

 **Pacte** pour un
Enseignement
d'excellence

Volume II

Rapport des groupes d'étude - AXE 2

Approche éducative de l'orientation

Processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Août 2024

Équipe de chercheuses

Maud Delepière (ULB), Elodie Pénillon (UCLouvain), Sandra Lagrange-Lanaspre (UCLouvain)

Référents académiques

Thomas Barrier (ULB), Catherine Van Nieuwenhoven (UCLouvain)

Collaborateurs scientifiques

Alexandre Buyle (Ephec Education), Amandine Huet (Ephec Education)



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Sommaire

Avant-propos	3
1. Fonctionnement des groupes d'études	4
1.1. Objectifs spécifiques	4
1.2. Composition des groupes	4
1.3. Déroulement des séances	8
1.3.1. Première séance	8
1.3.2. Deuxième séance	9
1.3.3. Troisième séance	10
1.3.4. Quatrième séance	11
2. Cadrage théorique sur l'approche éducative de l'orientation	13
2.1 Bref historique des interventions en matière d'orientation	13
2.2 Éducation à l'orientation	14
2.3 Enjeux de l'AEO dans des recherches-formations autour du fondamental	16
3. Présentation des fiches-outils	19
3.1 Cadrage des fiches-outils autour de 3 domaines de connaissances	19
3.2 Fiches-outils en lien avec « la connaissance de soi »	20
FICHE 1 - Comment aider l'élève à planifier son travail? (ULB)	23
FICHE 2 - Comment apprendre à se connaître en réfléchissant au quotidien sur ses apprentissages? (ULB)	26
FICHE 3 - Comment (auto)évaluer le travail coopératif des élèves ? (UCLouvain)	29
FICHE 4 : Comment apprendre aux élèves à réguler leurs émotions pour coopérer ? (UCLouvain)	36
FICHE 5 - Comment travailler les prémices de l'autoévaluation dès les maternelles ? (UCLouvain)	40
FICHE 6 : Comment formuler et donner un feedback sur une autoévaluation d'un élève? (UCLouvain)	44
FICHE 7 : Comment amener les élèves à améliorer la compréhension de leurs écrits de manière autonome ? (UCLouvain)	47
3.3. Fiches-outils en lien avec « la connaissance du monde scolaire »	53
FICHE 8 - Comment s'éveiller aux différents métiers grâce au référentiel FMTTN ? (UCLouvain)	54
3.4 Fiches-outils en lien avec « la connaissance du monde professionnel »	55
FICHE 9 - Comment déconstruire les stéréotypes genrés des métiers avec les élèves? (ULB)	57
FICHE 10 - Comment conscientiser les élèves à l'influence du milieu social sur le choix de métier? (ULB)	58
4. Apports de la journée d'étude pour les fiches-outils	61
4.1. Évaluation des premières versions des fiches-outils de l'UCLouvain	61
4.1.1. Synthèse des ateliers de l'UCLouvain	61
4.1.2. Relecture de la fiche 3 : Comment (auto)évaluer le travail coopératif des élèves ? (UCLouvain)	62
4.1.3. relecture de la FICHE 4 : Comment préparer les élèves à coopérer en groupe ? (UCLouvain)	69
4.1.4. Relecture de la fiche 5 : Comment travailler les prémices de l'autoévaluation dès les maternelles ? (UCLouvain)	71
4.1.5. FICHE 6 : Comment formuler et donner un feedback sur une auto-évaluation d'un élève? (UCLouvain)	75
4.1.6. Relecture de la fiche 7 : Comment amener les élèves à réviser leur texte de manière autonome ? (UCLouvain)	80

4.1.7. Relecture de la fiche n°8: Comment s'éveiller aux différents métiers grâce aux FMTTN ?	93
Relecture proposée au groupe	89
4.2. Evaluation des premières versions des fiches-outils de l'ULB	91
4.2.1. Synthèse des ateliers de l'ULB	91
4.2.2 Relecture de la fiche n°1: Comment aider l'élève à planifier son travail?	92
4.2.3. Relecture de la fiche n°2: Comment apprendre à se connaître en réfléchissant sur ses apprentissages? (ULB)	96
4.2.4. Relecture de la fiche n°9: Comment déconstruire les stéréotypes genrés des métiers avec les élèves? (ULB)	99
4.2.5. Relecture de la fiche n°10: Comment conscientiser les élèves à l'influence du milieu social sur le choix de métier? (ULB)	102
Bibliographie	105
Annexes	107
1. Supports des séances	107
2. Outils collaboratifs	130
2.1 Padlet ULB	130
2.2 Padlet UCLouvain	131
2.3 Fiches-outils collaboratives docX	134

Avant-propos

S'appuyant sur les travaux initiés dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, trois équipes composées de chercheurs, d'enseignants et de collaborateurs scientifiques ont créé des fiches-outils destinées aux enseignants.

L'objet de ce rapport est de présenter les dispositifs participatifs menés par les équipes de l'ULB et l'UCLouvain durant l'année académique 2023-2024 et qui se sont articulés autour de la thématique de *l'approche éducative de l'orientation* dans le tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles. Concrètement, de janvier à mai 2024, trois groupes d'études 2 UCL - 1 ULB se sont rencontrés 4 fois lors d'une séance de 3h30, à raison d'une fois par mois. Entre chaque séance, les 27 participants étaient invités à poursuivre la réflexion, à soumettre certains éléments discutés à leurs collègues et à tester des pistes d'action sur le terrain.

Ce volume, qui retrace le processus et présente les fiches-outils, est structuré en six parties. Dans la première section de ce rapport, nous présentons le **fonctionnement des groupes d'études (GE)**. Nous y précisons leurs intentions, la composition des groupes ainsi que le déroulement des séances.

Dans la deuxième section, nous présentons la **problématique de recherche** travaillée : *l'approche éducative de l'orientation*. Nous y discutons de considérations sémantiques, historiques ainsi que des enjeux et tensions soulevés par la recherche qui ont guidé les premiers échanges avec les participants. Nous y traitons donc des spécificités épistémologiques retrouvées dans la littérature et susceptibles de poser problème aux praticiens.

Dans la troisième section, nous présentons les **fiches-outils** construites grâce à l'expertise des membres des deux groupes d'études (enseignants et chercheuses) ainsi qu'une catégorisation en trois axes qui facilite la lecture et la compréhension des situations travaillées.

Enfin, ce rapport se clôture par la présentation des **ateliers de la journée d'étude du 22 mai** proposés par l'ULB et l'UCLouvain organisés conjointement par la Haute École Ehec Education, l'ULiège, l'UCLouvain et l'ULB. Ces ateliers ont visé à améliorer les fiches-outils grâce aux retours des participants à la journée d'étude.

1. Fonctionnement des groupes d'études

Dans cette première partie, nous présentons les objectifs spécifiques des GE, la composition des trois groupes UCL-ULB ainsi qu'une présentation du déroulement méthodologique des quatre séances proposées pour la création des fiches-outils.

1.1. Objectifs spécifiques

En 2023-2024, l'objectif principal des groupes d'étude menés par l'UCLouvain et l'ULB a été de nourrir les réflexions en cours dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence autour de *l'approche éducative de l'orientation* mobilisée dans le cadre des domaines transversaux dans les référentiels liés au *tronc commun*.

Le principe des groupes d'étude, plus largement développé dans un rapport annexe¹, permet une réflexion approfondie sur un sujet particulier en proposant, selon les besoins ressortant des échanges, un aller-retour avec le terrain d'expérimentation, des essais concrets, des enquêtes locales, l'intervention d'experts ou la sollicitation de toutes autres ressources qui viendraient nourrir la réflexion.

Plus précisément, il s'agit de :

- Identifier les pratiques actuelles en matière d'approche éducative de l'orientation ;
- Identifier les difficultés rencontrées et les besoins des acteurs de terrain ;
- Témoigner des éventuelles ressources dont ceux-ci disposent ou en chercher de nouvelles ;
- Travailler collectivement à des propositions d'amélioration des outils existants ou à la mise au point de nouveaux outils en vue d'une création de fiches-outils à destination des enseignants, à la lumière de la littérature scientifique ;
- Viser une concordance entre les outils coconstruits et les nouveaux référentiels.

1.2. Composition des groupes

Trois GE se sont donc focalisés sur l'approche éducative de l'orientation. Un groupe a été mené par et à l'ULB, deux autres par et à l'UCLouvain.

La constitution des groupes a été pensée dans un souci de représentativité tant au niveau du genre, que de l'ancienneté, de la fonction ou encore du réseau.

¹ voir Barrier, T., Buyle, A., Delepière, M., Ferreira Fernandez, S., Fostier, F., Huet, A., Lambert, G., Pénillon, E., Rappe, J., Schillings, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2024, février). Rapport intermédiaire. Résultats des séminaires – Axe 1 du processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence. FWB

- **GE 1 de l'ULB - jeudi matin**

Le groupe d'étude qui s'est déroulé à l'ULB était composé de onze participants dont plus de la moitié est instituteur primaire de formation. Il s'agit de huit femmes et trois hommes avec une expérience variable allant de 0 à 22 ans de carrière. Ci-dessous le détail plus précis de notre échantillon.

GE1 - participants ULB AEO								
	Initiales	Genre	Tranche d'âge	Formation initiale	Fonction	Ancienneté	Réseaux	Province
1	Si	F	< 30 ans	bachelier institutrice préscolaire	Étudiante master	Aucune	Néant	Néant
2	Lu	F	< 30 ans	bachelier institutrice primaire	Étudiante master	Aucune	Néant	Néant
3	Cé	F	30 - 45 ans	bachelier institutrice primaire	Enseignante - étudiante	17 ans	CECP	Bruxelles
4	L	M	< 30 ans	bachelier AESI mathématiques	Étudiant master	Aucune	Néant	Néant
5	F	F	30 - 45 ans	bachelier institutrice préscolaire	Enseignante	16 ans	CECP	Bruxelles
6	Ma	F	30 - 45 ans	bachelier institutrice primaire	Enseignante	21 ans	CECP	Bruxelles
7	Ja	M	30 - 45 ans	Licence en gestion d'entreprise	CSA numérique au	18 ans	FELSI	Bruxelles
8	Fr	F	< 30 ans	bachelier institutrice primaire	Enseignante	3 ans	SEGEC	Namur
9	La	F	30 - 45 ans	bachelier AESI français/morale	Enseignante	22 ans	WBE	Bruxelles
10	Im *	F	-	bachelier institutrice primaire	Enseignante	-	-	-
11	La	M	< 30 ans	bachelier instituteur primaire	Enseignant	6 ans	CECP	Bruxelles

12	E	F	< 30 ans	bachelier institutrice primaire	Étudiante master	2 ans	WBE	Bruxelles
----	---	---	----------	---------------------------------------	---------------------	-------	-----	-----------

* La participante 10, inscrite au GE, ne s'est finalement jamais présentée aux séances.

- **GE 2 de l'Uclouvain - mercredi après-midi**

Seize participants ont pris part au GE du mercredi après-midi. Parmi eux, 11 avaient assisté au séminaire de novembre. Le groupe était composé de profils variés : 4 directeurs d'écoles fondamentales, 2 institutrices primaires/maternelles, 8 institutrices primaires et 2 conseillères en soutien et accompagnement (CSA). L'expérience des participants variait de 2 à 27 ans. Enfin, les différents réseaux et quatre provinces (Bruxelles, Brabant Wallon, Hainaut et Namur) étaient également représentés. Voici un tableau qui détaille le profil de chaque participant.

GE 2 participants Uclouvain							
	Genre	Tranche d'âge	Formation initiale	Fonction	Ancienneté	Réseaux	Province
1	F	< 30 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	4 ans	CECP	Bruxelles
2	F	30-45 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	19 ans	SEGEC	Bruxelles
3	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	13 ans	CECP	Bruxelles
4	F	< 30 ans	Institutrice primaire et maternelle	Institutrice primaire	5 ans	SEGEC	Brabant Wallon
5	F	< 30 ans	Institutrice primaire et maternelle	Institutrice primaire	5 ans	CECP	Bruxelles
6	F	< 30 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	3 ans	CECP	Bruxelles
7	F	< 30 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	2 ans	SEGEC	Bruxelles
8	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	CSA	21 ans	CECP	Bruxelles
9	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Direction	20 ans	CECP	Brabant Wallon
10	F	< 30 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	2 ans	SEGEC	Bruxelles

11	F	< 30 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	5 ans	CECP	Namur
12	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Direction	21 ans	CECP	Brabant Wallon
13	F	45 - 65 ans	Institutrice primaire	Direction	27 ans	CECP	Hainaut
14	M	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Direction	20 ans	CECP	Bruxelles
15	F	45 - 65 ans	Institutrice maternelle	CSA	23 ans	CECP	Hainaut
16	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	20 ans	CECP	Bruxelles

- **GE 3 de l'Uclouvain - jeudi matin**

Onze participants ont assisté au GE du jeudi matin, et tous étaient déjà présents au séminaire de novembre. Le groupe comprenait trois profils différents : une directrice d'école, trois institutrices en maternelle, et sept institutrices en primaire. Précisons que deux d'entre elles travaillent dans l'enseignement spécialisé. Les écoles représentées par les participants proviennent de différents réseaux et sont situées à Bruxelles. Le tableau suivant reprend le profil précis de chaque participant.

GE 3 participants Uclouvain							
	Genre	Tranche d'âge	Formation initiale	Fonction	Ancienneté	Réseaux	Province
1	F	< 30 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	1 ans	SEGEC	Bruxelles
2	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Direction	22 ans	CECP	Bruxelles
3	F	30 - 45 ans	Institutrice maternelle	Institutrice maternelle	20 ans	CECP	Bruxelles
4	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	13 ans	Libre Confessionnel	Bruxelles
5	F	30 - 45 ans	Institutrice maternelle	Institutrice maternelle	21 ans	CECP	Bruxelles
6	F	30 - 45 ans	Institutrice maternelle	Institutrice maternelle	22 ans	CECP	Bruxelles
7	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	9 ans	Libre Confessionnel	Bruxelles

8	F	45 - 65 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	25 ans	CECP	Bruxelles
9	F	30 - 45 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	9 ans	FELSI	Bruxelles
10	F	< 30 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	5 ans	CECP	Brabant Wallon
11	F	< 30 ans	Institutrice primaire	Institutrice primaire	1 ans	SEGEC	Bruxelles

1.3. Déroulement des séances

Les groupes se sont rencontrés en présentiel, à quatre reprises de janvier à avril, lors d'une séance d'une durée de trois heures trente. Le taux de participation est resté conséquent durant les quatre séances.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
GE 1 ULB	25/01 9h à 12h30	22/02 9h à 12h30	21/03 9h à 12h30	25/04 9h à 12h30
GE 2 UCLouvain	31/01 13h30 à 17h	14/02 13h30 à 17h	20/03 13h30 à 17h	17/04 13h30 à 17h
GE 3 UCLouvain	1/02 9h à 12h30	15/02 9h à 12h30	21/03 9h à 12h30	18/04 9h à 12h30

Les chercheuses de l'ULB et l'UCLouvain ont préparé ensemble le déroulement des séances. Si quelques variations méthodologiques ont pu être observées selon les GE, les trames communes permettent la mise en exergue du caractère collaboratif du processus et le focal sur l'articulation de procédés itératifs.

1.3.1. Première séance

L'objectif de la première séance était de travailler sur l'émergence spontanée des difficultés et des besoins en matière d'AEO. Il s'agissait d'identifier des situations au sein des classes, principalement fondamentales, qui nécessitent des apports scientifiques et pratiques permettant de guider les gestes professionnels.

La séance a débuté par un **moment de prise de contact** puis par la **présentation du contexte du groupe d'étude** : le Pacte pour un Enseignement d'excellence, les trois phases du processus participatif et enfin, le fonctionnement et les objectifs du groupe d'étude.

Le deuxième temps a permis d'exposer les **données recueillies dans le cadre des séminaires**, notamment les représentations de l'Approche Educative de l'Orientat

déclarées sur sa mise en pratique et les obstacles à sa mise en œuvre. Les chercheuses ont évoqué les résultats marquants tels que la difficulté à définir l'AEO pour la moitié des acteurs présents aux séminaires. Les participants des GE ont eu l'occasion de réagir et commenter la présentation de ces données.

Pour poursuivre, un **bref éclairage théorique sur l'AEO** a été apporté. Les chercheuses ont fait état des grandes lignes permettant de clarifier le champ au niveau de la littérature, mais aussi en se référant à l'avis n°3 et aux domaines transversaux présents dans les différents référentiels (voir annexe - présentation 1).

Chaque participant a ensuite été invité à réfléchir individuellement aux questions suivantes : « Quelles sont les situations où je mets en pratique ce domaine transversal ? » et « À quelles difficultés suis-je confronté pour mettre en pratique ce domaine transversal ? ». En sous-groupes, les participants ont échangé sur leurs réponses.

Enfin, collectivement, les participants ont tenté d'identifier des **situations problématiques rencontrées**. Les échanges collectifs ont permis de sélectionner une première « collection » de situations considérées comme pertinentes pour répondre aux défis de l'AEO. Suite à cette première séance, un padlet a été mis en place pour chaque GE.

GE 1 ULB	https://padlet.com/mdelepiere/processus-participatif-aeo-ulb-f1ve17fjfmhdf46x
GE 2 UCLouvain	https://padlet.com/elodiepenillon2/mercredi-groupe-d-tude-23-24-uclouvain-gda6lmiexrnkv3a3
GE 3 UCLouvain	https://padlet.com/elodiepenillon2/jeudi-groupe-d-tude-23-24-uclouvain-j5ezz64aps42ogzg

Chacun reprend les premières situations qui ont émergé. Les participants sont invités à poursuivre leurs réflexions entre les séances et peuvent les ajouter dans le padlet qui se veut collaboratif (voir annexe - padlet 1).

1.3.2. Deuxième séance

L'objectif de la deuxième séance était de travailler autour des situations problématiques discutées lors de la première séance. Un éclairage théorique complémentaire sur l'AEO et la mise en place d'échanges en groupes collectifs et sous-groupes permettent d'approfondir les situations et de sélectionner les plus pertinentes.

La deuxième séance a commencé par un rapide tour de table où chaque participant répond aux trois questions suivantes : « Comment avez-vous vécu la première séance ? », « Qu'avez-vous retenu ? » et « Quelles sont mes attentes pour aujourd'hui ? ».

Pour poursuivre, les chercheuses ont présenté un **deuxième éclairage théorique sur l'AEO** permettant de soulever des points de tensions ou d'incompréhensions relevés lors des séances 1 et de poser un cadre dans lequel les fiches outils qui seront co-construites peuvent s'inscrire. (Voir annexe - présentation 2)

La suite de la séance s'est centrée sur les **situations problématiques** qui ont émergé lors de la première séance. Pour ce faire, les participants ont l'occasion collectivement de les discuter. Les chercheuses les présentent et clarifient les questions qui leur sont associées.

Ensuite, en sous-groupe, les participants ont choisi deux situations afin de les étoffer, de les discuter et de supprimer certains éléments superflus. Ils ont posté leur travail sur le padlet du groupe (voir annexe - padlet 2).

Enfin, en collectif, les participants ont relu les situations, évoqué les modifications discutées en sous-groupes, sélectionné les trois situations les plus pertinentes et réfléchi pour celles-ci à de premières pistes intuitives pour y répondre. Ces pistes sont également écrites et postées sur le padlet (voir annexe - padlet 3).

Les participants sont par ailleurs invités à réfléchir sur les situations et les pistes entre les séances. Le padlet peut être utilisé pour garder des traces de leurs réflexions.

1.3.3. Troisième séance

La troisième séance avait pour intention de travailler sur les pistes méthodologiques envisagées par les enseignants au regard de cadrages conceptuels.

Pour débiter, un tour de table est organisé afin d'avoir quelques informations sur le vécu des participants lors de la deuxième séance et les éléments retenus ainsi que leurs attentes pour cette troisième séance.

Le deuxième temps est consacré à la **présentation du canevas des fiches** outils élaboré en collaboration avec les équipes de recherche des trois universités pour cette année académique 2023-2024. Précisons les différentes rubriques du canevas :

1. Titre sous forme de question
2. Problématique (Description d'une situation problématique qui découle de pratiques enseignantes et contextualisée)
3. Apports théoriques
4. Années scolaires visées
5. Références au Pacte et/ou aux référentiels
6. Pistes (justifier les pistes et intégrer les conseils, les réflexions, les conditions d'efficacité et les points d'attention)

7. Effets perçus (Verbatim des participants sur les effets perçus sur les élèves de la mise en pratique des pistes)

Pour cette séance, l'accent est mis sur la problématique, les apports théoriques et les pistes. L'articulation entre ces trois rubriques doit être pensée afin de donner de la pertinence et de la cohérence à chaque élément présent sur la fiche. Le caractère autoportant des fiches est également explicité aux participants.

Pour le troisième temps, **les 3 ou 4 situations problématiques** ciblées ont été lues et discutées collectivement. En amont de ce moment, les équipes de recherche avaient pointé les éléments qui restaient à préciser, qui posaient question afin de relancer la réflexion et sont amenés à ce moment-là.

Ensuite, selon les besoins et les envies des participants aux GE, ils se sont réunis autour de la situation problématique de leur choix pour rédiger **un premier jet de la fiche outil** selon le canevas donné. Avant de finaliser ce premier jet, un temps a été pris pour que chaque participant puisse commenter et donner son avis sur les premiers jets des autres fiches outils. Ainsi, même si un sous-groupe se centre sur une fiche en particulier, l'ensemble des fiches du GE est discuté et commenté par l'ensemble des participants. Afin de garder des traces du travail réalisé et de permettre la collaboration entre les participants, chaque premier jet est réalisé sur un google docx qui est accessible à tous (voir annexe 4 - google docx).

GE 1 ULB	https://drive.google.com/drive/u/0/folders/10wFolliHlyoA11gLz3r5Yr3W40s3dkK8
GE 2 - 3 UCLouvain	https://drive.google.com/drive/folders/1CsgJkIWMTt3F_1k7v7kx-2dZUgCC

1.3.4. Quatrième séance

La quatrième et dernière séance avait pour objectif la finalisation des fiches outils ; l'organisation de la journée PACTE du 22 mai ; l'évaluation du processus participatif.

Entre les troisième et quatrième séances, l'équipe de recherche a relu et commenté chaque fiche en ligne tandis que les participants ont testé sur le terrain les pistes élaborées lors de la troisième séance. Celles-ci pouvaient être également soumises à l'avis et aux commentaires des collègues des participants.

La **finalisation des fiches** s'est organisée en deux temps. Pour le premier, les participants se sont regroupés en sous-groupe autour de la fiche dont ils ont testé les pistes afin d'échanger sur leurs expériences et les retours de leurs collègues. Une fois ces informations partagées, le sous-groupe a rédigé la rubrique « effets perçus » qui reprend des verbatim des participants sur les effets perçus sur les élèves de la mise en pratique des pistes. En fonction de ces effets

perçus et des commentaires de l'équipe de recherche, il rectifiait l'ensemble de la fiche. Dans un deuxième temps, chaque fiche est présentée par le sous-groupe et discutée collectivement. Comme à chaque séance, l'équipe de recherche veille à ce que chaque fiche soit le fruit d'un travail collaboratif avec l'ensemble des membres du GE.

2. Cadrage théorique sur l'approche éducative de l'orientation

Cette partie retrace brièvement l'évolution des interventions en matière d'orientation en éducation, met en lumière quelques grands principes de l'approche éducative de l'orientation (AEO) et soulève des enjeux liés aux recherches et à la formation dans ce domaine dès l'enseignement fondamental.

2.1 Bref historique des interventions en matière d'orientation

À la fin du 19^e siècle, la société se métamorphose sous l'impulsion de l'industrialisation. Ce bouleversement s'accompagne de l'émergence de nouvelles réalités économiques et sociales, notamment l'avènement d'une économie libérale. C'est dans ce contexte que naissent des interventions professionnelles dédiées à l'orientation des individus. Parmi les pionniers de cette nouvelle discipline, on trouve notamment Edward G. Richards, auteur de l'ouvrage « Science de la vocation » publié en 1881 et Frank Parsons, auteur de l'ouvrage « Choosing a vocation » paru en 1909.

Ces approches, initialement distinctes du champ pédagogique, répondent à un besoin croissant : celui d'orienter les individus face aux bouleversements du monde du travail. En effet, la nouvelle économie libérale se caractérise par une concurrence accrue, une diversification des métiers et une évolution rapide des technologies. Dans ce contexte, les individus doivent être dotés des outils et des connaissances nécessaires pour naviguer dans un environnement professionnel en constante mutation et faire des choix de carrière éclairés.

Du métier à la construction de soi : une vision élargie du travail

Pour de nombreux chercheurs dont Guichard, c'est l'industrialisation croissante des nations occidentales qui a donné naissance à des sociétés d'individus devant se prendre en charge et se réaliser par le **travail**. Dans une ère de transformation ultra-rapide, de « modernité liquide » pour reprendre le concept de Bauman (2000), les repères traditionnels sont transformés, l'incertitude est devenue la norme, modifiant la vision du travail en un phénomène bien plus large que la simple recherche d'un revenu monétaire.

Soulignons ainsi que l'orientation, souvent réduite au simple choix d'un métier et à l'employabilité (Taylor, 1911), doit être appréhendée plus largement. En effet, le travail, au-delà du travail rémunéré, englobe toute activité productive et participe à la **construction de soi** (travail domestique, jardinage, bénévolat, etc.). Comme l'évoquait déjà Bergson (1907) avec son concept d'*Homo Faber* et Arendt (1958) dans sa réflexion sur la « *condition humaine* », les individus se sont retrouvés au XXI^e siècle face à une question cruciale : **par quelle vie active donner du sens et des perspectives à son existence ?**

Cette question, pourtant fondamentale, se trouve parfois, dans la littérature, supplantée par des préoccupations plus pragmatiques et directement liées à l'industrialisation. La question

de l'orientation soulève alors deux visions distinctes (Cohen-Scali, 2021). La première est une **vision sélective** qui considère l'orientation comme un outil de sélection et de répartition des individus sur le marché du travail. L'orientation vise alors, presque exclusivement, à guider les individus vers le choix d'un métier, vers leur employabilité (Taylor, 1911). La seconde est une **vision émancipatrice** qui envisage l'orientation comme un ensemble de dispositifs permettant aux individus de faire des choix éclairés pour construire leur vie. Rappelons ainsi que, du point de vue philosophique, le travail n'est pas que le travail rémunéré, il est surtout « **ce qui s'échange** », une activité de production de biens et services susceptibles d'être échangés avec d'autres biens et services. Le travail est ainsi une construction de soi, de talents, d'estime de soi, de représentations de soi et des autres ainsi que des attentes relatives à son avenir.

Cette deuxième acception qui met le focal sur l'individu plus que sur son employabilité concerne évidemment davantage la question des « *éducations à* » que l'on retrouve dans les programmes, les référentiels scolaires et les discours sociétaux contemporains. Cette deuxième vision met aussi en évidence l'idée que l'orientation est un processus de choix se déroulant tout au long de l'existence (Cohen-Scali, 2021). C'est d'ailleurs en ce sens que le Conseil de l'Union européenne (2004) définit ***l'orientation*** :

« une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences ». (Le Conseil de l'Union européenne, 2004, p.2)

Les citoyens deviennent ainsi, tout au long de leur vie, **acteurs** de leur orientation et sont invités à développer leurs capacités à faire des choix et à être autonomes. L'Avis n°3 va dans le même sens et précise que le développement de la capacité à s'orienter n'est pas naturel et doit faire l'objet d'une action d'éducation. Afin que les enseignants s'approprient leur rôle dans cette dernière, une priorité doit être mise sur la conception d'exemples d'activités répondant aux « objectifs à poursuivre, dès l'enseignement fondamental, pour développer l'ensemble des dimensions de la capacité à s'orienter » (p. 70) de façon progressive.

2.2 Éducation à l'orientation

L'école doit jouer un rôle central dans l'orientation des jeunes afin qu'ils puissent tous bénéficier d'une **éducation à l'orientation complète et continue**, allant ainsi au-delà des seuls conseils en orientation. Cette éducation, dispensée tout au long de leur scolarité, va leur permettre d'opérer des choix éclairés (que ce soit au niveau de leur cursus scolaire ou au niveau de leur future carrière), mais les doter de compétences leur permettant de s'orienter tout au long de leur vie (Canzittu et Demeuse, 2017).

Pour ces chercheurs, l'orientation doit être comprise comme une éducation inscrite dans un processus continu, une aide individualisée et spécifique à apporter aux individus tout le long de leur vie.

En matière d'éducation à l'orientation, si plusieurs terminologies sont utilisées dans la littérature et les textes institutionnels telles que : *approche éducative à l'orientation, approche de l'orientation, approche orientante, école orientante, etc.*, dans l'Avis n°3, l'approche de l'éducation à l'orientation retenue se nomme l'**approche éducative de l'orientation**.

L'AEO vise à « ancrer la dynamique du choix dans une meilleure connaissance de soi » (p. 13). Plus spécifiquement, elle repose sur trois principes de l'approche dite « orientante », celle-ci se définissant comme un concept dynamique pour favoriser, dès le plus jeune âge, le développement de l'identité de l'élève et la prise de conscience des réalités du monde extérieur. Elle repose sur trois principes clés :

- l'insertion de contenus liés à l'orientation dans les contenus des cours ;
- la création de partenariats entre professionnels de l'enseignement, professionnels de l'orientation et partenaires externes ;
- la mobilisation des élèves dans la construction de leurs apprentissages soutenue par l'ensemble de l'équipe éducative.

Les objectifs politiques de l'orientation ont évolué, passant d'une approche adéquationniste ou individualiste à une perspective émancipatrice et holistique (CNESCO, 2018b). L'éducation à l'orientation ne doit ni viser à adapter les individus à des postes de travail précis ni les laisser seuls face à un monde qu'ils ne maîtrisent pas. Elle doit leur permettre de mener une réflexion émancipatrice sur le monde du travail et leurs propres compétences.

Ainsi, au service ponctuel destiné à accompagner les élèves en difficulté se sont substituées progressivement des politiques plus ambitieuses d'orientation tout au long de la vie. Ces politiques d'orientation visent non plus uniquement à aider à trouver à court terme une formation professionnelle, mais bien à apprendre à s'orienter dans le système scolaire et ajuster au mieux ses compétences professionnelles tout au long de la vie. Les individus sont donc davantage formés à naviguer dans un monde du travail en mutation.

En F W-B, l'orientation occupe une place conséquente, comme en atteste la Déclaration de politique communautaire du gouvernement (DPC) de 2019², qui engage la création d'un nouveau domaine transversal : « apprendre à s'orienter ».

² Déclaration de politique communautaire 2014-2019 : nécessité de mettre en place un « renforcement des dispositifs d'orientation au terme du tronc commun » (p. 4) afin d'aboutir à « une orientation progressive moins dépendante de l'environnement familial » (p. 11). Le point « Mieux orienter les élèves », stipule également que : « Le Gouvernement encouragera l'orientation positive qui constitue la meilleure garantie que l'élève ne décroche

Repris dans l’Avis n°3, l’orientation se concrétise par les **quatre dimensions** suivantes :

- se connaître soi-même (avec une dimension active de mise en situation) ;
- être capable de s’évaluer ;
- découvrir progressivement ses aptitudes et ses aspirations ;
- découvrir le monde extérieur (l’environnement citoyen, socio-culturel et socio-économique; les secteurs marchand et non marchand; les métiers; et enfin, les systèmes d’éducation, de formation et de certification).

Ces différentes dimensions sont donc à développer et à intégrer autour d’un ensemble cohérent et organisé d’actions (dispositifs, méthodes et outils) destinées à développer la capacité de l’élève à faire des choix éclairés.

2.3 Enjeux de l’AEO dans des recherches-formations autour du fondamental

Les partenariats de recherche-formation sur la thématique de l’AEO portent, selon nous, a minima trois grands enjeux : la volonté d’inscrire la réflexion sur le champ large de la société, la nécessité de créer l’adhésion et la prise de décision, et enfin l’impératif de penser l’AEO dès le début de l’enseignement fondamental.

S’inscrire dans une réflexion sociétale

Les réflexions sur l’approche éducative de l’orientation s’inscrivent dans un contexte plus large que celui des classes et de l’enseignement afin de penser l’adéquation avec la société du XXI^e siècle. Elles ne peuvent être séparées des caractéristiques principales du monde du travail et de la société d’aujourd’hui et de demain qui sont empreints d’incertitude et d’imprévisibilité (Canzittu, 2019).

Rien que sur la question des métiers, des pronostiques, dont ceux de Institute for the future (2017) prédisent que 85 % des métiers « du futur » (2030) n’existeraient pas encore. L’évolution rapide du monde professionnel rend ainsi obsolète le modèle traditionnel de qualification professionnelle qui garantissait un métier pour toute la vie. Désormais, les individus doivent développer des compétences de flexibilité et d’adaptabilité leur permettant de s’orienter et de se réorienter tout au long de leur parcours professionnel, face aux changements sociétaux, politiques et économiques contemporains.

Ainsi, les contours du travail se sont brouillés, les carrières ne suivent plus des trajectoires linéaires et les compétences requises évoluent constamment. Comme évoqué précédemment avec Bauman (2000), nos sociétés contemporaines peuvent être qualifiées de

pas et obtienne un diplôme ou une qualification. Chaque élève doit pouvoir compter sur une instance qui l’accueille et l’aide à définir son projet personnel, en proposant une information sur les spécificités de chaque filière d’étude, les opportunités et les réalités du marché de l’emploi, les métiers porteurs et les qualifications attendues.» Canzittu & Demeuse, 2017.

« liquides », dans le sens où les structures sociales se dissolvent et se reforment à une vitesse considérable. Les croyances collectives, les systèmes de valeurs et les représentations sociales n'ont plus le temps de se solidifier. Dans ce tourbillon de changements, d'imprévus et d'incertitudes, les inégalités de genre, de régions, de générations et de revenus risquent de se creuser.

Face à ces risques, l'orientation et l'opération de choix de carrière ne peuvent plus uniquement être un moyen d'obtenir un revenu ou d'emprunter une voie unique d'épanouissement personnel. Elles doivent aussi contribuer à la société en transition et permettre aux jeunes de faire des choix éclairés et autonomes. Pour ce faire, il est essentiel que les élèves aient une vision claire des opportunités qui s'offrent à eux et qu'ils soient en mesure de les saisir pour participer activement à la vie sociale, politique et économique de leur pays.

Susciter l'adhésion et la prise de décision des acteurs

Comme cela a déjà été écrit, les bouleversements sociétaux et environnementaux récents ont rendu l'**anticipation professionnelle** de plus en plus complexe, tant pour les jeunes que pour leurs accompagnateurs qui ne sont pas toujours que **trop peu formés** pour y répondre (Canzittu, 2019).

Concernant la mise en œuvre du tronc commun et par extension de l'AEO, une enquête (Ferrara, 2019) réalisée auprès d'acteurs de l'enseignement s'est interrogée sur sa mise en place. Rappelons que le tronc commun doit permettre de donner l'accès des élèves aux différentes filières d'enseignement sans que cela ne dépende plus uniquement du critère des résultats scolaires, mais davantage de choix et projets personnels et professionnels. L'enquête de Ferrara (2019) met en évidence un constat paradoxal : si les enquêtés se positionnent majoritairement contre les inégalités et soutiennent que l'allongement du tronc commun pourrait créer un système éducatif plus équitable, ils se montrent peu enthousiastes pour réorganiser le système et changer leurs pratiques. Ces résultats nous amènent à penser que **l'adhésion des acteurs de l'enseignement à la mise en place du tronc commun** est une prémisses essentielle, mais qui ne peut suffire.

Odry (2019, p.198) rappelle que les approches éducatives de l'orientation se sont construites en parallèle des perspectives plus psychologiques des conseillers en orientation et « à la différence d'outils d'abord conçus par des spécialistes puis proposés aux praticiens, les approches éducatives de l'orientation ont été nourries fortement par des initiatives venant des acteurs de terrain eux-mêmes, puis par leur légitimation dans les politiques nationales ».

