



HAL
open science

L'effet Pygmalion au sein de la relation pédagogique : l'approche du projet personnel d'orientation en classe de STMG par le professeur documentaliste

Guillaume Pochet

► To cite this version:

Guillaume Pochet. L'effet Pygmalion au sein de la relation pédagogique : l'approche du projet personnel d'orientation en classe de STMG par le professeur documentaliste. Education. 2018. dumas-02321649

HAL Id: dumas-02321649

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02321649v1>

Submitted on 21 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2017-2018

**Master MEEF
Mention 2nd degré- parcours documentation
2ème année**

L'effet Pygmalion au sein de la relation pédagogique : l'approche du projet personnel d'orientation en classe de STMG par le professeur documentaliste

Présenté par : POCHET Guillaume

Encadré par : GATTI Raribah

Mots Clefs : Pygmalion – Effet-maître - Orientation – Préjugés – Estime de soi

Résumé

L'effet Pygmalion, défini par Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson, montre que les attentes des enseignants, même erronées, influencent les progrès et la réussite des élèves. Ainsi, le regard « signifiant » que l'enseignant porte sur ses élèves conditionne, en partie, leur réussite scolaire. C'est à la lumière de ce travail que nous souhaitons interroger le rôle de l'enseignant et l'importance de son regard dans l'évaluation des élèves (évaluation qui conditionne leur orientation), autour de la question suivante : comment, à travers la mise en place d'un processus d'orientation active, lutter contre l'effet Pygmalion et favoriser l'appropriation, par les élèves, de leur parcours scolaire et personnel ? Nous avons choisi de nous focaliser sur les filières technologiques et plus précisément sur la filière STMG (Sciences et Technologies du Management et de la Gestion). Car, si les élèves de cette filière semblent, pour bon nombre d'entre eux, avoir subi leur orientation, nous souhaitons, à travers la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement, les remettre au centre du processus. Aussi, la démarche d'évaluation choisie par le professeur documentaliste peut apparaître comme un levier permettant de lutter contre les préjugés et prévenir les fausses représentations des enseignants vis-à-vis des élèves et de leurs potentialités.

Table des matières

Résumé	2
Introduction	4
1- L'effet pygmalion	9
1.1 Présentation du travail de Rosenthal et Jacobson.....	9
1.2 L'effet-maître et la question des préjugés	11
1.3 Les avantages des préjugés favorables.....	14
2- Le statut de pédagogue en question	17
2.1 L'évaluation en question	17
2.2 Le jugement scolaire	20
2.3 La place de l'enseignant dans l'orientation de ses élèves	22
3- Pour une appropriation de son parcours scolaire et personnel	25
3.1 La filière STMG	25
3.2 Vers une orientation active.....	28
3.3 Restaurer l'estime de soi	32
Conclusion	34
Bibliographie	38
Annexes	40
A1 : Questionnaire à destination des professeurs documentalistes.....	40
A2 : Questionnaire à destination des élèves de première STMG.....	47
A3 : Fiche de préparation de la séquence.....	52

Introduction

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013, répertorie les différentes compétences que doivent maîtriser les acteurs du monde de l'éducation dans l'exercice de leur métier. Dans ce référentiel la question de l'orientation des élèves est évidemment stipulée. Elle relève, selon le référentiel, des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. L'orientation serait donc une mission commune à laquelle concourraient tous les acteurs (professeurs et personnels d'éducation) du monde de l'éducation. De plus, la notion d'orientation apparaît dès la cinquième compétence du référentiel sous l'appellation : « accompagner les élèves dans leur parcours de formation », ce qui montre son importance au regard de l'institution. Les acteurs sont ainsi enjoins à participer à la conception et à l'animation de séquences pédagogiques permettant aux élèves de construire un « projet de formation » et leur orientation. Il est conseillé aux enseignants de construire et d'animer ces séquences dans le cadre de partenariats pluridisciplinaires. L'orientation est donc une mission commune autour de laquelle les différents acteurs se doivent de collaborer pour accompagner au mieux les élèves dans la construction de leur projet. Quant à la circulaire de missions des professeurs documentalistes du 28 mars 2017, elle précise le rôle spécifique des professeurs documentalistes. Dans chacune des trois missions la notion d'orientation apparaît, ou, en tout cas, transparait. Pour la première mission : « le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias », le terme d'orientation apparaît et est directement lié à ceux d'autonomie et d'initiative. Rappelons que l'autonomie relève bel et bien d'un apprentissage et qu'il est important de ne pas considérer l'autonomie comme une compétence innée chez les élèves. Le professeur documentaliste doit ainsi accompagner, guider les élèves, notamment grâce à son expertise en sciences de l'information et de la communication (SIC), dans l'acquisition d'une culture de l'information. L'objectif étant, en effet, d'aller vers l'autonomie de l'élève afin qu'il soit capable de se repérer au mieux dans la société de l'information et ainsi pouvoir accéder à des ressources pertinentes en lien avec son besoin d'information, dans le cadre de son orientation notamment. La deuxième mission : « le professeur documentaliste maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition », concerne l'organisation, l'exploitation et l'enrichissement du fonds documentaire. Le professeur documentaliste se doit de mettre à la disposition de tous (élèves mais aussi enseignants) des ressources relatives à « l'orientation, à l'information scolaire et professionnelle ». En plus de permettre aux élèves de s'informer par eux-mêmes, ce dernier sélectionne et met à disposition des ressources et en médiatise l'accès.

En mettant en place des séquences pédagogiques et en mettant à disposition des ressources variées, le professeur documentaliste fait en sorte que le Centre de Documentation et d'Information (CDI) soit un lieu d'information, mais aussi de formation. Dans la troisième mission : « le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel », le terme d'orientation n'apparaît pas directement, mais ce dernier transparait. L'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif et professionnel renvoie à la position centrale du professeur documentaliste qui peut nouer des partenariats avec les établissements voisins, mais aussi faire intervenir des professionnels afin qu'ils présentent leur activité, leur métier. Ce court récapitulatif permet de mettre en avant l'importance accordée à l'orientation par l'institution dans les textes officiels régissant la fonction d'enseignant et plus particulièrement celle de professeur documentaliste.

La question de l'orientation est plurielle, tout d'abord de part la polysémie même du terme. L'orientation désigne, dans un premier, le sens, la direction à donner à son parcours de formation. Se pose alors la question de celui qui donne cette direction. L'élève est-il le seul à décider ? Certainement non. Mais est-il le principal décideur ? Là non plus, rien de certain. La question de l'orientation est jalonnée de plusieurs étapes charnières. Qu'il s'agisse de l'orientation en fin de troisième, en fin de seconde ou encore de l'orientation post-baccalauréat, les problématiques ne sont pas les mêmes. La question de l'orientation est de toute manière et de toute évidence une problématique éminemment personnelle, elle dépend et varie d'un individu à l'autre, son traitement par le corps enseignant se doit donc d'être différencié, voire individualisé. Ici nous avons choisi de nous intéresser à la question de l'orientation des élèves de filières technologiques (notre étude de cas, nous y reviendrons, s'effectuera plus précisément sur une classe de première Sciences et Technologies du Management et de la Gestion, STMG). Nous nous intéresserons aussi bien à l'orientation des élèves dans ces filières (orientation faite à l'issue de la classe de seconde), qu'à leur orientation après avoir obtenu leur baccalauréat. En fonction de la filière choisie, du type de baccalauréat (professionnel, technologique, général), les élèves ont des parcours de formation qui diffèrent. En effet, les élèves issus des baccalauréats généraux réalisent des études supérieures plus longues que leurs homologues des baccalauréats technologiques, qui eux-mêmes réalisent des études supérieures plus longues que leurs homologues des baccalauréats professionnels, pour qui la formation professionnelle vise l'accession rapide des élèves au « monde du travail ». De façon plus large, l'orientation désigne le processus qui « gère la population scolaire », soit la répartition des élèves dans les différentes filières. Cette répartition, nous le verrons, est faite par différents acteurs et selon différents critères. La notion de répartition peut s'avérer problématique pour certains élèves issus des filières technologiques qui estiment que leur orientation s'est faite au détriment de leur plein

consentement. Cette orientation n'est hélas pas toujours faite en lien avec un projet, une orientation, une direction clairement définie.

Le rôle de l'enseignant, dans ce processus d'orientation, apparaît essentiel chez des adolescents en pleine construction. On peut alors questionner le rôle de l'enseignant dans la réussite de ses élèves. Rosenthal et Jacobson ont transposé, en pédagogie, le mythe du sculpteur Pygmalion, qui tomba amoureux de sa propre sculpture Galatée, dans un ouvrage intitulé *Pygmalion à l'école*¹. Ils théorisent ainsi ce que l'on peut appeler « l'effet Pygmalion ». Cet effet montre qu'il existe un lien direct entre la réussite des élèves et les représentations de l'enseignant vis-à-vis de cette éventuelle réussite. Il y aurait donc chez les enseignants une représentation préalable de leurs élèves et de leur propension à réussir ; et ce jugement prédéterminé influencerait directement le comportement de l'élève, soit en le stimulant, soit en l'inhibant. Cette problématique nous semble particulièrement pertinente concernant les élèves de filières technologiques. La question du regard de l'enseignant, mais également celui que l'institution portent sur ces élèves conditionnerait leur réussite et par extension leur orientation. Ce supposé jugement prédéterminé de l'enseignant quant à ses élèves agirait ainsi comme un acteur déterminant de leur scolarité. En fonction qu'il présuppose le « bien » ou le « mal », l'enseignant aura des attentes différentes en fonction des élèves. Les auteurs parlent alors de « l'autoréalisation des prophéties interpersonnelles »².

*Comment l'attente d'une personne à l'égard du comportement d'une autre personne peut, tout à fait inconsciemment, se révéler exacte du simple fait qu'elle existe.*³

L'objectif n'étant pas ici d'incriminer l'enseignant, mais plutôt d'opérer une réflexion sur ses pratiques. « Les gens font plus souvent ce que l'on attend d'eux que le contraire »⁴, aussi en prenant conscience de cela et en présupposant le « bien » chez les élèves, ne serait-ce pas alors une façon d'endiguer une certaine forme de déterminisme ou en tout cas, de déjouer le

¹ROSENTHAL, R. A., JACOBSON, L., *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 ; trad. franç. *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman, 4^e éd., 1971.

² Ibid. p.17.

³ Ibid. p.17.

⁴ Ibid. p.17.

côté pernicieux de ce déterminisme : « attendre une bonne réponse, et l'espérer de tout son cœur, c'est la vraie manière d'aider »⁵.

Ce regard croisé sur l'orientation et l'effet Pygmalion soulève un certain nombre de questions : quel est l'impact d'un regard prédéterminé de l'enseignant sur la réussite des élèves et sur leur orientation ? Comment, en tant qu'enseignant, éviter toute forme de préjugés vis-à-vis des élèves ? Quels sont les avantages des préjugés favorables ? Faut-il, en tant qu'enseignant, toujours présupposer le bien ? L'enseignant est-il un éducateur ou un juge ? Qu'est-ce que le jugement scolaire ? Comment les élèves de filières technologiques se perçoivent-ils ? Comment ces élèves sont perçus par les enseignants, par la communauté éducative, par l'institution éducation nationale ? Comment revaloriser les filières techniques aux yeux des élèves, des enseignants, des parents, de l'institution ? En nous appuyant sur les expériences menées lors de notre année de stage dans une cité scolaire parisienne qui accueillait pour la première fois une filière technologique, mais aussi sur des questionnaires renseignés par des élèves et par des professeurs documentalistes, nous essaierons de répondre à ces questions

Autant d'interrogations qui nous amènent à nous demander comment, à travers la mise en place d'un processus d'orientation active, lutter contre l'effet Pygmalion et favoriser l'appropriation, par les élèves, de leur parcours scolaire et personnel ?

Au regard de ce questionnement nous formulerons les hypothèses suivantes : l'effet pygmalion et la question du regard de l'enseignant ont une incidence directe sur la réussite effective des élèves ; c'est, notamment, en estimant un élève capable de réussir, en ayant confiance en ses capacités et en postulant son éducabilité que ce dernier peut, effectivement, devenir compétent ; la prise en compte par l'enseignant de « l'effet-maître » contribue à mieux penser son positionnement et son enseignement ; il est très difficile de se prémunir de toutes formes de préjugés pour un enseignant ; la démarche d'évaluation peut être un levier pour lutter contre les préjugés et prévenir les fausses représentations des enseignants vis-à-vis des élèves et de leurs potentialités ; l'évaluation par compétences apparaît comme plus pertinente, notamment dans le cadre de l'orientation ; le statut du professeur documentaliste est particulier vis-à-vis de la notion d'évaluation, il semble plus libre quant à ses modalités et ses finalités ; la notation, comme modalité d'évaluation, s'apparente à une certaine forme de jugement scolaire ; les élèves de filières technologiques, et plus particulièrement les élèves de STMG, ne sont pas les principaux acteurs de leur orientation ; les filières technologiques ont tendance à être vues comme des filières au rabais par les élèves, mais aussi par le corps enseignant ; les filières technologiques sont souvent choisies par défaut par les élèves ; l'orientation des élèves de

⁵ ALAIN, *Propos II*, coll. « La Pléiade », Gallimard, Paris, 1970.

filières technologiques est rarement faite au regard d'un projet professionnel ou d'une poursuite d'étude ; les élèves de filières technologiques, pour la plupart, subissent leur orientation ; la dévalorisation de l'estime de soi par les élèves de filières technologiques les conduit à se désinvestir de toutes questions relatives à l'orientation ; l'institution a tendance à induire une hiérarchisation des filières, notamment en opposant enseignement général, technologique et professionnel ; la construction, par le professeur documentaliste en partenariat avec des enseignants de discipline, d'un projet d'orientation active, mettant les élèves au centre du processus, peut amener ces derniers à se mobiliser davantage dans leur orientation ; le rôle du professeur documentaliste est essentiel, de par sa médiation, dans l'appropriation par les élèves des ressources relatives à l'orientation. Autant d'hypothèses que nous nous efforcerons de vérifier, de confronter dans notre travail de recherche empirique et théorique, notamment grâce à des questionnaires renseignés par des professeurs documentalistes exerçant dans des établissements accueillant des filières technologiques, concernant les pratiques de ces élèves en matière d'orientation, dans l'espace du CDI notamment. Des questionnaires relatifs à l'orientation et à leur positionnement vis-à-vis de ce processus ont également été renseignés par des élèves de filières STMG. Les questionnaires (présentés en annexe) relèvent d'une démarche méthodologique quantitative, bien qu'une dimension qualitative soit présente, notamment grâce aux commentaires laissés par les sondés. Mais également en nous appuyant sur une séquence d'enseignement que nous avons menée dans une cité scolaire parisienne avec une classe de première STMG sur le thème de la construction d'une orientation dite active.

