Un dispositif d'éducation à l'orientation en lycée : l'appropriation des objectifs par les acteurs

Evaluating an educational programme of guidance in the French higher school system: how do the various participants perceive its objectives and their implementation?

Jean-Christophe Vilatte and Édith Scheurer

Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/osp/4939>

DOI: 10.4000/osp.4939

ISSN: 2104-3795

Publisher

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Electronic reference

Jean-Christophe Vilatte and Édith Scheurer, "Un dispositif d'éducation à l'orientation en lycée : l'appropriation des objectifs par les acteurs", *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 30/4 | 2001, Online since 15 December 2004, connection on 07 March 2023. URL: <http://journals.openedition.org/osp/4939> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.4939>

This text was automatically generated on 7 March 2023.

All rights reserved

Un dispositif d'éducation à l'orientation en lycée : l'appropriation des objectifs par les acteurs

Evaluating an educational programme of guidance in the French higher school system: how do the various participants perceive its objectives and their implementation?

Jean-Christophe Vilatte and Édith Scheurer

De développement relativement récent, les nombreuses méthodes d'éducation à l'orientation connaissent aujourd'hui une large diffusion (Huteau, 1999) dans le cadre de l'orientation scolaire.

Élaborée par Gilles, Saulnier-Cazals et Vuillermet-Cortot (1994), la méthode *Socrate le Retour* (S.L.R.) s'inscrit dans ce courant d'aide à l'orientation. Mis en place au départ pour des étudiants de D.E.U.G., ce dispositif fut expérimenté pendant l'année scolaire 1998-1999 dans six lycées du Finistère.

À la différence de très nombreuses études, nous n'avons pas cherché à mesurer les effets objectifs de cette expérimentation sur les savoirs et savoir-faire des jeunes, nous nous sommes intéressés à la façon dont ce dispositif s'est implanté dans les établissements et au sens que les différents acteurs lui ont attribué.

La méthode Socrate, le retour et son expérimentation

En mettant les étudiants en situation d'investigation sur le terrain par le biais de la réalisation d'un dossier sur leur projet professionnel, le dispositif S.L.R. vise une prise d'autonomie par rapport à l'orientation et une éducation à la prise de décision. Dans l'ouvrage *Socrate, le retour*, les objectifs généraux sont ainsi décrits :

TABLEAU 1. Les objectifs généraux de *Socrate, le retour*

SOURCES DOCUMENTAIRES	MANUEL FORMATEUR	DOCUMENT ÉTUDIANT
Travail sur les représentations	* Analyser les représentations professionnelles par confrontation	* Confronter le projet aux réalités du monde du travail
Travail sur les capacités	* Initier une démarche active, autonome, transférable dans l'analyse d'un problème * Donner les moyens de comprendre la réalité professionnelle	* Développer une attitude critique face aux informations
Travail sur le sens	* Éduquer à la prise de décision en faisant vivre aux étudiants toutes les étapes nécessaires à la prise de décision * Se poser le problème de l'élaboration d'un projet d'orientation * Tester et affiner le projet * Prendre de l'autonomie par rapport à l'orientation * Approfondir sa motivation personnelle * Rendre le sujet conscient de son pouvoir personnel * Créer une dynamique dans la démarche d'élaboration de projets * Placer l'étudiant au centre de son expérience en interdépendance avec les autres * Construire un schéma d'identité	* Vous aider à définir ou à préciser un projet en termes de vie professionnelle * Vous engager à adopter une démarche active face à votre orientation pour faciliter les choix à venir * Faciliter les choix pertinents

TABLE 1. The main objectives of **SOCRATE**, le retour

Comme on peut le constater, à partir du *tableau 1*, les objectifs généraux sont nombreux et variés. Ils peuvent être toutefois regroupés en trois catégories : objectifs centrés sur les représentations, sur les capacités et sur le sens. Comme dans la plupart des méthodes d'éducation aux choix d'orientation, ces objectifs ont un versant cognitif et un versant affectif (Huteau, 1988). Sur le plan cognitif, il s'agit principalement de développer des procédures mentales et des connaissances, sur le plan affectif, conatif et symbolique, de donner du sens à l'orientation et de manière plus globale à sa propre vie.

Ces objectifs généraux se traduisent de manière opératoire en exercices organisés, selon une progression qui se décompose en cinq séances de travaux dirigés :

- lors de la séance n° 1, les objectifs de la démarche sont présentés aux étudiants,
- au cours de la séance n° 2, les étudiants choisissent un thème professionnel, confrontent en groupe leurs représentations avant d'aller rechercher de la documentation et réaliser des interviews,

- durant la séance n° 3, les étudiants préparent leurs interviews,
- dans la séance n° 4, les consignes de rédaction du dossier et de présentation des résultats (poster ou autre) sont explicitées,
- la séance n° 5 est consacrée à l'évaluation du travail sous forme d'un exposé oral sur les travaux réalisés, d'une discussion bilan entre les étudiants sur le dispositif et d'un questionnaire individuel pour mesurer les effets et le ressenti de chacun.

Dans la construction de leur démarche, les auteurs se fondent théoriquement sur l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (A.D.V.P.) et sur les travaux de Latreille (1984), en choisissant de s'appuyer sur la pédagogie expérientielle. Ainsi en faisant vivre, chercher, puis traiter et intégrer les informations collectées au cours de la recherche par les étudiants, ils utilisent le concept d'expérience, central dans l'approche de l'A.D.V.P., sans pour autant se référer à la séquence vocationnelle, autre concept important de l'A.D.V.P., telle que Pelletier (1974, 1983, 1986) la décrit avec ses quatre tâches : explorer pour découvrir des informations nouvelles, cristalliser pour les comprendre, spécifier pour choisir et réaliser pour agir. Peut-on alors réduire la référence à l'A.D.V.P. à cette centration sur la problématique des jeunes au travers du choix du thème de recherche, de la réalisation de l'interview, de la constitution du dossier et de la présentation à l'oral de leur travail ? Une telle perspective est possible, si l'on se réfère à d'autres auteurs comme Bujold (1990) qui rappelle que la dimension fondamentale de l'approche éducative en orientation est le principe de développement du sujet fondé sur l'expérience. Effectivement, dans toutes les phases du dispositif, l'étudiant est l'acteur central, les adultes ne sont là que pour lui proposer essentiellement un cadre méthodologique. L'autre référent théorique utilisé est celui du concept de représentation, qui n'a pas une position centrale dans le courant québécois. Le dispositif dans sa conception fait donc appel à certains principes de l'A.D.V.P., à la pédagogie active, et à la théorie des représentations.

