
Orienteation-lycée, vecteur de changement organisationnel et culturel

Danielle Ferré

Académie de Montpellier et Institut Universitaire de Formation des Maîtres

RÉSUMÉ

Il existe un besoin important des élèves et des familles en ce qui concerne l'éducation à l'orientation. C'est aussi une forte demande des équipes éducatives. Fruit d'une recherche-action, « Orientation-Lycée » est une méthode qui permet à chaque élève de développer les compétences qui vont faciliter la construction de son parcours d'orientation. C'est aussi un vecteur pertinent de changement dans un lycée considéré comme une organisation apprenante.

ABSTRACT

Students and families experience a great need for education about school guidance. Teachers and school administrators also recognize this need. In response, an action research study entitled 'Orientation-Lycée' (emphasis on secondary schools) was conducted. This methodological approach enabled students to develop the specific skills required for building and monitoring their own guidance process. This approach is also a suitable vehicle for change in schools, which are regarded as self-transforming organizations.

Cet article présente une recherche-action effectuée dans un lycée de l'académie de Montpellier. Elle a mobilisé d'octobre 1996 à juin 1999 trente cinq adultes, soit plus de la moitié de l'effectif, au service du développement des projets d'orientation de six cent élèves. L'originalité de la démarche a consisté à aborder l'orientation en classe, à la fois dans ses dimensions individuelles, sociales et institutionnelles, dans le but d'amener chaque élève en trois ans, à travers la prise de conscience de ses performances, de ses potentialités et de ses atouts, des contraintes et des ressources de ses environnements, et prenant appui sur son expérience, à construire des projets post-baccalauréat valides. Cette recherche-action a eu des effets à tous les niveaux de l'organisation. J'ai conduit ce travail avec successivement deux collègues enseignants Philippe Roquigny, professeur d'anglais et Michel Bourguet, professeur de mathématiques.

Le problème : faire évoluer l'orientation pour répondre à de nouvelles donnes

L'entrée au lycée a longtemps signifié la question de l'orientation résolue. Ce n'est plus le cas aujourd'hui où la majeure partie d'une classe d'âge accède au baccalauréat. Mais l'offre de formation se complexifie. Et le diplôme ne suffit pas pour trouver une place sur un marché du travail en évolution constante. Ainsi l'orientation devient pour chaque adolescent une compétence à construire au quotidien du lycée pour aborder la vie adulte, l'enseignement supérieur et l'emploi. D'autre part, les parents de ces nouveaux lycéens ne possèdent pas tous une

expérience personnelle du chemin à parcourir. La demande des familles en information et en conseil croît donc en parallèle de leur inquiétude.

Chaque élève a son histoire sociale, familiale et personnelle, faite d'expériences, de rêves, de goûts, d'intérêts, de valeurs, de compétences acquises à l'école et hors de l'école. Pourtant au « moment de l'orientation », tout se passe souvent comme si les profils scolaires, voire les notes seules comptaient. Les attentes sociales en matière d'orientation vont davantage aujourd'hui vers une idée d'acquisition de méthodes personnelles d'orientation, c'est-à-dire dans le sens d'un appel à l'éducation de l'autonomie que vers celle d'instruction. Les nouvelles données de la carrière professionnelle ou encore des conditions d'organisation de travail dans les entreprises ne sont pas étrangères à cette demande sociale. Il ne convient plus de se laisser orienter.

Certes l'école ne peut voir ses buts se réduire aux seules valeurs et débouchés de l'économie et des attentes des entreprises. Pourtant, le droit à l'éducation inscrit dans la loi française d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 inclut en troisième priorité celui « à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle ».