Penser l'orientation dès l'enseignement fondamental

Cela a été plusieurs fois rappelé, l'orientation est un processus continu qui se construit à tout âge et tout au long de la vie. Cependant, comme nous avons pu le faire remarquer dans le rapport des séminaires menés en décembre 2023, les enseignants envisagent rarement d'associer l'AEO à l'enseignement fondamental. Et il est vrai que la plupart des actions d'orientation commencent en secondaire se concentrant au moment des grands paliers d'orientation (Cnesco, 2018a).

Pourtant, de nombreux chercheurs dont De Ketele (2018, p.1) montrent notamment que « la lutte contre les stéréotypes a peu d'efficacité lorsqu'elle est menée au moment des paliers d'orientation. » Le rapport du CNESEO (2018a) insiste aussi sur cette idée que lutter contre les stéréotypes sociaux, de genre et liés aux personnes à besoins spécifiques exige des actions pérennes, débutant dès l'école primaire. Dans ce cadre, les établissements scolaires jouent un rôle essentiel en touchant non seulement les élèves mais aussi leurs familles, en particulier celles issues de milieux défavorisés.

Le fait de commencer dès le primaire est donc un consensus fort et indispensable. En ce sens, le dossier du CNESEO (2018b), dans ses préconisations pour aider les élèves à construire leur parcours d'orientation, montre bien que, depuis vingt ans, les recherches considèrent que « travailler sur ces représentations (de soi, des études, du travail) est plus efficace lorsque ces actions sont débutées au primaire, avant l'installation des représentations, et poursuivies jusqu'à l'âge adulte (Fosket et al., 2004 ; Smith et al., 2005 ; Bimrose, 2008). » (CNESEO, 2018b, p.3) ».

3. Présentation des fiches-outils

3.1 Cadrage des fiches-outils autour de 3 domaines de connaissances

Plusieurs domaines de connaissance doivent être explorés pour aider les élèves à acquérir les compétences et les savoirs nécessaires pour prendre des décisions d'orientation éclairées (CNETCO, 2018a). Comme le rappelle Odry (2021), les *approches éducatives de l'orientation* ont depuis leurs prémisses l'objectif d'articuler trois volets : la connaissance de soi, la prise en compte des compétences acquises et la connaissance des formations et des métiers.

Afin d'organiser les différentes fiches-outils, nous nous sommes donc inspirées des positions développées dans le rapport du CNETCO (2018a) et dans l'analyse d'Odry (2021) en proposant de recentrer les questions pédagogiques en matière d'AE0 autour de 3 domaines : la **connaissance de soi, du monde scolaire et du monde du travail**.

- (1) Tout d'abord, la **connaissance de soi** qui permet de se positionner en termes d'intérêts, de valeurs et de compétences, tout en observant ses propres évolutions. Elle peut être définie comme « les éléments dont chacun prend conscience et découvre à propos de son fonctionnement, ses préférences, ses motivations au fil de ses expériences et des interactions avec les autres. » (Carozin & Canzittu, 2021, p.87).
- (2) Ensuite, la **connaissance du monde scolaire** qui concerne « la compréhension qu'un élève a de l'organisation scolaire, des opportunités et possibilités qu'offre l'école ainsi que l'identification des rôles et des fonctions des personnes qui y travaillent. » (Carozin & Canzittu, 2021, p.87).
- (3) Enfin, la **connaissance du monde du travail** qui s'appuie sur « les représentations qu'ont les élèves sur la structure du monde professionnel (secteurs, domaines, etc.) et des formations requises pour accéder aux emplois ainsi que sur les différentes organisations, et modalités du travail et leur impact sur la société et les individus. » (Carozin & Canzittu, 2021, p.87).

Ces 3 domaines de connaissance sont essentiels pour accompagner les élèves dans le développement de compétences nécessaires à l'orientation dans un monde où les emplois de demain n'existent pas encore (De Ketele, 2018). Précisons que si les 3 domaines nous donnent des balises pour catégoriser les fiches-outils, ils sont à articuler entre eux. Par exemple, en mettant en relation la connaissance de soi avec la connaissance des métiers et des domaines professionnels, il est possible d'évaluer l'attrait que l'on a pour une profession et de développer progressivement un projet professionnel au fil du parcours d'orientation.

En somme, le lien entre les trois domaines et les fiches-outils construites par les trois groupes d'étude permet de souligner l'importance du projet personnel et professionnel de l'élève articulé vers une meilleure connaissance de soi (1) et ainsi contribuer aussi à faciliter une meilleure appréhension du monde scolaire (2) et du monde du travail (3).

3.2 Fiches-outils en lien avec « la connaissance de soi »

Comme dit précédemment, nombreux sont les chercheurs donc ceux du CNESCO (2018b) qui recommandent de mettre en place des activités liées à la **connaissance de soi** dès le primaire avant que des stéréotypes scolaires et professionnels ou des déterminismes sociaux et de genre ne soient installés.

C'est d'ailleurs déjà le cas en Finlande et au Québec où l'éducation à l'orientation commence dès le primaire avec un travail sur la connaissance de soi et de ses aspirations, ce qui pour Bimrose (2008) permettrait, entre autres, de lutter contre les inégalités sociales de parcours.

Lors des échanges menés dans les trois groupes d'étude de l'UCLouvain et de l'ULB, les enseignants ont construit un grand nombre de fiches autour de la connaissance de soi (2/4 fiches ULB ; 5/6 fiches UCLouvain). Si la connaissance de soi apparaît comme essentielle pour les enseignants du fondamental, c'est aussi parce qu'ils reconnaissent que l'orientation est d'abord une démarche personnelle et que c'est bien le jeune qui subira les conséquences de ses orientations.

Deux fiches de l'ULB s'apparentent donc à la **connaissance de soi**, la première, **FICHE 1 - Comment aider l'élève à planifier son travail ? (ULB)**, porte sur l'aide à apporter aux élèves dans la planification de leur travail comme le préconise De Ketele (2018). Les enseignants du GE ont considéré que la situation et les pistes proposées pouvaient être évoquées auprès d'instituteurs primaire dès la P3 jusqu'aux régents exerçants en S3. Cette réflexion s'inscrit autour d'un outil, **le plan de travail**, bien connu des enseignants du primaire et du secondaire qui exercent en pédagogie Freinet. Loin d'être une pratique de niche, cet outil occupe une place de plus en plus prégnante dans les pratiques d'instituteurs ne se revendiquant pas d'un mouvement pédagogique particulier (Connac, 2016). C'est donc dans une conception élargie de ce dispositif que la fiche et ses outils ont été construits.

La première fiche de l'ULB fait d'ailleurs écho à la fiche 7 de l'UCLouvain, **Comment amener les élèves à réviser leur texte de manière autonome ?**

Pour l'ULB, une deuxième situation sur la connaissance de soi a été proposée. La **FICHE 2 - Comment apprendre à se connaître en réfléchissant au quotidien sur ses apprentissages? (ULB)** se concentre sur les attendus implicites de l'école et des apprentissages qui peuvent ne pas être perçus par les élèves. Selon plusieurs théories de l'orientation (Canzittu, 2019a), l'éducation à l'orientation doit s'appuyer sur deux points essentiels : d'une part, il faut considérer **l'individu** en le plaçant au centre de la réflexion, et, d'autre part, il est crucial de tenir compte du **contexte** dans lequel cette personne évolue. Autrement dit, les aspects personnels, liés à la connaissance de soi de l'individu, et les aspects environnementaux, liés à nos sociétés et au monde dans lequel nous vivons sont à prendre en compte. En s'inscrivant dans une réflexion plus contextuelle sur l'école, cette deuxième fiche de l'ULB explore la

question de la réflexivité dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Elle s'inspire de dispositifs pédagogiques tels que le « **journal d'apprentissage** » développé par Crinon (2002)³.

L'utilisation de dispositif d'écrits réflexifs pour favoriser le développement identitaire et la connaissance de soi, des intérêts et aptitudes gagne une reconnaissance croissante dans de nombreux systèmes éducatifs. L'Ontario, au Canada, en est un exemple. Dès la maternelle, les élèves créent un portfolio intitulé « All about me » où ils documentent leurs connaissances d'eux-mêmes et leurs aspirations pour l'avenir. Ainsi, le portfolio, tout comme le journal d'apprentissage, peut servir de pont entre l'élève, l'enseignant et ses parents (Cnesco, 2018a).

Deux fiches-outils de l'UCLouvain ont été élaborées en lien avec la coopération entre les élèves. **FICHE 3 - Comment (auto)évaluer le travail coopératif des élèves ; FICHE 4 - Comment apprendre aux élèves à réguler leurs émotions pour coopérer.**

La **coopération entre les élèves**, plusieurs enseignantes ont l'impression soit de passer leur temps à gérer des problèmes relationnels entre les élèves, soit de constater que la collaboration ne se produit pas entre tous les membres du groupe et par conséquent, que le travail est effectué uniquement par quelques-uns. Or, apprendre à collaborer permet aux élèves de mieux se connaître, car ils prennent conscience de leur propre fonctionnement ainsi que de celui des autres. En effet, dans les préconisations formulées par le CNESECO (2018b), nous retrouvons comme objectif « réfléchir aux comportements en situation de travail de groupe » (p.9). Le travail de groupe permet aux élèves de découvrir leurs comportements au sein d'un groupe d'élèves et d'approcher leurs futurs comportements en milieu professionnel. Ainsi, la connaissance de soi pour construire un projet d'orientation ne se limite pas à la connaissance de ses goûts et de ses qualités, mais comprend également une réflexion sur le « soi au travail » qui correspond aux comportements en situation de travail. Chaque fiche propose une approche différente :

1. Une première fiche (**FICHE 3 - Comment (auto)évaluer le travail coopératif des élèves ?**) se concentre sur l'auto-évaluation du fonctionnement d'un groupe par ses membres et l'enseignant. L'objectif est que les élèves apprennent à évaluer la manière dont ils coopèrent en identifiant leurs forces et leurs freins selon une liste de critères.
2. Une fiche (**FICHE 4 - Comment apprendre aux élèves à réguler leurs émotions pour coopérer ?**) se focalise sur la régulation émotionnelle, une compétence essentielle à

³ Sur la question des écrits réflexifs, le rapport de l'ULB et l'ULiège pourrait éclairer le lecteur : Barrier, T., Buyle, A., Delepière, M., Ferreira Fernandez, S., Fostier, F., Huet, A., Lambert, G., Pénillon, E., Rappe, J., Schillings, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2024, février). Rapport des groupes d'étude Ecrits et oraux réflexifs – Axe 2 du processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence. FWB

la coopération. Elle peut être abordée et développée avant ou en même temps que la coopération elle-même.

L'**autoévaluation est également** relevée par deux GE de l'UCLouvain. Les enseignantes remarquent régulièrement que les élèves n'arrivent pas à faire le point sur leurs apprentissages et sur ce qu'il est nécessaire de mettre en place. L'auto-évaluation peut se définir comme le processus par lequel l'élève, à la lumière de critères précis, apprécie la qualité de ses propres réalisations et porte un jugement sur ses propres compétences (Deaudelin et al., 2007 ; Kaboré et al., 2022). Apprendre à s'auto-évaluer favorise donc une meilleure connaissance de soi, de ses compétences et de ses ressources, ce qui est essentiel si l'on veut favoriser une approche éducative de l'orientation. Selon Mottier Lopez et Laveault (2008), le rôle essentiel de l'auto-évaluation n'est plus à démontrer, mais sa mise en œuvre ne va pas sans difficulté. Il est donc indispensable que l'élève, au vu de la complexité du processus auto-évaluatif, apprenne à s'auto-évaluer et que l'enseignant le soutienne dans cet apprentissage.

1. Une fiche (**FICHE 5 - Comment travailler les prémices de l'auto-évaluation dès la maternelle ?**) s'intéresse aux prémices nécessaires aux compétences d'auto-évaluation et propose une série d'activités à réaliser pour mieux se connaître dès la maternelle.
2. Une deuxième fiche (**FICHE 6 - Comment formuler et donner un feedback sur une auto-évaluation de l'élève ?**) cible les feedbacks à réaliser par l'enseignant sur l'auto-évaluation d'un élève afin que celui-ci apprenne à s'auto-évaluer.

Par ailleurs, pour l'UCLouvain, plusieurs enseignants ont décidé de se focaliser sur une tâche bien précise en didactique du français, la révision d'une production écrite. Ils constatent que souvent les élèves ne savent pas comment s'y prendre pour retravailler et réviser un écrit. Ce constat est confirmé par plusieurs auteurs : David et Guerrouache (2018) ainsi que Turgeon (2020) font également état de la difficulté qu'ont les enseignants à faire réviser leurs textes aux élèves. La fiche 7 propose deux pistes pour apprendre à l'élève à réviser une production écrite de façon autonome.

Suite aux relevés des situations problématiques en lien avec « apprendre à s'orienter », 5 sujets qui favorisent une meilleure connaissance de soi sont donc ressortis des 3 GE menés par l'UCLouvain et l'ULB. Pour chacun de ces sujets, les enseignants qui éprouvaient des obstacles à leur mise en œuvre au sein de leurs classes sont donc partis en recherche d'outils, de pratiques, et/ou d'activités pour y parvenir. Les fiches qui suivent sont le résultat final des discussions menées lors des GE et de la journée d'étude du 22 mai.

FICHE 1 - Comment aider l'élève à planifier son travail ? (ULB)

Fiche réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte par des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

Comment aider l'élève à planifier son travail ?

Réflexions et pistes autour de la pratique de Lucie

P3 à S3 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi

Dans la classe de Lucie, un temps quotidien est consacré au dispositif « **plan de travail*** ». Ce dispositif vise à développer l'autonomie des élèves en leur permettant de **choisir et proposer des activités** à réaliser sur une période donnée (par exemple, des fiches autocorrectives, des jeux éducatifs, des lectures). Les élèves réalisent ainsi des tâches à effectuer et les planifient sur une ou deux semaines. Les enseignants du groupe, qui constatent que leurs élèves rencontrent des difficultés à organiser leur travail personnel, se demandent : **Comment aider les élèves à planifier leur travail en prenant en compte leurs aptitudes et leurs difficultés ?**

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Prévoir une feuille de route (voir OUTIL 1)

Lucie pourrait proposer une **feuille de route** construite sur la base d'un semainier qui accompagne chacun de ses élèves. Sur cette feuille, l'élève peut anticiper la durée des activités et projets sélectionnés dans le plan de travail.

Piste n°2 Prévoir un temps d'auto-évaluation

Afin de développer ses **capacités réflexives** et lui permettre de **s'autoévaluer**, Lucie pourrait demander à l'élève, à la fin de chaque plan de travail, **d'identifier ses facilités, ses faiblesses ainsi que ses affinités avec les tâches sélectionnées**. L'élève pourrait aussi être invité à noter un objectif, une attente pour la période suivante.

Piste n°3 Faire des retours positifs aux élèves et formuler des conseils

Le groupe d'étude considère qu'il est important **d'insister sur les réussites** relatives aux stratégies utilisées par les élèves. Ainsi, un espace sur une **feuille de route** peut donner la possibilité à Lucie d'écrire un **feed-back** sur la planification du travail effectué durant la période prévue et **formuler des propositions** pour la suite.

Piste n°4 Mettre en place le transfert d'apprentissage à travers des situations inédites (voir OUTIL 1)

Le groupe propose de mettre en place des situations d'apprentissage qui permettent de **réinvestir les procédures** vues en classe dans **de nouveaux contextes**. Ces situations peuvent être intégrées au **plan de travail***, visant à amener les élèves à identifier la procédure adéquate en fonction du contexte proposé. **Par exemple**, Lucie pourrait intégrer dans le **plan de travail** plusieurs situations complexes et authentiques qui nécessitent l'utilisation de « la règle de trois » et de « la multiplication », notions vues précédemment en classe.

Apports théoriques

La **compétence à s'orienter**, selon Michaud (2006) et Bangali (2021), repose sur la capacité à faire des choix avisés, à se fixer des objectifs et à cerner ses propres caractéristiques. Dans ce contexte, **le rôle de l'accompagnateur** consiste à conscientiser les individus à leurs propres ressources et à les développer, notamment au moyen de situations nouvelles qui incitent les apprenants à puiser dans leurs propres atouts grâce au **transfert d'apprentissages** (Michaud, 2006). La piste n°3 vise donc à évaluer la capacité des élèves à interpréter une situation inédite afin de choisir et appliquer les opérations nécessaires à sa résolution.

* **Le plan de travail** est un plan d'action individuel qui permet aux élèves de visualiser et planifier, dès le début de la période, des activités qu'ils doivent réaliser de manière autonome. Le choix des activités fait l'objet de discussions avec l'enseignant. Comme le souligne Connac (2016), la planification du travail s'effectue à l'aide de supports et de matériels qui impliquent une progressivité.

BANGALI, M. (2021). Transitions professionnelles et transactions identitaires chez les diplômés de doctorat : repères théoriques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*.

CONNAC, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération: ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et Socialisation*, 41.

MICHAUD, G. (2006). Développer la compétence à s'orienter par le transfert des apprentissages en counseling d'orientation. *Carrièreologie*, 10(4), 629-647.

- Lucie : « L'espace dédié au retour de l'enseignant m'a permis d'aiguiller davantage certains élèves ayant besoin d'un accompagnement plus poussé dans la planification, mais cette aide est diminuée petit à petit pour laisser plus de place à l'autonomie de l'enfant ».

OUTIL 1 DE LA FICHE 1

PLAN DE TRAVAIL N° ...

DEGRÉ D'AUTONOMIE

1 2 3

Prénom: _____

Période: du _____ au _____

ACTIVITÉS SÉLECTIONNÉES

Activités	Disciplines/ Domaines	Références	Compétences	Validation
A.1				☀
A.2				☀
A.3				☀
A.4				☀
A.5				☀
A.6				☀
A.7				☀
A.8				☀

Indique dans le tableau avec un ☀ les **activités de transfert** (= je me suis servi.e de cette compétence dans un autre contexte)

BILAN DU PDT

	MOI	L'enseignant.e	Commentaires
J'ai terminé mon PDT	○○○●○	○○○○○	
J'ai réussi les activités	○○○●○	○○○○○	
J'ai travaillé avec soin	○○○●○	○○○○○	
J'ai été autonome	○○○●○	○○○○○	
J'ai anticipé mon travail	○○○●○	○○○○○	
J'ai aidé des élèves	○○○●○	○○○○○	

VALIDATIONS

Mes forces ☀

Mes faiblesses ☀

Ce que j'ai préféré ☀

Mon objectif pour le prochain PDT ☀

Mon degré d'autonomie pour le prochain PDT ☀

1 2 3

Signatures

PROJETS EN COURS

Projets	Domaines
P.1	Lectures
P.2	Expos/ présentation
P.3	

Signature élève _____ Signature enseignant.e _____

OUTIL 2 DE LA FICHE 1

Prénom: _____

Ma feuille de route

PDT n°

Je note les temps disponibles pour mon PDT

Organisation du travail				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi

J'anticipe les durées nécessaires

A.1	Durée prévue	Durée réelle	Demande d'aide

P.1	Durée prévue	Durée réelle	Demande d'aide

A.2	Durée prévue	Durée réelle	Demande d'aide

P.2	Durée prévue	Durée réelle	Demande d'aide

A.3	Durée prévue	Durée réelle	Demande d'aide

	Durée prévue	Durée réelle	Demande d'aide

Je note mes observations sur ma planification

Conseils de mon enseignant.e.....

FICHE 2 - Comment apprendre à se connaître en réfléchissant au quotidien sur ses apprentissages ? (ULB)

Fiche réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte par des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

Comment apprendre à se connaître en réfléchissant sur ses apprentissages?

Réflexions et pistes autour de la pratique de Céline

P1 à S3 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi

Lorsqu'elle fait passer une évaluation sommative à ses élèves, Céline intègre un encadré dédié à l'auto-évaluation. Cet encadré invite les élèves à identifier les techniques mobilisées pour apprendre la séquence ou à expliciter l'objectif d'apprentissage perçu. Céline remarque que ce sont souvent les élèves les plus performants qui parviennent le mieux à identifier les intentions d'apprentissage et à percevoir l'intérêt de l'auto-évaluation. Face à ce constat, le groupe d'étude se demande : **Comment accompagner l'élève pour une meilleure compréhension des attendus d'apprentissage et une implication active dans son évaluation ?**

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Mettre en place un **journal d'apprentissage** (voir OUTIL 1)

Céline pourrait mettre en place une routine d'écriture réflexive pour ses élèves sous la forme d'un « journal d'apprentissage ». Dans ce journal, l'élève consigne ses apprentissages, ses questionnements, ses acquis et réflexions sur sa manière d'apprendre. Cet outil pourrait l'aider à comprendre les attendus des évaluations. Notons qu'une des enseignantes du groupe souligne **l'importance de partager et discuter les écrits réflexifs** produits dans le journal avec l'enseignant et les pairs.

Piste n°2 Leur demander d'identifier les intentions d'apprentissage de l'enseignant (voir OUTIL 2)

Les enseignants remarquent que, souvent, après l'évaluation sommative : « Il ne se passe rien ! ». Pourtant, ils considèrent qu'il est crucial de confronter les élèves aux intentions de l'enseignant afin de lever les malentendus. Ils proposent donc à Céline de faire des **bilans d'apprentissage**. Ces bilans impliquent que les élèves se remémorent les objectifs et les compétences énoncés en début de séquence et les confrontent à leur propre perception des apprentissages.

Piste n°3 Exploiter toutes les méthodes ou procédures possibles trouvées par les élèves (voir OUTIL 2)

Toujours après l'évaluation sommative, en particulier pour les questions ouvertes, Céline pourrait présenter l'ensemble des réponses et donc des procédures mobilisées par les élèves pour résoudre les items posés dans l'évaluation. Cette **correction détaillée** peut ainsi répertorier les différentes stratégies possibles. Cela permettrait aux élèves de **mieux comprendre les différents attendus et moyens pour y répondre**.

Piste n°4 Proposer des corrections entre pairs pour partager le même langage (voir OUTIL 2)

Par groupe de deux ou plus, les élèves pourraient **présenter leurs méthodes de fonctionnement**, leurs difficultés et facilités. Cela permettrait de **verbaliser les réflexions** et de faire prendre conscience à chacun de ses points forts et faibles.

Apports théoriques

La situation proposée dans cette fiche-outil s'inscrit dans **l'approche éducative de l'orientation**, car c'est souvent **le manque de connaissance de soi** des élèves qui entrave une orientation scolaire et professionnelle positive (Carozin & Canzittu, 2021).

Dans les contextes d'**auto-évaluation**, il s'agit alors d'aider les élèves à **réguler** leurs apprentissages (Allal, 2004) et à lever les **malentendus** sociocognitifs en rendant plus explicite les attendus scolaires.

ALLAL, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 1-8.

CAROZIN, E. & CANZITTU, D. (2021). Chapitre 4. Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. Dans *Les compétences à s'orienter : Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle*, 69-96.

Effets perçus

- **Céline** : « Pour ceux qui ont des difficultés à se rendre compte des objectifs ou à secondariser, le journal d'apprentissages peut aider. Les élèves présentent, échangent d'eux-mêmes certaines choses aux autres et ça donne des idées ! Quand je l'ai utilisé, ça a fonctionné pour certains, dans le sens où ils sont venus d'eux-mêmes présenter certaines choses. Et dans ce qu'ils présentaient, je me rends compte que d'avoir entendu les autres le faire avant, etc., ça a eu un impact positif ! ».

- **Sinmi** : « Ces pistes permettent de pousser l'évaluation plus loin, de permettre à l'élève de comprendre, de verbaliser les bonnes procédures, d'atteindre l'objectif donné ou encore d'identifier ses lacunes et trouver des stratégies pour les corriger ».

OUTIL 1a DE LA FICHE 2

Mon journal des apprentissages

J'écris quotidiennement pour apprendre

Mode d'emploi

Ton Journal des apprentissages (JDA) est un outil consacré à tes apprentissages.

Il va t'aider à **progresser**, à mieux **comprendre** ce qui est attendu et à mieux **retenir** ce que tu as appris.

Dans ton JDA, tu écris quotidiennement :

- **ce que tu as appris**
- **ce que tu as retenu**
- **ce que tu as compris et/ou pas compris**
- **ce que tu as trouvé difficile et/ou facile.**

Si tu le souhaites, tu peux parler de tes apprentissages à travers un dessin, un schéma, un exemple ou un collage.

Ce n'est pas grave si tu fais des fautes, mais essaie de faire de ton mieux.

Parfois, vous pourrez lire vos JDA et en discuter devant la classe, en binôme ou en groupe. Ces moments sont importants pour évoluer collectivement dans vos apprentissages.

Pour m'aider à écrire dans mon JDA

pour écrire **ce que j'ai appris**

- J'ai appris (à, que, comment, en, ...)
- J'ai compris que ...
- Je n'ai pas compris ...
- J'ai retenu ...
- J'ai oublié (de, quelque chose) ...

pour écrire **ce que j'en ai pensé**

- Ce que j'ai aimé ...
- J'ai aimé ...
- J'ai moins aimé ...
- Ce qui m'a plu, c'est ...
- Je n'aurais jamais pensé que ...
- Je pense que ...

pour écrire **mes capacités**

- Ce que j'ai trouvé difficile ...
- Ce que j'ai trouvé facile ...
- C'est plus facile quand ...
- C'est plus difficile quand ...
- Si j'avais ...

pour écrire **mes progrès**

- Avant, je trouvais difficile ...
- Maintenant, je trouve facile ...
- C'est plus facile quand ...
- C'est plus difficile quand ...
- Si j'avais ...

pour poser **des questions**

- Je me demande si ...
- Je me demande pourquoi ...
- Je me demande comment ...

OUTIL 1b DE LA FICHE 2

Date:

Menu du jour

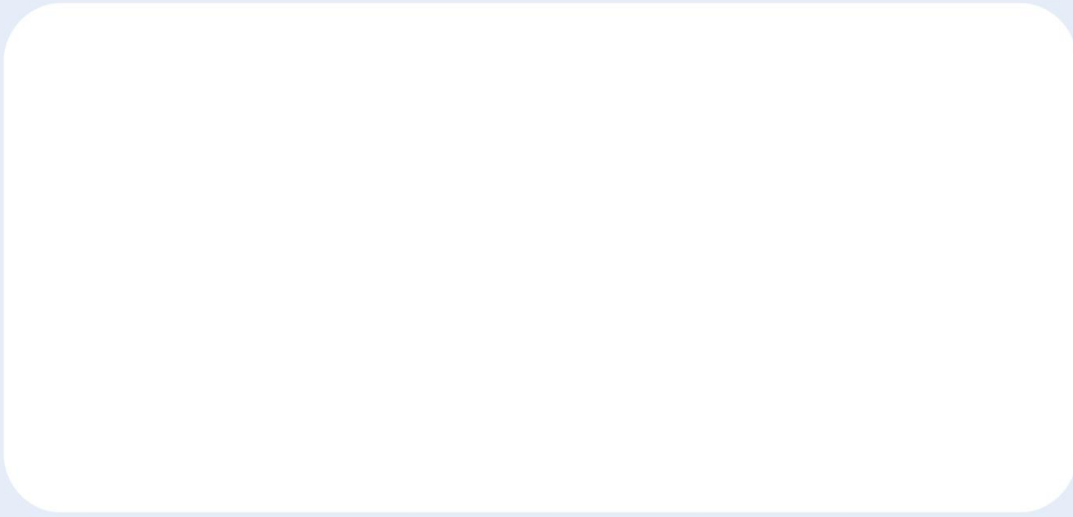
1.
2.
3.
4.
5.
6.

Avis / À faire

-
-
-
-
-

Mes apprentissages du jour

-
-
-
-
-
-
-
-
-



Prénom: _____

Mon bilan d'apprentissage

J'identifie et je discute un apprentissage déjà évalué

Mode d'emploi

1. **Sélectionne** une évaluation sommative.
2. **Identifie** les intentions d'apprentissage.
3. **Choisis** une question et note des réponses correctes données par d'autres élèves auxquelles tu n'avais pas pensé.
4. **Fais valider** ta sélection de réponses et ton identification des intentions par ton enseignant.e.
5. **Discute et confronte** ton bilan avec celui de tes camarades.
6. **Écris** une piste issue de l'échange avec tes camarades si besoin.

Pour t'aider

à sélectionner

- Choisis une évaluation pour laquelle tu as eu des difficultés.
- Essaie de varier sur le mois les disciplines et domaines

à identifier les intentions d'apprentissage

Essaie de répondre à ces questions:

- Que fallait-il apprendre?**
- Quel était le sens de l'activité?**
- Quels étaient les objectifs d'apprentissage de l'enseignant.e?**

Evaluation choisie

.....

VALIDATION



Intentions d'apprentissage

.....
.....

VALIDATION



Question et réponse(s) trouvées

Pistes ou besoins

.....
.....

FICHE 3 - Comment (auto)évaluer le travail coopératif des élèves ? (UCLouvain)

Comment (auto)évaluer le travail coopératif entre élèves ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

M1 à P6 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi

Lors d'un travail coopératif entre élèves, l'institutrice se sent dépassée et passe son temps à régler des problèmes relationnels au sein des groupes. Pourtant, apprendre à collaborer permet aux élèves de mieux se connaître et in fine d'apprendre à s'orienter, dimensions inhérentes à l'approche éducative de l'orientation.

Piste(s) proposée(s) par le groupe d'étude

Utiliser des outils inspirés de la toile de Connac (2017)

L'outil proposé pour qu'un groupe s'auto-évalue est progressif. Pour les maternelles, il s'agit de smileys (3 smileys pour les M1-M2, 5 pour les M3 - annexe 1). Pour les P1-P2, un baromètre (annexe 3) est proposé. Les smileys et le baromètre s'accompagnent d'une liste de critères à sélectionner (annexe 2) par l'enseignant et à discuter avec les élèves.

Une toile (annexe 4) est mise à disposition pour les P3 à P6 et les invite à se positionner selon le degré de satisfaction sur plusieurs critères. Les smileys et le baromètre peuvent s'utiliser individuellement, mais se prêtent à la discussion collective. Pour les P3-P6, les membres du groupe peuvent réaliser ensemble la toile et la comparer : -à d'autres toiles réalisées par les autres groupes ; -à des toiles précédentes du même groupe ; -à celle réalisée par l'enseignant qui peut compléter également une toile pour chaque groupe et/ou pour un élève en particulier et ainsi donner un feedback collectif et/ou individuel. Cette comparaison permet de mettre en évidence les points positifs et ceux à améliorer.

L'enseignant peut également évaluer un élève en particulier pendant ou après un travail coopératif en suivant une grille de critères (annexe 5). Les outils d'auto-évaluation peuvent être utilisés de manière ponctuelle pendant ou après un travail coopératif ainsi que de manière plus régulière afin de les ritualiser pour faciliter leur utilisation.

Apports théoriques

Étant donné l'intérêt du travail coopératif (qui permet entre autres le développement des compétences relationnelles et l'engagement des élèves), il est important de le développer. Pour y parvenir, il est pertinent d'apprendre aux élèves à (auto-)évaluer leur fonctionnement lors des travaux de groupe. Plante (2012) met en évidence que la méthode d'évaluation du travail coopératif est tout aussi importante que le processus. Pour cela, l'évaluation doit être menée par l'enseignant (1) mais également par les pairs (2). Pour que l'évaluation soit efficace, l'enseignant doit tenir compte des élèves de manière individuelle mais également du groupe dans son ensemble (1). Aussi, en plus du feedback continu formulé par les pairs tout au long du travail, il est nécessaire que le groupe puisse s'autoévaluer (2).

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. Canadian Journal of Education, 35(4), 252-283. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducvucan.35.4.252>

Effets perçus

« Ça m'a obligé à changer d'idées en voyant celles des autres. » Élève M3.

« Les élèves ont pu discuter de leur vision du travail et se questionner pour se mettre d'accord pour remplir la toile du groupe. » Enseignante P6

Annexe 1 – Smileys pour les maternelles

L'outil est inspiré par la *toile* de Connac (2017). Il a été adapté pour des élèves de M1 à M3.

Point d'attention :
Pour les M1 et M2,
utiliser uniquement
les smileys vert
foncé, orange et
rouge.



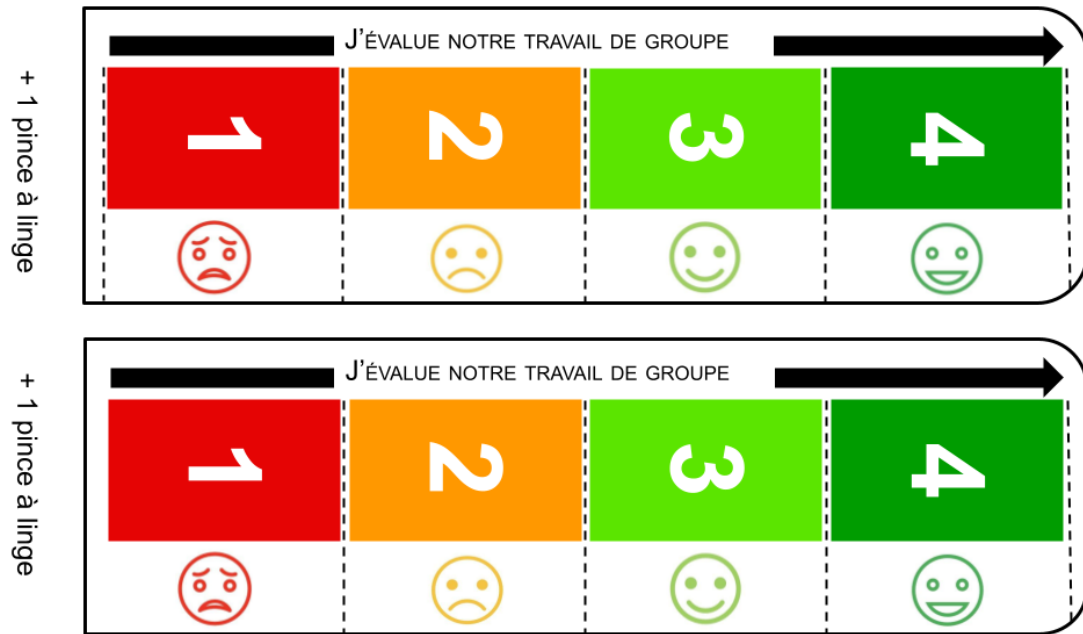
Annexe 2 – Les critères à choisir et à discuter avec les élèves de la M1 à la P2:

Ils peuvent être choisis en fonction du moment, de la situation et des besoins des groupes. Ils ne doivent pas être tous travaillés en même temps.

J'ai aimé l'activité.	J'ai fait de nouveaux apprentissages.
J'ai respecté les consignes.	J'ai bien écouté les autres pendant l'activité.
J'ai comparé mes idées et celles des autres.	J'ai travaillé dans le calme.
Je me suis senti respecté pendant l'activité.	Nous avons tous participé de la même manière.
Nous avons fait notre tâche dans les temps.	On s'est bien entendus durant l'activité.

