



L'orientation des élèves au lycée : un travail collectif

Jean Francois Metral



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/8896>
DOI : 10.4000/osp.8896
ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2018
Pagination : 619-658
ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jean Francois Metral, « L'orientation des élèves au lycée : un travail collectif », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 47/4 | 2018, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 17 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/8896> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.8896>

Ce document a été généré automatiquement le 17 décembre 2020.

© Tous droits réservés

L'orientation des élèves au lycée : un travail collectif

Jean Francois Metral

Introduction

- 1 La procédure d'orientation des élèves au lycée et le rôle des acteurs scolaires dans cette orientation se sont trouvés remis au centre de l'actualité en 2017 par les « ratés » de la procédure centrée sur l'outil APB¹. L'urgence a conduit le ministère de l'Éducation nationale à proposer un plan de réforme de l'enseignement supérieur (« le plan étudiants »²) concrétisé par un nouveau texte de loi sur « l'orientation et la réussite des étudiants³ » (loi n° 2018-166 du 8 mars 2018).
- 2 Dans cet article, nous proposons d'alimenter le diagnostic de la situation en examinant le fonctionnement collectif ordinaire des acteur.rice.s d'un lycée pour réaliser la procédure d'orientation. Comment se réalisent les tâches relatives à l'orientation des élèves au lycée ? Quels rôles y jouent quels acteurs ? Quels outils fondent ce travail collectif ? Il s'agit donc d'examiner l'orientation dans la troisième acception que définit Guichard (2006, p. 7), celle « des dispositifs et des pratiques (professionnelles) d'aide aux individus visant à leur permettre de faire face le mieux possible aux tâches requises pour "s'orienter" ».
- 3 Pour cela, nous examinons tout d'abord comment la recherche s'est intéressée à la réalisation des tâches d'orientation par les acteurs des établissements scolaires et à leur dimension collective. Puis, nous exposons le cadre conceptuel utilisé pour réaliser notre analyse du travail collectif de réalisation des tâches d'orientation dans ce lycée. Nous décrivons ensuite le contexte de notre étude de cas dans un lycée de l'enseignement général et technologique agricole, ainsi que la méthodologie de recueil et d'analyse que nous avons utilisée. Nous présentons alors les différentes formes de travail collectif observées pour la réalisation de ces tâches pour des classes de seconde.

Enfin, nous discutons nos résultats au regard des travaux sur cette question, leurs implications pratiques et les perspectives ouvertes en termes de recherche.

1. La réalisation des tâches d'orientation par les acteurs dans les établissements scolaires

- 4 Afin de mieux comprendre comment se situe l'apport de notre contribution, nous présentons comment les recherches abordent le travail des acteur.rice.s des établissements pour l'orientation des élèves et sa dimension collective.

1.1. Le rôle des acteurs des établissements dans la détermination des carrières scolaires des élèves

- 5 Notre contribution s'inscrit dans le mouvement international dans lequel l'orientation n'est plus envisagée seulement du point de vue des échanges entre un.e conseiller.ère et un.e étudiant.e, mais comme ancrée dans la vie quotidienne de l'école et concernant tous ses acteur.rice.s, au premier rang desquels l'équipe de direction et les enseignant.e.s : *A whole school approach to guidance counselling* (Hearne, King, Kenny, & Geary, 2016b).
- 6 En effet, parmi les nombreuses recherches concernant les pratiques des professionnel.le.s de l'éducation en matière d'orientation, en France comme à l'international, un grand nombre se sont centrées sur le conseil en orientation et ses acteurs (*Carreer guidance and counselling, School or carreer guidance counsellors, Counselling programs* – voir par exemple Athanasou, & Van Esbroeck, 2008 ; Guichard, & Huteau, 2005 ; Olry-Louis, Guillon, & Loarer, 2013). Seules quelques-unes d'entre elles s'intéressent au « fonctionnement ordinaire des établissements scolaires ou de certaines de leurs entités (la classe, par exemple). Elles étudient la manière dont les interactions entre les agent.e.s de l'institution, les parents et les élèves contribuent à la détermination des carrières scolaires (Cicourel & Kitsuse, 1963 ; Briand & Chapoulie, 1992) » (Masson, 1997, p. 120). Elles examinent aussi les représentations que se font les enseignant.e.s ou les équipes de direction de ce qu'est une « approche scolaire globale du conseil en orientation », de leur(s) rôle(s) respectifs dans des tâches liées à l'orientation et des éléments de contexte qui interviennent dans leur engagement pour ces tâches (Hui, 2002 ; Hearne & Galvin, 2014 ; Hearne, Geary, & Martin 2016a; Lam, & Hui, 2010).
- 7 D'un côté, ces travaux soulignent le rôle des acteurs des établissements et de leurs pratiques sur l'orientation des élèves. Ils se centrent le plus souvent sur ce que font ces acteurs, indépendamment les uns des autres (direction ; enseignant.e.s ; conseiller.ère.s-psychologues d'orientation). Quelques-uns s'intéressent à ce qu'ils font dans quelques situations liées à l'orientation où ils peuvent ou non être présents simultanément : conseil de classe (Buisson- Fenet, 2005 ; Dequiré, 2008) ; pratiques d'évaluation (Duru-Bellat, 1986 ; Marchand, 1996 ; Merle, 1998) ; informations données

aux parents et aux élèves (Masson, 1997). Ils pointent le plus souvent leurs défaillances :

- orientation des élèves fondée sur les « catégories de l'entendement professoral » et une logique scolaire — celle des notes dans les disciplines abstraites — et « non pas en se référant à une vision complexe des compétences et attitudes qui seraient requises pour s'engager dans telle ou telle voie » (Duru-Bellat, 1988 ; Guichard, 2006, p. 20) ;
 - décisions biaisées par des facteurs psychosociaux (Duru-Bellat, 1986 ; Merle, 1998) ; incidence des pratiques des acteurs des établissements et de leurs représentations du « devenir scolaire et social » de leurs élèves sur l'orientation de ces derniers (pratiques d'évaluation, sélectivité et sévérité dans l'acceptation ou le refus d'un passage en classe supérieure) (Duru-Bellat, 1986, 1988) ;
 - méconnaissance du fonctionnement des établissements d'enseignement du niveau supérieur, informations erronées sur les filières, leurs débouchés, contenus... (Masson, 1997).
- 8 Buisson-Fenet (2005, p. 136) montre aussi les « différentes conceptions du “bien faire” en matière de (ré)orientation » entre les cultures professionnelles qui coexistent dans l'espace scolaire des établissements (enseignant.e.s, direction, psychologue scolaire) et les divergences qu'elles suscitent lors des moments de prises de décision concernant les réorientations en fin de seconde.
- 9 Guichard (2006, p. 20) insiste sur le rôle important des enseignant.e.s des établissements d'origine, à travers les évaluations qu'ils réalisent et dans le cadre des « “conseils d'orientation” “au cours desquels ils jugent des possibilités d'orientation effectives de leurs élèves (telles que ceux-ci et leur famille les ont manifestées)” ». Mais il pointe aussi « la place structurellement marginale des conseillers d'orientation-psychologues », informateur.rice.s ou conseiller.ère.s pour les familles, mais dont le poids reste limité sur les propositions d'orientation du conseil de classe. Il ne mentionne les autres acteurs des établissements [personnel de direction, conseiller.ère principal.e d'éducation (CPE)...] que pour leur rôle dans l'éducation à l'orientation. En dehors des conseils de classe, il ne fait aucune référence à un travail collectif conduit par ces acteurs pour la réalisation de la procédure d'orientation.
- 10 De l'autre côté, ces travaux pointent aussi la méconnaissance des parents d'élèves concernant le fonctionnement ordinaire de l'établissement, et plus généralement de l'institution scolaire, en matière d'orientation (Guichard, 2006 ; Hearne, Geary, & Martin 2016b). Ils décrivent en particulier une incompréhension des critères de décision.

1.2. Une dimension collective qui complexifie les tâches d'orientation

- 11 Les quelques travaux concernant le fonctionnement de l'orientation dans les établissements pointent, de manière plus ou moins explicite, la dimension collective des tâches d'orientation. Ainsi, par exemple, Masson (1997, 131) envisage « les décisions scolaires qui définissent les carrières scolaires comme le produit de l'action collective, des interactions entre différentes catégories d'acteurs (élèves, parents d'élèves et agents de l'institution scolaire) [...] dans les relations entre les usagers et les agents de l'institution scolaire d'une part, dans les relations entre ces agents dans le cadre du

processus d'orientation, d'autre part. » Toutefois, ils ne prennent pas pour objet d'étude cette dimension collective.

- 12 À notre connaissance, seul le texte de Pin et Trollat (2014) l'aborde de manière explicite et invite à en organiser et outiller les coordinations.
- 13 Ces auteur.e.s montrent, tout d'abord, que cette dimension collective est intrinsèque aux tâches d'orientation. En effet, la fonction d'orientation est distribuée entre différents acteurs au sein de l'institution scolaire et des établissements (directeur.rice.s, professeur.e.s principaux.ales, professeur.e.s, conseiller.ère.s principaux.ales d'éducation, documentalistes, conseiller.ère.s psychologues d'orientation) mais aussi en dehors (familles, ami.e.s...). Dès lors, ils expliquent que, pour pouvoir jouer leur rôle, ces différents acteurs ont à se situer dans le processus d'orientation formel afin de délimiter leur position, leurs tâches au regard de celles des autres. De plus, ils montrent, que cela implique une part informelle de travail collectif puisque le nombre et la nature de ceux qui sont amenés à intervenir, ainsi que les modalités de leurs interventions ne peuvent pas être prédéfinis.
- 14 Ensuite, ils s'intéressent au rôle du.de la professeur.e principal.e dans le travail collectif. Ils expliquent que celui.celle-ci doit assurer une tâche de coordination du suivi des élèves et de la préparation de leur orientation entre les acteurs et en concertation avec les parents d'élèves⁴.
- 15 Toutefois, nous pouvons constater que ces auteur.e.s ne prennent pas pour objet central la réalisation du travail collectif d'orientation des élèves par les acteurs des établissements.
- 16 Ainsi, bien que Mure (1996, p. 189) affirme que l'orientation est « l'affaire de tous » au sein du système scolaire, il n'existe pas de travaux, à notre connaissance, qui se sont penchés sur la réalisation collective de la procédure d'orientation par les acteurs du lycée au cours d'une année scolaire. C'est l'objectif de notre contribution de donner à voir ce travail collectif.

2. Fondements théoriques : l'analyse de l'activité et des situations de travail collectif pour les tâches d'orientation des élèves

- 17 Pour analyser et comprendre le travail collectif des acteurs d'un lycée, nous avons choisi de nous appuyer sur le cadre conceptuel élaboré par la didactique professionnelle associé à des concepts issus de la psychologie du travail.

2.1. Analyser l'activité et les situations de réalisation des tâches de l'orientation au lycée

- 18 Pour analyser le travail, la didactique professionnelle s'appuie sur les théories de l'activité (Léontiev, 1984 ; Rubinstein, 1957/2007). D'une part, l'action est envisagée comme ce qui est déployé pour réaliser une tâche, c'est-à-dire l'atteinte d'un but dans des conditions et avec des exigences données (Léontiev, 1984). Les actions assurent et

régulent l'exécution des tâches par les opérations (Galpérine, 1966 ; Léontiev, 1984). L'activité est alors le processus de régulation des actions et des opérations déployées par chaque individu pour les différentes tâches et situations qu'il rencontre. L'action ne se réduit pas à sa part observable (geste, parole...). Elle possède une organisation invariante fondée sur une conceptualisation de la situation, qui permet l'adaptation aux conditions de réalisation de la tâche (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 ; Vergnaud, 1996).