C'est sa mise en application dans le secondaire et son appropriation par l'ensemble des acteurs qui ont fait l'objet d'une expérimentation au cours de l'année 1999 dans six lycées du Finistère. Nonobstant quelques variations d'un lycée à l'autre, voire d'une classe à l'autre le dispositif lycée reprend la trame définie pour le supérieur. Dix-neuf classes de premières générales et technologiques, tertiaires et industrielles, ont été concernées, soit environ cinq cents élèves. L'encadrement des séances a été assuré par des équipes mixtes dont la constitution variait d'un établissement à l'autre : professeurs principaux, conseiller d'orientation psychologue, documentaliste, conseiller principal d'éducation, personnel de l'équipe de direction et même dans un lycée un parent d'élève. Ces personnels ont bénéficié pour certains d'une formation à la méthode et pour d'autre se sont formés sur le terrain.

Effets de la méthode, effets du contexte et de la subjectivité des acteurs

Les effets d'une méthode ne peuvent être évalués, et surtout compris, indépendamment du contexte dans lequel le dispositif méthodologique s'inscrit, et des acteurs qui rendent sa mise en pratique possible. Une telle position s'appuie en partie sur les travaux contemporains de la sociologie de l'éducation.

Les phénomènes éducatifs ont pour caractéristique de ne pas être transparents et de mettre en jeu une pluralité de déterminants (Duru-Bellat & Mingat, 1989) dont l'analyse

et la maîtrise ne sont guère évidentes. Dans le cas du système scolaire, Berthelot (1993) rappelle que l'action scolaire se joue dans la spécificité des dynamiques locales. Il s'agit, pour cet auteur, d'une banale évidence qui est trop souvent occultée dans l'étude des phénomènes scolaires. L'établissement dispose d'une identité propre et s'approprie les éléments extérieurs en les retravaillant et en les reformulant (Derouet, 1987). Une démarche méthodologique peut réussir dans un contexte scolaire donné, échouer dans un autre, avoir des effets différents sur les acteurs et/ou sur l'institution. Comme le montre le très rapide descriptif esquissé précédemment du contexte d'implantation du dispositif lycée, la méthode S.L.R. s'inscrit pleinement dans un cadre scolaire multiforme et ne peut être pensée comme un donné, un objet qui se déploie de manière autonome.

Cette dimension du local relève de la subjectivité des acteurs qui ne sont pas simplement des opérateurs, des marionnettes (Van Haecht, 1990), des agents d'effectuation, mais des variables intermédiaires. En raison de l'influence plus ou moins forte que ces variables exercent sur la méthode, cette dernière n'est jamais réductible à un procédé décontextualisé. Dans la mise en pratique du dispositif se jouent des enjeux individuels et interpersonnels. En fonction de leur histoire et plus particulièrement de leur vécu de l'orientation, mais aussi de leur conception du métier d'enseignant, de conseiller d'orientation-psychologue, de conseiller d'éducation, d'élève, etc., les acteurs s'approprieront la démarche d'orientation éducative de manière différente. Il s'agit de prendre en compte dans l'évaluation d'une méthode la signification que les différents acteurs donnent au dispositif. Sens de leur engagement dans cette action, mais aussi sens que prennent pour eux les résultats de cette action. Ce sont les conceptions des acteurs en interrelation avec les pratiques effectives développées sur le terrain qui vont lui donner sens. On peut penser que les conceptions déterminent un certain type d'engagement dans l'action, de même que l'engagement détermine une certaine modification, de degré voire de nature, des conceptions. L'analyse doit alors porter sur les interactions entre les acteurs et la méthode qui est un cadre de rencontre, de tensions, entre une structure formelle et des logiques d'acteurs.

Aborder sous cet angle l'analyse d'une méthode d'éducation aux choix, c'est faire le choix d'une approche théorique et méthodologique différente de celle préconisée par Huteau (1999). Pour ce dernier, évaluer un programme éducatif, et plus particulièrement ses effets, relève d'une démarche « quasi expérimentale » (groupe témoin/groupe contrôle, pré-test/post-test), afin d'éviter un bon nombre d'écueils interprétatifs. Ici, il ne s'agit plus seulement d'attribuer l'efficacité d'une méthode à ses caractéristiques intrinsèques et/ou à celles des jeunes, mais également à la signification que tous les acteurs, dans un contexte donné, accordent à cette méthode et à la mise en construction qui en résulte. D'ailleurs Huteau (1999) conclut, dans son article, que les attitudes des animateurs semblent être plus importantes que les supports de la méthode quant aux effets de cette dernière, et qu'il est peut-être nécessaire de faire porter l'évaluation non plus sur la méthode mais sur la perception qu'en ont ceux qui la mettent en oeuvre. Loin de se contredire, loin de pouvoir se substituer l'une à l'autre, ces approches se complètent bien au contraire. Ne pas tenir compte de leur articulation, c'est s'interdire de penser le phénomène dans sa multidimensionnalité.

Dans cette étude, il s'agit pour reprendre une expression de Sirota (1993) de déplacer le regard de la scène — approche aujourd'hui la plus courante en évaluation des méthodes d'éducation aux choix d'orientation — vers les coulisses, et de prêter ainsi une

attention plus soutenue aux différents systèmes interprétatifs des acteurs. Dans le cadre de cet article, il ne sera traité que de la perception des objectifs par les acteurs.

La transposition des objectifs par les acteurs

Le deuxième paradigme auquel nous nous référons dans l'analyse de ce dispositif, est celui des didactiques des disciplines. Dans ce champ de recherches, le concept de transposition didactique nous paraît particulièrement intéressant pour rendre compte des différenciations et des distorsions rencontrées sur le terrain dans l'usage de la méthode. Créée par Verret (1975) et surtout introduite en didactique des mathématiques par Chevallard (1985), l'expression de transposition didactique renvoie à l'idée que le savoir savant (tel qu'il émane de la recherche), pour être accessible à l'apprenant, ne peut lui être transmis tel quel. Ce savoir (tel qu'il est présenté) doit être adapté aux possibilités cognitives et aux motivations de l'apprenant.

Les figures de la transposition sont multiples. Si elle est du côté des transformations que les programmes et les disciplines font subir aux savoirs, elle peut être aussi évoquée dans un sens plus large (Develay, 1992), en référence à la mise en pratique du savoir par le formateur et à l'appropriation de ce savoir par l'apprenant

La transposition consiste pour un formateur à extraire un ou des éléments du savoir savant et/ou des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) pour les recontextualiser dans le cadre toujours singulier d'un établissement, d'une équipe, d'une classe, en fonction d'objectifs particuliers, de modes de fonctionnement, de ressources ou des contraintes, et d'un public donné. La transposition produit alors un certain nombre d'effets : simplification et dogmatisation, création d'artefacts, complexification, production d'objets totalement nouveaux, etc. Chevallard (1985) dit qu'elle est une obligatoire distance. De telles transformations s'opèrent également au niveau de l'apprenant.

