible entre les acteurs :

« Au final c'est très descendant. C'est beaucoup nous qui disons et on ne sait pas si c'est reçu (...) Et qu'est-ce qu'on créé comme situation pour qu'ils puissent parler davantage ? » (Directrice)
« J'ai l'impression que ce qui l'intéressait c'était d'avoir une réponse à ce qu'elle avait entendu l'année d'avant. Ce que je racontais, la maman ne réagit pas du tout. Donc pour moi c'est pas un entretien » (Professeur principal).

concernant le rôle à prendre par les autres enseignants (que le professeur principal) dans le processus collectif d'orientation : il faudrait transposer ce changement avec la direction aux autres enseignants de la classe pour ne plus qu'ils soient dans « j'ai transmis donc à toi maintenant » ;

concernant le rôle des uns et des autres dans la construction des outils pour la tâche d'orientation :

« Où on met le curseur par rapport aux attentes des professeurs principaux entre je construis la fiche dialogue moi [directeur adjoint] avec la secrétaire pédagogique et je la passe aux pp ou j'implique les pp dans sa construction ? » (Directeur adjoint).

Nous observons aussi une **évolution dans le rôle « d'orientation de l'action » et du travail collectif pour la directrice**. Elle le conduit à tenter d'organiser « la complémentarité des rôles » dans les actions pour réaliser les tâches de l'orientation, à **prévoir des temps de concertation/coordination** pour cela. Nous pourrions dire que, s'appuyant sur une représentation plus « développée » du processus d'orientation, ce rôle se précise pour elle au regard des rôles des autres acteurs. Elle est en mesure de définir avec les acteurs « 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. Elle intègre la prescription et les positions qu'elles assignent à chacun et les possibilités qu'elles ouvrent ou ferment pour chacun. Elle se fonde aussi sur ses représentations des autres acteurs, de leurs connaissances (état, niveau, types...) et compétences, représentations qui évoluent au fil de la réalisation de la tâche collective : ses « modèles d'interlocuteurs » (Falzon, 1994) se transforment en relation avec les évolutions dans le travail collectif relatif à l'orientation. Là où elle envisageait initialement son travail comme étant de soutenir/accompagner les enseignants, 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 ?

C. Une décentration de chaque acteur pour intégrer la perspective des autres acteurs

Le tableau 3 illustre aussi comment les acteurs sont amenés à intégrer davantage la perspective des autres acteurs participants (par exemple les buts poursuivis par un autre participant à un entretien).

Cette évolution concerne la prise en compte de la perspective de l'élève. Ainsi, nous notons **une forme**

de décentration²⁴ 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. Dans les entretiens entre les professeurs principaux et les élèves, nous observons par exemple :

un questionnement de l'élève à partir de ce qu'il exprime comme souhait, envie, contraintes... mais moins de remise en question directe, de jugement de ces derniers ;

une dévolution de la recherche de l'information afin qu'il se l'approprie ;

une intégration au raisonnement de l'enseignant des contraintes que l'élève évoque (par exemple être proche de chez lui, rester avec ses amis...) non sans parfois tenter de les relativiser...

une intégration des contraintes, des craintes des parents (par rapport à la formation par apprentissage par exemple) et une prise en compte de leurs difficultés (réelles ou supposées) de compréhension des prescriptions et des outils de l'orientation :

« [Les] familles CAPA qui comprennent pas forcément l'outil qui est une procédure sacrément administrative. Donc je sais pas si c'est que les familles CAPA ne comprennent pas d'ailleurs et qu'on est obligé de passer par de la négociation, de la construction autre qu'un outil quoi. »
(Directrice)

D. L'élaboration d'un référentiel opératif commun plus large et une évolution des actions

Au regard des éléments présentés ci-dessus, nous pourrions dire que **la multiplication des temps de concertation** entre la directrice, l'adjoint et quelques-uns des professeurs principaux semble conduire à **un élargissement de leur référentiel opératif commun** pour la réalisation du travail collectif d'orientation. Ces temps permettent aux participants de se « synchroniser cognitivement » (Darses et Falzon, 1996 dans Caroly et Barcellini, 2013, p. 33) par :

le partage et la construction d'un ensemble de « **connaissances communes** » (Ibid., 2013, p. 34) ;

l'élaboration d'une **représentation partagée plus élaborée et d'une « conscience » élargie** de l'état actuel de la situation et de l'avancement du processus d'orientation dans lesquels ils sont engagés pour chaque élève (Caroly, 2002 ; 2013) ;

une connaissance et une reconnaissance réciproque du « travail » et du rôle de chacun et une évolution des « modèles d'interlocuteurs » (Falzon, 1994) que chacun se construit concernant les autres, leurs compétences...

24 Piaget appelle décentration le processus conduisant, pour un individu, à dépasser sa propre perspective et son propre point de vue sur la situation (égocentrisme) ainsi que la prise en compte des apparences les plus immédiates des objets (phénoménisme), qui sont à l'origine d'une vision subjective et déformée des situations. http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?PRESMODE=1&NOTIONID=277

Nous observons aussi que ces temps de concertation sont des moments de prise de connaissance des marges de manoeuvre laissées par les contraintes internes et externes (Caroly, 2002) de la situation, marges qui permettent d'imaginer des possibilités d'actions moins évidentes à priori pour l'orientation de l'élève et « des chemins vicinaux, des détours par des structures marginales (...), des classes passerelles (...), des passages incertains (...) » (Berger et Fancequin, 2011, p. 244).



Résumons :

L'analyse des données recueillis montre une évolution de l'activité – des représentations sous-jacentes - et des rôles de quelques-uns des acteurs dans la réalisation de la tâche collective d'orientation. Au démarrage du projet, **le référentiel opératif commun aux acteurs pour la réalisation collective de la tâche d'orientation semble réduit et centré sur / organisé par une partie des éléments de la procédure**. Il semble y avoir des écarts importants dans les représentations des acteurs concernant les tâches de l'orientation, leur réalisation et le rôle de chacun, écarts liés à la position de chacun dans l'organisation du travail collectif. La mise en place de temps de concertation plus nombreux entre quelques-uns des acteurs conduit, pour ceux-ci, à l'élaboration d'un référentiel opératif commun plus large pour la réalisation du travail collectif d'orientation : appréhension plus complète du processus d'orientation ; élargissement du but global partagé ; évolutions dans la compréhension de la position et des rôles de chacun.

Elle conduit aussi à des évolutions des actions et des raisonnements sous-jacents, avec une décentration de chaque acteur pour intégrer la perspective des autres. Elle facilite la coordination et la réalisation des actions.

3.5 Conclusion : vers la constitution d'un environnement capacitant et apprenant ?

Ainsi, nos analyses montrent, pour cet établissement, que la tâche collective d'orientation se réalise habituellement à travers un travail collectif asynchrone, fondé essentiellement sur une co-action des acteurs de l'établissement, de l'élève et de ses parents et une concertation a minima entre eux. Ce travail collectif est surtout structuré par la procédure (ses échéances) et les outils de l'orientation (la fiche navette, les conseils de classe, le logiciel de formulation des vœux). Ce travail collectif intègre un système collectif informel de prise d'informations sur l'élève, dans lequel le professeur principal et la conseillère principale d'éducation jouent un rôle important de centralisation des informations. Dans le cas de situations qui

ne permettent pas aux acteurs de s'en remettre à la procédure d'orientation, telle la réorientation d'un élève de 2de, nous observons que les séries de situations s'enrichissent et se densifient au 3ème trimestre avec d'autres situations de concertation et de prises d'informations, en particulier des entretiens formels avec l'élève et ses parents.

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

1/ 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. Ils 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.

2/ Elle montre comment les « nouvelles » séries de situations propres à chaque élève créent un espace potentiel de concertation et de coordination entre les acteurs de l'établissement, la famille et l'élève qui facilite :

- un repérage, assez tôt dans l'année scolaire, de ceux pour lesquels un « problème » relatif à l'orientation pourrait se poser ;
- une élaboration précoce d'un diagnostic concernant la situation de l'élève, intégrant davantage les perspectives des différents acteurs sur la situation, au premier rang desquelles figure celle de l'élève ;
- la confrontation et l'ajustement de leurs points de vue et la négociation des choix envisageables pour l'élève ;
- la coordination des actions conduites par les acteurs, entre eux et avec l'élève et sa famille.

Cette multiplication des temps de concertation favorise donc les « régulations collectives aboutissant à compenser les difficultés de la situation et à permettre que les aides s'organisent entre les acteurs (Paumès, 1990 ; Florès, Isnard, 1992 ; Millanvoye, Colombel, 1996). » (Caroly, 2002, p. 3).

3/ Ces temps de travail simultanés contribuent à l'élaboration d'un référentiel opératif commun plus élaboré, qui fonde la coopération de tous pour l'élaboration d'une orientation satisfaisant les buts de chacun. Ils contribuent à la constitution « d'une histoire commune », de nouvelles « habitudes de fonctionnement » entre le directeur et les professeurs principaux et de modèles d'interlocuteurs plus élaborés. Cela semble faciliter la synchronisation de leurs actions, la répartition des tâches entre eux et la constitution de rôles « davantage raisonnés ».

4/ L'analyse montre aussi une évolution des outils pour la tâche collective d'orientation et de leur rôle dans les actions déployées par les acteurs. Ainsi, les entretiens entre acteurs de l'établissement, parents et élèves acquièrent un rôle majeur. Ils deviennent des « outils pivots » entre les activités des différents acteurs :

- d'une part, dans la coordination de la réalisation de leurs tâches en permettant à chacun de situer ses actions au regard de celles des autres dans le travail collectif d'orientation
- d'autre part, dans la constitution « d'une histoire avec l'élève et sa famille », intégrant les « perspectives » de chacun des acteurs sur la situation d'orientation de l'élève.

Ils font l'objet d'une préparation voire d'un débriefing entre les acteurs de l'établissement. La fiche dialogue et les autres outils relevant de la procédure d'orientation (fiche de vœux, bulletin scolaire, logiciel d'inscription des vœux...) sont alors ramenés à une fonction de source d'information parmi d'autres et/ou de formalisation administrative des décisions concertées que les entretiens ont permis d'élaborer.

La mise en évidence de l'importance de ce travail collectif permet d'aborder sous d'autres angles les questions posées et les difficultés rencontrées par les acteurs en début de projet :

Les difficultés rencontrées par le professeur principal concernant l'information à donner aux élèves ne relèvent pas du seul professeur principal. D'une part, cette information est distribuée entre les acteurs. Elle est fournie collectivement sur la base d'un système d'interactions informelles entre l'élève et ces acteurs. D'autre part, elle n'est plus une information que l'on délivre, mais une information que les acteurs demandent à l'élève de rechercher, créant des conditions plus favorables à son appropriation.

Les difficultés de la conduite des entretiens avec l'élève et sa famille sont prises en charge par une « ingénierie » collective des entretiens, à travers leur préparation et leur débriefing. De plus, il n'y a pas une conduite d'entretien, mais des conduites de différents types d'entretiens selon leurs buts et ceux des acteurs présents, selon la série de situation singulière propre à chaque élève...

La prise en charge collective et le suivi de la totalité des actions déployées pour l'orientation d'un élève, au lieu du passage de relais à la direction, permet une meilleure compréhension de ce qui est fait concernant l'orientation de cet élève.

Cette prise en charge collective, le suivi de la totalité des actions déployées et travail collectif « inter-métiers » (direction, enseignants, CPE...) développent une meilleure appréhension du processus d'orientation, des positions et des rôles respectifs des acteurs, des actions à réaliser par les acteurs qui participent.

Elle facilite le pilotage du travail collectif d'orientation par la direction.

Ainsi, le développement d'un travail collectif, fondé sur des séries de situations intégrant davantage de situations de concertation et de coordination entre acteurs semble donc constituer un élément important pour venir à bout de la complexité de la réalisation de la tâche d'orientation d'un élève dans un établissement.

Le rôle des « organisateurs du travail » (Caroly et Barcelini, 2013) que sont les membres de la direction apparaît important dans la constitution de ces conditions : d'une part elle contribue à favoriser les régulations

collectives ; d'autre part, elle constitue une organisation du travail avec davantage d'opportunités de collaboration. Pour autant, il ne s'agit pas de rigidifier le travail collectif dans des procédures ou des organisations, mais d'en faire prendre une conscience plus claire et plus complète aux acteurs, afin de qu'ils puissent agir sur les leviers et conditions qui le rendra plus efficient.

Se dessinent ici quelques conditions semblant contribuer à la constitution d'un environnement capacitant (Falzon et Mollo, 2009) voire d'un établissement apprenant²⁵ (Bouvier, 2001) pour les acteurs, à travers un processus de « co-professionnalisation » ou de « professionnalisation réciproque ».

Pour terminer, beaucoup de travaux de recherche, mais aussi les discours des acteurs rencontrés, relie les dysfonctionnements de l'orientation des élèves à des défaillances des acteurs ou des outils (cf. la polémique sur APB). Or, nos résultats montrent l'intérêt d'examiner le travail collectif, non seulement en tant que source possible de dysfonctionnements et de difficultés, mais aussi (surtout ?) en tant que ressource pour une réalisation plus efficiente des tâches d'orientation des élèves. C'est par exemple le cas pour envisager des conditions permettant au conseil de classe de formuler un avis plus « éclairé » sur la situation de chaque élève, qui ne s'appuie pas uniquement sur les enseignants, les situations d'enseignement et les résultats scolaires et ne soit pas le produit d'une unique concertation en conseil de classe, dont plusieurs auteurs ont montré les biais (Dequiré, 2008). D'autant que, dans le cadre du projet de loi sur l'orientation et la réussite des étudiants, la qualité de la caractérisation de cet avis prendra une importance majeure pour que les responsables des formations universitaires puissent donner leurs réponses à chacun des candidats dans des délais réduits.

Certes le poids des « notes » et le comportement en classe continueront de jouer un rôle important dans la « détermination des carrières scolaires des élèves ». Mais l'utilisation « en conscience », par les acteurs des établissements, du travail collectif pour réaliser les tâches de l'orientation nous semble en mesure de limiter quelques-uns des biais mis en évidence par les travaux sur l'orientation et de contribuer à lever quelques-unes des tensions que rencontrent les acteurs (Pin et Trollat, 2014).

25 Un environnement capacitant est un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leur possibilité d'action et leur degré de contrôle sur leurs tâches et la manière dont ils les réalisent (Falzon et Mollo, 2009).

Un établissement apprenant est un établissement qui développe des pratiques et une organisation qui lui permettent d'apprendre de son expérience et à ses acteurs d'apprendre les uns des autres.

Partie 3

Synthèse

1.1 Quelles « appropriations » de l'AP pour comprendre les dynamiques en jeu ?	1.1.1 Point de vue de la prescription hiérarchique 1.1.2 Points de vue des acteurs qui le réalisent A. Dannemarie B. Poligny C. Valdoie	173 174 174 175 178
1.2 Effet de l'appropriation sur la dynamique des rapports entre activité et institution dans la mise en oeuvre de l'AP	1.2.1 Dannemarie 1.2.2 Valdoie 1.2.3 Poligny	179 181 182
1.3 Conclusion :	quelques remarques sur les contenus, modalités et conditions de l'appropriation d'une réforme éducative, à partir de l'exemple de l'Accompagnement Personnalisé	183

Cette synthèse vise à repérer, dans les propositions d'analyses des travaux que nous avons menés dans le cadre de l'intervention-recherche, ce qui est susceptible de contribuer à alimenter les réflexions sur la problématique d'ensemble établie avec la DRAAF-SRFD à l'origine de cette démarche, et les problématisations que les équipes des établissements ont déclinées ensuite.

Rappelons **la problématisation initiale à l'ensemble de l'intervention-recherche**. Il s'agissait, avons-nous convenu, de conduire une démarche collective susceptible de mieux « **comprendre en quoi, comment, et à quelles conditions l'appropriation de la réforme de l'Accompagnement Personnalisé par les acteurs est en mesure de dynamiser le rapport entre des développements créatifs des activités et des mouvements d'institution** ».

La problématisation élaborée avec l'équipe de **Danne-Marie** était : « **Dans quelles mesures et à quelles conditions l'AP est et peut être un moyen de ré-établir un contrat, une compréhension, retrouver une intersection entre l'École, l'élève et l'enseignement ?** ».