- 19 D'autre part, toute activité est située : situation et activité forment un couple indissociable (Mayen, 2004). La situation peut être caractérisée par plusieurs composantes, constituant des « caractéristiques agissantes » sur l'activité de celui qui agit (Mayen, 2011, 2012 ; Mayen, & Laisné, 2014) :
- un ou plusieurs buts socialement définis qui définissent une fonction de la situation ;
 - des positions relativement aux autres situations et à l'ensemble de l'organisation sociale ;
 - des prescriptions, notamment concernant les tâches à réaliser et les buts à atteindre ;
 - le ou les objets du travail (avec quoi et sur quoi portent les actions) ;
 - des conditions du travail : des espaces matériels et institutionnels, des conditions physiques, des phénomènes temporels, des conditions techniques et sociales, organisationnelles ;
 - des outils ;
 - d'autres participant.e.s qui interviennent en agissant sur les objets à transformer.
- 20 Toute situation est « à la fois unique, spécifique, marquée par la contingence, mais elle est en même temps un élément d'une classe plus large dont elle partage un ensemble de traits » génériques (Mayen, 2004, p. 31). Ceux-ci permettent la reconnaissance de la classe de situations et donc l'orientation et l'organisation de l'action pour la situation (Vergnaud 1991, 1996).
- 21 À cela s'ajoutent, dans le travail, des séries de situations, c'est-à-dire des situations qui sont systématiquement observées en association avec d'autres situations, se suivant selon des successions similaires, et qui participent à la réalisation d'un même but et portent sur le même objet (Gagneur, 2010). Ces situations ne relèvent pas de la même classe de situations, mais leur association systématique les inscrit dans des enjeux communs qui font que les actions des acteurs dans une de ces situations sont liées aux autres situations de la série.

2.2. Analyser le travail collectif de réalisation des tâches de l'orientation

- 22 En psychologie du travail, le travail collectif est défini comme « la manière dont les opérateurs et les opératrices vont plus ou moins coopérer de manière efficace et efficiente dans une situation de travail (De la Garza & Weill-Fassina, 2000 ; Assunção, 1998). Il est donc défini en lien avec la tâche dans laquelle sont engagés les partenaires du travail collectif et renvoie à la performance dans l'atteinte des objectifs de cette tâche » (Caroly & Barcellini, 2013, p. 33).
- 23 Tout d'abord, il implique des éléments partagés permettant les interactions et la coordination des actions (Barthe & Queinnec, 1999 ; Savoyant, 1984) : un but ; des actions individuelles qui poursuivent des buts partiels subordonnés au but global ; un système de représentations et de savoirs communs aux acteurs — un référentiel

opératif commun — afin qu'ils attribuent une signification partagée (Rogalski, 1994). Il implique aussi des processus de répartition des tâches et d'échanges de savoirs, favorisant les régulations dans l'activité et des possibilités de synchronisation entre les participant.e.s ; une connaissance réciproque du travail de chacun.e ; et une représentation de l'état actuel de la situation et d'avancement du processus dans lesquels il.elle.s sont engagé.e.s dans l'ici et maintenant de la tâche (Caroly, 2002 ; Caroly, & Barcellini, 2013). Coordination (planification et organisation temporelle des activités) et concertation constituent d'autres conditions d'élaboration du travail collectif (*ibid.*). Dans certaines situations — « situations de direction » (Savoyant, 1984) —, les acteurs ont aussi le même but mais un d'eux dirige les opérations d'exécution réalisées par les autres sujets.

- 24 Ensuite, le travail collectif prend « différentes formes selon les buts des opérateurs et leurs coordinations dans le temps et l'espace [...] » (Caroly, & Weil-Fassina, 2007, p. 89 ; De la Garza & Weill-Fassina, 2000) :
- la co-action (actions différentes sur des objets différents avec des buts à court terme différents s'intégrant à long terme vers l'atteinte d'un même objectif) ;
 - la coopération (actions conjointes sur le même objet ou un objet proche visant au même but proximal) ;
 - la collaboration (actions différentes sur un même objet partageant un but commun à court ou à moyen terme).
- 25 Dans la réalisation du travail collectif, peuvent alors se constituer des collectifs de travail, groupes informels « créés par les membres eux-mêmes, pour combler l'écart entre ce qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable dans la situation » (Trognon, Dessagne, Hoch, Dammerey, & Meyer 2004, p. 418). Par opposition, un « groupe de travail » est « formel et « la participation [...] n'est pas volontaire mais imposée par l'organisation » (*ibid.*). Toutefois, le travail collectif peut s'organiser sans qu'il y ait de collectif(s) de travail.
- 26 Enfin, le travail collectif s'appuie sur des situations de travail simultané, dans lesquelles les acteurs sont présents ensemble pour réaliser les tâches. Mais il peut aussi être « asynchrone » (Vidal-Gomel, & Rogalski, 2010), dans le sens où les acteurs n'agissent pas au même moment et échangent des informations *via* des outils, dont quelques-uns jouent le rôle de « pivots » entre leurs activités (Mayen, & Vidal-Gomel, 2005).

3. Objectifs : les formes du travail collectif pour l'orientation

- 27 Dès lors, la question de recherche que nous proposons d'examiner dans ce texte est celle des formes de travail collectif qui se constituent pour la réalisation des tâches de l'orientation par les acteurs d'un lycée. Quelles sont les classes de situations qui contribuent au travail collectif ? Qui sont les acteurs concernés et quels rôles jouent-ils ? À quels moment(s) de l'année scolaire observe-t-on le déploiement d'un travail collectif ? Quelles formes prend-il (co-action, coopération, collaboration) ? Quelle nature a-t-il (échange d'informations, concertation, coordination, direction) ? Quel but(s) poursuit-il ? Quels outils interviennent dans ce travail collectif ?

- 28 Tout d'abord, nous présupposons que le travail collectif pour l'orientation est réduit à des groupes de travail simultané correspondant aux classes de situations formelles prescrites (conseils de classe, réunions d'information des parents, entretiens formels avec les parents et/ou les élèves). En effet, plusieurs travaux de recherche montrent que le travail collectif existe chez les enseignant.e.s, mais qu'il est réduit et loin d'être systématique en dehors des temps institués tels que le conseil de classe (Dupriez, 2003, 2010 ; Germier, 2014). Nous nous attendons aussi à ce que ce travail collectif soit pour partie asynchrone (Mayen, & Vidal-Gomel, 2005), ne serait-ce que parce que le.la professeur.e principal.e d'un côté, et les enseignant.e.s, de l'autre, sont amené.e.s à réaliser seul.e.s certaines actions (préparation du conseil de classe *versus* remplissage des bulletins). Dès lors, le travail collectif pour l'orientation serait fondé essentiellement sur de la co-action ou de la collaboration avec une concertation réduite entre les acteurs.
- 29 Ensuite, les travaux de Pin et Trollat (2014), ainsi que la prescription sur l'orientation, nous laissent supposer que le.la professeur principal.e est l'acteur.rice central.e de ce travail collectif, surtout en assurant la coordination des tâches au regard des échéances de la procédure. Toutefois, les recherches décrivent aussi un travail collectif informel (Marcel, 2009), voire masqué, qui serait peu organisé, constituant un « point aveugle », pour les cadres et les enseignant.e.s (Amigue, Félix, Espinassy, & Mouton, 2010). D'une part, nous supposons donc qu'il en est de même pour les tâches relevant de l'orientation et que d'autres acteurs pourraient jouer un rôle important dans le travail collectif pour l'orientation des élèves. Un des objectifs de notre texte est alors de décrire ce travail collectif informel, les buts qu'il vise, les acteurs qui y interviennent et leurs rôles. D'autre part, notre cadre conceptuel montre que des séries de situations systématiquement associées les unes aux autres existent dans le travail (Gagneur, 2010), constituant une forme de travail collectif. Nous faisons donc l'hypothèse que de telles séries de situation constituent aussi une partie masquée du travail collectif pour l'orientation.
- 30 Enfin, les échéances et l'organisation de la procédure d'orientation sont réparties dans le temps, mais se concentrent sur la fin de l'année scolaire (à partir de la fin du deuxième trimestre). Nous pourrions penser que le travail collectif pour l'orientation se concentre sur cette période. Toutefois, si des séries de situations constituent une part du travail collectif pour l'orientation, nous nous attendons à ce que ce dernier soit, en fait, distribué dans le temps d'une année scolaire.

4. Méthodologie : l'analyse du travail collectif des acteurs d'un lycée d'enseignement agricole

- 31 Notre cadre conceptuel, fondé sur les théories de l'activité, implique un recueil et une analyse qui permettent de caractériser les situations de travail collectif et l'activité des acteurs intervenant dans la réalisation des tâches relatives à l'orientation. Pour cela, nous avons choisi de nous appuyer sur une analyse qualitative à partir d'une étude de cas dans un lycée de l'enseignement général et technologique agricole, dans lequel nous avons suivi le déroulement de l'orientation pour les classes de seconde durant trois années.

- 32 Nous présentons successivement le contexte de notre étude, les participant.e.s, puis les méthodes de recueil et d'analyse des données utilisées.

4.1. Contexte de l'étude : le cas de l'orientation en seconde dans un lycée agricole

- 33 Notre étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche concernant la mise en place de l'accompagnement personnalisé des élèves dans les établissements de l'enseignement agricole d'une région. Elle a été impulsée par un service régional de Formation et de Développement d'une direction régionale de l'Agriculture et de l'Alimentation (équivalent du rectorat pour les établissements d'enseignement agricole). Dans ce cadre, la direction de l'un des établissements régionaux a souhaité participer au projet. Elle nous a adressé la question initiale suivante : dans notre lycée, « l'orientation, c'est qui ? C'est quoi ? C'est où ? C'est quand ? ».
- 34 Ce lycée compte environ 350 élèves. En formation initiale par la voie scolaire, il propose deux formations de certificat d'aptitude professionnelle (CAP), trois baccalauréats professionnels, un baccalauréat technologique et un brevet de technicien supérieur. Ces formations s'inscrivent dans les champs professionnels de l'aménagement paysager, de la production horticole, de la vente en produits de jardin et en animalerie. L'établissement possède aussi un centre de formation par apprentissage (CFA) ainsi qu'un centre de formation continue pour les adultes. Ceux-ci couvrent des champs professionnels similaires à ceux du lycée, auxquels s'ajoutent l'aquaculture, la fleuristerie et le service à la personne en milieu rural. Ils permettent donc des (ré)orientations « internes » vers des formations par apprentissage.
- 35 Comme c'est le cas pour tous les lycées français, le cadre général de l'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement agricole publics est défini par le Code de l'éducation. Il envisage l'orientation comme « le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. » (art. D-341-1 à 22). Ce « processus » « est conduit avec l'aide des parents de l'élève, de l'établissement scolaire, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire ». Il « prend appui sur l'observation continue de l'élève par les personnels enseignants avec le concours des personnels d'éducation, sur l'évaluation de sa progression, sur son information et celle de ses parents et sur le dialogue entre les membres de l'équipe éducative et la famille ».
- 36 Pour la mise en œuvre de cette tâche, la prescription est importante sur les procédures d'orientation et leurs différentes phases ; sur la proposition de quelques outils pour l'aide à l'orientation (stage passerelle, stage de remise à niveau, tutorat, entretiens, carnet de compétences). Elle fait des conseils de classe un outil important d'échange interne concernant l'orientation des élèves. Elle désigne les entretiens personnalisés d'orientation avec l'élève et sa famille, conduits par le.la professeur.e principal.e, comme un outil central de l'aide à l'orientation et d'échange avec la famille et l'élève⁵.
- 37 Concernant les acteurs de l'établissement, elle porte, pour une grande part, sur la fonction du.de la professeur.e principal.e. Celui.celle-ci doit, d'une part, assurer le suivi individuel des élèves, d'autre part entretenir le dialogue avec les familles et, enfin,

accompagner les lycéens dans leurs choix d'orientation dans un rôle de conseil⁶. Sous la responsabilité du chef d'établissement, il.elle doit aussi mobiliser la communauté éducative, assurer la liaison entre ses membres, « la complémentarité des initiatives et le suivi des actions, notamment avec les partenaires extérieurs » (centre d'information et d'orientation ; missions locales⁷ ; association pour l'emploi des cadres, des ingénieurs et des techniciens de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de l'environnement, etc.).

