

Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International
Apprentissage et Développement professionnel
Organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes

IMPLEMENTATION DE L'APPROCHE ORIENTANTE EN PROVINCE DE HAINAUT (BELGIQUE)

Damien CANZITTU
Assistant de recherche (UMONS), Place du Parc 18, Mons, Belgique
003265/373183
damien.canzittu@umons.ac.be

Natacha DUROISIN
Aspirante F.R.S. - FNRS (UMONS), Place du Parc 18, Mons, Belgique
003265/373271
natacha.duroisin@umons.ac.be

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1 – Apprentissage, développement et identité professionnelle

Résumé

La recherche menée à l'Université de Mons (UMONS) et intitulée « Implémentation de l'approche orientante dans les écoles secondaires provinciales » est, à l'heure actuelle, dans sa troisième année de mise en place. Les deux premières années ont permis, d'une part de dresser un état de l'art concernant l'approche orientante et d'adapter les concepts qui lui sont rattachés au contexte belge, et d'autre part de créer et de tester des outils orientants à destination des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire. La troisième année de recherche est toujours en cours et a comme objectifs de fournir de nouveaux outils aux enseignants ainsi que de mettre en place une structure permettant aux différents acteurs impliqués de travailler à l'implémentation de l'approche orientante de façon autonome.

Mots-Clés

Enseignement secondaire, enseignement qualifiant, approche orientante, orientation.

Introduction

Depuis septembre 2009, les chercheurs du service de Méthodologie et Formation de l'Université de Mons, dirigé par le professeur Marc Demeuse, ont été mandatés par la Province de Hainaut en Communauté française de Belgique afin d'entamer une recherche-action portant sur l'implémentation de l'approche orientante dans l'ensemble de ses écoles secondaires. Ainsi, l'équipe de recherche a proposé, sur base d'une étude de l'art concernant l'orientation et du contexte particulier des écoles provinciales, une méthodologie spécifique d'implémentation de l'approche orientante. L'équipe universitaire a donc travaillé tant sur le plan pédagogique, par la création de plusieurs outils orientants, que sur le plan expérimental, par le contrôle scientifique de l'intégration des outils mis à disposition des enseignants que sur le plan de la sensibilisation et du suivi par l'organisation d'un ensemble de réunions permettant la supervision de la dynamique des équipes pédagogiques. Dans cette communication, sont décrits le contexte dans lequel la recherche a été menée, l'état de l'art concernant l'approche orientante et l'expérimentation qui, aujourd'hui, est dans sa troisième année de réalisation.

Le contexte scolaire en Province de Hainaut

L'enseignement qualifiant, en Communauté française de Belgique, recouvre l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel et scolarise environ 50% des apprenants pour les quatre dernières années de l'enseignement secondaire (Etnic, 2010). Les filières qualifiantes, bien qu'atteignant des taux de certification relativement proches de ceux de l'enseignement général (Franquet, Friant, Demeuse, 2010, p.508), sont sujettes à des discours dépréciatifs, tant de la part des parents d'élèves qui les voient comme dévalorisantes pour leur enfant que par les enseignants qui ont tendance à orienter les apprenants ayant des difficultés dans les sections générales vers ce type de filière (Bosmans, C. et Hindryckx, M.-N., 2006). Les études de Forget (2002) ont montré que moins de 5% des élèves choisissent *a priori* les études qualifiantes alors qu'ils seront près de 20% à y être scolarisés. Les études de Donnay et al. (2002), de Demeuse, Lafontaine et Straeten (2005) ou encore de Franquet, Friant et Demeuse (2010) ont mis en évidence le caractère négatif de l'orientation scolaire des élèves au sein des filières, formes et options qualifiantes (Friant et Demeuse, 2011). Pour Grootaers et al. (2001, p.3), la filière qualifiante relève d'un « deuxième choix justifié par les échecs scolaires ». À ces constats, s'ajoute la difficulté, pour les élèves scolarisés dans les filières qualifiantes, d'opérer une « réversibilité de leurs parcours » scolaires (Franquet et al., 2010, p.510). En effet, Demeuse et al. (2007) ont montré que les mouvements d'élèves par changements de filière, dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire, se font pratiquement selon un sens unique : il existe une pratique absence de mouvements d'élèves en filière professionnelle ou technique de qualification (moins de 0,5% des élèves) vers l'enseignement général. On constate également que plus de 98% des élèves scolarisés dans la filière professionnelle resteront dans cette même filière et que 0,09% accéderont aux filières générale ou technique de transition. Ce sens unique du mouvement des élèves de la filière générale vers la filière professionnelle entraîne une orientation soumise à un « effet toboggan » (Vitiello, 2008). Outre ce constat, on observe de grandes disparités socio-économiques entre les filières, et ce, inéluctablement en défaveur des filières qualifiantes (Friant, Demeuse et Derobertmeasure, 2008). Finalement, ceci débouche vers une « hiérarchisation sociale croissante des filières, celles-ci n'ayant pas la même valeur, ni sur le plan scolaire, si sur le plan des débouchés professionnels » (Franssen, A., Lenel, E. et Piot, S.,