Celle formulée avec l'équipe de **Valdoie** : « **L'orientation, c'est qui, c'est quoi, c'est où, c'est quand ?** ».

A **Poligny**, elle s'est focalisée sur l'année de seconde, autour d'un questionnaire permanent, réactivé avec l'introduction de l'AP : « **Comment les collégiens deviennent-ils pleinement lycéens au cours de l'année de seconde ?** ».

Enfin la problématisation établie avec l'équipe de **Lons-le-Saunier** était : « **Quels rapports entre formation et orientation s'élaborent aux différentes étapes, dans les différentes activités, des points de vue des élèves et des personnels ?** ».

Afin de caractériser les contributions que nos investigations et nos analyses (cf. Partie 2, les 3 analyses au regard des dispositifs, des apprentissages, et du travail collectif) permettent d'établir, nous prendrons le soin, dans un premier temps, de rappeler les conceptualisations des notions essentielles de la problématisation d'ensemble que sont « l'appropriation d'une réforme », « les développements créatifs des activités », les « mouvements d'institution » et enfin le « rapport » entre ces 2 notions. Nous avons précisé les manières de les conceptualiser dans la partie théorique (cf. Partie 1). En effet, ces termes sont ceux que nous avons choisis, en 2011, avec l'équipe du SRFD pour tenter d'appréhender les manières et surtout les processus en jeu dans la mise en œuvre de l'AP. La très riche expérience collective de l'intervention-recherche et les analyses dont on peut tirer enseignement nous conduisent-elles à confirmer la pertinence de ces concepts pour comprendre et un peu mieux expliquer les processus d'appropriation d'une réforme et d'expériences individuelles et collectives ? Nous tenterons donc, à l'aide des concepts dont nous rappelons les significations essentielles, d'apporter quelques éclairages sur le contenu, les modalités et les conditions de cette appropriation. Nous chercherons à les décliner sur les différents chantiers aux prismes des analyses produites.

Cela nous conduira d'une part à identifier, dans le périmètre d'observation qui a été le nôtre, ce qui se réalise effectivement sous le vocable « Accompagnement Personnalisé » de la réforme, et d'autre part, à souligner quelques remarques d'ensemble sur le processus de « réforme ».



1.1 Quelles “ appropriations ” de l’AP pour comprendre les dynamiques en jeu ?

Les appropriations, que nous pouvons repérer dans le cours de l’intervention-recherche, sont nombreuses. En suivant les indications précédentes, nous en caractérisons quelques-unes qui nous paraissent importantes, sans prétention d’exhaustivité.

Rappelons que nous avons précisé (cf Chap 1) la signification de l’**appropriation** en tant que processus de transformations des propriétés d’un instrument, d’un dispositif, de règles et d’objet, et des propriétés de leurs usages possibles ou des usages qu’ils rendent possibles, et qui débordent celles prévues par les initiateurs. Elle suppose et engage une certaine flexibi-

lité instrumentale et interprétative, qui met en jeu le rapport à l’autorité des prescripteurs et des utilisateurs-usagers dans une co-production de l’appropriation incluant des prescriptions réciproques. Elle rend compte d’une conception consubstantielle à l’usage qui requiert une interactivité collective itérative. Il s’agit d’un processus contingent, ouvert, complexe et continu qui met en jeu diverses perspectives de régulations (de contrôle, autonome subjective et socio-politique) qui se réfèrent à 3 types de valeurs (valeur-caution, valeur d’assimilation, valeur de co-construction).

1.1.1 Point de vue de la prescription hiérarchique

Si nous adoptons le point de vue des « prescripteurs » que nous qualifions d’administratifs ou ministériels¹, au sens où ils sont les scripteurs de la formalité de la réforme, les auteurs des textes de la prescription administrative (décret, arrêté, circulaire), en ce qu’ils sont de ce fait co-réalisateurs du processus d’appropriation. Nous avons montré (cf Partie 2, chap 1) en quoi ces textes, qui tentent de dire ce qui devrait être mis en œuvre, présentent des caractéristiques de flou, d’imprécisions et de variations lexicales, d’hétérogénéité du contenu. Ils affichent également une volonté ostensible de prescrire un cadre qui suscite, voire exige l’utilisation de marges d’autonomie. Nous sommes donc dans le cas d’une prescription qui cherche à définir un cadre de significations et d’orientations globales, qui évite et renonce (cf l’auto-limitation de la prescription en ce qui concerne la définition des grilles horaires de l’AP), le plus fréquemment à définir les formes et modalités concrètes que devraient prendre l’AP, et qui affirme vouloir ménager « la liberté d’initiatives et d’organisation » (parfois aux équipes pédagogiques, ou parfois au « local », ou encore aux établissements). Ainsi, elle définit un cadre, avec des orientations et des limitations, mais aussi un pouvoir discrétionnaire délégué aux acteurs en charge de la mise en œuvre. La flexibilité instrumentale et interprétative est donc

assumée et volontaire dans la prescription, et même, d’une certaine manière, elle est elle-même prescrite : les auteurs indiquent clairement qu’ils préconisent une « autonomie voulue ». Les valeurs de caution et d’assimilation servent de cadre à une valeur d’appropriation attendue, dans une dialectique autonomie-contrôle complexe. D’une certaine manière, en suivant Lorino, on pourrait dire que la fonction « habilitante » n’est pas seulement équilibrée par une fonction « contraignante », mais elle est ici, paradoxalement, aussi incluse dans la fonction « contraignante ». L’appropriation par les acteurs est permise mais plus encore obligée et attendue. Nous pourrions suivre, ici, l’analyse de Malaterre, pour qui les prescriptions qui « laisse[nt] place elle-même à une part d’implicite et de liberté » sont « en soi un acte de pouvoir ou d’autorité », dont le fait de « masquer un enjeu d’autorité » permet « d’éviter de s’afficher comme étant en train de prescrire » un « cadrage du sens » de la démarche et un « niveau intermédiaire de normes » (p 255). Il ajoute « pendant que la direction met en scène un nouveau rapport d’autorité, elle impose en pratique son projet » (p. 330) qui se trouvent être dans le cas de l’AP, autant le mise en place de l’AP en tant que tel, que l’instauration d’une contrainte d’autonomie.

¹ Les deux mots ont le même radical.

1.1.2 Points de vue des acteurs qui le réalisent

Si nous adoptons maintenant le point de vue des acteurs, les problématisations, élaborées dans le cours de l'intervention-recherche, signent leurs préoccupations au sujet de la mise en œuvre de l'AP. Leur diversité distribue des valences accordées à tels ou tels objets possibles parmi les propositions de la prescription. Ainsi, les problématisations de Dannemarie et Poligny sont clairement orientées vers une amélioration du fonctionnement scolaire en lui-même en cherchant à « ré-établir un contrat » scolaire ou à soutenir le devenir lycéen. Les préoccupations exprimées par les lycées de Valdoie et de Lons-le-Saunier autour de l'orientation sont plus tournées vers une sorte d'intercalaire entre la formation et les parcours des élèves dans et au travers du cursus du lycée, avec une déclinaison pour le lycée de Valdoie sur la (re)structuration et la (ré)organisation des dispositifs et des rôles des acteurs qui participent au processus d'orientation, alors que l'équipe de la filière « service à la personne » du lycée de Lons-le-Saunier le décline à propos du tissage entre formation et orientation dans les contenus mêmes de la formation et des découvertes professionnelles.

Autrement dit, dès le départ des investigations, le contenu de l'accompagnement, ce que les acteurs visent prioritairement à accompagner, est de nature

très différente. Cette diversité s'explique par des préoccupations et des difficultés différemment saillantes selon les lieux, les filières, les structures et cultures d'établissement. Elles ont fait l'objet d'analyses par les acteurs à l'occasion de ces problématisations et ensuite dans le cours des investigations. Ces priorisations donnent à voir des adaptations locales, des sortes d'instrumentalisation du dispositif générique de la prescription. Il y a donc bien une combinaison d'interprétations, de traductions, d'adaptations et de sélections réciproquement dans le réel et de la prescription formelle. C'est en allant investiguer les questions concrètes qui émergent dans les usages qu'apparaissent des formes d'instrumentation. Les confrontations aux réalités, toujours plus complexes que les priorités retenues, suscitent des manières de faire vivre les dispositifs, de les ajuster, et aussi d'ajuster les manières d'y agir, sollicitant autant des régulations autonomes d'ordre des dynamiques des savoir-faire des acteurs, que de l'évolution des normes (socio-politiques) locales.

Les analyses proposées dans ce rapport, et plus encore toutes les investigations conduites dans l'intervention-recherche qui n'ont pas pu y être valorisées, fourmillent de ces formes d'appropriations. Citons quelques exemples particulièrement probants.

A. Dannemarie

Les évolutions du dispositif de Dannemarie est intéressant du point de vue de l'instrumentation. À partir de la question de la « lisibilité » du dispositif tant pour les professionnels que les usagers, c'est la notion de « besoin » qui a dû faire l'objet d'un ré-examen collectif. La conception collective et progressive de la structuration de l'AP pour les classes de 2^{nde} s'est nourri des limitations vécues, des empêchements ressentis dans les enseignements quotidiens, dans les cours ordinaires, et d'aspirations à investir un espace d'expérimentation pour chercher à « faire cours autrement » (au-delà du seul « ne plus faire cours » en AP), et aussi d'interrogations multiples sur les « besoins des élèves ». En étendant la proposition de Rabardel, au-delà du seul « instrument », à la notion du dispositif, nous pourrions dire que l'appropriation s'est réalisée sous la forme d'un processus de genèse collective du dispositif.

Des propriétés ont été ajoutées, progressivement, à la structure du dispositif d'AP pour les 2^{ndes} : les entrées croisées entre des capacités et des thèmes d'atelier ; le fonctionnement par cycles de 4 à 5 séances planifiant une certaine progression dans ces ateliers ; une répartition de l'encadrement par binômes de professionnels pour chacun de ces ateliers et pour chaque cycle. Des propriétés ont été expérimentées, et plus ou moins stabilisées dans les manières d'agir des professionnels (et sans doute des élèves, bien que nos investigations ne nous permettent pas de l'attester). Mentionnons, par exemple, le re-travail de didactisation de leurs propres matières, respectives aux enseignants du binôme, pour soutenir des apports intéressants aux élèves engagés dans un atelier. Ainsi, la distinction que l'AP devrait, selon la prescription, entretenir par rapport au « face-à-face disciplinaire » (circulaire 2010-013) a été retravaillée au moyen de la controverse sur le statut de

l'atelier, de son thème, comme « prétexte » ou comme « contexte » au regard des ressources disciplinaires pour développer les « grandes capacités » et en retour sur les contributions visées du développement de ces « grandes capacités », au moyen de l'approche par les thématiques des ateliers, aux apprentissages disciplinaires finalement visés par la formation et le diplôme.

Les « besoins » des élèves ont ainsi été discutés et mis à l'épreuve des nouvelles propositions. Par exemple, il a été établi et stabilisé collectivement, que l'accompagnement ne devait pas s'adresser seulement à ceux « qui en ont besoin » (cf décret 2009-148), parce que tous les élèves de 2nde ont besoin de se retrouver, un moment au moins, ensemble quelles que soient leurs filières et leurs voies de formation (professionnelle, générale ou technologique). « LE » besoin individuel, « personnalisé » passe ici par le besoin nécessairement collectif, commun à tous les élèves. L'appropriation, la manière dont ils ont « fait leur » le dispositif sollicite ici le régime de la régulation autonome qui amène le collectif des enseignants à réaménager sa propre organisation et sa propre constitution au regard des valeurs poursuivies et inscrites dans la matérialité organisationnelle du dispositif. Le travail par binômes,

B. Poligny

D'une toute autre nature, l'exemple de Poligny, au travers de l'analyse du point de vue des potentiels d'apprentissage et de développement des élèves comme caractéristiques du dispositif, telle que nous la proposons (Partie 2, chap. 2), donne à voir un processus d'appropriation riche et complexe. Nous limitons, dans ce paragraphe, la caractérisation du processus d'appropriation à la partie du dispositif d'AP effectivement mis en œuvre à Poligny, qui est identifiée comme l'exercice de simulation d'élaboration anticipée de la fiche-activité en vue de la réalisation en autonomie par l'élève de celles à réaliser à partir de l'activité professionnelle en stage afin de les présenter aux épreuves du Brevet d'Aptitude Professionnel. Cet exercice pré-existait à la prescription de l'AP, et il a été réinvesti, puis développé dans le cadre de l'AP (qui rappelons-le se concrétise pour les lycées professionnels de l'enseignement agricole sous la forme des EIE – enseignements à l'initiative des établissements). Notons d'emblée, que de manière pas si originale que cela peut sembler, le processus d'appropriation peut avoir commencé antérieurement à la prescription formelle. Cette dernière apparaît alors comme

par exemple, a permis de décroiser des groupes, qui auraient pu se figer entre les « promoteurs », les « suiveurs » ou les « réfractaires », tout en remettant au centre de « l'accompagnement » la question des apprentissages. L'appropriation de l'AP tient donc à des appropriations du dispositif (Partie 2, chap.1), sur la base d'une recherche d'un réglage d'une controverse majeure de l'enseignement-apprentissage (Partie 2, chap. 2) et suscite des reconfigurations du travail collectif dans l'établissement (Partie 2, chap. 3).

Dans cet exemple, on voit que l'appropriation concerne effectivement les trois perspectives de régulation (de contrôle, autonome subjective – et inter-subjective – ainsi que socio-politique) proposées par De Vaujany et les catégories d'instrumentalisation et d'instrumentation proposées par Rabardel à propos du processus de genèse collective, à la fois « contingent, ouvert, complexe et continu » du dispositif « d'accompagnement personnalisé ».



une étape du processus, une étape d'officialisation, de dénomination et d'intégration d'un existant dans la prescription. La prescription se fonde sur une valorisation d'assimilation de l'existant. La valeur-caution vient, dans ce cas, a posteriori pour légitimer (et non inaugurer) un acquis officieux de l'histoire. Cette légitimation s'accompagne d'un travail d'arrangement réciproque sur lequel nous reviendrons ensuite : il s'agit de rendre similaire ce qui se fait à ce qui est attendu comme censément nouveau, tout en réinscrivant les objectifs poursuivis antérieurement dans ce nouveau cadre. Cet exercice des « fiches-activités » s'inscrit, en effet, dans un triptyque d'enjeux à la fois spécifiques à l'établissement et génériques des réformes.

Premièrement, l'année de seconde est aussi, ici comme ailleurs, un processus d'orientation professionnelle, d'autant plus sensible dans la structure de ce lycée spécifiquement qu'une seule classe de seconde (doit) alimenter 2 filières. Cela se réalise au cours même de la formation, par des choix d'option qui orientent les recherches de stage et fondent la constitution de groupes d'élèves et d'activités professionnelles expérimentées dans les ateliers. La (pré)professionnalisation (et ses aléas) ne consiste donc pas seulement à des apprentissages professionnels mais aussi à des formes d'expériences de socialisation professionnelle, un test dans la réalité susceptible de confirmer un choix d'orientation. Ces 2 filières expriment, réciproquement, une intersection de domaines de légitimité culturelle : la filière « transfo » s'ancre dans la notoriété de la fabrication fromagère, avec le comté comme étendard, tandis que la filière " labo " s'ancre dans la réputation de l'exigence scientifique. De ce point de vue, les enjeux d'apprentissage propres à l'exercice sont initialement peu considérés tellement celui-ci est saturé d'enjeux d'orientations scolaire et professionnelle.

Deuxièmement, la réforme de la voie professionnelle transforme le BEPA, en supprimant la formation au BEPA et ne sauvegardant qu'un diplôme de validation de cursus, de passage, et non un aboutissement. Les épreuves changent de signification puisque les élèves sont inscrits directement au baccalauréat professionnel, l'obtention ou non du BEPA est facultative. Le BEPA devient une étape propédeutique de validation de la professionnalisation en vue du bac.

Enfin, troisièmement, la seconde reste la transition entre les deux statuts de collégien et de lycéen, et pour les lycéens de la voie professionnelle, ce changement de statut scolaire se double d'une transformation à construire d'apprenant-généraliste en apprenant-spécialiste. C'est par cette porte-là que la problématisation de Poligny est initialement instruite.