Aussi nous nous consacrerons, dans un premier temps, au travail de Rosenthal et Jacobson sur l'effet Pygmalion et sur les prophéties auto-réalisatrices et questionnerons ainsi les préjugés des enseignants quant à leurs élèves et leur incidence sur leur réussite effective, en abordant notamment la question du préjugé favorable. Ensuite, nous nous attarderons sur le statut de pédagogue, et plus particulièrement sur celui du professeur documentaliste, en questionnant l'influence des pratiques enseignantes et en mettant en regard jugement et évaluation scolaire. Puis enfin, nous nous efforcerons, au travers de l'analyse de notre expérimentation pédagogique en classe de première STMG, de montrer comment favoriser chez ces élèves une réelle appropriation de leur parcours scolaire et personnel, par la mise en place d'un processus d'orientation active et la restauration de l'estime de soi.

1- L'effet pygmalion

1.1 Présentation du travail de Rosenthal et Jacobson

Le mythe de Pygmalion renvoie à la légende selon laquelle le sort des hommes est intimement lié au bon vouloir des dieux. Pygmalion est un sculpteur qui s'est voué au célibat. Il sculpte une statue de femme qu'il nomme Galatée et la trouve si belle qu'il en tombe éperdument amoureux, allant même jusqu'à prier Aphrodite, déesse de l'amour, de lui donner vie, afin de pouvoir l'épouser. L'ouvrage de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson transpose le mythe de Pygmalion à l'école. Il importe ici d'observer quelques précisions. L'expérimentation menée dans cet ouvrage concerne des élèves de primaires, mais nous verrons que les conclusions sont transposables à tous les niveaux de la scolarité tant c'est plus largement « l'effet maître » qui est mis en évidence. De plus, distinguons ici « effet pygmalion » et « prophétie auto-réalisatrice ». L'ouvrage prend appui sur le mythe de Pygmalion, mais développe bien plus la notion de prophétie auto-réalisatrice. En effet le mythe de Pygmalion induit une intervention divine qui se calquerait sur les désirs de l'homme et les exaucerait. André Demailly, maître de conférences en psychologie à l'université Paul-Valéry de Montpellier, parle alors de « prédictions d'origine exogène », divines, qui détermineraient les comportements humains. Il est évident, mais important de préciser, qu'il ne sera pas ici question d'une quelconque dimension divine ou supranaturelle. André Demailly précise également que dans le mythe : « Pygmalion émet un vœu, plus qu'il ne formule une prophétie, et ne participe en rien à sa réalisation, puisque c'est la déesse qui l'exauce »⁶. C'est pourquoi il nous semblait important de préciser ici les deux notions qui peuvent tendre à être confondues. Car pour ce qui est de la prophétie auto-réalisatrice, nous n'aborderons pas la question du déterminisme naturel ou supranaturel. Cette notion permet plutôt « d'appréhender la véritable nature des phénomènes qu'elle recouvre : purement humains et largement collectifs, tant dans leur versant prédictif que dans leur versant performatif »⁷. D'où la place centrale du maître, de l'enseignant, dans l'ouvrage de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson et dans notre travail de recherche.

Notre conduite est déterminée en grande partie par des règles ou des espoirs partagés qui permettent de prévoir comment se comportera telle personne dans une

⁶ DEMAILLY, André. De Pygmalion aux prophéties autoréalisatrices. *Le Journal des psychologues*, juillet 2008, n° 260. p. 68-72.

⁷ Ibid. p. 70.

*situation donnée, même si nous n'avons jamais rencontré cette personne et ignorons en quoi elle diffère d'une autre.*⁸

Tel est le postulat de départ du livre de Robert A. Rosenthal, psychologue, et Leonore Jacobson, directrice d'école. Le psychologue américain travaille sur la notion de prophétie auto-réalisatrice quand tous deux décident d'expérimenter ce phénomène au sein de l'école de Leonore Jacobson. L'expérience de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson consiste à faire croire aux maîtres d'une école que 20 % de leurs élèves sont particulièrement « prometteurs » (les élèves en question ayant été sélectionnés parfaitement aléatoirement). Ils observent alors que ces derniers obtiennent de bien meilleurs résultats que leurs camarades. Les prédictions ont ainsi un effet si déterminant sur l'interaction des maîtres vis-à-vis de leurs élèves qu'elles semblent se réaliser « toutes seules », d'où la notion de prophétie auto-réalisatrice. Ainsi il suffirait de penser que les élèves sont compétents pour qu'ils le soient réellement ou en tout cas pour qu'ils le deviennent. Un des facteurs de la réussite des élèves reposerait donc sur la vision préétablie que l'enseignant a de ces élèves et de leurs compétences, autrement dit, « l'attente de l'enseignant à propos de la capacité intellectuelle de ses élèves peut devenir une prophétie pédagogique qui se réalise automatiquement »⁹. Cependant, comme le précisent les auteurs, le principe de réalisation automatique d'une prophétie n'implique pas nécessairement que les prédictions initiales soient négatives, on parle alors de « préjugés favorables », que nous aborderons par la suite. La question est donc celle de l'attente d'une personne sur le comportement d'une autre. Aussi, qu'il s'agisse de la crainte de l'échec ou de la volonté de réussir, elles peuvent évidemment venir de l'individu lui-même, mais il importe que le pédagogue prenne conscience du rôle qui lui incombe, évidemment dans son enseignement à proprement parler, mais également dans sa façon d'envisager la réussite de ses élèves et dans la façon qu'il a de considérer ses élèves et leurs potentialités. L'existence, expérimentée et prouvée par Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson dans leur ouvrage, d'une corrélation entre les prédictions et les événements qui en découlent montre que la différence, qui existe a priori dans l'esprit du pédagogue, entre ses différents élèves a une incidence directe sur les résultats de ces derniers.

Cela pose évidemment la question de notre positionnement en tant que pédagogue, si la réussite, les progrès de nos élèves peuvent, d'une certaine manière, dépendre de notre attitude

⁸ROSENTHAL, R. A., JACOBSON, L., *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 ; trad. franç. *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman, 4^e éd., 1971. p. 17.

⁹ Ibid., p. 17.

vis-à-vis de leurs performances intellectuelles, alors la question du préjugé des enseignants sur les capacités de leurs élèves apparaît primordiale.

1.2 L'effet-maître et la question des préjugés

Avant même qu'un maître ait observé un élève aux prises avec un devoir scolaire, il a déjà un préjugé sur son comportement. (...) Avant même qu'il ait vu le travail de l'enfant, il a pu prendre connaissance des résultats de ses tests d'aptitude ou de ses classes antérieures, ou s'être procuré des renseignements moins officiels qui constituent la réputation d'un enfant. On a avancé théoriquement, on a même quelque peu prouvé, en général par des anecdotes, que le préjugé du maître pouvait devenir une prophétie capable de se réaliser elle-même. »¹⁰

A la lecture de cet extrait de l'introduction du livre de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson, on comprend que le préjugé est la source même de la prophétie auto-réalisatrice. Le maître étant à l'origine de ce préjugé, il est donc également responsable des conséquences de ladite prophétie et de son autoréalisation. Ainsi Pascal Bressoux, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Grenoble Alpes et dont les recherches portent notamment sur les « phénomènes motivationnels » en tant que processus médiateurs qui s'interposent entre l'environnement scolaire et les acquisitions des élèves et sur les pratiques d'enseignement les plus à même de favoriser la réussite des élèves, parle « d'effet-maître ». A travers cette notion, ce sont les pratiques enseignantes, leur influence quant à la réussite des élèves, ainsi que le jugement que les enseignants portent sur la valeur scolaire de leurs élèves que questionne Pascal Bressoux. On entend souvent dire que la réussite ou l'échec a pour causes le handicap socioculturel, le caractère inné de nombreuses aptitudes, selon Pascal Bressoux, ces conceptions sont également largement présentes dans le corps enseignant. Ce qui tendrait, d'une certaine manière, à minimiser le rôle de l'école et par extension celui du maître. Pour lui, « l'effet-maître » c'est, de façon générale, l'impact des pratiques enseignantes sur les acquis des élèves. Il ajoute que « l'effet-maître » agit « tant sur les acquisitions scolaires des élèves que sur leurs comportements, attitudes et croyances »¹¹. Cependant, comme le précise Pascal

¹⁰ Ibid. p. 18

¹¹ BRESSOUX, Pascal. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves, *Regards croisés sur l'économie*, février 2012, n° 12. P. 208

Bressoux : « aucune pratique n'est valable pour tous les publics ou toutes les disciplines indépendamment des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels elle se réalise »¹². Nous ne sommes pas ici en train d'essayer de démontrer que l'enseignant ne doit pas prendre en compte la diversité de ses élèves, mais plutôt de dire que la prise en compte d'une certaine forme d'hétérogénéité se doit d'être conscientisée par l'enseignant et surtout ne doit pas se calquer sur des attentes particulières liées au profil des élèves. Le fait de prendre en compte le contexte social dans lequel évolue un enfant ne doit en aucun cas amener l'enseignant à revoir à la baisse les objectifs attendus ou encore de se préparer, a priori, à l'échec de ce dernier.

*S'il est clair que le maître n'attend rien de bon, l'enfant se laisse tomber au niveau le plus bas. Au contraire, attendre une bonne réponse, et l'espérer de tout son cœur, c'est la vraie manière d'aider.*¹³

Peu importe la façon dont les croyances, les préjugés ont été induits chez les enseignants, qu'ils aient été créés par des expérimentateurs (comme c'est le cas dans le livre de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson), ou qu'ils aient été construits par l'enseignant au regard d'un certain nombre de caractéristiques, ces jugements peuvent avoir des conséquences non négligeables sur la réussite effective des élèves. L'expertise des enseignants, des pédagogues quant à leurs élèves n'est pas à mettre systématiquement en doute, mais elle se doit de s'apparenter bien plus à un regard, qu'à un jugement (nous reviendrons sur la notion de jugement scolaire un peu plus tard). Car cette vision que l'enseignant a de ces élèves et qu'il construit au quotidien « n'est pas le simple reflet de la réalité »¹⁴ comme le précise Pascal Bressoux, mais aurait tendance à « créer pour partie cette réalité »¹⁵. Expliquons-nous. Nous avons parlé des prophéties auto-réalisatrices et du rôle des enseignants dans leur effective réalisation. Leur rôle est double, si ces derniers attendent, a priori, un comportement particulier chez une personne donnée, alors cette prophétie peut se révéler exacte du simple fait de son existence. Mais, dans une autre mesure les élèves peuvent se conformer aux attentes de leur « juge », qu'il s'agisse de leur enseignant, de l'institution Education Nationale mais aussi de leurs parents, de leurs pairs ou de la société de façon plus globale. Ainsi, les élèves peuvent

¹² Ibid., p. 210.

¹³ ALAIN, *Propos II*, coll. « La Pléiade », Gallimard, Paris, 1970. p. 1091-1092.

¹⁴ BRESSOUX, Pascal. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves, *Regards croisés sur l'économie*, février 2012, n° 12. p. 213.

¹⁵ Ibid., p. 213.

devenir, à leur insu, acteurs de la prophétie auto-réalisatrice. C'est ce que Pascal Bressoux appelle « le caractère auto-réalisateur des jugements »¹⁶. Pour reprendre l'idée développée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹⁷ : l'école reproduit les inégalités sociales. Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson formulent autrement la même idée : « l'enfant des classes défavorisées est puni pour ce qu'il est »¹⁸ et parlent alors « d'enfant désavantagé » qui subit un jugement, a priori défavorable. Là où l'école devrait gommer les inégalités qui la précèdent et offrir à tous les mêmes chances de réussite, on se rend encore trop souvent compte que ce sont les élèves de milieux favorisés qui réussissent et s'orientent le mieux, car issus d'un milieu qui connaît et appréhende mieux le système scolaire. Ainsi les enseignants, sciemment ou non, adaptent leurs objectifs, leurs exigences et définissent la norme (nous reviendrons sur la notion de norme sur laquelle prend appui celle de jugement, d'évaluation scolaire) en fonction du niveau présumé des élèves, niveau qui bien souvent est lié à leur origine sociale. En somme c'est en espérant davantage des élèves, qu'on en obtient davantage.

Aussi, si la prédiction défavorable agit comme un facteur défavorable à la réussite des élèves, qu'en est-il de la mise en place, volontaire ou non, d'un « préjugé favorable » ? Si, comme le montrent Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson, l'élève peut être victime des prophéties éducatives auto-réalisatrices, il peut également en bénéficier si tant est que l'on en change le préjugé initial.

¹⁶ Ibid., p. 213.

¹⁷ BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 1970. 283 p.

¹⁸ ROSENTHAL, R. A., JACOBSON, L., *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 ; trad. franç. *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman, 4^e éd., 1971. p. 87.