Encore faut-il pour que ces besoins trouvent réponse et pour que ces textes ne restent pas lettre morte, que des acteurs de terrain : chefs d'établissement, conseillers d'orientation-psychologues, enseignants . . . se mettent en situation d'y répondre et donc d'innover par rapport aux pratiques habituelles. Beaucoup d'enseignants se posent des questions sur le sens de ce qu'ils enseignent. Certains évoquent comme un « décalage » entre ce qu'ils professent et pratiquent quotidiennement et les contextes des environnements économiques et sociaux. Mais en l'absence de formation et d'outils, ils se sentent très démunis pour intervenir dans des processus auxquels leur formation disciplinaire les a peu préparés.

Plus particulièrement au lycée René Gosse de Clermont L'Hérault

C'était là l'état d'esprit de beaucoup de professeurs de seconde du lycée René Gosse en septembre 1996. Par ailleurs, le proviseur, trouvant les élèves trop dociles et mal préparés à l'enseignement supérieur et au monde professionnel ; considérant d'autre part que les enseignants travaillaient de manière trop isolée dans leur discipline, avait inscrit à la rentrée 1995 à l'emploi du temps de toutes les classes de seconde et de leurs professeurs principaux (responsable de l'orientation dans chaque classe), une heure dite « vie scolaire — orientation » avec une consigne : « ne pas faire cours ». Très rapidement les enseignants s'étaient trouvés désarmés face à ce temps non contraint et avaient demandé une formation.

Le dispositif de la recherche-action

Le service de la formation continue de l'académie apporte dans un premier temps une réponse formation qui se transforme bientôt en recherche-action. En effet, mené au départ de manière empirique — sur base d'expériences personnelles et de fortes intuitions, ce travail a trouvé son modèle à partir de la seconde année dans la définition suivante « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une

action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon & Seibel, 1988, p.13), et plus précisément dans le modèle d'inspiration lewinienne ou néo-lewinienne :

... ces recherches mettent en œuvre un plan expérimental impliquant des acteurs sur leur propre terrain. Ceux-ci attendent de l'expérience, l'élaboration d'un paradigme d'action ou la résolution d'un problème, applicable par la suite à grande échelle. Le groupe expérimental est constitué comme groupe pilote. Les risques réels, car nous sommes sur un terrain réel et non dans un laboratoire, sont limités et contrôlés. Les chercheurs distincts des acteurs, offrent des connaissances savantes, une expertise professionnelle, non sous forme de conclusion (modèle de la recherche appliquée) mais en se mettant à la disposition du groupe pour offrir une méthodologie scientifique applicable à un problème d'action. » Barbier, 1997

Nous référant à l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg, (1977) nous avons, pour conduire ce travail, considéré le lycée René Gosse comme un construit humain composé de membres ou acteurs qui développent des stratégies en fonction de leurs enjeux particuliers. L'ensemble de ce construit en perpétuel ajustement, constituant un système d'action concret : « Ensemble des relations qui se nouent entre les membres d'une organisation et qui servent à résoudre les problèmes concrets quotidiens. » (Bernoux, 1985) dans lequel les ajustements se font essentiellement par le biais des relations.

Le contexte : une commande et un bon terrain d'expérience et un levier original

En 1995, Clermont l'Hérault est une ville rurale d'environ 6000 habitants qui vit pour l'essentiel de la viticulture et de l'artisanat. On dénombre 20% de chômeurs. Le lycée René Gosse possède six classes de seconde de 35 élèves en moyenne, six classes de première (deux Littéraires, deux Scientifiques, deux Sciences et Technologies Tertiaires) six classes de terminale et une section de Techniciens Supérieurs « Assistant de gestion Petites et Moyennes entreprises ». Il recrute les élèves issus de cinq collèges. Le taux de réussite au baccalauréat, toutes séries confondues, est de 73%. Ces résultats sont légèrement inférieurs aux moyennes académiques et nationales (75%) et marquent une baisse par rapport aux deux années précédentes. En seconde les taux de redoublement (8%) et de réorientation (4%) amorcent le début d'une politique nettement moins sélective. Ils étaient en effet respectivement de 15% et de 6% en 1992 ; 23% et 3% en 1993 ; 13% et 8% en 1994. Dans ce lycée situé en zone rurale, les élèves restent très liés à leur famille. Ils ont peu d'expérience, au niveau scolaire et au niveau des relations sociales.