Avant de poursuivre, retenons qu'ici l'appropriation est déjà tissée d'une pluralité d'enjeux concernant le processus de (pré)professionnalisation. Autrement dit, l'appropriation est déjà lourdement chargée d'une pluralité d'objectifs, ou, si on la regarde comme un dispositif-instrument, d'une pluralité d'instrumentalisations (ajouts de propriétés et de fonctions à un artefact) en lien avec les enjeux d'orientation, pour lesquelles les régulations autonomes du registre socio-politique semblent déterminantes.

Les investigations approfondies du fonctionnement de l'exercice révèlent que le dispositif recèle et mobilise, aussi, de nombreuses et très riches propriétés d'enseignement-apprentissage inscrites dans le processus de professionnalisation. Ces propriétés présentes mais relativement peu considérées initialement, pré-conscientes en quelques sortes, vont être ré-estimées et ré-interrogées quant à leurs contributions au processus de professionnalisation. C'est par un ré-examen du contenu de l'accompagnement, de ce à quoi il y a un accompagnement (de ce à quoi les élèves sont accompagnés), que vont être repris en

main des régulations autonomes à la fois organisationnelles du travail collectif et des contributions de chacun des professionnels d'éducation à ce processus de professionnalisation des élèves d'une part, et des régulations autonomes relatifs aux contenus d'enseignement-apprentissage et de leurs objets d'exigences d'autre part.

Les acteurs ont, en quelque sorte, une appréhension syncrétique des propriétés qu'ils mettent, de fait, en œuvre, et en font usage sans en être pleinement conscient. L'hétérogénéité collective de leurs contributions, mis à jour par cette officialisation de « l'accompagnement personnalisé » qui les invite à formaliser ce qu'ils faisaient, va leur révéler des capacités d'usages contributives à la professionnalisation des élèves à l'œuvre dans le dispositif et les inciter à les re-concevoir dans un nouveau cadre de concertation et de coopération entre les professionnels.

Ainsi, l'exercice de simulation de la fiche-activité révèle :

que l'apparente description-restitution d'activités professionnelles suscitée par l'exercice de la « fiche-activité » engage en fait les élèves dans une véritable analyse de l'activité professionnelle, et que l'exercice de simulation anticipée invite les élèves à la réaliser dans la phase même où ils sont en train de la découvrir en l'expérimentant et en l'éprouvant pour la première fois.

Que ce processus d'analyse est en fait structuré, dans le dispositif et les ajustements dont il fait l'objet, par des enchaînements programmés de phases intermédiaires qui conjuguent, pour les élèves, une diversité de sphères institutionnelles (scolaires plus ou moins disciplinaires, professionnelles plus ou moins aménagées et/ou authentiques, hybrides), une pluralité d'intervenants (des enseignants, des opérateurs industriels-formateurs, des assistants d'éducation, des tuteurs, etc.), et une combinaison d'activités de natures hétérogènes (production, narration, écriture, ré-expérimentation, discussion professionnelle, synthèses, réécriture, présentation et argumentation orale, etc.). Cette structuration sollicite les élèves lors de chacune des transitions entre ces phases, d'autant de transferts, de traductions, de sémiotisations et de remises en acte, et finalement autant d'appréhensions de l'activité professionnelle, qui participent au processus même d'analyse qui leur est demandé.

Que ces pluralités mettent sous tension la cohérence et l'unité de l'ensemble de l'exercice. Cette tension est particulièrement sensible dans le rapport entre la continuité pour les élèves et les contributions parcellaires des intervenants. Cette tension interroge alors, en retour, les propriétés du dispositif en matière d'organisation collective des intervenants, de leurs conceptions de leurs collaborations, et de manière plus structurelle, leur prise en main de l'organisation du travail collectif des intervenants.

Dans ce cas, l'appropriation est clairement du côté de la ré-appropriation d'un dispositif existant et fonctionnant, dont une partie, obscure ou naturalisée, est mé-estimée mais surtout indifférenciée pour les acteurs. D'une certaine manière, l'usage est antérieur à une conception réfléchie, ou pour être plus précis, l'usage semble recouvrir une vraisemblable cumulation d'ajustements successifs dont la genèse et les ressorts ne seraient plus disponibles aux acteurs. Les arbitrages qui avaient prévalu aux moments de chacun de ces ajustements sont devenus implicites dans le résultat de leurs cumulations. Ils ont à faire face au seul résultat de cette histoire à laquelle ils ont contribué, mais dont le produit renferme des propriétés dont ils font usage à leur insu. Leurs ré-appropriations

nécessitent des investigations, des analyses, des reconstructions de ces conceptions intégrées. C'est sans doute la conception de Moisdon de l'appropriation (Cf partie 1, p. 14) qui correspond le mieux à cette forme d'appropriation que réalise l'équipe de Poligny : « l'organisation d'une interactivité continue entre les parties prenantes, notamment les professionnels et qui consisterait à exploiter au mieux les « boucles de retour » entre les expériences vécues à la base et l'affinement progressif des outils et des principes d'action ».



C. Valdoie

Dans le cas de la problématisation de l'équipe du lycée de Valdoie, la particularité tient sans doute à une forme de prescription seconde émise par la direction de l'établissement, c'est-à-dire l'encadrement de proximité, qui a pour spécificité d'être, pour l'objet traité, en relation directe avec la production finale du service. En effet, l'encadrement de proximité est, ici à propos de l'objet « orientation », impliqué dans la production même de ce service, il y contribue directement, contrairement, par exemple, à la production du service d'enseignement-apprentissage pour lequel il a une position indirecte de l'administration. Le dispositif est en quelque sorte défini en creux dans la problématisation, sur ce qu'il serait ou ne serait pas, sur son existence ou non, sur la connaissance partagée de ce qu'il serait effectivement, avec l'enjeu sous-jacent de son pilotage ou des possibilités de celui-ci. Formulée sous la forme de questions, cette problématisation, autant adressée aux intervenants-chercheurs qu'aux acteurs de l'établissement, sonne comme une pseudo-prescription que l'on pourrait reformuler de la manière suivante : « intéressons-nous aux réalités du processus d'orientation tel que nous le mettons en œuvre, que nous connaissons insuffisamment, ou seulement à partir des résultats quand ils apparaissent comme des difficultés, des obstacles ou des échecs ». Notons que l'initiateur, le prescripteur de la (ré)élaboration du dispositif, s'inclut dans la démarche. Là aussi, l'interrogation des usages semble concomitante, voire entremêlée ou même intégrée, à la (re)conception collective. Malgré cela, nous montrons que cette proposition initiale de processus d'appropriation n'est pas suffisante pour assurer et garantir les engagements et les participations effectives des acteurs que la prescription invite à se sentir concernés. De nouveau, le processus d'appropriation est progressif et incertain, à mesure que des dimensions de la problématisation seront partagées parce qu'éprouvée dans l'usage.

Notre analyse, centrée ici principalement sur les enjeux de constitution du travail collectif, détaille comment des propriétés sont progressivement intégrées au dispositif, à partir d'une sorte de squelette du dispositif, le protocole de suivi réglementaire et institué des élèves. L'appropriation va se dérouler au gré de la progression des ajustements opérés lors des occasions successives de confrontation à des « cas » d'élèves et/ou de classes de certaines formations-filières. Il est particulièrement intéressant de repérer que l'établissement de ces nouvelles propriétés du dispositif est régulièrement le fait « d'unité mixte » entre des éléments organisationnels ou structurels nouveaux et des évolutions dans les représentations, notamment ici du référentiel opératif commun, c'est-à-dire partagé, et donc ré-élaboré collectivement par et pour chacun.

L'attention portée à la constitution du travail collectif souligne les enjeux des réseaux d'interactions se nouant à l'occasion des opportunités qui se présentent, mais aussi auxquelles le collectif s'est rendu progressivement sensible pour s'accorder sur l'enjeu de s'en saisir ensemble. C'est assez souvent par le moyen de malentendus sur des « prescriptions réciproques » qui oblige à s'en expliquer, que des découvertes de possibles travaux collectifs sont réalisées, à la condition que ces malentendus aient été rendus acceptables par les uns et les autres par les constructions précédentes.



1.2 Effet de l'appropriation sur la dynamique des rapports entre activité et institution dans la mise en œuvre de l'AP

Nous voudrions conclure ce rapport en tentant de caractériser d'éventuelles influences des appropriations que nous avons repérées sur les dynamiques des rapports entre les activités et les institutions, telles que nous les avons (re)définies au début de ce rapport (cf partie 1). Nous cherchons à caractériser ce qui dans les processus d'appropriation est susceptible de favoriser les modalités par lesquelles les activités déployées par les acteurs participent du processus d'institution et dialectiquement les manières dont les éventuels processus d'institution participent des possibilités de déployer des activités avec des dimensions créatives.

Rappelons succinctement les significations que nous retenons des concepts d'activité et d'institution tels que définis précédemment.

L'**activité** est dialectiquement une unité d'une série d'actions reconnue par une cohérence socio-culturelle et le processus invisible de l'élaboration de chacune de ces actions effectivement réalisées en réponse à une multi-déterminations sociales. Elle met nécessairement en jeu des sujets, des objets, des instruments et des techniques, des situations et des institutions, ainsi que des langages, et appelle à procéder à des arbitrages dans une pluralité de logiques pour guider

les actions, en cherchant à faire tenir ensemble des registres hétérogènes, à travers les événements qui surgissent. Le réel de l'activité tient ainsi compte à la fois des actions réalisées, des déterminations vaincues mais agissantes, et de déterminations émergentes produites par l'activité elle-même. La combinaison et les arbitrages entre ces multi-déterminations plus ou moins génériques font de l'activité un processus potentiellement singulier, qui a, de ce fait, une propriété et une capacité potentielles spécifiques de créer et être responsable de ses actes relativement à la production de nouvelles normes de vie,

Les **institutions** sont des sous-ensembles systémiques de règles et de normes qui régissent et légitiment des domaines d'activités qui s'y inscrivent, et qu'il s'agit simultanément du processus de redéfinitions de ces règles et de ces normes, de « re-normalisation » (Schwartz & Durrive, 2009b) ou de « normativité » (Canguilhem, 2011b) dans la mesure où les situations des activités sont des rencontres, des interférences entre plusieurs institutions, qui appellent nécessairement des arbitrages.

1.2.1 Dannemarie

A Dannemarie, l'AP est, au départ, un dispositif qui doit clairement gagner sa légitimité par rapport aux autres dispositifs institués, et notamment par rapport aux cours ordinaires. Il y a un désaccord dans l'équipe pédagogique de l'établissement sur la mise en place de ce dispositif, mais ce désaccord va pouvoir, néanmoins, être instruit dans une activité collective de délibération. Pour le petit groupe de promoteurs du dispositif qui s'adresse à nous, les intervenants-chercheurs, le problème est formulé en termes de « lisibilité » dont un premier niveau d'analyse interroge la question des « besoins des élèves » : quels sont les besoins des élèves ? Qui les caractérise et comment les déterminer ? A quels besoins le dispositif peut prétendre correspondre ? Ou encore, quelles seraient les caractéristiques du dispositif susceptibles de répondre à tels ou tels besoins ? Le débat, qu'ils arrivent à engager avec une partie de leurs collègues, re-problématise les difficultés et converge vers la nécessité de « retrouver un contrat entre l'École, l'élève, et l'enseignement ». Cette formulation, en repositionnant les interrogations sur

l'AP dans un problème analogue, mais commun à tous les enseignements, engage une première phase de légitimation. En cherchant à faire reconnaître que le problème de « lisibilité » de l'AP est similaire au problème du « contrat » scolaire plus généralement, le dispositif est collectivement inscrit dans une norme partagée de ce qui fait problème.

Ce préalable acquis, le dispositif n'en est pas moins soumis à la question de son efficacité, de l'efficience de sa contribution spécifique à tenter de traiter le problème. Le petit groupe de promoteurs va déployer une intense activité d'ingénierie de formation et pédagogique pour tisser, derrière et au moyen de l'apparent tableau à double entrée entre des séquences/ « grandes capacités » et des thématiques par atelier qui donnera une certaine « figure » à l'AP, des préoccupations multiples partagées avec leurs collègues. Certaines lassitudes de manières de « faire cours » sont réfléchies (aux deux sens de la réflexion, manière d'y repenser et manière de retourner un reflet, une autre

image, une autre signification) en termes d'opportunité, dans l'AP, d'expérimenter des manières d'enseigner décalées, tant sur le contenu, la forme de la séance, la constitution du groupe d'élèves et de leurs engagements dans l'activité (leur permettre un certain « choix »), que des modalités de co-animation et de co-conception de la séquence. Cette pluralité d'intérêts avancés, promis par les promoteurs fait office d'une auto-prescription collective, et d'une convention informelle, reliées aux préoccupations relativement partagées entre les enseignants. Cette ingénierie propose un cadre de fonctionnement mais ouvre aussi des marges de manœuvre, d'expérimentations importantes dans lesquelles les enseignants peuvent s'investir à leurs manières et pour des motifs d'investissement variés. Le tissage proposé reste suffisamment lâche pour pouvoir être façonné par les acteurs.

Le passage d'une activité essentiellement portée par les promoteurs à un engagement collectif conséquent est soutenu par la volonté affichée de regrouper les élèves de seconde des différentes voies de formation, ce qui constitue une décision politique forte, une régulation autonome d'ordre socio-politique qui vient à l'encontre de la prescription ministérielle d'une part, et de l'organisation et du fonctionnement « normaux » de l'établissement. Mais pour que cette nouvelle norme s'établisse, c'est-à-dire qu'elle soit reconnue comme telle par la plupart des acteurs, il est nécessaire qu'elle s'incarne dans des possibilités d'activités, des espaces d'expérimentations à la fois pour chacun des acteurs et de façon partagée, collective. Se met alors en place une sorte de pilotage collectif par l'expérience dans les usages. Il est ainsi convenu de bloquer une barrette de 2h le jeudi matin, pour l'ensemble de l'établissement, afin que les élèves des 3 voies de formation soient disponibles ensembles, rendant ainsi les enseignants également « disponibles » (moyennant une inscription dans les fiches de services de chacun). Il est aussi décidé de constituer des binômes pour l'animation des ateliers, des sous-équipes qui disposent d'une possibilité d'initiative sur le thème et d'une liberté pédagogique élargie, libérée des contraintes formelles du programme disciplinaire. Nous caractérisons ici deux niveaux de normativité, l'un au niveau de l'établissement en détournant le cadre prescriptif ministériel (qui sans interdire le regroupement des voies, ne le prévoit pas, et qui va amener la direction de l'établissement à exercer une certaine gymnastique gestionnaire pour comptabiliser des heures d'enseignement de façon identique quelles que soient les voies de formation, tout en ne décomptant qu'une heure de rémunération pour une heure effectuée par le binôme). Le second niveau de normativité se situe dans le fonctionnement ouvert par l'ingénierie de formation (la structuration du dispositif d'ensemble) pour favoriser l'expérimentation par l'usage de possibilités pédagogiques et didactiques. C'est à propos de ces

espaces d'expérimentation qu'à travers les discussions entre professionnels va émerger la controverse sur les statuts de « prétexte » ou de « contexte » des thèmes des ateliers rapportés aux « grandes capacités ». A sa manière, cette controverse pose la question des variations des rapports entre le « texte », autrement dit le contenu de l'enseignement-apprentissage, et les activités, les formes de mise en activités des enseignants et des élèves.

Dans la conduite effective des « ateliers », cette tentative de réglage collectif va être mis en jeu et remodeler dans les manières dont chacun des binômes va, à son niveau, expérimenter et chercher à préciser, dans le concret du déroulement de l'atelier, ce réglage. Les ajustements seront permanents entre la production thématique (l'aboutissement à un « vrai » journal télévisé avec une partie en anglais, la réalisation d'un texte collectif sur l'étude du sol, la présentation orale du lycée lors de la Journée Portes Ouvertes, la présentation d'une scénette de théâtre dans l'amphi du lycée, etc.) et les apports de chacun des enseignants selon sa spécialité pour produire un résultat de qualité. Au cours des 4 ou 5 séances de la séquence, cette (re)discussion est très fréquente à propos de la « matière » du thème de l'atelier. Cette matière, à laquelle se confronte le groupe d'élèves mélangés quant à leurs classes de 2nde, est toujours une réalité qui peut être prise à la fois par une ou plusieurs manières de discipliner le monde et/ou discipliner sa manière d'appréhender le monde, et aussi comme matériaux-objet du monde. Les expérimentations menées dans l'AP sont finalement des essais de différentes formes d'alternances entre des usages par les enseignants et les élèves de savoirs comme savoir-objet (que l'on étudie en soi) et comme savoir-outil (que l'on utilise pour faire) (Douady, 1986). Les intérêts et nouvelles difficultés suscitées signent des variations de cette alternance par rapport à d'autres situations de cours, travaux pratiques, et stages. Ainsi, à la fin de notre période d'investigation, qui n'est bien évidemment qu'une étape dans la vie du dispositif qui s'est poursuivie ensuite, de nouvelles questions collectives ont émergé sur les aller-retour possibles entre l'AP et les cours : comment mieux utiliser les apports des cours par disciplines pour les ateliers d'AP ? Et quelles sont les contributions de ces ateliers pour les enseignements-apprentissages et plus largement pour la formation des élèves ?