1.3 Les avantages des préjugés favorables

Nous avons vu l'incidence que le préjugé peut avoir sur la réussite effective des élèves et notamment l'incidence des préjugés négatifs de l'enseignant quant aux potentialités de ses élèves. Mais c'est bel et bien la question du préjugé favorable qui est expérimentée dans l'ouvrage de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson. En effet, pour des raisons éthiques, les auteurs ont délibérément choisi de n'expérimenter que les effets des préjugés favorables. Cependant les résultats des expériences menées, s'ils montrent que le rôle du préjugé favorable est réel sur la réussite des élèves, ils sous-tendent également celui des préjugés « défavorables ». Ainsi, si l'on indique à un enseignant que ses élèves sont mauvais, alors il semble assez inévitable que cette annonce devienne prophétie. D'une certaine manière, cela contribuerait à renforcer un état de fait qui montre que les « enfants désavantagés »¹⁹ réussissent moins bien à l'école. Les enfants, sélectionnés au hasard par les expérimentateurs et qui jouissent d'un espoir plus grand de leur enseignant dans leur réussite, sont appelés « les enfants miracle de Galatée »²⁰, en référence au mythe de Pygmalion que nous avons précédemment évoqué. Dans un premier temps il semble important de préciser que les préjugés du maître ont bien plus de poids chez les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Lorsque nous parlons de milieux favorisés ou défavorisés nous nous appuyons notamment sur les études statistiques concernant la réalité sociale, et notamment les inégalités sociales, que l'Insee (Institut national de la statistique et des études économiques) réalise à partir des catégories socioprofessionnelles (CSP). Précisons cependant que la notion de CSP n'est pas entièrement substituable à celle de classe sociale définie, elle, par Karl Marx, et inversement. Pour Marx, la société se divise schématiquement en deux grands ensembles sociaux, en deux classes sociales : le prolétariat et la bourgeoisie, correspondant respectivement à la classe dominée (qui vend sa force de travail) et à la classe dominante (qui possède les moyens de production). Cette vision antagoniste de la société se base sur la possession ou non des moyens de production. Mais, qu'il s'agisse des CSP ou des classes sociales, toutes opèrent une hiérarchie sociale de notre société. L'Insee regroupe, au sein des CSP, des individus possédant des attributs sociaux communs, notamment sur le plan professionnel. Même si, au sein d'une CSP, ou d'une classe sociale, cohabitent des individus occupant des positions sociales, socioprofessionnelles relativement variées. Là n'est pas le cœur principal de notre propos, mais il importe de savoir de qui il s'agit lorsque l'on parle d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Aussi, si l'on se

¹⁹ Ibid., p. 81.

²⁰ Ibid., p. 115.

rapporte aux classes sociales, il s'agira des élèves issus du « prolétariat » ou de la classe sociale dite dominée. Si l'on fait référence à la classification de l'Insee, il s'agira des élèves issus des CSP suivantes : ouvriers, employés et autres personnes sans activités professionnelles. L'Insee elle-même indique qu'il existe des différences de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale des parents dans le secondaire puis dans l'enseignement supérieur²¹. En effet, dans les milieux plus favorisés, les élèves jouissent d'un préjugé, a priori, favorable de l'enseignant, mais également d'un capital culturel plus en phase avec les exigences scolaires. L'effet est donc double pour les « enfants désavantagés » qui évoluent dans un milieu social familial moins en phase avec le monde scolaire, mais sont également plus sensibles aux préjugés de l'enseignant à leur égard. Ils sont plutôt la cible de préjugés défavorables, ce qui a tendance à les désavantager fortement. Mais en s'appuyant sur ces connaissances, Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson montrent que ce sont ces élèves pour qui les préjugés favorables ont été le plus probants. Ainsi, ce seraient les enfants qui en auraient le plus besoin, qui jouiraient le plus des préjugés favorables. Si l'importance du regard de l'enseignant sur ses élèves semble établie, reste à questionner la nature de ce regard. Pour Michelle Mauduit, Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional Etablissement et Vie Scolaire (IA-IPR EVS), le pédagogue doit poser « un regard positif sur l'élève, voire empathique »²². Il faut toujours considérer l'élève comme le premier centre des préoccupations de l'enseignant. Pour ce faire l'auteur propose de « poser un regard positif »²³ sur l'élève et de développer une pédagogie basée sur la pluridisciplinarité et la notion de projet. Ces deux notions, sur lesquelles nous reviendrons, sont au cœur du métier de professeur documentaliste. Car ce dernier, n'ayant pas de classe attitrée, mène la plupart de ses séquences et séances pédagogiques dans le cadre d'un partenariat avec un autre enseignant. Ainsi il définit des objectifs info-documentaires en lien avec des objectifs disciplinaires, ce qui fait que chacune des séances menées se fait dans une logique pluridisciplinaire. Quant à la notion de projet, elle est, elle aussi, au centre des préoccupations du professeur documentaliste. Car s'il ne veut pas mener de séances décontextualisées et éparses, il se doit de concevoir son travail sous forme de progression et de projet, ce qui a également pour objectif de remettre l'élève au centre de son processus d'apprentissage. La mise en place d'une pédagogie de projet peut ainsi s'apparenter à la mise

²¹ Institut national de la statistique et des études économiques. *Éclairage : les jeunes et l'enseignement supérieur*. Paris : INSEE, 2016.

²² MAUDUIT, Michelle. *Pourquoi l'école fabrique-t-elle de l'échec scolaire et de la violence ?*. Paris : L'Harmattan, 2012. Questions contemporaines. p. 65

²³ Ibid. p. 66.

en place d'une « pédagogie de la réussite »²⁴. Car, rappelons le, l'objectif premier de l'école est la réussite de tous les élèves. Alors, elle se doit de faire fi des déterminismes socioculturels encore à l'œuvre aujourd'hui. Pour ce faire, Michelle Mauduit propose d'inscrire « l'école de la République dans un vrai projet humaniste »²⁵. L'école doit gommer les inégalités sociales initiales et non les renforcer.

Il apparaît donc, dans un premier temps, que tout pédagogue se doit de postuler l'éducabilité de tous ses élèves, ainsi que leur potentielle réussite. Pour revenir à la question du préjugé, à proprement parler, la notion de prophétie auto-réalisatrice nous montre que les gens ont tendance à se conformer à ce que l'on attend d'eux : « l'attente d'une personne à l'égard du comportement d'une autre peut se transformer en une prophétie à réalisation automatique »²⁶. Il en va donc de même pour nos élèves, ces derniers infirment rarement les préjugés dont ils sont victimes et ont alors tendance à se conformer aux attentes. Nous verrons que c'est ce qui est à l'œuvre dans certaines filières technologiques au sein desquelles de nombreux élèves ont été orientés par défaut. Ces filières sont alors dévalorisées par les élèves qui n'y ont pas été orientés par choix, mais également parfois par le corps enseignant, voire par l'institution elle-même. Aussi, il semble essentiel que le pédagogue se questionne quant à son rôle concernant, à la fois, la réussite de ses élèves, mais également concernant les questions sous-jacentes d'évaluation, voire de jugement, et d'orientation.

²⁴ Ibid. p 66.

²⁵ Ibid. p 77.

²⁶ ROSENTHAL, R. A., JACOBSON, L., *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 ; trad. franç. *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman, 4^e éd., 1971. p. 130.

2- Le statut de pédagogue en question

2.1 L'évaluation en question

Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément.

En prenant appui sur cette citation d'Albert Einstein, nous allons essayer de nous intéresser à la notion d'évaluation, intimement liée à l'acte d'enseigner. Mais qu'est-ce que l'évaluation, qu'évalue-t-on et selon quelles modalités ? L'évaluation est « une démarche opératoire par laquelle on apprécie une réalité donnée en référence à des critères déterminés (...), opération qui mesure l'écart entre un résultat et un objectif »²⁷. En d'autres termes, l'évaluation mesure l'écart d'acquisition vis-à-vis d'un objectif référent ; plus cet écart est réduit, meilleure est l'évaluation. Cependant comme l'exprime la citation en exergue d'Albert Einstein, tout ne peut être évalué, toutes les choses qui peuvent être évaluées ne sont pas nécessairement primordiales et nous pouvons passer à côté de l'essentiel faute de pouvoir l'évaluer. De plus l'évaluation se fait au regard d'un référent, c'est-à-dire, si on reprend l'étymologie du terme, que toute évaluation vise à déterminer la valeur, le prix de quelque chose. Or est-ce le rôle d'un enseignant de juger la valeur du travail d'un élève, ou par extension de juger la valeur d'un élève lui-même ? Evaluer reviendrait donc à considérer que tout n'est pas d'égale valeur et donc à hiérarchiser, ce que la notation, comme pratique d'évaluation, tend à faire. Selon Guy Bourgeault, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, nous faisons aujourd'hui face à une « volonté de tout mesurer et évaluer »²⁸, que Charles Hadji, maître de conférences en science de l'éducation, qualifie même de « fièvre évaluative »²⁹. Si l'évaluation hiérarchise en déterminant la valeur des choses, cette hiérarchisation se fait au regard d'un référent ou, autrement dit, d'une norme. Evaluer serait donc un processus de confrontation à une norme. Ainsi le rôle de l'enseignant serait de situer ses élèves au regard de ladite norme. La notion même d'évaluation renvoie à celle de norme, c'est même l'évaluation qui a tendance à définir la norme et par extension une certaine forme de normalité vis-à-vis de laquelle il convient de situer nos élèves. Guy Bourgeault nous met

²⁷ DE PERETTI, André, BONIFACE, Jean, LEGRAND, Jean-André. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF éditeur : 2013. p. 535.

²⁸ BOURGEAULT, Guy. « Evaluation, éthique et théories de l'action », in MORISSETTE, Joëlle, LEGENDRE, Marie-Françoise (dir). *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Laval : Hermann éditions, 2014. Collection la vie dans la classe. p. 13.

²⁹ HADJI, Charles. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*. Bruxelles : De Boeck, 2012.

d'ailleurs en garde contre la dérive normative, qui peut aller jusqu'à tendre vers une certaine forme de normalisation. Mais l'évaluation, ce n'est pas la notation, ce n'est pas la hiérarchisation, c'est la mesure de ce qui est appris, de ce qui est acquis, bien qu'aujourd'hui elle relève en grande partie d'une « mesure chiffrée ou alphabétique des savoirs acquis à l'école »³⁰. Même à l'école maternelle, où il n'y a pas de notation, de nombreux enseignants ont recours à des modalités sensiblement similaires en utilisant, non plus des notes chiffrées ou des lettres, mais des couleurs ou des smileys. La position du professeur documentaliste quant à la question de l'évaluation n'est pas excessivement claire. Même s'il va de soi que toute action pédagogique menée avec des élèves se doit d'être évaluée. C'est-à-dire que l'on mesure, en fin de séance ou de séquence, ce qui a été appris par les élèves, on identifie, on évalue ce qui a évolué chez eux grâce à la situation d'apprentissage. La situation se doit également d'être elle-même évaluée afin d'être améliorée, adaptée aux difficultés rencontrées et aux besoins particuliers des élèves qui ont été observés lors de sa mise en place. Même si le professeur documentaliste n'enseigne pas de discipline à proprement parler (bien qu'il soit « enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias »), qu'il n'y ait pas de ligne EMI sur le bulletin des élèves, il évalue bel et bien. Nous prendrons comme exemple, le cadre de référence des compétences numériques. Il a vocation à remplacer le B2i (Brevet Informatique et Internet) et prend appui sur le socle commun de connaissances de compétences et de culture. Il s'agit d'un référentiel qui se construit sur une échelle des niveaux de maîtrise des compétences. Il est organisé en cinq domaines de compétences subdivisés en seize sous-domaines et tente d'identifier les compétences essentielles à l'exercice d'une citoyenneté numérique. Les compétences peuvent être évaluées selon huit 8 niveaux de maîtrise des compétences. Ce référentiel s'apparente donc à une évaluation par compétences. Il ne s'agit pas de noter les élèves, mais plutôt d'observer leur degré d'acquisition des compétences. On peut alors parler de curriculum, pour aller vers un curriculum info-documentaire ou vers un curriculum en info-documentation. Un curriculum c'est un « programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée »³¹, ou encore, pour reprendre

³⁰ BOURGEAULT, Guy. « Evaluation, éthique et théories de l'action », in MORISSETTE, Joëlle, LEGENDRE, Marie-Françoise (dir). *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Laval : Hermann éditions, 2014. Collection la vie dans la classe. p. 15.

³¹ Définition donnée par Jean-Louis Charbonnier, alors formateur en IUFM, lors des Assises nationales « Éducation à l'information et à la documentation », en 2003.

la définition donnée par le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation de la formation*³², «ensemble de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'étude donné (...), c'est un programme d'études ou un programme de formation organisé dans le cadre et sous le contrôle d'une institution d'enseignement»³³. La logique curriculaire s'articule donc autour de la notion de progression, elle tend également à sortir du cloisonnement disciplinaire, elle est notamment mise en valeur par le Conseil supérieur des programmes (CSP), dans le cadre de la mise en place du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. D'où le lien facilité entre le Socle et le cadre de référence des compétences numériques. Cette notion de curriculum semble, à ce titre, particulièrement pertinente dans le cadre de l'orientation. Cependant les professeurs documentalistes, malgré l'émergence de la notion de curriculum, ne bénéficient pas d'un cadre institutionnel clair, car les savoirs qu'ils enseignent ne sont pas inscrits, à proprement parler, dans un programme. Ils ne voient pas les élèves de façon hebdomadaire dans le cadre de séances pédagogiques dédiées à leur enseignement. La construction d'un curriculum info-documentaire, comme le préconise l'APDEN (l'Association des Professeurs Documentalistes de l'Education Nationale), permettrait de dépasser ces obstacles.