Annexe 3 – Baromètre pour les P1-P2

L'outil est inspiré par la *toile* de Connac (2017). Il a été adapté pour des élèves de P1 – P2

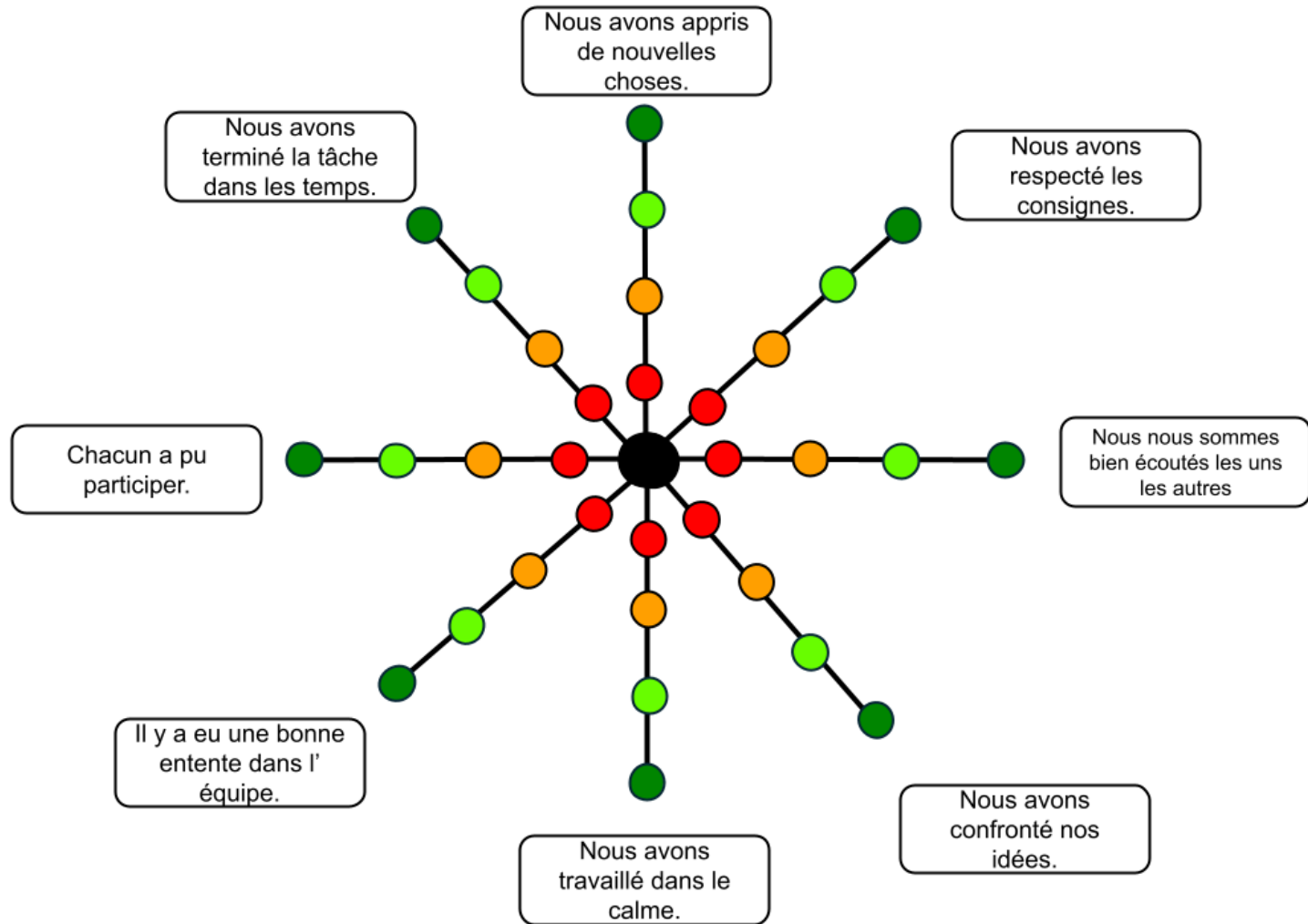


Annexe 4 – Toile pour les P3 à P6

L'outil est inspiré par la *toile* de Connac (2017). Il a été adapté pour des élèves de P3 à P6.

Légende :

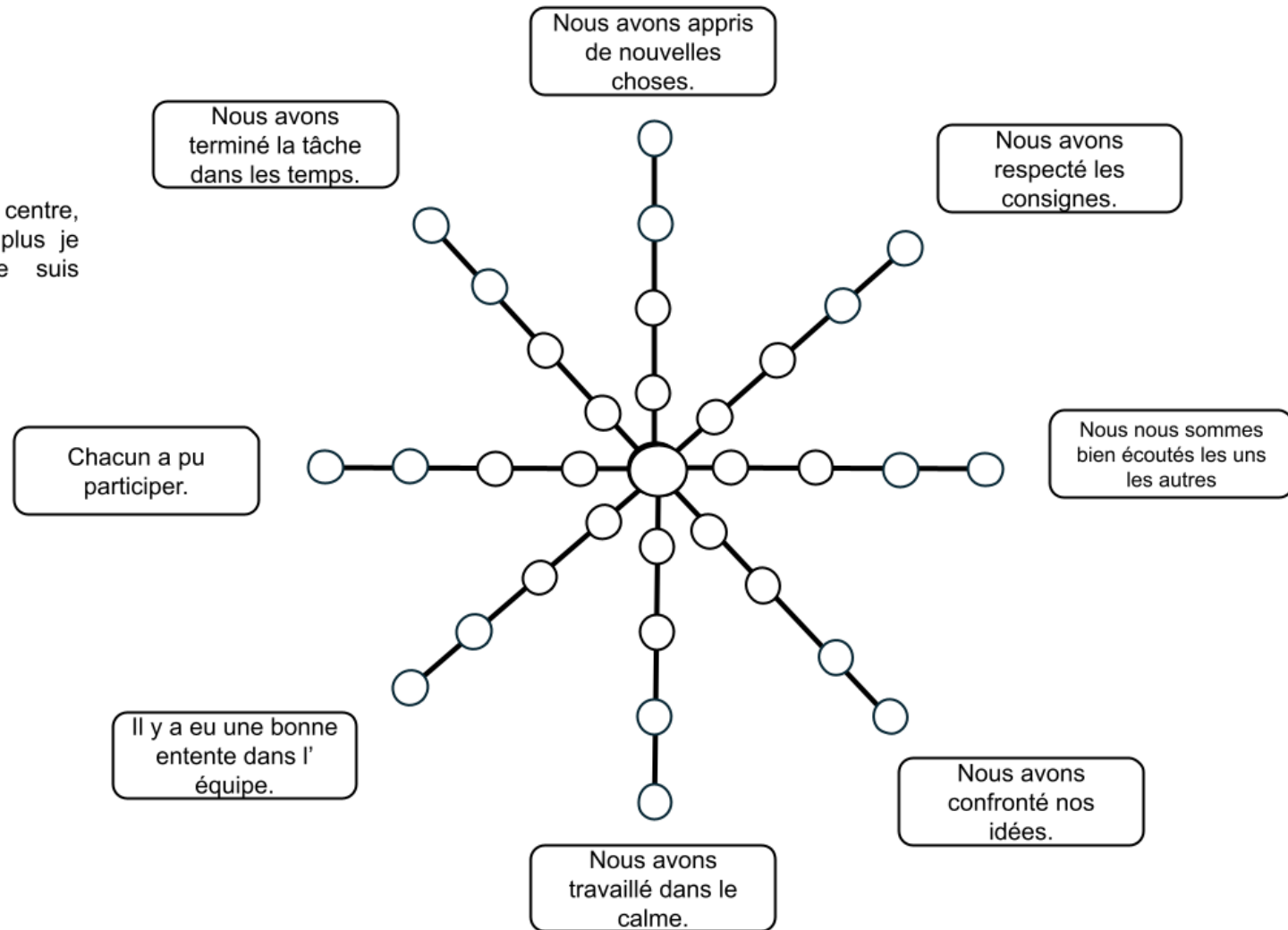
« Plus je m'approche du centre, moins je suis satisfait, plus je m'en éloigne, plus je suis satisfait ».



L'outil est inspiré par la *toile* de Connac (2017). Il a été adapté pour des élèves de P3 à P6.
Version Noir et blanc pour faciliter l'impression.




Légende :




« Plus je m'approche du centre, moins je suis satisfait, plus je m'en éloigne, plus je suis satisfait ».






Annexe 5 – évaluation individuelle de l’enseignant

L’outil est inspiré par les critères présents sur *toile* de Connac (2017). Ils ont été mis en tableau pour permettre à l’enseignant d’évaluer l’élève individuellement par rapport à sa participation au travail coopératif et de garder des traces.

			
J’ai fait de nouveaux apprentissages.			
J’ai respecté les consignes.			
J’ai écouté les idées des autres.			
J’ai comparé mes idées et celles des autres.			
J’ai travaillé dans le calme.			
J’ai respecté les autres pendant l’activité.			
J’ai participé à la tâche.			
J’ai effectué la tâche dans les temps.			

			
J’ai fait de nouveaux apprentissages.			
J’ai respecté les consignes.			
J’ai écouté les idées des autres.			
J’ai comparé mes idées et celles des autres.			
J’ai travaillé dans le calme.			
J’ai respecté les autres pendant l’activité.			
J’ai participé à la tâche.			
J’ai effectué la tâche dans les temps.			

			
J’ai fait de nouveaux apprentissages.			
J’ai respecté les consignes.			
J’ai écouté les idées des autres.			
J’ai comparé mes idées et celles des autres.			
J’ai travaillé dans le calme.			
J’ai respecté les autres pendant l’activité.			
J’ai participé à la tâche.			
J’ai effectué la tâche dans les temps.			

FICHE 4 : Comment apprendre aux élèves à réguler leurs émotions pour coopérer ? (UCLouvain)

Comment apprendre aux élèves à réguler leurs émotions pour coopérer ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

M1 à P6 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi

Laurence constate que les enfants ont des difficultés à travailler en groupe, à savoir prendre leur place, laisser de la place à tous et s'écouter. Il faut que les élèves développent leur régulation émotionnelle pour arriver à coopérer. De plus, le développement de cette compétence permet une meilleure connaissance de soi, compétence essentielle à l'orientation. Comment préparer les élèves à développer leurs compétences émotionnelles afin d'acquérir des stratégies de régulation de leurs émotions dans le but de travailler en groupe ?

Piste(s) proposée(s) par le groupe d'étude

Développer ses compétences émotionnelles et apprendre à réguler ses émotions

Modalité : En collectif ou en petits groupes

- Montrer une photo d'une situation (annexe 1) ;
- Demander aux élèves d'identifier les différentes émotions ressenties par les personnages de la situation ;
- Leur demander ensuite d'expliquer comment les personnages expriment leurs émotions (ressenti, attitudes) et quelles en sont les causes possibles ;
- Jouer la situation de l'image afin de comprendre les conséquences (laisser les enfants jouer pleinement l'émotion). Attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une même situation peut être perçue de manière variée et donc jouée différemment ;
- Émettre des propositions de stratégies de régulation (voir apports théoriques) et rejouer la scène de manière adéquate en régulant l'intensité et la durée de l'émotion.

Conseils : Privilégier les 3 premiers points de la M1 à la P2; et s'autoriser à effectuer toutes les étapes à partir de la P3. Par ailleurs, pour être efficace, il est recommandé d'intégrer cette piste à un processus à long terme.

Il peut être intéressant de travailler les stratégies de régulation à partir de situations vécues en classe. Un travail interdisciplinaire en lien avec le cours d'EPC peut également être favorable à l'identification des émotions par les élèves ainsi qu'à la mise en place de stratégies interpersonnelles de régulation.

Apports théoriques

Les émotions sont fondamentales pour soi-même comme pour nos relations avec les autres. Le développement des compétences émotionnelles favorise le travail collaboratif et coopératif. Il existe différentes compétences émotionnelles : identifier ses propres émotions ; les comprendre ; les exprimer ; les utiliser ; et les réguler (Roskam, 2018). Parmi celles-ci, la régulation émotionnelle se définit comme la capacité d'autocontrôle des émotions (Bouchard, 2019).

Deux types de stratégies de régulation existent : intra ou interpersonnelles. Les stratégies intrapersonnelles sont des processus internes à la personne (prendre de la distance, anticiper les problèmes ...). Quant aux stratégies interpersonnelles, elles sont externes à la personne et proviennent de l'entourage (réconforter, consoler ...). Ces deux types de stratégies peuvent être de différentes natures :

- stratégies comportementales, comme le toucher, l'évitement ou le retrait ou alors l'approche
- stratégies symboliques : réconfort, distraction ...
- stratégies cognitives : prise de distance avec l'émotion ainsi qu'avec l'élément déclencheur
- stratégies proactives : générer d'autres situations qui permettent d'anticiper nos émotions

Roskam, I. (2018). Les émotions de l'enfant. Philippe Duval. Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. Canadian Journal of Education, 35(4), 252-283. <https://www.istor.org/stable/10.2307/canaieducrevucan.35.4.252>

Effets perçus

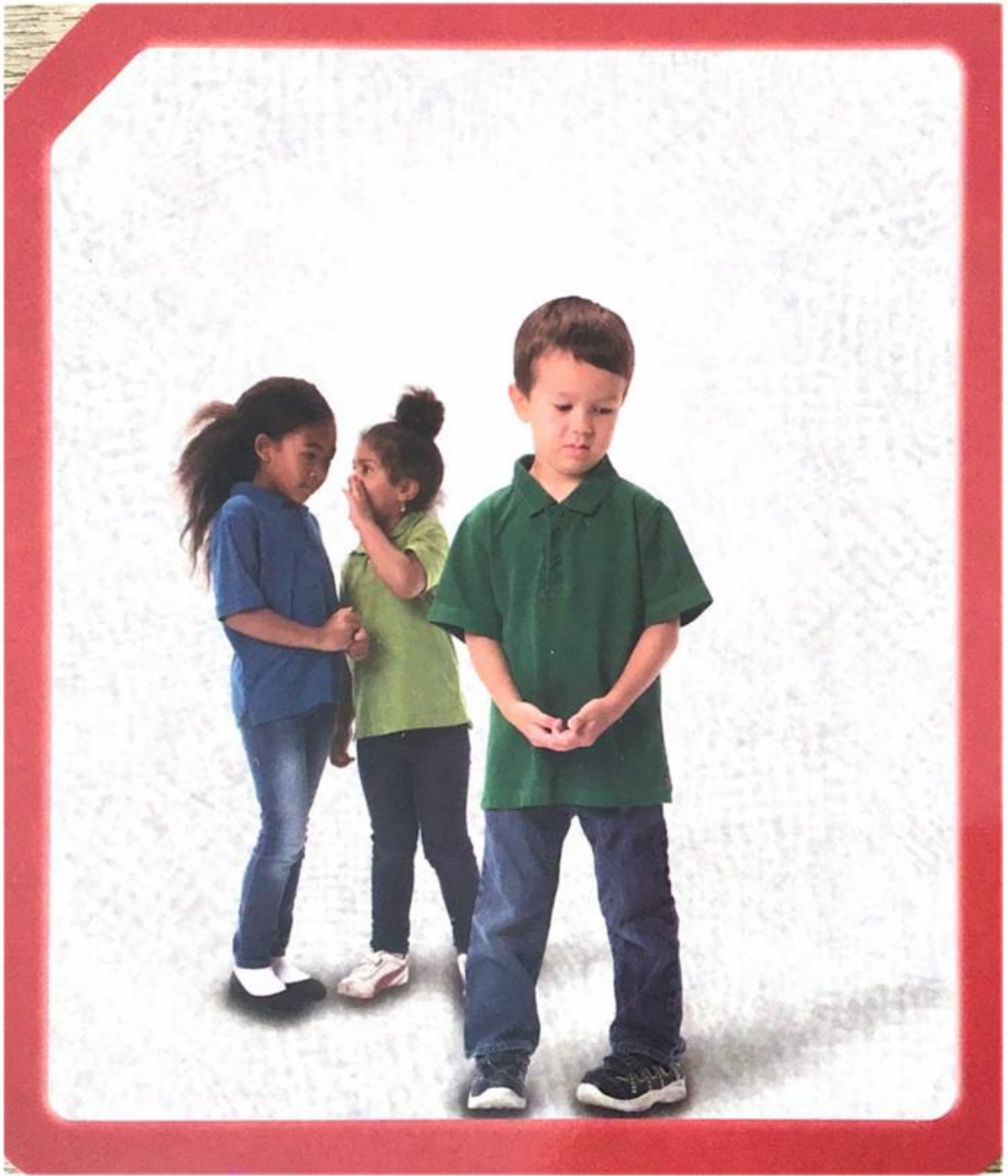
- « Trouver une situation de régulation permet au groupe de se mettre d'accord sur une solution. » Institutrice P1.
- « Les élèves s'identifient plus parce que ce sont des situations qui peuvent aussi se passer à l'école. » Institutrice P4.
- « J'ai le droit d'être en colère, mais je dois me contrôler. » Élève P4.

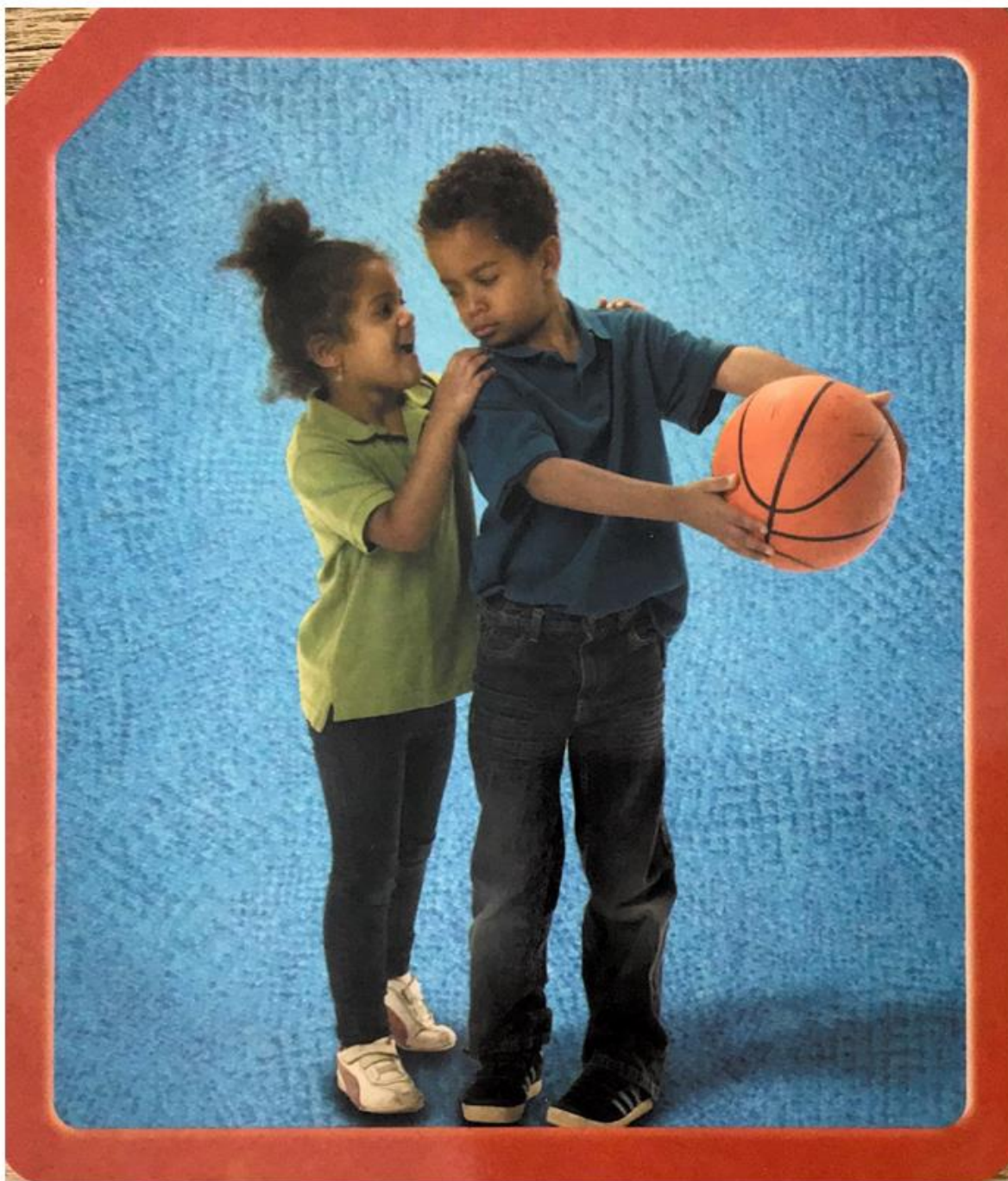
Annexe 1 : jeu de cartes Explorer les émotions

[www. Roylcom.com](http://www.Roylcom.com) (fabricant)

Vendu par Bricolux







FICHE 5 - Comment travailler les prémices de l'auto-évaluation dès les maternelles ? (UCLouvain)

Comment travailler les prémices de l'auto-évaluation dès la maternelle ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

M1 à P2 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi

Kim constate que ses élèves ont des difficultés à prendre conscience de leurs compétences et leurs acquis malgré le fait qu'elle leur propose régulièrement des auto-évaluations. Pour les aider, il est nécessaire de développer au préalable leur connaissance d'eux-mêmes. Kim se demande donc : « Comment travailler la connaissance de soi préalable aux compétences d'auto-évaluation dès la maternelle ? ».

Pistes proposées par le groupe d'étude

Utilisation d'un dé évolutif sur la connaissance de soi et sur l'estime de soi (appréhendée à travers la notion de fierté).

1re et 2e maternelle :

Connaissance de son soi physique et estime de soi. Le dé (annexe 1) comporte 3 faces « J'aime » et 3 faces « Je n'aime pas ». Les situations seront choisies pour que l'élève centre sa connaissance de soi autour de sa propre personne. (Exemples : Quel fruit/quelle couleur/quel animal/ etc., j'aime/je n'aime pas ?)

3e maternelle :

Connaissance de son soi social et estime de soi. Le dé (annexe 2) comporte 2 faces « J'aime », 2 faces « Je n'aime pas » et 2 faces « Je suis fier de ». Les situations se centrent sur la connaissance de soi et le vécu social. (Exemples : À quel jeu j'aime/je n'aime pas jouer ? Avec un copain ou seul ? ; Est-ce que j'aime/je n'aime pas parler avec les autres ? ; De quoi suis-je fier quand je suis avec les autres ?).

1re et 2e primaire :

Connaissance de son soi cognitif et estime de soi. Le dé (annexe 3) est utilisé dans le contexte des apprentissages formels, en milieu ou fin d'apprentissage. Il comporte 3 faces positives : « J'ai compris », « J'ai réussi » et « Je suis fier de » ; et 3 faces correspondant aux expressions opposées. Les situations choisies se centrent sur les activités cognitives de l'élève. (Exemples : Quelle matière j'ai comprise/je n'ai pas comprise ? ; Quel exercice j'ai réussi/je n'ai pas réussi ? ; De quel travail je suis fier/je ne suis pas fier ?).

Remarque : Pour les 3 niveaux, il convient de demander à l'enfant d'argumenter sa réponse pour favoriser le développement de la connaissance de soi. D'autre part, pour une réelle plus-value, l'activité proposée doit être ritualisée.

Apports théoriques

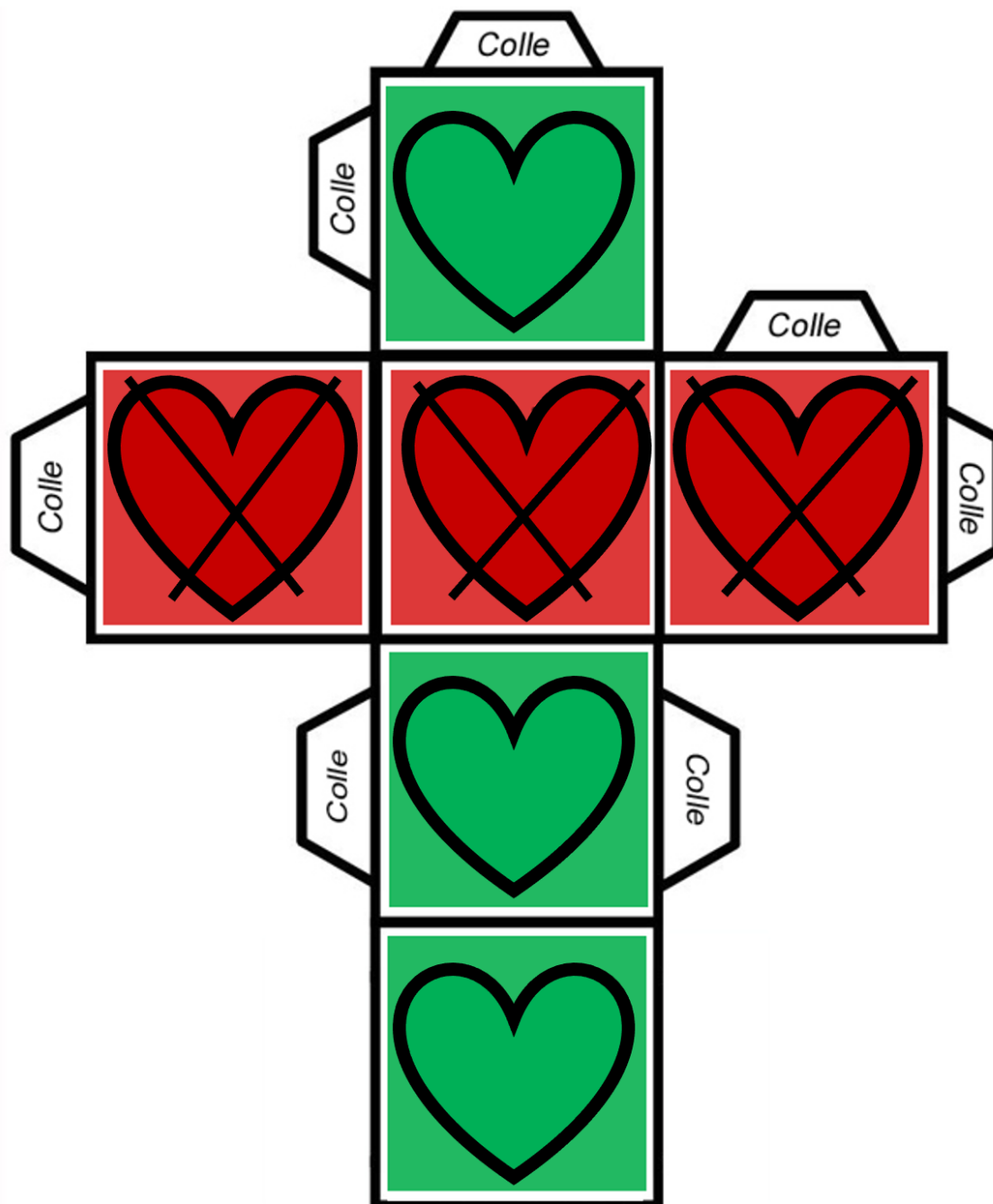
L'auto-évaluation, permettant de prévenir l'échec scolaire et d'améliorer les résultats des élèves, n'est pas un processus inné. Cette compétence suppose une connaissance de soi, celle-ci impliquant le concept de soi. En psychologie sociale, ce concept réfère à la manière dont un individu se perçoit. Selon Harter (1983, cité dans Hue et al., 2009), le concept de soi est composé de quatre grands domaines : le soi physique lié à la connaissance de sa propre personne ; le soi social lié à la connaissance de soi en lien avec l'autre ; le soi cognitif lié à la connaissance de ses pensées ; l'estime de soi définie comme la valeur que les individus accordent à leur propre personne, impliquant une évaluation positive ou négative de soi-même (Rosenberg, 1979, cité dans Martino, 2005).

Martinot, D. (2005). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
Hue, S., Rouse, J., Bon, M. L. et Strayer, F. F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 1(499), 3-14. <https://doi.org/10.3917/bupsy.499.0003>

Effets perçus

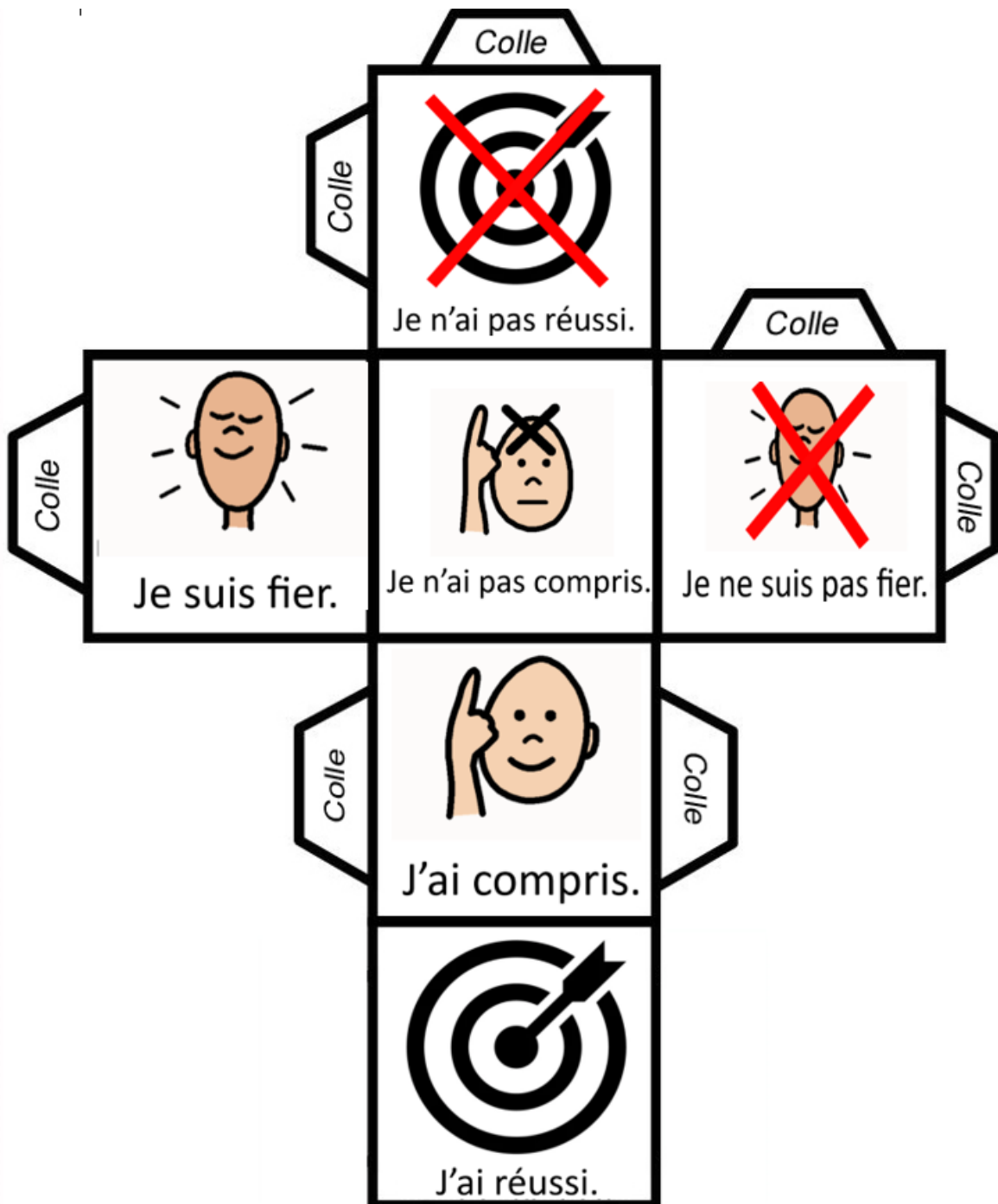
« Les enfants sont contents de pouvoir verbaliser leurs acquis et ce dont ils sont fiers devant leurs camarades de classe ! » Institutrice P1.
« Le fait d'avoir un outil en main permet aux enfants de verbaliser leurs idées plus facilement. » Institutrice M2.

Annexe 1 du dé pour les M1-M2



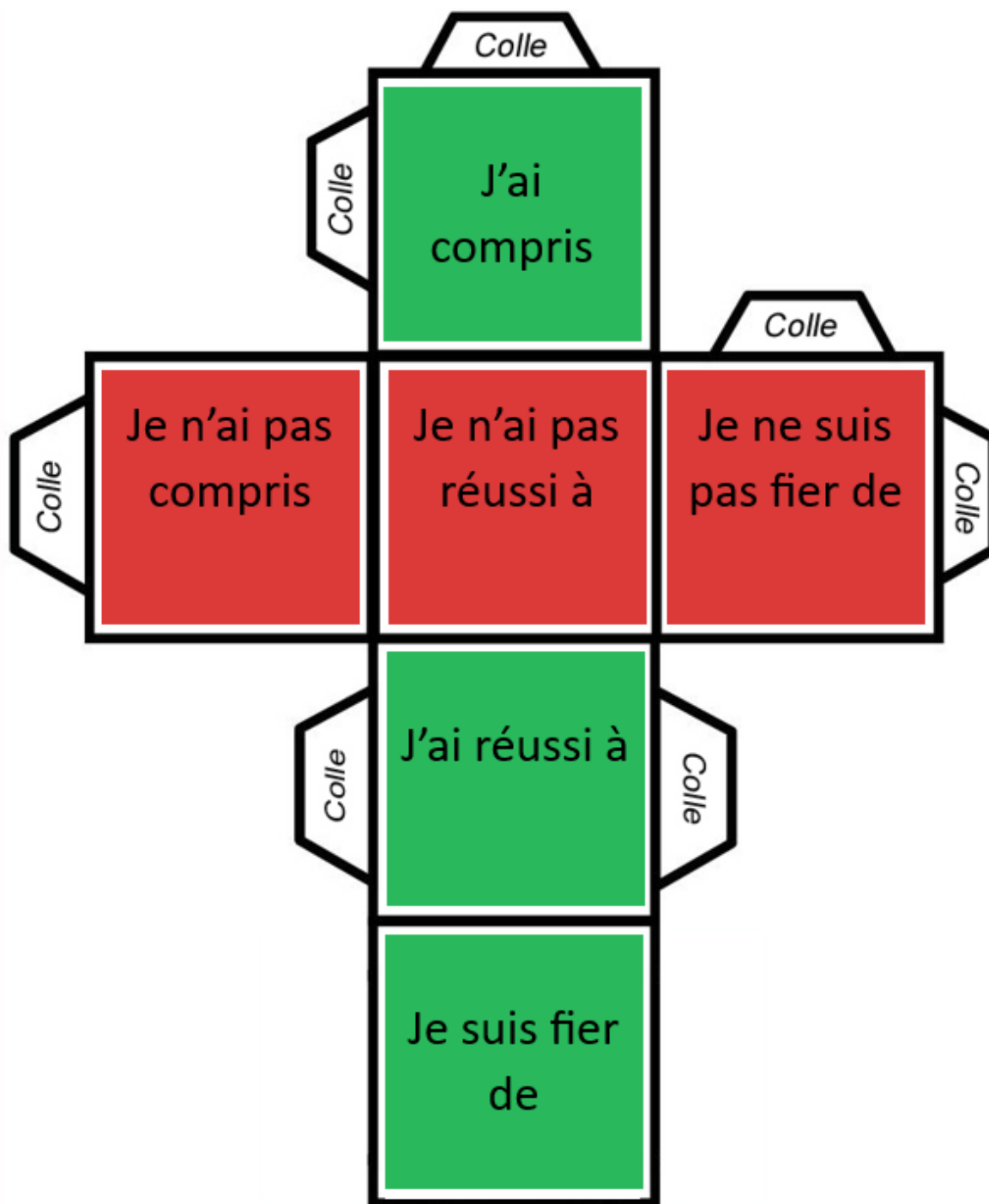
|

Annexe 2 du dé pour les M3



Outil construit dans le cadre du groupe d'étude sur l'implémentation du tronc commun par Loly Roxane, Calay Kimberley et Casalengo Essia en 2024

Annexe 3 du dé pour les P1-P2



Outil construit dans le cadre du groupe d'étude sur l'implémentation du tronc commun par Loly Roxane, Calay Kimberley et Casalengo Essia en 2024

FICHE 6 : Comment formuler et donner un feedback sur une auto-évaluation d'un élève ? (UCLouvain)

Comment formuler et donner un feedback sur une auto-évaluation d'un élève ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

P3 à P6 - *Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi*

Dans une classe, l'enseignante propose à ses élèves une auto-évaluation à la fin d'un entraînement visant un nouvel apprentissage. Mais, elle se demande que faire de cette auto-évaluation si elle n'est pas suivie d'un moment d'échange avec l'élève pour discuter des éventuels décalages entre la perception de l'élève et la sienne.

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Grille d'auto-évaluation pour les élèves

L'enseignant propose une grille d'auto-évaluation (annexe 1) aux élèves. Pour créer cette grille, il est conseillé d'identifier chaque critère d'évaluation de l'apprentissage ciblé ainsi que les attendus observables, de les classer par ordre d'importance et de proposer des niveaux d'appréciation en évitant le niveau neutre. Il importe que chaque critère soit indépendant des autres, que la grille soit présentée et expliquée aux élèves en amont et que les objectifs d'apprentissage visés soient également précisés sur la feuille d'exercices. Un exemple d'application de la grille sur une compétence en français est présenté (annexe 2), mais la grille est transposable à tout domaine transversal.