Il est ici très intéressant de souligner les évolutions des questionnements collectifs, en ce qu'elles sont des traces et des significations à la fois d'élargissement de possibilités d'agir dans le lycée tant pour les enseignants que pour les élèves et que du fait que ce type de réglages didactiques sont une norme partagée entre l'AP et les autres dispositifs de formation, et en particulier les cours.

1.2.2 Valdoie

Autre exemple. Dans le cas du dispositif étudié à Valdoie, nous avons signalé que la forme d'appropriation était plutôt un enrichissement du processus d'orientation, d'une part par son anticipation et d'autre part par des reconfigurations du travail collectif. L'analyse fine des évolutions du travail collectif, proposée dans ce rapport, montre comment les séries habituelles des situations d'orientation vont être interrogées et enrichies. Dans les séries standards de situations d'orientation, les modalités de travail collectif, a minima, assurent des déroulements satisfaisants (ou suffisamment satisfaisants) pour une grande partie des élèves. Sa formalisation publique, suscitée par la prescription secondaire et locale de la direction de l'établissement (soutenue par les propositions d'investigations de l'intervention-recherche), fait apparaître un fonctionnement ordinaire de concertations implicites qui permettent de traiter, à la marge mais efficacement pour certains cas, tout une partie invisible du dispositif réel : les co-actions successives articulées par les usages de la fiche navette sont en fait structurées par la procédure mais aussi par un système d'informations informel et distribué en « arrière-plan ». Cette reconnaissance d'une activité déjà mise en œuvre, mais qui était mal identifiée, ajoute une certaine réalité et la consacre, pour reprendre les mots de Bourdieu. Nous pourrions résumer par cette formule laconique : « l'informel est normal ». Une dimension forte du processus d'appropriation tient justement au retournement du questionnement collectif en direction des capacités de cette modalité d'actions (système informel d'informations) de faire face à des « cas » d'élèves qui posent problème... C'est-à-dire pour lesquels le recours à ce système semble insuffisant. C'est le pouvoir d'agir dans et avec cette fonctionnalité du dispositif qui est alors collectivement interrogée relativement à

des critères de qualité du processus. L'instauration de nouvelles situations de concertation (à mi-trimestre, avec les parents, avant les conseils de classe, etc) va installer des expérimentations de nouvelles possibilités d'agir en amont des moments où les difficultés se révèlent, qui sont aussi des nouvelles exigences du travail collectif, notamment avec des formes de coopération. L'enrichissement qui va découler de ces expériences partagées se réalise, en particulier, à propos des entretiens avec les élèves et les familles. Une part de ce qui se passait de façon informelle est alors détaillée : les acteurs distinguent les types d'entretiens et spécifient leurs préparations nécessaires. Cela fait émerger une nouvelle activité collective d'ingénierie des entretiens. Si cette activité est maintenant rendue visible et explicite, avec des ajustements progressifs des répartitions des rôles et des responsabilités (par exemple), notre analyse montre que simultanément à l'institution de ces situations de concertation à propos de l'orientation des élèves, le référentiel opératif commun (dimension peu visible et difficilement appréhendable de l'activité commune des co-acteurs) évolue lui aussi pour chacun des acteurs. Ainsi, cette appropriation collective progressive se réalise de manière dialectique par un processus d'orientation plus complet, plus fluide et par la construction de buts globaux plus partagés qui contribuent à orienter différemment les actions de chacun des acteurs. La dynamique de « professionnalisations réciproques » mise en œuvre va aller jusqu'à (pour la partie observée de cette évolution) l'instauration, sans doute encore précaire, d'une nouvelle instance de régulation dans le processus d'orientation, sous la forme d'un instrument d'organisation du travail collectif d'orientation, la cellule (direction, professeur principal, secrétaire, CPE) de préparation des entretiens.



1.2.3 Poligny

Enfin dernier ancrage sur lequel nous nous appuyons dans cette synthèse, le dispositif d'AP de l'ENIL de Poligny. Resituons, tout d'abord, le dispositif de pré-professionnalisation, exercice de simulation anticipée de la réalisation de la fiche-activité en vue du BEPA, analysé quant à ses potentialités d'enseignement-apprentissage dans notre analyse pour ce rapport, dans le processus d'appropriation déployé par l'équipe du lycée de Poligny. La focalisation des investigations sur cette partie du dispositif d'accompagnement est le fruit d'une construction collective.

Nous l'avons souligné, l'accompagnement des élèves est antérieur à son officialisation. Le premier mouvement de l'équipe, au début de l'investigation, a surtout été d'interroger pourquoi tout ce qu'ils faisaient, tous les efforts d'accompagnement qui prodiguaient ne produisaient pas les résultats escomptés de leur point de vue. Une première étape de la (ré)appropriation de la conception du dispositif dans son ensemble a été la réalisation collective d'une frise de toutes les modalités, formes et étapes concourantes à l'accompagnement des élèves au cours de l'année de seconde. La surprise et la prise de conscience collective à la lecture de cette frise a été plutôt un regard critique de l'abondance (voire la sur-abondance, un bouillonnement qui n'était pas connu de tous, chacun ne participant qu'à une part) des accompagnements qu'ils mettaient effectivement en œuvre. À première vue paradoxalement, c'est la mise à jour et l'attestation publique, cette institution au sens d'une réalité qui échappe à l'appréhension individuelle, de cet ensemble qui est devenu le moyen d'interroger, d'une part la cohérence et l'efficacité de l'organisation globale, l'éventuelle contre-productivité des ajouts endémiques, et d'autre part les modalités de chacune des parties. L'institué vernaculaire est soumis à la question de ce qu'il produit en termes d'autonomisation et de responsabilisation des élèves. La dynamique d'appropriation a donc orientée les débats, par une sorte de dénaturalisation du fonctionnement institué, sur chacune des orientations des contributions à la professionnalisation, la vie au lycée et la diversité des situations d'apprentissage, et plus largement « au devenir lycéen ». Nous ne pouvons pas rendre compte dans ce rapport de chacun de ces domaines. L'analyse que nous proposons de cet exercice de la simulation de la fiche-activité est toutefois assez emblématique des manières dont l'attention portée aux activités qui le réalisent a été utilisée pour bousculer cet institué.

Leurs propres activités, qu'ils se sont mis à observer collectivement par l'intermédiaire des attentions des intervenants-chercheurs à ce qu'ils font et ce qui se

passent effectivement avec et par les élèves, une dynamique propre au déroulement de cet exercice. La métaphore de l'élastique a matérialisé cette dynamique historique de la façon suivante : lors de la première séance de présentation de la séquence d'ensemble de l'exercice, l'annonce des objectifs et de tout ce que les élèves ont à faire, y compris la multitude des étapes et l'aboutissement aux épreuves du BEP, opère la mise sous tension de l'élastique. Il est tellement étiré que beaucoup d'élèves ne voient pas comment ils pourraient aboutir et surtout par quels cheminements. De fait, la série des actions (ateliers, mise à l'écrit, retour à l'atelier, discussions orales, formalisations avec des mises en mot, etc.) qu'ils ont à réaliser, de plus avec à chaque fois des encadrants différents ne leur permet que difficilement d'inscrire les contributions de chacune d'entre elles dans les objectifs lointains. Ainsi, les différents encadrants des différentes phases constatent, dans les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs propres activités, un relatif morcellement pour les élèves de leurs investissements. Chacune des phases a tendance à être vécues en soi et pour soi. Pour filer la métaphore de l'élastique, il est alors distendu, voire potentiellement brisé pour certains. L'analyse partagée des efforts que les encadrants (enseignants, assistants d'éducation, producteurs-formateurs de la Halle) réalisent dans leurs propres activités pour tenter de raccrocher les élèves, interroge dans quelle mesure l'étirement de l'élastique favorise ou entrave la volonté affichée de soutenir l'autonomisation des élèves. Les critères de qualité mobilisés pour apprécier le réel de leurs propres activités, qui se révèle ici, sont confrontés à la norme intégrée à la finalité énoncée. La reconfiguration de leur activité d'encadrement du dispositif va emprunter alors 2 chemins entremêlés : d'une part, une réorganisation du travail collectif (des concertations sont organisées pour préciser les contributions et les rôles des uns et des autres), et d'autre part, une attention aux manières dont ils soutiennent les élèves à établir eux-mêmes les passages d'une phase à l'autre de l'exercice. L'analyse que nous proposons cherche à rendre compte de ce processus en particulier. Il s'avère, en effet, que cet effort des encadrants pour soutenir la conduite du cheminement des élèves par eux-mêmes se réalise, dans les faits, par des modalités d'enseignement-apprentissage complexes et délicates requises pour que les élèves opèrent effectivement des traductions et des transferts entre les situations aux exigences si différentes. Le processus global d'autonomisation s'enrichit d'un couplage d'une hétéronomie assumée de l'enseignement-apprentissage et d'une responsabilisation plus claire, quoique pas plus facile, des élèves.

Dans les 2 modalités de la réorganisation du travail collectif et de la reprise en main de formes d'enseignements-apprentissages pour un déroulement amélioré de l'exercice, nous observons des nouveaux réglages des repères collectifs. Il devient légitime de discuter collectivement, entre les acteurs de statuts et fonctions divers qui contribuent au dispositif, de ce qui favorise ou non les apprentissages des élèves et par conséquent leurs autonomies progressives quand ils passent d'une situation encadrée par les uns à une situation encadrée par les autres. Cette légitimité dans la nature des échanges entre professionnels, vraisemblablement encore balbutiante, permet malgré tout de réinscrire autrement cet exercice renormalisé dans les objectifs poursuivis par l'ensemble du dispositif d'accompagnement des élèves à devenir, au cours de cette année de seconde, des lycéens de lycée professionnel.

Ces 3 dynamiques, ancrées dans quelques exemples parmi bien d'autres, donnent à voir une certaine variété des manières dont se déploient les rapports entre les processus d'activité et d'institution dans des formes d'appropriation de cette mise en œuvre de l'Accompagnement Personnalisé. Elles soulignent surtout l'importance primordiale de la conduite de cette

appropriation pour les acteurs eux-mêmes qui sont les seuls à pouvoir prendre en compte, effectivement, la complexité des rapports entre la créativité potentielle des activités et les évolutions institutionnelles effectives.



1.3 Conclusion : quelques remarques sur les contenus, modalités et conditions de l'appropriation d'une réforme éducative, à partir de l'exemple de l'AP

L'intervention-recherche, telle que nous l'avons conduite, a fait le choix d'instruire la problématique établie avec le commanditaire en s'inscrivant le plus possible dans le cours de la mise en œuvre de l'Accompagnement Personnalisé par les équipes. Partant du postulat théorique et d'expérience que la mise en œuvre d'une réforme n'est jamais un changement d'états mais un processus, la méthodologie que nous avons construite prend le parti d'essayer de comprendre et de rendre compte de ce processus en inscrivant l'investigation dans le suivi des expériences sur la longue durée. Néanmoins nous assumons notre rôle d'intervenant en proposant, non pas une observation discrète cherchant à se faire oublier, mais en suscitant des formes de catalyse des évolutions, et des développements dans le cours de ce processus. Il s'agit de s'intéresser aux évolutions, aux transformations et aux forces qui s'y expriment, des plus apparentes aux plus

subtiles, en étant très clairement conscients que nous n'aurons effectivement accès qu'à des bribes de ces transformations. Nous pourrions, avec un peu d'audace, parler à ce sujet d'un soutien à des essais dans le réel, à des formes d'expérimentation in-vivo, sans être naïfs du caractère malgré tout limité des informations dont nous pouvons disposer de ces processus que nous cherchons à seconder afin de les connaître. Il est donc très clair que les objets et les résultats de nos analyses et donc leurs portées n'ont pas valeur de connaissance exhaustive de la mise en œuvre de l'Accompagnement Personnalisé.

Ces précautions étant rappelées, en se donnant pour objectif de comprendre les dynamiques d'appropriation au travers des rapports entre les activités et les processus d'institution, nous proposons toutefois une certaine manière d'appréhender et d'expliquer (une part de) ce qui se réalise, ce qui devient effectivement réel, ce qui procède finalement de ce qui est nommé « Accompagnement Personnalisé ». Nous formulons,

à ce sujet et pour ponctuer ce rapport, quelques remarques qui n'ont de prétention que d'ouvrir des pistes de réflexions, non pas tant – comme convenu avec le commanditaire de cette intervention-recherche au départ – à propos de l'Accompagnement Personnalisé en lui-même, qu'à propos du processus de mise en œuvre d'une réforme.

1

Une première remarque est la confirmation que le processus d'appropriation ne peut être confondu avec une simple application d'une hétéro-prescription. Il s'agit nécessairement d'un processus complexe qui commence bien antérieurement à l'énonciation de la prescription formelle. Une appropriation se fonde sur et se réalise avec des « déjà-là », de l'existant construit historiquement. Ainsi pour comprendre une appropriation, il est essentiel de connaître les expériences conduites localement et leurs processus cumulatifs qui s'expriment parfois de façon syncrétique dans la culture de l'établissement et de ce qu'en peuvent dire les acteurs. Le fait que les acteurs ne semblent pas être en capacité de l'explicitier, ou bien qu'ils n'en expriment que des aspects critiques, des formes de normalités ou au contraire des constats de fatalité, n'est pas suffisant pour pouvoir faire comme si elle n'existait pas. Une appropriation se fonde sur une histoire qui est simultanément composée des obstacles à surmonter (par ex. le « contrat scolaire » à Dannemarie), de points d'appui, des acquis robustes, des expériences laissées en suspend et qu'il peut être motivant de rouvrir, de reprendre (une intention d'autonomisation des élèves mise en défaut, à Poligny). Les problèmes, auxquels une nouvelle modalité d'action pourrait prétendre chercher à répondre, existent avant que celle-ci se formalise et les activités ordinaires s'y confrontent couramment (les ruptures apparemment tardives d'orientation, à Valdoie ou Lons-le-Sauvier). Une dimension de l'appropriation consiste justement à une dés-appropriation et une ré-appropriation de cette histoire faite d'expériences individuelles et communes.

2

La seconde remarque est que ce processus peut avantageusement être regardé dans sa dynamique, au sens des variations de vitesse des évolutions, des prises de conscience relatives à des observations plus ou moins outillées, des possibilités d'essais et d'expérimentations progressives. Des transformations visibles, des ruptures ou des approfondissements apparents, sont souvent des résultats de (plus ou moins longues) phases d'interrogation, d'apparentes stagnations. De ce point de vue, l'appropriation se réalise dans des projets, des volontés de (re)prioriser des insatisfactions (par ex. les longs échanges à Dannemarie pour aboutir à un accord sur un problème partagé), et conjointement, dans le fait d'éprouver des modalités d'action de façon authentique, dans les confrontations de ces projets aux réalités des espaces de possibles et d'impossibles qui s'ouvrent ou se révèlent dans l'expérience concrète (par ex. à Valdoie, les découvertes quasiment incidentes des intérêts à connaître le travail des autres – l'élaboration d'un référentiel opératif commun – à l'occasion de coopérations dans la conduite d'entretiens d'orientation avec les élèves et les parents). La reconfiguration de ces modalités d'action, qui passent souvent par des réagencements des dispositifs, demande à ce que les acteurs puissent disposer de marges de manœuvre sur l'organisation et les conditions de leurs actions, ou dit autrement, que la conduite par les acteurs de la dynamique de leur activité (au sens où nous l'avons définie, de sa vitalité) soit soutenue, favorisée, suscitée. Il est intéressant de souligner que dans la trop fréquente urgence attendue de la mise en œuvre de la réforme, les acteurs aient exprimé la satisfaction que l'intervention-recherche, et en particulier ses contraintes d'avoir à expliquer et faire comprendre à des tiers les sens des expériences, les ait obligés à ne pas se précipiter sur telles ou telles solutions apparemment convenables, pour tenter de constituer/comprendre un problème complexe en vue de façonner avec minutie une réponse.