Deux volontés, une rencontre

L'histoire de cette recherche-action, c'est d'abord la rencontre en mai 1996 de deux personnes - Georges de Haro, le proviseur, et moi-même - se découvrant des objectifs convergents et décidant de déclencher ensemble pour un temps déterminé une action singulière. En 1996, il n'existe en France aucune méthode d'aide à l'orientation pour les lycéens. Un groupe de recherche réfléchit au sujet depuis

plus d'une année. Le lycée René Gosse paraît à ce moment, pouvoir constituer un terrain d'expérimentation.

Le proviseur lui, poursuit clairement un objectif managérial : initialiser ou accentuer le travail en équipe au sein de son établissement. Le projet d'établissement (1995) assigne trois objectifs à la période 1995-1999 : « Maintenir un niveau élevé de réussite au bac — Améliorer l'orientation et l'insertion des élèves — Faire progresser la formation continue des adultes. » Pour lui la situation du lycée nécessite de trouver rapidement un exercice de recentrage avec un « Nord Magnétique ». Suite à un audit, il a été choisi en accord avec les enseignants de travailler principalement sur les classes de seconde : concept d'accueil, développement de la communication, découverte de l'établissement par les élèves . . . etc. Les professeurs principaux ont été recrutés sur la base d'un contrat pédagogique avec un contenu précis, lui-même élaboré par une équipe d'enseignants. Il a été procédé à une mutualisation et à la redistribution de moyens accordés d'année en année et dont on avait parfois oublié la destination. C'est ainsi qu'une politique d'orientation forte avec traitement individuel des élèves difficiles a été instituée. Nous pensons que les élèves sont capables d'adapter leur niveau à l'orientation choisie pour peu que l'on crée autour d'eux un environnement facilitant. Et que l'on peut pour cela faire confiance à l'équipe éducative à condition de la former et de l'accompagner.

Le dispositif : une équipe intégrée et quatre piliers

Le dispositif repose sur quatre piliers : un double pilotage clairement identifié, une formation et un suivi- accompagnement des animateurs, la constitution de binômes pour animer les activités avec les élèves, l'élaboration interactive d'une méthode, une évaluation au fil de l'eau.

Le choix est fait d'éviter tout élitisme et de s'adresser à l'ensemble des élèves. Pas de classe-pilote, car il n'y aurait pas de critères pertinents pour les constituer. Une heure-année est mise à l'emploi du temps de chaque classe de seconde. Les activités sont menées par deux personnes : le professeur principal et son binôme. Le groupe-classe est considéré comme ressource pour chacun de ses membres. Le binôme est un autre membre de la communauté éducative : enseignant, conseiller d'orientation- psychologue, documentaliste, conseiller principal d'éducation, infirmière.

Le co-pilotage

Le chef d'établissement choisit les animateurs (professeurs principaux et binômes). Un soin particulier a été apporté au choix des membres de la première équipe C'est son implication et son plaisir à agir qui a rendu le projet attractif pour d'autres. C'est également le chef d'établissement qui contractualise avec eux le dispositif (rémunérations), planifie le cadre organisationnel (emploi du temps), gère la communication interne et les tensions éventuelles, (personnels non impliqués dans l'action, conseil d'administration, parents . . .) et la communication externe (rectorat, administration centrale, région, entreprises, médias . . .)

Les formateurs garantissent le cadre théorique et la méthode de travail. Ils créent les conditions de mise en synergie des personnes et régulent les affects. Ils créent aussi des conditions favorables à la production d'idées originales. Enfin, ils écrivent les séances support des activités proposées aux élèves. Sur base de confiance et d'estime mutuelle, la communication mise en place de manière implicite entre les co-pilotes est celle du « juste nécessaire », pour que chacun puisse agir dans sa sphère.