2009, p.8). L'orientation en Communauté française de Belgique est ainsi confrontée à deux problèmes majeurs au niveau des filières qualifiantes : il existe, d'une part, une « ségrégation académique » due aux groupements d'élèves basés sur les performances scolaires et d'autre part, une « ségrégation sociale » causée par des groupements d'élèves basés sur le niveau socio-économique (Monseur et Lafontaine, 2009 cités par Franquet et al., 2010). Dans un tel contexte, la nécessité de revaloriser l'enseignement qualifiant devient une priorité. Ainsi, depuis 1997 avec le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et en 2005 avec le Contrat pour l'École, les instances politiques tentent d'instaurer, d'une part, un accès égal aux formations et, d'autre part, une absence de hiérarchie entre filières afin que le choix d'orientation de l'élève soit un choix positif. Dans ce cadre, le Contrat pour l'École préconise une « approche métier » afin de donner un sens aux apprentissages, mais également d'amener l'élève dans une réflexion quant à ses projets professionnels. D'ailleurs, plusieurs chercheurs (Dumora, 1990 ; Guichard & Falbierski, 1995 ; Grootaers, 2006) attestent que les différents mécanismes de relégation présents dans l'enseignement qualifiant entraînent chez les élèves de grandes difficultés dans leur construction de projet professionnel, liées notamment à une connaissance pauvre et souvent stéréotypée des métiers (Mosconi & Stevanovic, 2007). Dès lors, la mise en place de pédagogies permettant le développement du projet de carrière des élèves et le développement de leurs compétences peut être envisagée comme un moyen de remédier aux problèmes inhérents aux filières qualifiantes. L'approche orientante, combinant orientation scolaire et développement professionnel, apparaît ainsi comme une démarche permettant de répondre à cette problématique.

Cadre théorique

Les origines de l'approche orientante

Les origines du concept d'approche orientante sont apparues principalement en Amérique du Nord, avec les travaux de Super (fin des années 50, début des années 60) et les recherches de l'École de Palo Alto durant les années 70 (Quiesse, Ferré et Rufino, 2007, p.27). Les travaux québécois vont suivre cette voie : en 1974 apparaît le concept d'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVVP) grâce aux travaux de Pelletier, Noiseux et Bujold (1974). De plus, dès 1981, les instances politiques québécoises décident d'intégrer dans les programmes scolaires des cours d'éducation au choix de carrière, pour toutes les années de l'enseignement secondaire (Ferré, 2005). En 1993, le concept d'école orientante apparaît au Québec, suite aux travaux de l'OCCOPPQ (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psycho-éducateurs et psycho-éducatrices du Québec) visant à instruire, socialiser et qualifier l'ensemble des élèves (Ferré, 2005). L'école orientante « intègre l'orientation dans son projet éducatif et [...] revoit l'ensemble de ses pratiques pour en évaluer les effets sur l'orientation des élèves et les réajuster le cas échéant » (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p.12). Petit à petit, ce concept va s'élargir et sortir des frontières de l'école pour intégrer les démarches d'orientation, non plus uniquement articulées au sein des établissements scolaires, mais prenant également appui sur le contexte réel dans lequel le jeune construit son identité. Cet élargissement du concept a pris naissance lors de la réforme du système éducatif québécois en 2001, grâce notamment aux travaux de Pelletier (2001) : le décroisement des disciplines y est prévu, et ce, afin de « développer des compétences transversales qui ignorent les frontières disciplinaires, professionnelles ou autres » (MEQ, 2002).