La question de l'évaluation, et plus particulièrement celle que réalisent les professeurs documentalistes, semble plus pertinente quand elle relève d'une évaluation par compétences et prend appui sur un curriculum. Il convient de rappeler que le pédagogue n'est pas un juge, mais un éducateur et ainsi que l'évaluation ne doit pas se muer en jugement scolaire.

³² CHAMPY, Philippe, ETEVE, Christiane (dir). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation de la formation*. Paris : Retz, 2005.

³³ Ibid. p. 234.

2.2 Le jugement scolaire

[...] perdu, si l'on peut dire, dans les autres, éperdu des autres, l'enfant ne pourrait découvrir les autres comme tels qu'à condition de se découvrir comme un « sujet » pour qui il y a des « objets » ayant la particularité de pouvoir le prendre lui-même comme « objet ». En fait, il est continûment conduit à prendre sur lui-même le point de vue des autres, à adopter leur point de vue pour découvrir et évaluer par anticipation comment il sera vu et défini par eux : son être est un être-perçu, condamné à être défini dans sa vérité par la perception des autres³⁴.

Evaluer, pour un enseignant c'est, en quelque sorte, contrôler le résultat de son travail, ainsi ce dernier se retrouve à la fois juge et partie. Ce qui doit donc supposer une parfaite objectivité de la part de ce dernier, mais : « les professeurs, qui tendent sincèrement vers l'objectivité, peuvent-ils être réellement objectifs, alors qu'ils notent en fait le résultat de leur travail »³⁵ ? Aussi quand l'évaluation s'apparente à la notation, quel est l'intérêt pédagogique de cette dernière ? Le rôle pédagogique de la note semble, ici, peu évident, tant il ne conduit que trop peu vers la remédiation. La note apparaît sur le bulletin de l'élève bien souvent à côté de la moyenne de la classe et fait donc office de classement des élèves. « Le système de notation et d'appréciation est souvent vécu comme une violence »³⁶, une violence institutionnelle exigée des enseignants. Un enseignant qui ne note pas ses élèves aura tendance à être vu comme laxiste, même si son évaluation est effective. Les deux notions ont tendance à être confondues, mais comme nous le rappelons ici, l'évaluation n'est pas la notation et donc pas la hiérarchisation des élèves. « La note, rassurante et confortable pour l'institution, est trop souvent perçue par les élèves comme une sanction »³⁷. Le rôle de l'enseignant est de situer un élève par rapport à un apprentissage et non de le sanctionner par une note chiffrée ou une appréciation. Aussi la position du professeur documentaliste semble, à ce titre, plus confortable que celle de ses collègues de discipline. En effet ne disposant pas de discipline propre (même si, comme nous l'avons déjà dit, il est maître d'œuvre de l'EMI, cette dernière ne dispose ni d'horaires dédiés, ni d'une ligne rendant compte de son évaluation dans le bulletin des élèves), le professeur documentaliste n'est pas contraint de procéder à une évaluation chiffrée de ses

³⁴ BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, 1997. p. 199.

³⁵ GAGNEUX, André. *Evaluer autrement les élèves*. Paris : PUF, 2002. p. 30.

³⁶ Ibid. p. 3.

³⁷ Ibid. p. 4.

élèves. Il est ainsi libre d'organiser son évaluation selon les modalités qu'il aura choisies pour des raisons purement pédagogiques.

Il en va de l'institution scolaire comme il en va de l'institution pénale : toutes deux ont le pouvoir de faire accepter ce jugement et les sanctions qui en découlent, positives ou négatives (...) elles produisent toutes deux une vérité sociale sur les individus (coupable ou non coupable ; bon ou mauvais élève...) qui peut être lourde de conséquence pour ceux qui en font l'objet³⁸.

Nous l'avons dit, le rôle de l'enseignant n'est pas de juger ses élèves, mais il peut y être amené par injonction institutionnelle. On parle alors de jugement scolaire, qui correspond à un jugement de valeur ou « jugement évaluatif »³⁹. Jugement dont nous avons vu que nous pouvions douter de la pleine objectivité. Il se fait donc au regard d'une norme qui permet d'en déterminer la valeur, or « toute norme étant culturelle, donc arbitraire, le jugement évaluatif est lui-même voué à être arbitraire »⁴⁰. Dans le sens où ce jugement est inscrit dans un contexte culturel, il l'est, par extension, dans un contexte social. On peut donc dire que le jugement scolaire est une forme de jugement social. L'école est inscrite dans la société (même si certaines critiques tendent à lui reprocher d'en être déconnectée) et, en ce sens, n'est pas indépendante des autres champs sociaux. L'enseignant, avant d'être un acteur éducatif, est un acteur social. Dans le regard que l'enseignant porte sur l'élève, il émet à la fois un jugement scolaire, mais aussi inévitablement un jugement social. A partir de ce que fait l'élève en classe, on dit ce qu'il en est de lui. Aussi il semble difficile que le jugement de l'élève se fonde uniquement sur ses productions scolaires. A ce titre, le professeur documentaliste jouit d'une position plus en retrait que celui de ses collègues de discipline. Effectivement, comme nous l'avons déjà dit, le professeur documentaliste, sauf exception, ne voit pas les élèves en séance pédagogique aussi régulièrement que les autres enseignants. Ainsi, il connaît moins bien les élèves. Ceci peut apparaître comme une certaine forme de handicap pour sa pédagogie, or, pour le propos qui est le notre ici, cela peut, au contraire, être l'occasion de faire preuve de plus de neutralité et donc d'objectivité vis-à-vis des élèves. Si, à cela, nous ajoutons que ses modalités d'évaluation s'axent autour de l'évaluation par compétences, on peut supposer qu'il est moins enclin au jugement scolaire.

³⁸ BRESSOUX, Pascal, PANSU, Pascal. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF, 2005. p. 1

³⁹ Ibid. p. 1.

⁴⁰ Ibid. p. 2.

« Le jugement scolaire remplirait des fonctions proprement sociales »⁴¹. Le jugement scolaire et social, comme forme particulière de l'évaluation de l'élève a comme conséquence la hiérarchisation des élèves au regard d'une norme préétablie. Cette hiérarchisation exerce ainsi une fonction de répartition, voire de tri des élèves, qui a tendance à s'illustrer par leur orientation.

2.3 La place de l'enseignant dans l'orientation de ses élèves

Historiquement, la note et le diplôme n'étaient pas liés à des objectifs pédagogiques, mais à l'organisation économique de la société : permettre un parcours « méritocratique », incluant la hiérarchisation des emplois et les avantages professionnels qui en découlent. Cette exigence de contrôle social des résultats est une des responsabilités du système scolaire, car « l'école de la République » se devait de trouver des outils pour remplacer la vénalité ou l'hérédité des « charges »⁴².

Les choses sont dites, le lien entre évaluation et orientation est clair. Evaluer les élèves avait, dans un premier temps, pour objectif de les hiérarchiser afin de les répartir ensuite sur le « marché du travail ». Cependant, la notion de « méritocratie » devait faire de cette hiérarchisation une répartition plus juste : « les plus méritants obtenant, dans un monde méritocratique, les meilleures places par le jeu des concours et des examens »⁴³. Malgré une volonté que l'on pourrait qualifier de méritocratique de la part des enseignants et de l'institution, c'est bien plus l'origine socioprofessionnelle des parents, que le mérite, qui fera pencher la balance dans l'orientation d'un élève : « l'origine sociale marque ainsi l'insertion professionnelle à formation identique, les difficultés d'insertion sont d'autant plus grandes que les jeunes viennent de milieux sociaux défavorisés »⁴⁴. Aussi le mérite peut être invoqué pour justifier les inégalités, d'orientation notamment, bien qu'il soit entaché du jugement scolaire et sociale, ainsi que des inégalités sociales initiales. Car, comme le précisent Bourdieu et

⁴¹ Ibid. p. 21.

⁴² GAGNEUX, André. *Evaluer autrement les élèves*. Paris : PUF, 2002. p. 3.

⁴³ RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* Paris : ESF éditeur : 2009. p. 289.

⁴⁴ DURU-BELLAT, Marie. *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil, 2006. p. 20.

Passeron, le système scolaire ne jouit que d'une « autonomie relative »⁴⁵, ce qui implique qu'au-delà de sa fonction éducative, l'école répond à des demandes sociales externes et contribue alors à un certain immobilisme social. L'enseignant dans l'exercice de son jugement scolaire contribue à cet immobilisme qui caractérise les hiérarchies sociales. Le classement scolaire a ainsi pour rôle social de répartir les élèves, d'abord dans les différentes filières, puis dans les différents corps de métier.

A l'école, l'orientation est une question transversale qui implique une pluralité d'acteurs dont le professeur documentaliste. Son rôle dans la découverte du monde professionnel est essentiel et a pour objectif d'amorcer un approfondissement, sur des bases solides et fiables, de la part des élèves. A l'occasion de ce travail de recherche, nous avons questionné des professeurs documentalistes quant à leur rôle dans l'orientation des élèves et plus précisément des élèves de filières technologiques. Sur une vingtaine (ce qui nous semble trop peu, bien que cela corresponde potentiellement à une vingtaine d'établissement différents) d'enseignants sondés, 75% estiment que leur rôle est essentiel dans l'orientation des élèves et d'autant plus quand il s'agit d'élèves de filières technologiques ou professionnelles. Dans ce questionnaire il a également été demandé aux enseignants si les élèves consultaient les ressources liées à l'orientation et de quelle manière. Dans 30 % des cas, les élèves de filières technologiques ne consultent jamais ces ressources lorsqu'ils viennent en autonomie au CDI. En analysant les réponses aux questions suivantes : « à quelle fréquence diriez-vous que les élèves de ces filières viennent au CDI en autonomie ? » et « lorsque les élèves viennent en autonomie au CDI, consultent-ils les ressources relatives aux questions d'orientation ? », on remarque l'importance du rôle du professeur documentaliste. En effet les élèves viennent plus régulièrement au CDI quand ils ont pu préalablement y suivre des séances pédagogiques menées par le professeur documentaliste et un enseignant de discipline. La réponse d'un des professeurs documentalistes sondé illustre bien cela : « des séances ont été réalisées au CDI avec des élèves de STD2A (Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués) dans le cadre des cours de français et d'histoire des arts. Ces élèves ont donc acquis certaines habitudes de recherche et viennent désormais plus spontanément ». Il en va de même pour la consultation des ressources relatives à l'orientation, les élèves les consultent davantage dans le cadre de séance pédagogique. La médiation du professeur documentaliste quant aux ressources, de manière générale, contribue à leur plus grande consultation et à leur meilleure appropriation par les élèves. Il est vrai que le questionnaire montre que dans 30 % des cas, les élèves de filières technologiques ne consultent

⁴⁵ BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 1970. p. 209.

jamais ces ressources, mais dans plus de 60% des cas les élèves consultent ces ressources soit ponctuellement, soit dans le cadre d'une séance pédagogique, ce qui est loin d'être négligeable. D'autant plus que cela nous permet d'identifier le rôle du professeur documentaliste qui, de par son intervention, contribue à une plus grande fréquentation du CDI et à une consultation des ressources plus importante.

Nous avons vu, qu'historiquement, l'évaluation et l'orientation qui en découle ont eu tendance à répondre à de exigences externes afin d'œuvrer pour une certaine forme de hiérarchisation, ou en tout cas, de régulation sociale. En termes d'évaluation et d'orientation nous avons pu identifier le rôle particulier et essentiel du professeur documentaliste. Ainsi en partant des représentations qu'ont les élèves d'eux-mêmes et de leur scolarité, ce dernier peut les amener à la construction d'un parcours d'orientation actif en passant par une nécessaire restauration de l'estime de soi.

3- Pour une appropriation de son parcours scolaire et personnel

3.1 La filière STMG

« Le bac technologique devient-il une voie de relégation ? » titrait un article de l'Express en septembre 2016. Ou encore, pouvait-on lire dans un article du Monde de mai 2015 : « Le bac technologique peine à se débarrasser de son stigmate de « voie de garage ». Une marque au fer rouge dans l'imaginaire des élèves et des parents qui y voient la promesse d'un déclassement ». Les filières technologiques, mais c'est également le cas pour les filières professionnelles, ont une image peu valorisante et apparaissent souvent comme un choix par défaut pour les élèves. Ainsi plutôt que d'y voir des formations enseignant un véritable savoir-faire, on a tendance à y voir des filières de substitution pour les élèves n'ayant pas le niveau pour accéder aux filières générales. Le rôle des enseignants est, ici encore, prépondérant. En effet, lors des conseils de classes les vœux d'élèves en difficulté scolaire qui souhaitent s'orienter vers une filière générale ont tendance à être refusés au profit d'une orientation en filière technologique ou professionnelle, sans, pour autant, qu'il y ait une réelle appétence de la part de l'élève pour la filière en question et sans être certain qu'il y réussira mieux. Car une orientation contre le gré de l'élève, voire de ses parents, peut sembler contre productive. De plus, en agissant de la sorte, l'institution contribue à la hiérarchisation des filières qu'elle propose. En orientant les élèves en difficultés vers les filières technologiques ou professionnelles, elle montre que celles-ci sont moins exigeantes et donc par extension de qualité moindre. Prenons pour exemple un commentaire laissé par un professeur documentaliste dans son renseignement du questionnaire relatif à l'orientation des élèves de filières technologiques : « le choix [d'une orientation en filière technologique] peut être volontaire et fait par l'élève s'il a un projet professionnel, mais peut aussi être imposé par les enseignants s'il est considéré que l'élève n'a pas le niveau pour aller dans une filière générale ». Il semble alors essentiel de revaloriser ces filières aux yeux des élèves et cela passe par une revalorisation auprès des enseignants eux-mêmes. Ces filières doivent relever d'une orientation choisie et non subie, afin qu'elles soient pleinement investies par les élèves qui s'y engagent.