La formation et le suivi- accompagnement des animateurs

L'idée générale est que la conduite du stage doit être en cohérence et en congruence avec ce qui est attendu des animateurs dans la conduite des séances avec leurs élèves. Centrée, à travers un certain nombre d'exercices, sur la créativité et la valorisation des personnes, par delà les rôles sociaux « Une qualité que vous vous reconnaissez » ; la formation — 18h consécutives, permet à chacun de mieux prendre conscience de son parcours personnel « Votre prénom, qui vous l'a donné ? » et professionnel « Choisissez une ou deux photographies exprimant ou illustrant au mieux vos rêves d'adolescents et votre situation professionnelle actuelle », de ses représentations « Pour moi, l'orientation c'est . . . » et de ses attitudes et de ses intérêts « Une chose qui vous passionne dans la vie ». La formation met aussi le groupe en situation de s'approprier un vocabulaire, un langage et des outils conceptuels (histoire de l'orientation, constructivisme, psychologie humaniste, ADVP) . . . Les techniques de communication utilisées pendant le stage, respectueuses des personnes, facilitent les échanges de points de vue nécessaires à la conduite de l'action. Les nombreux exercices de créativité sont sources de plaisir partagé et occasion de production d'idées pour les séances.

Le suivi- accompagnement — 18h réparties par demi-journées sur l'année, poursuit les mêmes objectifs et permet en outre au groupe, à travers deux questions simples « Un point fort », « Une difficulté rencontrée et si possible un remède » d'analyser les activités réalisées en classe, de se construire peu à peu en équipe autour d'une tâche commune et de contribuer à l'élaboration de la méthode.

La co-animation en binôme

Deux personnes, le professeur principal et un autre membre de l'équipe éducative animent les séances avec les élèves. La co-animation est rendue nécessaire par les activités (brainstorming, petits groupes . . .) et le fait que les animateurs interviennent hors de leur domaine de compétence. Elle a un coût (tous les animateurs sont rémunérés) mais c'est l'un des facteurs clés du dispositif du point de vue du management comme de l'orientation. En effet les co-animateurs doivent préparer leurs interventions et donc travailler ensemble, d'autre part le risque de dérives dans la personnalisation de la relation à l'élève s'en trouve limité. L'expérience a montré que les binômes les plus fonctionnels sont complémentaires (hommes/femmes ; sciences/lettres ; enseignant/autre catégorie . . . et non « amis de longue date ») et qu'ils se répartissent entre eux les tâches de manière très variée.

En tant que co-formateurs mes collègues enseignants et moi-même constituons un exemple de binôme (enseignant/conseillère d'orientation-psychologue . . .) investissant assez spontanément deux rôles nécessaires à la conduite des activités : l'identification au groupe, la distanciation.

L'écriture de la méthode

L'hypothèse de départ consiste à transposer des outils existants au collège et à l'université pour les classes de seconde. Mais la séance de créativité lors de la formation, en galvanisant le groupe, bouleverse ce scénario. Le plaisir du jeu lie les personnes et déclenche un processus d'écriture originale. La méthode de travail qui se met alors en place est la suivante : recueil des idées et propositions des animateurs lors des sessions de suivi/accompagnement, formalisation entre deux sessions sous forme d'une fiche-élève et d'une fiche-animateur, envoi par fax au lycée et duplication. Les animateurs conduisent alors la séance dans leur classe. Lors de la session suivante le résultat est analysé avec chaque binôme et des décisions sont prises concernant les modifications à apporter.