Les concepts de l'approche orientante

L'approche orientante se traduit par la volonté d'aider les élèves à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs projets de carrière (Gingras, 2008). Ceci peut se réaliser au sein de l'école en faisant « se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles » (Pelletier, 2004, p.81), mais également en intégrant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles (Gingras, 2007). Le modèle de l'approche orientante peut se définir à partir de trois composantes, entretenant chacune des liens avec les autres : l'élève, le monde professionnel et le monde scolaire. Pour Pelletier (2004), l'articulation de ces trois pôles permet de qualifier à la fois une personne et un milieu grâce au développement des compétences liées au choix de carrière et à l'implication dans un projet professionnel. En ce sens, l'approche orientante a comme objectif de soutenir l'élève dans ses apprentissages en renforçant sa motivation par le biais de situations d'enseignement traitant à la fois des contenus disciplinaires et des portées futures de sa formation (Artus, Demeuse, Franquet, 2010). L'approche orientante fonde ses principes sur trois types de théories : (1) les théories de l'apprentissage, (2) les théories de la motivation et (3) les théories du développement de carrière et articule le développement et l'orientation de l'élève suivant trois principes (Pelletier, 2004). Le premier principe est appelé principe d'infusion et consiste principalement à permettre aux élèves d'intégrer, à travers des contenus disciplinaires ou inter-disciplinaires, des références au monde scolaire et au monde professionnel. Outre les aspects disciplinaire et professionnel, l'infusion doit également travailler avec l'apprenant la connaissance de soi. Le deuxième principe est celui de la collaboration et vise à intégrer dans le processus d'orientation du jeune l'ensemble des acteurs et partenaires impliqués dans l'environnement éducatif : les élèves, les enseignants, les professionnels de l'orientation et de l'information scolaire, les directions, les membres des centres para-médico-sociaux, les parents, les acteurs extrascolaires, le monde de l'entreprise... Le troisième principe, la mobilisation, consiste en l'intervention effective auprès des élèves. Sur la base des deux premiers principes, les élèves sont mis en situations pédagogiques (le plus souvent sous forme de projets) permettant de faire naître chez eux un désir de réussite et une prise de conscience vis-à-vis de leur orientation. Ce principe nécessite l'implication de tous les acteurs de l'orientation et demande également des outils spécifiques permettant le travail des compétences disciplinaires et vocationnelles. Ces trois principes ne sont ni linéaires, ni exclusifs. En effet, l'infusion, la collaboration et la mobilisation peuvent s'articuler en même temps, selon le degré d'avancement du projet d'orientation.

La recherche-action menée en Province de Hainaut

Le contexte d'application

En septembre 2009, l'Université de Mons a été mandatée par la Province de Hainaut en Belgique afin de mettre en place une recherche-action relative à l'implémentation de l'approche orientante dans les écoles secondaires d'enseignement technique et professionnel. Pour ce faire, l'équipe de l'Université de Mons a développé une méthodologie particulière basée sur les concepts théoriques sous-jacents à l'approche orientante, mais également, de façon plus générale, à l'orientation des élèves. Le choix de la Province de Hainaut quant à la participation des équipes éducatives au projet a été celui du volontariat. Le projet a été proposé aux différentes directions d'établissement et est destiné, dans un premier temps, aux élèves du premier degré de l'enseignement secondaire. Cependant, si les écoles souhaitent implémenter l'approche orientante dans les deuxième et troisième degrés, elles sont libres de

le faire. Lors des deux premières années de recherche, six écoles ont accepté de prendre part au projet, toutes dispensant, au moins, des cours relevant de l'enseignement qualifiant. Pour la troisième année de recherche, douze établissements participent. Si les résultats sont concluants en fin de troisième année, il est probable que le projet soit généralisé à toutes les écoles secondaires provinciales (au total, 20 écoles).