- 38 Dans ce cadre, une des spécificités principales de l'enseignement agricole est qu'aucun personnel « spécialiste » n'est dédié de manière spécifique et exclusive à cette fonction d'orientation, à l'image du.de la psychologue de l'éducation nationale (ex-conseiller.ère d'orientation-psychologue). Toutefois, les établissements et les élèves peuvent solliciter le.la psychologue de l'éducation nationale de leur secteur.
- 39 Ainsi, la prescription porte, pour une part, sur une dimension collective du travail lié à l'orientation. Elle précise en partie des positions et tâches pour différents acteurs de l'établissement dans la procédure d'orientation⁸. Elle prescrit une coordination entre eux et donne au.à la professeur.e principal.e le rôle de chef d'orchestre et de mobilisateur de tous ces acteurs. « Elles constituent une injonction de travail collectif coordonné localement mais seulement en traçant les grandes lignes d'une proposition, en déclinant des objectifs mais sans préciser les manières de les réaliser. Les moyens de leur réalisation sont renvoyés à la discrétion des agents et de l'établissement » (Marcel, & Cardon, 2014, p. 64).

4.2. Participant.e.s

- 40 Dans le cadre de cet article, nous faisons le choix de focaliser notre analyse sur les classes de seconde du lycée. Notre choix est justifié par le fait qu'en France, un palier d'orientation déterminant vers les différentes séries de baccalauréat intervient en classe de seconde. S'y ajoute le fait que nos entretiens avec différents acteurs de plusieurs établissements de l'enseignement agricole⁹ montrent que cette question de l'orientation en classe de seconde est d'autant plus prégnante qu'elle embrasse aussi celle des réorientations vers une autre filière (générale, technologique ou professionnelle), un autre champ professionnel (pour les baccalauréats professionnels), ou encore un passage de la voie scolaire vers l'alternance.
- 41 Notre étude s'appuie donc sur une analyse des situations relatives à l'orientation pour les quatre classes de seconde du lycée : une classe de seconde générale et technologique (2de GT) et trois classes de seconde professionnelle.
- 42 Les participant.e.s sont les acteurs de l'établissement qui sont intervenus dans la réalisation des tâches relatives à l'orientation en seconde au cours des trois années du recueil :
- le directeur de l'établissement ;
 - le directeur adjoint de l'établissement ;
 - le conseiller principal d'éducation ;
 - les quatre professeurs principaux de chacune des classes de seconde ;
 - la documentaliste ;
 - l'infirmière.
- 43 Hormis le directeur, arrivé dans l'établissement l'année précédente, tous les participants sont en poste depuis plus de 3 ans dans l'établissement au moment du

démarrage du projet. Le directeur a plus de 20 ans d'expérience dans cette fonction et son adjoint est directeur adjoint depuis 3 ans. Ils ont tous les deux été directeurs d'un CFA. Parmi les professeurs principaux, trois ont plus de 3 ans d'expérience et un débute dans la fonction.

4.3. Méthode de recueil des données

- 44 Après échange avec la direction de l'établissement, le recueil de données a consisté en des observations de situations liées à la réalisation de la procédure d'orientation¹⁰, associées à des entretiens individuels ou collectifs avec les participants ci-dessus. À ce recueil se sont ajoutées des réunions de travail avec la direction, mais aussi avec un groupe de professeurs principaux intéressés par le projet¹¹. Ce recueil s'est étalé sur trois années scolaires permettant d'observer à la fois les récurrences mais aussi les évolutions dans le travail collectif pour l'orientation.
- 45 Pour chacune des situations observées, nous avons sollicité l'autorisation des participants pour être présent dans la salle et enregistrer les propos tenus. Nous avons recueilli les documents remis aux acteurs et collecté des outils et des documents de travail utilisés (tableaux, fiches de suivi élève, fiches de vœux, mails,...).
- 46 Les entretiens avec les participant.e.s ont été de deux types. Un premier type d'entretiens semi-directifs visait à identifier, de leur point de vue, les situations qui concernent la réalisation des tâches pour l'orientation des élèves des classes de seconde, à les positionner dans l'année scolaire, puis à décrire celles pour lesquelles eux-mêmes réalisent des tâches. Un second type d'entretiens visait une explicitation de leur activité pour des situations liées à l'orientation en seconde qu'il.elle.s avaient vécues (entretien(s) avec tel.le ou tel.le élève posant une difficulté d'orientation et ses parents ; réunion parents-professeur.e.s ; conseil de classe ; réunion avec la direction ; etc.). Ils s'appuyaient sur les techniques développées pour les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994). Dans la plupart des cas, ils prenaient pour objet des situations que nous avons observées et enregistrées, et consistaient en une autoconfrontation (Theureau, 2010) du.de la participant.e à des traces de son activité pour les situations spécifiques concernées (extraits de transcription d'entretien ou de réunion, outils de travail utilisés ou construits, notes d'observations...).
- 47 Les types de données recueillies pour les différentes classes de seconde sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1. Données recueillies concernant les classes de 2de au cours des trois années du projet/
Table 1. Datas collected for classes of 2de during the three years of the project

Situations	Types de recueil de données	Nombre
Conseils de classe de 3 classes de 2de pro	Observation + entretien préalable et/ou postérieur au conseil de classe	4

Réunions de travail entre plusieurs acteurs concernant les 2de (préparation de la rencontre parents-professeurs, des conseils de classe, des entretiens avec élève et parents...)	Observation + entretien préalable et/ou postérieur à la réunion	5
Entretiens d'un ou plusieurs acteurs de l'établissement avec des élèves de 2de et/ou leur(s) parent(s)...	Observation de l'entretien + entretien préalable et/ou postérieur avec les acteurs de l'établissement	16
Rencontres parents-professeurs pour des classes de 2de	Observation ; pour un cas, entretiens préalables et post avec le directeur, avec les professeurs principaux.	3
Entretiens collectifs avec l'équipe de direction ; Entretiens collectifs avec des groupes de professeurs principaux	Entretiens de confrontation à des traces de l'activité (extraits de retranscription ; documents de travail des acteurs ; outils utilisés) ou à des modélisations de l'activité proposées par les chercheurs	10 6
Entretiens individuels avec des acteurs de l'établissement (Directeur, directeur adjoint, professeurs principaux de toutes les classes de 2de, CPE, Infirmière, Documentaliste)	Entretiens d'explicitation de situations singulières et/ou de confrontation à des traces de l'activité (extraits de retranscriptions ; documents de travail)	26

4.4. Méthode d'analyse des données

- 48 L'ensemble de ces données a fait l'objet d'une analyse à trois niveaux.
- 49 Premièrement, nous avons réalisé une analyse qualitative synchronique pour caractériser les situations relatives à l'orientation. Pour cela, tout d'abord, nous avons fait un relevé systématique de chacune des situations singulières relatives à l'orientation que nous avons observée et/ou que les participant.e.s nous ont décrite au cours des différents entretiens. Pour caractériser les situations identifiées, nous avons alors réalisé une analyse de contenu des entretiens (Bardin, 1977), fondée sur les catégories issues du cadre conceptuel présenté au paragraphe 2, en particulier du point de vue de différentes dimensions collectives et de leur relation avec d'autres situations singulières. Nous les avons aussi nommées en respectant les noms donnés à ces différentes situations par les participant.e.s. Le tableau 2 présente les caractéristiques formalisées pour chaque situation et une illustration à partir de l'exemple d'une situation singulière évoquée par un.e participant.e.

Tableau 2 Exemple d'analyse des caractéristiques d'une situation/ *Table 2 Example of analyze of the characteristics of a situation observed*

Caractéristiques de la situation	Illustration par un exemple
----------------------------------	-----------------------------

Intitulé donné à la situation	Réunion Direction - prof principaux préalable au conseil de classe
Moment (Quand ?)	Avant conseil classe du 2 ^{ème} trim. (13 janvier 2014)
Qui ?	Directeur 2 Profs principaux de 2de pro CV
Contenu abordé	Récapitulatif de ce qui a été fait concernant l'orientation pour la classe Echanges sur la situation de chaque élève Modification de la structure et contenu de la fiche de vœux
Outils utilisés	Fiche de vœux des élèves de 2 ^{de} pro CV Trombinoscope des élèves
But du travail collectif énoncé ou reconstitué à partir des échanges ou des entretiens avec les acteurs	Identification des élèves en difficulté Travail sur la fiche navette
Type de situations : série de situations formant un travail collectif /groupe de travail /collectif de travail/situation collective informelle/situation d'information collective/situation non collective au service du travail collectif	Collectif de travail
Forme de travail collectif : co-action, coopération, collaboration	Coopération
Nature du travail collectif : information /coordination / concertation /direction	Concertation Coordination
Lien avec d'autres situations collectives	Conseil de classe précédent puis suivant Entretiens avec des parents des élèves

50 Ensuite, à partir de ces caractérisations, nous avons rapproché les situations ayant des buts et des caractéristiques collectives similaires et ainsi constitué différentes classes de situations relatives à la tâche d'orientation au lycée, en distinguant les situations formelles (prévues et organisées) et informelles. Nous en avons décrit les caractéristiques génériques et les avons nommées, sur la base des caractéristiques des situations singulières les constituants : buts ; personnes concernées ; type de situation

collective ; forme de travail collectif ; nature du travail collectif ; outils principaux intervenant dans le travail collectif (tableau 3).