Si nous reprenons les propositions de Chevallard (1985) et de Joshua (1993), nous pouvons faire l'hypothèse que, dans la mise en application de la méthode S.L.R., des transpositions s'effectuent à différents niveaux que nous pouvons schématiser de la manière suivante :

FIGURE 1. Les phases de transpositions dans la mise en application de *Socrate, le retour*FIGURE 1. The transposition phases in the implementation of *Socrate, le retour*

Si les auteurs, dans leur ouvrage, font référence d'un point de vue théorique à différents modèles de l'orientation, ils écartent très rapidement ceux qui sont déterministes pour développer les approches éducatives en orientation. Ce choix les amène à traiter de l'orientation uniquement sous certains de ses aspects. La légitimité de leur démarche est aussi justifiée par des données économiques, culturelles, politiques et historiques. L'évolution socioculturelle et professionnelle nécessite pour les auteurs une nouvelle approche de l'orientation. Le dispositif est fondé sur la formulation d'un certain nombre de savoirs sur l'orientation et s'appuie également sur l'expérience professionnelle des auteurs.

Ces choix axiologiques permettent la définition d'objectifs généraux et opérationnels dont certains d'entre eux vont être ensuite reconstruits pour les étudiants. C'est ainsi que dans le guide à usage des formateurs, les objectifs relatifs au sens de la démarche sont nettement plus développés que dans la fiche « l'Enseignement Projet Professionnel » destinée aux étudiants. Ceux-ci n'ont donc pas une connaissance explicite de tous les objectifs que les formateurs sont susceptibles de poursuivre. Une transposition au niveau des objectifs est donc repérable ici.

L'expérimentation en lycée pose le problème de la transposition d'une méthodologie — conçue au départ pour un public d'étudiants engagés dans une filière et pour des formateurs enseignants-chercheurs — à un public de lycéens face à un choix de formation après bac et à des formateurs du secondaire.

Méthodologie de recherche

Les informations pour étudier la mise en place de cette expérimentation sont recueillies à partir de trois sources :

- des documents produits en rapport avec ce dispositif : préparations ou comptes-rendus de séances d'animation, notes ou productions d'élèves, documents d'information, de présentation ou de cadrage de l'action élaborés par les établissements,
- des entretiens de type semi-directif auprès des personnels de direction, personnels d'orientation, professeurs, documentalistes, personnels d'éducation, élèves et parents d'élèves. Cinquante-neuf personnes ont été interviewées : 30 formateurs du dispositif (14 enseignants, 6 personnels d'éducation, 5 documentalistes, 3 personnels d'orientation, 2 personnels de direction), 23 élèves ayant participé à l'opération, 6 chefs d'établissement, un questionnaire en direction des élèves ayant participé à l'opération. Au total, 363 réponses exploitables ont été recueillies.

Bien qu'elles soient privilégiées ici, les questions traitant des objectifs et des rapports aux objectifs ne constituaient qu'une partie des thèmes abordés dans les entretiens et dans le questionnaire.

Résultats

Les objectifs poursuivis par les formateurs et leurs mises en application

Apropriation des objectifs par les formateurs

Le *tableau 2* synthétise les différents objectifs que les équipes de chacun des six établissements ont spécifiés dans les documents écrits qu'elles ont produits.

TABLEAU 2. Objectifs décrits dans les documents produits par les équipes de formateurs, selon les établissements

ETABLISSEMENTS	A	B	C	D	E	F
Source	Document professeurs principaux	Compte-rendu réunion	Document animateur pour séance 1	Document professeurs principaux	Document groupe pilotage	Affiche professeur
Travail sur les représentations	* Connaissance de soi * Confronter ses représentations professionnelles avec le réel	* Interviewer des professionnels, traiter l'info, la comparer avec ses représentations initiales	* Se construire des repères sur le monde du travail	* Analyser les représentations sur le monde professionnel		* Confronter le projet aux réalités du monde du travail
Travail sur les capacités	* Construire un plan d'action en vue de la constitution d'un dossier ou d'un poster	* S'engager activement dans une recherche, confronter son point de vue, se documenter	* Méthodes pour apprendre à rechercher, utiliser l'information		* Amener les élèves à construire une démarche pour connaître un secteur professionnel	* Développer une attitude critique face à l'information
Travail sur le sens	* Mieux connaître ses motivations	* Développer une certaine forme d'autonomie	* Favoriser l'implication	* Favoriser l'éducation à la prise de décision * Préciser le projet d'orientation * Renforcer la motivation * Sensibiliser au pouvoir personnel d'action		* Définir ou préciser un projet en termes de vie professionnelle * Adopter une démarche active face à son orientation

TABLE 2. Objectives described in the documents produced by the team of trainers in the various schools

Si l'on compare les termes utilisés par les formateurs dans l'élaboration des objectifs (tableau 2) avec ceux qui figurent dans le tableau 1 et qui décrivent les objectifs de la méthode S.R.L., on peut observer que la terminologie employée est quasiment identique en ce qui concerne les objectifs sur les représentations et sur le sens, et qu'elle diffère au niveau des objectifs sur les capacités. Dans l'ouvrage *Socrate, le retour*, les objectifs qui concernent plus particulièrement la question du développement des capacités méthodologiques sont décrits de manière très générale et ces objectifs renvoient à l'acquisition d'une compétence globale transférable dans l'analyse de problèmes. Les formateurs du second degré ont retenu, quant à eux, des objectifs plus précis et plus concrets, en relation directe avec les tâches proposées lors des séances (constituer un dossier, se documenter, utiliser l'information, etc.). Leur terminologie est absente de l'ouvrage. Par ailleurs, lorsque l'on connaît la difficulté qu'éprouvent de nombreux jeunes à décontextualiser leurs apprentissages, on peut penser que les formateurs, dans le travail sur les capacités, poursuivent des objectifs différents de ceux qui sont mis en avant dans la méthode. Il s'est opéré une transposition entre le savoir de référence de la méthode S.L.R. et le savoir défini par les formateurs.

D'une équipe à l'autre, les objectifs affichés dans les divers documents ne sont pas les mêmes. Pour l'établissement D, il n'est fait aucune référence à des objectifs portant sur les représentations et sur le sens. Pour l'établissement C, il n'est fait aucune allusion aux objectifs sur les capacités. Aucun document sur les objectifs du dispositif n'a, semble-t-il, été produit par l'équipe F. La question du travail sur le sens est particulièrement développée par deux équipes (C et E), alors qu'elle est ignorée par D et F. Il est également intéressant de relever que le travail d'écriture a été collectif dans certaines équipes, alors que pour d'autres les productions sont essentiellement individuelles.