Objectif et méthodologie de la recherche-action

L'objectif principal de la recherche est d'implémenter l'approche orientante dans les écoles provinciales. Pour ce faire, la recherche a été structurée en six phases de travail : **(1)** une phase de découverte. Cette phase s'est déroulée principalement lors de la première année de recherche par la définition du cadre théorique lié à l'approche orientante, par le listing d'un ensemble d'outils « orientants » existants et déjà employés en Belgique francophone, en France et au Québec et par la rencontre avec les différents acteurs impliqués dans le projet. **(2)** une phase de vulgarisation. Cette phase de travail a commencé lors de la première année de recherche par la création d'un support audio-visuel, destiné aux acteurs impliqués et sensibilisant sur le projet d'approche orientante. Ensuite, durant les deuxièmes et troisièmes années de recherche, d'autres supports ont également été construits, tels qu'un DVD d'informations privilégiant le discours de professionnels québécois quant aux différentes problématiques liées à l'orientation ou encore des folders d'informations. **(3)** une phase de création. Après les nombreuses réunions tenues avec les différents acteurs, il est apparu que le projet d'approche orientante se révélait intéressant et pertinent pour ceux-ci. Néanmoins, un frein à sa mise en place est apparu, celui du manque de temps et de créativité pour la conception d'activités consacrées à l'approche orientante. Afin de dynamiser le corps professoral, l'équipe universitaire a décidé de concevoir elle-même un ensemble d'outils « prêts à l'emploi » pour les enseignants. Durant la deuxième année de recherche ont donc été créés trois fascicules pour le cours de français, un feuillet d'activités complémentaires à destination des enseignants des autres disciplines ainsi que trois fascicules portant sur l'utilisation du portfolio (y compris le portfolio électronique). Ce travail de création a perduré durant la troisième année de recherche par l'élaboration d'outils destinés aux parents (cartes d'information et feuillets d'activités) et par la mise au point d'une valise pédagogique orientante pour les cours scientifiques. L'ensemble des outils créés repose sur une logique similaire basée sur trois axes : le développement de la connaissance de soi, de la connaissance du monde scolaire et professionnel et de la mise en projet de l'élève. Chaque outil permet donc de travailler des contenus disciplinaires, mais également des compétences « vocationnelles », c'est-à-dire liées au travail d'orientation proposé par l'équipe éducative et réalisé par l'apprenant. **(4)** une phase expérimentale. La phase expérimentale a débuté lors de la première année par la passation de tests relatifs au travail d'orientation des enseignants dans leurs classes. Lors de la deuxième année de recherche, la phase expérimentale s'est traduite par l'élaboration, la diffusion et la passation de questionnaires « prétest », destinés aux enseignants et aux élèves participant au projet. Ce questionnaire constituait la première des trois étapes de l'expérience puisque, suite à cela, les enseignants et les apprenants étaient vivement invités à remplir des questionnaires « pendant » et des questionnaires « postests ». L'objectif des questionnaires « prétest » était de prendre de l'information concernant les présupposés des enseignants à propos des notions d'orientation. Celui des questionnaires « pendant » était de connaître l'avis des enseignants sur les activités quand celles-ci étaient proposées et réalisées à l'aide des outils élaborés par l'équipe universitaire. Enfin, les « postests » ont permis de comparer les réponses obtenues lors des « prétests » et, ainsi, de constater des éventuelles évolutions entre les réponses fournies avant et après l'implémentation de l'approche orientante. Lors de la troisième année de recherche, une expérimentation similaire a été proposée pour les nouveaux établissements participants et tous les

outils créés sont testés et validés. **(5)** une phase de communication et d'information. Cette phase s'est déroulée durant les trois années de recherche. Elle a consisté, d'une part, à rencontrer l'ensemble des acteurs impliqués (membres des centres psycho-médico-sociaux, membres du bureau pédagogique, conseillers en information scolaire, directions, parents...) et, d'autre part, à promouvoir le travail entrepris en Province de Hainaut auprès des professionnels de l'orientation (notamment par la participation au 10^e colloque sur l'approche orientante organisé au Québec par l'AQISEP), mais également auprès d'un public plus large (points presses, interviews...). **(6)** une phase de collaboration. Cette phase a débuté lors de la troisième année de recherche et consiste principalement en la création d'un comité de suivi regroupant les acteurs principaux du projet, dont font partie, notamment, les dirigeants de la Province de Hainaut. Ce comité de suivi s'est réuni environ cinq fois sur l'année et a pour objectifs principaux de faciliter l'implémentation de l'approche orientante dans les écoles-pilotes, de pérenniser le travail d'approche orientante dans ces écoles, de favoriser l'autonomie des établissements dans leur pratique de l'approche orientante, de favoriser la généralisation du travail d'approche orientante dans tous les établissements scolaires secondaires provinciaux et de développer le travail collaboratif inter-écoles. Le comité est donc un organe de centralisation des informations liées au projet, de prise de décision, d'articulation et de gestion des actions menées dans les établissements scolaires.