Conseil : Utiliser la grille d'auto-évaluation à deux moments espacés pour que l'enfant visualise son évolution. La grille peut aussi être co-construite avec les élèves afin d'en favoriser leur appropriation.

Piste n°2 Feedback écrit de l'enseignant

L'enseignant remplit la partie qui lui est réservée sur chaque grille et rédige un feedback écrit portant sur les procédures et non sur l'élève pour que chacun puisse avoir un retour sur son auto-évaluation. Il s'agit bien à cette étape de permettre à l'élève de comprendre ce qui lui pose problème et de lui apporter des pistes concrètes d'amélioration.

Piste n°3 Feedbacks oraux de l'enseignant

Lorsqu'il y a des divergences entre l'auto-évaluation de l'élève et celle de l'enseignant, ce dernier donne un feedback oral. Pour ce feedback, deux pistes :

- (1) le « feedback sandwich » : 1) l'enseignant commence par souligner un élément positif, 2) il apporte un élément négatif et précise comment l'améliorer, 3) il termine par un élément positif.
- (2) le « feedback de Pendleton » : 1) laisser l'élève pointer les éléments positifs, 2) l'enseignant ajoute et complète les points positifs selon lui, 3) laisser l'élève identifier les éléments à améliorer et 4) l'enseignant ajoute et complète ses dires.

Conseil : Profitez des moments d'autonomie ou de co-enseignement pour réaliser ces feedbacks.

Apports théoriques

Bosc-Miné (2014) définit le feedback comme « un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail, afin de générer des travaux de meilleure qualité » (p. 317). Les feedbacks des enseignants rendent plus objectives les auto-évaluations des élèves (feedbacks internes) : « ils permettent de conforter, compléter, contredire les feedbacks internes pour une meilleure autorégulation » (Bosc-Miné, 2014, p. 323).

Effets perçus sur les élèves

« Je trouve que le moment d'échange avec l'enfant est une évaluation formative pour lui, c'était vraiment intéressant pour l'enfant et pour l'enseignant. » Enseignant P5-P6.
 « Le feedback Pendleton a rendu mes élèves acteurs de leur apprentissage. C'était intéressant de partir de ce qu'ils pensaient. » Enseignante P3-P4.

Annexe 1 – Exemple de grille vierge

Prénom :

Auto-évaluation sur...

Compétences	Je m'auto-évalue	Mon enseignant m'évalue

Commentaire de l'enseignant :

































































Rendez-vous avec ton enseignant pour en discuter ?



Annexe 2 – Exemple de grille sur le passé composé

Prénom :

Auto-évaluation sur le passé composé

Compétences	Je m'auto-évalue	Mon enseignant m'évalue
Je reconnais un verbe conjugué au passé composé.	   	   
Je trouve le pronom personnel qui correspond au verbe conjugué au passé composé.	   	   
Je conjugue les verbes du 1 ^{er} groupe.	   	   
Je conjugue les verbes du 2 ^e groupe.	   	   
Je conjugue les verbes du 3 ^e groupe.	   	   
J'accorde les verbes avec l'auxiliaire être.	   	   
J'accorde les verbes avec l'auxiliaire avoir.	   	   
Je crée des phrases au passé composé en les accordant.	   	   

Commentaire de l'enseignant :

Rendez-vous avec ton enseignant pour en discuter ?



FICHE 7 : Comment amener les élèves à améliorer la compréhension de leurs écrits de manière autonome ? (UCLouvain)

Comment amener les élèves à améliorer la compréhension de leurs écrits de manière autonome ?	
<p><i>Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.</i></p>	
<p>P3 à P6 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi</p>	
<p>Durant une activité de production d'écrit, l'institutrice se rend compte que ses élèves ont de grandes difficultés à retravailler leur texte de façon autonome en vue de le rendre plus compréhensible. Ils ne savent ni comment organiser leur travail ni quels choix effectuer. Ces deux compétences sont pourtant essentielles pour apprendre à se connaître et ainsi être capable de s'orienter. « Réviser » une production écrite est, par ailleurs, un attendu présent de la P1 à la P6.</p>	
<p>Piste(s) proposée(s) par le groupe d'étude</p>	
<p>Piste n°1</p>	<p>Le « code de révision »</p>
<p>Le « code de révision » (annexe 1) est constitué des quatre premières lettres des termes correspondant aux quatre opérations de révision : S A R D (Suppression, Ajout, Remplacement, Déplacement). L'enseignant code les productions des élèves avec les quatre lettres aux endroits où le texte peut être amélioré. Ce code permet de décharger cognitivement l'élève et de l'aider à modifier son texte sans devoir le réécrire entièrement.</p>	
<p>Piste n°2</p>	<p>Les « lunettes de révision »</p>
<p>Les « lunettes de révision » (annexe 2) symbolisent la stratégie « Mieux voir mes idées ». Il s'agit de petites fiches reliées ensemble par un anneau (type porte-clés) contenant des questions que les élèves formulent dans le texte de leurs pairs pour les amener à l'améliorer. Pour y arriver, voici les étapes.</p> <p>1. Chaque élève lit son texte à un camarade. 2. Ils s'échangent leur texte. 3. Chacun relit le texte de son camarade et dès qu'il a besoin d'une clarification, il formule une question dans la marge en s'inspirant des questions proposées dans les lunettes. 4. Enfin, les deux élèves se réunissent pour discuter des questions notées par le relecteur et trouver des solutions ensemble. 5. Après cette discussion, chacun apporte à son texte les modifications convenues avec son pair.</p> <p>Remarques : L'utilisation des lunettes peut être combinée avec celle du code de révision. Les lunettes permettent de promouvoir la collaboration avec les pairs. Toutefois, il est important d'instaurer une dynamique de groupe favorable et bienveillante avant leur utilisation pour ne pas stigmatiser les élèves en difficulté. D'autre part, elles peuvent être considérées comme un outil évolutif à moduler en fonction de l'âge, du niveau des élèves ainsi que des éléments vus en classe. Leur utilisation sur le long terme en favorisera également l'appropriation par les élèves.</p>	
<p>Apports théoriques</p>	
<p>La révision est définie par Turgeon et ses collègues (2020, p. 57) comme étant « l'action du scripteur qui relit son texte pour y détecter les problèmes importants (ceux qui nuisent à la compréhension du texte) et les régler ». Souvent, la révision et la correction se confondent alors que cette dernière consiste uniquement à rendre son écrit conforme aux normes. Selon David et Guerrouache (2018), quatre opérations de révision sont utilisées par les élèves, de la plus simple à la plus complexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le remplacement • la suppression • l'ajout • le déplacement. <p>David, J. et Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. <i>Le français aujourd'hui</i>, 4(203), 29-49. https://doi.org/10.3917/lfa.203.0029 Turgeon, E., Tremblay, O., et Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. <i>Revue Hybride de L'éducation (RHÉ)</i>, 4(2), 53-72.</p>	

Effets perçus

« C'est très facile à utiliser. » Elève, P3.

« Ça aide à améliorer le texte. » Elève, P3.

« Je me suis rendu compte que mes phrases ne voulaient rien dire. » Elève, P6.

Annexe 1 : Le code de révision SARD

Le code de révision

Pour réviser nos textes comme des experts !

S Supprimer une phrase / un paragraphe / un mot / une idée qui n'est pas utile au texte ou qui n'a pas de sens.

A Ajouter une phrase / un paragraphe / un mot / une idée pour rendre mon texte plus intéressant ou parce qu'il manque des éléments importants.

R Remplacer une phrase / un paragraphe / un mot / une idée par une plus belle phrase, un mot plus précis, une meilleure idée, etc.




D Déplacer une phrase / un paragraphe / un mot / une idée qui a plus de sens dans une autre partie du texte.

Travail réalisé par les membres du groupe d'étude du processus participatif de 2024

Annexe 2 : Les lunettes de révision

Pour la création de cet outil, nous nous sommes inspirées et avons repris la création de l'enseignante Caroline dont le pseudonyme est « au pied de la lettre » disponible en pdf sur le site suivant :

https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=140011.

<h1>MOTS</h1> 	<p>As-tu utilisé un vocabulaire précis et varié ?</p> <p>La journée est belle.</p> <p>↓</p> <p>La journée est magnifique.</p> <p>La journée est splendide.</p> <p>★★</p>
<p>As-tu évité les répétitions ?</p> <p>Je regardais un oiseau voler dans le ciel. L'oiseau était d'un beau noir et jaune. L'oiseau a fini par se poser sur une branche.</p> <p>↓</p> <p>Je regardais un oiseau voler dans le ciel. Il était d'un beau noir et jaune. La petite bête ailée a fini par se poser sur une branche.</p> 	
<h1>PHRASES</h1> 	<p>As-tu ajouté des émotions pour donner vie à tes personnages ?</p> <p>Simone a reçu le cadeau qu'elle voulait depuis longtemps.</p> <p>↓</p> <p>Simone a reçu le cadeau qu'elle voulait depuis longtemps. Elle était si excitée et heureuse.</p> <p>😊 ☹️ ☹️</p>

As-tu bien utilisé la ponctuation ?

Samedi, j'ai invité des amis à jouer aux jeux vidéo et on a mangé du popcorn et après on est allé dans ma cour pour se lancer le ballon et on a eu du plaisir.



Samedi, j'ai invité des amis à jouer aux jeux vidéo. On a mangé du popcorn. Après, on est allé dans ma cour pour se lancer le ballon. On a eu du plaisir.



As-tu combiné des phrases similaires ?

Julien s'habille. Il va chercher sa trottinette. Il veut rejoindre ses amis au skate parc.



Julien s'habille **et** il va chercher sa trottinette. Il veut rejoindre ses amis au skate parc.

Julien s'habille. Il va chercher sa trottinette, **car** il veut rejoindre ses amis au skate parc.



3Au oied de la lettre

Est-ce que tu as ajouté des actions ?

« Je te rejoins au parc. », dit Mélanie.



« Je te rejoins au parc. », dit Mélanie **en rangeant son petit déjeuner.**

« Je te rejoins au parc. », dit Mélanie **tout en cherchant ses souliers.**



Est-ce que toutes tes phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point ?

Julien mange une glace.

Mange-t-il une glace ?

Mange ta glace !

Est-ce que tes phrases sont bien construites avec un sujet, un verbe et au moins un complément ?

Sujet

Verbe

Complément

Mamie

rentre

à la maison.

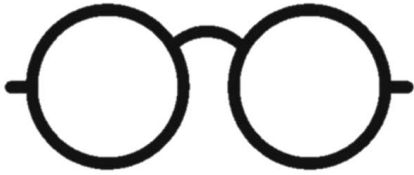
Peux-tu allonger certaines de tes phrases ?

Mathieu jouait au football.

Quand ? Où ? Pourquoi ? Avec qui ? Comment ?

Hier soir, Mathieu jouait au football **avec ses amis Luka et Rachel à son parc préféré.**

TEXTE



As-tu utilisé des connecteurs logiques dans ton texte ?

Addition :

Et, de plus, puis, non seulement..., mais encore...

Cause :

Car, en effet, comme, parce que, vu que, étant donné que, grâce à...

Opposition :

Pourtant, cependant, or, mais, hormis, au lieu de...

Conséquence :

Donc, c'est pourquoi...

Ordre des éléments :

D'abord, premièrement, puis, ensuite, enfin

Est-ce que tu restes fidèle au sujet et au type de texte demandé ?

Le ton et le style de ton écriture correspondent-ils au destinataire ?

Qui ?

Quoi ?

Quand ?

À qui ?

Pour qui ?

Pourquoi ?

As-tu organisé ton texte en paragraphes ?

La girafe est un mammifère ruminant d'Afrique. Elle peut mesurer cinq mètres de haut. Elle a un cou long et rigide, une petite tête fine et deux cornes.

La girafe se nourrit principalement de feuilles. Elle a une langue très longue avec laquelle elle attrape les feuilles situées au sommet des arbres, principalement des acacias. Pour boire, elle est obligée d'écarter ses pattes de devant car ses pattes sont plus longues que son cou.

La femelle donne naissance à 1 petit et plus rarement 2. Le bébé tombe de 2 mètres lors de la naissance. Le petit de la girafe porte deux noms : le girafon ou le girafeau.

Est-ce que tes phrases ont du sens ?

Le chat noir se promène paisiblement dans le jardin ensoleillé.

Le danseur vert danse mélancoliquement sur le toit de la lune.

[Sans titre]

ORTHOGRAPHE



Est-ce que tu as bien vérifié l'orthographe de tous les mots ?

J'utilise mon Eurêka.

J'utilise mon dictionnaire.

J'utilise mon Bescherelle.

J'utilise ma farde de synthèse.

As-tu respecté les accords (pluriel, conjugaison)

Les professeurs sont gentils.



Masculin pluriel



Masculin pluriel

3.3. Fiches-outils en lien avec « la connaissance du monde scolaire »

Dans le contexte de notre système scolaire, l'accès des élèves aux différentes filières d'enseignement est principalement déterminé par leurs performances scolaires (Canzittu et Demeuse, 2017). La priorité est accordée aux résultats obtenus, reléguant ainsi la construction d'un projet personnel et professionnel au second plan. En cas d'échec scolaire, les élèves sont dirigés vers des filières qualifiantes, puis vers des métiers manuels ou techniques. Cette orientation imposée aux jeunes entraîne des perceptions négatives à l'égard des filières plus manuelles et des professions qui en découlent. Il est pourtant impératif de revaloriser ces filières et de davantage rendre l'élève actif de son orientation.

Dans cette optique, quelques enseignantes d'un GE de l'UCLouvain étaient favorables à la mise en pratique d'apprentissages en Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique (FMTTN) mais ne savaient pas comment y parvenir. Si l'on veut dispenser un tronc commun polytechnique et davantage valoriser les apprentissages, les filières et les métiers manuels ou techniques, proposer des activités du référentiel FMTTN semble être un incontournable. Ces activités permettront de promouvoir une approche éducative de l'orientation.

Pour ce faire, la fiche 8 propose plusieurs pistes pour éveiller les élèves à différents métiers en lien avec les apprentissages FMTTN.

*FICHE 8 - Comment s'éveiller aux différents métiers grâce au référentiel FMTTN ?
(UCLouvain)*

Comment s'éveiller aux différents métiers grâce au référentiel FMTTN ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

P1 à P6 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance du monde scolaire

Coralie constate que malgré le fait que les activités FMTTN soient au programme, elle ne prend pas le temps de les réaliser. De plus, elle souhaite davantage mettre en pratique le domaine 8 « Apprendre à s'orienter » qui vise la capacité de chaque élève à se mettre en projet et à se forger progressivement une vision de l'avenir. Elle se demande donc comment conjuguer les apprentissages et les activités FMTTN avec un éveil aux différents métiers dans une perspective d'orientation ?

Pistes proposées par le groupe d'étude

Trois pistes sont proposées pour travailler les compétences de FMTTN et des autres domaines spécifiques. Elles permettent de faire des liens directs entre les apprentissages menés en classe et la découverte de différents métiers. Un point d'attention devra être apporté à la verbalisation des apprentissages réalisés par les élèves. Pour compléter cette fiche, le site monorientation.be propose une carte des parcours et une vue interactive permettant de mieux comprendre et envisager le parcours scolaire, depuis la maternelle jusqu'au monde du travail. À terme, des fiches métiers y seront consultables.

Piste n°1 Faire découvrir des métiers en cuisinant à partir d'une recette

Réaliser une recette en faisant des liens avec FMTTN « alimentation et habitat » ainsi que d'autres notions clés en mathématiques et en français. Pour explorer le domaine transversal « Apprendre à s'orienter », nous proposons de sensibiliser les enfants aux différents métiers qui ont rendu possible la réalisation de la recette : du producteur au transporteur en passant par les éventuels transformateurs, ou encore les différents métiers présents dans les cuisines lors d'une réalisation professionnelle.

Piste n°2 Faire découvrir des métiers en créant un potager

Réaliser un potager en faisant des liens avec FMTTN « techniques de culture » ainsi que des notions en mathématiques (volume, surface, budget) et en sciences (germination, entretien et type de plantes). En fin d'activité, les métiers liés aux espaces naturels et espaces verts ou encore à l'agriculture peuvent alors être mis en avant.

Piste n°3 Faire découvrir des métiers en construisant une maquette ou un objet (avec variante numérique)

Réaliser une maquette ou reproduire un objet en 2D ou en 3D grâce à l'utilisation de différents matériaux en faisant des liens avec FMTTN « matières et matériaux ». En fonction de l'activité, les élèves sont amenés à utiliser des étalons non conventionnels comme instruments de mesure, à utiliser différents matériaux et outils (pince, scie, etc.) ainsi que différentes techniques (clouer, coudre, agraffer, poncer, peindre, coller, etc.). Les métiers liés à la construction et aux bâtiments peuvent ainsi être mis en avant.

Une variante numérique de cette piste peut consister dans la réalisation d'une maquette *via* un programme informatique ou un jeu vidéo tel que *Minecraft*.

Apports théoriques

Le sentiment d'efficacité personnelle, selon Lecomte (2004), influence les actions et choix professionnels. Les croyances individuelles en ses propres capacités, façonnées par diverses sources, guident les aspirations et succès professionnels des individus, ce qui impacte également leur orientation scolaire et leurs performances. Plus les élèves s'entraînent à la réalisation d'une tâche, plus celle-ci deviendra simple pour eux et leur sentiment d'efficacité personnelle perçue sera plus important (Lecomte, 2004). Cela peut donc leur permettre de s'orienter vers un potentiel métier ou de potentielles études pour la suite. En parallèle, les recherches de Bautier & Goigoux (2004) soulignent les difficultés d'apprentissage liées à la compréhension des enjeux scolaires, appelant à une adaptation des situations d'apprentissage pour favoriser leur compréhension.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 2004 (148), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252> Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(h.s.), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Effets perçus

« Je ne pensais pas à lier les métiers aux activités manuelles, les fiches du Forem m'ont aidée pour rebondir sur les métiers cités par les enfants ». Institutrice P3-P4.

« On découvre les élèves de manière différente, certains habituellement discrets sont plus présents. La mise en évidence des métiers en lien avec l'activité suscite de nombreuses questions chez les enfants. » Institutrice P1-2-3.

3.4 Fiches-outils en lien avec « la connaissance du monde professionnel »

Le choix d'orientation professionnelle est un moment crucial dans la vie d'un individu. Il influence non seulement son parcours scolaire et professionnel, mais aussi son épanouissement personnel et social. Or ce choix est souvent influencé par des stéréotypes de genre et des facteurs socio-économiques, ce qui peut limiter les aspirations et les opportunités des élèves. C'est sur la base de ce constat que le groupe d'étude mené par l'ULB a proposé deux fiches pour accompagner les enseignants de l'avant tronc commun dans la déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers (*FICHE 9 - Comment déconstruire les stéréotypes genrés des métiers avec les élèves?*) et la sensibilisation des élèves à l'influence du milieu social sur les choix d'orientation professionnelle (*FICHE 10 - Comment conscientiser les élèves à l'influence du milieu social sur le choix de métier?*).

Les fiches proposées par le Groupe d'Étude de l'ULB s'inscrivent dans les démarches visant à combattre les orientations genrées et classistes dès le plus jeune âge. Elles s'adressent aux enseignants de P3 et P5 et proposent des pistes pour les accompagner dans cette réflexion. Cette approche contraste avec les approches traditionnelles qui intervenaient souvent trop tard dans le cursus scolaire, perpétuant ainsi les inégalités.

Les orientations genrées et classistes ont une longue histoire, comme en témoignent les travaux de Fernand Mauvezin au début du XXe siècle. Ses conseils aux jeunes hommes d'origine modeste de renoncer à l'ascension sociale et aux jeunes filles de se limiter aux métiers ressemblants aux tâches domestiques (lingère, couturière, modiste, brodeuse, femme de chambre, etc.) illustrent parfaitement cette vision dépassée. Ces approches, vieilles d'un siècle, ont largement contribué à reproduire les inégalités sociales et de genre et peinent à être totalement déconstruites.

Inspirées des travaux de Michaud (2003) et Patillon (2014) sur la **compétence à s'orienter**, les fiches et leurs pistes visent à aider les élèves à construire une certaine cohérence entre leurs identités vocationnelles externes (les représentations sociales des métiers) et leurs concepts de soi (leurs représentations internes).

Elles rejoignent aussi les enjeux pointés par Canzittu (2019a, p.14):

« Plusieurs théories de l'orientation, qu'elles soient développementales, sociocognitives ou encore constructivistes, qu'elles proviennent des États-Unis ou de l'Europe, insistent à la fois sur la nécessité de prendre en compte l'individu en le plaçant au centre des questionnements, mais également sur l'impact du contexte dans le développement de la personne. Pour toutes ces théories, il apparaît important, lorsque l'on veut étudier ou développer l'orientation d'une personne, de prendre en compte les aspects personnels, liés à la connaissance de soi de l'individu, et les aspects environnementaux, liés à nos sociétés et au monde dans lequel on vit. »

Ainsi en rendant explicites les orientations genrées et classistes, les fiches du GE contrebalancent l'autogestion des parcours personnels et professionnels, souvent source d'inégalités de genre, de niveau social, de génération ou encore de revenus (Carosin, Canzittu et Loisy, 2019).

Les fiches proposées dans cette troisième partie plébiscitent une éducation socioprofessionnelle inclusive en proposant une éducation critique à la culture du monde du travail et en favorisant la compréhension des enjeux sociaux et économiques liés aux choix d'orientation.

FICHE 9 - Comment déconstruire les stéréotypes genrés des métiers avec les élèves ? (ULB)

Fiche réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte par des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

Comment déconstruire les stéréotypes genrés des métiers avec les élèves?

Réflexions et pistes autour de la pratique de France, Laurent et Lucie

P3 à P6- **Approche Éducative de l'Orientation** : connaissance du monde scolaire et professionnel

Lorsqu'ils abordent les métiers en classe, les enseignants du groupe d'étude observent que les élèves ont souvent une **image stéréotypée des professions**. France, par exemple, raconte avoir invité un homme infirmier dans sa classe et avoir constaté que cela avait beaucoup surpris ses élèves. Le groupe se demande dès lors : **Comment amener les élèves à interroger et déconstruire les stéréotypes professionnels genrés ?**

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Partir des représentations initiales des élèves

Le groupe propose de demander aux élèves de **dessiner les métiers qu'ils envisagent pour leur avenir**. Ils pourraient ensuite les classer et identifier des caractéristiques communes aux métiers. Enfin, ils discuteraient des éventuels éléments genrés qui apparaîtraient dans les discours ou les choix de métiers proposés.

Piste n°2 Proposer des albums jeunesse qui brisent les stéréotypes de genre

Afin de plonger les élèves dans un cadre non stéréotypé, les enseignants suggèrent de lire des albums ou romans qui mettent en scène des personnages brisant les stéréotypes de genre, par exemple « Rosie, géniale ingénieure » de Beaty et Roberts.

Piste n°3 Faire un « débat mouvant » sur le genre

Laurent propose de donner une affirmation tranchée et polémique aux élèves telle que « les policiers sont plus souvent des hommes, car ils courent plus vite ». Les élèves sont invités à se placer de part et d'autre d'une ligne au sol pour indiquer s'ils sont d'accord ou pas d'accord. Une fois positionnés, les élèves débattent et argumentent. Ils peuvent, s'ils changent d'avis en fonction des arguments entendus, se déplacer d'un camp à l'autre.

Piste n°4 Casser les stéréotypes via un jeu d'association

Luca suggère au groupe de partir de photos d'hommes et de femmes et de représentations de métiers. Les choix doivent être authentiques, par exemple des scientifiques ou mathématiciennes connues. L'idée est de susciter le débat sur les stéréotypes genrés et, pourquoi pas, de créer avec la classe, la sélection de nouvelles photos.

Piste n°5 Montrer des statistiques scolaires et professionnelles en Belgique francophone

Fatima propose des chiffres issus du fascicule « **Girls day, Boys day. Choisis ton métier sans préjugé !** ». On y lit, par exemple, qu'en 2010, seuls 2% des filles se dirigent vers les métiers de l'électronique et que 2% des puériculteurs sont des hommes.

Apports théoriques

Les éducations à l'orientation ont une longue histoire dans nos écoles et ont pu, parfois malgré elles, contribuer à enfermer les élèves dans des représentations genrées des métiers. À titre d'exemple, dans les années 50, les filles étaient plus largement orientées vers des activités de type tâches domestiques telles que couturières ou aide-ménagères (Guichard & Huteau, 2023). Actuellement, les liens entre les orientations scolaires, professionnelles et les stéréotypes de genre restent conséquents. Si, comme le précisent Imberdis & al. (2021), les relations inter-élèves à l'école entretiennent l'influence des stéréotypes, c'est, **dès le plus jeune âge**, qu'il conviendrait de travailler les stéréotypes genrés des métiers.

.....
GUICHARD, J., & HUTEAU, M. (2023). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.

IMBERDIS, A. et al. (2021). Disciplines scolaires et stéréotypes de genre: perceptions d'élèves et d'enseignant·es. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (50/4), 623-652.

Effets perçus

- **Lucie** : « Je trouve qu'il faut plus habituer les élèves à des pratiques de débats surtout sur ce genre de sujet. Cela leur permet d'adopter plus facilement un recul sur leurs pensées premières et de se poser plus de questions ! ».
- **Sinmi** : « Les pistes permettent de diminuer les stéréotypes dès le plus jeune âge, de réduire les moqueries (que ce soit par rapport aux jeux ou aux vocations d'autres élèves). Cela peut leur permettre de choisir un métier sans avoir peur du jugement ».
- **Luca** : « Sur la piste 5, parfois ce n'est pas qu'ils ne comprennent pas, c'est qu'ils ne savent pas, qu'ils sont très cloîtrés dans leur petit monde ! Je veux dire qu'il ne faut pas forcer le débat, il faut juste placer une information en plus ».

FICHE 10 - Comment conscientiser les élèves à l'influence du milieu social sur le choix de métier? (ULB)

Comment conscientiser les élèves

à l'influence du milieu social sur le choix de métier ?

Réflexions et pistes autour de la pratique de Sinmi

Fiche réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte par des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

P5 à S3 **Approche Éducative de l'Orientation** : connaissance du monde scolaire et professionnel

Malgré les efforts des enseignants et enseignantes du groupe d'étude pour sensibiliser leurs élèves à l'orientation professionnelle, ils constatent avec Sinmi que leurs élèves ont tendance à se limiter dans leurs projections professionnelles. En effet, ils se focaliseraient principalement sur des métiers en lien avec leur contexte sociofamilial et hésitent à envisager des voies qu'ils ne connaissent pas ou qui leur semblent inaccessibles. Ils se demandent dès lors :

Comment amener les élèves à prendre conscience de l'influence de leur environnement social sur leurs choix d'orientation et les encourager à explorer des horizons professionnels plus larges ?

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 **Susciter le questionnement et le dialogue**

Les enseignants suggèrent de mener des discussions ouvertes sur des sujets liés aux intérêts, goûts et dégoûts et aspirations professionnelles des élèves. L'objectif serait de les amener à réfléchir à la manière dont ces visions peuvent être influencées par leur milieu social. Lors de la discussion, Sinmi pourrait demander : « **Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard dans la vie ?** » ; « **Pourquoi es-tu attiré par ce métier ?** » ; « **Quels sont les aspects de ce métier qui te semblent les plus importants ?** » ; « **Penses-tu que les professions de tes parents ou d'autres personnes proches de toi ont influencé tes choix ?** ».

Piste n°2 **Montrer la diversité des métiers et les parcours pour y accéder** (voir OUTIL 1)

Cette piste vise à répondre à la question cruciale : « **Quels parcours scolaires pour quels métiers ?** ». Il s'agit de familiariser les élèves avec la structure de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles et de leur présenter les différents parcours académiques possibles qui mènent à divers métiers. Les élèves pourraient cibler des métiers et identifier les parcours scolaires pour y accéder.

Piste n°3 **Observer des statistiques** (voir OUTIL 1)

Jawed envisage de présenter à la classe des statistiques simplifiées afin d'illustrer l'impact du niveau socio-économique sur le parcours scolaire des élèves. Les élèves pourraient analyser et débattre des tableaux et figures proposés.

Piste n°4 **Explorer les génogrammes des métiers**

Sinmi proposerait à ses élèves de réaliser un arbre généalogique professionnel, soit, de manière anonyme en se basant sur leur propre famille, soit en choisissant un personnage célèbre. Cette activité permettrait de discuter des « **dynasties professionnelles** » ou « **génogramme des métiers** » et du poids de la transmission familiale sur les trajectoires professionnelles. Cet arbre réalisé par l'élève pourrait prendre place dans un *portfolio d'orientation*.

Piste n°5 **Inviter d'anciens élèves**

Pour confronter les élèves à des trajectoires concrètes, la classe pourrait inviter d'anciens élèves pour qu'ils racontent leurs parcours scolaires et professionnels. En dialoguant avec ces anciens camarades, les élèves peuvent élargir leur vision des possibilités d'orientation, s'inspirer de réussites et de choix atypiques, et appréhender de manière plus réaliste les réalités du monde. Bien que les enseignants considèrent que « réussir sa vie » va bien au-delà de l'obtention d'un « bon métier », il leur semble important de nuancer les constats statistiques qui pourraient angosser les élèves. Les enseignants peuvent ainsi montrer des trajectoires et parcours atypiques qui déjouent les corrélations statistiques.

Apports théoriques

Pour Carozin & Canzittu (2021), les **personnes, événements, organisations, ressources** avec lesquels les élèves interagissent influencent explicitement et implicitement leur orientation scolaire, leur développement personnel et professionnel. Ces chercheurs considèrent dès lors qu'il importe d'**explicitier ces interactions implicites en classe** afin de rendre l'élève davantage **acteur de ses trajectoires de vie**.

.....
CAROZIN, E. & CANZITTU, D. (2021). Chapitre 4. Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. Dans *Les compétences à s'orienter : Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle*, 69-96.

Les enseignants qui souhaiteraient faire des lectures éclairantes sur le déterminisme social pourraient consulter, par exemple, l'un de ces trois ouvrages: **Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964)**. Les Héritiers: Les étudiants et la culture. Editions Minuit ; **Lahire, B. (2009)**. Le fond de la classe: Des inégalités scolaires à l'aube de la globalisation. Editions Fayard. **Dubet, F. (2002)**. Le travail invisible des familles : Inégalités sociales à l'école. Editions Seuil.

Effets perçus

- **Jawed** : « Quand je montre les statistiques aux élèves, ça les interpelle vraiment fort ! ».
- **Céline** : « Un obstacle chez mes élèves de 5e primaire, c'est qu'ils réfléchissent surtout en fonction du salaire. Peut-être que ces pistes pourraient aider à déconstruire ... ».
- **Lucie**: « Il faut être vraiment attentif et prudent, car c'est un sujet sensible. Le but n'est pas d'enfermer les élèves, mais de leur exposer une réalité sociologique ».
- **Sinmi** : « Lorsque j'ai mis en application ces pistes, j'ai vu que cela permettait aux élèves de prendre conscience de l'éventail des métiers existants et que cela pouvait aussi augmenter leur sentiment d'auto-efficacité. Ils comprennent qu'ils peuvent réaliser de grandes choses malgré une forme de déterminisme social ».

Origines sociales et orientations professionnelles

OUTIL 1

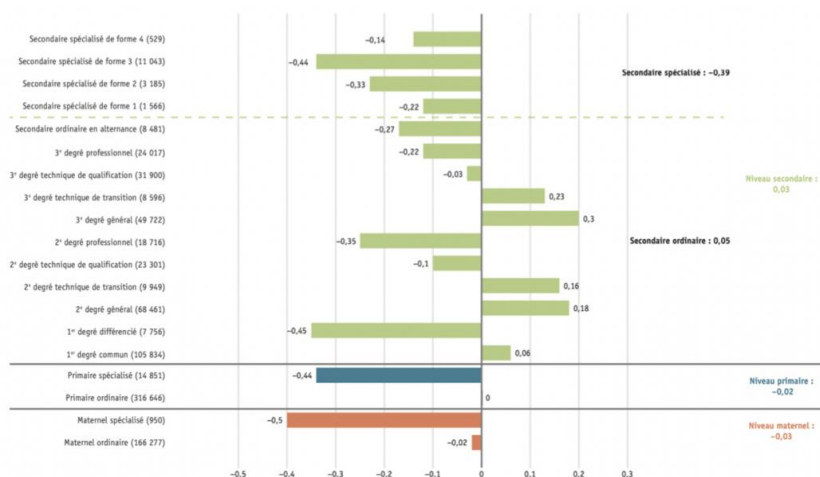
Métiers et trajectoires scolaires

1. Choisis un métier.
2. Identifie, après recherche, la trajectoire scolaire nécessaire pour y accéder.

OUTIL 2

Statistique

11.1 Indice socioéconomique moyen des secteurs où résident les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire (de plein exercice et en alternance) en 2020-2021



En 2020-2021, l'indice socioéconomique moyen des secteurs où résident les élèves de l'enseignement primaire ordinaire est de 0 alors que cet indice est de -0,44 pour les secteurs où résident les élèves de l'enseignement primaire spécialisé.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=28610&navi=4936>

4. Apports de la journée d'étude pour les fiches-outils

Le **22 mai** 2024, une journée d'étude, dans le prolongement des groupes d'étude, a permis, d'une part, d'écouter et de discuter les thématiques travaillées et, d'autre part, de présenter et débattre les fiches outils co-construites.

En effet, quatre ateliers ont été organisés (deux pour l'UCLouvain et deux pour l'ULB) et avaient pour objectif de recueillir les avis des participants sur l'ensemble des fiches-outils élaborées par les groupes d'études des deux universités.

4.1. Évaluation des premières versions des fiches-outils de l'UCLouvain

4.1.1. Synthèse des ateliers de l'UCLouvain

L'atelier sur les fiches-outils de l'UCLouvain a été organisé en donnant une place prépondérante aux participants des groupes d'étude. En effet, après un cadrage sur la thématique, un système de « World café » a été proposé lors de l'atelier. Concrètement, les participants à la journée d'étude étaient répartis sur plusieurs tables où les attendaient deux représentants des groupes d'étude. Pendant un premier temps, ce binôme présentait la fiche et les outils dont il avait la responsabilité. Ensuite, un temps de manipulation des outils et d'échanges sur le produit fini était proposé. Au bout d'une quinzaine de minutes, les participants changeaient de table pour ainsi pouvoir prendre connaissance de l'ensemble des fiches-outils et outils produits par le groupe d'étude. Ci-après, nous pointons certaines remarques globales.

Une personne invoque donc le fait que, spécifiquement dans le cadre de l'AEO, il est important d'utiliser l'écriture inclusive.

De plus, la police noire sur fond rouge pour la rubrique « Apports théoriques » a paru peu lisible. Il a été suggéré de la remplacer par du blanc, ce que nous proposons de faire pour l'ensemble des fiches de l'UCLouvain comme de l'ULB.

La rubrique « Effets perçus » a également soulevé des interrogations. Nous proposons la modification du titre plus en accord avec le contenu : « Retours sur les pistes ».

Dans les sections suivantes, nous passons les six fiches soumises aux critiques des participants en revue. Pour chacune d'elles, nous présentons la version « brouillon » qui leur a été proposée. Puis, nous exposons les commentaires généraux portant sur l'ensemble de la fiche que nous avons recueillis. Ensuite, nous détaillons, pour chaque partie constitutive de la fiche, les remarques et les suggestions formulées selon cet ordre : (1) le titre et la problématique, (2) les pistes, (3) le cadrage théorique et (4) les effets perçus. Nous mentionnons les modifications que nous avons effectuées à partir des retours des participants.