Le travail d'écriture est partagé à parité entre les deux formateurs : une séance sur deux : écriture- corrections — écriture. Ce dispositif fonctionne deux ans. Mais le modèle « essai-erreur » du début- (mêmes les outils informatiques, par exemple sont différents- mac et PC. Ils imposent une communication par téléphone et fax, très coûteuse en temps et en énergie), fait place en fin de première année à un plan général et à un format ainsi qu'à une rationalisation de la méthode de travail, y compris pour protéger la sphère familiale de chacun.

La troisième année deux enseignants du lycée René Gosse remplacent l'un des formateurs-auteurs démissionnaire. L'un de ces enseignants prend en charge la réécriture complète du niveau seconde qui a beaucoup évolué au fil de l'élaboration des autres niveaux. La seconde enseignante, participe à la co-écriture du niveau de terminale qui fera une large place à l'apport des élèves lesquels ont en première, demandé à « rencontrer les auteurs pour leur faire part de leurs critiques et de leurs idées ». C'est ce travail qui a été publié en 2000 sous le titre *Orientation-Lycée, méthode d'orientation active* ». Au final, environ 50 séances auront été écrites et expérimentées. Et une dizaine de lecteurs extérieurs ont apporté leur regard à l'ouvrage.

Une méthode publiée : un modèle expérimentiel

Le modèle est celui de l'expérience du sujet, le lycéen certes considéré dans son rôle d'élève, mais au-delà ou en deçà comme un adolescent, une jeune personne en développement qui joue des rôles dans des environnements variés et dont les compétences ne s'acquièrent pas toutes à l'école. « Je vis, je comprends, j'intègre » ponctuent toute activité. Orientation-Lycée propose de nombreuses situations à vivre mais surtout organise la réflexion et l'analyse en groupe tout en réservant régulièrement un temps d'appropriation individuel. L'élève, personnellement, établit ainsi des liens entre ce qu'il croit, ce qu'il sait ce qu'il pense. C'est un travail de type cognitif et coopératif, basé sur le groupe-classe.

La méthode s'inscrit dans le courant de l'orientation éducative et emprunte à l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel) (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1974) l'essentiel de son modèle du choix. Elle accorde une large place à la créativité (Carelman, 1969 ; Fustier, 1978 ; Peretti, 1982) et met en place les conditions d'une pédagogie de l'information (McLuhan, 1977 ; Rufino, 1998). Elle se réfère à la psychologie humaniste (Rogers, 1968), à l'existentialisme (Sartre, 1968) et au constructivisme (Piaget, 1967) Elle s'appuie enfin sur les recherches récentes sur l'évolution du travail et du système social (Le Boterf, 1997 — Zarifian, 1993)

Trois niveaux : En seconde, « Puiser aux sources d'information ».

Il s'agit d'une phase d'appropriation de méthodes, de vocabulaires et d'outils destinés à favoriser les explorations des environnements professionnels et des études. L'effet attendu est celui d'un élargissement des champs de connaissance pour l'orientation et une plus grande habileté à trouver et traiter l'information.

En première : « Projeter son parcours professionnel ».

L'année s'articule autour d'un stage- enquête en milieu professionnel, d'une réflexion sur les notions de diplôme, certification, compétence, performance. Il a été constaté que c'est alors, et alors seulement, que l'élève accepte de bien vouloir relier ces notions à la performance scolaire et aux compétences personnelles qu'il a acquis ailleurs qu'à l'école.

En terminale : « Au-delà du bac, choisir sa vie ».

Chaque élève est accompagné dans l'examen des conditions de réalisation de ses intentions d'orientation en vue de la construction de projets personnels. Il acquiert une méthodologie de projet transférable à travers la réalisation collective d'un pôle de recherche en information organisée par les terminales pour tous les élèves de l'établissement.

La méthode se présente pour les animateurs sous forme d'un manuel comprenant une partie théorique et méthodologique et tous les conducteurs d'activité de la seconde à la terminale. Ce manuel permet une animation personnalisée. Les élèves disposent de fiches détachables et perforables à inclure dans un classeur qui leur appartient strictement..