Les résultats de la recherche

Dans cette partie sont présentés les résultats relatifs aux deux premières années de la recherche, la troisième étant toujours en cours.

La position des enseignants vis-à-vis des concepts d'approche orientante avant la mise en place du plan expérimental

Lors de la première année de recherche, un questionnaire écrit, composé de quatorze items et adapté d'un test élaboré par Pelletier (2004) dans un contexte similaire de prise de données a été proposé à l'ensemble des enseignants des six écoles volontaires. Les quatorze items, consultables en annexe, reprennent un ensemble d'activités scolaires courantes s'apparentant à l'un des trois principes de l'approche orientante (infusion, collaboration et mobilisation). Sur les 566 sujets interrogés, 187 ont complété le questionnaire, soit environ 30%. Le résultat le plus intéressant en rapport avec les objectifs poursuivis est que près de 46% des enseignants questionnés disent tenter de développer des compétences liées au développement de carrière et ils sont 47,1% à être prêts à envisager une telle pratique. Selon les différents résultats obtenus, plus de 95% des enseignants expriment une pensée favorable au travail d'infusion et ils sont, respectivement, plus de 87% et plus de 92% à avoir une telle opinion envers le travail de collaboration et le travail de mobilisation. Ces résultats ont été un indicateur important quant à la pertinence d'introduire l'approche orientante dans les écoles provinciales.

L'application de l'approche orientante dans les classes

Lors de la deuxième année de recherche, les résultats des tests ont été traités selon trois axes : **(1)** les processus, concernant le développement et l'évolution des pratiques des enseignants lors du travail d'approche orientante, **(2)** les perceptions, visant la pensée des enseignants concernant le travail d'approche orientante et plus particulièrement l'articulation de celui-ci avec leur travail disciplinaire quotidien et **(3)** les performances, portant sur les résultats effectifs en termes d'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être et de compétences chez les élèves durant les activités d'approche orientante. Au niveau de l'axe des processus, le travail d'approche orientante a permis aux enseignants de travailler plus profondément la connaissance de soi et la connaissance des métiers et des professions. En effet, les activités portant sur les programmes

scolaires, la connaissance des métiers, les enjeux et exigences du travail et les responsabilités du travailleur ont été nettement plus travaillées par les enseignants lors de la phase d'expérimentation. Ainsi, selon les enseignants, environ 38% des items relatifs aux processus ont été travaillés avant la mise en place du projet. Après expérimentation, plus de 61% de ces items ont été travaillés en classe (l'augmentation du travail des processus grâce au projet mis en place est de l'ordre d'environ 60%). Pour l'axe des perceptions, on dénote que 80% des enseignants questionnés indiquent que leurs élèves ne sont pas suffisamment informés des possibilités de carrière qui s'offrent à eux. Ceci amène à mettre en évidence la nécessité de construire des activités permettant d'aborder cette dimension avec les élèves. De plus, tous les enseignants engagés dans l'expérimentation estiment que le travail par l'approche orientante apporte une plus-value à leur enseignement. En effet, aucun enseignant n'a porté de jugement négatif quant à l'utilité de l'approche orientante. En outre, 85% des enseignants ont fait part de leur souhait de poursuivre leur travail d'enseignement en employant l'approche orientante. Au niveau de l'axe des performances, on remarque que les activités privilégiées lors de l'expérimentation portaient sur la prise de décision, la prise de responsabilité dans un projet, les liens entre la connaissance de soi et le monde du travail et la réalisation de projets. Le travail d'approche orientante a permis aux enseignants de réaliser plus d'activités liées aux performances. En moyenne, dans les pré-tests, 20,8% des items relatifs aux performances ont été travaillés en classe alors que dans les post-tests, 52% de ces items ont été travaillés. L'item présentant la plus grande évolution concerne la prise de décision par les élèves (décision venant d'eux-mêmes). Grâce au travail d'approche orientante, les enseignants ont travaillé plus de six fois plus (augmentation de 525%) cette performance.