Tableau 3. Liste et caractéristiques des classes de situations de travail collectif relatives à la réalisation des tâches d'orientation au lycée/*Table 3. List of classes of situations of collective work related to orientation tasks*

Classe de situations	Personnes concernées	But	Type de situation	Forme de travail collectif : co-action, coopération, collaboration	Nature du travail collectif : information/coordination / concertation / direction	Outils principaux intervenant dans le travail collectif
Conseils de classe	Prof. principal, enseignants, directeur ou adjoint, CPE, délégués des élèves, représentants des parents d'élèves	Échange d'informations sur la situation scolaire de chaque élève (résultats, comportement, « motivation »,...) Concertation sur l'avis à porter dans son bulletin scolaire et concernant ses vœux d'orientation ; sur des actions à engager avec certains d'entre eux.elles	Groupe de travail	Coopération	Concertation Information	Bulletin, Fiche navette Tableau des notes de la classe ; Tableau des retards/ absences Outils récapitulatifs des infos recueillies sur l'élève (p.ppal), cahier de vie scolaire (CPE)

Réunions de travail formelles entre des acteurs du lycée concernant l'orientation des élèves	Prof.(s) principal(aux), et/ou CPE et direction ; Adjoint et directrice ; Parfois prof.(s) principal (aux), enseignants, CPE et adjoint ou directrice	Repérages des élèves rencontrant des difficultés et échanges d'informations les concernant ; Préparation de la rencontre parents-professeurs ; préparation des conseils de classe ;	Groupe de travail ; parfois collectif de travail	Coopération Collaboration	Information Concertation Coordination Direction	Selon les réunions : Tableau retards/ absences Compte-rendu ou notes sur les réunions ou entretiens précédents Outils récapitulatifs des infos recueillies sur l'élève (p.ppal), cahier de vie scolaire (CPE), rapport d'incident...
Réunions de travail formelles entre des acteurs du lycée concernant les procédures ou outils de l'orientation	Prof.(s) principaux, directrice ou adjoint, et parfois CPE ou documentaliste ou secrétaire pédagogique	Conception / adaptation des situations / dispositifs / outils accompagnant la procédure d'orientation (ex : plaquette d'information ; fiche de vœux ; forum interne pour l'orientation...)	Groupe de travail ; parfois collectif de travail	Coopération	Concertation Direction	Outil faisant l'objet de la réunion (fiche navette ; plaquette d'information ; calendrier...)
Échanges informels entre acteurs du lycée	Prof. principal, enseignant(s), CPE, Assistant d'éducation, infirmière, documentaliste, adjoint, directrice ;...	Échanges d'informations sur la situation d'un ou plusieurs élèves, sur l'avancée des actions réalisées pour un.e élève...	Situation collective informelle ou collectif de travail	Coopération Collaboration Entraide	Information Coordination	Mails « Petits mots » Échanges oraux informels (parfois téléphoniques)

<p>Échanges informels entre un acteur du lycée et un élève ou sa famille</p>	<p>Acteurs du lycée (souvent un.e enseignant.e) et élève</p>	<p>Échanges d'informations relatives aux vœux d'orientation, aux formations, emplois, métiers... possibles ou envisagés par un élève, aux résultats, au comportement de l'élève...</p>	<p>Situation collective informelle</p>	<p>Coopération</p>	<p>Information Concertation Coordination</p>	<p>Mails Échanges oraux informels (parfois téléphoniques)</p>
<p>Échanges formels individuels entre un ou des acteurs du lycée et l'élève et/ou sa famille</p>	<p>Professeur principal Souvent, directeur ou adjoint Parfois CPE et/ou infirmière Elève et/ou parent(s)</p>	<p>Échanges d'informations sur la situation scolaire et personnelle de l'élève, ses vœux d'orientation ; Informations sur les formations envisageables au regard de sa situation ; Concertation et/ou coordination sur les actions à réaliser en lien avec son orientation</p>	<p>Groupe de travail</p>	<p>Collaboration Coopération</p>	<p>Information Coordination Concertation</p>	<p>Fiche dialogue et/ou courrier et/ou entretien oral formel (parfois téléphonique) Tableau d'organisation des entretiens ; mails ; échanges téléphoniques ; bulletins de notes ; carnet de correspondance ; tableau des retards/ absences ; compte-rendu ou notes sur les entretiens précédents ; outils récapitulatifs des infos recueillies par l'élève (p. ppal), cahier de vie scolaire (CPE)...</p>

Réunions d'information collective sur l'orientation	Professeur principal, enseignants, directrice ou adjoint, et parfois CPE, et/ou directeur du CFA Élèves et/ou parent(s)	Information collective des parents et élèves concernant la procédure d'orientation, les débouchés professionnels possibles, les voies de formation envisageables, les temps dédiés à l'orientation durant la formation	Situation d'information collective	Collaboration	Information	Diaporama Supports d'information écrits (sur les filières, les procédures et étapes annuelles...)
--	--	--	------------------------------------	---------------	-------------	--

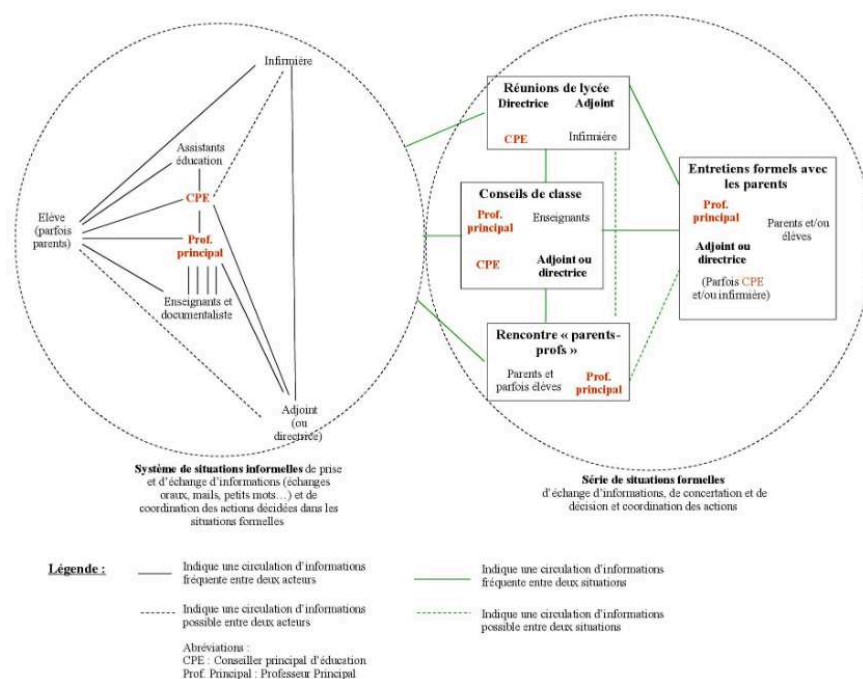
Tableau 3. (Suite – Première et dernière colonnes)

Classe de situations	Outils principaux intervenant dans le travail collectif
Conseils de classe	Bulletin, Fiche navette Tableau des notes de la classe ; Tableau des retards/absences Outils récapitulatifs des infos recueillies sur l'élève (p.ppal), cahier de vie scolaire (CPE)
Réunions de travail formelles entre des acteurs du lycée concernant l'orientation des élèves	Selon les réunions : Tableau retards/absences Compte-rendu ou notes sur les réunions ou entretiens précédents Outils récapitulatifs des infos recueillies sur l'élève (p.ppal), cahier de vie scolaire (CPE), rapport d'incident...
Réunions de travail formelles entre des acteurs du lycée concernant les procédures ou outils de l'orientation	Outil faisant l'objet de la réunion (fiche navette ; plaquette d'information ; calendrier...)
Échanges informels entre acteurs du lycée	Mails « Petits mots » Échanges oraux informels (parfois téléphoniques)
Échanges informels entre un acteur du lycée et un élève ou sa famille	Mails Échanges oraux informels (parfois téléphoniques)

Échanges formels individuels entre un ou des acteurs du lycée et l'élève et/ou sa famille	Fiche dialogue et/ou courrier et/ou entretien oral formel (parfois téléphonique) Tableau d'organisation des entretiens ; mails ; échanges téléphoniques ; bulletins de notes ; carnet de correspondance ; tableau des retards/absences ; compte-rendu ou notes sur les entretiens précédents ; outils récapitulatifs des infos recueillies par l'élève (p. ppal), cahier de vie scolaire (CPE)...
Réunions d'information collective sur l'orientation	Diaporama Supports d'information écrits (sur les filières, les procédures et étapes annuelles...)

- 51 Puis, nous avons aussi identifié et nommé les situations non collectives contribuant à la réalisation des tâches liées à l'orientation (exemples : préparation du conseil de classe par le professeur principal ; prise de contact par le directeur adjoint avec la direction d'un lycée dans l'optique d'une réorientation ; etc.).
- 52 Enfin, nous avons aussi repéré les acteurs participant aux situations formelles et informelles et estimé une fréquence concernant les circulations d'informations entre eux (« circulation fréquente » ou « circulation possible ») d'après leurs dires dans les entretiens. Nous avons schématisé cela dans la figure 2.

Figure 2. Schématisation du système collectif de prise d'informations, de concertation et de coordination pour le suivi des élèves/*Figure 2. Schematization of the collective system of information gathering, consultation and coordination for students follow-up*



- 53 Deuxièmement, nous avons voulu identifier et caractériser d'éventuelles séries de situations sur l'année scolaire de seconde. Pour cela, pour chacune des trois années

d'observation, nous avons tout d'abord positionné dans l'année scolaire les classes de situations revenant systématiquement pour tou.te.s les élèves de seconde. En réalisant cette opération, nous avons constaté que les classes de situations et/ou leur positionnement dans l'année étaient différents selon que l'élève concerné.e posait ou non des difficultés du point de vue de son orientation. Nous avons alors distingué des séries de situations différentes pour les élèves posant et ne posant pas de difficultés du point de vue de leur orientation (figures 1, 3, 4, 5). Ensuite, pour chacune des séries identifiées, nous avons utilisé les caractéristiques des classes de situations les composant (tableau 3), pour caractériser le travail collectif et ses évolutions au cours d'une année scolaire : buts, formes, nature, types de situations, acteurs concernés et outils utilisés.

Figure 1. Schématisation de la série annuelle de situations pour la réalisation du travail collectif d'orientation d'un élève de seconde ne causant pas de difficultés aux acteurs/**Figure 1.** The annual serie of situations for the realization of the collective work of orientation for a student causing no difficulties for the actors

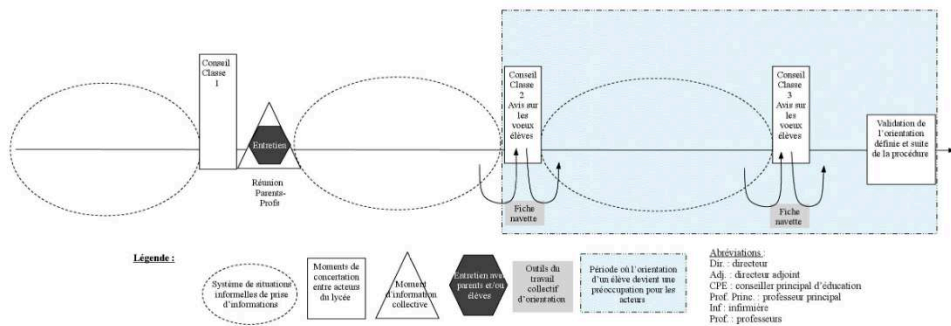


FIGURE 3. Schématisation de la série annuelle de situations pour la réalisation du travail collectif d'orientation d'un élève de seconde causant des difficultés aux acteurs/ **FIGURE 3.** The annual serie of situations for the realization of the collective work of orientation for a student causing difficulties for the actors

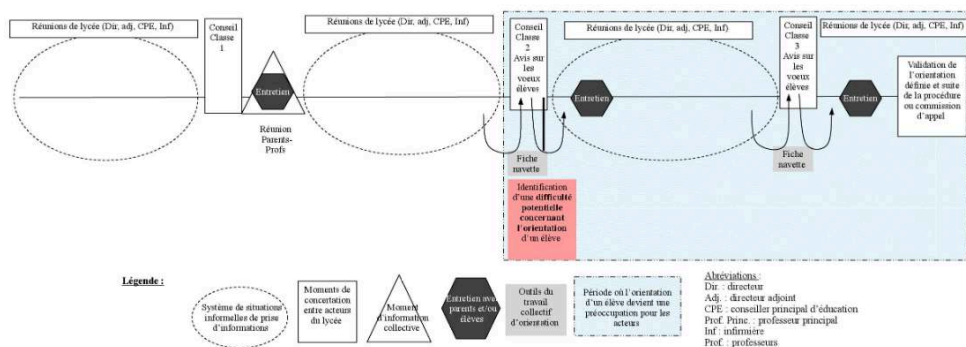


Figure 4. Schématisation de la nouvelle série annuelle de situations pour la réalisation du travail collectif d'orientation d'un élève en 2de ne causant pas de difficultés aux acteurs/*Figure 4. Evolution of the annual serie of situations for the realization of the collective work of orientation for a student causing no difficulties for the actors*