Par ailleurs, nos analyses des ruptures et des continuités dans les situations de travail, des difficultés et des obstacles rencontrés, des déplacements et contournements des prescriptions, des transformations des dispositifs, observés sur le temps long de l'intervention-recherche, nous conduisent à penser qu'une observation non outillée, à l'instant « t », ne peut rendre compte de l'appropriation réelle d'une réforme et qu'en conséquence toute évaluation nécessite d'aller au-delà des traits de surface recueillis dans un temps court.

3 Troisième remarque. Cette appropriation engage nécessairement des réorganisations collectives non seulement d'un point de vue organisationnel, impliquant de « remettre sur le métier » conjointement la définition des rôles respectifs, des délimitations de prérogatives et des responsabilités des fonctions, et les efforts de (re)coordinations réciproques, mais aussi d'un point de vue des règles et des normes au regard notamment de la redéfinition des critères de qualité des contributions respectives et de ce que produit leur ensemble (par ex. à Poligny, la coordination des rôles de différents acteurs, avec des fonctions et des métiers différents, dans une nouvelle conduite collective d'un dispositif qu'aucun encadrant ne parcourt entièrement avec les élèves, a enrichi les normes partagées de ce qu'une professionnalisation des élèves exige en termes d'apprentissages). Ainsi l'appropriation de ce qui pourrait apparaître comme un simple dispositif technique ou structurel pour les usagers, comporte des enjeux propres de mise en commun de ce que les uns et les autres font, de ce pourquoi et pour quoi ils le font sur la base de leurs manières de faire. Ces partages requièrent des efforts de significations, par les uns pour les autres, de leurs actions, des critères de qualité du produit (ce à quoi ils aboutissent collectivement), ainsi que de l'efficacité des manières d'y aboutir. Ces échanges se réalisent par des phases d'informations, mais aussi de controverses (par ex. la controverse sur la fonction de la thématique de l'atelier pour les apprentissages et le développement des « grandes capacités », à Dannemarie, en tant que prétexte ou contexte). Ces controverses, dans la mesure où elles se déploient dans un cadre de dispute civilisée, sont potentiellement des leviers favorables aux mises à l'épreuve des objets et manières de faire (cf. la seconde remarque ci-dessus) et sous certaines conditions, l'ouverture vers leurs développements professionnels.

4 Quatrième remarque. Les trois remarques précédentes semblent bien définir des conditions nécessaires à un processus d'appropriation effectif et authentique, c'est-à-dire qui ne se satisfait pas des valeurs de caution ni même seulement d'assimilation de la prescription formelle. Dire que ces conditions sont nécessaires ne signifie pas, toutefois, qu'elles soient suffisantes. En effet, les analyses approfondies que nous avons menées sur les bases empiriques de l'intervention-recherche inscrites dans le cours des expériences ouvrent également un autre horizon d'attentes et d'enjeux pour les acteurs et qu'il est souvent délicat de déceler. Il nous est apparu que, pour la plupart des acteurs avec lesquels nous avons travaillé sur leur travail, ce qui se présente comme une énième nouvelle réforme avait une valeur d'intérêts et donc d'investissement volontaire (et bien souvent aussi bénévole ou militant, c'est-à-dire au-delà des stricts cadres des règles des emplois) à condition qu'ils puissent, en quelques sortes, se servir de la réforme comme allégation acceptable pour poursuivre des mobiles professionnels, ici le plus souvent des mobiles éducatifs, qu'ils éprouvent comme laissés trop longtemps en jachère. De ce point de vue, la réforme n'a pas d'intérêt qu'en elle-même, les acteurs s'investissent dans sa mise en œuvre à la mesure de ce qu'ils peuvent l'instrumentaliser et y saisir des opportunités pour y mettre au travail des mobiles qui n'ont parfois qu'un lien indirect avec les objets déclarés de la réforme. Cela permet de comprendre que tous les acteurs ne s'y investissent pas avec la même vigueur, car ils n'y trouvent pas forcément matière à y réaliser leurs mobiles propres, ou pour certains, pas d'emblée.



C'est peut être dans ce cadre-là, cinquième remarque, qu'il est pertinent de comprendre les expressions fréquentes de la part des professionnels (ici, pour beaucoup des enseignants, mais aussi des divers autres métiers engagés) d'un « manque d'accompagnement » en réponse aux injonctions de réforme. S'ils expriment, vraisemblablement de façon justifiée, des besoins de formation professionnelle complémentaires pour mettre en œuvre les contenus et modalités de la réforme, il paraît erroné, à l'issue de cette enquête, de ne traduire cette expression qu'exclusivement comme des déficiences de leur professionnalité. Le besoin de nombre de professionnels, avec lesquels nous avons

investigé ces processus, est un accompagnement à des formes de conduites collectives de leurs propres expérimentations dans l'exercice ordinaire de leur travail. Dans le mouvement de ces formes d'appropriation qui suscitent des rapports d'enrichissement (et ses aléas) entre les dynamiques d'activité et les processus d'institution, les marges de manœuvre ne sont ni un défaut, ni une tolérance acceptable, ni même une subsidiarité nécessaire. Les marges de manœuvre sont des leviers d'expérimentations, et en cela acquièrent le statut d'enjeux stratégiques d'une formation collective de la profession, d'une conscience professionnelle de la nécessité de cultiver la profession.

La conduite et le pilotage de cette forme d'accompagnement peuvent (doivent ?) être appréhendés, par conséquent, comme un problème en soi. Il ne suffit pas de prévoir une prescription lâche qui autoriserait ou ménagerait des espaces délimités de possibles marges de manœuvre, dans la mesure où les acteurs risqueraient de rester seuls devant les tensions de métier qu'une prescription floue génère quand ils la confrontent à la réalité. Les conditions d'appropriation dans l'expérimentation collective et par l'usage, que nous avons identifiées, indiquent que cet accompagnement requiert des processus de construction d'une conduite autonome, par les acteurs eux-mêmes, des expérimentations, conjuguées à des modalités de délibérations collectives où se redéfinissent des normes utiles (au sens où elles sont des outils pour agir avec qualité et efficacité, et non seulement de contraintes de conformité, de respect d'une normalité, y compris doxique). Il est alors utile de concevoir la réforme comme l'impulsion d'un mouvement qui, inscrit dans la durée, échappe d'une certaine façon aux initiateurs ou ceux qui l'officialisent, et fait ensuite l'objet de diverses régulations combinant contrôle et

élaboration de règles communes, tout en développant des espaces de ré-élaborations, d'observations et de significations itératives des expériences qu'ils peuvent développer. L'enjeu stratégique de l'accompagnement serait alors de soutenir le développement de connaissances communes (partagées et (ré)élaborées par et entre les acteurs) et délibérées (entre eux) des processus de production du service (ici d'éducation) et leurs potentiels de créativité nichés dans les nécessités de faire avec le réel.

Une réforme devient réelle quand elle est ré-élaborée par ceux qui en font usage et lui donne, en cela, une valeur pour ce qu'elle permet de produire.

Bibliographie

- Agamben, G. (2007).** Qu'est-ce qu'un dispositif ? (M. Rueff, Trad.). Paris, France : Éd. Payot & Rivages, impr. 2007.
- Aggeri, F., & Hatchuel, A. (1997).** Les instruments de l'apprentissage. Construction et diffusion d'une expertise recyclage dans la conception automobile. In J.-C. Moisdon, Du mode d'existence des outils de gestion (p. 217-247). Séli Arslam.
- Albero, B. (2000).** L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur (p. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/>
- Albero, B. (2010).** La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éd.), La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives (p. 47-59). Paris: PUF.
- Albero, B., & Guérin, J. (2014).** L'intérêt pour l'«activité» en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? Note de synthèse. *TransFormations*, (11), 11-45.
- Amigues, R. (2009).** Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42(2), 11-26.
- Astier, P. (2012).** Les dispositifs, Utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. *TransFormations*, 7-Juin 2012(7), 17-30.
- Astolfi, J.-P. (2008).** La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Bakhtine, M. M. (1984).** Esthétique de la création verbale. (A. Aucouturier, Trad.). Paris, France : Gallimard.
- Barthe, B. et Queinnec, Y (1999).** Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'année psychologique*, 99 (4), 663-686.
- Barrère, A. (2013).** La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (36), 95-116.
- Bautier, É. (2005).** Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès, Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence. Consulté à l'adresse <http://escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/Bautier.pdf>
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004).** Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (n°148), 89-100.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O., Clot, Y., Dubet, F., Legrand, M., Leplat, J., et al. (2000).** L'analyse de la singularité de l'action. Paris : PUF.
- Benhaim, J. (2003).** L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002. *Education & formations*, (65), 45-57.
- Berger, B. et Francequin, G. (2011).** La revanche scolaire. Des élèves multi-redoublants devenus surdiplômés. Toulouse : Editions érés.
- Berthet, T., Dechezelles, V., Gouin, R. et Simon, V. (2008).** Orientation : la parole aux élèves. *Notes Emploi Formation*, 34. Marseille : CEREQ.
- Boltanski, L., & Thevenot, L. (1991).** De la justification, les économies de la grandeur. Paris : Gallimard.
- Bourgeois, E., & Mornata, C. (2012).** Apprendre et transmettre le travail. In *Apprendre au travail* (p. 33-51). Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1982).** Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43(1), 58-63. <https://doi.org/10.3406/arss.1982.2159>
- Bouvier, A. (2001).** L'établissement scolaire apprenant : l'établissement scolaire et son management, dans la perspective de la conduite du changement. Paris : Hachette éducation.
- Bouysse, V., Desbuissons, G., & Vogler, J. (2010).** Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée (IGEN-IGAENR No 2010 114; p. 147).
- Bronckart, J.-P. (2008).** Un retour nécessaire sur la question du développement. In *Vygotski et les recherches en éducation et didactique* (p. 237-250). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bruner, J. S. (1983).** Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant. (M. Deleau & J. Michel, Trad.).
- Buyse, A., & Vanhulle, S. (2009).** Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 225-242. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Callon, M. (1986a).** Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (1986b).** ÉLÉMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION: La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique* (1940/1948-), 36, 169-208. Consulté à l'adresse JSTOR.

- Callon, M., & Latour, B. (1991).** La science telle qu'elle se fait (La découverte). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/la-science-telle-qu-elle-se-fait--9782707119988.htm>
- Canguilhem, G. (2011).** Le normal et le pathologique (11e éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Cardon F. et Marcel. J.F. (2014).** L'émergence des fonctions de coordination. Texte personnel non publié.
- 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>
- Caroly, S. et Weil-Fassin, A. (2007).** En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de service interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie ? *Activité*, 4 (1), 85-98.
- Caroly, S. (2010).** Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail - document (HDR). Université Victor Segalen Bordeaux 2. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00464801/document>
- Caroly, S. et Barcellini, F. (2013).** Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Coord.) *Ergonomie Constructive* (pp.33-46). Paris : PUF.
- Champy-Remoussenard, P. (2005).** Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9 50. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Champy-Remoussenard, P. (2014).** Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales, *Questions Vives*, 21. [En ligne] : <http://questionsvives.revues.org/1534>. Consulté le 04 septembre 2016.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000).** Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2 n°1, 7p.
- Clot, Y. (2001).** Psychologie du travail et clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 35 49.
- Clot, Y. (2006).** L'activité, entre l'individuel et le collectif : approche développementale. In *L'analyse du travail en perspective. influences et évolutions* (p. 127 156). Paris: Octarès.
- Clot, Y. (2008).** Travail et pouvoir d'agir. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2015).** La fonction psychologique du travail. Paris, France: PUF, DL 2015.
- Clot, Y. (2015).** L'affectivité en activité. In J.-M. Barbier & M. Durand, *Encyclopédie de l'analyse des activités*. Paris, France: PUF.
- Comité de recherche Modes et procès de socialisation. (1994).** L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. (G. Vincent & Groupe de recherches sur la socialisation, Éd.). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Crindal, A., Guillaume, M.-F., Hartoin, A.-M., & Jouin, B. (2004).** Quel processus de structuration des connaissances au cours du Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel en lycée professionnel ? *ASTER*, (39), 123 152.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2006).** Ecriture et professionnalisation. *Revue Française de Pédagogie*, (156), 117 169.
- Defresne, F., & Krop, J. (2016).** Massification scolaire et mixité sociale. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Dejours, C. (2003).** L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Editions Quae. <https://doi.org/10.3917/quae.dejou.2003.01>
- Dequiré, A.F. (2008).** Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ? *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 41, 57-71.
- De Vaujany, F. X. (2006).** Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, 9(3), 109 126. <https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>
- Douady, R. (1986).** Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 5 31.
- Dujarier, M.-A. (2016).** Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théorie - regards croisés sur le travail* (p. 97 130). Toulouse, France : Octares Editions.
- Dumora, B. (1990).** La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 19 (2), 111-127.
- Dupriez, V. (2003).** De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 3-18.
- Durkheim, É. (1937).** Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie. Paris, France: Librairie Félix Alcan.
- Durkheim, É. (2007).** Les règles de la méthode sociologique. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1986).** Notation et orientation. *Revue française de pédagogie*, 77, 23-37.

Duru-Bellat, M. (1988). Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école. Lausanne : De-lachaux & Niestlé.

Duru-Bellat, M. (2015). Introduction. Education et formation, 1 6.

Falzon P. et Mollo V. (2009). Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant. Laboreal, 5 (1), 61-69.

Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. Le Travail Humain, 57 (4), 299-312.

Félix, C., saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide: une nouvelle organisation du travail enseignant? Recherches en Education, (HS n°4), 19 30.

Freire, P. (2006). Pédagogie de l'autonomie: savoirs nécessaires à la pratique éducative. (J.-C. Régnier, Trad.). Ramon-ville-Saint-Agne, France: Erès.

Gagneur, C.A. (2010). Rencontres et interactions au fil du travail, sources de développement. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université de Bourgogne.

Germier, C. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. Questions Vives, 21. En ligne : <http://questionsvives.revues.org/1508>. (Consulté le 2 octobre 2016).

Girard-Sisakoun, S. (2015). Pratiquer l'accompagnement personnalisé. Chronique sociale.

Glasman, D., Rayou, P., & al. (2016). Quest-ce-qui-soutient-les-eleves? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires. (p. 102). Centre Alain Savary / Ifé. Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/quest-ce-qui-soutient-les-eleves/quest-ce-qui-soutient-les-eleves>

Guernier, M.-C. (2008). Discours d'enseignants sur les difficultés avec l'écrit des élèves de lycée professionnel. Transformations - Recherches en éducation des adultes, (1), 193 205.

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).

Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective. Variétés et crises des rapports de prescriptions. In G. De Ters-sac & Friedberg, Coopération et conception (p. 101 122). Toulouse, France: Octares Editions.

Inspection de l'enseignement Agricole (2013). Evaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de réforme de la voie professionnelle. Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche, Ministère de l'agriculture de l'alimentation et de la forêt.

Jaubert, M. (2007). Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences. Presses Univ de Bordeaux.

Jellab, A. (2008). Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail, DL 2008.

Jellab, A. (2014). L'émancipation scolaire: pour un lycée professionnel de la réussite. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.

Joas, H. (1999). La créativité de l'agir (P. Rusch, Trad.). Paris, France: les Éditions du Cerf.

Jorro, A. (Éd.). (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.

Lantheaume, F., Bessette-Holland, F., & Coste, S. (2009a). Les inattendus des réformes : hybridation et construction de normes locales. Exemple des lycées professionnels. Spirale. Revue de recherches en éducation, 43(1), 105 115. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1186>

Lenoir, Y., & Ornelas Lizardi, A. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire: au coeur d'une pédagogie critique et émancipatoire. Université de Sherbrooke/Documents du CRIE et CRCIE, (3), 1–34.