Les principaux obstacles rencontrés

Bien que la détermination des obstacles rencontrés dans la mise en place du projet d'approche orientante soit un point étudié principalement lors de la troisième année de recherche (et donc, pas encore terminé), il est néanmoins possible, pour l'instant, de mettre en avant deux grandes difficultés apparues lors de la recherche. Le premier obstacle a trait à l'implication des acteurs impliqués et principalement à celle de la direction d'établissement. En effet, cette dernière est le moteur de l'école. C'est la direction qui peut insuffler la dynamique du projet à son équipe éducative. La recherche a permis de constater que dans une école où la direction appuie peu le projet, les enseignants se sentent moins concernés et ont tendance à produire moins d'efforts. Lors de la première année de recherche, une des écoles impliquées a subi, en cours d'année, plusieurs changements au niveau de sa structure (et même au niveau de sa direction). Ceci s'est reflété par une absence de réponse aux post-tests et lors des réunions avec les enseignants, l'équipe universitaire a constaté que les actions d'orientation entreprises ne l'étaient que par un faible pourcentage d'enseignants. Cet exemple rejoint un deuxième obstacle majeur, celui de l'implication de tous les enseignants. En effet, les premiers outils développés par l'université étaient, principalement, à destination des professeurs de français. Bien que d'autres outils soient apparus par la suite, les enseignants des autres disciplines se sentaient moins impliqués. Cette sensible démotivation a incité la création d'autres outils permettant à la fois un travail disciplinaire et un travail transdisciplinaire. Ces constatations ont été traduites et présentées aux membres du pouvoir organisateur et, outre la création d'un comité de suivi assurant la cohérence des actions d'orientation entreprises dans les différents établissements, ceux-ci pourraient décider d'introduire dans les projets d'établissements, en collaboration avec les directions, le projet d'approche orientante comme faisant partie intégrante de la philosophie de travail à adopter par les enseignants.

Conclusion

La recherche d'implémentation de l'approche orientante dans les écoles provinciales du Hainaut

L'implémentation de l'approche orientante dans les écoles secondaires de la Province de Hainaut a demandé à l'équipe de recherche de diviser son travail en plusieurs phases. À l'heure actuelle, la recherche se compose de six phases distinctes :

- une phase de découverte ;
- une phase de vulgarisation ;
- une phase de création ;
- une phase expérimentale ;
- une phase de communication ;
- une phase de collaboration.

Chacune de ces phases a permis de statuer quant au travail entrepris et a engagé l'équipe universitaire à continuer, tout en opérant des réajustements, son travail de recherche-action. Les chercheurs ont ainsi analysé le contexte de l'orientation en Province de Hainaut. Plusieurs points négatifs, tels que l'orientation en cascade ou la présence implicite de hiérarchisation des filières, ont été mis en lumière. Néanmoins, par le biais des textes légaux, mais également des discours propres aux pouvoirs organisateurs, on constate une réelle volonté de remédier à ces problèmes. L'orientation se trouve donc être une des préoccupations majeures du système éducatif en Communauté française de Belgique. Bien que de nombreux enseignants, comme les résultats des tests de la première année de recherche l'ont montré, pratiquent ou considèrent l'orientation comme faisant partie de leur profession, il est apparu qu'il existait un manque de structure au niveau de ces actions orientantes. Dès lors, l'équipe universitaire s'est penchée sur un modèle d'orientation permettant de coordonner ces actions d'orientation et son choix, avec le soutien des dirigeants de la Province de Hainaut, s'est porté sur le modèle d'approche orientante. L'analyse de celui-ci a révélé qu'il était en adéquation avec les valeurs prônées par le système éducatif belge, mais également que sa mise en place permettait de mettre en avant des actions d'orientation déjà menées, tout en les renforçant. Dès lors, pendant la deuxième année de recherche, l'équipe universitaire a conçu divers outils orientants et à mis en place une méthodologie particulière à destination de plus des 200 élèves participant au projet. Les résultats obtenus pour cette seconde année ont été positifs, tant sur le plan des processus d'orientation que sur les perceptions des enseignants et des élèves ou encore que sur les performances de ceux-ci. En effet, les outils créés et les activités menées dans les classes ont permis aux élèves de traiter à la fois des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des compétences vocationnelles. L'expérimentation menée a donc permis de constater que le travail d'orientation peut s'opérer en classe, sans pour autant empiéter sur le travail disciplinaire. Néanmoins, pour que cela soit pertinent, les chercheurs ont constaté qu'il est primordial que tout l'entourage du jeune, c'est-à-dire l'équipe éducative, la direction, les membres des centres psycho-médico-sociaux, les conseillers en information, mais également les parents, puisse prendre part au projet et qu'il coopère afin de permettre au jeune de construire ses propres projets de carrière. Dans ce sens, la troisième année de recherche actuellement en cours a demandé à l'équipe universitaire de traiter des principaux obstacles rencontrés et de mettre en place une structure stable par la création d'un comité de suivi du projet, décidant et régulant les actions entreprises par les différents acteurs.