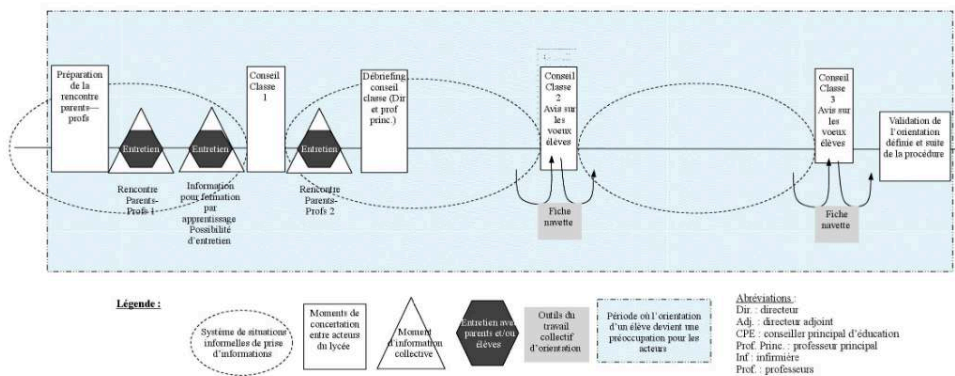
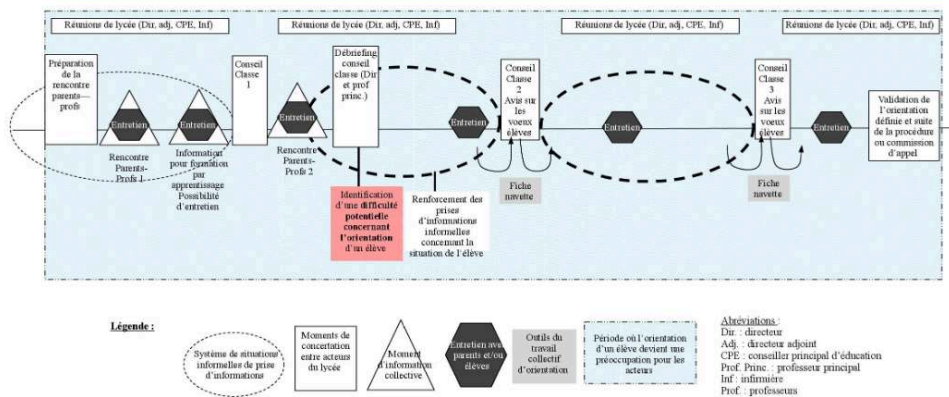


Figure 5. Schématisation de la nouvelle série de situations pour la réalisation du travail collectif d'orientation d'un élève en 2de causant des difficultés aux acteurs/*Figure 5. Evolution of the annual serie of situations for the realization of the collective work of orientation for a student causing difficulties for the actors*



54 Troisièmement, nous avons alors réalisé une analyse diachronique des séries de situations en examinant leurs transformations au cours des trois années de recueil de données. Pour cela, nous avons comparé les différentes séries de situations annuelles concernant : les classes de situations les composant et les moments où celles-ci prennent place ; la répartition sur l'année scolaire des différentes formes et natures de travail collectif.

5. Résultats : les formes du travail collectif d'orientation pour les classes de seconde d'un lycée agricole

- 55 Dans un premier temps, nous présentons deux formes que prend le travail collectif relatif à la réalisation des tâches d'orientation : les classes de situations de travail simultanées ; les séries de situations. Dans un second temps, nous examinons de manière plus fine les différentes séries de situations et ce qu'elles montrent concernant le travail collectif qui se déploie et ses évolutions au cours des trois années du projet.

5.1. Le travail collectif relatif à la réalisation des tâches d'orientation : classes de situations de travail simultanées et séries de situations

- 56 L'analyse, sur une année scolaire, des situations ayant comme objectif explicite et principal l'orientation des élèves de seconde montre que le travail collectif se fait par des situations qui peuvent être regroupées sous deux formes.
- 57 La première forme, et la plus évidente, regroupe des situations qui consistent en un travail simultané de plusieurs acteurs de l'établissement, avec, parfois, la famille et/ou l'élève. Elles peuvent être regroupées en sept classes de situations différentes, dont nous décrivons les caractéristiques en termes de travail collectif dans le tableau 3 :
- conseils de classe ;
 - réunions de travail formelles entre des acteurs du lycée concernant l'orientation des élèves ;
 - réunions de travail formelles entre des acteurs du lycée concernant les procédures ou outils de l'orientation ;
 - échanges informels entre acteurs du lycée ;
 - échanges informels entre un acteur du lycée et un.e élève ou sa famille ;
 - échanges formels individuels entre un ou des acteurs du lycée et l'élève et/ou sa famille ;
 - réunions d'information collective sur l'orientation.
- 58 Nous pouvons dire que ces classes de situations contribuant au travail collectif ne sont pas surprenantes, d'autant qu'elles sont, pour partie, formelles et prescrites (conseils de classe, entretiens avec l'élève et sa famille, réunions d'information sur l'orientation). En elles-mêmes, elles n'apportent que peu d'informations nouvelles, si ce n'est qu'une part non négligeable du travail collectif est informelle et contribue à l'invisibilité du travail des enseignants (Tardif, M. & Lessard, C., 1999).
- 59 Le tableau 3 pourrait laisser penser que les différentes formes de travail collectif entre les acteurs sont omniprésentes pour tous les élèves. Cependant, dans les figures 1, 3, 4 et 5, nous affinons cette première approche du travail collectif en positionnant ces situations dans le temps d'une année scolaire, et en différenciant, d'un côté, le cas des élèves causant des difficultés d'orientation aux acteurs (par exemple un.e élève qui n'a pas d'idée d'orientation, ou qui change très régulièrement d'idée, ou qui souhaite changer de filière ou de domaine professionnel), et, de l'autre, les autres élèves (la

majorité). Nous voyons alors apparaître un tableau plus nuancé concernant le travail collectif pour la réalisation des tâches d'orientation.

- 60 En effet, nous observons une deuxième forme du travail collectif, répartie dans le temps et plus masquée au premier abord. Il s'agit de séries de situations (Gagneur, 2010), systématiquement présentes et reliées les unes aux autres en ce qu'elles contribuent à la réalisation du même but : permettre progressivement aux acteurs de l'établissement de diagnostiquer l'état et l'évolution de la situation scolaire globale de chaque élève en vue de réaliser les tâches de la procédure d'orientation. Ces séries de situations s'inscrivent sur un pas de temps annuel. Cependant, elles s'élargissent parfois au-delà de l'année scolaire, sur les deux années que dure une formation, voire au-delà, lorsque l'élève a suivi auparavant d'autres formations dans le même établissement. C'est ce que montre par exemple les échanges en conseil de classe où des enseignant.e.s font référence à la situation scolaire de l'année précédente pour un.e élève de seconde qui a redoublé ou pour un.e autre issu.e d'un CAP dans le même établissement. Elles articulent dans le temps tout ou partie des différentes classes de situations de travail simultanée entre plusieurs acteurs.
- 61 Elles intègrent aussi, en arrière-plan, d'autres situations de travail simultanée ou non : situations d'observation de l'élève (en classe, lors des études, à l'internat, dans les lieux de vie commune, en stage) ; situations d'échange avec lui.elle (après un cours, lors d'une recherche d'information, d'une visite médicale...), avec ses parents (lors des retards ou absences) ou entre les acteurs (lors des pauses par exemple). Ces autres situations constituent un système de prise d'informations sur chaque élève, informel et distribué entre les acteurs de l'établissement, qui alimente les situations formelles de travail simultanée (comme le montre la figure 2). Elles prennent une importance particulière dans le repérage des élèves qui posent une difficulté à l'institution ou aux enseignants. Le professeur principal et le conseiller principal d'éducation (CPE) y jouent un rôle clé, parce qu'ils glanent et centralisent des informations venant de la plupart des autres acteurs. L'extrait d'un entretien avec le CPE en donne une illustration : « On l'a repérée parce qu'elle était toujours absente. C'est moi qui la repère et les enseignants aussi. [...] On voit bien que c'est une sorte de maillage. L'infirmière va me donner un petit bout de renseignement, la famille — j'avais quand même sa grand-mère au téléphone [...] —, tout ça après par recoupement, on arrive à cerner un petit peu le problème. [...] On en a parlé en réunion de direction [« réunion de lycée »]. Les profs principaux ou les profs techniques notamment en classe de CAP, quand on a un souci avec un.e élève je leur en parle. [...] Quand je les croise dans les couloirs. C'est informel. Ça m'arrive de faire un mail ». Certes, ce système n'est pas spécifiquement dédié à la réalisation de la tâche d'orientation. Toutefois, dans de nombreux cas, il se finalise par une question d'orientation, le plus souvent en fin de deuxième trimestre (au conseil de classe), lorsque la difficulté scolaire est telle que les enseignants pensent que l'élève va à l'échec en poursuivant dans cette filière de formation ou que les difficultés ou les comportements inadaptés s'avèrent liés à un désintérêt pour la formation ou le secteur professionnel visé.
- 62 Dans ces séries de situations, les actions que réalisent des acteurs différents, tantôt seuls, tantôt à plusieurs, se complètent dans ce qu'ils nomment « le suivi des élèves » et dans la constitution d'une « histoire avec un.e élève et sa famille » que vise le directeur. C'est en cela que nous pouvons dire qu'il y a un travail collectif, bien que les situations

de travail simultané soient plus ou moins nombreuses selon les élèves concerné.e.s et les classes.

4.2. Les séries de situations pour l'orientation des élèves : de la co-action à la coopération entre acteurs

63 Dans le travail collectif pour l'orientation, nous pouvons repérer deux séries de situations selon que l'élève pose ou non des difficultés à l'institution. Au cours des trois années, nous voyons des évolutions de ces séries de situations impulsées par le directeur.

4.2.1. Une série de situations « calée » sur la procédure : co-action pour les élèves ne posant pas de difficulté apparente à l'institution

64 Pour les élèves ne posant pas de difficulté pour leur orientation, nous pouvons identifier une série annuelle de situations finalisées par l'orientation de chaque élève. Comme le montre la figure 1, elle se réduit aux situations collectives ou individuelles d'information (parents/professeur.e.s), aux conseils de classe et aux échanges sur les vœux de l'élève par l'intermédiaire des fiches navettes.

65 Tout d'abord, nous constatons que cette série de situations est structurée par la procédure d'orientation et les outils prescrits. Nous pouvons dire qu'ici il y a bien un travail collectif au sens où les actions des acteurs de l'établissement et celles de la famille partagent :

- un but à court terme (la formulation de vœux pour que la procédure se poursuive) ;
- une même tâche prescrite (procédures, échéances...) ;
- des ressources matérielles, dont quelques instruments qui permettent des interactions et échanges d'informations (fiches navettes ; bulletins scolaires).

66 Ce travail collectif se fait essentiellement sur le mode de la co-action, chacun accomplissant des actions différentes sur des objets différents avec des buts à court terme différents (des tâches différentes), mais s'intégrant à long terme vers l'atteinte de l'objectif d'orientation de l'élève. La coordination repose sur le professeur principal. Toutefois, nous ajoutons que ce travail collectif est le plus souvent « asynchrone » (Vidal-Gomel, & Rogalski, 2010), s'appuyant sur des échanges des informations *via* des outils, dont quelques outils « pivots » (Mayen, & Vidal-Gomel, 2005) qui permettent la coordination de la réalisation des tâches de chacun avec le déroulement temporel de la procédure d'orientation (bulletins scolaires, fiches navettes).