La filière STMG, quant à elle, a un statut particulier au sein de ces filières. Elle souffre de la concurrence avec les baccalauréats généraux du fait d'une spécialisation jugée moindre par les différents acteurs du monde de l'éducation. En effet c'est moins le cas pour d'autres filières comme celles de l'industrie (avec le baccalauréat STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable), des arts appliqués (avec le baccalauréat STD2A : sciences et technologies du design et des arts appliqués), des technologies de laboratoire (avec le baccalauréat STL : sciences et technologies de laboratoire), de l'hôtellerie (avec le

baccalauréat STHR : sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration), de la santé et du social (avec le baccalauréat ST2S : sciences et technologies de la santé et du social), ou encore de l'agronomie (avec le baccalauréat STAV : sciences et technologies de l'agronomie et du vivant) par exemple, qui jouissent, elles, d'une spécialisation plus évidemment identifiable. Ainsi la filière STMG subit notamment une concurrence avec la filière générale ES (économique et social), qui malgré des modalités d'enseignement et des contenus différents, peut offrir des débouchés voisins de ceux offerts par la filière STMG. A l'occasion de la séance pédagogique (que nous détaillerons ci-après) menée avec des élèves de première STMG, nous avons été amenés à les questionner sur leur orientation. Les élèves de la classe ont ainsi répondu un questionnaire dont les résultats, même s'ils ne sont pas généralisables du fait du nombre d'élèves sondés (23), nous semblent pertinents et montrent une certaine tendance. A la question : « votre orientation en STMG relève-t-elle d'un choix de votre part ? », 65% des élèves ont répondu non. Cette tendance observée dans notre classe témoin semble se confirmer à la lecture de l'article d'Anne-Laure Lalouette⁴⁶, proviseure adjointe en lycée. Selon ses observations : « dans 85% des cas, les élèves n'ont pas été acteurs de leur orientation en STMG »⁴⁷. Le fait que ces élèves n'aient pas été acteurs de leur orientation signifie plusieurs choses. Dans un premier temps, cela signifie que d'autres acteurs ont pris en charge cette orientation. A la question : « Si votre orientation en STMG ne relève pas d'un choix de votre part, de qui relève cette décision selon vous ? », plus de 50 % (58,8%) des sondés estiment que cette orientation relève d'un choix de leurs enseignants. On peut alors parler d'une orientation subie, les élèves se retrouvent orientés vers une filière technologique tertiaire sur laquelle ils sont peu ou pas renseignés et ont ainsi, pour beaucoup, du mal à s'y investir pleinement, tant règne chez eux un sentiment d'injustice. Pour près de 30% d'entre eux (29,4%) cette orientation est due à leurs parents, là encore l'orientation est subie par l'élève. Dans un second temps, le fait que les élèves aient subi leur orientation implique que celle-ci n'ait pas été dictée par un réel projet. Comme le précise Anne-Laure Lalouette : « peu d'entre eux ont un projet construit et solide »⁴⁸. Encore une fois cela semble se confirmer à la lecture des questionnaires distribués à la fois aux élèves d'une classe de première STMG, mais aussi à des professeurs documentalistes qui ont des filières technologiques dans leur établissement. Aux questions : « cette orientation est-elle liée à votre projet professionnel, ou à votre poursuite d'études ? » et

⁴⁶ LALOUETTE, Anne-Laure. *STMG : réconcilier les élèves avec leur parcours ?* [en ligne], mars 2017, hors-numérique n°45, p.39-p.40, [consulté le 26/01/2018]. ISSN 2268-7874

⁴⁷ Ibid. p. 39.

⁴⁸ Ibid. p. 39.

« pensez-vous que ces élèves ont choisi telle ou telle filière par rapport à leur projet professionnel ? », posées respectivement aux élèves et aux professeurs documentalistes. Dans les deux cas plus de 60% des sondés (65,2% des élèves et 66,7% des professeurs documentalistes) répondent non à ces questions. Ce qui nous indique que la grande majorité des élèves des élèves de STMG et plus largement des élèves de filières technologiques (les professeurs documentalistes ont été questionnés sur les élèves de filières technologiques en général) ont subi leur orientation. Cependant le constat montre le caractère particulier de la filière STMG. En effet certains professeurs documentalistes ont ajouté des commentaires dans leurs réponses au questionnaire. A la question : « pensez-vous que la présence de ces élèves dans telle ou telle filière relève d'un choix : personnel ; des enseignants ; des parents ; des enseignants ; par défaut ? », les enseignants nuancent leur réponse en fonction des filières. Voici quelques extraits qui nous semblent significatifs :

Dans mon établissement, les élèves en STI2A sont clairement là par choix (filière très demandée avec admission sur dossier) alors que ceux en STI2D sont plus souvent des élèves qui n'avaient pas un niveau suffisant pour faire un bac général.

Les élèves de STMG ont tendance, pour certains, à subir l'orientation et les préjugés qui s'y rattachent. Les autres filières semblent relever beaucoup plus d'un réel choix (sauf cas d'élèves jugés trop faibles pour intégrer une première S en général).

Pour la filière STD2A, il ressort des échanges avec les élèves que leur orientation relève d'un choix personnel dans la grande majorité des cas. Pour ce qui est de la filière STI2D, en revanche, il semble qu'un certain nombre d'élèves ont choisi cette filière par défaut ou sur conseil des enseignants en fin de seconde.

Les élèves de STMG choisissent par défaut. En ST2S, les élèves arrivent souvent avec un projet d'orientation précis.

Ces différents commentaires de professeurs documentalistes nous montrent que toutes les filières technologiques ne sont pas à considérer de la même manière. En effet, certaines filières apparaissent même comme sélectives. Mais il ressort que les élèves de STMG, pour bon nombre d'entre eux, subissent leur orientation. Anne-Laure Lalouette pointe ainsi le constat « [d']un manque de préparation de l'orientation puisque les jeunes ont davantage cherché à

éviter le maintien en classe de 2nde qu'ils n'ont vraiment adhéré au projet d'une filière technologique tertiaire »⁴⁹.

Les réponses aux questionnaires nous indiquent qu'une forte proportion des élèves de STMG a subi son orientation, ce qui ne contribue pas à son investissement tout au long de l'année. C'est ainsi que nous avons essayé de construire une séquence avec ces élèves, permettant de transformer une orientation initialement subie en un processus d'orientation active.

3.2 Vers une orientation active

Dans le cadre de mon stage en lycée, j'ai tenté de mettre en place une séquence avec les élèves de première STMG. Car si les professeurs documentalistes sondés montrent que les élèves de filières technologiques viennent au CDI : 37,5% viennent régulièrement, 25% viennent de temps en temps, soit plus dans plus de 60% des cas (dans 37,5% des cas, les élèves viennent rarement au CDI), ce n'est pas le cas dans mon établissement. Les élèves de première STMG, hors temps de séances pédagogiques, viennent extrêmement rarement au CDI. Aussi il semblait essentiel de remédier à cela. Un contact et des rencontres ont alors eu lieu, sur ma demande, avec des enseignants de la classe. 75% des professeurs documentalistes sondés travaillent régulièrement avec ces filières. Dans la majorité des cas ce partenariat relève d'une volonté commune (44,4%), mais il arrive aussi que la demande vienne soit du professeur de discipline (22,2% des cas) ou soit du professeur documentaliste (22,2% des cas également). Ce qui fut le cas pour moi. Ayant remarqué dès le début de l'année que je ne voyais pas, ou trop peu, les élèves de STMG au CDI, j'ai sollicité leurs enseignants pour un partenariat. Nous nous sommes rencontrés dans le cadre d'un projet global qui vise à revaloriser la section aux yeux des élèves eux-mêmes mais aussi aux yeux des autres élèves de l'établissement. L'objectif étant de réaliser un court métrage sur la filière et ses différentes composantes, afin de le présenter au reste de l'établissement. Notre volonté était de définir des objectifs ambitieux et exigeants dès le départ afin de montrer la confiance que nous avons dans nos élèves en tant qu'enseignant. Nous souhaitons les faire travailler en groupe avec pour objectif une production commune. Cette modalité de travail nous est apparue comme pertinente pour responsabiliser nos élèves. Dans cette optique j'ai proposé à leur professeur d'économie et de gestion, qui est également leur professeur principal, de réaliser avec les élèves des vidéos mettant en scène des entretiens

⁴⁹ Ibid. p. 40.

d'embauche. Nous avons ainsi pu définir les objectifs disciplinaires et info-documentaires d'un tel travail. Ces derniers concernent notamment les notions de communication et de collaboration. Les élèves vont être amenés à collaborer à la réalisation d'un objet commun, ils devront notamment utiliser des services numériques adaptés pour partager des idées et coproduire des contenus dans le cadre de ce projet. Nous souhaitons ainsi les responsabiliser en leur laissant une certaine autonomie, qui sera, *in fine*, une source supplémentaire de valorisation de leur travail. De plus, le fait de proposer un travail impliquant l'utilisation d'outils numériques de montage vidéo, pourra nous permettre de nous appuyer sur les pratiques que certains élèves pourraient avoir en dehors du lycée (que ce soit en tant que réalisateur ou en tant que spectateur). Nous souhaitons, ainsi, mettre en avant les connaissances de nos élèves par la valorisation de leurs pratiques extrascolaires. Notre objectif est double, permettre aux élèves de s'informer et d'ainsi s'orienter au mieux, afin qu'ils deviennent pleinement acteurs d'une orientation qu'ils ont pu, pour certain, subir jusqu'ici, mais également, revaloriser la filière et ainsi revaloriser les élèves eux-mêmes. En mettant en évidence les perspectives d'orientation et d'insertion professionnelles qui s'offrent à eux après l'obtention de leur baccalauréat, cela devrait permettre de leur montrer que la filière dans laquelle ils sont n'est nullement une « voie de garage ». Car à désavouer, y compris institutionnellement parlant, les filières technologiques et professionnelles, on opère une distinction, une hiérarchisation entre l'intellectuel et le professionnel et donc entre enseignement général et professionnel. Ainsi le désir de s'orienter vers un métier dit manuel est dévalorisé, car les bons élèves se doivent d'aller vers les filières générales. L'orientation se fait donc plus sur les prétendues dispositions des élèves plutôt que sur leurs véritables envies. Comme le précise Olivier Le Deuff, enseignant chercheur en SIC à l'Université de Bordeaux et ancien professeur documentaliste :

*Le faire n'est pas une simple action commandée, il implique la capacité à raisonner et à comprendre. La séparation entre la réflexion et l'action, entre l'intellectuel et le technicien n'existe pas.*⁵⁰

Aussi il préconise de « hacker les bibliothèques »⁵¹, c'est-à-dire de mettre fin à cette distinction dénuée de sens. Pour lui, il apparaît nécessaire de transformer les lieux de savoir, d'accès à la connaissance et à l'information, que sont les bibliothèques, mais également les

⁵⁰ LE DEUFF, Olivier, *Bibliothèques et lieux de production de savoirs*, in LE DEUFF, Olivier (dir.), *Le temps des humanités digitales, la mutation des sciences humaines et sociales*, Limoges : fyp éditions, 2014, p. 151

⁵¹ Ibid. p. 151.

CDI, afin de les envisager autant comme des espaces d'action que de réflexion. A ce titre, il ne serait plus pertinent (a-t-il déjà été pertinent de le faire ?) de distinguer, et surtout de hiérarchiser, l'enseignement général de l'enseignement technologique et professionnel.

A ce jour, nous n'avons pu mener que la première séance de la séquence prévue. Dans cette première séance, nous avons proposé aux élèves de construire des cartes mentales sur la filière STMG et les métiers ou secteurs professionnels potentiels qu'ils envisagent. Puis après une mutualisation des différentes productions des élèves, nous avons réalisé une carte mentale collective synthétique de la séance. La carte mentale a permis aux élèves d'organiser, de structurer leur pensée, de la schématiser sans pour autant que le cadre de production ne soit trop contraignant. Cet outil nous a semblé particulièrement pertinent pour le début de notre séquence. Nous l'avons envisagé comme un support à la prise de parole, à l'expression des représentations des élèves. Elle doit également permettre aux élèves de se projeter dans un secteur professionnel en l'explorant et en s'efforçant de le synthétiser, de le modéliser. Cette première séance nous a permis d'effectuer une évaluation diagnostique des connaissances des élèves quant à leur orientation et quant aux secteurs professionnels qui s'offrent à eux. Il s'est avéré que peu d'élèves s'intéressaient d'ors et déjà aux questions d'orientation. Près de 70% (69,6%) des élèves de la classe n'ont pas d'idées au sujet de leur orientation après le baccalauréat. Et à peine plus de 25% (27,3%) se renseignent par eux-mêmes sur les questions d'orientation. Le fait d'avoir subi une orientation en filière technologique semble démobiliser une grande partie des élèves quant à leur propre orientation, se disant sans doute que celle-ci ne dépend pas, ou que trop peu, d'eux. A la question : « selon vous, quelles sont les difficultés particulières éprouvées par ces élèves dans le cadre d'un travail autour de l'orientation ? », les professeurs documentalistes sondés évoquent principalement la dévalorisation de leur filière (32,2%). Mais au-delà de ce phénomène de dévaluation que nous avons déjà évoqué, ils invoquent également des difficultés à se projeter dans leur domaine professionnel (29%), ainsi que des difficultés à se repérer dans les formations (29%). De plus, l'un des professeurs documentalistes sondés a ajouté en commentaire : « beaucoup d'élèves de ces filières n'ont pas de réel projet d'orientation en classe de 1^{ère}. La plupart ne sait pas vers quel métier aller ou a un projet qui n'est pas en adéquation avec ses compétences ». Aussi il apparaît essentiel d'aider ces élèves à construire un véritable projet d'orientation qui permettrait de donner plus de sens à leurs apprentissages. La séquence mise en place s'appuie sur cet état de fait. La proposition de ressources dédiées à l'orientation doit permettre aux élèves d'amorcer une stratégie de recherche qui aboutira à la création d'un document de collecte sur un domaine ou un métier qu'ils auront choisi. Cette recherche devra leur permettre de mettre en évidence les compétences et la formation requises pour tel ou tel métier. Cette démarche vise ainsi à faire