Bibliographie

ARTUS, F., FRANQUET, A. et DEMEUSE, M. (2010). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial*. Rapport intermédiaire, Université de Mons, Mons.

BOSMANS, C. et HINDRYCKX, M.-N. (2006). L'enseignement qualifiant en Communauté française de Belgique au cœur de notre actualité : aperçu des échanges entre 6 spécialistes. In Puzzle. CIFEN (Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants), 21, 14-17.

DEMEUSE, M., DEROBERTMASURE, A., FRIANT, N., HERREMANS, T., MONSEUR, C., UYTENDAEL, S. et VERDALE, N. (2007). *Etude exploratoire sur la mise en oeuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche. Université de Liège, Université de Mons-Hainaut.

DEMEUSE, M., LAFONTAINE, D. et STRAETEN, M.H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 260-273).

DONNAY, J.-Y. et BRU, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.

DUMORA, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 19, 111-127.

ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement en Communauté française*, n°3, Edition 2010.

FERRE, D. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris : Qui plus est.

FORGET, A. (2002). *L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme social*. Actes du deuxième congrès des chercheurs en Education « L'école, dans quel sens? ». Louvain-La-Neuve.

FRANQUET, A., FRIANT, N. et DEMEUSE, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique: la part du choix. In *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 4.

FRANSSEN, A., LENEL, E. et PIOT, S. (2009). *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique*. Rapport final. Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles.

FRIANT, N. et DEMEUSE, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40, 2.

FRIANT, N., DEROBERTMASURE, A. et DEMEUSE, M. (2008). *Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage : un exemple en Communauté française de Belgique*. Actes du 20ème colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.

GINGRAS, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences. Cahiers pédagogiques, 449. Document accessible à l'adresse : www.cahiers-pedagogiques.com.

GINGRAS, M. (2008). L'École en chantier : une voie de solution novatrice pour le développement de l'approche orientante. *Bulletin d'information continue de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP)*, 27(1)1-16.

GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. (2005). *Le contrat stratégique pour l'école*. Document accessible à l'adresse : www.contrateducation.be.

GROOTAERS, D. (2006), Au-delà d'une méritocratie épuisée. *La Revue Nouvelle*, p. 34-43.

GROOTAERS, D., FRANSSEN, A. et BAJOIT, G. (2001). Mutation de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives. *Cahiers de la Recherche en Education*, vol. 6, n°1.

GUICHARD, J. et FALBIERSKI, E. (1995). *Compétences et projets : mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficultés?* *Carriérologie*, 5, 131-157.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite, l'approche orientante*. Québec : Gouvernement du Québec

MONSEUR, C. & LAFONTAINE, D. (2009). *L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité ?* in Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

MOSCONI, N. et STEVANOVIC, B. (2007). Les représentations des métiers des adolescents(es) scolarisé(es) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 161, 53-68.

PELLETIER, D. (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise : concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Québec : Broché.

PELLETIER, D. (2004). *L'approche orientante: la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Ste Foy, Québec: Septembre éditeur.

PELLETIER D., NOISEUX G. et BUJOLD CH., (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : McGraw Hill.

QUIESSE, J.-M., FERRÉ, D. et RUFINO, A. (2007). *L'approche orientante, une nécessité. Tome 2. Oser l'approche orientante, comment ?* Ed. Qui plus est, Paris.

SUPER, D.E. (1951). Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept. *Occupations*, 30, 1, 88-92.

SUPER, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*. New-York: Harper & Row.

SUPER, D.E. (1969). Vocational Development Theory. *Counseling Psychologist*, 1, 2, 2-30.

SUPER, D.E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 3, 282-298.

SUPER, D.E., R. STARISHEVSKY, M. MATLIN et J.P. JORDAAN (1963). *Career Development : Self Concept Theory*. New-York: College Entrance Examination Board.

VITIELLO, A. (2008). *La démocratisation contre la démocratie ? L'école et l'égalité : promotion de l'économique, dissolution du politique*. Communication au 4ème congrès de l'Association belge de sciences politiques, Louvain-La-Neuve.