67 Si nous reprenons les caractéristiques des classes de situations présentées dans le tableau 3, nous constatons que la collaboration et la concertation concernent surtout les acteurs de l'établissement et se font au cours des conseils de classe. La concertation

porte sur les résultats scolaires et le comportement de l'élève et vise à construire l'appréciation globale qui sera portée sur le bulletin scolaire. Nos observations montrent que ce n'est que lors du conseil de classe du deuxième, mais surtout du troisième trimestre, que cette concertation est explicitement finalisée par l'orientation de l'élève : elle porte alors sur les vœux d'orientation qu'il.elle a inscrit sur sa fiche navette à propos desquels le conseil de classe doit émettre un avis. Elles montrent aussi que la construction de cet avis n'intègre pas seulement les résultats scolaires, mais s'appuie sur des informations recueillies dans d'autres situations, comme l'explique un professeur principal : « [...] y'a le conseil de classe mais y'a toute la connaissance du jeune [...] en dehors ou quand on l'a vu pendant une semaine de projet. Voilà moi quand je les vois aux Portes ouvertes¹², ben voilà, ce gamin-là je dis, ben c'est bon tu peux aller en apprentissage (...) ». La coordination et la concertation avec les familles sont réduites au minimum : « Les parents ne nous sollicitent pas. Nous, si y'a pas de problème, on les sollicite pas » (un professeur principal).

4.2.2. Une série de situations pour les élèves posant une difficulté à l'institution : une collaboration insatisfaisante

- 68 Lorsque, par recoupement d'informations, le CPE et/ou le professeur principal identifient une difficulté potentielle pour un élève, ils essaient d'obtenir d'autres informations, resserrent leur attention et attirent celle des autres acteurs autour de cet élève. Dans certains cas, ce repérage intervient lors de l'un des conseils de classe, lorsque plusieurs acteurs signalent des situations où un.e élève a rencontré des difficultés ou posé des problèmes.
- 69 Suite à ce repérage, la série de situations se personnalise en fonction des élèves et des difficultés qu'il.elle.s posent ou rencontrent. En effet, nous observons sur la figure 3 qu'une situation régulière de concertation formelle et institutionnalisée¹³ entre des acteurs du lycée vient s'ajouter à la série habituelle : « La réunion de lycée ». Elle réunit deux fois par mois le directeur, l'adjoint, la CPE et l'infirmière. Ceux-ci y échangent des informations sur la situation de chaque élève repéré.e comme posant une difficulté. Ils se concertent sur la nature du problème et les actions à mettre en place, puis coordonnent ces actions dans le temps : le système de prise d'informations informel prend alors toute son importance dans la constitution d'un diagnostic sur la nature et l'origine de la difficulté rencontrée et dans la construction des solutions envisageables. S'ajoutent aussi d'autres situations de concertation informelles (entre le professeur principal et le directeur ou l'adjoint) pour faire le point sur l'évolution de la situation, décider la mise en place de nouvelles actions (rendez-vous avec l'élève ou ses parents, ...), les coordonner ou suivre l'avancement de leur réalisation. Ces situations permettent de gagner en réactivité car le problème du conseil de classe est que « c'est très rythmé, 1er, 2e, 3e. [...] faut pas attendre le conseil de classe, pour qu'on ait pris des décisions » (un professeur principal).
- 70 Cette série peut alors être complétée par d'autres situations plus spécifiques de la réorientation pour chaque élève : mise en place de stages d'immersion dans d'autres

lycées (adjoint) ; prise de rendez-vous au CIO, avec la mission locale d'insertion et de formation, à l'école de la seconde chance (CPE) ; contact avec le/la médecin scolaire ou des psychologues (infirmière) ; réalisation des dossiers de changement d'établissement ou des conventions de stage d'immersion (secrétaire), etc. Elles impliquent alors encore davantage de coordination entre les acteurs et avec les partenaires extérieur.e.s, fondée sur les outils habituels (échanges téléphoniques ; mails ; planning de rendez-vous, etc.) mais aussi les outils spécifiques à chacune des situations singulières (dossiers à réaliser ; lettre officielle pour expliquer la situation, etc.).

- 71 Nous pouvons donc dire que, dans le cas des élèves posant une difficulté, le travail collectif intègre davantage de situations de concertation, de coordination et de synchronisation entre les acteurs de l'établissement et avec l'élève et sa famille, mais aussi avec des acteurs externes à l'établissement. Une forme de collaboration se met en place entre les acteurs, au sens où ils vont réaliser chacun des tâches différentes concernant l'orientation ou la réorientation de l'élève.
- 72 Toutefois, au dire des participant.e.s, ces séries de situations habituelles et le travail collectif correspondant ne sont pas satisfaisants. En effet, chaque année, plusieurs élèves posant des difficultés d'orientation ne sont repéré.e.s qu'à la fin du deuxième voire du troisième trimestre lors du conseil de classe. Dès lors, le travail pour diagnostiquer la nature de la difficulté, identifier des orientations possibles et/ou acceptables par l'élève et/ou les parents... se fait en temps contraint (par les échéances de la procédure). Il ne permet pas toujours de construire une solution vraiment adaptée avec l'élève et sa famille et génère du stress. De plus, le directeur constate alors la difficulté à dialoguer et coopérer avec la famille et l'élève car il n'y pas eu « une histoire » constituée avec eux. Dès lors, il n'est pas rare que les parents contestent l'avis donné par le conseil de classe, conduisant à un recours devant la commission d'appel.

4.2.3. Une évolution progressive du travail collectif d'orientation des élèves et des séries de situations

- 73 Dans l'établissement suivi, ces constats ont conduit le directeur à impulser la mise en place de deux nouvelles situations finalisées par l'orientation, pour les classes de seconde qu'il suit.
- 74 La première est une transformation de la réunion d'information de début d'année (présentation de la formation suivie) en une rencontre de « mi-trimestre » entre enseignant.e.s et parents. Le but est d'informer le plus tôt possible les parents des élèves de seconde sur la procédure d'orientation et les orientations envisageables à l'issue de la classe concernée. Il est aussi de repérer plus tôt les élèves pouvant poser des difficultés, par la réalisation d'entretiens entre les parents (et/ou l'élève) et, soit un binôme d'enseignants, soit le professeur principal et la direction.
- 75 Pour préparer cette rencontre, une réunion préalable est organisée avec un membre de la direction, le professeur principal, les enseignant.e.s de la classe, parfois l'infirmière et/ou le CPE. Elle consiste en une sorte de « mini-conseil de classe » avec présentation de la situation de la classe puis échanges sur les situations de chaque élève ou

seulement des quelques élèves repérés comme « en difficulté », pour décider d'actions à mettre en place (en particulier un entretien avec les parents).

- 76 La deuxième situation est la réunion d'un collectif de travail restreint avec le directeur, le professeur principal d'une classe et, parfois, la secrétaire pédagogique. Le but de ce type de réunion est variable. Il peut s'agir de préparer ce qui va être présenté au conseil de classe pour chaque élève. Le directeur et le professeur principal font alors le point de la situation de chacun des élèves de la classe, et, pour certains, décident d'avoir un entretien avec eux, elles et leur famille avant le conseil de classe. Il peut aussi s'agir de modifier un des outils de l'orientation (exemple : rendre la fiche navette plus lisible pour les élèves et leurs parents). Enfin, il peut s'agir de préparer un entretien avec l'élève et ses parents (être au clair sur les objectifs, sur tout ou partie du déroulement et des rôles de chacun, ...) ou d'en faire un bilan *a posteriori* (ces situations plus ou moins formelles se déroulent en général juste avant ou après l'entretien).
- 77 Nous pouvons ajouter que le directeur du lycée a aussi souhaité introduire une situation spécifique d'information sur les formations en alternance réalisée par le directeur du CFA, associée à une possibilité d'entretien pour les élèves intéressés.e.s par cette voie.
- 78 La mise en place de ces nouvelles situations de travail collectif « simultanée » entre les acteurs de l'établissement transforme les séries de situations. Comme le montrent les figures 4 et 5, elles intègrent davantage d'entretiens avec les parents et d'échanges entre les acteurs du lycée pour faire le point sur la situation de chaque élève. Dans le cas où une difficulté est identifiée, la figure 5 montre aussi un renforcement du système informel de prise d'informations qui intervient plus tôt dans l'année.
- 79 Tout d'abord, nous pouvons donc dire qu'à la co-action habituelle s'ajoutent ici des situations de coopération, au sens où les acteurs travaillent ensemble, conjointement, sur le même objet (la situation d'orientation de l'élève posant des difficultés). Elles intègrent davantage de concertation et de coordination entre les acteurs de l'établissement et avec l'élève et sa famille. Ces situations :
- sont plus nombreuses et se déroulent plus tôt dans l'année scolaire ;
 - concernent davantage d'acteurs de l'établissement mais aussi les parents et l'élève ;
 - s'appuient sur davantage d'outils, parmi lesquels les réunions entre le directeur et les professeurs principaux et les entretiens formels avec la famille et l'élève prennent une place centrale.
- 80 Ensuite, nous constatons que le travail collectif pour réaliser la tâche d'orientation se fonde sur des collectifs de travail restreints à quelques acteurs de l'établissement (directeur et/ou adjoint, professeur principal ; parfois CPE et/ou infirmière et/ou secrétaire pédagogique) et à l'élève et sa famille. Ces collectifs viennent compléter les groupes de travail prévus par la procédure, mais aussi le travail collectif informel et asynchrone entre tous les acteurs.

5. Discussion : quelques perspectives génériques concernant le travail collectif de réalisation des tâches d'orientation

- 81 À partir de ces résultats, nous proposons d'ouvrir quelques perspectives plus génériques concernant la réalisation de la tâche collective d'orientation et de futures recherches.
- 82 Sur un premier plan, nous présupposions que le travail collectif pour l'orientation était réduit à de la co-action ou de la collaboration dans le cadre des groupes de travail prescrits et qu'il était pour partie asynchrone (Mayen, & Vidal-Gomel, 2005). Nous nous attendions à ce que la concertation entre les acteurs soit limitée. Or, nos résultats donnent à voir différentes formes et natures de travail collectif qui peuvent co-exister pour réaliser la procédure d'orientation des élèves de seconde. Celles-ci intègrent de manière variable du travail individuel asynchrone et des collectifs restreints de travail. Elles vont de la co-action à la coopération, avec plus ou moins de coordination et de concertation, intégrant plus ou moins d'acteurs de l'établissement, l'élève et ses parents ou des partenaires externes. Dans les situations ordinaires liées à l'orientation, nos analyses semblent confirmer les résultats des recherches sur le travail collectif des enseignant.e.s : un travail collectif souvent réduit aux situations prescrites, auquel s'ajoute un travail collectif informel, peu visible et peu organisé par les cadres de l'établissement (Amigues, Félix, Espinassy, & Mouton, 2010 ; Dupriez, 2003, 2010 ; Marcel, 2009). Toutefois, elles montrent aussi comment, dans le cas de l'orientation, le travail collectif se densifie et s'organise pour les élèves rencontrant des difficultés, venant s'appuyer sur le travail collectif informel qui prend alors toute son importance dans la co-construction d'une orientation. Contrairement aux collectifs à géométrie variable et éphémères dans le temps qu'observe Amigues (2009), nous voyons ici se constituer, sous l'impulsion du directeur de l'établissement, des collectifs restreints en taille, mais dont les participants sont constants et qui perdurent sur au moins nos deux années d'observation.
- 83 Sur un deuxième plan, nous pensions que le professeur principal en était l'acteur central, mais que d'autres acteurs pouvaient jouer un rôle dans le travail collectif informel. Tout d'abord, nos résultats confirment le rôle joué par le professeur principal dans la coordination du travail collectif des enseignants pour réaliser la procédure d'orientation. Mais, d'une part, ils donnent aussi à voir le rôle essentiel du conseiller principal d'éducation dans le système informel de prise et d'échange d'informations sur les situations des élèves, en particulier lorsque ceux-ci posent des difficultés. D'autre part, il laisse entrevoir le rôle potentiel du directeur (et/ou de son adjoint) dans une coordination globale du travail collectif pour l'orientation, et pas seulement à travers la répartition de ressources (temps, moyens humains ou financiers...) ou l'élaboration d'une organisation formelle ou d'un « plan pour l'orientation » dans l'établissement (*School Guidance Plan*) comme le montrent déjà certains travaux (Hearne, Geary, & Martin 2016b). En effet, dans notre cas, celui-ci est à l'origine de la réorganisation des séries de situations pour l'orientation, contribuant à modifier les formes et la nature du travail collectif pour les classes de seconde. Cependant, nous avons observé que ces évolutions ont été plus ou moins importantes pour d'autres classes de l'établissement (CAP, 1^{re} et terminale), montrant que les dimensions susceptibles d'intervenir dans les