Leontiev, A. (1984). Activité, conscience, personnalité (G. Dupond & G. Molinier, Trad.). Moscou, Russie, Fédération de: Editions du Progrès.

Leontiev, A. (1972). Le développement du psychisme. Paris: Éditions Sociales.

Lessard C. (2005). La collaboration au travail : entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique, des finalités à débattre. In Biron, Cividini, & Desbiens, Les enseignants au temps des réformes. (Université de Sherbrooke).

Linard, M. (1998). L'écran de TIC, « dispositif » d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000913>

Lorino, P. (2002). Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliquée aux instruments de gestion. 34.

Lorino, P. (2005). Théories des organisations, sens et action : le cheminement historique, du rationalisme à la genèse instrumentale des organisations. In P. Lorino & R. Teulier, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 54-72). La Découverte.

Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué*. Paris, France: Éd. Anthropos.

Malaterre, F. (2018). Le processus d'institutionnalisation de l'éthique d'entreprise : vers un renouvellement de l'autorité managériale ? Le cas d'Electricité de France de 1971 à 2015. Paris - Sorbonne, Paris.

Malrieu, P., Baubion-Broye, A., & Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions - Groupe épistémologie. *Bulletin de Psychologie*, 379, 436-447.

Marcel, J.F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en sciences de l'éducation*, 12 (1), 47-64.

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. (2004). Le couple situation-activité. Sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.-F. Marcel & P. Rayou, *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-39). Paris: INRP.

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., & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, (70), 91-106. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1872>

Moisdon, J.-C. (2005). Comment apprend-on par les outils de gestion ? Retour sur une doctrine d'usage. In P. Lorino & R. Teulier, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. La Découverte.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 1-27.

Ollivier, B. (2007). *Les sciences de la communication: théories et acquis*. Paris, France: A. Colin.

Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *@ctivités*, 8(2), 115-149.

Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145-198.

Pin, J.P. et Trollat, A.F. (2011). Le professeur principal et la fonction d'orientation dans l'enseignement agricole : entre décision et aide, les embarras de la tâche. Texte personnel.

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. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. In *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 199-225). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57 (4), 425-443.

Rogalski, J. (1995). Formation à la coopération dans la gestion de sinistres : élaboration collective d'un dispositif d'action. *Education Permanente*, 123, 2, 44-64.

Savoyant, A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie cognitive*, (22), 17-28.

Savoyant, A. (1981). Image opérative et problème de coopération inter-individuelle dans l'activité collective. Actes du séminaire « L'image opérative », Centre d'éducation permanente, Université de Paris I (pp. 82-90). En ligne : https://streaming-canal-u.fmssh.fr/vod/media/canalu/documents/universite_paul_verlaine_metz_sam/histoire.s.de.l.ergonomie.2.7.la.conceptualisation.l.essort.des.concepts.et.des.m.thodes.en.ergonomie_11599/241.savoyant.pb_coord_inter.pdf. (Consulté le 18 janvier 2018)

Savoyant, A. (1984). Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail. *Cahiers de psychologie cognitive*, 4 (3), 273-284.

Schwartz, Y. (2001). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse, France: Octarès.

Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *L'activité en dialogue Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse, France: Octarès éd.

- Schneuwly, B. (1995).** De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation*, (21), 25-37.
- Schneuwly, B. (2008).** Vygotski, l'école et l'écriture (Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Vol. 118). Genève: Université de Genève. Consulté à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5714/1572/5502/No118.pdf>
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009).** L'activité en dialogue Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse, France: Octarès éd.
- Sensevy, G. (2011).** Le sens du savoir - éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles, Belgique: De Boeck, DL 2011.
- Tosquelles, F. (1973).** A propos de psychothérapie institutionnelle. *Connexions, Positions sur l'analyse institutionnelle*(6), 9-34.
- 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.
- Tourmen, C. (2015).** Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, (36), 9-40.
- 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.
- Vanhulle, S. (2009).** Mettre en discours des savoirs professionnels: apprentissage ou développement? *Travail et apprentissages*, (3), 63-75.
- Vergnaud, G. (1990).** La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10/2.3, 133-170.
- Vergnaud, G. (1996).** Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (1999).** On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Y. Clot, *Avec Vygotski* (p. 45-65). Paris: La Dispute.
- Vergnaud, G. (2007).** Les compétences en milieu professionnel; « La compétence, forme prédicative ou forme opératoire de la connaissance? » Consulté à l'adresse http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/2007_Je_2_G_Vergnaud.pdf
- Vidal-Gomel, C. et Rogalski, J. (2010).** Analyser l'activité des formateurs en conduite automobile : une étude exploratoire des aspects collectifs du travail. *Savoir*, 20, 85-118.
- Vinatier, I. (2014).** Schème-situation. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 287-290). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Vincent, G. (1980).** L'école primaire française: étude sociologique. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1994).** L'éducation prisonnière de la forme scolaire?: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. (Groupe de recherches sur la socialisation, Éd.). Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. S. (1934).** Pensée et langage. Paris: La Dispute.
- Wallon, H. (1970).** De l'acte à la pensée: essai de psychologie comparée. Paris, France: Flammarion.

Annexe

Annexe 1

Convention

Entre :

La Direction Régionale de l'Alimentation de l'agriculture et de la Forêt de Franche Comté dont le siège est situé 191 rue de Belfort, 25043 BESANCON cédex, représentée par le Directeur Régional de l'Alimentation et de la Forêt , M. Pascal Wehrlé, ci-après désignée « la DRAAF »,

Et

L'Institut National Supérieur des sciences agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement (Agrosup Dijon), Etablissement Public à caractère scientifique, culturel et professionnel, dont le siège est situé 26, Bld du Dr Petitjean, BP 87999, 21079 Dijon Cedex, représenté par son directeur général, Mr Claude Bernhard.

N° de SIRET :13000604200019

Agissant tant pour son compte que pour celui de l'Unité propre de recherche « Développement Professionnel et Formation », ci-après UP DPF, dirigée par Paul Olry, 26, Bld du Dr Petitjean, BP 87999, 21079 Dijon Cedex.

Ci-après dénommé « Agrosup Dijon » ou « le titulaire »

Il est convenu ce qui suit :

CONTEXTE DU PROJET D'INTERVENTION-RECHERCHE

« L'accompagnement personnalisé » (AP) constitue un élément important, voire significatif, des évolutions en cours du système éducatif. Formellement inscrit dans des réformes récentes (RVP, réforme du lycée et M11 BTS), son principe tend à se diffuser tant dans l'enseignement que la formation, à tous les niveaux (généralisation en cours).

Dans le même temps, ces réformes s'associent et se combinent au processus de déconcentration institutionnelle, parfois rattaché dans le domaine de l'éducation au vocable autonomie des établissements.

La mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs suscite un effort conséquent d'ingénierie pédagogique et de formation de la part de personnels de l'éducation afin d'aménager l'organisation du travail éducatif dans l'établissement.

Par effet retour, cela conduit à l'émergence ou le renforcement d'une fonction d'accompagnement professionnel des personnels par l'encadrement intermédiaire au sein de l'établissement et au niveau régional.

Issue d'une première initiative régionale (25 nov 2011), la première phase de cette intervention avec des personnels de l'EAP de Franche-Comté a consisté en une formation « Individualisation, Accompagnement, Positionnement, Orientation et Suivi » (IAPOS) qui s'est déroulée pendant 1 an (fév 2012 / fév 2013) avec des déclinaisons régionales et par établissement. De cette formation des questions ont émergé concernant ces différentes dimensions de l'accompagnement personnalisé, de la part des enseignants et directeurs adjoints. Elle a permis également aux formateurs, membres de l'équipe de recherche DPF d'Agrosup Dijon, d'établir, à travers les travaux menés par les stagiaires, une première lecture diagnostic d'une variété de situations (un point d'étape a été communiqué à la DRAAF le 14 janvier 2013).

Le principe de ce projet d'ensemble (formation et prolongements « recherches ») a été présenté et validé

- au comité des directeurs, le 23 mai 2012, en présence des 5 directeurs des EPL, des 7 directeurs-adjoints, de personnels de la DRAAF, la chef du SRFD et le DRAAF, ainsi que de 3 chercheurs de l'équipe DPF.

- au CTREA, le 18 juin 2012, en présence des représentants des personnels élus sur une base syndicale, de membres de la DRAAF, ainsi que de 2 chercheurs de l'équipe DPF.

La validation du projet par ces instances a conduit à inscrire cette intervention-recherche dans le cadre du PREAP (projet régional de l'enseignement agricole public).

Par la présente convention, la DRAAF de Franche Comté et Agrosup Dijon décident d'établir un partenariat afin de collaborer à la réalisation d'une recherche-intervention intitulée « mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé dans l'enseignement agricole public de Franche Comté ».

ARTICLE 1 : OBJET DE LA CONVENTION

La présente convention a pour objet de définir les objets, le cadre et les conditions de la collaboration, sous la forme d'une intervention-recherche, entre la DRAAF et Agrosup Dijon. Cette intervention-recherche porte sur les évolutions et les dynamiques du rapport entre des développements des activités et des processus d'institution. Elle vise à expérimenter et contribuer à comprendre et expliquer à quelles conditions, en quoi et comment l'appropriation d'une réforme par les acteurs (professionnels et usagers) participe aux processus en jeu dans ce rapport.

ARTICLE 2 : LES ENJEUX RESPECTIFS DES PARTIES

Pour la DRAAF

Le travail portera sur différents chantiers réalisés auprès d'établissements agricoles publics, érigeant ainsi un construit collectif dans un cadre régional, avec un appui au parcours, au transfert et à l'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisé afin d'en mesurer les impacts.

Ce travail vise à constituer une pluralité de regards sur un même objet social en tenant compte de l'autonomie pédagogique

renforcée des établissements depuis 2007, et donc permettra d'investir ces espaces d'actions ouverts par les réformes.
Pour AgroSup Dijon (UP DPF)

Le travail permet à l'équipe de recherche de travailler les rapports entre processus d'activités et d'institutions, notamment dans la situation de mise en œuvre des nouvelles réformes : d'une part, celles de la voie professionnelle et du lycée, qui mettent en avant une individualisation ou une personnalisation des formations ; et d'autre part celle de l'autonomie des établissements dans le cadre de la décentralisation/déconcentration.

Dans ce cadre là, l'équipe est intéressée non seulement pour explorer, comprendre et expliquer les processus d'appropriation des réformes dans et par l'activité des professionnels des établissements (élèves, enseignants, directions, etc.).

Article 3 : TRAVAUX ET MODALITES D'EXECUTION

Ce projet se décline en différents chantiers spécifiques à chacun des établissements volontaires avec un maximum de 4 chantiers simultanés. Chaque chantier fait l'objet d'un avenant à la présente convention. Les avenants sont établis entre l'établissement concerné et Agrosup Dijon et précisent l'objet, les modalités, les conditions de réalisation et d'évaluation du chantier, ainsi que les obligations réciproques des différentes parties. Ils établissent un budget prévisionnel pour le chantier dans la limite du budget prévisionnel global du projet. Toute modification d'un avenant et toute demande d'engagement d'un nouveau chantier est soumise à l'approbation du comité de pilotage (cf. article 8).

Un chantier spécifique concerne l'accompagnement professionnel des directeurs adjoints des établissements agricoles publics de Franche-Comté. Il consiste en un atelier d'investigation et de développement du travail des directeurs-adjoints, animé par un des chercheurs d'Agrosup Dijon.

Les déroulements des différents chantiers sont autonomes tant pour leurs objets respectifs, les phases qui les composent, les modalités - d'investigation et de formalisation - des produits. Ils contribuent néanmoins chacun à leurs manières aux documents d'étape ou final de l'ensemble du projet.

Article 4 : MISSIONS

L'Unité Propre de recherche « Développement Professionnel et Formation » se voit confier la direction scientifique du projet (assurée par Patrick Mayen, professeur d'université), la conduite et la coordination des différents chantiers. La coordination administrative et financière est confiée à Agrosup Dijon.

Article 5 : MOYENS

Agrosup Dijon mobilise en interne les ressources nécessaires à la bonne conduite de la recherche. Il met à disposition quatre chercheurs et son personnel administratif et technique (pour un volume de temps de 1,5 ETP).

La DRAAF s'engage à soutenir financièrement la réalisation de cette intervention-recherche selon les modalités définies dans l'article 7.

L'ensemble des recettes et des dépenses prévues dans le cadre de l'intervention-recherche est présenté dans l'annexe financière de la présente convention (annexe 1) qui fait intégralement partie de la présente convention.

La DRAAF s'engage à prendre en charge, en sus et en dehors du budget de la convention, les frais relatifs aux fonctionnements des dispositions précisées à l'article 8 concernant le suivi des travaux au niveau régional.

Les éventuelles charges financières supplémentaires nécessaires à des valorisation des produits de la recherche au niveau de l'enseignement agricole public de Franche Comté ou valorisations étendues au niveau régional, inter-régional et/ou national proposées par le comité de suivi (article 8) devront faire l'objet d'un avenant, comportant un budget spécifique, à la présente convention.

Article 6 : OBLIGATIONS

Agrosup Dijon fera mention de la DRAAF de Franche-Comté sur tous les documents officiels susceptibles d'être diffusés dans le cadre du projet de recherche, sur les rapports finaux et sur toute valorisation des résultats de la recherche. La correspondance courante est exclue de cette disposition.

Agrosup Dijon s'engage à transmettre à la DRAAF le rapport scientifique dans un délai de douze mois à compter de la date de fin de la convention.

Agrosup Dijon apporte à la DRAAF les résultats et analyses susceptibles d'intéresser ses activités dans le respect des règles déontologiques de confidentialité et d'anonymat propres aux méthodologies de recherche employées, en particulier en ce qui concerne les traces des activités ou des discours des personnes participantes.

Article 7 : MODALITES FINANCIÈRES

Le projet intervention-recherche donne lieu à un financement imputé sur les crédits du Programme Régional de l'Enseignement Agricole Public. Les modalités financières seront précisées par avenant.

Le montant du financement s'élève à trente milles euros toutes taxes comprises (30 000 euros TTC) pour un nombre d'EPL engagés dans la recherche-intervention de trois (3) ou quatre (4) et pour le chantier concernant les adjoints chargés de la formation initiale scolaire

Le versement sera effectué en 3 fois : un acompte de dix mille euros (10 000€) versé à la signature de la présente convention , un acompte de dix mille euros (10 000€) en septembre 2014 et dix mille euros (10 000€) de solde au 31 août 2015

Article 8 : SUIVI DES TRAVAUX

Le suivi des travaux est assuré par 2 instances ad hoc : un comité de pilotage et un conseil de suivi.

Un comité de pilotage régional du projet est chargé du pilotage opérationnel, administratif et financier du projet au niveau

régional. Il se réunit deux fois par an. Il est constitué à parité entre la DRAAF et Agrosup Dijon. Au préalable de chacune de ses réunions, l'équipe de recherche établit un document écrit appelé « point d'étape ».

Sur demande de l'une des parties, une rencontre exceptionnelle supplémentaire peut avoir lieu afin de traiter d'un point particulier.

Un conseil de suivi régional est mis en place et se réunira au moins une fois par an. Il vise à :

- constituer

- soutenir l'élaboration de propositions de valorisation des produits de l'intervention-recherche en direction de l'enseignement agricole public de Franche-Comté et éventuellement de valorisation en direction d'autres acteurs (régionaux, interrégionaux ou nationaux).

Les participants engagés dans la réalisation de chaque chantier (professionnels associés, chercheurs et direction des établissements) décident de ce qu'ils souhaitent porter ou non à la connaissance du conseil de suivi et d'éventuels autres destinataires dans les différents cadres de valorisation. Les matériaux produits à l'occasion de l'intervention-recherche sur les activités des professionnels ou usagers restent la propriété inaliénable des personnes ; en dernier ressort, ce sont ces dernières qui décident de ce qui peut être utilisé ou pas en dehors du chantier spécifique, voire des groupes constitués au sein de ces chantiers.

Le conseil de suivi n'a pas de prérogative formelle d'orientation, de régulation, ni d'évaluation de l'intervention-recherche et des chantiers.

Il n'a pas vocation à se prononcer sur la valorisation du projet par les membres de l'équipe de recherche en direction de la communauté scientifique.