4.1.2. Relecture de la fiche 3 : Comment (auto)évaluer le travail coopératif des élèves ? (UCLouvain)

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques des participants de la journée d'étude :

BROUILLON Comment (auto)évaluer le travail coopératif entre élèves ?	
Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.	
M1 à P6 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi	
Lors d'un travail coopératif entre élèves, l'institutrice se sent dépassée et passe son temps à régler des problèmes relationnels au sein des groupes. Pourtant, apprendre à collaborer permet aux élèves de mieux se connaître et <i>in fine</i> d'apprendre à s'orienter, dimensions inhérentes à l'approche éducative de l'orientation.	
Piste(s) proposée(s) par le groupe d'étude	
L'outil proposé pour qu'un groupe s'auto-évalue est progressif. Pour les maternelles, il s'agit de smileys (3 smileys pour les M1-M2, 5 pour les M3 - annexe 1). Pour les P1-P2, un baromètre (annexe 3) est proposé. Les smileys et le baromètre s'accompagnent d'une liste de critères à sélectionner (annexe 2) par l'enseignant et à discuter avec les élèves. Une toile (annexe 4) est mise à disposition pour les P3 à P6 et les invite à se positionner selon le degré de satisfaction sur plusieurs critères. Les smileys et le baromètre peuvent s'utiliser individuellement mais se prêtent à la discussion collective. Pour les P3-P6, les membres du groupe peuvent réaliser ensemble la toile et la comparer : -à d'autres toiles réalisées par les autres groupes ; -à des toiles précédentes du même groupe ; -à celle réalisée par l'enseignant qui peut compléter également une toile pour chaque groupe et/ou pour un élève en particulier et ainsi donner un feedback collectif et/ou individuel. Cette comparaison permet de mettre en évidence les points positifs et ceux à améliorer. L'enseignant peut également évaluer un élève en particulier pendant ou après un travail coopératif en suivant une grille de critères (annexe 5). Les outils d'auto-évaluation peuvent être utilisés de manière ponctuelle pendant ou après un travail coopératif ainsi que de manière plus régulière afin de les ritualiser pour faciliter leur utilisation.	
	Apports théoriques
Étant donné l'intérêt du travail coopératif (qui permet entre autres le développement des compétences relationnelles et l'engagement des élèves), il est important de le développer. Pour y parvenir, il est pertinent d'apprendre aux élèves à (auto-)évaluer leur fonctionnement lors des travaux de groupe. Plante (2012) met en évidence que la méthode d'évaluation du travail coopératif est tout aussi importante que le processus. Pour cela, l'évaluation doit être menée par l'enseignant (1) mais également par les pairs (2). Pour que l'évaluation soit efficace, l'enseignant doit tenir compte des élèves de manière individuelle mais également du groupe dans son ensemble (1). Aussi, en plus du feedback continu formulé par les pairs tout au long du travail, il est nécessaire que le groupe puisse s'autoévaluer (2). Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. Canadian Journal of Education, 35(4), 252-283. https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducruvan.35.4.252	
Effets perçus	

« Ça m'a obligé à changer d'idées en voyant celles des autres. » Élève M3.

« Les élèves ont pu discuter de leur vision du travail et se questionner pour se mettre d'accord pour remplir la toile du groupe. » Enseignante P6

COMMENT (AUTO-)ÉVALUER LE TRAVAIL COOPÉRATIF ENTRE ÉLÈVES ?

Annexe

Annexe 1 - Smileys pour les maternelles / Annexe 2 - Les critères à choisir et à discuter avec les élèves de la M1 à la P2

Annexe 1 – Smileys pour les maternelles

L'outil est inspiré par la *toile* de Connac (2017). Il a été adapté pour des élèves de M1 à M3

Point d'attention : Pour les M1 et M2, utiliser uniquement les smileys vert foncé, orange et rouge.



Annexe 2 – Les critères à choisir et à discuter avec les élèves de la M1 à la P2:

Ils peuvent être choisis en fonction du moment, de la situation et des besoins des groupes. Ils ne doivent pas être tous travaillés en même temps.

J'ai aimé l'activité.	J'ai fait de nouveaux apprentissages.
J'ai respecté les consignes.	J'ai bien écouté les autres pendant l'activité.
J'ai comparé mes idées et celles des autres.	J'ai travaillé dans le calme.
Je me suis senti respecté pendant l'activité.	Nous avons tous participé de la même manière.
Nous avons fait notre tâche dans les temps.	On s'est bien entendus durant l'activité.



COMMENT (AUTO-)ÉVALUER LE TRAVAIL COOPÉRATIF ENTRE ÉLÈVES ?

Annexe

Annexe 3 : Le baromètre

Annexe 3 – Baromètre pour les P1-P2

L'outil est inspiré par la toile de Connac (2017). Il a été adapté pour des élèves de P1 – P2



Trace de l'utilisation de l'outil en classe.

	J'ÉVALUE NOTRE TRAVAIL DE GROUPE				
+ 1 pince à linge	1	2	3	4	5
+ 1 pince à linge	1	2	3	4	5

COMMENT (AUTO-)ÉVALUER LE TRAVAIL COOPÉRATIF ENTRE ÉLÈVES ?

Annexe

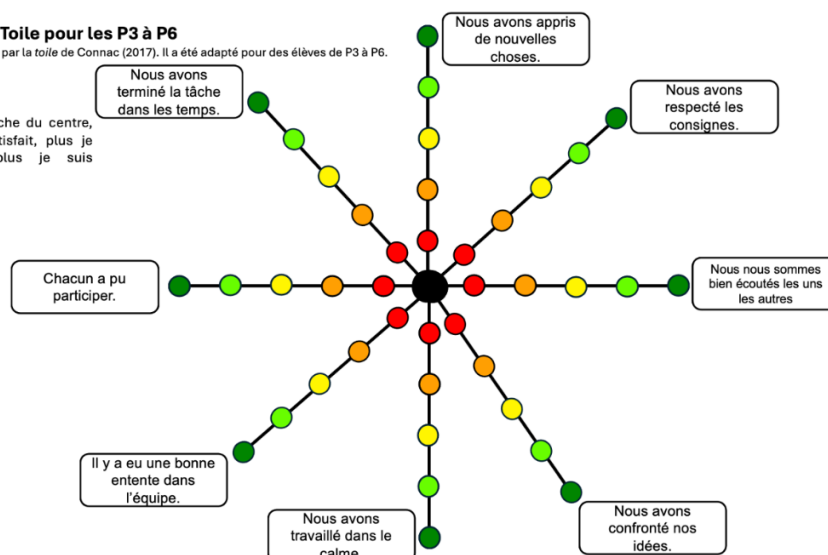
Annexe 4 : Toile pour les P3 à P6

Annexe 4 – Toile pour les P3 à P6

L'outil est inspiré par la toile de Connac (2017). Il a été adapté pour des élèves de P3 à P6.

Légende :

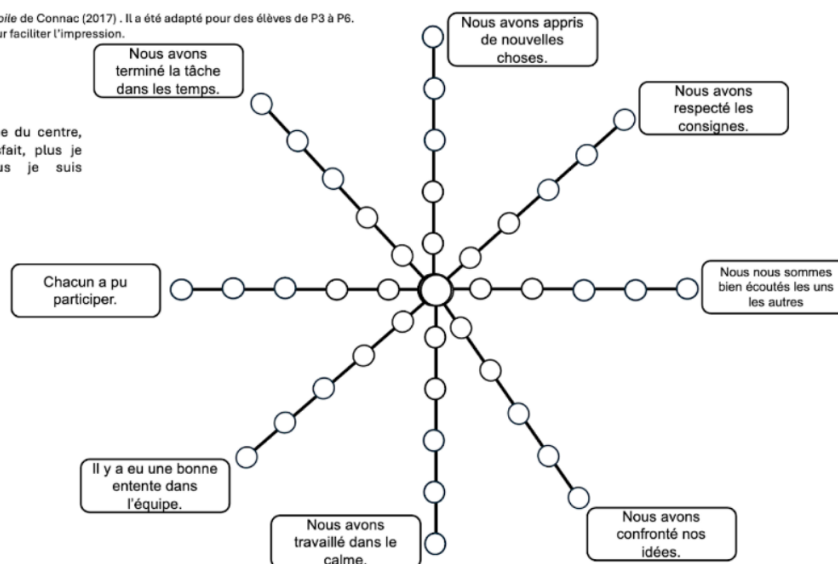
« Plus je m'approche du centre, moins je suis satisfait, plus je m'en éloigne, plus je suis satisfait ».



L'outil est inspiré par la toile de Connac (2017). Il a été adapté pour des élèves de P3 à P6. Version Noir et blanc pour faciliter l'impression.

Légende :

« Plus je m'approche du centre, moins je suis satisfait, plus je m'en éloigne, plus je suis satisfait ».






COMMENT (AUTO-)ÉVALUER LE TRAVAIL COOPÉRATIF ENTRE ÉLÈVES ?




Annexe




Annexe 5 : Evaluation individuelle de l'enseignant

Annexe 5 – évaluation individuelle de l'enseignant

L'outil est inspiré par les critères présents sur toile de Connac (2017). Ils ont été mis en tableau pour permettre à l'enseignant d'évaluer l'élève individuellement par rapport à sa participation au travail coopératif et de garder des traces.

			
J'ai fait de nouveaux apprentissages.			
J'ai respecté les consignes.			
J'ai écouté les idées des autres.			
J'ai comparé mes idées et celles des autres.			
J'ai travaillé dans le calme.			
J'ai respecté les autres pendant l'activité.			
J'ai participé à la tâche.			
J'ai effectué la tâche dans les temps.			

			
J'ai fait de nouveaux apprentissages.			
J'ai respecté les consignes.			
J'ai écouté les idées des autres.			
J'ai comparé mes idées et celles des autres.			
J'ai travaillé dans le calme.			
J'ai respecté les autres pendant l'activité.			
J'ai participé à la tâche.			
J'ai effectué la tâche dans les temps.			

			
J'ai fait de nouveaux apprentissages.			
J'ai respecté les consignes.			
J'ai écouté les idées des autres.			
J'ai comparé mes idées et celles des autres.			
J'ai travaillé dans le calme.			
J'ai respecté les autres pendant l'activité.			
J'ai participé à la tâche.			
J'ai effectué la tâche dans les temps.			



Relecture proposée au groupe

De manière générale, les participants indiquent que ces pistes sont fort intéressantes, car elles encouragent les enseignants à changer leur posture lors des travaux de groupe. Il serait d'ailleurs intéressant de faire évoluer l'outil pour l'adapter au secondaire.

(1) Titre et problématique

Rien n'a été relevé à ce sujet.

(2) Pistes

Le nombre de critères impairs ne permet pas de se positionner clairement, car bien souvent, le choix du milieu est un « refuge » qui permet de rester dans la zone de confort. Par ailleurs, les participants proposent de rajouter les émoticônes également sur le baromètre pour en faciliter la prise en main par les enfants. Les outils ont été modifiés en tenant compte de ces commentaires.

Les participants pointent également le fait qu'il convient de travailler d'abord la toile individuellement puis en groupe, de manière à garder une trace pour chacun ce qui engage dans le processus d'évaluation.

Enfin, il serait intéressant de proposer un temps de feedback pour que les enfants aient un retour de leur attitude en groupe.

(3) Cadrage théorique

Un participant s'interroge sur la métacognition d'un groupe : que faut-il pour qu'un groupe fonctionne ? Cette réflexion devrait faire l'objet d'une fiche-outil.

(4) Effets

Rien n'a été relevé à ce sujet.

***4.1.3. Relecture de la FICHE 4 : Comment préparer les élèves à coopérer en groupe ?
(UCLouvain)***

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques des participants de la journée d'étude :

BROUILLON Comment préparer les élèves à coopérer en groupe ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

M1 à P6 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi

Laurence constate que les enfants ont des difficultés à travailler en groupe, à savoir prendre leur place, laisser de la place à tous et s'écouter. Il faut que les élèves développent leur régulation émotionnelle pour arriver à collaborer. De plus, le développement de cette compétence permet une meilleure connaissance de soi, dimension incontournable de l'approche éducative de l'orientation. Comment préparer les élèves à développer leurs compétences émotionnelles afin d'acquérir des stratégies de régulation de leurs émotions dans le but de travailler en groupe ?

Piste(s) proposée(s) par le groupe d'étude

Développer ses compétences émotionnelles et apprendre à réguler ses émotions

Modalité : En collectif ou en petits groupes

Montrer une photo d'une situation (annexe 1). Demander aux élèves d'identifier les différentes émotions ressenties par les personnages de la situation. Leur demander ensuite d'expliquer comment les personnages expriment leurs émotions (ressenti, attitudes) et quelles en sont les causes possibles. Jouer la situation de l'image afin de comprendre les conséquences (laisser les enfants jouer pleinement l'émotion). Attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une même situation peut être perçue de manière variée et donc jouée différemment. Émettre des propositions de stratégies de régulation (annexe 2) et rejouer la scène de manière adéquate en régulant l'intensité et la durée de l'émotion.

Remarque : les stratégies de régulation peuvent également être travaillées à partir de situations de classe vécues.

Apports théoriques

Les émotions sont fondamentales pour soi-même comme pour nos relations avec les autres. Le développement des compétences émotionnelles favorise le travail collaboratif et coopératif. Il existe différentes compétences émotionnelles : identifier ses propres émotions ; les comprendre ; les exprimer ; les utiliser ; et les réguler (Roskam, 2018). Parmi celles-ci, la régulation émotionnelle se définit comme la capacité d'autocontrôle des émotions (Bouchard, 2019).

Roskam, I. (2018). Les émotions de l'enfant. Philippe Duval. Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. Canadian Journal of Education, 35(4), 252-283. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.35.4.252>

Effets perçus

« Trouver une situation de régulation permet au groupe de se mettre d'accord sur une solution. » Institutrice P1.

« Les élèves s'identifient plus parce que ce sont des situations qui peuvent aussi se passer à l'école. » Institutrice P4.

« J'ai le droit d'être en colère mais je dois me contrôler. » Élève P4.

Relecture proposée au groupe

(1) Titre et problématique

Plusieurs participants demandent une clarification entre régulation, connaissance de soi et approche éducative de l'orientation. Par ailleurs, une modification du titre, faisant apparaître le terme « régulation » serait davantage en lien avec le sujet de la fiche et plus précisément les pistes qu'elle contient. Le titre a donc été modifié.

Un participant attire l'attention sur le fait que lorsque l'on identifie et exprime son émotion, c'est déjà une sorte de régulation puisque verbaliser son émotion diminue l'intensité de l'émotion.

(2) Pistes

Il convient de préciser que certaines pistes font l'objet d'un dispositif à long terme et ne peuvent pas être utilisées de manière ponctuelle.

Un participant souligne que travailler de manière interdisciplinaire avec les cours d'éducation philosophique et citoyenne permettrait d'identifier des situations porteuses pour les régulations émotionnelles.

Un lien avec le cours d'EPC a été ajouté.

Un participant soulève la nécessité d'inclure les niveaux d'enseignement par rapport aux pistes, ce qui a été ajouté.

Enfin, l'annexe 2 n'est pas en soi un outil et devrait donc être incorporée au cadre théorique, ce qui a été fait également.

(3) Cadrage théorique

Le cadrage théorique a été retravaillé en lien avec le point précédent.

(4) Effets

Rien n'a été relevé à ce sujet.

4.1.4. Relecture de la fiche 5 : Comment travailler les prémices de l'autoévaluation dès les maternelles ? (UCLouvain)

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques des participants de la journée d'étude :

BROUILLON Comment travailler les prémices de l'autoévaluation dès la maternelle ?

*Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte
et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.*

M1-P2 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi

Kim constate que ses élèves ont des difficultés à prendre conscience de leurs compétences et leurs acquis malgré le fait qu'elle leur propose régulièrement des autoévaluations. Pour les aider, il est nécessaire de développer au préalable leur connaissance d'eux-mêmes. Kim se demande donc : « Comment travailler la connaissance de soi préalable aux compétences d'autoévaluation dès la maternelle ? ».

Pistes proposées par le groupe d'étude

Utilisation d'un dé évolutif sur la connaissance de soi et sur l'estime de soi (appréhendée à travers la notion de fierté).

1ère maternelle :

Connaissance de son soi physique et estime de soi. Le dé (annexe 1) comporte 2 faces « J'aime », 2 faces « Je n'aime pas » et 2 faces « Je suis fier de ». Les situations seront choisies pour que l'élève centre sa connaissance de soi autour de sa propre personne. (Exemples : Quel fruit/quelle couleur/quel animal/ etc. j'aime/je n'aime pas ? ; De quoi suis-je fier ?).

2ème maternelle :

Connaissance de son soi social et estime de soi. Le dé (annexe 1) comporte les mêmes faces que le dé précédent. Les situations se centrent sur la connaissance de soi et le vécu social. (Exemples : À quel jeu j'aime/je n'aime pas jouer ? Avec un copain ou seul ? ; Est-ce que j'aime/je n'aime pas parler avec les autres ? ; De quoi suis-je fier quand je suis avec les autres ?).

3ème maternelle :

Connaissance de son soi cognitif et estime de soi. Le dé (annexe 2) est utilisé dans le contexte des apprentissages formels, en milieu ou fin d'apprentissage. Il comporte 3 faces positives : « J'ai compris », « J'ai réussi » et « Je suis fier de » ; et 3 faces correspondant aux expressions opposées. Les situations choisies se centrent sur les activités cognitives de l'élève. (Exemples : Quelle matière j'ai comprise/je n'ai pas comprise ? ; Quel exercice j'ai réussi/je n'ai pas réussi ? ; De quel travail je suis fier/je ne suis pas fier ?).

Remarque : Les dés peuvent être utilisés en primaire pour aider les enfants à verbaliser leurs apprentissages.

Apports théoriques

L'autoévaluation, permettant de prévenir l'échec scolaire et d'améliorer les résultats des élèves, n'est pas un processus inné. Cette compétence suppose une connaissance de soi, celle-ci impliquant le concept de soi. En psychologie sociale, ce concept réfère à la manière dont un individu se perçoit. Selon Harter (1983, cité dans Hue et al., 2009), le concept de soi est composé de quatre grands domaines : le soi physique lié à la connaissance de sa propre personne ; le soi social lié à la connaissance de soi en lien avec l'autre ; le soi cognitif lié à la connaissance de ses pensées ; l'estime de soi définie comme la valeur que les individus accordent à leur propre personne, impliquant une évaluation positive ou négative de soi-même (Rosenberg, 1979, cité dans Martino, 2005).

Martinot, D. (2005). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
Hue, S., Rousse, J., Bon, M. L. et Strayer, F. F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 1(499), 3-14. <https://doi.org/10.3917/bupsy.499.0003>

Effets perçus

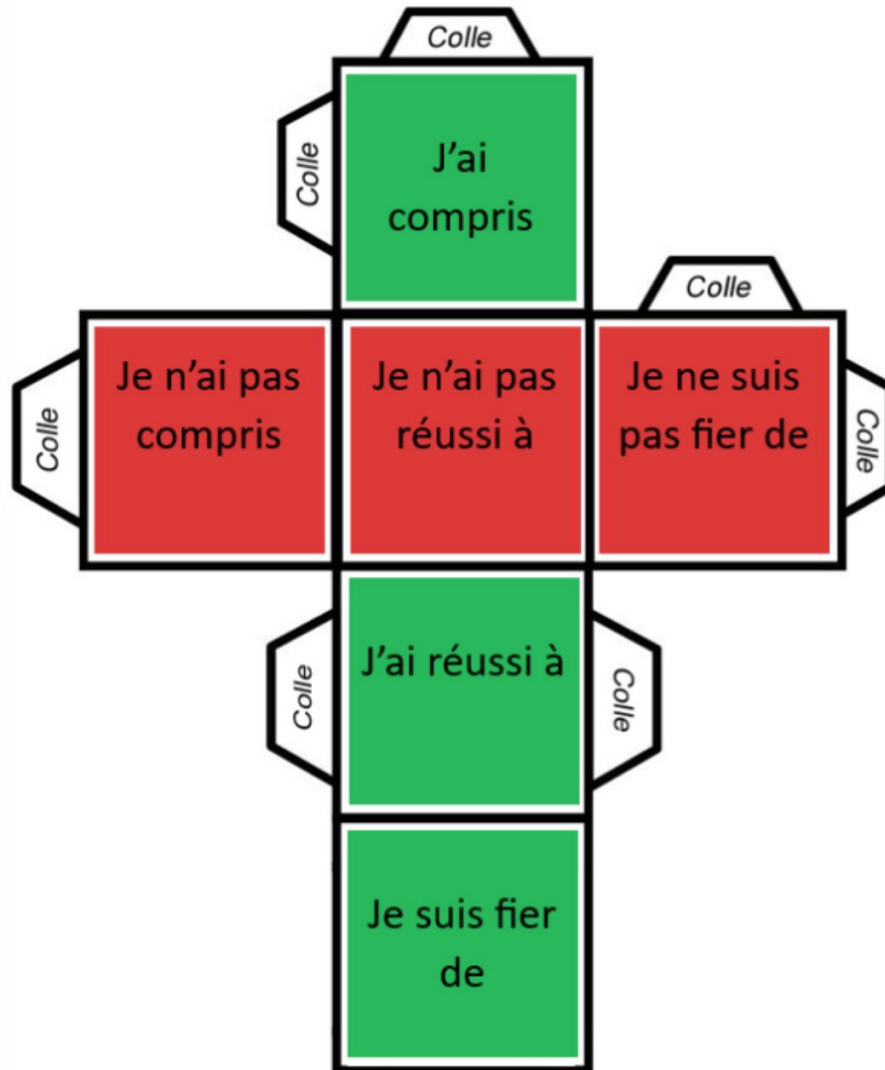
« Les enfants sont contents de pouvoir verbaliser leurs acquis et ce dont ils sont fiers devant leurs camarades de classe ! » Institutrice P1.

« Le fait d'avoir un outil en main permet aux enfants de verbaliser leurs idées plus facilement. » Institutrice M2.

COMMENT TRAVAILLER LES PRÉMICES DE L'AUTOÉVALUATION DÈS LA MATERNELLE ?

Annexe

Annexe 1 du Dé pour les M1-M2



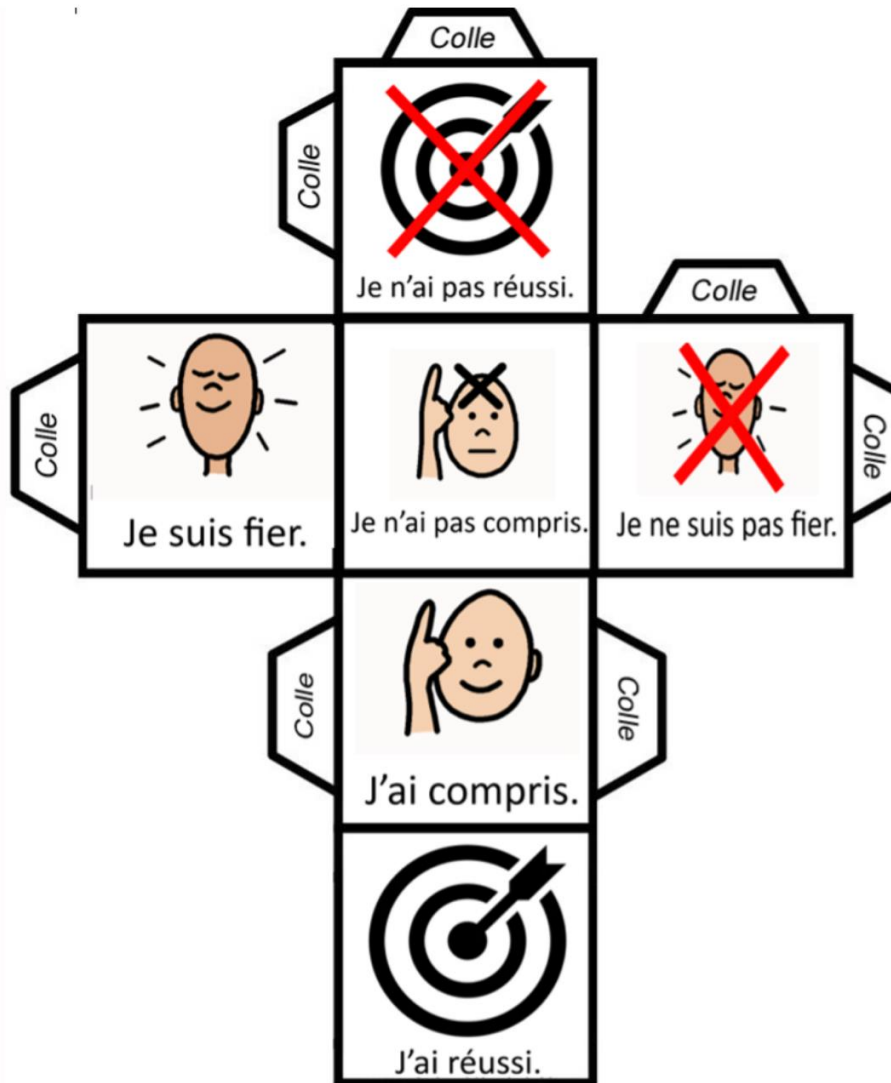
(créé dans le cadre du groupe d'étude sur l'implémentation du tronc commun en 2024 par Loly Roxane, Calay Kimberley et Casalengo Essia)



COMMENT TRAVAILLER LES PRÉMICES DE L'AUTOÉVALUATION DÈS LA MATERNELLE ?

Annexe

Annexe 2 du Dé pour les M3



(créé dans le cadre du groupe d'étude sur l'implémentation du tronc commun en 2024 par Loly Roxane, Calay Kimberley et Casalengo Essia)



Relecture proposée au groupe

(1) Titre et problématique

La problématique est bien choisie, car le problème de l'auto-évaluation chez l'élève reste difficile. Des professeurs de secondaire relatent la difficulté pour leurs élèves de faire la différence entre « je n'ai pas compris » et « je trouve ça difficile », ce qui pose problème à une auto-évaluation optimale et construite positivement.

Aussi, le fait de cibler le maternel est considéré comme particulièrement pertinent puisqu'il s'agit là des premiers ancrages d'une orientation adéquate.

(2) Pistes

Les participants demandent une refonte des outils proposés initialement.

Le dé en deux couleurs avec le texte est considéré comme trop complexe pour les M1-M2. Les participants préconisent de créer un dé qui comporte des images portant seulement deux éléments : « j'aime », « je n'aime pas ». Et ce, tout en conservant le même code couleur pour le dé proposé en M3 (initialement proposé pour les M1-M2).

En M3, ils proposent de conserver un dé avec des pictogrammes explicites tandis que le dé avec des couleurs et textes serait alors proposé en P1-P2.

Les annexes ont donc été modifiées.

Dans tous les cas, il conviendrait de demander à l'enfant d'argumenter sa réponse (« Pourquoi »). Ce serait une forme de justification qui implique une meilleure connaissance du Soi.

Pour une réelle plus-value, cette pratique doit être ritualisée.

(3) Cadrage théorique

Selon les participants, il est très important que la fiche-outil contienne un cadre théorique pour recontextualiser les concepts qui ne sont pas toujours évidents à cerner. C'est un point positif de la fiche-outil signalé par nombreuses personnes.

(4) Effets

Pour les participants, les effets sont factuels et donc « percutants », il n'y a pas d'interprétation dans ceci donc ça a vraiment un effet positif.

4.1.5. FICHE 6 : Comment formuler et donner un feedback sur une auto-évaluation d'un élève? (UCLouvain)

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques des participants de la journée d'étude :

BROUILLON <i>Comment formuler et donner un feedback sur une autoévaluation d'un élève ?</i>	
<i>Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.</i>	
P3 à P6 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi	
Dans une classe, l'enseignante propose à ses élèves une autoévaluation à la fin d'un entraînement visant un nouvel apprentissage. Mais, elle se demande que faire de cette autoévaluation si elle n'est pas suivie d'un moment d'échange avec l'élève pour discuter des éventuels décalages entre la perception de l'élève et la sienne.	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Grille d'autoévaluation pour les élèves
L'enseignant propose une grille d'autoévaluation (voir exemples en annexe) aux élèves. Pour créer cette grille, il est conseillé d'identifier chaque critère d'évaluation de l'apprentissage ciblé ainsi que les attendus observables, de les classer par ordre d'importance et de proposer des niveaux d'appréciation en évitant le niveau neutre. Il importe que chaque critère soit indépendant des autres, que la grille soit présentée et expliquée aux élèves en amont et que les objectifs d'apprentissage visés soient également précisés sur la feuille d'exercices.	
Piste n°2	Feedback écrit de l'enseignant
L'enseignant remplit la partie qui lui est réservée sur chaque grille et rédige un feedback écrit portant sur les procédures et non sur l'élève pour que chacun puisse avoir un retour sur son autoévaluation. Il s'agit bien à cette étape de permettre à l'élève de comprendre ce qui lui pose problème et de lui apporter des pistes concrètes d'amélioration.	
Piste n°3	Feedbacks oraux de l'enseignant
Lorsqu'il y a des divergences entre l'autoévaluation de l'élève et celle de l'enseignant, ce dernier donne un feedback oral. Pour ce feedback, deux pistes : le « feedback sandwich » : l'enseignant commence par souligner un élément positif. Ensuite, il apporte un élément négatif et précise comment l'améliorer. Puis, il termine par un élément positif. le « feedback de Pendleton » : 1) laisser l'élève pointer les éléments positifs, 2) l'enseignant ajoute et complète les points positifs selon lui, 3) laisser l'élève identifier les éléments à améliorer et 4) l'enseignant ajoute et complète ses dires.	
Conseil : Profitez des moments d'autonomie ou de co-enseignement pour réaliser ces feedbacks.	
Apports théoriques	
Bosc-Miné (2014) définit le feedback comme « un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail, afin de générer des travaux de meilleure qualité » (p. 317). Les feedbacks des enseignants rendent plus objectives les auto-évaluations des élèves (feedbacks internes) : « ils permettent de conforter, compléter, contredire les feedbacks internes pour une meilleure autorégulation » (Bosc-Miné, 2014, p. 323).	
Effets perçus	

- « Je trouve que le moment d'échange avec l'enfant est une évaluation formative pour lui, c'était vraiment intéressant pour l'enfant et pour l'enseignant. » Enseignant P5-P6.
- « Le feedback Pendleton a rendu mes élèves acteurs de leur apprentissage. C'était intéressant de partir de ce qu'ils pensaient. » Enseignante P3-P4.

COMMENT FORMULER ET DONNER UN FEEDBACK SUR UNE AUTOÉVALUATION D'UN ÉLÈVE ?

Annexe

Exemple de grille vierge :

Prénom :

Auto-évaluation sur...

Compétences	Je m'auto-évalue	Mon enseignant m'évalue
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	😊 😐 😞	😊 😐 😞

Commentaire de l'enseignant :

Rendez-vous avec ton enseignant pour en discuter ?



















































COMMENT FORMULER ET DONNER UN FEEDBACK SUR UNE AUTOÉVALUATION D'UN ÉLÈVE ?

Annexe

Exemple de grille sur le passé composé :

Prénom :

Auto-évaluation sur le passé composé

Compétences	Je m'auto-évalue	Mon enseignant m'évalue
Je reconnais un verbe conjugué au passé composé.	  	  
Je trouve facilement le pronom personnel qui correspond au verbe conjugué au passé composé.	  	  
Je conjugue bien les verbes du 1 ^{er} groupe.	  	  
Je conjugue bien les verbes du 2 ^e groupe.	  	  
Je conjugue bien les verbes du 3 ^e groupe.	  	  
J'accorde correctement les verbes avec l'auxiliaire être.	  	  
J'accorde correctement les verbes avec l'auxiliaire avoir.	  	  
Je crée des phrases au passé composé en les accordant convenablement.	  	  

Commentaire de l'enseignant :

Rendez-vous avec ton enseignant pour en discuter ?



Relecture proposée au groupe

De manière générale, la grande majorité des participants ont souligné la cohérence et la qualité de la fiche-outil et des pistes proposées.

Selon que les participants venaient de l'enseignement fondamental ou secondaire, le lien entre l'auto-évaluation et l'approche éducative de l'orientation ne se faisait pas avec la même évidence. Deux participantes travaillant dans le domaine de l'orientation scolaire ont souligné la pertinence de la démarche en regard des dynamiques d'auto-évaluation en cours dans le monde professionnel de l'entreprise par exemple (être capable de se fixer des objectifs d'amélioration). Elles remarquent par ailleurs que la technique Pendleton est utilisée pour les entretiens dans les services d'orientation et en entreprise.

(1) Titre et problématique

Rien n'a été signalé à ce sujet.

(2) Pistes

Il serait intéressant d'informer les lecteurs sur les moments d'utilisation de la grille d'auto-évaluation. Nous proposons d'utiliser celle-ci à deux moments espacés pour que l'enfant visualise son évolution.

Les pistes proposées peuvent tout à fait être transposables à des compétences non disciplinaires et toucher aux anciennes compétences « transversales » (savoir être et être en relation avec les autres).

Certains ajoutent que si l'auto-évaluation porte justement sur des compétences transversales, il serait intéressant d'ajouter l'avis de personnes extérieures (CPAS, etc.).

Il serait porteur pour l'enseignant de co-construire la grille avec les élèves et de l'utiliser de manière régulière (comme un rituel), voire au début et à la fin d'un processus d'apprentissage plus long. Nous avons ajouté une suggestion concernant la co-construction de la grille.

La grille de feedback sur l'auto-évaluation des élèves peut parfaitement être intégrée au bulletin ou à un portfolio des apprentissages. L'intérêt de l'outil est en outre de pouvoir servir de support à la communication aux parents.

Dans les outils, les participants préconisent d'enlever les adverbes (« facilement », « bien », etc.) qui risquent d'influencer les réponses.

De plus, comme pour la fiche n°3 - Comment (auto)évaluer le travail coopératif des élèves, il est préférable de rajouter un quatrième smiley, car si on en propose un nombre impair, le milieu est un refuge pour les enfants.

Ces deux propositions ont été intégrées dans les outils finaux.

(3) Cadrage théorique

L'anglicisme « feedback » est questionné par un participant et propose le terme « retour ». Néanmoins, il y existe des nuances conceptuelles selon les sources scientifiques (littératures anglophones ou francophones). Nous proposons donc de garder le concept de « feedback ».

(4) Effets

Rien n'a été signalé à ce sujet.

4.1.6. Relecture de la fiche 7 : Comment amener les élèves à réviser leur texte de manière autonome ? (UCLouvain)

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques des participants de la journée d'étude :

BROUILLON Comment amener les élèves à réviser leur texte de manière autonome ?	
<i>Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.</i>	
***** - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi	
<p>Durant une activité de production d'écrit, l'institutrice se rend compte que ses élèves ont de grandes difficultés pour réviser leur texte sans une aide conséquente de sa part. Ils ne savent pas comment s'organiser ou quels outils ou ressources utiliser de façon autonome. Pourtant, réviser une production écrite est un attendu présent de la P1 à la P6. Apprendre à organiser son travail et à faire des choix permet, par ailleurs, à l'élève de mieux se connaître et ainsi d'apprendre à s'orienter.</p>	
Piste(s) proposée(s) par le groupe d'étude	
Piste n°1	Le « code de révision »
<p>Le « code de révision » (annexe 1) est constitué des quatre premières lettres des termes correspondant aux quatre opérations de révision : S A R D (Suppression, Ajout, Remplacement, Déplacement). L'enseignant code les productions des élèves avec les quatre lettres aux endroits où le texte peut être amélioré. Ce code permet de décharger cognitivement l'élève et de l'aider à modifier son texte sans devoir le réécrire entièrement.</p>	
Piste n°2	Les « lunettes de révision »
<p>Les « lunettes de révision » (annexe 2) symbolisent la stratégie « Mieux voir mes idées ». Il s'agit de petites fiches reliées ensemble par un anneau (type porte-clés) contenant des questions que les élèves formulent dans le texte de leurs pairs pour les amener à l'améliorer. Pour y arriver, voici les étapes. Chaque élève lit son texte à un camarade. Ils s'échangent leur texte. Chacun relit le texte de son camarade et dès qu'il a besoin d'une clarification, il formule une question dans la marge en s'inspirant des questions proposées dans les lunettes. 4. Enfin, les deux élèves se réunissent pour discuter des questions notées par le relecteur et trouver des solutions ensemble. 5. Après cette discussion, chacun apporte à son texte les modifications convenues avec son pair.</p> <p>Remarques : Les lunettes permettent de promouvoir la collaboration avec les pairs. L'utilisation des lunettes peut être combinée avec celle du code de révision. Limiter les questions proposées dans les lunettes pour les élèves en difficulté peut constituer une adaptation pertinente du dispositif.</p>	
Apports théoriques	
<p>La révision est définie par Turgeon et al. (2020, p. 57) comme étant « l'action du scripteur qui relit son texte pour y détecter les problèmes importants (ceux qui nuisent à la compréhension du texte) et les régler ». Souvent, la révision et la correction se confondent alors que cette dernière consiste uniquement à rendre son écrit conforme aux normes. Quatre opérations de révision sont utilisées par les élèves, de la plus simple à la plus complexe : le remplacement, la suppression, l'ajout et le déplacement (David et Guerrouache, 2018).</p> <p>David, J. et Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. <i>Le français aujourd'hui</i>, 4(203), 29-49. https://doi.org/10.3917/lfa.203.0029 Turgeon, E., Tremblay, O., et Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. <i>Revue Hybride de L'éducation (RHÉ)</i>, 4(2), 53-72.</p>	
Effets perçus	
<p>« C'est très facile à utiliser. » Elève, P3.</p> <p>« Ça aide à améliorer le texte. » Elève, P3.</p> <p>« Je me suis rendu compte que mes phrases ne voulaient rien dire. » Elève, P6.</p>	

COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À RÉVISER LEUR TEXTE DE MANIÈRE AUTONOME ?