formes prises par le travail collectif ou dans la possibilité de leur mise en place sont nombreuses : buts poursuivis par les acteurs, représentations et expériences préalables de ceux-ci en matière d'orientation, ancienneté des équipes en place et habitudes de travail, partenariats de l'établissement avec l'extérieur, etc. Pour des recherches futures, il serait donc intéressant d'examiner les conditions de mises en place de ces différentes formes du travail collectif.

- 84 Ensuite, nos résultats montrent que la place laissée aux familles et élèves dans ce travail collectif et dans la concertation pour construire une orientation est plus variable que ce que pourraient laisser supposer certaines recherches sur l'orientation (Durut-Bella, 1986, 1988). En effet, ces travaux décrivent un dialogue avec les élèves et leurs familles réduit et ayant pour fonction principale d'amener les élèves (et leurs familles) à accepter l'orientation que le conseil de classe juge être la meilleure pour eux. De fait, dans les séries de situations habituelles, nous montrons que la concertation avec les parents est réduite et que, même pour les élèves posant des difficultés, elle se concentre sur la fin de l'année, laissant peu de temps pour la co-construction de solutions acceptables pour la famille et l'élève. Toutefois, nous observons que cette concertation prend une place beaucoup plus importante et est davantage répartie dans le temps de l'année scolaire pour les nouvelles séries de situations mises en place par le directeur, avec pour but explicite de disposer de davantage de temps de dialogue avec les familles pour envisager les orientations possibles. Mais seule une étude complémentaire permettrait d'examiner la place réelle que prennent alors les familles et les élèves dans la co-construction des solutions d'orientation.
- 85 Enfin, concernant les acteurs impliqués dans la réalisation des tâches collectives d'orientation, notre analyse montre que les acteurs font peu de référence au psychologue de l'Éducation nationale. Nous pourrions dire qu'il est envisagé comme un « prestataire de service externe » vers lequel les acteurs se tournent pour avoir de l'information ou envoyer les élèves en questionnement. Cela n'est pas surprenant étant donné qu'il n'y a pas de psychologue affecté.e aux établissements de l'enseignement agricole, contexte dans lequel se situe notre étude. Toutefois, s'il est possible qu'il.elle occupe un autre rôle dans d'autres systèmes éducatifs (Éducation nationale ou systèmes éducatifs étrangers), il semblerait qu'il.elle soit situé.e, là aussi, à la marge du travail collectif relatif à la réalisation de la procédure d'orientation (Buisson-Fenet, 2005; Guichard, 2006; Hearne, Geary, & Martin 2016b). Il serait donc intéressant d'étudier les cas d'autres établissements, y compris de l'Éducation nationale, pour observer les éventuelles autres configurations de travail entre les acteurs des établissements et ce psychologue, voire avec d'autres acteurs externes (tels que les missions locales par exemple).
- 86 Sur un troisième plan, notre travail montre, comme nous le supposions, que le travail collectif pour l'orientation repose sur des séries de situations reliées les unes aux autres. Il montre aussi que celui-ci se concentre au cours du troisième trimestre pour les séries habituelles de situations, en lien avec une procédure prescrite qui, bien que discrétionnaire, impose sa temporalité. Cependant, le cas que nous donnons à voir montre comment le directeur s'empare de la nécessité d'inventer, pour une part, les situations, les actions et les instruments qui permettront de réaliser les tâches prescrites, pour introduire de nouvelles situations finalisées par l'orientation dès le début de l'année et ainsi davantage distribuer le travail collectif sur toute l'année scolaire.

- 87 En confirmant que le travail s'organise aussi en séries de situations, nos résultats montrent comment ce qui se joue dans chacune des situations ne peut être compris sans références aux autres situations de la série. De fait, ils repositionnent, par exemple, la place de l'outil « entretien » avec un.e élève et/ou sa famille dans une série de situations propres à chaque élève. Se dessinent alors différents types d'entretiens en fonction de la série de situations dans laquelle ils s'inscrivent, de la place qu'ils occupent dans la série, et, de là, en fonction du but explicite de l'entretien, des acteurs en présence et des buts poursuivis par chacun. Or, de nombreuses recherches conduites sur les entretiens relatifs à l'orientation concernent les entretiens de conseil, le plus souvent conduits par le.la psychologue. Elles se centrent sur la structure de l'entretien, son déroulement, les interactions qui s'y nouent, leurs contenus, les processus langagiers... (voir par exemple dans l'ouvrage Olry-Louis, Guillon, & Loarer, 2013). D'une part, notre analyse ouvre la piste d'un examen de l'ingénierie et de la conduite de différents types d'entretiens relatifs à l'orientation, conduit par différents acteurs dont les acteurs des établissements. D'autre part, elle invite aussi à étudier l'articulation dans le temps de chacun, entre eux et avec les autres classes de situations constitutives des séries de situations pour l'orientation. Enfin, sur le plan méthodologique, elle montre l'importance de replacer les situations analysées (dont les entretiens, les conseils de classe...) dans ces éventuelles séries de situations auxquelles elles appartiennent, pour interpréter l'activité déployée par les acteurs et les interactions entre eux.
- 88 Pour nous, ces résultats ouvrent aussi des questionnements et des perspectives de recherche plus larges.
- 89 Tout d'abord, il serait intéressant d'examiner les effets de ces différentes formes de travail collectif sur le travail des acteurs et sur l'orientation des élèves. En effet, d'une part, au regard de nos observations, ces différentes formes semblent plus ou moins en mesure de favoriser les régulations collectives dans la réalisation des tâches de l'orientation « aboutissant [ou non] à compenser les difficultés de la situation et permettre que les aides s'organisent entre les acteurs (Paumès, 1990 ; Florès, & Isnard, 1992 ; Millanvoye, & Colombel, 1996) » (Caroly, 2002, p. 3). Ainsi, au dire des acteurs rencontrés, les évolutions du travail collectif vers davantage de concertation plus tôt dans l'année permettraient de limiter les situations délicates à gérer en fin d'année, avec le « stress » qui leur est lié et le risque d'un désaccord avec la famille sur les choix d'orientation et les avis proposés par le conseil de classe. D'autre part, les travaux de recherche sur le travail collectif laissent penser que le travail simultané aboutirait à une meilleure connaissance des marges de manoeuvre laissées par les contraintes internes et externes (Caroly, 2002) et, dans le cas de l'orientation, permettrait donc d'imaginer des possibilités d'actions originales et « des chemins vicinaux, des détours par des structures marginales [...], des classes passerelles [...], des passages incertains [...] » (Berger, & Fancequin, 2011, p. 244).
- 90 Ensuite, ce travail ouvre aussi un questionnement sur la professionnalisation des acteurs des établissements pour les questions d'orientation. En effet, nous constatons comment ceux-ci se disent souvent démunis pour réaliser ces tâches, et en premier lieu les professeurs principaux récents dans cette fonction, à laquelle ils accèdent sans aucune formation spécifique ni accompagnement particulier. Nous observons que chacun en est réduit à se « bricoler » une formation « sur le tas », par l'échange avec d'autres professeurs principaux ou la documentaliste et par la recherche de ressources

ad hoc auprès de ces acteurs ou sur Internet. Or, outre une formation formelle (Mure, 1996 ; Dequiré, 2008), il serait intéressant d'examiner comment et à quelles conditions une organisation offrant davantage d'opportunités d'agir de manière collective (Fernagu-Oudet, 2014), telle que celle mise en place par le directeur de cet établissement, contribuent (ou non) à la professionnalisation des acteurs pour la réalisation des tâches de l'orientation.

Conclusion

- 91 Pour conclure, notre analyse de la réalisation du travail des acteurs d'un lycée agricole pour l'orientation des élèves des classes de seconde met en évidence la dimension collective de leurs pratiques professionnelles. Elle éclaire un point aveugle des recherches sur l'orientation, y compris de celles adoptant une « approche scolaire globale du conseil en orientation » (Hearne, Geary, & Martin, 2016b).
- 92 Elle donne à voir différentes formes possibles pour ce travail collectif, qui sont autant de pistes concrètes pour envisager des aménagements de la réalisation des tâches pour l'orientation dans un lycée. Elle donne également des outils pour penser le travail collectif, notamment pour l'orientation, sans le réduire aux temps de travail simultané. En effet, son originalité se situe dans le fait qu'elle montre comment le travail collectif réside aussi dans la constitution de séries de situations articulées dans le temps. Ce deuxième type de travail collectif s'avère particulièrement important pour gérer les cas des élèves posant des difficultés d'orientation, en permettant une certaine « personnalisation » de la mise en œuvre de la procédure d'orientation, en fonction des difficultés posées par les élèves. Il semble aller dans le sens de ce que préconisait Guichard (2006, p. 31), en donnant aux acteurs l'objectif prioritaire « de dresser un portrait le plus exact possible de chaque élève relativement aux savoirs qu'il maîtrise dans chaque discipline, à son attitude en classe, à ses intérêts, etc. ».
- 93 Ce travail présente cependant les limites de toute étude de cas singulière. Ainsi, les observations réalisées dans le contexte spécifique de ce lycée de l'enseignement agricole, centrées sur les classes de seconde, ne peuvent aboutir à des généralisations concernant la réalisation du travail collectif pour l'orientation des élèves. Toutefois, au regard de ce que nous avons observé dans le cadre d'autres projets de recherche et de ce que suggèrent les recherches présentées au premier paragraphe, nous faisons l'hypothèse que plusieurs des constats que nous énonçons sur les formes de réalisation habituelle du travail collectif pour l'orientation pourraient être retrouvés dans d'autres lycées, y compris à l'Éducation nationale.
- 94 Dès lors, si beaucoup de travaux de recherche, mais aussi de discours, relie les dysfonctionnements de l'orientation des élèves à des défaillances des acteurs ou des outils (voir la polémique sur APB), nos résultats montrent l'intérêt d'examiner le travail collectif, non seulement en tant que source possible de dysfonctionnements et de difficultés, mais aussi (surtout ?) en tant que ressource possible pour une réalisation plus efficiente des tâches d'orientation des élèves. Ils ouvrent ainsi une nouvelle dimension vers une *Whole School Approach to Guidance Counselling* (Hearne, King, Kenny, & Geary, 2016b).