Ce conseil de suivi est composé de :

- Le Directeur Régional de l'Alimentation, l'Agriculture et la Forêt ou son représentant,

- Le chef du Service Régional de Formation et Développement de la DRAAF et deux membres de son service qu'il désigne,

- Les chercheurs engagés dans le projet,

- Deux représentants des directeurs des établissements d'enseignement agricole public, 3 représentants des personnels régionaux élus désignés par les organisations syndicales,

- Un représentant pour chacun des chantiers en cours.

Le conseil de suivi est co-présidé par le DRAAF ou son représentant et le directeur scientifique qui en fixent la date et l'ordre du jour.

Le comité de pilotage et le conseil de suivi peuvent décider d'inviter d'autres personnes pour ce conseil de suivi en fonction de l'ordre du jour.

Les modalités de pilotage et de suivi propre à chacun des chantiers sont définies dans les avenants à la présente convention. Les membres de chaque chantier missionnent l'un d'entre eux pour rendre compte du chantier au conseil de suivi régional.

ARTICLE 9 : SECRET - PUBLICATION

Chacune des parties considérera comme strictement confidentielles toutes les informations concernant l'autre partie aux plans technique, économique, commercial, financier et imposera à son personnel le respect de cette obligation. Chacune des parties ne devra ni utiliser ni faire état de ces informations d'une manière quelconque sans l'accord préalable et écrit de l'autre partie.

En outre, pour des raisons déontologiques, les documents audiovisuels ou autres produits au cours de la recherche ne pourront faire l'objet d'une utilisation publique (hormis séances de travail internes) qu'avec l'accord préalable des acteurs directs du projet, professionnels ou chercheurs. De ce fait, des documents filmés ne seront éventuellement fournis au commanditaire de l'étude qu'avec l'accord de ces acteurs qui en définiront l'usage possible afin de prévenir toute atteinte à leur image.

L'ensemble du travail pourra faire l'objet de publications. Les publications ou communications concernant les démarches communes mentionnées à l'article 5 de la présente convention ou leurs résultats seront faites d'un commun accord. Elles devront mentionner la participation de chacune des parties. Le cas échéant elles seront prévues par une convention distincte.

Toutefois, les dispositions du présent article ne pourront pas faire obstacle :

- à l'obligation qui incombe aux chercheurs d'établir un rapport d'activité périodique ou en cas d'information ayant un haut caractère de confidentialité, un rapport confidentiel, dans la mesure où cette communication ne constitue pas une divulgation au sens des lois sur la propriété industrielle.

- ni à l'obligation qui incombe aux fonctionnaires de l'unité propre de faire état de leurs travaux dans leur rapport d'activité.

- ni à la soutenance de thèse des chercheurs dont l'activité scientifique est en relation avec l'objet de la présente convention.

A ce sujet, l'arrêté du 5 juillet 1984 relatif à l'habilitation à diriger des recherches (J.O. du 07 juillet 1984) précise dans l'article 10 du titre III: « dans le cas où le sujet de la thèse ou des travaux l'exigerait, le Directeur de thèse peut, en accord avec le Président ou le Directeur de l'établissement, prendre toute disposition pour en protéger le caractère confidentiel ».

Article 10 : ÉVALUATION DU PROJET

Le projet fera l'objet d'une évaluation d'une part concernant sa réalisation, les produits de chacun des chantiers compte tenu des conditions de réalisation et d'autre part sur les effets qui pourront être observés tant en cours de fonctionnement, qu'à l'issue pour chacun des chantiers et pour l'ensemble de l'enseignement agricole public de Franche-Comté.

Pour cela, la procédure d'évaluation prendra soin de collecter les avis successifs des différentes parties prenantes, ainsi que

du conseil de suivi.

Les opérations d'évaluation sont dirigées par le comité de pilotage. Le conseil de suivi est informé des résultats de l'évaluation par un compte-rendu.

L'évaluation est discutée dans les instances d'orientation du PREAP.

L'éventualité de commanditer une évaluation externe est laissée à l'appréciation du comité de pilotage. Dans ce cas, elle fera l'objet d'un avenant spécifique à cette convention.

Article 11 : VALORISATION DE LA RECHERCHE

L'ensemble des renseignements, documents ou données, communiqués par les chercheurs dans le cadre de la présente convention, doit être tenu confidentiel et ne doit faire l'objet d'aucune divulgation. Ces renseignements, documents ou données ne peuvent, sans autorisation, être communiqués à d'autres personnes que celles qui ont qualité pour les connaître.

Chaque partie restera propriétaire des résultats qu'elle aura générés seule. Les résultats conjoints seront la copropriété des parties en fonction de leur apport intellectuel, matériel et financier. La DRAAF donne à Agrosup Dijon un droit gratuit d'utiliser les documents, matériaux et résultats issus du projet de la présente convention pour ses besoins propres de recherche, de formation, de développement et d'appui à l'Enseignement Agricole.

Agrosup Dijon donne à la DRAAF un droit gratuit d'utiliser les documents, matériaux et résultats issus du projet de la présente convention qui lui auront été transmis.

En outre, les partenaires conviennent que les résultats peuvent, dans le cadre des règles précédentes, faire l'objet d'une valorisation (présentation publique, publications, interventions diverses, etc.) destinée à en montrer les apports concernant tant les activités professionnelles que les évolutions des fonctionnements institutionnels. Cette valorisation incombera aux deux partenaires, aussi bien chacun pour son compte qu'ensemble. Le cas échéant elle sera prévue par une convention distincte.

Les différentes valorisations devront, dans tous les cas, faire état de la participation de chacune des parties à l'étude, en mentionnant les intitulés « DRAAF de Franche-Comté », « Agrosup Dijon, UP DPF », le cas échéant, les noms des établissements ainsi que les noms des chercheurs associés aux travaux.

Article 12 : DUREE

La présente convention prend effet à compter de sa signature, couvre les préparatifs au cours de l'année 2012/2013, les années scolaires 2013/2014 et 2014/2015. En l'absence d'un avenant stipulant explicitement une modification de la durée, elle prend fin le 31 août 2015.

Article 13 : AVENANT

Toute modification des conditions ou modalités d'exécution de la présente convention, définie d'un commun accord entre les parties, fera l'objet d'un avenant. Il sera proposé par le comité de pilotage aux signataires de la présente convention, Celui-ci précisera les éléments modifiés de la convention, sans que ceux-ci ne puissent conduire à remettre en cause l'objet défini à l'article 1.

Article 14 : RESILIATION

L'une ou l'autre des parties peut mettre fin à cette convention en informant l'autre de sa décision, motivée, par lettre recommandée avec accusé de réception avec un préavis d'au moins trois mois. Les financements ne seront alors dus au prorata que pour la période effective de collaboration.

Cette décision ne réglera en rien les engagements pris par les parties auprès de tiers. La partie défaillante en assumera seule la charge.

Il est convenu en outre par la DRAAF et Agrosup Dijon que, compte tenu des contraintes imposées par les modalités de l'intervention, les impossibilités de réaliser tout ou partie de l'intervention-recherche (impossibilité de constituer les groupes de travail, impossibilité d'accéder aux activités ou aux personnes, absence d'autorisations, refus des professionnels associés d'aller au bout de la démarche proposée, etc.) dégageront à part égale la responsabilité des deux partenaires. Il sera néanmoins procédé dans ce cas à une analyse commune visant à examiner les conditions d'impossibilité et éventuellement réunir ultérieurement les conditions nécessaires à sa réalisation.

En cas d'expiration de la présente convention, pour quelque cause que ce soit, les dispositions des articles 9, 10 et 11 demeureront en vigueur.

Article 15 : LITIGE

En cas de difficultés sur l'interprétation de la présente convention, les parties s'efforceront de résoudre leur différend à l'amiable. En cas de désaccord persistant, il sera fait appel aux juridictions administratives territorialement compétentes.

Fait à Besançon, en deux exemplaires originaux, le

Pour la Direction Régionale de l'Alimentation de l'agriculture et de la Forêt de Franche Comté

Le Directeur Régional de l'Alimentation et de la Forêt, Pour Agrosup Dijon

Le Directeur Général

Pascal Wehrlé Claude Bernhard

Annexe 2

Grille d'évaluation de l'épreuve terminale E2 du BEPA

Source : Note de service DGER/SDPOFE/N2011-2160 du 6 décembre 2011

BEPA, spécialité :

Session :

Nom :

Prénom :

Capacités évaluées	Critères d'évaluation Niveau d'exigence attendu	Observations	Note
--------------------	--	--------------	------

C5 : Identifier les éléments de contexte de l'activité

Décrire l'environnement et le contexte	Description détaillée Pas d'oublis ou d'erreur		/4
Identifier les acteurs et leurs rôles	Vocabulaire adapté		/4

C6 : présenter les composantes et le fonctionnement de l'activité

Identifier les finalités et les enjeux de l'activité	Identification exacte et hiérarchisée		/8
Identifier les moyens, techniques, les produits et les méthodes	Pas d'oublis, logique de l'ordre, vocabulaire adapté		
Mettre en évidence leur adéquation aux objectifs et au contexte	Explication cohérente		
Apprécier la charge de travail, les coûts	Cohérence des références de base citées		/4
Présenter des résultats et analyser leurs conditions de réalisation	Justification des résultats, mise en évidence des points forts, points faibles, aléas		
Note générale en points entiers			/20

Appréciation générale :

Signature des examinateurs :

Annexe 3

Description du dispositif d'élaboration d'une « fiche activité » : les différentes situations et actions observées

Situation

Date

Recueil de données

Actions

Réunion d'organisation avec l'équipe des formateurs de la halle technologique



Enregistrement
Notes

Réunion d'information-échanges organisée par la coordinatrice des secondes en présence d'un enseignant et du responsable de la Vie Scolaire.

- Présentation (coordinatrice des Seconde) de l'épreuve d'examen BEPA aux formateurs de la halle technologique
- Explication de ce qu'est une « Fiche activité » (FA) et des difficultés potentielles des élèves
- Présentation de l'organisation générale du dispositif
- Echanges sur les activités des élèves en atelier (ce qu'ils font, ce qu'ils sont capables de faire, leurs difficultés...)
- Organisation collective du calendrier (2 semaines d'atelier avec les élèves des 2 options)
- Explication des attentes sur la FA (exemple d'activité donné le « décaillage »)
- Expression par les formateurs des capacités et difficultés des élèves en atelier («ils ont du mal à signaler une anomalie»; «ils n'ont pas de recul sur les valeurs» (ex: taux de matière grasse)
- Echanges sur les attentes : comment les formateurs peuvent aider les élèves en atelier
- Présentation des élèves de la promotion
- Echanges sur les difficultés par rapport aux options (laboratoire // transformation)

Présentation du module EIE aux élèves de 2nde (option Labo)



Films (2 caméras)
Transcriptions partielles

Entretiens « débriefing » avec 2 groupes de 4 élèves

Entretiens ACS avec les enseignants

La séance prend appui sur un diaporama ; alternance des discours des deux enseignants :

- Information sur l'importance de l'examen (épreuve E2) et référence au stage professionnel
- Clarification des termes « fiche contexte » et fiche « activité » (description d'une étape de fabrication « mais pas un process complet » et analyse – exemple d'une possible activité en labo « le dénombrement des coliformes ») ;
- Présentation du Jury d'examen BEPA et des critères d'évaluation
- Présentation du déroulement du module EIE + organisation du planning (jours d'atelier, d'étude, de temps de synthèse) ; prise de notes des élèves sur le calendrier
- Prescriptions pour le travail avec les formateurs (ex : collecte d'informations, comme en stage)
- Prescriptions sur la forme attendue de la FA (orthographe, lexicque)
- Prescriptions pour le bon fonctionnement des études
- Attentes, conseils pour préparer la présentation orale (ex. : « ne pas lire son texte »)
- Présentation d'un support guide pour réaliser les FA
- Sollicitation de questions des élèves (pas de questions).

Présentation du module EIE aux acteurs de la Vie Scolaire par la coordinatrice des secondes, dans le cadre d'une réunion bilan sur l'AP



Film + notes

- Présentation des objectifs et de l'objet du travail (préparation épreuve E2 oral BEPA ; prépa stage ; rédaction d'un équivalent du rapport de stage)
- Distribution du support « guide » pour la rédaction de la FA ; présentation rapide de la FA et de ce qu'est une activité
- Retour sur le 1er temps d'étude de l'an passé (au cours de la semaine en atelier technologique) qui s'était mal passé (indiscipline, incompréhensions des élèves, inactivité)
- Présentation des attentes des enseignants sur la présentation orale de la FA (évaluation) ;
- Echanges sur comment aider les élèves en étude (ex : préparation de l'oral ; orthographe ; utilisation des dictionnaires)
- Présentation du travail demandé parallèlement par les formateurs en atelier (notes de synthèses)
- Echanges sur le nombre d'études au programme dans le cadre du dispositif, les contenus et les activités possibles
- Echanges sur le bilan de l'AP de l'année passée (journal scolaire ; délégués internat ; semaine de rentrée) à partir du document de synthèse IAPOS
- Echanges sur les réunions des délégués d'internat ; discussion sur l'organisation des élections ; sur l'organisation de la rentrée ; sur la conduite des études et l'accompagnement des élèves en difficulté

Semaine de « stage » dans un atelier de la halle technologique
(1er jour élèves option labo)



Films dans deux ateliers différents
Transcriptions partielles

1er jour d'atelier pour les élèves de l'option Labo

- Découverte de l'atelier par certains élèves (Produits frais ou Pâtes molles ou Affinage ou laboratoire) ; explications par le formateur et vécu du déroulement du process de fabrication ou des procédures d'analyses en labo
- Activités professionnelles diverses encadrées par un formateur (y compris lavage et désinfection du matériel, lavage des tanks et circuits) ; explications de ce qu'on ne voit pas
- Explications de phénomènes techniques et théoriques (ex : standardisation (caractéristiques du lait); pasteurisation du lait ; ensemencement ... avec rapatriement de savoirs académiques
- Apports de lexique professionnel et utilisation d'instruments symboliques professionnels: (ex : remplissage d'une « fiche d'enregistrement de fabrication croûtes fleuries »)
- Responsabilisation des élèves (Prise de responsabilité progressive sur un poste de chef d'atelier)
- Mesures diverses effectuées par les élèves (chlorure de calcium, ferments...) et calculs
- Exercice de différentes tâches (phases du process de fabrication)

Situation
Date
Recueil de données

Actions

1ère étude encadrée par un AE de la Vie Scolaire
(élèves option labo)



Films (2 ateliers)

Surveillance de l'étude par un AE durant la 1ère heure et travail en autonomie des élèves (mise au travail des élèves et gestion de la discipline par l'AE)

Premiers échanges sur ce qui est attendu, expression des désaccords, organisation du travail en binôme, attente... et autres activités ne relevant pas de la rédaction d'une fiche-activité

Intervention de l'enseignant du centre de ressources après la pause.

Retour sur les attentes des enseignants (travail par groupe : faire 2 groupes par atelier; se mettre d'accord sur une activité labo et une activité transfo à décrire et analyser)

Délivrance de différents conseils + explicitations, précisions des attentes de contenu d'une FA avec exemplification (xxxx)

Travail en autonomie des élèves durant la 2ème heure :
Actions des élèves

Semaine de « stage » dans un atelier de la halle technologique
(3ème jour élèves option labo)



Films (2 ateliers / 3)

3ème jour d'atelier pour les élèves de l'option « Labo »
Un élève de chaque atelier passe à l'atelier « analyse de laboratoire » ;
Changement de formateur suivant les ateliers.
Changement de responsabilité de chef d'équipe.

Même déroulement que 2 – Répétition sans répétition des actions :

- Réalisation de nouvelles tâches du process (ex : trempage des fromages dans la saumure ; mise en salle d'affinage)
- Echanges sur la réalisation de la fiche activité

Présentation du module EIE aux élèves de 2nde (option transfo) par les enseignants



Films (2 caméras)
Transcriptions partielles

Entretiens « débriefing » avec 2 groupes de 4 élèves

Même type de présentation.