Annexe

Annexe 1 : Le code de révision

Le code de révision

Pour réviser nos textes comme des experts !

S Supprimer une phrase / un paragraphe / un mot / une idée qui n'est pas utile au texte ou qui n'a pas de sens.

A Ajouter une phrase / un paragraphe / un mot / une idée pour rendre mon texte plus intéressant ou parce qu'il manque des éléments importants.

R Remplacer une phrase / un paragraphe / un mot / une idée par une plus belle phrase, un mot plus précis, une meilleure idée, etc.

D Déplacer une phrase / un paragraphe / un mot / une idée qui a plus de sens dans une autre partie du texte.




Travail réalisé par les membres du groupe d'étude du processus participatif de 2024



COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À RÉVISER LEUR TEXTE DE MANIÈRE AUTONOME ?

Annexe

Annexe 2 : Les lunettes de révision

<p>MOTS</p> 	<p>As-tu utilisé un vocabulaire précis et varié ?</p> <p>La journée est belle.</p> <p>↓</p> <p>La journée est magnifique.</p> <p>La journée est splendide.</p> <p>☆☆</p>
<p>As-tu évité les répétitions ?</p> <p>Je regardais un oiseau voler dans le ciel. L'oiseau était d'un beau noir et jaune. L'oiseau a fini par se poser sur une branche.</p> <p>↓</p> <p>Je regardais un oiseau voler dans le ciel. Il était d'un beau noir et jaune. La petite bête ailée a fini par se poser sur une branche.</p> 	<p>As-tu ajouté des émotions pour donner vie à tes personnages ?</p> <p>Simone a reçu le cadeau qu'elle voulait depuis longtemps.</p> <p>↓</p> <p>Simone a reçu le cadeau qu'elle voulait depuis longtemps. Elle était si excitée et heureuse.</p> <p>😊 😞 😞</p>
<p>PHRASES</p> 	

Pour la création de cet outil, nous nous sommes inspirées et avons repris la création de l'enseignante Caroline dont le pseudonyme est « au pied de la lettre » disponible en pdf sur le site suivant : https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=140011.

COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À RÉVISER LEUR TEXTE DE MANIÈRE AUTONOME ?

Annexe

Annexe 2 : Les lunettes de révision

As-tu bien utilisé la ponctuation ?

Samedi, j'ai invité des amis à jouer aux jeux vidéo et on a mangé du popcorn et après on est allé dans ma cour pour se lancer le ballon et on a eu du plaisir.

↓

Samedi, j'ai invité des amis à jouer aux jeux vidéo. On a mangé du popcorn. Après, on est allé dans ma cour pour se lancer le ballon. On a eu du plaisir.

↔

As-tu combiné des phrases similaires ?

Julien s'habille. Il va chercher sa trottinette. Il veut rejoindre ses amis au skate parc.

↓

Julien s'habille **et** il va chercher sa trottinette. Il veut rejoindre ses amis au skate parc.

Julien s'habille. Il va chercher sa trottinette. **car** il veut rejoindre ses amis au skate parc.

↔

Est-ce que tu as ajouté des actions ?

« Je te rejoins au parc. », dit Mélanie.

↓

« Je te rejoins au parc. », dit Mélanie **en rangeant son petit déjeuner.**

« Je te rejoins au parc. », dit Mélanie **tout en cherchant ses souliers.**

Est-ce que toutes tes phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point ?

Julien mange une glace.

Mange-t-il une glace ?

Mange ta glace !

Est-ce que tes phrases sont bien construites avec un sujet, un verbe et au moins un complément ?

Sujet	Verbe	Complément
Mamie	rentre	à la maison.

Peux-tu allonger certaines de tes phrases ?

Mathieu jouait au football.

Quand ?
Où ?
Pourquoi ?
Avec qui ?
Comment ?

Hier soir, Mathieu jouait au football **avec ses amis Luka et Rachel à son parc préféré.**

Pour la création de cet outil, nous nous sommes inspirées et avons repris la création de l'enseignante Caroline dont le pseudonyme est « au pied de la lettre » disponible en pdf sur le site suivant : https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=140011.




COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À RÉVISER LEUR TEXTE DE MANIÈRE AUTONOME ?

Annexe

Annexe 2 : Les lunettes de révision

TEXTE



As-tu utilisé des connecteurs logiques dans ton texte ?

Addition :
Et, de plus, puis, non seulement... mais encore...

Cause :
Car, en effet, comme, parce que, vu que, étant donné que, grâce à...

Opposition :
Pourtant, cependant, or, mais, hormis, au lieu de...

Conséquence :
Donc, c'est pourquoi...

Ordre des éléments :
D'abord, premièrement, puis, ensuite, enfin

Est-ce que tu restes fidèle au sujet et au type de texte demandé ?

Le ton et le style de ton écriture correspondent-ils au destinataire ?

Qui ?Quoi ?Quand ?À qui ?

Pour qui ?Pourquoi ?

As-tu organisé ton texte en paragraphes ?

La girafe est un mammifère ruminant d'Afrique. Elle peut mesurer cinq mètres de haut. Elle a un cou long et rigide, une petite tête fine et deux cornes.

La girafe se nourrit principalement de feuilles. Elle a une langue très longue avec laquelle elle attrape les feuilles situées au sommet des arbres, principalement des acacias. Pour boire, elle est obligée d'écartier ses pattes de devant car ses pattes sont plus longues que son cou.

La femelle donne naissance à 1 petit et plus rarement 2. Le bébé tombe de 2 mètres lors de la naissance. Le petit de la girafe porte deux noms : le girafon ou le girafeau.

Est-ce que tes phrases ont du sens ?

Le chat noir se promène paisiblement dans le jardin ensoleillé.

Le danseur vert danse mélancoliquement sur le toit de la lune.

Pour la création de cet outil, nous nous sommes inspirées et avons repris la création de l'enseignante Caroline dont le pseudonyme est « au pied de la lettre » disponible en pdf sur le site suivant : https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=140011.




COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À RÉVISER LEUR TEXTE DE MANIÈRE AUTONOME ?

Annexe

Annexe 2 : Les lunettes de révision

[Sans titre]

ORTHOGRAPHE



Est-ce que tu as bien vérifié l'orthographe de tous les mots ?

- J'utilise mon Euréka.
- J'utilise mon dictionnaire.
- J'utilise mon Bescherelle.
- J'utilise ma table de synthèse.

As-tu respecté les accords (pluriel, conjugaison)

Les professeurs sont gentils.

↓ ↓

Masculin pluriel Masculin pluriel

Pour la création de cet outil, nous nous sommes inspirées et avons repris la création de l'enseignante Caroline dont le pseudonyme est « au pied de la lettre » disponible en pdf sur le site suivant : https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=140011.



Relecture proposée au groupe

Sur le plan général, les participants à la journée d'étude ont souligné que les outils étaient intéressants à utiliser non seulement pour les cours de français en primaire, mais également au secondaire et dans d'autres disciplines (par exemple, en langue moderne, mais aussi en sciences lors de l'écriture d'un texte pour un exposé). De plus, ces outils sont profitables pour les enseignants du secondaire, car ils permettent de voir comment est mis en place le tronc commun dans le fondamental afin de créer des ponts entre les deux niveaux.

Il a également été noté que les deux outils proposés sont en lien avec la grille de correction du CEB.

Les participants ont suggéré, avec les élèves les plus jeunes ou en difficulté, de faire réviser le texte par section (en évaluant seulement la section révisée).

Enfin, sur le plan formel, le texte de la fiche ayant été présenté en colonne, la lecture a été jugée peu spontanée.

(1) Titre et problématique

Le terme « réviser » semble ambigu : certains participants s'attendaient à trouver un outil permettant d'aider les élèves à réviser (apprendre) une leçon.

Le titre ainsi que le début de la problématique ont été modifiés de façon à être plus explicites ; en particulier, le terme « réviser » a été remplacé par « améliorer ».

Les participants ont aussi conseillé de rendre plus évident le lien entre la thématique de la fiche et l'Approche Éducative de l'Orientation pour ceux qui ne seraient pas assez familiers avec la théorie autour de cette dernière. La rédaction de la problématique a donc été retravaillée en ce sens.

(2) Pistes

L'outil 1, intitulé « code de révision », a semblé facile et rapide à mettre en place, en ce compris pour les enseignants du secondaire participant à la journée d'étude. Les participants l'ont jugé utile pour le développement de compétences importantes pour l'orientation telles que structurer son travail, développer son autonomie, connaître son goût pour des choses structurées. Il a également été noté que cet outil peut aider à apprendre à écrire un CV ou à savoir comment parler de soi et se mettre en avant dans une lettre de motivation.

Il permet de peaufiner son texte au fur et à mesure.

Concernant l'outil de la piste 2, les participants en ont apprécié la dimension manipulable qui constitue un atout par rapport à une grille critériée. Une présentation avec une reliure en spirale (par exemple ATOMA) qui pourrait en faciliter l'utilisation a été évoquée. Il a

également été conseillé d'ajouter des couleurs aux cartes renvoyant à chaque grande catégorie (« Mots », « Phrases », etc.), ce que nous avons effectué.

Enfin, cet outil étant très conséquent, les participants ont considéré qu'il était pertinent de l'envisager comme un outil évolutif à moduler en fonction de l'âge, du niveau des élèves ou des éléments vus en classe. De plus, il leur a semblé préférable d'utiliser l'outil sur du long terme afin que les élèves se l'approprient. Ces remarques ont été intégrées à la fiche-outil.

(4) Effets

À la lecture de la rubrique « Effets perçus », les participants ont souligné qu'il était important de mettre en place une dynamique de groupe favorable et bienveillante avant d'utiliser les « lunettes de révision ». Cela doit viser à éviter la stigmatisation des élèves en difficulté lors du travail en binôme.

Il nous a semblé plus pertinent d'ajouter cette remarque dans la piste correspondant à cet outil.

4.1.7. Relecture de la fiche n°8: Comment s'éveiller aux différents métiers grâce aux FMTTN ?

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques des participants de la journée d'étude :

BROUILLON Comment s'éveiller aux différents métiers grâce aux FMTTN ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

P1-P6 - Approche Éducative de l'Orientation : connaissance du monde scolaire

Coralie constate que malgré le fait que les activités FMTTN soient au programme, elle ne prend pas le temps de les réaliser. De plus, elle souhaite davantage mettre en pratique le domaine 8 « Apprendre à s'orienter » qui vise la capacité de chaque élève à se mettre en projet et à se forger progressivement une vision de l'avenir. Elle se demande donc comment conjuguer les apprentissages et les activités FMTTN avec un éveil aux différents métiers dans une perspective d'orientation ?

Pistes proposées par le groupe d'étude

Trois pistes sont proposées pour travailler les compétences de FMTTN et des autres domaines spécifiques. Elles permettent de faire des liens directs entre les apprentissages menés en classe et la découverte de différents métiers. Un point d'attention devra être apporté à la verbalisation des apprentissages réalisés par les élèves. Pour élargir nos connaissances sur les différents métiers, des fiches métiers sont disponibles sur le site du Forem : <https://www.leforem.be/infos-metiers>

Piste n°1 Réaliser une recette de cuisine

Réaliser une recette en faisant des liens avec FMTTN « alimentation et habitat » ainsi que d'autres notions clés en mathématiques et en français. Pour explorer le domaine transversal « Apprendre à s'orienter », nous proposons de sensibiliser les enfants aux différents métiers qui ont rendu possible la réalisation de la recette : du producteur au transporteur en passant par les éventuels transformateurs, ou encore les différents métiers présents dans les cuisines lors d'une réalisation professionnelle.

Piste n°2 Créer un potager

Réaliser un potager en faisant des liens avec FMTTN « techniques de culture » ainsi que des notions en mathématiques (volume, surface, budget) et en sciences (germination, entretien et type de plantes). En fin d'activité, les métiers liés aux espaces naturels et espaces verts ou encore à l'agriculture peuvent alors être mis en avant.

Piste n°3 Réaliser une maquette ou un objet

Réaliser un potager en faisant des liens avec FMTTN « techniques de culture » ainsi que des notions en mathématiques (volume, surface, budget) et en sciences (germination, entretien et type de plantes). En fin d'activité, les métiers liés aux espaces naturels et espaces verts ou encore à l'agriculture peuvent alors être mis en avant.

Apports théoriques

Le sentiment d'efficacité personnelle, selon Lecomte (2004), influence les actions et choix professionnels. Les croyances individuelles en ses propres capacités, façonnées par diverses sources, guident les aspirations et succès professionnels des individus, ce qui impacte également leur orientation scolaire et leurs performances. Plus les élèves s'entraînent à la réalisation d'une tâche, plus celle-ci deviendra simple pour eux et leur sentiment d'efficacité personnelle perçu sera plus important (Lecomte, 2004). Cela peut donc leur permettre de s'orienter vers un potentiel métier ou de potentielles études pour la suite. En parallèle, les recherches de Bautier & Goigoux (2004) soulignent les difficultés d'apprentissage liées à la compréhension des enjeux scolaires, appelant à une adaptation des situations d'apprentissage pour favoriser leur compréhension.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 2004(148), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252> Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(h.s.), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Effets perçus

« Je ne pensais pas à lier les métiers aux activités manuelles, les fiches du Forem m'ont aidée pour rebondir sur les métiers cités par les enfants ». Institutrice P3-P4.

« On découvre les élèves de manière différente, certains habituellement discrets sont plus présents. La mise en évidence des métiers en lien avec l'activité suscite de nombreuses questions chez les enfants. » Institutrice P1-2-3.

Relecture proposée au groupe

Sur le plan général, les participants ont souligné que le lien entre le contenu de la fiche et l'orientation était clair.

Ils ont suggéré d'ajouter une étape d'analyse réflexive lors de laquelle les enfants seraient invités à parler des métiers (connaissent-ils des personnes qui pratiquent un métier donné, ont-ils déjà vu des personnes le pratiquer, que connaissent-ils d'autre à ce sujet ? etc.). Il serait aussi intéressant de proposer à des parents (ou à d'autres personnes) de venir expliquer leur métier en classe et de faire une activité avec les élèves.

Certains membres du groupe ont trouvé que les pistes étaient positives également en ce qu'elles pouvaient permettre aux élèves de faire des activités qu'ils ne font pas forcément avec leurs parents.

Enfin, une remarque a porté sur le fait que les élèves seraient trop petits pour savoir vers quel métier ils veulent se tourner. Toutefois, il nous semble important de noter ici que l'établissement de liens entre les apprentissages et les métiers existants est préconisé dès le fondamental par les tenants de l'Approche Orientante de l'Éducation. C'est cette considération qui a conduit le groupe d'étude à concevoir cette fiche.

(1) Titres et problématique

Hormis le fait de préciser qu'il s'agit du référentiel FMTTN, le titre principal a été jugé clair et permettant de comprendre directement sur quoi la fiche allait porter. En revanche, certains participants ont proposé de modifier les sous-titres liés aux pistes selon les formulations suivantes : « Découvrir les métiers autour d'une recette de cuisine », « découvrir les métiers autour de la croissance de légumes », « Découvrir les métiers autour de la construction d'une maquette ». Nous avons tenu compte de cette remarque en modifiant les sous-titres, mais nous avons proposé des formulations un peu différentes nous semblant plus pertinentes; en particulier, nous avons utilisé l'expression « Faire découvrir » plutôt que le seul terme « Découvrir » afin de rendre mieux compte du fait que les pistes concernent des activités pédagogiques présentées du point de vue de l'enseignant et non pas de l'élève.

(2) Pistes

Le fait qu'aucune piste ne porte sur le numérique a semblé problématique pour certains. En effet, cela fait partie intégrante des FMTTN. La proposition d'un participant d'ajouter une variante numérique à la piste n°3 consistant à réaliser une maquette *via* un programme informatique ou un jeu vidéo tel que *Minecraft*, par exemple, a été intégrée à la fiche.

Une participante nous fait part de l'existence du site monorientation.be qui présente les options de l'enseignement, les formations et (bientôt) les métiers, ainsi que des outils de connaissance de soi, des activités d'orientation et de découverte. En cela, il s'agit d'une alternative complète et actualisée au site du Forem, d'où la modification sur la fiche.

4.2. Evaluation des premières versions des fiches-outils de l'ULB

4.2.1. Synthèse des ateliers de l'ULB

Les ateliers organisés par l'équipe de l'ULB lors de la journée d'étude du 22 mai ont permis de recueillir des avis sur nos quatre fiches-outils à l'état « brouillon ».

Les participants aux ateliers provenaient de divers horizons et exerçaient différentes fonctions, mais ils ne constituaient pas un échantillon représentatif du public cible (aucun enseignant du fondamental n'était présent). Parmi les participants figuraient des conseillers en orientations, trois professeurs du secondaire (secondaire supérieur et secondaire inférieur), des inspecteurs, un professionnel du secteur jeunesse, un DCO, une chargée de mission à la DGPSE, un CSA, une chargée de mission à « monorientation.be », des coordinatrices pédagogiques, des directrices d'école, un représentant du CPMS, une maîtresse assistante en biologie, une responsable formation dans une fédération de centre d'information.

Les participants ont pu consulter les versions « brouillon » des fiches-outils et ont été invités à les débattre et évaluer à l'aide d'une grille de relecture qui comportait des questions portant sur le titre, la problématique, les pistes, l'apport théorique et les effets perçus. Les participants pouvaient répondre par « oui », « non » ou formuler des commentaires. Voici des exemples de questions posées:

Le **titre** est-il accrocheur? La **problématique** est-elle concrète et parlante pour un public d'enseignants? Le titre et la problématique sont-ils en lien?

Les **pistes** sont-elles compréhensibles? Adaptées à un public d'enseignants? Innovantes?

L'**apport théorique** est-il compréhensible? Est-il en lien avec la fiche?

Un encart était prévu pour que les participants puissent faire des « commentaires pour améliorer la fiche-outil ». Les échanges qui ont suivi, gérés par un membre du groupe d'étude, ont permis d'étayer la réception de celle-ci.

Les participants ont donc formulé plusieurs commentaires et suggestions pour améliorer les fiches-outils, notamment l'insertion de niveaux d'enseignement sur les fiches et d'outils concrets aux pistes proposées. Les commentaires et suggestions ont globalement été pris en compte avec l'accord des membres du GE.

Dans les sections suivantes, pour chaque fiche, nous exposons la version « brouillon » présentée lors de ces ateliers puis les éléments qui ont été discutés en reprenant un premier temps relatif aux avis généraux de satisfaction des participants. Dans un second temps, nous ciblons les quatre parties constitutives des fiches (1) le titre et la problématique, (2) les pistes,

(3) le cadrage théorique et (4) les effets perçus et nous notons les commentaires d'amélioration proposés.

4.2.2 Relecture de la fiche n°1: Comment aider l'élève à planifier son travail?

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques des participants de la journée d'étude :

BROUILLON Comment aider l'élève à planifier son plan de travail* au regard de ses aptitudes?

Réflexions et pistes autour de la pratique de Lucie

Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi

Dans la classe de Lucie, un temps quotidien est consacré au **plan de travail***. Celui-ci offre l'opportunité de développer l'autonomie des apprenants qui décident d'une série d'activités à travailler sur une période donnée (par exemple des fiches autocorrectives, des jeux éducatifs, des lectures).

L'élève sélectionne ainsi le travail à effectuer et le planifie sur une ou deux semaines. Lucie et les enseignants du groupe notent que les élèves ont du mal à organiser leur travail personnel et se demandent alors :

Comment aider l'élève à planifier son travail en prenant en compte ses aptitudes et difficultés ?

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Prévoir une feuille de route et un temps d'auto-évaluation

Afin de développer ses **capacités réflexives** et lui permettre de **s'autoévaluer**, Lucie pourrait demander à l'élève, à la fin de chaque plan de travail, d'**identifier ses facilités, ses faiblesses ainsi que ses affinités avec les tâches sélectionnées**.

L'élève pourrait aussi être invité à noter un objectif, une attente pour la semaine suivante. Ces nouvelles tâches, Lucie pourrait les proposer via une **feuille de route** construite sur la base d'un semainier qui accompagne chacun de ses élèves.

Piste n°2 Faire des retours positifs aux élèves et formuler des conseils

Il est important d'**insister sur les réussites** relatives aux stratégies utilisées par les élèves. Ainsi, un espace sur une *feuille de route* peut donner la possibilité à Lucie d'écrire un **feed-back** sur le travail effectué durant la semaine et **formuler des propositions** pour la suite.

Piste n°3 Mettre en place le transfert d'apprentissage à travers des situations inédites

Une suggestion du groupe est de proposer, dans le *plan de travail**, des situations pour **réinvestir les procédures** vues en classe dans **de nouveaux contextes**. Cela permettra à l'élève de se rendre compte de son niveau de maitrise des procédures concernées. L'élève doit alors reconnaître la ou les procédures adéquates en fonction de la situation proposée.

Par exemple, Lucie pourrait présenter dans le *plan de travail* plusieurs situations complexes et authentiques dans lesquelles il faut utiliser "la règle de trois" et "la multiplication", vues précédemment en classe.

Apports théoriques

Faire des choix avisés, se fixer des objectifs et connaître ses caractéristiques personnelles composent **la compétence à s'orienter** (Michaud, 2006 ; Bangali, 2021). **Le rôle de l'accompagnateur** est alors de conscientiser l'individu aux ressources qu'il possède et de les développer, notamment au travers de situations nouvelles forçant l'apprenant à puiser dans ses propres atouts grâce au **transfert d'apprentissages** (Michaud, 2006). Ainsi, la piste n°3, permet de vérifier la capacité des élèves à interpréter une situation inédite afin de choisir et appliquer les opérations nécessaires à sa résolution.

* **Le plan de travail** est un plan d'action individuel qui permet à l'élève de visualiser dès le début de la semaine la totalité des activités qu'il a à réaliser et qui ont été discutées avec l'enseignant. Comme le souligne Connac (2016), la planification du travail s'effectue à partir de supports et matériels qui supposent une progressivité.

BANGALI, M. (2021). Transitions professionnelles et transactions identitaires chez les diplômés de doctorat : repères théoriques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*.

CONNAC, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération: ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et Socialisation*, 41.

MICHAUD, G. (2006). Développer la compétence à s'orienter par le transfert des apprentissages en counseling d'orientation. *Cariéologie*, 10(4), 629-647.

Effets perçus

- **Lucie** : « L'espace dédié au retour de l'enseignant m'a permis d'aiguiller davantage certains élèves ayant besoin d'un accompagnement plus poussé dans la planification, mais cette aide est diminuée petit à petit pour laisser plus de place à l'autonomie de l'enfant ».

- **Céline** : « Communiquer sur les différentes stratégies de réussite utilisées par les élèves offre à certains le bénéfice de perspectives différentes, ce qui leur permet de découvrir de nouvelles méthodes pour prendre en charge leur propre réussite ».

Taux de satisfaction

Sur les 22 participants ayant évalué la fiche, 13 ont formulé au moins une réponse « non » à une des questions posées. Cela représente un total de 20 réponses « non » sur 176 items, soit un taux de satisfaction (positif ou neutre) de 91,7%.

Points d'amélioration

Plus globalement, les « non » portent sur les items questionnant le caractère accrocheur du **titre** (n=3), le caractère concret et parlant pour les enseignants de la **problématique** (n=2), le lien entre titre et problématique (n=3), mais aussi sur les **pistes** et leur caractère compréhensible (n=3) adapté (n=1) et innovant (n=5), ainsi que l'apport théorique, jugé peu compréhensible (n=1) et manquant de lien avec la fiche (n=2).

Pour compléter ce premier regard sur la fiche, nous reprenons les commentaires négatifs notés et discutés pour quatre axes de la fiche :

(1) Sur le titre

Des participants notent un manque de clarté du titre et le fait qu'il ne reflète pas pleinement le contenu de la fiche.

« il faudrait ajouter autonomie du plan » ; « planifier son plan de travail au regard de ses aptitudes » ; « enlever les comment » ; « le titre est-il vraiment en lien avec la fiche surtout « planifier » son plan de travail? »

Au regard de ces commentaires, le groupe d'étude a choisi de modifier le titre initialement prévu.

(2) Sur la problématique

La problématique n'est pas suffisamment concrète et n'est pas compréhensible pour tous les participants.

« Je ne comprends pas pourquoi il faut organiser son plan de travail en fonction de ses aptitudes » ; « étant en fonction dans le secondaire je suis beaucoup moins concernée, je l'admets, néanmoins cette fiche me paraît très spécifique et ciblée sur une pratique qui ne me semble pas très répandue » ; « en secondaire on planifie via le JDC. Vous devriez faire un exemple de feuille de route... ».

Le débat qui fait suite montre la méconnaissance des participants sur le dispositif « plan de travail » qui est pourtant fort présent dans les écoles de la région bruxelloise. À ce propos, un participant écrit : « Il faudrait mettre un exemple de feuille de route et de plan de travail ». Afin de permettre une meilleure compréhension de la situation, nous décidons d'intégrer des outils qui nous semblent permettre une plus grande visibilité des attendus et fonctionnement.

(3) Sur les pistes

Les remarques négatives portent essentiellement sur le manque d'innovation des pistes, mais nous relevons aussi les points suivants :

« Les pistes 1 et 3 sont chronophages » ; « les pistes ne répondent pas à la question, cela va au-delà de la planification du travail » ; « Le lien entre la problématique et les pistes proposées n'est pas explicite. Selon moi la piste 3 ne travaille pas directement le soutien à la planification du travail. La piste 1 me semble fort complexe pour des élèves du fondamental et nécessite un accompagnement proximal de l'enseignant. »

Pour un participant, il faudrait « mettre plus en évidence le processus qui permet de remédier aux difficultés ».

Pour un autre, « je ne comprends pas le lien entre le transfert des apprentissages et aider à la planification » ; « expliciter le nombre d'activités par jour, comment faire pour le secondaire ? Il faudrait une feuille de route en exemple. Je ne connais pas le plan de travail. » ; « Je ne comprends pas la piste n°3 » ; « Trop généraliste. Donner des exemples émanant du monde de l'orientation » ; « c'est plus compliqué de le transposer dans le secondaire ».

(4) Sur le cadrage théorique, un seul participant note qu'il a : « du mal à faire le lien entre le plan de travail et la capacité à s'orienter. »

Modifications apportées

Le groupe d'étude tiendra compte des commentaires et suggestions reçus pour finaliser la fiche-outil. Il sera notamment proposé de modifier le titre de la fiche et d'ajouter des niveaux d'enseignement concernés en haut de page. Mais aussi de reformuler la problématique et d'enrichir les pistes avec des exemples concrets et des outils pratiques permettant de mieux comprendre le dispositif « plan de travail ».

Nous proposons aussi de faire un lien sur e-classe vers la fiche « réaliser un plan de travail en mathématiques ».

4.2.3. Relecture de la fiche n°2: Comment apprendre à se connaître en réfléchissant sur ses apprentissages? (ULB)

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques :

BROUILLON Comment mieux impliquer l'élève dans son auto-évaluation ? <i>Réflexions et pistes autour de la pratique de Céline</i>	
<i>Approche Éducative de l'Orientation : connaissance de soi</i>	
<p>Lorsque Céline donne une évaluation à ses élèves, elle propose toujours un encadré avec une auto-évaluation. Les élèves doivent, par exemple, évoquer les techniques qu'ils ont mobilisées pour apprendre la séquence ou alors identifier l'objectif de l'apprentissage vécu. Céline constate que, les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui identifient l'objectif attendu et perçoivent l'intérêt de l'autoévaluation. Le groupe d'étude se demande dès lors avec Céline :</p> <p>Comment donner du sens à l'autoévaluation pour tous les élèves ?</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Mettre en place un journal d'apprentissage
<p>Les enseignants du groupe proposent à Céline de mener une routine durant laquelle l'élève s'exprime, par écrit, sur ses apprentissages : le journal d'apprentissage. L'élève y écrit ce qu'il a appris, les questions qu'il se pose, ses acquis et réflexions sur sa façon d'apprendre. Cet outil pourrait aider les élèves de Céline à comprendre les attendus d'une auto-évaluation. Notons qu'une des enseignantes du groupe souligne l'importance de partager et discuter les écrits réflexifs produits dans le journal avec l'enseignant et les pairs.</p>	
Piste n°2	Présenter les intentions d'apprentissage de l'enseignant
<p>Les enseignants remarquent que, souvent, après l'évaluation sommative: "il ne se passe rien !". Pourtant, le groupe considère que pour lever les malentendus, il est important de confronter l'élève à ce qui était visé par l'enseignant. Céline pourrait, par exemple, formuler des liens avec le référentiel, donner les objectifs d'apprentissage et les confronter avec le sens de l'activité perçu par ses élèves.</p>	
Piste n°3	Exploiter toutes les méthodes ou procédures possibles trouvées par les élèves
<p>Toujours après l'évaluation sommative, en particulier pour les questions ouvertes, Céline pourrait présenter l'ensemble des réponses et donc des procédures mobilisées par les élèves pour résoudre les items posés dans l'évaluation. Cette correction détaillée peut ainsi répertorier les différentes stratégies possibles. Cela permettrait aux élèves de mieux comprendre les différents attendus.</p>	
Piste n°4	Proposer des corrections entre pairs pour partager le même langage
<p>Par groupe de deux ou plus, les élèves pourraient présenter leurs méthodes de fonctionnement, leurs difficultés et facilités. Cela permettrait de verbaliser les réflexions et de faire prendre conscience à chacun de ses points forts et faibles.</p>	
Apports théoriques	
<p>La situation proposée dans cette fiche prend son sens dans l'approche éducative de l'orientation, car souvent, c'est le manque de connaissance de soi des élèves qui fait défaut à une orientation scolaire et professionnelle positive (Carozin & Canzitu, 2021). Le but de l'auto-évaluation est, alors, entre autres, d'aider les élèves à réguler leurs apprentissages (Allal, 2004) et de lever des malentendus sociocognitifs en rendant plus explicite les attendus scolaires.</p> <p>.....</p> <p>ALLAL, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. <i>Mesure et évaluation en éducation</i>, 27(2), 1-8.</p> <p>CAROZIN, E. & CANZITU, D. (2021). Chapitre 4. Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. Dans <i>Les compétences à s'orienter: Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle</i>, 69-96.</p>	
Effets perçus	
<ul style="list-style-type: none"> - Lucie : « La piste 3 me semble intéressante, car elle permet de s'éloigner des fiches autocorrectives classiques avec une seule réponse possible. Dans ces fiches classiques, l'élève se corrige et ne fait pas forcément le travail d'auto-évaluation qui va avec. Ce qui n'est pas le cas ici ! ». - Céline : « Pour ceux qui ont des difficultés à se rendre compte des objectifs ou à secondariser, le journal d'apprentissages peut aider. Les élèves présentent, échangent d'eux-mêmes certaines choses aux autres et ça donne des idées ! Quand je l'ai utilisé, ça a fonctionné pour certains, dans le sens où ils sont venus d'eux-mêmes présenter certaines choses. Et dans ce qu'ils présentaient, je me rends compte que d'avoir entendu les autres le faire avant, etc., ça a eu un impact positif ! ». - Sinmi : « Ces pistes permettent de pousser l'évaluation plus loin, de permettre à l'élève de comprendre, de verbaliser les bonnes procédures, d'atteindre l'objectif donné ou encore d'identifier ses lacunes et trouver des stratégies pour les corriger ». 	

Taux de satisfaction

Sur les 15 personnes qui ont complété le document d'évaluation de la fiche-outil, 7 ont formulé au moins une réponse « non » à une des questions posées. Cela représente un total de 12 réponses « non » sur 120 items, soit un taux de satisfaction de 90%. Les points négatifs concernent principalement le « caractère innovant » des pistes.

Points d'amélioration

Les points à améliorer portent sur le caractère accrocheur du titre (n=1), le caractère concret et parlant pour les enseignants de la problématique (n=2), mais aussi sur les pistes et leur caractère compréhensible (n=1) et innovant (n=6). Enfin, sur le lien entre les pistes et l'apport théorique (n=2).

Nous reprenons les commentaires pour les trois axes abordés lors des échanges:

(1) Sur le titre

Pour certains participants le titre manque de clarté et ne met pas suffisamment l'accent sur l'orientation.

« Mettre la thématique de l'orientation plus en avant dans le titre » ; « Titre mène à une confusion par rapport à l'AE peut être définir l'AEO ? Pourquoi parler d'évaluation sommative car l'AO est une visée pas une discipline ? Ajouter à la complexité. Les élèves qui réussissent le mieux « formulation qui prête à confusion. » ; « commencer par le surtitre « orientation » ».

(2) Sur les pistes

Concernant les pistes, voici les commentaires relevés :

« piste 2, présenter les attendus avant l'évaluation, faire les consignes par les élèves et reformuler si besoin à l'oral » ; « la piste 1 est innovante. parler de portfolio comme outil réflexif » ; « Piste 2 l'objectif doit être annoncé avant les compétences pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Piste supplémentaire. Le portfolio Manque d'exemple concret pour le journal des app/ Les compétences doivent être matérialisables. Ex. par paires (une grande, une petite) choisir une compétence qui a été mobilisée pendant la semaine (piste 4) » ; « piste 3 et 4 attention au temps/ Peut-être proposer une grille pour le journal des apprentissages. » ; « la piste 2 manque de clarté » ; « creuser les pistes pour permettre à l'élève d'identifier le chemin parcouru par l'élève. » ; « faire la distinction entre auto-évaluation des apprentissages et auto-évaluation d'un processus, d'une visée transversale. » ; « sélection trop restreinte imposée par la fiche A4. Indiquer le niveau concerné. » ; « pistes trop chronophages et à faire en petits groupes (secondaire inférieur) ».

Ainsi, le groupe d'étude note que des participants considèrent que les pistes manquent parfois de clarté et d'exemples concrets et qu'il serait intéressant de proposer un canevas ou une grille pour le dispositif « journal des apprentissages ».

(3) Sur le cadrage théorique

Nous avons relevé un seul commentaire à ce propos : « pertinent, car l'AEO rend l'élève autonome pour qu'il puisse établir lui-même les objectifs de remédiation ».

Modifications apportées

Le groupe d'étude tiendra compte des commentaires et suggestions reçus pour finaliser la fiche-outil. Il sera notamment proposé de modifier le titre de la fiche, d'ajouter des niveaux d'enseignement concernés en haut de page, mais aussi de reformuler les pistes et d'ajouter des exemples d'outils qui permettent de visualiser le dispositif « journal d'apprentissage ».