Vingt-sept séances de 50' sur trois ans (11 en seconde — 7 en première — 9 en terminale) mobilisent le groupe-classe avec un binôme d'animateurs (dont le professeur principal) autour d'expériences à vivre de type coopératif. Les élèves accompagnés apprennent ensemble à rechercher des informations sur les métiers et les formations au CDI, dans les médias, dans les entreprises ; à enquêter ; à débattre ; à communiquer. Ils apprennent à exercer leur créativité sur des objets réels, à se connaître dans l'action, à élaborer des stratégies, à faire et à mener à bien des projets collectifs et personnels. Cela à raison de soixante-dix heures réparties sur trois ans, c'est à dire 1,5% du temps consacré aux apprentissages scolaires.

Les effets constatés auprès des acteurs

De nombreuses « évaluations au fil de l'eau » sous de forme de fiches de suivi des séances, questionnaires, entretiens (équipe de direction, animateurs), rencontres avec des panels d'élèves, écrits spontanés, visite d'un inspecteur général, ont été réalisées au cours de la recherche-action. Des éléments recueillis, il ressort que les acteurs reconnaissent avoir réalisé un certain nombre d'apprentissages.

Les élèves communiquent plus et mieux

Le premier effet concerne les relations entre élèves. Mis en confiance, certains élèves manifestent rapidement leur volonté de communiquer. D'autres, muets en situation de classe ordinaire, osent prendre la parole, et acquièrent progressivement de l'aisance à l'oral. Pouvoir dire « JE », parler en son propre nom, débattre sur les idées et non par conflit de personnes permet d'avancer vers une meilleure qualité d'écoute et de parole. C'est ainsi que les relations entre élèves s'améliorent et que des cas de tensions et de conflits trouvent leur solution. Comme le dit un élève : « Cela renforce l'amitié dans la classe ». Et une atmosphère de classe paisible favorise le travail scolaire.

Les relations inter personnelles s'améliorent aussi considérablement entre élèves et adultes : « On a vu les profs sous un autre angle », « Les profs sont des adultes de tous les jours ». D'autres membres de l'équipe se voient reconnus un rôle éducatif par les élèves « Mon étiquette de conseillère principale d'éducation est tombée très vite » ou pour le professeur- documentaliste : « Ils ont découvert que j'étais enseignante ».

Les relations de confiance qui se sont instituées permettent à chacun de s'exprimer plus librement, y compris lors d'événements institutionnels comme les conseils de classe. Les élèves ont de plus en plus tendance à demander pourquoi telle décision a été prise, à vouloir comprendre les raisons de certains choix pédagogiques. Questionnement que tous les enseignants n'accueillent pas toujours avec sérénité, mais qui fait progresser le niveau de conscience de l'ensemble de la communauté scolaire.

Les élèves utilisent mieux le Centre de Documentation et d'Information dont la fréquentation a considérablement augmenté. « Ils ont acquis des méthodes de recherche » transférables puisqu'ils paraissent posséder « plus d'autonomie et plus d'aisance dans d'autres types de recherche aussi » et commencent à réfléchir dès la seconde des stratégies post-bac. En sortant du lycée (interviews en seconde, stages en première), les élèves ont aiguisé leur curiosité vis à vis du monde du travail. Ainsi, le stage-enquête en première est essentiel pour la « découverte du monde du travail », c'est une « ouverture vers l'univers du possible ». « Le stage de trois jours pour moi a été très positif et très révélateur ».