Il est possible de rendre compte de ces variations à partir des représentations que les formateurs ont eues des objectifs mis en jeu dans la méthode, telles qu'elles apparaissent dans les entretiens. La perception que les formateurs ont de ces objectifs est complexe. Il ne serait pas abusif d'affirmer qu'il y a autant de perceptions des objectifs qu'il y a eu de personnes interrogées. Il est toutefois possible de relever quelques constantes dans leurs propos et de dégager ainsi des points de différenciation quant à leur représentation des objectifs :

- une sélection et une hiérarchisation des objectifs décrits dans la méthode S.R.L. ont été opérées par les formateurs. C'est ainsi que pour des formateurs le principal objectif de la méthode est d'aider l'élève à s'orienter, alors qu'il est pour d'autres de lui donner la possibilité d'acquérir une méthode de recherche ou encore pour certains de lui permettre un travail sur l'autonomie,
- les enjeux du dispositif sont perçus soit à un niveau général soit de manière ponctuelle, essentiellement à travers le contenu des séances. Dans ce dernier cas, les objectifs poursuivis sont en lien avec les différentes tâches à réaliser aux cours des séances (apprendre aux élèves à s'exprimer, à produire des connaissances organisées sur un panneau d'affichage, à conduire un entretien, à prendre contact avec un professionnel, à vaincre sa timidité, etc.),
- si des formateurs ont cherché à poursuivre les objectifs du dispositif, d'autres y ont greffé des objectifs étrangers comme faire travailler ensemble des jeunes de sections différentes pour les amener à mieux se connaître ou initier un travail d'équipe entre formateurs,
- dans certains établissements, le dispositif est au service de l'orientation alors que, dans d'autres, il est un outil au service de l'école (moyen d'expression, préparation à l'oral des examens, etc.),
- les objectifs ont parfois été présentés dans une visée à court terme, pour répondre au problème du choix en terminale ou dans une optique à long terme, comme possibilité d'acquérir des compétences qui pourront être utilisées, plus tard, lors de la recherche d'un emploi,
- si certains formateurs ont retenu essentiellement des objectifs en relation avec leur fonction, se contentant d'une démarche de prestation, d'autres, au contraire, ont cherché à s'ouvrir sur de nouvelles perspectives, comme certains enseignants qui se sont mis à traiter de la question de l'orientation avec leurs élèves.

Il n'est pas possible de comprendre la perception que les formateurs ont des objectifs sans tenir compte de l'histoire de l'éducation à l'orientation propre à chaque établissement. Suivant les cas, le dispositif d'éducation aux choix d'orientation:

- s'est intégré tout naturellement dans des projets d'orientation déjà existants, en devenant un des éléments de ces projets,
- a ouvert les dispositifs d'orientation déjà existants sur de nouvelles perspectives,
- a relancé des dispositifs qui fonctionnaient dans la routine en posant de nouvelles questions sur l'orientation.

La perception des objectifs dépend également du sens que chaque formateur donne à la question de l'orientation. Tous les formateurs interrogés étaient préoccupés à des degrés divers par la question de l'orientation. Ce sens est lié à la personnalité du formateur, mais aussi à la façon dont il comprend sa fonction.

Des perspectives proprement individuelles et/ou collectives et/ou institutionnelles sur les objectifs à poursuivre dans ce dispositif d'éducation aux choix d'orientation permettent de comprendre comment des objectifs préconisés par une méthode ont été

plus ou moins respectés, réaménagés, infléchis par chacune des équipes en fonction d'histoires individuelles et collectives.

Diffusion des objectifs

La diffusion des objectifs auprès des acteurs varie d'une équipe à l'autre. Si dans les différents établissements, excepté pour l'un d'entre eux (établissement F), une présentation écrite est proposée aux enseignants qui participent au dispositif, cette présentation n'est pas toujours complétée par une information orale (établissements C, D et E). Les objectifs sont principalement décrits oralement aux élèves. Un seul établissement (équipe D) leur propose un document écrit. Seuls deux établissements (A et C) associent les parents à la démarche en leur proposant une réunion d'information et/ou en leur distribuant un document sur les objectifs du dispositif. Les objectifs qui figurent dans ce document (établissement A) sont écrits en relation avec les préoccupations des parents

TABLEAU 3. Présentation des objectifs aux différents acteurs, selon les établissements

ÉTABLISSEMENTS PRÉSENTATION DES OBJECTIFS	A	B	C	D	E	F
Par oral aux professeurs	oui	oui				oui
Par écrit aux professeurs	oui	oui	oui	oui	oui	
Par oral aux élèves	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Par écrit aux élèves				oui		
Par oral aux parents	oui		oui			
Par écrit aux parents	oui					

TABLE 3. How the objectives were presented to the participants in the various schools

vis-à-vis de l'orientation de leur enfant. Les formateurs se sont adaptés à ce public en transposant les objectifs pour leur donner du sens.

Selon les équipes, la présentation a été écrite et/ou orale, diffusée ou non à l'ensemble des acteurs. Quand on connaît le rôle de la mémoire sur les apprentissages et la différence d'impact de l'écrit et de l'oral sur la mémoire, on ne peut que s'interroger sur les conséquences de ces diverses formes de présentation des objectifs, sur les différentes significations que peut prendre le dispositif pour les acteurs, et les effets qu'il peut avoir sur les apprentissages des jeunes.

Mise en œuvre des objectifs

Dans ses grands principes, le déroulement des séances est comparable d'un établissement à l'autre. L'organisation des séances dans chaque établissement s'inspire de toute évidence de celle qui est décrite dans la méthode S.L.R. et en respecte les grandes lignes. Le nombre de séances proposées dans le livre est relativement limité

Elles y sont décrites avec précision et des documents, fiches de travail à l'adresse des étudiants, accompagnent chacune de ces séances. Un tel cadrage des actions éducatives amène les formateurs à respecter les cinq étapes méthodologiques préconisées. De nombreux documents tirés de l'ouvrage ont été reproduits à l'identique.

Il existe cependant des différences d'une équipe à l'autre. Si le nombre de séances est de cinq dans la plupart des établissements, il est de quatre dans l'établissement F et de sept dans l'établissement A. Ce dernier établissement a raccourci la durée des séances à une heure, au lieu de deux heures comme dans la plupart des autres dispositifs, pour en augmenter le nombre. Aucune explication n'est donnée par les formateurs de cette équipe quant à ce choix d'organisation.