des élèves les acteurs principaux de leur orientation, au sens propre comme au sens figuré (à l'issue de la séquence les élèves seront amenés à mettre en scène en entretien d'embauche). C'est le rôle du professeur documentaliste de rendre l'élève autonome dans sa recherche d'informations, car, comme le précise Catherine Loisy, maître de conférence à l'Institut National de l'Éducation, « la construction de son projet d'orientation nécessite de s'informer »⁵², de récolter, de traiter, d'analyser l'information. Cette première séance avait pour objectif d'identifier les représentations des élèves sur les environnements socioprofessionnels qu'ils envisageaient. Nous nous sommes donc heurtés au fait que de nombreux élèves n'ont pas encore d'idées précises quant à leur orientation future. Mais cela montre également l'intérêt du travail que nous souhaitons mener avec eux. Plus de 70% (72,7%) des élèves de la classe ne s'informent pas sur leur orientation de manière autonome. Ce pourcentage entre en écho avec ce qu'évoquent les professeurs documentalistes sondés. Aucun d'entre eux n'a indiqué que les élèves consultaient régulièrement les ressources relatives à l'orientation. Cependant plusieurs d'entre eux indiquent que le fait de mener des séances au CDI avec ces élèves leur permet de mieux appréhender le lieu et ses ressources. A la question : « quels effets positifs avez-vous pu constater suite à des séances menées au CDI avec des élèves de filières technologiques ? », 30% d'entre eux notent une hausse de la fréquentation du CDI de la part de ces élèves et 24% indiquent une projection plus facile des élèves dans leur poursuite d'études. Il est trop tôt, à ce stade de la séquence, pour observer ses aspects positifs, mais nous en espérons beaucoup, notamment au regard de l'investissement des élèves lors de cette première séance.

L'approche curriculaire en info-documentation, que nous avons déjà évoquée semble ici particulièrement pertinente. Le domaine de l'orientation implique une dimension fondamentalement sociale de l'apprentissage puisqu'elle a pour objectif de permettre aux élèves de se projeter dans la société. Pour Catherine Loisy, les « nouvelles politiques éducatives mettent l'accent sur les implications sociales de l'apprentissage, autrement dit le curriculum »⁵³. Cependant il nous appartient, en tant qu'enseignant, de ne pas faire du travail sur l'orientation un facteur de comparaison sociale entre les élèves ayant des aspirations différentes. Au contraire, notre travail a pour but de restaurer l'estime de soi chez des élèves qui, du fait d'une orientation subie, peuvent avoir tendance à se dévaluer ou à être dévalués.

⁵² LOISY, Catherine. Accompagnement du projet d'orientation de l'élève et numérique, de nouvelles situations d'apprentissage pour les élèves. *Hermès, la revue*, février 2017, n°78, p. 129

⁵³ Ibid. p. 125.

3.3 Restaurer l'estime de soi

Les opinions et croyances que nous entretenons sur autrui, a fortiori lorsqu'on a du pouvoir sur cet autrui, [peuvent] affecter nos comportements de sorte qu'autrui se trouve enfermé dans nos attentes et que celles-ci deviennent souvent confirmées⁵⁴.

Si les représentations que les enseignants ont de leurs élèves et de leurs potentialités ont une incidence sur la réussite effective de ces derniers, elles ont également un poids sur la perception et l'estime de soi. La perception de soi se construit, notamment, au travers des relations sociales. Or la relation entre l'enseignant et ses élèves est évidemment une relation pédagogique, mais elle est également, dans une perspective plus large, une relation sociale. En ce sens, elle contribue à la construction de soi de l'élève. Comme l'écrivait le philosophe Jean-Paul Sartre : « nous ne sommes qu'aux yeux des autres et c'est à partir du regard des autres que nous nous assumons comme nous »⁵⁵. Le regard d'autrui apparaît donc comme un miroir dans lequel nous nous construisons. Aussi il semble inévitable que le regard de l'enseignant contribue à la construction de l'élève en tant qu'individu social. Qui plus est, comme le disent Pascal Bressoux et Pascal Pansu, le regard de l'enseignant est particulier, car il existe entre l'enseignant et l'élève un rapport de « domination » : « le regard d'un autrui signifiant (pairs et, plus généralement, évaluateurs dotés de pouvoir comme les parents, enseignants, éducateurs...), et plus précisément ses jugements, affecte la construction de soi (...) [qui] se construit par intériorisation du regard d'un autrui signifiant »⁵⁶. Nous devons alors, en tant que pédagogue être d'autant plus vigilant vis-à-vis des signaux que nous renvoyons à nos élèves quant à la perception que nous avons d'eux. Le processus d'orientation, dans lequel l'élève est accompagné par son enseignant, implique une dimension sociale, dans le sens où ce processus a pour finalité la répartition des individus dans la société. Cette répartition, qui semble inévitable dans le paradigme socioéconomique actuel, ne doit pas être l'occasion d'amener les élèves à se comparer entre eux. Notons que les élèves ont tendance à se définir les uns par rapport aux autres et à se définir en se comparant, en s'opposant, en s'identifiant aux autres. A ce titre les élèves des filières technologiques et professionnelles, et plus spécifiquement les élèves de STMG, sont particulièrement sujets à la dévalorisation de soi. Cette mésestimation ou cette dévaluation de soi découle de plusieurs facteurs et acteurs. Tout d'abord, comme nous l'avons

⁵⁴ BRESSOUX, Pascal, PANSU, Pascal. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF, 2005. p. 107.

⁵⁵ SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le Néant*. Paris : Gallimard, 2014.

⁵⁶ BRESSOUX, Pascal, PANSU, Pascal. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF, 2005. p. 116.

déjà dit, cette filière a tendance à être considérée comme une « voie de garage » par l'institution, les enseignants, les parents et donc les élèves eux-mêmes. Le fait même d'être identifié à cette filière et aux préjugés qui lui collent à la peau contribue à la dévalorisation du moi chez l'élève. Un professeur documentaliste sondé par notre questionnaire a ainsi indiqué en commentaire que « les élèves de STMG ont tendance pour certains à subir l'orientation et les préjugés qui s'y rattachent ». Dans un second temps, subir son orientation (nous avons vu que 65% des élèves de notre classe témoin estiment que leur orientation en classe de STMG ne relève pas d'un choix personnel) amène les élèves à considérer cette situation comme un échec. Notre établissement d'exercice accueillait pour la première fois cette année une filière STMG, sans que cela ne relève d'un choix de la part de la direction. Les élèves n'ayant pu être orientés dans d'autres établissements effectuent leur première année au lycée. Dès la prérentrée les commentaires à l'égard de cette nouvelle classe sont apparus, concernant notamment le faible niveau des élèves ou encore, je cite, le « caractère à risque » d'une telle classe. Les commentaires n'émanaient pas de personnes ayant déjà rencontré ou ne serait-ce qu'eu connaissance des dossiers des élèves. Ces commentaires, dès ce premier jour, nous ont interpellés et sont à l'origine de ce travail. Sans réel fondement, ils relevaient pour la plupart de préjugés ; préjugés qui constituent le terreau des prophéties auto-réalisatrices. Pour 25% des professeurs documentalistes, les classes de filières technologiques sont effectivement plus difficiles à gérer que celle de filières générales, 37,5% estiment qu'elles sont un peu plus difficiles à gérer et un enseignant estime qu'elles sont beaucoup plus difficiles à gérer. Il semblerait que les élèves aient tendance à se conformer aux préjugés dont ils font l'objet. La plupart des élèves de la classe de première STMG n'habitent pas dans le quartier (69,6% n'habitent pas dans le 14^{ème} arrondissement) et peuvent alors, en plus du sentiment d'injustice dû à l'échec de leur orientation, éprouver un certain déracinement, du fait de leur changement d'établissement, que certains voient comme une forme de punition. Il n'est alors pas simple d'endiguer ce phénomène. La revalorisation ou simplement la valorisation des élèves passe ici par celle de leur filière et des perspectives d'orientation qu'elle ouvre. En permettant aux élèves de faire évoluer, d'étoffer, de renouveler les représentations qu'ils ont des différents environnements socioprofessionnels liés à leurs domaines de compétences, nous souhaitons leur montrer que la filière dans laquelle ils sont, qu'ils l'aient choisie ou non, n'est aucunement une filière au rabais et que celle-ci leur permet, notamment à travers la découverte de nouvelles matières devant lesquelles ils sont tous égaux, de poursuivre leurs études après le baccalauréat. Et ceci, afin de les inscrire dans une perspective d'orientation active leur permettant de revaloriser leur estime d'eux-mêmes.

Conclusion

Le professeur documentaliste : un Pygmalion dans l'orientation des élèves de filière STMG. A travers ce sujet, nous souhaitons montrer que, dans certaines circonstances, les jugements du corps enseignant peuvent avoir tendance à se réaliser. Nous voulions interroger cette problématique dans le cadre de l'orientation des élèves de filières technologiques. Cette question nous a semblé pertinente, dans la mesure où ces élèves jouissent, a priori, d'une réputation assez défavorable. En effet, les filières technologiques et professionnelles sont comparées aux filières générales et sont ainsi dévaluées. S'opère alors une hiérarchisation des filières. Les enseignants et l'institution contribuent à cette hiérarchisation, à ce classement des filières. Ainsi les élèves qui ont des difficultés seront orientés vers les filières technologiques ou professionnelles car ils n'ont pas le niveau pour accéder aux filières générales. De fait, les filières technologiques et professionnelles sont jugées moins exigeantes, de qualité moindre en comparaison avec les filières générales. Les élèves sont alors orientés vers telle ou telle filière en fonction, non de leurs compétences ou de leurs appétences, mais en fonction de leur niveau scolaire. D'où le lien entre évaluation et orientation. Les meilleurs élèves accèdent aux filières générales, les autres aux filières technologiques ou professionnelles. Ainsi un « bon » élève sera encouragé à s'orienter vers une filière générale, quand bien même il souhaiterait, lui, se diriger vers une filière professionnelle. C'est à ce titre que l'institution et les enseignants, lors des conseils de classe notamment, contribuent à perpétuer une certaine distinction entre l'intellectuel et le manuel. Aussi nous souhaitons montrer le rôle du pédagogue, de l'enseignant, et donc du professeur documentaliste dans la construction personnelle et scolaire des élèves et donc dans leur orientation. Les expérimentations de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson permettent de mettre en avant la notion de prophétie et le rôle de l'enseignant dans son autoréalisation. Lorsque que l'on considère une situation comme réelle, il se peut qu'elle devienne réelle dans ses conséquences. C'est Robert K. Merton, sociologue américain, qui définit la prophétie auto-réalisatrice comme « une définition fautive de la situation, provoquant un comportement nouveau qui rend vraie la conception, fautive à l'origine »⁵⁷. Dans le domaine de l'éducation, cela implique que la croyance de l'enseignant quant aux potentialités de ses élèves et leur propension à réussir a une incidence directe sur leur réussite effective. Aussi il importe que l'enseignant ait conscience de ce phénomène et des conséquences des éventuels préjugés qu'il peut avoir vis-à-vis de ses élèves. A ce titre, Robert

⁵⁷ MERTON, Robert K. *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Armand Colin, 3^e éd., 1997. p. 139.

A. Rosenthal et Leonore Jacobson ont montré les avantages des préjugés favorables. Si l'enseignant s'attend à ce que ses élèves réussissent, alors, effectivement, ces derniers ont tendance à mieux réussir et à progresser davantage. Ces notions de préjugé et de prophétie auto-réalisatrice ont un lien direct avec l'évaluation des élèves qui, elle-même, est intimement liée à leur orientation. Il nous importe, en tant que pédagogue, de prendre conscience de cet « effet-maître », de notre rôle prépondérant et de celui de notre regard dans la construction des élèves. Cela nous amène à mieux penser l'évaluation et ses finalités pédagogiques. Nous avons essayé de le montrer, l'évaluation n'est par la notation et encore moins la hiérarchisation, à des fins de répartition, de nos élèves. « Les notes, dont nous avons vu qu'elles constituaient le vecteur principal de l'évaluation, sont mises dans la classe. Mais elles sont destinées à être regardées hors de la classe »⁵⁸, c'est ainsi qu'André Gagneux parle de « la fonction sociale de transmission de l'évaluation »⁵⁹. L'évaluation a pour objectif de situer un élève par rapport à un apprentissage, mais initialement, et c'est toujours le cas aujourd'hui, elle a également une fonction sociale. A partir de ce que fait l'élève en classe, on dit ce qu'il en est de lui. Le professeur documentaliste (les autres enseignants également, mais le professeur documentaliste dispose sans doute de plus de latitude pour organiser son évaluation) peut évaluer les élèves par compétences en définissant des degrés d'acquisition des compétences. Cette démarche s'inscrit dans une logique de curriculum info-documentaire ou de curriculum en info-documentation. Cette modalité d'évaluation semble moins soumise à la référence à une norme et donc à une éventuelle dérive normative. Evaluer par compétences, c'est valoriser ce qui est acquis par l'élève tout en présentant une démarche de progression symbolisée par les différents degrés d'acquisition desdites compétences. Il convient également que l'enseignant ne confonde pas sa nécessité d'évaluer les élèves avec une forme de jugement, le jugement scolaire. « Le jugement scolaire est influencé par les fonctions internes du système éducatif (fonctions didactiques) et par ses fonctions externes (régulatrices du fonctionnement global de la société) »⁶⁰, c'est un processus qui participe à la construction de l'individu qui en est le sujet. Le jugement scolaire participe alors de l'orientation de l'élève. Mettre l'élève au centre du processus d'orientation, semble la meilleure manière de l'impliquer pleinement. Il faut faire de lui l'acteur principal de son orientation, sans pour autant négliger complètement les autres facteurs et acteurs. Trop d'élèves de filières technologiques estiment que leur orientation s'est faite sans le consentement et sont, de ce fait, démobilisés pour toutes les questions y ayant trait. Un travail

⁵⁸ GAGNEUX, André. *Evaluer autrement les élèves*. Paris : PUF, 2002. p. 38.