Chez les professionnels

Dès la seconde année, nous constatons un très fort effet « culture d'établissement », y compris chez des « opposants de la première heure ». De manière

générale, les membres de la communauté éducative (enseignants, conseillers d'orientation- psychologues, conseillers principaux d'éducation, professeurs-documentalistes, infirmière), reconnaissent avoir pris conscience de leur parcours personnel et professionnel. Plusieurs ont modifié leurs trajectoires : reprise d'études (thèses), concours (agrégation), accès à de nouvelles fonctions (formation, direction d'établissement, inspection) mais aussi développement d'autres compétences et modifications de liens personnels. Ils ont enrichi leurs représentations et élargi leurs connaissances : psychologie, sociologie, formations, emplois, organisations du travail, technologies de l'information et de la communication. Tous ont appris à « parler des élèves autrement ». À l'intérieur du groupe de personnes engagées, les relations se sont enrichies. Le travail en binôme a parfois permis à des personnes que rien ne rapprochait de trouver un intérêt commun et de partager des expériences éducatives qui étaient pour beaucoup leurs premières activités pédagogiques transversales. Se voyant mutuellement travailler, elles ont pris l'habitude de se coordonner et se constituent plus volontiers en équipes vis à vis d'autres activités. Peu à peu à travers l'élaboration d'un vocabulaire et d'un langage partagé a émergé une culture commune, qui a renforcé la cohérence perçue par les élèves.

Les enseignants

Paradoxalement les enseignants ont appris le silence. Se taire pour écouter, ou simplement pour permettre à la pensée de l'élève de se dire ou de s'écrire. Certains disent avoir développé dans leur cours des pratiques réflexives. Ils proposent plus souvent des travaux en petit groupes et établissent des liens précis avec le programme de leur discipline. Ainsi, de « dispensateurs de savoir », glissent-ils vers la fonction d' « accompagnateur de pratiques cognitives et relationnelles ».

La documentaliste

Le CDI est devenu un lieu- ressource incontournable.

Les conseillers d'orientation- psychologues

Les conseillers d'orientation- psychologues ont vu leur rôle renforcé. Experts du processus, ils sont intervenus sur un terrain déjà préparé par l'activité d'éducation à l'orientation en classe. Les élèves mieux informés, et plus motivés, sont devenus demandeurs d'un véritable conseil. Vis à vis des enseignants, ils se sont trouvés en position de régulateur.

Les formateurs

Les formateurs ont appris à travailler avec une équipe dans un cadre dépassant largement la durée habituelle des stages : trois ans. Ils ont du pour cela analyser l'organisation, tenir compte de la culture, et développer une communication du « juste nécessaire ». avec les différents acteurs, y compris les élèves. Ils ont d'autre part appris peu à peu à écrire pour un public qu'ils ne verraient pas et acquis de

nouvelles compétences dans le maniement des technologies de l'information et de la communication.

CONCLUSION

Trois ans constituent une durée longue pour un projet collectif dans un établissement scolaire, car les acteurs ont aussi des enjeux et des stratégies personnels. Le concept d'« organisation apprenante » en tant qu'elle facilite l'apprentissage de ses membres et se transforme continuellement, paraît susceptible d'aider à comprendre ce qui s'est passé dans ce lycée, pour plusieurs raisons. D'abord parce que le lycée est allé au bout du programme, or la méthode si elle donne de la seconde à la terminale de plus en plus de marges de manœuvre aux acteurs, nécessite aussi des coordinations de plus en plus importantes. En seconde, l'essentiel des activités s'organise au sein de la classe. En première, le stage-enquête rend indispensable au minimum la négociation d'un calendrier collectif. En terminale, toutes les classes sont amenées à coopérer au service de la réalisation d'un projet commun. Ensuite parce que le dispositif de la recherche-action s'est amplifié la troisième année malgré plusieurs écueils : l'arrivée d'un nouveau proviseur avec une nouvelle politique et le départ de mon co-formateur et co-auteur. De fait ces changements, après une phase d'interrogations, se sont révélés vivifiants. Pour que le projet se poursuive, des enseignants du lycée, se sont investis dans le pilotage organisationnel, expérimentant là de nouvelles dimensions professionnelles. Les rôles formateurs /animateurs se sont estompés pour laisser place au niveau de la production d'idées à une organisation de type adhocratique (Mintzberg, 1979). Deux enseignants du lycée ont accepté de collaborer à l'écriture de la méthode, y apportant un regard et des compétences nouveaux. Enfin parce que l'habitude de se coordonner se maintient deux ans plus tard, que les attitudes de respect vis à vis des personnes perdurent et que de nombreux autres projets ont émergé.