4.2.4. Relecture de la fiche n°9 : Comment déconstruire les stéréotypes genrés des métiers avec les élèves ? (ULB)

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques :

BROUILLON Comment déconstruire les stéréotypes genrés des métiers avec les élèves? <i>Réflexions et pistes autour de la pratique de France, Laurent et Lucie</i>	
Approche Éducative de l'Orientation : connaissance du monde scolaire et professionnel	
<p>Lorsque les enseignants du groupe d'étude évoquent les métiers avec leurs élèves, ils remarquent que ces derniers ont très souvent une image stéréotypée. Par exemple, France nous raconte avoir invité un homme infirmier dans sa classe et note que cela avait fortement perturbé ses élèves. Le groupe se demande dès lors :</p> <p>Comment amener les élèves à interroger les stéréotypes professionnels genrés ?</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Partir des représentations initiales des élèves
<p>Le groupe propose de demander aux élèves de dessiner les métiers qu'ils envisagent pour leur avenir. Ils pourraient ensuite les classer et identifier des caractéristiques communes aux métiers. Enfin, ils discuteraient des éventuels éléments genrés qui apparaîtraient dans les discours ou les choix de métiers proposés.</p>	
Piste n°2	Proposer des albums jeunesse qui brisent les stéréotypes de genre
<p>Afin de plonger les élèves dans un cadre non stéréotypé, les enseignants suggèrent de lire des albums ou romans qui mettent en scène des personnages brisant les stéréotypes de genre, par exemple « Rosie, géniale ingénieure » de Beaty et Roberts.</p>	
Piste n°3	Faire un « débat mouvant » sur le genre
<p>Laurent propose de donner une affirmation tranchée et polémique aux élèves telle que « les policiers sont plus souvent des hommes, car ils courent plus vite ! ». Les élèves sont invités à se placer de part et d'autre d'une ligne au sol pour indiquer s'ils sont d'accord/pas d'accord. Une fois positionnés, les élèves débattent et argumentent. Ils peuvent, s'ils changent d'avis en fonction des arguments entendus, se déplacer d'un camp à l'autre.</p>	
Piste n°4	Casser les stéréotypes via un jeu d'association
<p>Luca suggère au groupe de créer un domino avec d'un côté des photos d'hommes et de femmes et, de l'autre côté, des noms de métiers. Les choix doivent être authentiques, par exemple des scientifiques ou mathématiciennes connues. L'idée est de susciter le débat sur les stéréotypes genrés et, pourquoi pas, de créer avec la classe de nouveaux dominos</p>	
Piste n°5	Montrer des statistiques scolaires et professionnelles en Belgique francophone
<p>Fatima propose des chiffres issus du fascicule « Girls day, Boys day. Choisis ton métier sans préjugé ! ». On y lit, par exemple, qu'en 2010, <u>seuls 2%</u> des filles se dirigent vers les métiers de l'électronique et que 2% des puériculteurs sont des hommes.</p>	
Apports théoriques	
<p>Les éducations à l'orientation ont une longue histoire dans nos écoles et ont pu, parfois malgré elles, contribuer à enfermer les élèves dans des représentations genrées des métiers. À titre d'exemple, dans les années 50, les filles étaient plus largement orientées vers des activités de type tâches domestiques telles que couturières ou aide-ménagères (Guichard & Huteau, 2023). Actuellement, les liens entre les orientations scolaires, professionnelles et les stéréotypes de genre restent conséquents. Si, comme le <u>précisent</u> Imberdis & al. (2021), les relations inter-élèves à l'école entretiennent l'influence des stéréotypes, c'est, dès le plus jeune âge, qu'il conviendrait de travailler les stéréotypes genrés des métiers.</p> <p>.....</p> <p><small>GUICHARD, J., & HUTEAU, M. (2023). <i>Psychologie de l'orientation</i>. Dunod.</small></p> <p><small>IMBERDIS, A. et al. (2021). Disciplines scolaires et stéréotypes de genre: perceptions d'élèves et d'enseignant·es. <i>L'orientation scolaire et professionnelle</i>, (50/4), 623-652.</small></p>	
Effets perçus	
<ul style="list-style-type: none"> - Lucie : « Je trouve qu'il faut plus habituer les élèves à des pratiques de débats surtout sur ce genre de sujet. Cela leur permet d'adopter plus facilement un recul sur leurs pensées premières et de se poser plus de questions ! ». - Sinmi : « Les pistes permettent de diminuer les stéréotypes dès le plus jeune âge, de réduire les moqueries (que ce soit par rapport aux jeux ou aux vocations d'autres élèves). Cela peut leur permettre de choisir un métier sans avoir peur du jugement. ». - Luca : « Sur la piste 5, parfois ce n'est pas qu'ils ne comprennent pas, c'est qu'ils ne savent pas, qu'ils sont très <u>cloîtrés</u> dans leur petit monde! Je veux dire qu'il ne faut pas forcer le débat, il faut juste placer une information en plus ». 	

Taux de satisfaction

Sur les 24 personnes ayant évalué la fiche-outil n°9, 7 ont formulé au moins une réponse « non » à une des questions posées. Cela représente un total de 9 réponses « non » sur les 192 items, soit un taux d'avis positifs ou neutres de 95,3%.

Points d'amélioration

Sur les 9 « non » cochés par les participants, 7 portent sur les items questionnant le caractère innovant des pistes.

Nous reprenons les commentaires pour les trois axes à modifier et abordés dans cette fiche :

(1) Sur le titre

Un participant n'apprécie pas le titre proposé : « déconstruire les stéréotypes genrés avec les élèves. Plutôt parler des métiers avec les élèves ? ».

(2) Sur la situation

Un participant craint que l'accent mis sur les stéréotypes puisse les renforcer : « plus on insiste sur les stéréotypes, plus on va les créer ! La société évolue d'elle-même ».

Trois participants invitent à modifier la fiche pour utiliser un langage inclusif :

« Dommage d'essayer ou de vouloir déconstruire les stéréotypes genrés en laissant toutes les professions au masculin. » ; « écrire la fiche de façon plus inclusive. Ex. : enseignant et enseignante » ; « utiliser les techniques d'écriture inclusive dans les fiches ».

(3) Sur les pistes

Plusieurs propositions sont faites pour améliorer les pistes. Des participants notent des ressources comme « vis ma vie, et des intervenantes extérieures » ; « aller voir les pistes sur bousculte ton TAF « tafquiz.be » ».

Les participants discutent de la proposition de montrer des statistiques aux élèves : « Piste 5 : statistiques sur le taux d'enseignants hommes/ femmes en fonction du niveau (maternel, primaire, sec. sup., univ.) » ; « intéressant d'introduire des pistes s'appuyant sur les statistiques, cela permet de montrer aux élèves l'importance de sourcer (d'argumenter ce que l'on débat). » ; « La piste 5 est innovante. »

La piste 4 ne semble pas claire : « donner un exemple pour la piste 4 » ; « Piste 4 : en quoi consiste le domino ? Ce n'est pas clair pour moi. » ; « il faut que la fiche soit adaptée à l'âge (domino pas pour secondaire) ».

- idem remarque fiche 4 sur la sensibilité de la thématique et la nécessité de balises et de proposer aux enseignants des armes, des pistes pour la préparation de cette activité.

Enfin, des suggestions sont faites pour inclure une piste relative aux centres PMS : « Pourquoi ne pas inclure les CPMS ? Comment conclure les activités ? Quelle est la fin du processus ? » ; « associer les PMS pour une information »

(4) Effets perçus

Les effets perçus sont jugés superficiels par un participant, car non étayés par des preuves d'efficacité. Il suggère de reformuler cette section en se basant sur des ressentis objectivables.

Modifications apportées

L'évaluation de la fiche-outil par les participants a permis d'identifier plusieurs points d'amélioration. Le groupe d'étude tiendra compte des commentaires et suggestions reçus pour finaliser la fiche-outil. Il s'agira notamment d'indiquer la tranche d'âge visée et de proposer une écriture plus inclusive pour cette fiche.

4.2.5. Relecture de la fiche n°10: Comment conscientiser les élèves à l'influence du milieu social sur le choix de métier ? (ULB)

Voici la fiche proposée par le GE et soumise aux critiques :

BROUILLON Comment conscientiser les élèves à l'influence du milieu social sur le choix de métier? Réflexions et pistes autour de la pratique de <u>Sinmi</u>	
Approche Éducative de l'Orientation : connaissance du monde scolaire et professionnel	
<p>Si les enseignants du groupe d'étude ont l'habitude de travailler avec leurs élèves sur les métiers, <u>Sinmi</u> note que les enfants se projettent essentiellement dans des métiers issus de leurs contextes familiaux. Ils n'envisagent que très rarement des voies qu'ils ne connaissent pas socialement ou qui leur semblent inaccessibles. Avec Laurent qui est instituteur et qui termine des études en sociologie, le groupe se demande:</p> <p>Comment conscientiser l'élève à l'influence, voire au poids, de sa situation familiale et sociale sur son avenir professionnel ?</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Susciter le questionnement
<p>Les enseignants du groupe proposent d'engager les élèves dans des discussions ouvertes sur des sujets liés à leurs intérêts, aux goûts et dégoûts, aux perspectives professionnelles. Il s'agirait alors d'explorer avec eux comment ces visions peuvent varier en fonction du milieu social. Ainsi, <u>Sinmi</u> pourrait demander: Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? Pourquoi ? Qu'est-ce que ce métier t'apporterait ? Est-ce que la profession de tes parents influence tes choix ?</p>	
Piste n°2	Montrer la diversité des métiers et parcours pour y accéder
<p>Cette piste permettrait de répondre à la question : quels parcours pour quels métiers? Les enseignants du groupe d'étude suggèrent de montrer la structure de l'enseignement et les parcours académiques possibles en FW-B. Pour cela, les élèves pourraient évoquer les métiers qu'ils connaissent et chercher les parcours scolaires pour y accéder.</p>	
Piste n°3	Observer des statistiques
<p>Jawed envisage de montrer des statistiques simplifiées à la classe. <u>Sinmi</u> pourrait, en effet, proposer des tableaux et figures qui soulignent l'influence des niveaux socio-économiques sur la place des individus dans le système scolaire et dans le monde professionnel.</p>	
Piste n°4	Faire un arbre généalogique des métiers
<p>Sinmi proposerait à ses élèves de réaliser, au choix, l'arbre généalogique de leur famille ou celui d'un personnage célèbre. Cette activité permettrait de discuter des éventuelles "dynasties professionnelles" et du poids de la transmission familiale sur les trajectoires professionnelles.</p>	
Apports théoriques	
<p>Pour Carozin & Canzittu (2021), les personnes, événements, organisations, ressources avec lesquels les élèves interagissent influencent explicitement et implicitement leur orientation scolaire, leur développement personnel et professionnel. Ces chercheurs considèrent dès lors qu'il importe d'explicitier ces interactions implicites en classe afin de rendre l'élève davantage acteur de ses trajectoires de vie.</p> <p>.....</p> <p>CAROZIN, E. & CANZITTU, D. (2021). Chapitre 4. Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. Dans Les compétences à s'orienter: Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle, 69-96.</p>	
Effets perçus	
<ul style="list-style-type: none"> - Jawed : « Quand je montre les statistiques aux élèves, ça les interpelle vraiment fort! ». - Céline : « Un obstacle chez mes élèves de 5ème primaire, c'est qu'ils réfléchissent surtout en fonction du salaire. Peut-être que ces pistes pourraient aider à déconstruire ... ». - Sinmi : "Lorsque j'ai mis en application ces pistes, j'ai vu que cela permettait aux élèves de prendre conscience de l'éventail des métiers existants et que cela pouvait aussi augmenter leur sentiment d'auto-efficacité. Ils comprennent qu'ils peuvent réaliser de grandes choses malgré une forme de déterminisme social. ». 	

Taux de satisfaction

Sur les 31 participants ayant évalué la fiche-outil, 11 ont formulé au moins une réponse « non » à certaines des questions posées. Cela représente un total de 19 réponses « non » sur 248 items, soit un taux de satisfaction de 92,3%.

Points d'amélioration

Les points considérés comme négatifs concernent exclusivement le caractère innovant des pistes, à l'exception de deux participants d'un des deux ateliers, un psychopédagogue en haute école et une personne de l'administration de la FWB qui se montrent très critiques par rapport aux fiches proposées.

La majorité des répondants ne pointent donc que l'indicateur « innovant des pistes » comme étant négatif, mais ils font des commentaires que nous développons plus bas.

Nous reprenons les commentaires pour les quatre axes constitutifs des fiches :

(1) Sur le titre

« Le titre est assez abstrait et peut être rébarbatif. » ; « changer le titre: « conscientiser les élèves à l'influence du milieu social » ».

(2) Sur la situation

Il nous semble aussi important de souligner que cette fiche crée le débat sur la pertinence de traiter du poids du déterminisme social et polarise les échanges.

« Fiche à double tranchant, précautions ! Comment stimuler l'égalité des chances ? Dépasser la conscientisation pour éviter de renforcer ce poids. Ex. fiches liées de déconstruction avec « contre-exemples » » ; « Importance de la formation de l'enseignant. Proposer des représentations positives. Par exemple des parcours inspirants. Attention à ne pas appuyer ce déterminisme. Fiche la plus en lien avec l'AEO. Sujet très sensible à manier avec prudence. » ; « Le sujet peut s'avérer sensible indépendamment du milieu socio-économique de l'école. Peut-être faire un avertissement préalable ? avec des balises ? » ; « Délicat pour certains élèves de parler de l'activité des parents ».

Une méfiance est énoncée par plusieurs participants quant à la formation des enseignants :

« Les enseignants sont-ils assez outillés sociologiquement pour guider les élèves dans les pistes 2 et 3 ? » ; « comment s'assurer que les enseignants n'ont pas de préjugés ? » ; « bien insister sur la formation des enseignants. »

(3) Sur les pistes

Certaines pistes dont la 2 ne semblent pas innovantes pour quelques participants spécialistes de la question.

La piste des « rencontres inspirantes », des élèves qui ont « réussi », est plusieurs fois évoquée comme manquante par des répondants :

« Je suis OK avec les 2 et 4 mais je n'apprécie pas les deux autres. Ça n'est pas assez nuancé. Il faut proposer des rencontres inspirantes. » ; « Faire venir des intervenants extérieurs qui ont été dans une mobilité sociale ascendante. » ; « étonnant de ne pas voir de « grands classiques » de l'AEO: inviter des modèles en classe, travailler la confiance en soi ».

Le GE ne souhaitait pas emprunter cette voie somme toute assez classique des « modèles » considérant que la réussite de vie est difficile à définir et que les exemples sont parfois très stéréotypés se résumant à avoir effectué un parcours universitaire prestigieux. Ils choisiront de conserver l'idée d'explicitation des parcours par d'anciens élèves « lambdas » pour plus d'ouverture et de compréhension des trajectoires et contextes socioprofessionnels, mais concède à évoquer l'anxiété que les constats statiques pourraient générer chez les élèves.

Notons encore quelques avis qui plébiscitent plus d'outils concrets, les craintes portées sur la piste « arbre généalogique » en ce qu'elle peut heurter les sensibilités des élèves (même s'il est indiqué que les élèves peuvent ne pas se focaliser sur leur famille et utiliser des cas fictifs...).

(4) Sur le cadrage théorique

Pour certains, le cadrage théorique est jugé trop succinct et un apport plus important sur le déterminisme social est demandé.

« Apports théoriques trop succincts » ; « pas assez d'apports théoriques » ; « apport théorique un peu court ; apports théoriques sur le déterminisme social ? « ajouter théorie sur le déterminisme social » ; « L'apport théorique tombe sous le sens ».

Modifications apportées

Ces remarques mettent aussi en lumière la peur des participants du manque de formation des enseignants. Dans cette optique, la chercheuse décide de proposer trois lectures sociologiques « majeures » faisant le lien entre déterminisme social et trajectoire scolaire. Enfin, l'évaluation de la fiche-outil par les participants a permis d'identifier plusieurs points d'amélioration notamment : indiquer la tranche d'âge visée ; reformuler des pistes pour plus

de nuances et de clartés ; inclure un outil avec des statistiques ; enrichir le cadrage théorique et proposer des lectures.

Bibliographie

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.

Bimrose, J. (2008). Guidance for girls and women. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.) *International handbook of career guidance* (pp.375-404). New York: Springer.

Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). Comment rendre une école réellement orientante ? Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Canzittu, D. (2019). Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21^e siècle. [Thèse de doctorat, Université de Mons].

Canzittu, D., & Carosin, E. (2019). Comment penser l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du 21^{ème} siècle ? Vers une approche orientante de l'école. In Canzittu, D. (Eds) *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Qui plus Est.

Canzittu, D., & Carosin, E. (2021). Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. In Bangali, M. (Eds) *Les compétences à s'orienter, théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle*. Mardaga Supérieur.

Cnesco (2018a). Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ? Dossier de synthèse. Carré Suffren et Centre international d'études pédagogiques.

Cnesco (2018b). Les préconisations du Cnesco pour aider les élèves à construire leur parcours d'orientation. Carré Suffren.

Cohen-Scali, V. (2021). Introduction. Les enjeux de l'orientation tout au long de la vie pour accompagner les individus et les transformations de la société. Dans *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie*, pages 23 à 31

Concil of the European Union. (2008). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21. *Official Journal of the European Union*, 319(13), 4–7.

David, J. & Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le français aujourd'hui*, 203, 29-49. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0029>

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F., & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire: analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.

De Ketele, J.-M. (2018, 11, 8-9). *Quelles perspectives pour l'éducation à l'orientation ?* [synthèse de la première journée]. Conférence de comparaisons internationales, éducation à l'orientation, Paris, France.

Ferrara, M., Rika, G. Friant, N., & Canzittu, D. (2019). Les médias et l'orientation scolaire : comment se positionnent les acteurs de l'enseignement à propos de l'allongement d'un tronc comment ? In Canzittu, D. (Eds) *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Qui plus Est.

Guichard, J. (2019). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable. In Canzittu, D. (Eds) *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Qui plus Est.

Kaboré, N. D., Frenette, É., & Hébert, M. H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48 (1).

Mottier Lopez, L. M., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.

Odry, D. (2021). L'orientation dans le système éducatif. Histoire, logiques et enjeux. Mardaga

Turgeon, É., Tremblay, O., & Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue Hybride de L'éducation (RHÉ)*, 4(2), 53-72. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.955>

Annexes

1. Supports des séances

ULB UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES UCLouvain

L'approche éducative à l'orientation

Tronc commun
Comment s'outiller ?

Janvier 2024

EPHEC

Pacte pour un Enseignement d'excellence

1

Bienvenue

2

Pourquoi m'être inscrit à ce groupe d'étude?

Quelles sont mes attentes?

D'où est-ce que je viens?

3

Menu de la séance

1. Contexte du groupe d'étude
2. Fonctionnement et objectifs du groupe d'étude
3. Approche éducative à l'orientation
 - Retours des groupes de discussion
 - Premier éclairage
 - Lien avec ma pratique
 - Choix des problématiques

4

1. Contexte du groupe d'étude

5

Les travaux du **Pacte pour un Enseignement d'excellence** visent à réduire les inégalités scolaires et à améliorer les résultats de tous les élèves.

En tant qu'enseignants, avec le nouveau tronc commun, vous êtes amenés à mettre en place toute une série de pratiques dont l'**approche éducative à l'orientation**.

Pacte pour un Enseignement d'excellence

6

Le tronc commun

Nouveau parcours d'apprentissage qui se déploie de la 1^{re} maternelle à la 3^e secondaire. Ses principaux objectifs sont de renforcer la qualité de l'enseignement et de réduire les inégalités scolaires. Il se caractérise notamment par une révision en profondeur des contenus d'apprentissage, au travers de [nouveaux référentiels](#), modernisés et pluriels, et de la manière d'apprendre.



7

2. Fonctionnement et objectifs du groupe d'étude



8

Contexte

Pacte pour un Enseignement d'excellence

Mise en place d'un processus participatif et collaboratif pour accompagner l'implémentation du tronc commun



9

Les groupes d'étude

Une autre façon de penser la recherche et la pratique enseignante

- Une approche collaborative pour co-construire avec des expertises différentes à articuler
- Conditions :
 - ✓ Confiance, sécurité, anonymat et confidentialité
 - ✓ Perspective compréhensive et respectueuse : liberté de parole
 - ✓ Utile à chacun
- Vers la création d'outils pour les enseignants et par les enseignants



10

Des outils pour...



- identifier des besoins
- faire dialoguer des pratiques jugées pertinentes par les enseignants et des écrits scientifiques
- repérer les conditions de mise en œuvre et de faisabilité des pratiques
- communiquer les pistes trouvées aux acteurs de l'enseignement



11

3. L'approche éducative à l'orientation



12

Les retours des groupes de discussions

Sur l'approche éducatrice à l'orientation

13

Les groupes de discussion

- 13 dates entre novembre et décembre
- 174 répondants
- Variété des profils : étudiants de HEP en bloc 3, étudiants de master, directions, CSA, enseignants et DCO
- Équipes de chercheurs de plusieurs horizons : ULB, Uclouvain et Uliège

14

1. Représentations sur l'AEO

Définitions	Enseignants	Directions CSA	Étudiants	TOTAL
1 incapacité à définir	81 %	25 %	71,4 %	99
2 associées à l'orientation « scolaires et professionnelles	34 %	34,5 %	14,8 %	47
3 associées aux compétences « apprendre à apprendre » ou « apprendre à se connaître » (+ apprendre à poser des choix)	6 %	21,1 %	2 %	16
4 autres (réaction, etc.)	8 %	17,3 %	11,1 %	22
Nombre de propositions *	47-100%	52-100%	81-100%	180

15

1. Représentations sur l'AEO

Définitions	Enseignants	Directions CSA	Étudiants	TOTAL
1 incapacité à définir	81 %	25 %	71,4 %	99
2 associées à l'orientation « scolaires et professionnelles	34 %	34,5 %	14,8 %	47
3 associées aux compétences « apprendre à apprendre » ou « apprendre à se connaître » (+ apprendre à poser des choix)	6 %	21,1 %	2 %	16
4 autres (réaction, etc.)	8 %	17,3 %	11,1 %	22
Nombre de propositions *	47-100%	52-100%	81-100%	180

- Orientation professionnelle
- Orientation scolaire
- Synonyme d'approche orientée
- Autres

16

1. Représentations sur l'AEO

Définitions	Enseignants	Directions CSA	Étudiants	TOTAL
1 incapacité à définir	81 %	25 %	71,4 %	99
2 associées à l'orientation « scolaires et professionnelles	34 %	34,5 %	14,8 %	47
3 associées aux compétences « apprendre à apprendre » ou « apprendre à se connaître » (+ apprendre à poser des choix)	6 %	21,1 %	2 %	16
4 autres (réaction, etc.)	8 %	17,3 %	11,1 %	22
Nombre de propositions *	47-100%	52-100%	81-100%	180

- Orientation professionnelle
- Orientation scolaire
- Synonyme d'approche orientée
- Autres

Votre avis ?

17

2. Sa mise en pratique

	Enseignants	Directions CSA	Étudiants	TOTAL
Jamais	27	20	19	66
Pas assez/ rarement	9	15	40	64
Assez / trop souvent/ souvent	4	4	12	20
Sans avis	0	10	10	21
Nombre de participants	40	49	81	170

18

2. Sa mise en pratique

	Enseignants	Directions CSA	étudiants	TOTAL
Jamais	27	20	19	66
Pas assez / rarement	9	15	40	64
Assez / trop souvent / souvent	4	4	12	20
Sans avis	0	10	10	21
Nombre de participants	40	49	81	170



Votre avis ?

19

3. Obstacles à sa mise en pratique

1. Signification « Je ne sais pas ce que c'est. »
2. Formation « Je n'ai pas d'outils. »
3. Adhésion « Je ne vois pas l'intérêt. »
4. Temps « Je n'ai pas le temps. »
5. Sans avis



20

3. Obstacles à sa mise en pratique

1. Signification « Je ne sais pas ce que c'est. »
2. Formation « Je n'ai pas d'outils. »
3. Adhésion « Je ne vois pas l'intérêt. »
4. Temps « Je n'ai pas le temps. »
5. Sans avis



Votre avis ?

21

Un premier éclairage

Sur l'approche éducative à l'orientation



22





L'avis n°3 et les référentiels



23

Orientation : définition

• • Pacte pour un
Enseignement
d'excellence

-  **processus continu**
à tout âge et tout au long de leur vie
-  **développer et déterminer des capacités, des compétences et des intérêts**
-  **prendre des décisions** en matière d'éducation, de formation et d'emploi
-  **gérer leurs parcours de vie personnelle** dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences.



Conseil de l'Europe, 2008

24

Orientation : définition

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

L'orientation comme processus **ACTIF** implique plusieurs dimensions :

- se connaître soi-même** (avec une dimension active de mise en situations)
- être capable de s'autoévaluer**
- découvrir progressivement ses aptitudes et ses aspirations**
- découvrir le monde extérieur** (l'environnement citoyen, socio-culturel et socio-économique, les secteurs marchand et non marchand, les métiers ainsi que les systèmes d'éducation, de formation et de certification).

25

L'APPROCHE ÉDUCATIVE À L'ORIENTATION - AEO

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

La **développement de l'AEO**, c'est développer la **capacité de l'élève à faire des choix**.

L'AEO s'inspire de l'**approche orientante**

Concept dynamique pour favoriser, dès le plus jeune âge, le développement de l'identité de l'élève et la prise de conscience des réalités du monde extérieur

- l'insertion de **contenus liés à l'orientation dans les contenus des cours** ;
- la création de **partenariats** entre professionnels de l'enseignement, professionnels de l'orientation et partenaires externes ;
- la **mobilisation des élèves dans la construction de leurs apprentissages soutenus par l'ensemble de l'équipe éducative**.

// redéfinition et renforcement du tronc commun

26

Dans les référentiels

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

	Domaines scolaires	Domaines transversaux
Niveau	Domaine 1 : Français, arts et culture	Domaine 2 : Citoyenneté, Engagement, Développement durable
	Domaine 2 : Langues vivantes	Domaine 3 : Apprentissage expérimental, Projet personnel
	Domaine 3 : Apprentissage expérimental, Développement durable, Innovation, Citoyenneté, Engagement	
	Domaine 4 : Sciences, Technologie, Santé et Bien-être	
	Domaine 5 : Langues vivantes	
	Domaine 6 : Français, Arts et Culture	
	Domaine 7 : Langues vivantes	
	Domaine 8 : Citoyenneté, Engagement, Développement durable	
	Domaine 9 : Apprentissage expérimental, Projet personnel	
	Domaine 10 : Langues vivantes	
Niveau 1 ^{er} cycle du secondaire	Domaine 1 : Français, arts et culture	Domaine 2 : Citoyenneté, Engagement, Développement durable
	Domaine 2 : Langues vivantes	Domaine 3 : Apprentissage expérimental, Projet personnel
	Domaine 3 : Apprentissage expérimental, Développement durable, Innovation, Citoyenneté, Engagement	
	Domaine 4 : Sciences, Technologie, Santé et Bien-être	
	Domaine 5 : Langues vivantes	
	Domaine 6 : Français, Arts et Culture	
	Domaine 7 : Langues vivantes	
	Domaine 8 : Citoyenneté, Engagement, Développement durable	
	Domaine 9 : Apprentissage expérimental, Projet personnel	
	Domaine 10 : Langues vivantes	

27

Dans les référentiels

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

	Domaines scolaires	Domaines transversaux
Niveau	Domaine 1 : Français, arts et culture	Domaine 2 : Citoyenneté, Engagement, Développement durable
	Domaine 2 : Langues vivantes	Domaine 3 : Apprentissage expérimental, Projet personnel
	Domaine 3 : Apprentissage expérimental, Développement durable, Innovation, Citoyenneté, Engagement	
	Domaine 4 : Sciences, Technologie, Santé et Bien-être	
	Domaine 5 : Langues vivantes	
	Domaine 6 : Français, Arts et Culture	
	Domaine 7 : Langues vivantes	
	Domaine 8 : Citoyenneté, Engagement, Développement durable	
	Domaine 9 : Apprentissage expérimental, Projet personnel	
	Domaine 10 : Langues vivantes	
Niveau 1 ^{er} cycle du secondaire	Domaine 1 : Français, arts et culture	Domaine 2 : Citoyenneté, Engagement, Développement durable
	Domaine 2 : Langues vivantes	Domaine 3 : Apprentissage expérimental, Projet personnel
	Domaine 3 : Apprentissage expérimental, Développement durable, Innovation, Citoyenneté, Engagement	
	Domaine 4 : Sciences, Technologie, Santé et Bien-être	
	Domaine 5 : Langues vivantes	
	Domaine 6 : Français, Arts et Culture	
	Domaine 7 : Langues vivantes	
	Domaine 8 : Citoyenneté, Engagement, Développement durable	
	Domaine 9 : Apprentissage expérimental, Projet personnel	
	Domaine 10 : Langues vivantes	

Complémentaires et interconnexions
Les domaines se nourrissent les uns des autres avec des zones de recouvrements.

28

Lien avec ma pratique

29

Domaine 6 : créativité, engagement et esprit d'entreprendre

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

- Aptitude à **associer des actes aux idées**, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'**initiative**, de la **créativité**, de l'**innovation** et de l'**engagement**, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.
- Aptitudes à la **planification**, à l'**organisation**, à l'**analyse**, à la **communication**, au **travail individuel ou collaboratif** et donc à la **gestion de groupes**.

30

Domaine 6 : créativité, engagement et esprit d'entreprendre

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

- Aptitude à **associer des actes aux idées**, c'est-à-dire à transformer des **réflexions en actions** et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'**initiative**, de la **créativité**, de l'**innovation** et de l'**engagement**, ainsi que la capacité de programmer et de **gérer des projets** en vue de la réalisation d'objectifs.
- Aptitudes à la **planification**, à l'**organisation**, à l'**analyse**, à la **communication**, au **travail individuel ou collaboratif** et donc à la **gestion de groupes**.

Quelles sont les situations où je mets en pratique ce domaine ?
A quelles difficultés suis-je confronté pour mettre en pratique ce domaine ?

10'



31

Domaine 7 : apprendre à apprendre et poser des choix

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

Aptitude à entreprendre et à poursuivre un apprentissage par une **gestion efficace du temps et de l'information** de manière individuelle et en groupe. Cette gestion de son propre apprentissage suppose également d'être capable de **s'auto-évaluer**. Il s'agit de rendre l'élève capable de **tirer des enseignements** de ses expériences antérieures d'apprentissage et de vie, tout en préservant la **motivation et la confiance en soi**, et d'identifier progressivement et de plus en plus clairement ses **affinités**.



32

Domaine 7 : apprendre à apprendre et poser des choix

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

Aptitude à entreprendre et à poursuivre un apprentissage par une **gestion efficace du temps et de l'information** de manière individuelle et en groupe. Cette gestion de son propre apprentissage suppose également d'être capable de **s'auto-évaluer**. Il s'agit de rendre l'élève capable de **tirer des enseignements** de ses expériences antérieures d'apprentissage et de vie, tout en préservant la **motivation et la confiance en soi**, et d'identifier progressivement et de plus en plus clairement ses **affinités**.

Quelles sont les situations où je mets en pratique ce domaine ?
A quelles difficultés suis-je confronté pour mettre en pratique ce domaine ?

10'



33

Domaine 8 : apprendre à s'orienter

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

Capacité de chaque élève à **se mettre en projet** et de **se forger progressivement une vision de l'avenir**, cette capacité étant conçue dans la perspective large et à long terme de la « construction de sa vie ».



34

Domaine 8 : apprendre à s'orienter

*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

Capacité de chaque élève à **se mettre en projet** et de **se forger progressivement une vision de l'avenir**, cette capacité étant conçue dans la perspective large et à long terme de la « construction de sa vie ».

Quelles sont les situations où je mets en pratique ce domaine ?
A quelles difficultés suis-je confronté pour mettre en pratique ce domaine ?

10'



35

Echanges

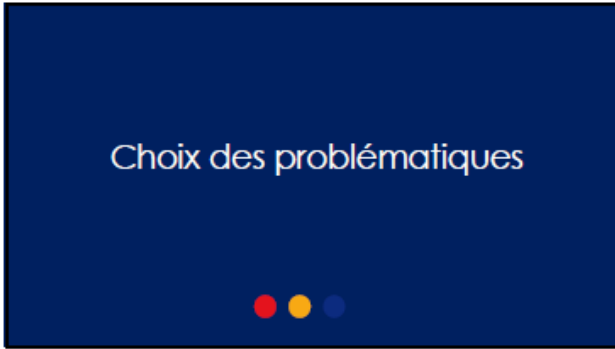
*** Pacte pour un Enseignement d'excellence

Par 4, partagez vos réponses domaine par domaine

1. Echanger sur un domaine et écrivez vos réponses sur l'affiche du domaine que vous recevez – 20'
2. Découvrez les réponses écrites sur l'affiche d'un autre groupe et complétez-les – 15'
3. Découvrez les réponses écrites sur l'affiche d'un autre groupe et complétez-les – 15'
4. Lecture des affiches et mise en commun – 30'



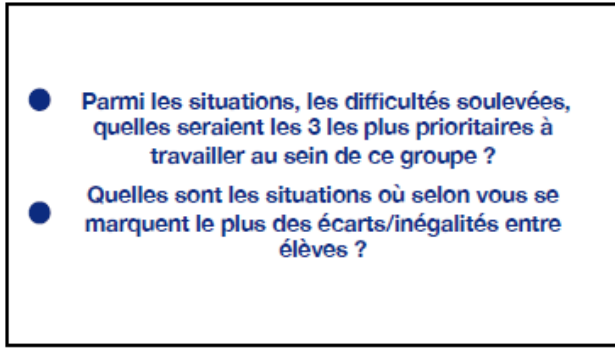
36



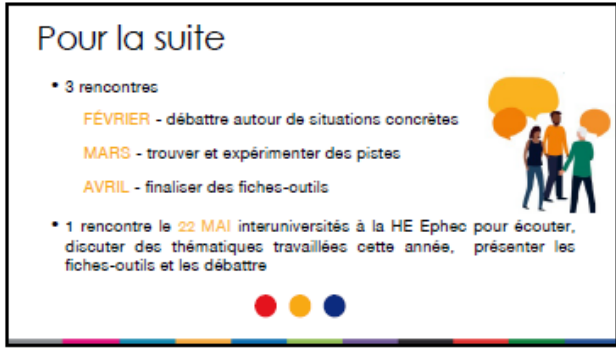
37



38



39



40



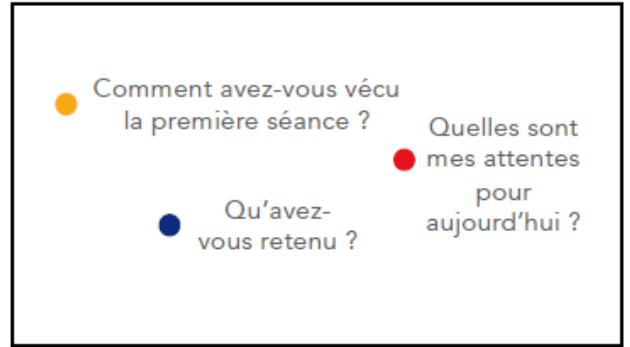
41



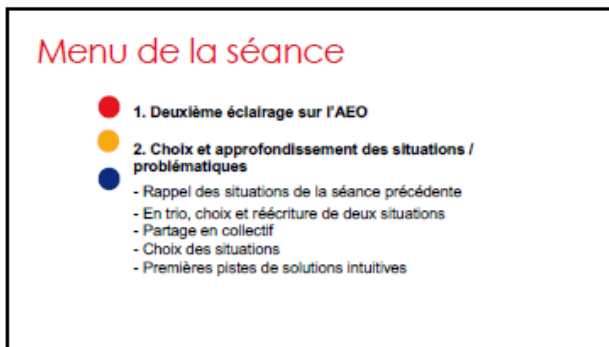
42



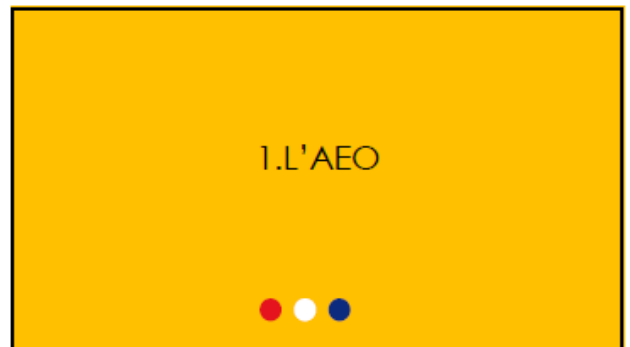
43



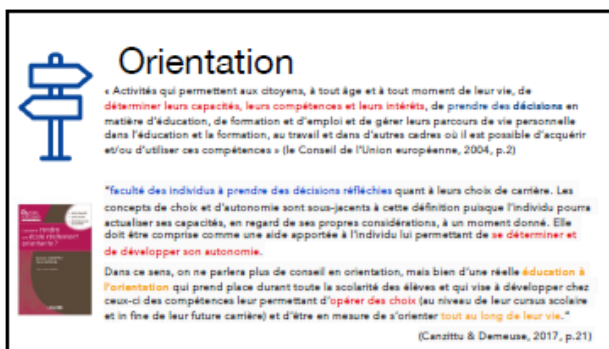
44



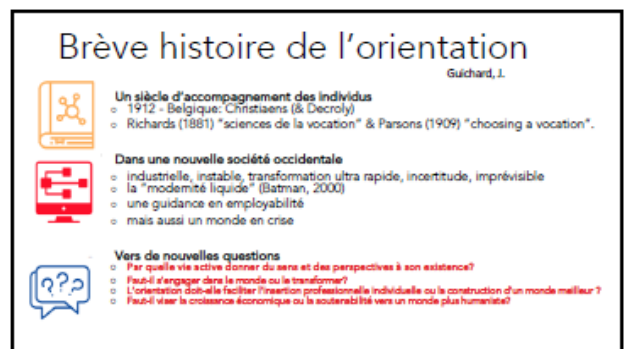
45



46



47



48

Orientation et travail ...