⁵⁹ Ibid. p. 38.

⁶⁰ BRESSOUX, Pascal, PANSU, Pascal. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF, 2005. p. 3.

pluridisciplinaire amorcé par le professeur documentaliste, expert de l'information et de la documentation, permet, dans une dynamique de projet, de mobiliser les élèves autour de leur avenir. En valorisant le parcours de l'élève, afin de l'orienter en fonction de ses compétences et aptitudes plutôt qu'en fonction de ses notes, on incite ce dernier à s'investir plus fortement. La méconnaissance des élèves pour les environnements socioprofessionnels qui les concernent, ainsi qu'une difficulté à se projeter, contribuent à la dévalorisation de leur filière, mais également à la dévalorisation de la perception et de l'estime de soi. De plus, le regard de l'enseignant, en tant que regard « signifiant », affecte directement la perception que l'élève a de lui-même et « participe à la construction sociale du soi »⁶¹, ce qui influence le processus d'orientation. Comme nous l'avons vu la filière STMG et ses élèves sont particulièrement sujets à la dévalorisation. Cette dévalorisation s'illustre notamment dans leur orientation : « alors que les scolarités sont de plus en plus longues et la compétition de plus en plus tendue, les principes de l'égalité de tous et du mérite s'entrechoquent, avec pour conséquence, chez les élèves en échec, des sentiments d'indignité personnelle, et une perte d'estime d'eux-mêmes puisqu'on leur a donné la chance et qu'ils ont perdu »⁶². Ce que présente François Dubet, sociologue français, peut expliquer que de nombreux élèves préfèrent se désinvestir de la chose scolaire plutôt que d'y échouer en s'y étant investi davantage. En sachant que les élèves ont tendance à se conformer aux attentes, aux préjugés dont ils font l'objet, l'enseignant se doit de valoriser ses élèves et la filière dans laquelle ils sont inscrits, afin qu'ils ne se considèrent pas comme inférieur du simple fait de leur appartenance à une filière ou à une autre. Car les élèves, vus comme performants par leur enseignant, ont une perception meilleure de leurs propres compétences.

Cependant lorsque l'on parle d'évaluation par compétences, il ne s'agit pas de savoirs « utilitaristes », ni de la notion de compétence que l'on retrouve dans le monde de l'entreprise. Auquel cas :

Les programmes orientés vers les compétences [seraient] une invention des classes dominantes et des forces conservatrices qui mènent la planète. Il [faudrait] donc les dénoncer et les combattre, et pour cela réaffirmer la valeur républicaine des

⁶¹ Ibid. p. 4.

⁶² DUBET, François. L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Année sociologique*, 2000, n°50, p. 383-408.

*savoirs. En schématisant, défendre les savoirs serait de gauche, proposer des programmes scolaires orientés vers les compétences serait de droite.*⁶³.

Or cette distinction entre savoir-faire « vulgaires » et savoirs « nobles » est peu pertinente tant les deux notions sont étroitement liées : « les compétences ne refusent pas les savoirs mais leur permettent d'être opérationnelles »⁶⁴. Toutefois, il faut tout de même se demander si cette modalité d'évaluation par compétences ne permet pas de faire de l'école un lieu de formation utilitariste préparant les élèves à s'inscrire dans le monde de l'entreprise. Et il faut continuer de souligner l'importance de l'acquisition par tous d'une culture commune, car celle-ci demeure indispensable.

⁶³ PERRENOUD, Philippe. Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ?. *Patio : Revista pedagogica*, 2002, n°23. p. 8-11.

⁶⁴ DE VECCHI, Gérard. *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette éducation, 2011. p. 95.

Bibliographie

ALAIN, *Propos II*, coll. « La Pléiade », Gallimard, Paris, 1970.

DEMAILLY, André. De Pygmalion aux prophéties autoréalisatrices. *Le Journal des psychologues*, juillet 2008, n° 260.

BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 1970.

BOURGEAULT, Guy. « Evaluation, éthique et théories de l'action », in MORISSETTE, Joëlle, LEGENDRE, Marie-Françoise (dir). *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Laval : Hermann éditions, 2014. Collection la vie dans la classe.

BRESSOUX, Pascal. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves, *Regards croisés sur l'économie*, février 2012, n° 12.

BRESSOUX, Pascal, PANSU, Pascal. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF, 2005.

CHAMPY, Philippe, ETEVE, Christiane (dir). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation de la formation*. Paris : Retz, 2005.

DE PERETTI, André, BONIFACE, Jean, LEGRAND, Jean-André. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF éditeur : 2013.

DE VECCHI, Gérard. *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette éducation, 2011.

DUBET, François. L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Année sociologique*, 2000, n°50, p. 383-408.

DURU-BELLAT, Marie. *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil, 2006.

GAGNEUX, André. *Evaluer autrement les élèves*. Paris : PUF, 2002.

HADJI, Charles. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*. Bruxelles : De Boeck, 2012.

LALOUETTE, Anne-Laure. STMG : réconcilier les élèves avec leur parcours ? [en ligne], *Les cahiers pédagogiques*, mars 2017, hors-numérique n°45, p.39-p.40, [consulté le 26/01/2018].
ISSN 2268-7874

LE DEUFF, Olivier, *Bibliothèques et lieux de production de savoirs*, in LE DEUFF, Olivier (dir.), *Le temps des humanités digitales, la mutation des sciences humaines et sociales*, Limoges : fyp éditions, 2014.

LOISY, Catherine. Accompagnement du projet d'orientation de l'élève et numérique, de nouvelles situations d'apprentissage pour les élèves. *Hermès, la revue*, février 2017, n°78.

MAUDUIT, Michelle. *Pourquoi l'école fabrique-t-elle de l'échec scolaire et de la violence ?*. Paris : L'Harmattan, 2012. Questions contemporaines.

MERTON, Robert K. *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Armand Colin, 3^e éd., 1997.

PERRENOUD, Philippe. Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ?. *Patio : Revista pedagogica*, 2002, n°23. p. 8-11.

RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur : 2009.

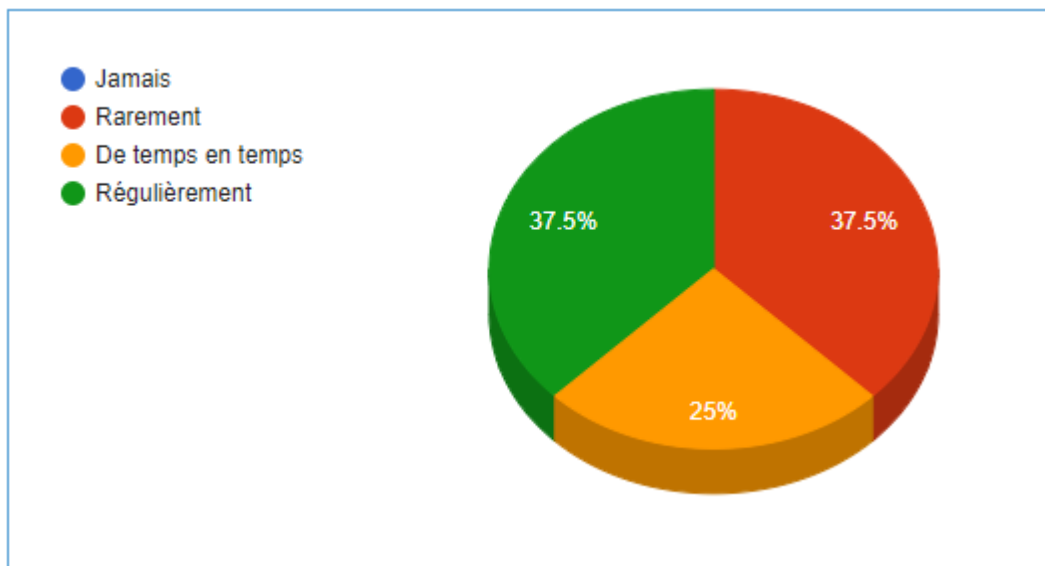
ROSENTHAL, R. A., JACOBSON, L., *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 ; trad. franç. *Pygmalion à l'école*, Tournai, Casterman, 4^e éd., 1971.

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le Néant*. Paris : Gallimard, 2014.

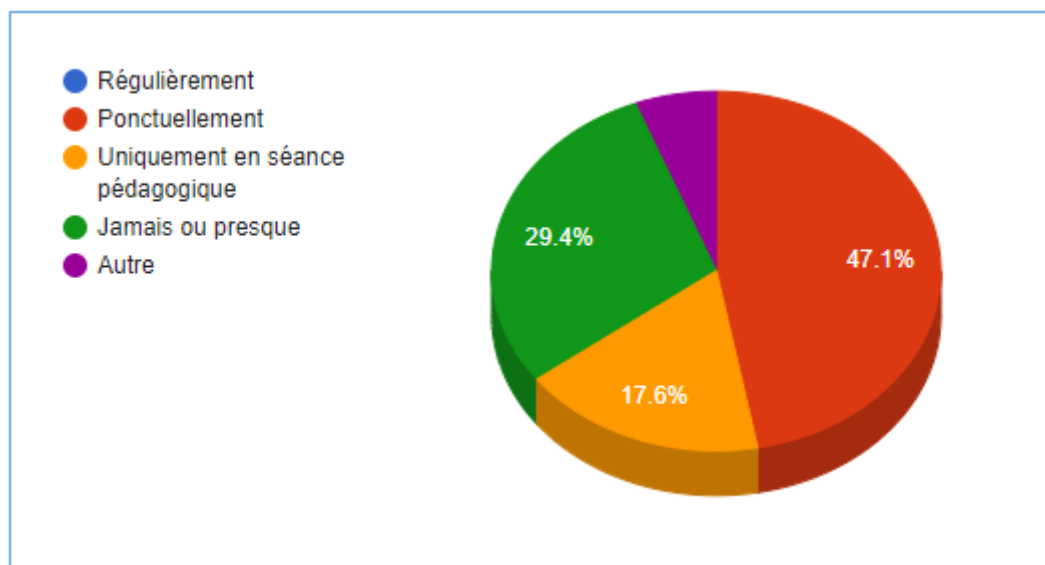
Annexes

A1 : Questionnaire à destination des professeurs documentalistes

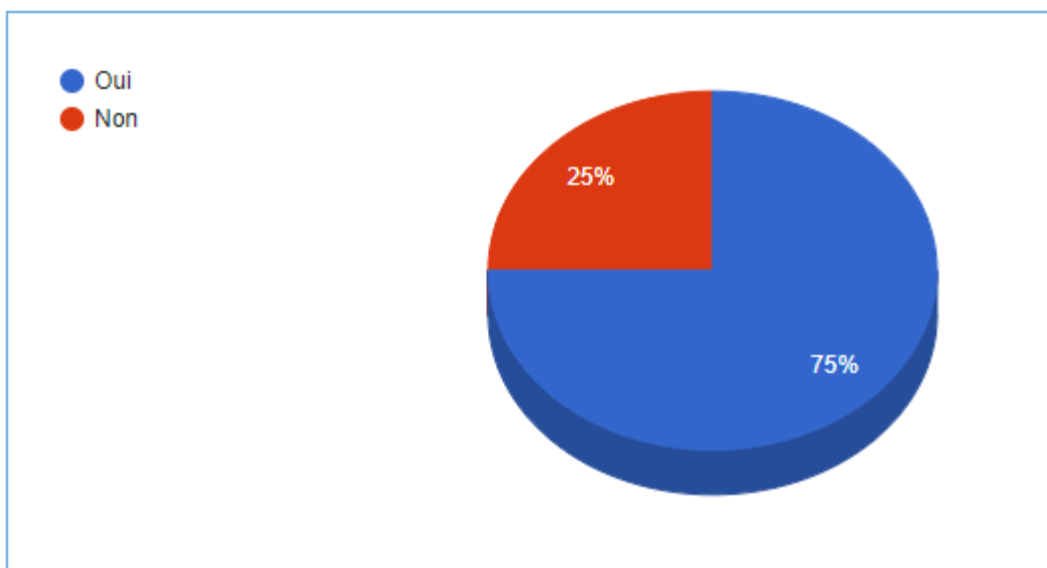
1. A quelle fréquence diriez-vous que les élèves de ces filières viennent au CDI en autonomie ?