La recherche-action qui s'est achevée le 28 avril 1999, a constitué une période passionnante mais désormais l'aventure se poursuit autrement. En effet, en juin 1999 les acteurs les plus impliqués dans la recherche-action et un certain nombre de personnes qui avaient gravité autour, ont souhaité poursuivre leur réflexion et la faire partager à d'autres. Ils ont créé pour cela l'association APPRENDRE ET S'ORIENTER dont l'objectif est de proposer une approche globale liant de manière significative la construction des apprentissages et la construction des parcours des personnes. D'autre part en 2001, deux autres lycées de l'Académie de Montpellier : Les Eyrieux à Bagnols sur Cèze (Gard) et le lycée de Limoux (Aude) utilisent à l'heure actuelle Orientation-Lycée dans son intégralité avec des effets très voisins de ceux constatés au lycée René Gosse.

Nous pensons pouvoir dire en conclusion au regard de ce travail que la recherche origine de l'action, se développe dans l'action et aboutit dans l'action. En effet : (a) les transformations dans le lieu même où s'effectue la recherche, au cours du projet initial, mais également dans les années à venir ; (b) l'élargissement du dynamisme de ce projet à d'autres lieux semblables d'éducation, dans la

région immédiate du lycée ; (c) dans l'édition d'un ouvrage de soutien à la méthode développée ; (d) dans la création d'une association de personnes intéressées par l'approche de ce projet ; et (e) dans le présent article pour diffusion de l'information de manière plus succincte mais à grande échelle.

Références

- Baptiste, A., Belisle, C., et Pechenart, J.-M. (1991). *Photolangage*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Barbier, R. (1997). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Seuil.
- Carelman, J. (1969). *Catalogues d'objets introuvables*. Tomes 1 et 2, Paris : Balland.
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Ferré, D., Gustau, G., Penisson-Kleinhans, R.-E., et Roquigny, P. (eds.). (2000). *Orientation-Lycée, méthode d'orientation active*. Paris : L'Harmattan.
- Fustier, M. (1978). *Pratique de la créativité*. Paris : ESF.
- Hugon, M.-A., & Seigel, C. (ed.). (1988). *Recherches impliquées. Recherche-action, le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck — Wesmael, Éditions Universitaires.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Mc Luhan, M. (1977). *La galaxie Gutemberg*. Paris : Idées / Gallimard.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éditions d'Organisations.
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1974). *Développement personnel et croissance personnelle*. Montréal : McGraw-Hill.
- Peretti, A. (1982). *La formation des personnels*. Paris : La Documentation française.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Colin.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rufino, A. (1998). Pédagogie de l'information en orientation : contribution de l'information aux approches éducatives en orientation, *Cahiers Binet Simon* n°656/657 L'orientation éducative, chantier du présent. Ramonville, Saint-Agne.
- Sartre, J.-P. (1968). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel.
- Zarifian, P. (1993). *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la firme coopérative*. Paris : L'Harmattan.

À propos d'auteur

Danielle Ferré est conseillère d'orientation-psychologue, chargée de mission pour l'éducation à l'orientation au Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO) de l'académie de Montpellier et formatrice à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres(IUFM). Titulaire d'un DESS en Gestion Stratégique des Ressources Humaines, elle a été responsable pendant trois ans d'une recherche-action en orientation au lycée René Gosse de Clermont L'Hérault.

Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Mme Danielle Ferré, c.o. 7, rue d'Alger, 34000, Montpellier, France 04 67 58 70 40 <daferre@wanadoo.fr>.