Le contenu des séances n'est pas tout à fait le même d'un établissement à l'autre. Si les premières séances sont dans l'ensemble consacrées au choix d'un

TABLEAU 4. Déroulement des séances et évaluation, selon les établissements

ETABLISSEMENTS	A	B	C	D	E	F
Séance n° 1	In des métiers, explication du projet, fiche choix de thème (en amph)	Objectifs de l'action, Fiche choix de métier	Sens de la démarche, Choix de thème (1 h)	Présentation de l'action, fiche choix de thème	Présentation du projet, jeu des métiers, fiche projet (2 h)	Choix de thème
Séance n° 2	Comment s'informer (1 h)	Confrontation représentation professionnelle, préparation recherche doc.	Confrontation représentation professionnelle, préparation recherche doc. (2 h)	Constitution sous-groupes, lancement recherche documentaire	Comment et où s'informer (2 h)	Préparation de l'interview, consignes pour le dossier
Séance n° 3	Bilan des recherches, réflexion sur le panneau (1 h)	Bilan des recherches, préparation des rencontres prof.	Bilan des recherches, préparation des rencontres prof.	Suivi du travail de recherche, préparation entretien professionnel	Préparation de l'entretien (2 h)	Préparation des posters
Séance n° 4	Réalisation panneaux questionnaire professionnel	Réflexion sur le cheminement, préparation dossier écrit et oral	Analyse des infos recueillies, préparation du rapport	Consignes pour dossier, et exposés, posters	Réalisation d'un poster (2 h)	Présentation orale des posters
Séance n° 5	Présentation panneaux	Exposition des panneaux, rapport oral (jury)	Exposé sous forme de panneaux, rapport oral (jury)	Communication des résultats au groupe	Rédaction d'un dossier sur l'entretien prof.	
Séance n° 6	Préparation interview					
Séance n° 7	Bilan oral, entretien, évaluation module					
évaluation	Pas d'évaluation des travaux des élèves	Évaluation du rapport écrit et de la présentation orale du poster sur le bulletin	Évaluation orale (individuelle et en groupe) devant jury, dossier réalisé dans le cadre des activités professionnelles (2 adultes + 2 élèves)	Évaluation orale notée sur 20. Le dossier est réalisé dans le cadre des activités professionnelles pour le bac	Pas d'évaluation individuelle mais une évaluation par l'action au travers d'un questionnaire	Évaluation notée des posters et de leur présentation orale (de 6,5 à 15)

TABLE 4. Organisation of sessions and evaluation in the various schools

métier ou d'un thème, pour les secondes séances certaines équipes (B et C) optent plus particulièrement pour un travail sur les représentations et d'autres pour une réflexion sur la mise en place d'une démarche de recherche d'informations (A, D, E). La troisième séance est le plus souvent consacrée à un bilan. Le contenu des séances suivantes qui portent sur la réalisation de productions (poster ou panneau, dossier ou rapport, interview ou rencontre), est nettement plus variable d'un établissement à l'autre. Chaque établissement semble ne pas accorder la même place aux différentes productions. Dans l'établissement A, les élèves n'ont pas travaillé sur le dossier. Les exigences quant à la qualité des productions ont varié d'un établissement à l'autre. Dans les entretiens, les formateurs ont souvent soulevé la question de la surcharge de travail qu'une telle approche entraînait pour des élèves de première. Ils ont alors

essayé de composer avec cette contrainte, allégeant les exigences vis-à-vis de la réalisation de certaines productions, aidant davantage les élèves que ne le préconise la méthode.

Il semble que ce soit dans le domaine de l'évaluation que l'on trouve les plus grandes disparités entre les équipes : si les équipes A et E n'évaluent pas les productions des élèves, B et C proposent une évaluation et D et F notent les travaux. Dans certains cas, la passation a été individuelle et dans d'autres collective. On peut se demander si ces disparités ne jouent pas sur le sens que peut prendre ce dispositif pour les élèves, en modifiant les enjeux de la démarche et la nature des apprentissages, compte tenu de l'importance de l'évaluation sur l'apprentissage. Il est difficile de répondre à cette question. Si l'on compare les établissements A et E qui se sont abstenus de toute évaluation, les élèves de l'établissement E ont un taux d'adhésion au dispositif le plus élevé des six établissements (95,1 %) et ceux de A le plus faible (53,51 %). L'évaluation à elle seule ne saurait rendre compte des phénomènes observés.

Les objectifs pour les jeunes

Perception des objectifs par les jeunes

Pour évaluer la perception que les élèves ont eue des objectifs généraux de ces séances d'éducation au choix, trois propositions leur ont été soumises. La première se rapportait au sens personnel que le dispositif pouvait prendre pour chacun des jeunes en matière d'orientation, la deuxième était centrée plus particulièrement sur l'acquisition d'une méthode de recherche d'informations

TABEAU 5. Les objectifs du dispositif, selon les élèves

OBJECTIFS	CIT (RANG 1)	' FREQ	%	NE. (RANG .NB.	CIT (RANG 2)	' FREQ	%	NB CIT (RANG 3)	FREQ	%
Réfléchir sur votre orientation	200	58,65		65	19,81		76	23,60		
Acquérir une méthode de recherche d'information	80	23,46		68	20,73		179	55,59		
Obtenir des informations sur le monde du travail et des professions	61	17,88		195	59,45		67	20,80		
TOTAL O.B.S. (n = 363)	341	100,0	%	328	100,0	%	322	100,0	%	

TABLE 5. *How the students perceived the objectives of the scheme*

et enfin la troisième concernait les représentations du monde du travail. Les élèves étaient invités à classer ces trois propositions.

Peu d'élèves (6 %) ont délaissé la question, et ceux qui y ont répondu l'ont fait de manière complète. Ils sont en effet 94 % à hiérarchiser les trois propositions. Il ressort de ces données que pour une très forte majorité d'élèves, les trois objectifs

appartiennent au dispositif. Dans les entretiens, on retrouve cette prise de conscience par les élèves que différents objectifs étaient poursuivis dans le dispositif proposé.

L'analyse des fréquences d'apparition des trois propositions par rang met clairement en évidence que les trois objectifs ne sont pas perçus de la même manière par les élèves. Les élèves hiérarchisent nettement les trois objectifs. Les différences de classement entre les trois propositions sont statistiquement significatives (Khi-deux < .001). Au premier rang, 58,6 % des élèves considèrent que l'objectif principal de ces séances d'éducation aux choix est de réfléchir à l'orientation. Ils sont 59,4 % à mettre au second rang l'objectif d'obtenir des informations sur le monde du travail et des professions. Majoritairement (55,6 %), les élèves classent au troisième rang l'objectif d'acquisition d'une méthode de recherche d'information. Les élèves rattachent donc en premier lieu le dispositif à leur problématique personnelle, qui est celle d'une réflexion sur l'orientation.

La perception des objectifs par les élèves n'est pas toujours en lien avec la présentation que les formateurs font des objectifs du dispositif. Ainsi, dans l'établissement D, alors que les deux professeurs des deux classes de S.T.T. ont remis à leurs élèves un document commun dans lequel figurent explicitement les trois objectifs, les élèves en retiennent certains dans leurs travaux. Par exemple, dans son dossier, un élève gomme la dimension du travail sur le sens, alors qu'un autre laisse de côté l'approche sur les représentations. Il y a ici une transposition entre la présentation des objectifs et leur appropriation par les jeunes qui peut être liée à la lecture que les jeunes ont pu faire du document et/ou aux commentaires des formateurs.