Comme précédemment, la séance prend appui sur un diaporama (légèrement modifié depuis la 1ère séance)

- Présentation, attentes à court, moyen ou long terme
 - Clarification organisation (Atelier ; stage ; Oral d'examen)
 - Echanges avec les élèves
 - Explications sur le guide « Fiche Activité »
 - Notes des élèves (tableau sur l'organisation du travail)
 - Clarification sur les attentes au niveau de l'analyse (causes, conséquences)
 - Attentes sur la forme (orthographe)
- Voir ce que font les élèves

Semaine de « stage » dans un atelier de la halle technologique (1er jour élèves option transfo)



Films (2 ateliers)

Transcriptions partielles

1er jour d'atelier pour les élèves de l'option « Transfo »

Même déroulement

- Explications de la formatrice (tâches, gestes de prise en main des instruments, sécurité)
- Utilisation des documents de relevé des mesures
- Dosages et Lecture des mesures et comparaison à des normes (contrôle de la couleur)
- Gestion des erreurs essais/ erreurs
- Gestion des déchets et des produits à nettoyer ;
- Synthèse, explications de la formatrice au tableau (les élèves les recopient)
- Titrage d'une activité de la FA avec l'aide de la formatrice pour choisir l'activité
- Première rédaction de l'activité et questions à la formatrice (nom des instruments, des liquides... à quoi ça sert)
- Aide de la formatrice pour la rédaction d'un résumé de l'activité

1ère étude encadrée par un AE de la Vie Scolaire (élèves option transfo)



Films (2 caméras)

Entretien ACS avec 4 AE

Travail de synthèse sur l'atelier labo encadré par une formatrice d'atelier (option « Transfo ») -> production d'un tableau de synthèse à réaliser en autonomie

Non observé

Surveillance de l'étude par AE durant la 1ère heure et travail en autonomie des élèves

xxxxx

- Pause
- Intervention de l'enseignant responsable du centre de ressources après la pause :
- retour sur les attentes (travail par groupe (faire 2 groupes par atelier; se mettre d'accord sur une activité labo et une activité transfo
- Différents conseils + explicitation, précision des attentes FA avec exemplification
- Travail en autonomie des élèves (actions)

Travail de synthèse sur la transformation encadré par une formatrice d'atelier (option « Transfo ») -> production d'un livret sur la fabrication des fromages

Non observé

Heure d'étude élèves option LABO encadrée par les enseignants (DL + GC)



Les élèves sont en petit groupe (2 ou 3) suivant les ateliers qu'ils ont réalisé.

- Retour sur les enjeux de la tâche : élaborer, retravailler deux fiches d'activités et préparer l'oral (du jeudi)
- Installation des élèves : mise en groupe
- Passation de consignes pour le travail de groupe
- Passage des enseignants auprès des groupes : supervision des écrits réalisés, sollicitation de descriptions, échanges sur la compréhension, accompagnement à l'élaboration des fiches
- Activités diverses des élèves (en attendant le passage des enseignants) : attente, réécriture des fiches (réécriture des premiers brouillons) individuellement ou par groupe, remplissage du tableau de synthèse « labo »

Films (2 caméras)

Semaine de « stage » dans un atelier de la halle technologique (3ème jour élèves option transfo)

- Même déroulement (pas forcément avec le même fromage ou avec le même formateur)
- A noter : la présence d'adultes en formation continue auxquels s'adresse le formateur.



Films (2 ateliers)

Oral de présentation de la « fiche activité » (élèves option labo)

Oral de présentation des fiches activités (1 activité transfo + 1 activité labo) devant le jury (les deux enseignants acteurs dans le dispositif d'AP): le déroulement est identique pour tous les binômes

- Présentation par les élèves des deux fiches activités (alternance des discours) – 5'
- Appui sur des fiches (résumés, mots clefs, fiches activités surlignées)
- Utilisation par certains du tableau pour soutenir les explications
- Ecoute et prise de notes par les deux enseignants
- Questions des enseignants / réponses des élèves
- Concertation des enseignants sur la prestation
- Retour rapide sur la prestation



Situation
Date
Recueil de données

Actions

Travail de synthèse sur l'atelier labo encadré par une formatrice d'atelier (option « xxx ») -> production d'un tableau de synthèse à réaliser en autonomie

Non observé

Travail de synthèse sur la transformation encadré par une formatrice d'atelier (option « xxx »)

A compléter

- Distribution d'un support de synthèse sur le process de fabrication des fromages
- Explications de la formatrice et notes dans un carnet de synthèse



Film (2 caméras)

Heure d'étude élèves option « xxx »

- Passage des formateurs auprès de chaque groupe :
- Lecture de la FA et échanges pour compléments et/ ou corrections (GC)
- Présentation par les élèves et compléments et/ ou corrections (DL)
- Elaboration de la FA en autonomie en s'appuyant sur les documents issus des synthèses (étapes 12 et 13)



Films (2 caméras)

Oral de présentation de la « fiche activité » (élèves option « Transfo ») devant le jury (GC + DL) Même déroulement (cf. situation 12)



Films (2 caméras)

Entretien ACS avec 8 élèves (atelier et oral)

Entretien ACS avec GC et DL (étude et oral)

Annexe 4

Extrait de l'entretien d'autoconfrontation d'un élève à l'issue du dispositif

Le chercheur demande à Clément, comment il va se préparer pour le stage, pour élaborer les fiches-activités. Après avoir décrit comment il va s'y prendre et son lieu de stage, il indique qu'il aurait préféré aller dans une brasserie voir le futur métier qu'il veut faire.

Chercheur : *c'est plutôt par défaut que tu es à l'ENIL*

Elève : *voilà.*

Chercheur : *tu aurais préféré faire autre chose ?*

Elève : *ben personnellement j'aurais préféré aller dans une brasserie voir le futur métier que je veux faire voir s'il me plaît vraiment parce que ce serait dommage que je prenne un apprentissage là-bas et pis que j' me r'trouve à pas aimer ce que je fais là-bas pendant un an déjà que je suis à l'ENIBIO un peu par défaut pareil alors autant que c'que je fasse ici ça m'intéresse.*

Chercheur : *parce que tu avais d'autres heu*

Elève : *ben j'étais sensé partir en heu à D... pour faire une STI2D plus dans tout ce qui est informatique robotique et développement durable et comme je le dis souvent je me retrouve à faire du fromage c'est un gros changement d'orientation*

Chercheur : *d'accord. Et malgré tout tu as l'air d'être malgré le fait que tu connaissais peut-être pas avant en quelques jours tu es quand même assez au point sur la fabrication, ça t'intéresse ? Ça te...*

Elève : *Ben si on cherche bien il y a toujours quelque chose d'intéressant même dans les choses qu'on n'aime pas, donc autant en tirer partie.*

Chercheur : *hum hum*

Elève : *c'est pas parce que j'aime pas ce que je fais enfin c'est pas que j'aime pas c'est juste que ça me plaît moins que certaines autres choses*

Chercheur : *c'est le STI qui t'aurait intéressé ?*

Elève (il hoche la tête) : *oui parce que quand je vois ce que je fais ici au début ben quand j'ai vu cette salle (celle dans laquelle se déroule l'ACS) j'ai fait ben génial on va faire du GI on va apprendre des machines et pis quand j'ai vu qu'au bout de trois semaines je faisais de la microbiologie quasiment tout l'temps j'ai fait (il hausse les épaules) ben j'ai voulu du labo, j'y suis. Et pis on nous a dit vous allez pouvoir aller en transfo j'ai fait une semaine d'atelier et pis même si j'ai eu heu vraiment l'atelier le moins intéressant du monde, en affinage, j'ai fait heu, quand même y'a du bon quand je voyais les autres en pâtes molles ben décailler des choses comme ça ben j'me suis dit autant faire ça plus tard j'ai l'opportunité ça a l'air intéressant et puis plus ça va plus j'ai avancé dans la formation plus j'ai vu que les métiers de enfin des industries agro-alimentaires c'était vraiment très large j'me suis dit ben j'aime bien la microbiologie à la base ben je cherche un métier en IA qui va vraiment s'baser sur la microbiologie ben j'ai vu la brasserie ben j'me suis dit il faut que je fasse ça plus tard, c'est ce que j'essaye de faire*

Chercheur : *d'accord*

Annexe 5

Méthodologie de recueil et d'analyse des données relatives au travail collectif pour la réalisation des tâches d'orientation

Les données recueillies sont présentées dans le tableau 1. Pour chacune des situations concernées, nous avons procédé à un enregistrement audio, une prise de note et nous avons recueilli les documents remis aux acteurs ou collecté des outils et des documents de travail utilisés (tableaux, fiches de suivi élève, fiches dialogue, mails...). S'y ajoutent un recueil de données textuelles relatives à la prescription concernant l'orientation (textes législatifs, notes de services... ; pages des sites officiels de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole...).

Tableau 1. Synthèse des données recueillies au cours des 3 années du projet

Situations	Types de recueil de données	Nombre
Conseils de classe de 2 classes de 2de (pro NJPF, CV)	Observation + entretien préalable et/ou postérieur au conseil de classe	4
Réunions de travail entre plusieurs acteurs (préparation de la rencontre parents-professeurs ; préparation des conseils de classe ; préparation entretiens avec élève et parents ; conception d'une plaquette d'orientation pour les familles des élèves de 2de professionnelle...)	Observation + entretien préalable et/ou postérieur à la réunion	8
Entretiens d'un ou plusieurs acteurs de l'établissement avec des élèves et/ou leur(s) parent(s)...	Observation de l'entretien + entretien préalable et/ou postérieur avec les acteurs de l'établissement	18
Rencontres parents-professeurs	Observation ; pour un cas, entretiens préalables et post avec le directeur, avec les professeurs principaux.	5
Entretiens collectifs avec l'équipe de direction ; Entretiens collectifs avec des groupes de professeurs principaux	Entretiens de confrontation à des traces de l'activité (extrait de retranscription ; documents de travail des acteurs ; outils utilisé pour le suivi élève ou le dialogue avec les parents) ou à des modélisations de l'activité proposées par les chercheurs	96
Entretiens individuels avec des acteurs de l'établissement (Directeur, directeur adjoint, professeurs principaux de 10 classes différentes, CPE, Infirmière, Documentaliste)	Entretiens d'explicitation de situations singulières et/ou de confrontation à des traces de l'activité (extrait de retranscription ; documents de travail)	27

L'ensemble de ces données ont fait l'objet d'une double analyse.

Tout d'abord, nous en avons réalisé une analyse qualitative synchronique. Pour cela, nous avons fait un relevé systématique de chacune des situations singulières que nous avons observées ou que les acteurs nous ont décrites au cours de nos différents entretiens avec eux. Nous les avons alors nommées et caractérisées en nous appuyant sur notre cadre conceptuel, en particulier du point de vue de différentes dimensions collectives et de leur relation avec d'autres situations singulières (voir tableau 2).

Tableau 2. Exemple d'analyse des caractéristiques d'une situation

Caractéristiques de la situation	Illustration par un exemple
Référence des données recueillies (nom du fichier)	20140113_Valdoie_entretien_Huet_prépa rencontre PP Suat He.odt
Intitulé donnée à la situation	Réunion Direction - prof ppaux préalable au conseil de classe
Moment (Quand ?)	Avant conseil classe du 2ème trim (13 janvier 2014)
Qui ?	Dir 2 Prof princ de 2de pro CV
Contenu abordé	Récapitulatif de ce qui a été fait concernant l'orientation pour la classe Echange sur la situation de chaque élève -> voir et discuter avec les parents de 5 élèves Modification de la structure et contenu de la fiche de vœux
Outils utilisés	Fiche de vœux des élèves de 2de pro CV Trombinoscope des élèves
But du travail collectif énoncé ou re constitué à partir des échanges	Identification des élèves en difficulté Travail sur la fiche navette
Type de situations : série de situation formant un travail collectif/groupe de travail/collectif de travail/situation collective informelle/situation d'information collective/situation non collective au service du travail collectif	Collectif de travail
Forme de travail collectif : co-action, coopération, collaboration	coopération
Travail simultanée/ synchronisation temporelle /synchronisation de l'état d'avancement/ synchronisation des représentations	synchronisation des représentations synchronisation de l'état d'avancement
Nature du travail collectif : information /coordination /concertation /direction	Concertation Coordination
Lien avec d'autres situations collectives	Conseils de classe précédent puis suivant Entretiens avec des parents des élèves

Nous avons alors pu constituer différentes classes de situations relatives à la tâche d'orientation au lycée en rapprochant les situations ayant des buts et des caractéristiques collectives similaires (voir § 4.1.). Nous avons aussi pu caractériser des séries de situations reliées les unes aux autres et des formes de travail collectif pour la réalisation des tâches liées à l'orientation.

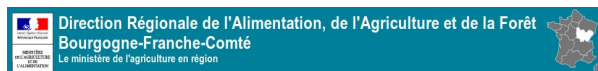
Ensuite, nous en avons réalisé une analyse diachronique en regardant les évolutions observées au cours des trois années de recueil de données : évolution des classes et séries de situations, des moments où elles prennent place dans l'année, des différentes dimensions du travail collectif (buts, tâches...).

Une intervention-recherche ne peut se réaliser non seulement qu'avec les acteurs, mais plus encore " par " eux, par leur participation active. Cette collaboration, au sens fort du terme de la nécessité d'un travail collectif qui comme nous l'avons suggéré dans nos analyses peut se déployer en un collectif de travail, est donc essentielle. Elle conjugue de forts engagements réciproques et une répartition des rôles respectifs.

Nous tenons donc à nommer toutes les personnes qui sont, d'une manière ou d'une autre, les co-auteurs de cette intervention-recherche et à les remercier chaleureusement pour leurs investissements et leurs engagements dans la durée, en espérant qu'ils ont eu autant de plaisir que nous dans cette aventure partagée.

Il s'agit tout d'abords de tous les élèves, lycéens et étudiants qui nous ont accueillis avec simplicité et sincérité à des moments de leur scolarité.

A la DRAAF, SRFD



Nathalie Prudon-Desgouttes, Dominique Ragot, Pascal Wehrlé, Hubert Martin, Sylvie Girard, Sébastien Fromholtz

Au lycée Granvelle de Dannemarie-sur-Crête (<http://granvelle.educagri.fr/>)



Serge Abadie, Nathalie Malotet (ainsi que les équipes de la vie scolaire et administrative), Audrey Compagne, Audrey Challand, Clément Mauries, Émilie Julien, François Armbruster, Jérôme Cuinet, Catherine Mignot, Anne-Carole Sautrey, Dominique Déon



Au lycée Lucien Quelet de Valdoie (<https://www.valdoie-formation.fr/>)

Myriam Huet, Ludovic Deret, Abdeljalil Zalguene, Jean-François Suat, Céline Heidet, Christine Constantin, Christine Humeau, Elisabeth Mahil, Stéphane Clément



Au lycée Mancy de Lons-le-Saunier (<http://www.lons-mancy.fr/>)

Nelly Gherardi, Frédéric Mesure, Raphaël Jaillot, Carole Sornay, William Apollinari

A l'ENILBIO de Poligny (<https://www.enil.fr/>)

Serge Abadie, Véronique Drouet, Fabienne Martin, Patrice Dieudonné, Géraldine Cattin, Didier Lanquetin, Carole Maublanc, Céline Lamboley, Emmanuelle Baconnier, Béatrice Charvin, Sabine Cautain, Marilyne Guyot, Géraldine Humbert, Didier Burlet, Floriana Guillot, Alexis Fourgery



Les directeurs adjoints du groupe des Directeurs-Adjoints

Laurent Chevalier, Ludovic Deret, Nelly Gherard, Nathalie Malotet, Fabienne Martin, Catherine Pugeaud, Anne-Françoise Trollat

Nous remercions également

Francine Randi (Inspectrice pédagogique), Jean-Paul Pin, Sylvie Petitjean, Jean-Michel Louvet

La très belle mise en page, la composition graphique et la maquette de ce rapport est le produit du travail de Melissa Mohidinekhan. Qu'elle en soit ici félicitée.

Nous remercions la direction de la communication d'Agrosup-Dijon, et en particulier Christophe Tarragon, pour son soutien.

A savoir

Rapport d'intervention-recherche conduit dans des établissements de l'enseignement agricole public de Franche-Comté (2011-2016) par l'équipe de recherche en Sciences de l'Education et de la Formation

Eduter-recherche - Unité propre «Développement professionnel et formation»
AgroSup Dijon - Université de Bourgogne Franche-Comté

Commanditaire : DRAAF-SRFD de Bourgogne Franche-Comté



ENSEIGNEMENT AGRICOLE
**L'AVENTURE
DU VIVANT**
LES MÉTIERS GRANDEUR NATURE