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42 (2), 11-26.

Amigues R., Félix C., Espinassy L., & Mouton J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation*, 7. <http://journals.openedition.org/tfe/1395> (page consultée le 28 septembre 2018)

Assunção, A. (1998). *De la déficience à la gestion collective du travail : les troubles musculo-squelettiques dans la restauration collective*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Paris 5.

Athanasou, J. A., & Van Esbroeck, R. (2008). *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht : Springer.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barthe, B., & Queinnec, Y (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'année psychologique*, 99 (4), 663-686.

Berger, B., & Francequin, G. (2011). *La revanche scolaire. Des élèves multiredoublants devenus surdiplômés*. Toulouse : éditions Erès.

Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (1992). *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : éditions du CNRS.

Buisson-Fenet, H. (2005). Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de « réorientation » scolaire en fin de seconde. *Sociétés contemporaines*, 3 (59-60), 121-139. <https://www.cairn.info/revue-societescontemporaines-2005-3-page-121.htm> (page consultée le 28 septembre 2018).

Caroly, S. (2002). Différences de gestion collective des situations critiques dans les activités de service selon deux types d'organisation du travail. *Piste*, 4 (1). <http://pistes.revues.org/2696> (page consultée le 3 septembre 2018).

Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie Constructive* (pp. 33-46). Paris : PUF.

Caroly, S., & Weil-Fassina, A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de service interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie ? *Activité*, 4 (1), 85-98. <https://journals.openedition.org/activites/1414> (page consultée le 3 septembre 2018).

Cicourel, A.-V., & Kitsuse, J. (1963). *The educational decision-makers*. Indianapolis : The Bobbs Merrill Co.

De la Garza, C., & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontale et verticale du risque. In T.-H., Benchekroun, & A., Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif en ergonomie : perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 217-234). Toulouse : Octarès éditions.

Dequiré, A.-F. (2008). Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 41, 57-71.

Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 3-18.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7. <http://journals.openedition.org/tfe/1492> (page consultée le 27 septembre 2018).

- Duru-Bellat, M. (1986). Notation et orientation. *Revue française de pédagogie*, 77, 23-37.
- Duru-Bellat, M. (1988). Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. *Le Travail Humain*, 57 (4), 299-312.
- Fernagu Oudet, S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant. *Éducation Permanente*, hors-série AFPA.
- Florès, J.-L., & Isnard, E. (1992). Étude des situations de travail à forte charge physique des individus vieillissants travaillant aux remontées mécaniques des stations d'hiver (Rapport pour le ministère de la Recherche et de la Technologie).
- Gagneur, C.-A. (2010). *Rencontres et interactions au fil du travail, sources de développement*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Bourgogne.
- Galpérine, P. (1966). Essai sur la formation par étape des actions et des concepts. In A.-N. Léontiev, A. Luria, & A. Smirnoff (Eds.), *Recherches psychologiques en URSS* (pp. 114- 132). Moscou : éditions du Progrès.
- Germier, C. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. *Questions Vives*, 21. <http://questionsvives.revues.org/1508> (page consultée le 2 octobre 2016).
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Rapport pour le haut conseil de l'éducation.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Hearne, L., & Galvin, J. (2014). The role of the regular teacher in a whole school approach (WSA) to guidance counselling in Ireland. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43 (2), 1-12.
- Hearne, L., Geary, T., & Martin, N. (Fev., 2016a). A single case study of a whole school approach to guidance counselling in an Irish post-primary school. (Case Study Report for Irish Research Council). <http://www.ul.ie/eps/sites.pdf> (page consultée le 28 septembre 2018).
- Hearne, L., King, P., Kenny, N., & Geary, T. (Nov, 2016b). A Case Study Analysis of a Whole School Approach to Guidance Counselling in a Voluntary School in the Irish Post-Primary Sector. (Case Study Report for Irish Research Council). https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/5389/Hearne_2016_school.pdf?sequence=2 (page consultée le 28 septembre 2018).
- Hui, E.K.P. (2002). A whole-school approach to guidance ; Hong Kong teachers « perceptions ». *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (1), 63-80.
- Lam, S. K.Y., & Hui, E.K.P. (2010). Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38 (2), 219-234.
- Léontiev, A.-N. (1984). *Activité, conscience, Personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 12, 47-64.
- Marcel, J.-F., & Cardon, F. (2014). L'émergence des fonctions de coordination. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les lycées agricoles en changement* (pp. 63-76). Dijon : Educagri Éditions.
- Marchand, F. (1996). *Évaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Masson, P. (1997). Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 119-142. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1997_num_38_1_4574. (page consultée le 3 septembre 2018).
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.-F. Marcel, & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 29-40). Paris : INRP.
- Mayen, P. (2011). L'appropriation des situations : une condition d'insertion. *Champs culturels*, 24, 43-49.
- Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. In Y. Clot (Ed.), *Vygotski maintenant* (pp. 123-144). Paris : La Dispute.
- Mayen, P., & Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant ? Développement durable et didactique professionnelle*. Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Mayen, P., & Vidal-Gomel, C. (2005). Conception, formation et développement des règles au travail. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 34-56). Toulouse : Octarès.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF (QSJ).
- Millanvoye, M., & Colombel, J. (1996). Âge et activité des opérateurs dans une entreprise de construction aéronautique. In R. Patesson (Ed.), *Intervenir par l'ergonomie* [Acte du XXXI^e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF) de Bruxelles, 11-13 septembre 1996] (Vol. 2, pp. 39-46). Bruxelles : Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.
- Mure, J.-L. (1996). La formation des enseignants du second degré à l'orientation. Faire face aux exigences d'une approche éducative. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 18, 177-194.
- Olry-Louis, I., Guillon, V., & Loarer, E. (Eds.) (2013). *Psychologie du conseil en orientation*. Bruxelles : De Boeck.
- Pastré P., Mayen P., & Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Paumès, D. (1990). *Effets modulateurs de l'expérience professionnelle sur l'expression du vieillissement dans des tâches cognitives*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Toulouse, Université Paul-Sabatier.
- Pin, J.-P., & Trollat, A.-F. (2014). Orienter et enseigner : des fonctions connexes ? In J.-F. Marcel, & P. Olry (Eds.), *Recherches en éducation. Pratiques et apprentissages professionnels* (pp. 129-144). Dijon : Educagri Éditions.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57 (4), 425-443.
- Savoyant, A. (1984). Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail. *Cahiers de psychologie cognitive*, 4 (3), 273-284.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval (Québec) : Les Presses de l'Université de Laval.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2), 287-322.
- Trognon, A., Dessagne, L., Hoch, R., Dammerey, C., & Meyer, C. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. In E. Brangier, A. Lancry, & C. Louche (Eds.), *Les dimensions humaines*

du travail : *Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415-449). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (2, 3), 133-170.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2010). Analyser l'activité des formateurs en conduite automobile : une étude exploratoire des aspects collectifs du travail. *Savoir*, 20, 85-118.

NOTES

1. La plateforme Admission Post-Bac (APB) est une plateforme numérique nationale mise en place par le ministère de l'Éducation nationale jusqu'en 2017 pour simplifier les démarches de pré-inscription des élèves de terminale dans l'enseignement supérieur. Sur la base des vœux formalisés par les élèves de manière hiérarchisée, elle réalisait un traitement automatisé des demandes pour proposer des affectations aux élèves. À partir de 2018, elle a été remplacée par la procédure et les outils « Parcours Sup ».

2. Voir sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid122039/plan-etudiants-accompagner-chacun-vers-lareussite.html>

3. Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants – <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/3/8/ESRX1730554L/jo/texte>. À ce texte s'ajoutent des décrets modificatifs du Code de l'éducation ou d'autres textes de loi : décret n° 2018-172 du 9 mars 2018 relatif à la procédure nationale de pré-inscription pour l'accès aux formations initiales du premier cycle de l'enseignement supérieur ; décret n° 2017-1637 du 30 novembre 2017 modifiant le décret n° 93-55 du 15 janvier 1993 instituant une indemnité de suivi et d'orientation des élèves en faveur des personnels enseignants du second degré.

4. Voir la circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993 : « Les membres de l'équipe pédagogique sont chargés du suivi individuel, de l'information et de l'orientation des élèves. Dans ce cadre, le professeur principal assure la coordination de l'équipe ».

5. Document « Apprendre à s'orienter tout au long de la vie », Direction générale de l'Enseignement scolaire, oct. 2009.

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

7. La mission locale est un espace d'intervention au service des jeunes 16-25 ans. Chaque jeune accueilli.e bénéficie d'un suivi personnalisé.

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

9. Le projet de recherche global nous a permis de rencontrer les acteurs de trois autres lycées de l'enseignement agricole. À cela s'ajoute les échanges que nous avons eus dans le cadre d'une réunion de travail avec un groupe de professeurs principaux d'un établissement d'une autre région.

10. Remarque : nous n'intégrons pas ici le travail conduit par le professeur principal de 2de générale et technologique avec la documentaliste ayant pour objectif la construction d'une séquence de recherche d'informations et de construction de « fiches métier » par les élèves de 2de GT. Au regard des entretiens avec les acteurs, nous considérons, en effet, qu'il relève de l'éducation à l'orientation des élèves (Guichard, 2006) (leur apprendre à chercher des

informations et les formaliser par exemple) et pas directement de la réalisation des tâches liées à la procédure d'orientation.

11. Il n'est pas possible de détailler ici le travail réalisé avec ce groupe de professeurs principaux et avec la direction. Il s'agissait certes de réaliser des retours à partir de nos observations et analyses, mais aussi de les amener à (re)problématiser leurs questionnements sur l'orientation. Les objets travaillés ont été successivement : le suivi des élèves et ses outils ; les entretiens avec les élèves.

12. Quelques élèves participent à la réalisation de la journée Portes ouvertes du Lycée (guidage, information des visiteurs, présentation de leur formation...).

13. Une troisième situation de prise d'informations et de concertation est constituée par le groupe adulte relais vers lequel l'élève peut se tourner s'il le désire.

RÉSUMÉS

Si des recherches soulignent le rôle des acteurs des établissements et de leurs pratiques sur l'orientation des élèves, aucune ne prend pour objet central la réalisation du travail collectif d'orientation des élèves. Notre texte s'appuie sur l'analyse du travail collectif des acteurs d'un lycée agricole pour réaliser les tâches d'orientation pour des classes de seconde. Il montre différentes formes que prend ce travail collectif (collaboration, coopération, co-action ; séries de situations) et les évolutions observées sur trois années. Il ouvre des pistes concernant la mise en œuvre d'une « approche scolaire globale du conseil en orientation » et des perspectives de recherche concernant les effets du travail collectif sur l'orientation des élèves et sur la professionnalisation des acteurs.

Few researches underline importance of practices of school actors on the career decision making of students. But none focus on the collective work of school actors to perform educational and vocational guidance tasks in secondary school. This paper presents an analysis of the collective work of school actors to carry out these guidance tasks in an agricultural school. It shows different forms of collective work: collaboration, cooperation, co-action; series of situations. It gives directions to perform "a whole school approach to guidance counselling" and opens perspectives for future researches concerning the effects of collective work on the orientation of the students and on the professionalization of the actors.

INDEX

Mots-clés : apprentissages professionnels, itinéraire des apprenants, travail, formation

Keywords : collective work; educational and vocational guidance, work analysis, secondary School, vocational didactic

AUTEUR

JEAN FRANCOIS METRAL

Ingénieur chargé de recherche - Agrosup Dijon