Le classement des trois objectifs par les élèves des six établissements est significativement différent (Khi-deux < .001), surtout pour les établissements F et A. Les élèves de l'établissement F se démarquent très nettement de ceux des cinq autres établissements dans la hiérarchisation des trois objectifs. Ils sont 53,1 % à penser que l'objectif principal du dispositif est d'acquérir des informations, alors que pour tous les autres élèves (entre 52 % et 66,6 % selon l'établissement) le dispositif permet de réfléchir à l'orientation. Dans l'établissement F, aucune présentation des objectifs n'a été faite au cours de la première séance (*tableau 4*) et les formateurs sont ceux qui ont le moins formalisé leur démarche (*tableau 2*). Est-ce la dynamique relative de l'équipe et l'approche plutôt scolaire du dispositif qui est à l'origine d'une telle perception des objectifs ? Il est ici difficile de l'affirmer, surtout que pour l'établissement D l'approche du dispositif est aussi assez scolaire — les productions des élèves sont intégrées dans les cours en vue de la préparation d'un dossier pour le baccalauréat — et les travaux des élèves sont également notés (*tableau 4*).

Dans l'établissement A, le classement des élèves est très concordant : 61,2 % considèrent que l'objectif des séances est d'abord de réfléchir à l'orientation, puis secondairement d'obtenir des informations et enfin d'acquérir une méthode de recherche. Il y a, dans cet établissement, une forte volonté du chef d'établissement pour que les élèves vivent le dispositif de la même manière. Lors de la première séance, les objectifs ont été présentés à tous les élèves, réunis dans un amphithéâtre. Les séances pour chaque classe étaient menées en parallèle et la documentaliste était chargée de piloter l'ensemble du dispositif et des documents. Cette volonté institutionnelle rend compte très certainement de l'homogénéité des réponses des élèves.

Compréhension et adhésion aux objectifs

TABLEAU 6. Moments de compréhension et adhésion des élèves aux objectifs

COMPRÉHENSION ET ADHÉSION AUX OBJECTIFS	NB. CIT.	FRÉQ. (%)
Non-réponse	19	5,23
Dès le début et vous avez adhéré à leur proposition	141	38,84
Dès le début mais vous n'avez pas adhéré à leurs propositions	49	13,49
Seulement en cours de route et vous avez alors adhéré à leurs propositions	95	26,17
Seulement en cours de route mais vous n'avez pas davantage adhéré à leurs propositions	32	8,81
Vous vous demandez encore où ils voulaient en venir	27	7,43
TOTAL O.B.S.	363	100,00

TABLE 6. When and how the students understood and adhered to the objectives

Sur l'ensemble des élèves interrogés, 52,3 % estiment avoir saisi, dès le début, ce que les formateurs adultes désiraient leur proposer durant les séances, tandis que 34,9 % n'ont perçu les objectifs qu'au bout d'un moment et que 7,4 % considèrent n'avoir pas du tout compris ce qui leur était demandé.

La manière dont les élèves ont été informés des objectifs du dispositif n'est certainement pas anodine dans cet état de fait. Seuls deux établissements semblent avoir produit une fiche à disposition des élèves leur expliquant l'objectif de ces séances (tableau 3).

L'analyse des interviews permet de se rendre compte que l'explicitation orale faite à la première séance (cas de tous les établissements) semble laisser des traces floues dans l'esprit des élèves. Le plus souvent, ce qu'ils ont retenu concerne la présentation des séances et il semble que, pour un bon nombre d'interviewés, l'adhésion au dispositif et à ses objectifs ne se soit faite qu'à partir du contenu des séances. La compréhension des objectifs paraît avoir été laissée à leur propre initiative. Le caractère très pratique des séances et leur faible nombre ont permis, semble-t-il, à un grand nombre d'élèves de percevoir sans trop de difficultés l'existence d'enjeux dans le dispositif.

Quel que soit le moment, si 87,3 % des élèves disent avoir compris les propositions des formateurs adultes, ils ne sont que 65 % à y avoir adhéré. La compréhension des objectifs n'a pas provoqué automatiquement l'adhésion : 22,3 % des élèves n'ont pas souscrit aux propositions des adultes formateurs.

Lors des entretiens, les raisons invoquées par les élèves pour expliquer leur désintérêt pour le dispositif et ses objectifs sont multiples et peuvent être reformulées ainsi :

- crainte d'une surcharge de travail,
- refus de s'investir dans un domaine que les élèves considèrent comme privé,

- crainte d'être enfermé dans un projet qui ne leur correspond pas, question de l'orientation déjà résolue,
- choix du thème de recherche qui ne correspond plus aux intérêts des élèves,
- incapacité psychologique d'aborder une telle démarche qui les renvoie à une problématique de construction identitaire source de trop d'angoisse,
- incapacité de mener à bien la démarche.

La compréhension et l'adhésion aux objectifs varient significativement d'un établissement à l'autre (Khi-deux < .001). Pour les établissements D et E, 75 % et 66,6 % des élèves ont compris dès le départ les objectifs du dispositif. Ils sont 57,7 % pour l'établissement B, 52 % pour F, 46,1 % pour A, et enfin 42,6 % pour C. Majoritairement (52,7 %), les élèves de l'établissement C ont compris les objectifs seulement au bout de quelques séances.

Les élèves de l'établissement A sont les plus nombreux (25,6 %) à admettre qu'ils n'ont pas du tout compris les objectifs du dispositif. Ce résultat peut surprendre, dans la mesure où nous avons vu précédemment qu'une présentation des objectifs avait été faite à tous les élèves. Les entretiens des formateurs et des élèves laissent entendre que la séance de présentation des objectifs a été mal conçue et qu'elle n'a pas permis d'explicitier clairement les objectifs. A-t-elle dérouté certains élèves au point qu'ils n'ont pu comprendre, même à partir du contenu des séances, les objectifs du dispositif ? Il est à noter que pour l'établissement F, alors que les objectifs n'ont pas été clairement présentés aux élèves, un peu plus de la moitié d'entre eux considèrent qu'ils ont compris dès le départ ce que les formateurs leur proposaient. De par la complexité des phénomènes étudiés, il est difficile d'avoir une explication tranchée sur les résultats obtenus et la prudence quant à l'interprétation s'impose.

Quand il y a une forte adhésion des élèves, il y a aussi une bonne compréhension des objectifs proposés. Les élèves de l'établissement A sont ceux qui ont le moins adhéré : 53,5 % d'adhésion. Ceux de l'établissement E sont ceux qui ont le plus adhéré (95,1 %), viennent ensuite les élèves de l'établissement D (87,5 %).

L'équipe de l'établissement E se caractérise par un souci de penser le dispositif dans sa complexité, à partir d'une réflexion d'équipe multicatégorielle. L'approche de cette équipe est orientée sur le sens et les représentations, davantage que sur la méthode, cherchant à s'adapter aux préoccupations des élèves. On peut supposer qu'il y a un lien de cause à effet entre la démarche de l'équipe, la bonne compréhension et l'adhésion des élèves. Le dispositif a pends aux élèves de se poser des questions sur l'orientation et de faire évoluer leurs représentations. Si les élèves des deux classes S.T.T. de l'établissement D ont été également nombreux à adhérer au dispositif, cela vient peut-être du fait qu'ils sont familiers, au sein des enseignements, du type de démarche que met en jeu la méthode S.L.R. et des objectifs qu'elle poursuit. On voit ici que l'adhésion des élèves n'a pas strictement la même origine d'un établissement à l'autre. Est-elle alors qualitativement équivalente selon les établissements ? Il semble que ce ne soit pas tout à fait le cas, les enjeux du dispositif n'étant pas les mêmes pour les élèves d'un établissement à l'autre.