Au cours du 20^e siècle, un regard critique porté sur les formes dominantes d'organisations du travail et d'échanges de ses produits.

« Pourquoi l'orientation ou le travail humain ? »

49

Neutralité de l'AEO?

- France, début 20^e, Mauvezin, des perspectives genrées et classistes
- Des métiers et des "activités", voire métiers "domestiques"

« Admettre, lui dire tout, que vous êtes une femme. Vous êtes professeur de lettres, un métier prestigieux de l'école. Vous êtes une femme, une femme aussi. Les premiers enfants de votre nation. Vous êtes et ils le sont aussi, quel que soit leur sexe. Malgré tout, le professeur doit être perçu comme les hommes, un statut d'existence professionnelle qui ne tient à dire que pour vous et non pour eux. »

« Vous, vous, ma chère. Professeur, certes, vous appartenez aussi à une nation (de l'école) et celle-ci. Ne vous inquiétez pas, il y a une place pour les professeurs de lettres, et la place est à votre place, à votre sexe, et non votre identité de genre. Toute la question est de savoir si vous êtes une femme ou un homme. »

« Si vous êtes un homme, votre femme, un travailleur, donc pas qu'il y ait une petite femme de service, une femme, première qui élève et un homme, futur et du travail, donc de l'orientation professionnelle. »

50

La question des compétences pour l'orientation

« L'orientation a été une partie de la construction des capacités nécessaires pour concevoir et vivre au mieux des formes de vie autre qu'individuelle et de développement durable, égalitaire et inclusif. Cette orientation a été conçue et mise en œuvre par des personnes qui ont des compétences (techniques, intellectuelles, sociales, émotives, etc.) et des valeurs. Par conséquent, l'orientation des personnes, la formation de leur capacité de faire face à un monde en constante évolution, est une question de développement durable et d'équité sociale. C'est à l'orientation de donner un sens à la formation de personnes et d'organisations de travail et de systèmes d'échange économique du savoir pour leur permettre de vivre une vie de qualité dans le monde. »

« L'orientation est une partie de la construction des capacités nécessaires pour concevoir et vivre au mieux des formes de vie autre qu'individuelle et de développement durable, égalitaire et inclusif. Cette orientation a été conçue et mise en œuvre par des personnes qui ont des compétences (techniques, intellectuelles, sociales, émotives, etc.) et des valeurs. Par conséquent, l'orientation des personnes, la formation de leur capacité de faire face à un monde en constante évolution, est une question de développement durable et d'équité sociale. C'est à l'orientation de donner un sens à la formation de personnes et d'organisations de travail et de systèmes d'échange économique du savoir pour leur permettre de vivre une vie de qualité dans le monde. »

OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE

51

L'approche éducative de l'orientation

52

Pourquoi une AEO pour l'école?

FÉDÉRATION WALLONNE BELGÈ

Étude sur la vision du tronc commun en Belgique francophone.

Tout le monde ou presque est contre les inégalités, MAIS personne ou presque n'est enthousiaste à l'idée de modifier ce qui touche personnellement à une éventuelle réorganisation du système.

Déclaration de politique communautaire 2014-2019.

nécessité de mettre en place un « renforcement des dispositifs d'orientation au terme du tronc commun » (p. 4) afin d'aboutir à « une orientation progressive moins dépendante de l'environnement familial » (p. 11). Le point « Mieux orienter les élèves », stipule également que :

« Le Gouvernement encourage l'orientation positive qui constitue la meilleure garantie que l'élève ne décroche pas et obtienne un diplôme ou une qualification. Chaque élève doit pouvoir compter sur une instance qui l'accueille et l'aide à définir son projet personnel, en proposant une information sur les spécificités de chaque filière d'étude, les opportunités et les réalités du marché de l'emploi, les métiers porteurs et les qualifications attendus. »

Carrittu & Demeuse, 2017

53

Développement de compétences, 4 domaines de connaissance

(Caroin & Carrittu, 2021)

- La connaissance de soi : son fonctionnement, ses préférences, ses motivations au fil de ses expériences et des interactions avec les autres.
- La connaissance du monde scolaire : l'organisation scolaire, les opportunités et possibilités qu'offre l'école ainsi que l'identification des rôles et des fonctions des personnes qui y travaillent.
- La connaissance du monde du travail : la structure du monde professionnel, les formations requises pour accéder aux emplois, les différentes organisations, et modalités du travail et leur impact sur la société et les individus.
- Les éléments du contexte : les personnes, événements, organisations, ressources avec lesquels les élèves interagissent et qui peuvent influencer leur orientation scolaire et leur développement personnel et professionnel. Par exemple, la famille, les amis, le personnel de l'école, les professionnels de l'orientation, les associations ou organisations locales ou internationales, les médias, etc.


54

1. Deuxième éclairage sur l'AEO

55




Pourquoi ce deuxième éclairage ?

- Rappel : objectif du premier éclairage**
Découvrir l'approche éducative de l'orientation selon les prescrits
- Deuxième éclairage**
Comprendre dans quel cadre les fiches outils peuvent s'inscrire/être en lien avec les enjeux du XXIe siècle en éducation et en orientation
- Ce n'est donc pas**
 - une formation sur l'approche éducative de l'orientation
 - un historique de l'évolution de l'orientation professionnelle et scolaire
 - une présentation de l'approche orientante
 - le cadre théorique pour vos fiches-outils



56

1. Les défis pour les futures générations

-  Incertitude et imprévisibilité => caractéristiques principales de la société du XXIe siècle (Cavalli, 2018)
-  Sociétés devenues « liquides » (Bauman, 2000 cité par Guichard, 2018)
-  Les risques de voir les inégalités de genres, de région, de génération et de revenus se creuser.



57

Les 4 défis majeurs selon les Nations unies

<https://www.youtube.com/watch?v=xvWHzu2Dn8k>



58

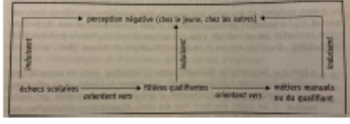
Les défis de l'éducation, de l'orientation et de la formation

-  Depuis 1948, l'éducation = un droit universel
Pourtant, nombre de jeunes non scolarisés
En Europe et en Amérique du Nord - 4%
En Asie du Sud - plus de 22%
Afrique subsaharienne - 32%
(Unesco Institute for Statistics, 2018 cité dans Carzittu, 2018)
-  Étude sur la vision du tronc commun en Belgique francophone
Tout le monde ou presque est contre les inégalités, MAIS personne ou presque n'est enthousiaste à l'idée de modifier ce qui touche personnellement à une éventuelle réorganisation du système.
(Ferrari et al. 2018)

59




Les défis de l'éducation, de l'orientation et de la formation

-  Anticiper les opportunités futures est de plus en plus difficile pour les jeunes et ceux les accompagnent.
(Carzittu, 2018)
-  Valoriser les filières qualifiantes et les métiers manuels
(Carzittu et Demuque, 2017)



60

Les défis de l'éducation, de l'orientation et de la formation

-  Anticiper les opportunités futures est de plus en plus difficile pour les jeunes et ceux qui les accompagnent. (Canzitta, 2019)
-  Valoriser les filières qualifiantes et les métiers manuels (Canzitta et Demeuse, 2017)
-  Décalage entre ses compétences actuelles et celles que requiert son travail (OECD, 2016 citée dans Canzitta, 2019).






61

2. Comment favoriser une orientation en accord avec un développement humain, équitable et durable ?



62

2. Comment favoriser une orientation en accord avec un développement humain, équitable et durable ?

-  Changer sa vision du travailleur => quelqu'un de **créatif, curieux**, qui **apprend** tout au long de sa vie, qui soit **flexible et s'adapte** aux changements continuellement.
-  Investir ce qui différencie l'homme des machines comme **l'empathie, la collaboration, la communication et la résolution de problèmes**
-  Changer la façon de produire et de consommer les biens et services => se référer aux **17 objectifs de développement durable**



63

2. Comment favoriser une orientation en accord avec un développement humain, équitable et durable ?



64

Au niveau de l'enseignement

Pour l'UNESCO, huit domaines de compétences facilitent la réalisation des ODD : **des compétences sur le plan**

1. de **l'analyse systémique** pour comprendre et analyser les systèmes complexes et leurs relations ;
2. de **l'anticipation** pour créer, anticiper et évaluer différents scénarios futurs ;
3. **normatif** pour comprendre et analyser les normes, valeurs et principes relatifs à la durabilité dans un contexte incertain ;
4. **stratégique** pour concevoir et mettre en œuvre collectivement des actions innovantes et durables ;



65

Au niveau de l'enseignement


5. de la **collaboration** pour apprendre et respecter les différents points de vue, créer des liens et apaiser les conflits ;
6. de la **réflexion critique** pour questionner les normes, pratiques, opinions, actions, etc. ;
7. de la **connaissance de soi** pour réfléchir et évaluer son rôle au sein de la communauté locale et la société ;
8. de la **résolution intégrée des problèmes** pour concevoir et appliquer des solutions viables qui répondent aux problèmes complexes en combinant les compétences susmentionnées.

(Canzitta, 2019, p.513)



66

Des réactions, des commentaires ?



67


Bibliographie

Canzitta, D., & Demousse, M. (2017). Comment rendre une école réellement orientante ? Louvain-la-neuve : De Boeck Supérieur.

Canzitta, D. (2019). Vers une école réellement orientante. *Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21e siècle*. (Thèse de doctorat, Umons). <https://theses.hal.science/tel-02280760v1>


Canzitta, D. (dir.) (2019). *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. <http://www.les-lyons-qui-plus-est.com>

- Comment penser l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du 21^{ème} siècle ? Vers une approche orientante de l'école. Canzitta, D., & Carosin, E.
- Les médias et l'orientation scolaire : comment se positionnent les acteurs de l'enseignement à propos de l'allongement d'un tronç comment ? Ferrara, M., Rika, G., Friant, N., & Canzitta, D.
- Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable. Guichard, J.




68

2. Choix et approfondissement des situations / problématiques



69

Rappel des situations de la séance précédente



70

<p>QUESTION 1 (révisé) (niveau 2)</p> <p>Quelle la cause de l'échec, les élèves ont l'impression de travailler autour de projets pédagogiques. Après d'être mal compris que les élèves n'ont pas toujours compris dans les projets, ils veulent les contrôler plus en détail et les remettre à l'état normal. Les élèves ont l'impression de ne pas être impliqués.</p> <p>Comment le faire avec les élèves ? (ou pas ?) et comment le faire avec les enseignants ? Comment les accompagner à l'élaboration d'un projet pédagogique ? Comment les accompagner à l'élaboration d'un projet d'accompagnement ?</p>	<p>QUESTION 2 (révisé) (niveau 2)</p> <p>Quelle la cause de l'échec, les élèves ont l'impression de travailler autour de projets pédagogiques. Après d'être mal compris que les élèves n'ont pas toujours compris dans les projets, ils veulent les contrôler plus en détail et les remettre à l'état normal. Les élèves ont l'impression de ne pas être impliqués.</p> <p>Comment le faire avec les élèves ? (ou pas ?) et comment le faire avec les enseignants ? Comment les accompagner à l'élaboration d'un projet pédagogique ? Comment les accompagner à l'élaboration d'un projet d'accompagnement ?</p>	<p>QUESTION 3 (révisé) (niveau 2)</p> <p>Quelle la cause de l'échec, les élèves ont l'impression de travailler autour de projets pédagogiques. Après d'être mal compris que les élèves n'ont pas toujours compris dans les projets, ils veulent les contrôler plus en détail et les remettre à l'état normal. Les élèves ont l'impression de ne pas être impliqués.</p> <p>Comment le faire avec les élèves ? (ou pas ?) et comment le faire avec les enseignants ? Comment les accompagner à l'élaboration d'un projet pédagogique ? Comment les accompagner à l'élaboration d'un projet d'accompagnement ?</p>
---	---	---



71

En trio, choix et réécriture de deux situations

MERCREDI
<https://padlet.com/elodiepenilon2/processus-participatif-groupe-d-tude-uclouvain-1gdbhqvxt0sumh1>




72

En trio,
choix et réécriture
de deux situations



JEU DI
<https://padlet.com/elodiepenillon2/jeudi-processus-participatif-groupe-d-etude-ucloouvain-ryvjisxn37dcitk>




73

Partage en collectif



74

Choix
des situations/problématiques



75

Premières pistes
de solutions intuitives





76

Pour la suite

2 rencontres

- MARS - trouver et expérimenter des pistes
- AVRIL - finaliser des fiches-outils

1 rencontre le 22 MAI interuniversités à la HE Ephec pour écouter, discuter des thématiques travaillées cette année, présenter les fiches-outils et les débattre



77

MERCI pour votre participation



78




L'approche éducative de l'orientation

Tronc commun
 Comment s'outiller ?





Mars 2024




79


Bienvenue









80

 Comment avez-vous vécu la deuxième séance ?




 Quelles sont mes attentes pour aujourd'hui ?

 Qu'avez-vous retenu ?

81

Menu de la séance

1. Présentation du canevas des fiches-outils
2. Lecture de nos situations et de celles des autres GE

En sous-groupe selon la situation/problématique choisie

3. Partage des recherches et pistes trouvées
4. Rédaction d'un premier jet d'une fiche-outil (doc en ligne)

En sous-groupe mixte => avoir un ou deux représentants de chaque situation/problématique

5. Présenter et discuter le premier jet

En sous-groupe selon la situation/problématique choisie

6. Finaliser le premier jet

82

Canevas des fiches-outils








83

Rubriques des fiches/outils

<p>Obligatoire</p> <p><i>Facultatif</i></p> <p>Mise en page : format en une page A4 et présence de rubriques qui permet une lecture non-linéaire.</p> <p>Rubrique - Effets perçus - pour le GE4</p>	<p>Titre sous forme de question</p> <p>Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.</p> <p>Problématique</p> <p>Description d'une situation problématique qui découle de pratiques enseignantes et contextualisée</p> <p>Apports théoriques (= citer des références)</p> <p>Annexes (encadrés visibles)</p> <p>Préciser juste les années</p> <p>Références du Pacte et/ou aux référentiels</p> <p>Nom du référentiel et de la page</p> <p>Pistes</p> <p>Justifier les pistes (parce que ...) et intégrer les conseils, les réflexions, les conditions d'efficacité et les points d'attention</p> <p>Effets perçus</p> <p>Verbatim des participants sur les effets perçus sur les élèves de la mise en pratique des pistes</p>
--	--

84



85



86



87



88



89



90

UCLouvain - Jeudi

SITUATION - Travail de groupe

PROBLÉMATIQUE - Laurence constate que les enfants ont des difficultés à travailler en groupe, à savoir prendre leur place, à laisser de la place à tous et à s'écouter.

Comment gérer les enfants passifs ou ceux qui prennent trop de place dans des travaux de groupe ?

[https://www.youtube.com/watch?v=1u5D5Gqj4tU&list=PL937058E9D311C661](#)

Apports théoriques

- cadrage par une idée centrale (point de tension, enjeux, etc.)

Lien avec référentiel

- Apprendre à s'orienter (domaine II)


Pistes (de 3 à 5 max)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



97

AXE 2- connaissance scolaire



98

UCLouvain - Jeudi

SITUATION - Valoriser FMTTN

PROBLÉMATIQUE - Coralie constate que malgré le fait que les activités manuelles soient au programme, les enseignants ne prennent pas le temps de les faire.

Comment valoriser les métiers manuels/techniques alors que l'enseignement valorise les enseignements théoriques (mathématiques, français...)?

[https://www.youtube.com/watch?v=3u23e7Cj30k&list=PL937058E9D311C661](#)

Apports théoriques

- cadrage par une idée centrale (point de tension, enjeux, etc.)
- Lien avec apprentre à s'orienter (domaine II)

Pistes (de 3 à 5 max)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



99

AXE 3- connaissance professionnelle



100

ULB **SITUATION- METIER & GENRE**

Lorsque les enseignants du groupe d'étude évoquent les métiers avec leurs élèves, ils remarquent qu'ils ont très souvent une image stéréotypée des métiers. France nous raconte avoir invité un homme infirmier dans sa classe et note que cela avait très fortement perturbé ces élèves.

Le groupe se demande dès lors : **Comment amener les élèves à interroger les représentations et orientations professionnelles genrées?**

[https://www.youtube.com/watch?v=3u23e7Cj30k&list=PL937058E9D311C661](#)

Apports théoriques

- [L'axe social \(genre\) dans le référentiel de la formation des enseignants de l'école primaire](#)
- [L'axe social \(genre\) dans le référentiel de la formation des enseignants de l'école maternelle](#)
- [L'axe social \(genre\) dans le référentiel de la formation des enseignants de l'école élémentaire](#)
- [L'axe social \(genre\) dans le référentiel de la formation des enseignants de l'école secondaire](#)
- [L'axe social \(genre\) dans le référentiel de la formation des enseignants de l'école supérieure](#)
- etc.

Pistes (de 3 à 5 max)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



101

ULB **SITUATION- MÉTIER & CLASSE**


Les enseignants du GE ont l'habitude de travailler avec leurs élèves sur les métiers. Sinny note qu'ils se projettent essentiellement dans des métiers issus de leurs contextes familiaux. En outre, France et Esen soulignent que pour certains enfants issus de milieux défavorisés, l'université leur apparaît comme inatteignable. Avec Laurent qui est instituteur et qui termine des études en sociologie, le groupe se demande: **Comment dépasser les représentations sociales et intra familiales des métiers chez les enfants ?**

[https://www.youtube.com/watch?v=3u23e7Cj30k&list=PL937058E9D311C661](#)

Apports théoriques

Pistes (de 3 à 5 max)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



102

Pour la suite

1 rencontre en **AVRIL** – retour des expérimentations et finalisation des fiches-outils

1 rencontre le **22 MAI** interuniversités à la HE Epec à BXL pour écouter, discuter des thématiques travaillées cette année, présenter les fiches-outils et les débattre




103

MERCI pour votre participation



104

ULB UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

UCLouvain

L'approche éducative de l'orientation

Tronc commun
Comment s'outiller ?



avril 2024

EPHEC

Pacte pour un Enseignement d'excellence

105

Menu de la séance

- Retour d'expérience
- Présentation à la journée d'étude
- Finalisation des fiches

106

ULB

<https://padlet.com/mdelepiere/processus-participatif-aeo-ulb-f1ve17jfmhd46x>




107

UCLouvain - Mercredi

<https://padlet.com/elodiepenillon2/processus-participatif-groupe-d-tude-uclouvain-1gdbhqvnx0sumh1>




108

2. Outils collaboratifs

2.1 Padlet ULB

extrait du padlet en ligne disponible sur ce lien: <https://padlet.com/mdelepiere/processus-participatif-aeo-ulb-f1ve17fifmhdf46x>

Padlet
mdelepiere + 6 • 3 mois
Processus participatif AEO- ULB
Padlet d'échange sur les situations

Allez au contenu

Situation 1- plan de travail	Situation 2- métiers et genre	Situation 3- autoévaluation	Situation 4- métiers et classe	Situation -projet	Situation -structurer le temps	Situation - tutorat
<p>référentiel- domaine 8</p> <p>Dans la classe de Lucie, chaque jour, un temps est consacré au plan de travail. Chaque élève a une feuille de route avec un listing de compétences à travailler sur la semaine... Les enseignants du groupe observent que les élèves peinent à identifier les compétences qu'ils doivent travailler en priorité. Lucas et Laurelyn se demandent si cela ne vient pas du fait qu'ils éprouvent des difficultés à identifier leurs aptitudes. Comment aider les élèves à identifier leurs aptitudes et à s'améliorer?</p> <p>TRACES S1-séance 2</p> <p>Propositions de modification de la situation</p> <ul style="list-style-type: none">Clarifier la notion de plan de travail et sa mise en place dans la situationNoter que les élèves éprouvent des difficultés à planifier leur travail et à s'organiser (de la maternelle au secondaire).Interroger la capacité de l'élève à identifier ses aptitudes ou sa capacité ? France : « Peut-on mettre en évidence ce que l'enfant est capable de faire mais également ce qu'il a envie de mettre en avant pour les autres »	<p>référentiel- domaine 8</p> <p>Lorsque les enseignants du groupe d'étude évoquent les métiers avec leurs élèves, ils remarquent qu'ils ont très souvent une image stéréotypée des métiers. France nous raconte avoir invité un homme infirmier dans sa classe et note que cela avait très fortement perturbé ses élèves. Le groupe se demande dès lors : Comment amener les élèves à interroger les représentations et orientations professionnelles genrées?</p> <p>TRACES S2-séance 2</p> <p>Propositions de modification de la situation</p> <ul style="list-style-type: none">Lors de la lecture d'un album aux élèves dans sa classe, l'institutrice demande à chaque élève ce qu'il veut faire plus tard. A chaque double page, un élève explique ce qu'il aime faire et donc le métier qu'il souhaite exercer. A la fin de la lecture de l'album, les élèves devaient recréer l'album mais avec leurs camarades de classe. L'institutrice fait un constat, les métiers proposés par les filles et des métiers plus scientifiques ou manuels pour les	<p>lien FICHE</p> <p>google docs</p> <p>Situation AUTOEVALUATION</p> <p>référentiel- domaine 7</p> <p>Lorsque Céline donne une évaluation à ses élèves, elle propose toujours un encadré avec une question d'autoévaluation. Les élèves doivent par exemple évoquer les techniques qu'ils ont mobilisées pour apprendre leur leçon. Si le groupe considère que l'autoévaluation est fondamentale, les enseignants soulignent que, souvent, ils observent des élèves ne comprenant pas l'intérêt de s'autoévaluer. Ils se demandent dès lors : Comment impliquer tous les élèves dans leur autoévaluation ?</p> <p>TRACES S3-séance 2</p> <p>Propositions de modification de la situation</p> <ul style="list-style-type: none">Généraliser la question: "comment aider les élèves à s'auto-évaluer?"Clarifier la temporalité : avoir l'autoévaluation après un apprentissage spécifique (avant	<p>référentiel- domaine 8</p> <p>Les enseignants du groupe d'étude ont l'habitude de travailler avec leurs élèves sur les métiers. Simy note que ses élèves se projettent essentiellement dans des métiers issus de leurs contextes familiaux. En outre, France et Esen soulignent que pour certains enfants issus de milieux défavorisés, l'université leur apparaît comme inatteignable. Avec Laurent qui est instituteur et qui termine des études en sociologie, le groupe se demande: Comment dépasser les représentations sociales et intra familiales sur les métiers chez les enfants?</p> <p>TRACES S4- séance 2</p> <p>Propositions de modification de la situation</p> <ul style="list-style-type: none">Aborder les difficultés économiques pour de nombreux élèves qui engendrent peu d'espoir de réussite et surtout peu de projection d'un autre avenir (chômage et au CPAS).Interroger le fait de "faire de l'argent" versus une vision du travail comme dev. pers. et d'émancipation qui apporte le bien-être.Veiller à ne pas tomber dans les stéréotypes. <p>Pistes pour la situation</p>	<p>SITUATION 1 (réf. - domaine 6)</p> <p>Dans la classe de Simy, les élèves ont l'habitude de travailler avec la pédagogie du projet. Après s'être rendu compte que ses élèves n'étaient pas toujours impliqués dans les projets, elle souhaite les mettre plus en action et les amener à choisir eux-mêmes les projets sur lesquels travailler. Donner le choix aux élèves n'est pas évident, ce qui l'amène à se demander: Comment impliquer tous les élèves dans le choix d'un projet pédagogique ? Comment les amener à plus de liberté d'agir?</p> <p>MODIFICATION DE LA SITUATION (séance 2)</p> <ul style="list-style-type: none">"pédagogie du projet" plutôt que "projets pédagogiques"Luca propose que le thème général du projet puisse venir des élèves et ensuite l'enseignant s'adapte (exemple de Decroly)	<p>SITUATION 2 (référentiel- domaine 7)</p> <p>Dans le degré inférieur, les élèves de 5 à 8 ans rencontrent de grandes difficultés à structurer le temps. Simy observe qu'ils peinent à identifier le sens d'hier, d'aujourd'hui ou de demain, ou à quantifier la durée d'une journée, d'une activité. En outre, les enseignants du groupe d'étude remarquent que les enfants ne sont pas autonomes vis-à-vis des plages horaires et du temps de leur semaine scolaire: c'est l'enseignant qui planifie, structure et régit le temps. Ils se demandent dès lors: Comment amener les enfants à conscientiser et gérer le temps scolaire?</p>	<p>SITUATION 3 (référentiel- domaine 6)</p> <p>Dans les pratiques d'accompagnement plus individualisé ou de tutorat, Lucie évoque les élèves tuteurs qui ont du mal à s'engager dans ce type d'activités et à se mettre en connexion avec l'autre. Elle se demande alors : Comment amener les élèves à adopter une posture d'accompagnement, d'aide et de soutien?</p> <p>MODIFICATION DE LA SITUATION (séance 2)</p> <ul style="list-style-type: none">Clarifier la notion du tutoratPeu de présence de tutorat dans les écolesMauvaise compréhension du tuteur par rapport à la littérature scientifique Guidance # tutorat

2.2 Padlet UCLouvain

<p>Choix de trois situations problématiques et inventaire des premières pistes lors de la séance 2</p>	<p>Reformulation de certaines situations problématiques lors de la séance 2</p>	<p>Word reprenant les situations problématiques ayant émergé lors de la première séance</p>
--	---	---

MERCREDI - Groupe d'étude 23/24 - Uclouvain

Pistes pour la situation 4

+

Pistes pour la situation 5

+

Pistes pour la situation 6

+

Situations/problématiques retravaillées lors du GE 2

+

Situations/problématiques suite au GE1

+

Situation 4

L'enseignante construit et met à disposition des élèves de nombreuses ressources comme un sous-main avec des posts-ils personnalisés et évolutifs qui reprend les informations des référentiels et du matériel varié (réglettes, bouliers ...). Malgré la mise à disposition de ces ressources, les élèves ne les utilisent pas. **Comment amener les élèves à identifier et verbaliser leurs besoins ; à choisir et utiliser les ressources nécessaires ? Comment apprendre à l'élève à être actif et autonome dans son travail ?**

Situation 5

- Dans une classe, l'enseignante construit régulièrement des évaluations en laissant un espace pour permettre aux enfants de s'autoévaluer. Ceux-ci le font dans un premier temps et l'enseignante les évalue également dans un deuxième temps. Mais, il n'y a pas de moment, rencontre après pour discuter des éventuels décalages sur l'auto-évaluation de l'élève et l'évaluation de l'enseignante ou pour lui apprendre à réaliser cette auto-évaluation. **Comment apprendre à un élève à s'autoévaluer ? Comment faire un retour à chaque enfant au vu des contraintes de temps et du nombre d'élèves sur son auto-évaluation ?**

Situation 6

Lors d'un travail de groupe pour élaborer un exposé, l'institutrice a réparti les enfants par groupe de 4. Au bout de quelques minutes, l'enseignante a des difficultés à gérer les différents groupes. Certains élèves bavardent ou d'autres ne s'engagent pas dans l'activité. Très vite, des conflits naissent dans certains groupes. L'enseignante se sent dépassée et passe son temps à régler des problèmes relationnels au sein des groupes. **Comment arriver à ce que les élèves apprennent en groupe ? Comment constituer les groupes en fonction de la tâche et des objectifs ? Comment amener chaque élève à s'engager dans le travail de groupe ? Comment faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt du travail collaboratif ?**

Situation 4

Lors d'un moment dédié à la correction d'exercices, Catherine, enseignante en première et deuxième primaire, met à disposition des élèves de nombreuses ressources, dont certaines construites par elle-même (sous-main avec post-it personnalisés, mode d'emploi pour l'utilisation de référentiels). Elle constate que les élèves n'ont pas le réflexe de les utiliser spontanément, malgré leur accessibilité.

Groupes d'étude - Mercredi après-midi

SITUATION 1 (révisé)

Vous avez écrit un premier prototype de fiche de lecture de la situation 4. L'enseignante cherche de votre avis, notamment pour savoir si elle est prête à se lancer. Elle souhaite que vous lui indiquiez si elle a besoin de ressources. Elle vous remercie et vous souhaite une bonne nuit.

- Comment amener chaque élève à s'engager dans un projet collaboratif ?
- Comment arriver à ce que chaque élève prenne conscience de son rôle dans le projet ?
- Comment faire un retour à chaque enfant au vu des contraintes de temps et du nombre d'élèves sur son auto-évaluation ?
- Comment faire un retour à chaque enfant au vu des contraintes de temps et du nombre d'élèves sur son auto-évaluation ?

73 révisés

DOCX

GE Mercredi Situations

Premières pistes (GE2)

- Adapter la situation à tous les cycles du fondamental.
- Créer les outils et les référentiels avec les élèves pour y donner du sens.
- Réfléchir aux supports et à leur utilisation pour faciliter l'utilisation de ces outils ; réfléchir à un renvoi à

Premières pistes (GE2)

- Commencer à apprendre aux enfants à s'auto-évaluer dès la maternelle.

Premières pistes (GE2)

- Progression de la M1 à la P6 / avec des fiches/grilles d'évaluation pour l'enseignant.
- Parler des bienfaits du

(Réaction Situation 4) Généraliser la situation ?

- Valable de la P1 à la P6 ?
- L'enseignant met différentes ressources/différents outils à disposition (préciser lesquels ou rester plus "général" ?)

SITUATION 6

Apprendre le travail de groupe

Choix de trois situations problématiques et inventaire des premières pistes lors de la séance 2

Reformulation de certaines situations problématiques lors de la séance 2

Word reprenant les situations problématiques ayant émergé lors de la première séance

JEUDI - Groupe d'étude 23/24 - Uclouvain

Pistes situation 2 - Gestion de groupe

+

Situation 2

Laurence constate que les enfants ont des difficultés à travailler en groupe, à savoir prendre leur place, à laisser de la place à tous et à s'écouter. **Comment gérer les enfants passifs ou ceux qui prennent trop de place dans des travaux de groupe ?**

Première pistes lors du GE2

- Travailler la confiance en soi : au sein du groupe (ambiance et climat bienveillant de la classe).
- Oser prendre la parole
- Par des activités de "Vivre-ensemble", permettre aux enfants de prendre confiance en soi au sein du groupe.
- Travailler le métier d'élève/posture d'apprenant : faire prendre au conscience aux élèves l'attitude à avoir en classe et les règles nécessaires au bon déroulement des activités.
- Par la construction des règles

Pistes situation 8 - auto-évaluation

+

Situation 8

Kim (enseignante primaire) réalise un projet thématique au cours de l'année. Au travers des différentes activités, elle constate que les élèves ont des difficultés à prendre conscience de leurs compétences et acquis. **Comment amener les élèves à prendre conscience de leurs capacités en vue de les amener à s'auto-évaluer ?**

Premières pistes lors du GE2

- portfolio
- séquence de retour sur l'activité à l'oral
- grille critériée
- journal/cahier des apprentissages régulier avec différents supports
- différenciation d'outils d'évaluation
- outil continu, progressif et évolutif en fonction des différents cycles en vue de l'auto-évaluation sur lui-même

Pistes situation 9 - FMTT

+

Situation 9

Coralie constate que malgré le fait que les activités manuelles soient au programme, les enseignants ne prennent pas le temps de les faire. **Comment valoriser les métiers manuels/techniques alors que l'enseignement valorise les enseignements théoriques (mathématiques, français...)?**

Premières pistes lors du GE2

- Concevoir des activités transversales.
- Kit matériel de base
- Planification claire
-

Situation/problématique GE2

+

Situation 1

La pédagogie par projet permet la planification, l'organisation, l'analyse, la communication et le travail individuel et collaboratif. Mais mettre les élèves en projet demande beaucoup de temps et d'investissement et il faut suivre "le programme". Comment commencer la pédagogie par projet de petits projets en classe qui ne soient pas énergivores et chronophages et qui soient en raccords avec les objectifs du programme?

Situation 9

Coralie (enseignante en P3/P4) n'intègre pas les activités manuelles dans son semainier malgré que cela soit mis au programme. Les élèves ne sont donc pas familiarisés avec ces pratiques.

Comment concevoir des activités manuelles dans les pratiques quotidiennes permettant l'exploitation de compétences transversales ?

Situation/problématique GE1

+

UCLouvain Pédagogie de l'Enseignement d'Enrichissement gnhc

Groupe d'étude - Jeudi après-midi

SITUATION 1 (situation 1)

Laurence travaille dans un lycée professionnel. Elle constate que le travail par projet permet la planification, l'organisation, l'analyse, la communication et le travail individuel et collaboratif. Mais mettre les élèves en projet demande beaucoup de temps et d'investissement et il faut suivre "le programme". Comment commencer la pédagogie par projet de petits projets en classe qui ne soient pas énergivores et chronophages et qui soient en raccords avec les objectifs du programme?

• Comment amener les élèves à être actifs de leurs apprentissages en matière de projets tout en respectant le programme et le délai annuel ?

SITUATION 2 (situation 2)

Kim (enseignante primaire) réalise un projet thématique au cours de l'année. Au travers des différentes activités, elle constate que les élèves ont des difficultés à prendre conscience de leurs compétences et acquis. Comment amener les élèves à prendre conscience de leurs capacités en vue de les amener à s'auto-évaluer ?

• Comment valoriser les métiers manuels/techniques alors que l'enseignement valorise les enseignements théoriques (mathématiques, français...)?

Word pour les situations

DOCX

GE_Jeudi_Situations

2.3 Fiches-outils collaboratives docX

Pour l'UCLouvain : voici le lien vers le dossier du drive reprenant les différentes fiches.

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1CsgJkiWTMTtb3F_1k7v7kx-2dZUgCC

Voici une capture d'écran des fiches présentes sur le dossier

Partagés avec moi > ... > GE UCLouvain > Fiches ▾

Type ▾ Contacts ▾ Date de modification ▾

Nom ↓	Propriétaire
GE mercredi - comment formuler et donner un feedback ?	laura.louckx...
GE jeudi - Comment travailler les prémices de l'autoévaluation	roxaneloly64...
Organisation du 22 mai 👥	moi
GE mercredi - Comment évaluer le travail coopératif des élèves ? 1 👥	moi
GE mercredi - Comment amener les élèves à réviser leur texte de manière... 👥	moi
GE jeudi - Comment s'éveiller aux différents métiers grâce aux FMTTN ? 👥	moi
GE jeudi - Comment préparer les élèves à collaborer et coopérer en grou... 👥	moi