L'adhésion très relative des élèves de l'établissement A peut s'expliquer par la difficulté qu'ils ont eu à comprendre les objectifs, mais aussi parce que l'équipe a orienté le dispositif sur l'acquisition d'une méthodologie, plutôt que sur les deux autres objectifs, ne répondant pas ainsi aux préoccupations des jeunes quant à leur orientation. Quant aux élèves de l'établissement F, bien qu'ils n'aient pas eu de présentation des objectifs,

cela ne les a pas empêchés d'adhérer au dispositif. Lors des entretiens, les élèves de cet établissement évoquent les méthodes de travail différentes du dispositif, ainsi que les relations autres avec les formateurs.

L'atteinte des objectifs

Dans le questionnaire d'enquête proposé aux élèves, la mesure subjective de l'atteinte des objectifs faisait l'objet d'une question en deux temps. Dans un premier temps, on demandait aux élèves de se positionner sur les apports du dispositif. Globalement le jugement des élèves est plutôt positif puisque 88,9 % de ceux-ci estiment que ce travail d'éducation à l'orientation leur a apporté quelque chose. Seuls 9,3 % donnent une réponse négative et jugent que cette action ne leur a rien apporté.

Dans un deuxième temps, les élèves étaient amenés à se prononcer sur la nature des apports du dispositif. Sur les 363 questionnaires exploitables, 325 sujets ont répondu à cette deuxième partie, soit 81,2 %.

Selon 56,9 % des réponses des élèves, le premier effet de cette expérience est rattaché à la question du travail sur le sens, et plus particulièrement pour 48,8 % d'entre eux à la réflexion sur l'orientation et pour 8,1 % à la motivation scolaire. Ce serait donc selon eux l'effet principal de la méthode. Pour les élèves, le dispositif les aurait d'abord aidés dans un travail de réflexion concernant leur orientation et leur scolarité.

Le deuxième effet (27,9 %) concerne le travail sur les représentations et principalement le développement des contacts avec le monde professionnel (24 %). Les élèves apprécient cette opportunité qui leur est donnée de sortir de l'école pour

TABEAU 7. Perception par les élèves des apports du dispositif

OBJECTIFS	NATURE DES APPORTS	% CALCULÉ SUR LES TROIS PREMIERS CHOIX
Travail sur le sens	Réflexion sur l'orientation :	
	préciser votre orientation	21,3 %
	parler des problèmes d'orientation avec des élèves, des professeurs, les parents	18,3 %
	rendre actif et autonome par rapport	
	à l'orientation	9,2 %
	Renforcer votre motivation scolaire	8,1 %
Travail sur les représentations	Contact avec le monde professionnel :	
	découvrir le monde professionnel	13,2 %
	interviewer un professionnel	10,8 %

	Mieux se connaître	3,9 %
Travail sur les	Acquérir une démarche	8,0 %
capacités	S'exprimer à l'oral	4,8 %
	Travailler en groupe	2,4 %

TABLE 7. *The perception by the pupils of what they gained through the scheme*

aller vers le milieu professionnel. Mieux se connaître ne semble pas être un des apports de la méthode (3,9 %).

Le troisième effet est relatif à l'acquisition de capacités transversales. C'est un effet secondaire du dispositif puisque seulement 15,2 % des élèves citent ces apports. L'objectif du travail sur les capacités mises en avant par les formateurs ne trouve qu'un écho limité chez les élèves.

Il est à noter que ces résultats sur les apports de ce dispositif sont en cohérence avec ceux du *tableau 5* qui traite de la perception des objectifs.

Par ailleurs, si l'on observe les scores obtenus à chaque item, aucun des items ne ressort massivement, ce qui traduit une faible concordance dans les choix des élèves. Un même dispositif produit des effets différents sur des élèves eux-mêmes différents.

Quand on compare la perception que les élèves de chaque établissement ont des apports du dispositif, on constate qu'elle est significativement différente (Khi-deux < .001). Les élèves des établissements E et F se distinguent nettement des autres élèves. Pour ces derniers, l'apport du dispositif se situe essentiellement au niveau du sens. Pour les élèves de l'établissement E, l'apport est tout autant sur le sens que sur les représentations. Cette perception est conforme aux objectifs que cette équipe a cherché à poursuivre. Quant aux élèves de l'établissement F, ils perçoivent que le dispositif apporte tout autant sur le sens que sur les représentations, que sur la méthode. N'ayant pas été clairement informés des objectifs, ces élèves se sont appropriés le dispositif de manière différente, selon leurs propres préoccupations.

Conclusion

Dans cette étude, la prise en compte des objectifs, et plus particulièrement du sens que les différents acteurs accordent à ces objectifs, est posée comme question préliminaire à toute question sur l'évaluation de la méthode. Huteau (1988) soulevait déjà cette question des objectifs et la considérait comme un problème central de l'évaluation des interventions éducatives en mettant en évidence la multiplicité des objectifs poursuivis en matière d'orientation. De la même manière, Guichard *et al.* (1988) considèrent qu'évaluer les résultats d'une démarche d'orientation consiste à mesurer, auprès des individus ou populations concernés, les changements survenus sur les dimensions posées comme objectifs pédagogiques.

Comme le met en évidence cette étude, le problème de la transposition des objectifs et de leur sens est donc central dans l'évaluation d'une méthode. Les concepteurs de la méthode n'en sont pas les opérateurs, et les acteurs qui ont participé dans les différents établissements à la mise en place du dispositif d'éducation ont vis-à-vis de la question

de l'orientation des histoires particulières qui interfèrent avec la méthode, au point de produire des dispositifs différents les uns des autres et d'amener à une grande variété de situations. La méthode n'existe concrètement que dans ses réalisations, au travers des relations formelles et informelles que tissent les sujets concernés. Une telle perspective permet de rendre compte d'un certain nombre de variations qui peuvent être observées lors de l'évaluation des effets d'une méthode d'éducation aux choix. Se pose alors le problème des rapports entre les déterminants de la méthode (contenu et structure) et les situations de sa mise en pratique. Si représentations des acteurs et mise en pratique de la méthode diffèrent d'une équipe à l'autre ou à l'intérieur même des équipes, il existe aussi des similitudes de conceptions et d'actions. Il est alors possible de se demander si les variations observées affectent les principes de la méthode. Jusqu'où la méthode peut-elle intégrer des modifications sans être dénaturée dans ses objectifs ? Il est, de notre point de vue, nécessaire de dépasser dans l'évaluation d'une méthode d'éducation aux choix les régularités causales apparentes pour interroger la pratique des acteurs impliqués. Cette pratique s'inscrit dans un espace éducatif local qui contribue à forger les pratiques.

Considérer qu'une méthode d'éducation aux choix est appropriée par les acteurs qui la font vivre pose également le problème du temps de l'évaluation et de la valeur du bilan. Dans cette étude, bon nombre de formateurs envisageaient l'année suivante de retravailler la question des objectifs et de modifier leur démarche. Cette réflexion engagée par les formateurs était liée en partie aux remarques des jeunes, des autres collègues, de l'institution, et dans certains cas des parents. Quelle sera alors l'évolution des dispositifs repensés, sachant par ailleurs que l'évaluation menée a contribué au questionnement des interviewés ? Les constats effectués lors de cette étude seront-ils encore valides dans l'avenir et pour combien de temps ?

Les conseillers d'orientation psychologues qui ont élaboré cette méthode d'éducation aux choix connaissent bien les problèmes de l'orientation. Ils savent que ce sont des questions de construction identitaire qui sont mises en jeu dans le cadre de l'orientation. C'est ainsi qu'ils proposent dans leur méthode un nombre important d'objectifs sur le versant conatif que nous avons regroupés sous la rubrique « travail sur le sens ». Or, dans cette expérimentation, comme dans les propositions de mise œuvre d'une éducation à l'orientation formulées par le ministère (B.O. n° 31 et 36 de 1996), les acteurs centraux du dispositif sont les enseignants qui sont plus habitués, de par leur pratique journalière d'enseignement, à se centrer sur les savoirs et savoir-faire. Dans les établissements scolaires étudiés, les équipes constituées majoritairement de personnels enseignants n'ont pris en compte que partiellement cette catégorie d'objectifs qui est relativement éloignée de leur pratique. Un tel constat met en évidence que l'appropriation de la méthode et de ses objectifs n'est pas indépendante de l'identité professionnelle des acteurs.

S'il y a eu, de la part des équipes, des transpositions qui ont conduit à privilégier les objectifs d'ordre cognitif, les jeunes se sont emparés du dispositif en le recentrant sur des objectifs affectifs qui sont les leurs. Malgré les dérives des formateurs, ils ont saisi l'opportunité qui leur était offerte pour poursuivre les objectifs qui sont ceux que les concepteurs de la méthode avaient eux-mêmes mis en avant.

BIBLIOGRAPHY

- Berthelot, J.-M. (1993). Scolarisation et système d'action localisé. In A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance, & R. Sirota (Éds.), *Les transformations du système éducatif : acteurs et politique*. Paris : L'Harmattan.
- Bujold, R. (1990). Le conseiller en orientation : un éducateur de l'intentionnalité L'indécis, 5, 15-29.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Derouet, J.-L. (1987). L'approche ethnographique. *Revue Française de Pédagogie*, 78, 86-108.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : E.S.F.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1989). Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 5-13.
- Gilles, D., Saulnier-Cazals, J., & Vuillermet-Cortot, M.-J. (1994). *Socrate, le retour*. Québec : Éditions Septembre.
- Guichard, J., Pierrotti, M., Scheurer, E., & Viriot, M. (1988). Orientation éducative de la sixième à la troisième. Issy-les-Moulineaux (92) : E.A.P.
- Huteau, M. (1988). Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 2, 125-141.
- Huteau, M. (1999). Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2, 225-251.
- Joshua, S., & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : P.U.F.
- 554 Évaluation d'un dispositif d'éducation
- Latreille, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle : trente années de lutte et de recherche*. Lyon : P.U.L.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Pelletier, D. (1986). Le projet ou l'élaboration cognitive du besoin. *Éducation Permanente*, 86, 29-39.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- Pelletier, D., Bujold, C. et al. (1983). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi. Québec : Gaetan Morin.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles : De Boeck Éditions Universitaires.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

ABSTRACTS

When assessing a careers guidance manual, it is all too easy to forget the question of just what the manual means to the trainers and pupils concerned, particularly as regards the way they perceive its aims and how they are to be implemented.

This article demonstrates the importance of the role played by subjective factors and by the institutional ethos of the schools in determining the differences observed in their interpretation and use of a manual entitled *Socrate, le retour*. The consequences of these factors are examined and explained in terms of contemporary sociological studies and subject-specific didactics. It is shown that the trainers adapt some of the original aims of the manual to their personal and institutional agendas, whereas the pupils use the contents as its authors originally intended. The research, which clearly brings out the phenomenon of transposition, is based on the analysis of 59 interviews with the various participants carried out in six secondary schools in the Finistère area of Brittany, on reports drafted when the educational guidance programme was first being put into practice, and on the results of a questionnaire administered to 363 pupils.

Dans l'évaluation d'une méthode d'éducation à l'orientation se pose la question, trop peu souvent abordée, du sens que peut prendre la méthode — notamment dans la perception de ses objectifs et de leur application — pour les formateurs, aussi bien que pour les élèves. Cet article met clairement en évidence le poids des dynamiques d'établissement et le rôle de la subjectivité de chacun des acteurs dans les différences observées entre les lycées quant à la perception et à la mise en application des objectifs d'une méthode d'éducation aux choix d'orientation : *Socrate, le retour*. Les effets de ces dimensions sont interrogés et sont expliqués à partir des travaux de la sociologie contemporaine et de la didactique des disciplines. Si les formateurs ont bien souvent réorienté une partie des objectifs initiaux, en fonction d'enjeux personnels et institutionnels, les élèves, en s'emparant du dispositif, ont poursuivi quant à eux des objectifs qui étaient ceux proposés par les auteurs de la méthode. La recherche menée dans six lycées du Finistère met en évidence ces phénomènes de transposition à partir d'analyse d'entretiens (59 interviews ont été menées auprès des différents acteurs des établissements), d'analyse des productions rédigées dans le cadre de la mise en place de ce dispositif d'éducation à l'orientation, et du traitement d'un questionnaire rempli par 363 élèves.

INDEX

Mots-clés: Éducation aux choix, orientation, représentation, sens, objectifs, évaluation

Keywords: Career Education, Guidance, Representation, Meaning, Objectives, Evaluation

AUTHORS

JEAN-CHRISTOPHE VILATTE

est Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Nancy 2 et Chercheur au Laboratoire d'Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation et de la Formation. Université Nancy 2, U.F.R. Connaissance de l'homme, Département Sciences de l'Éducation, 3, place Godefroy de Bouillon, B.P. 3397, 54015 Nancy Cedex. Courriel : jean-christophe.vilatte@univ-nancy2.fr

ÉDITH SCHEURER

est Conseillère d'Orientation-Psychologue au C.I.O. de Vandoeuvre et actuellement Formatrice à l'I.U.F.M. de Lorraine.