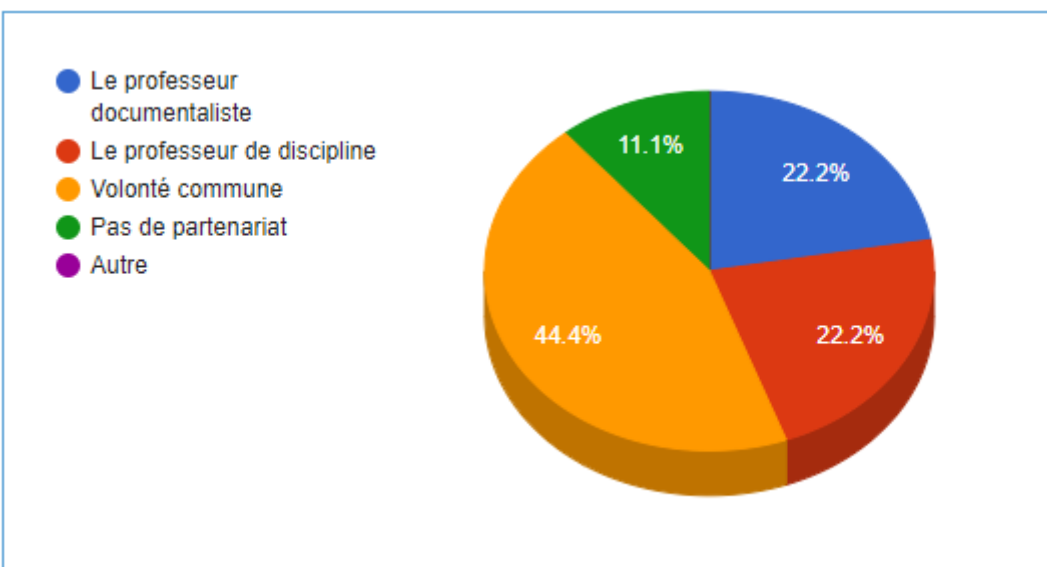
2. Lorsque les élèves viennent en autonomie au CDI, consultent-ils les ressources relatives aux questions d'orientation ?



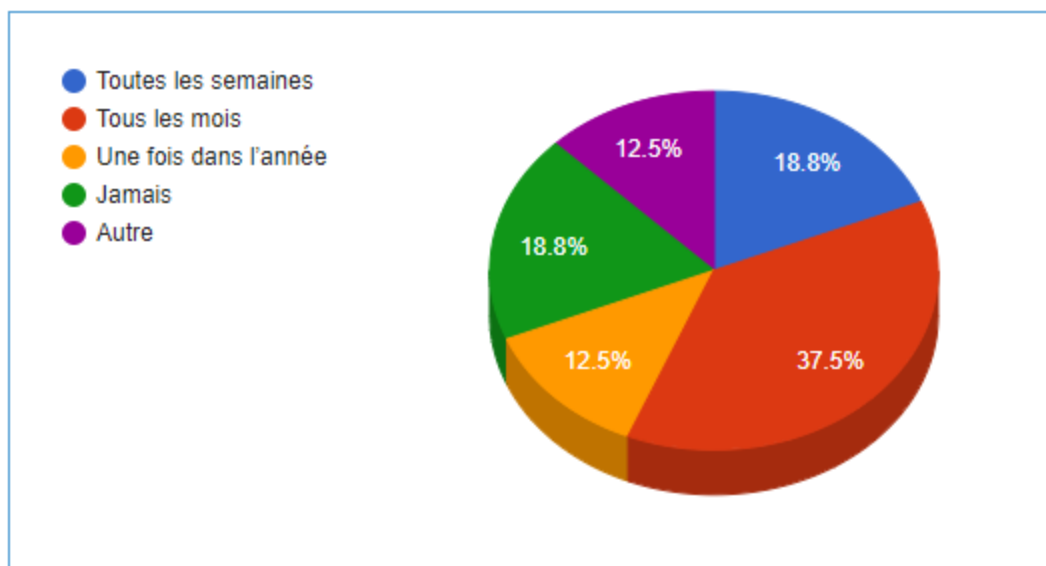
3. Travaillez-vous régulièrement avec ces classes dans le cadre de partenariats pédagogiques ?



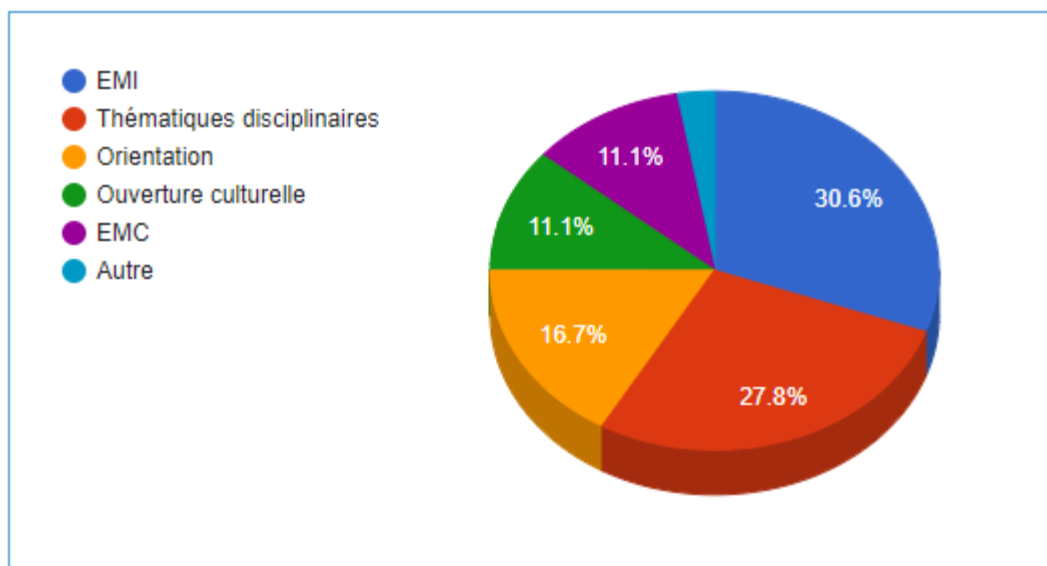
4. Qui sollicite ce partenariat ?



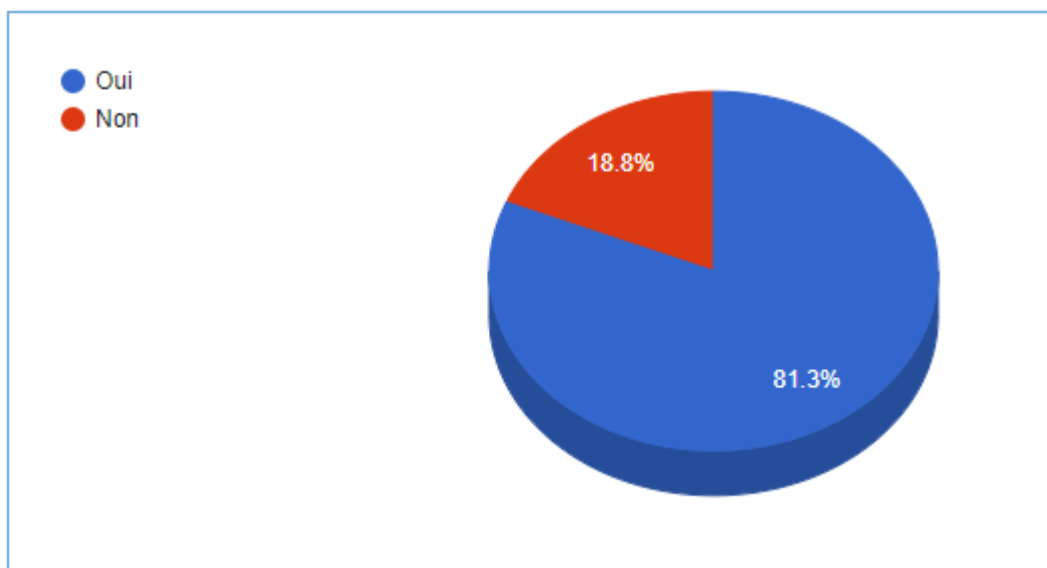
5. Quelle est la fréquence des séances pédagogiques que vous menez avec ces classes de filières technologiques ?



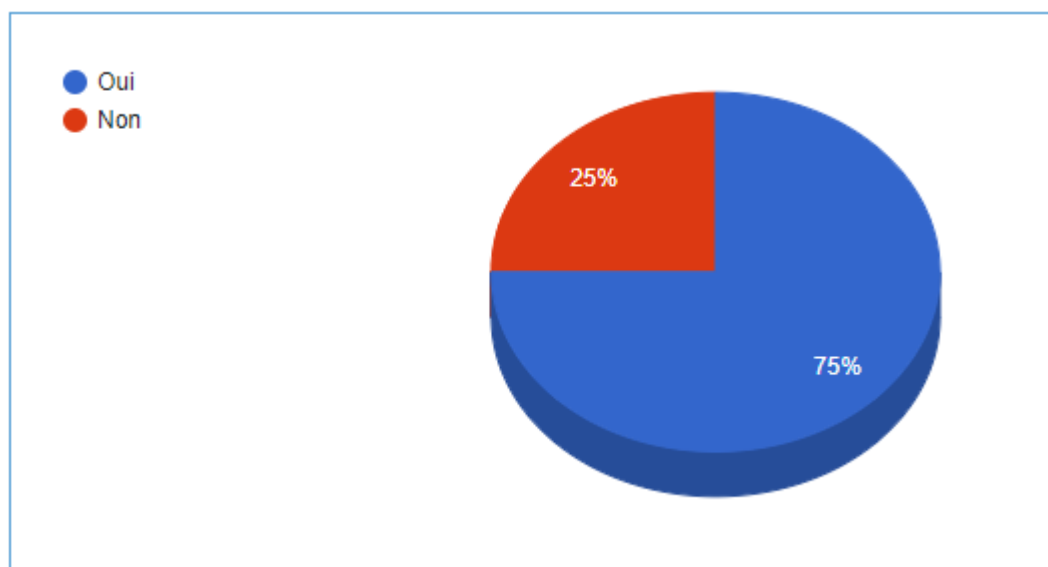
6. Sur quelle(s) thématique(s) travaillez-vous avec ces classes ?



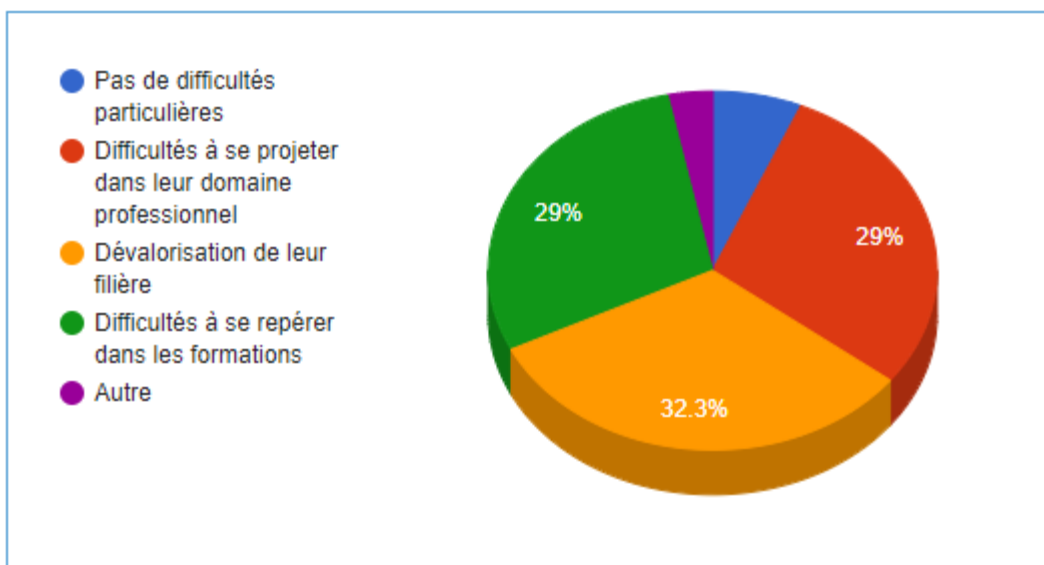
7. Les liens entre les programmes des filières technologiques et les objectifs de l'EMI vous semblent-ils faciles à identifier ?



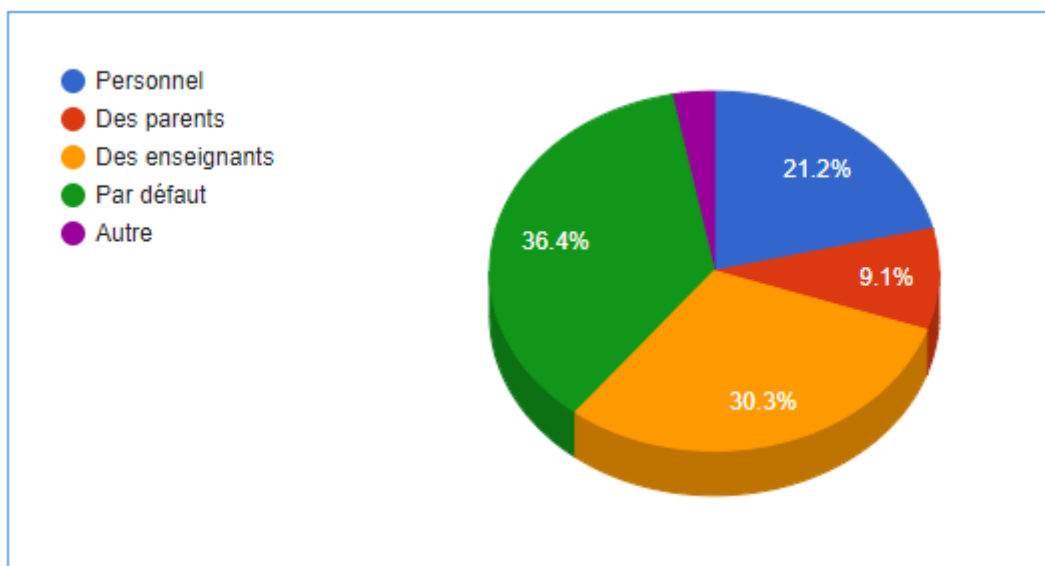
8. Le rôle du professeur documentaliste dans l'orientation des élèves de filières technologiques vous semble-t-il essentiel ?



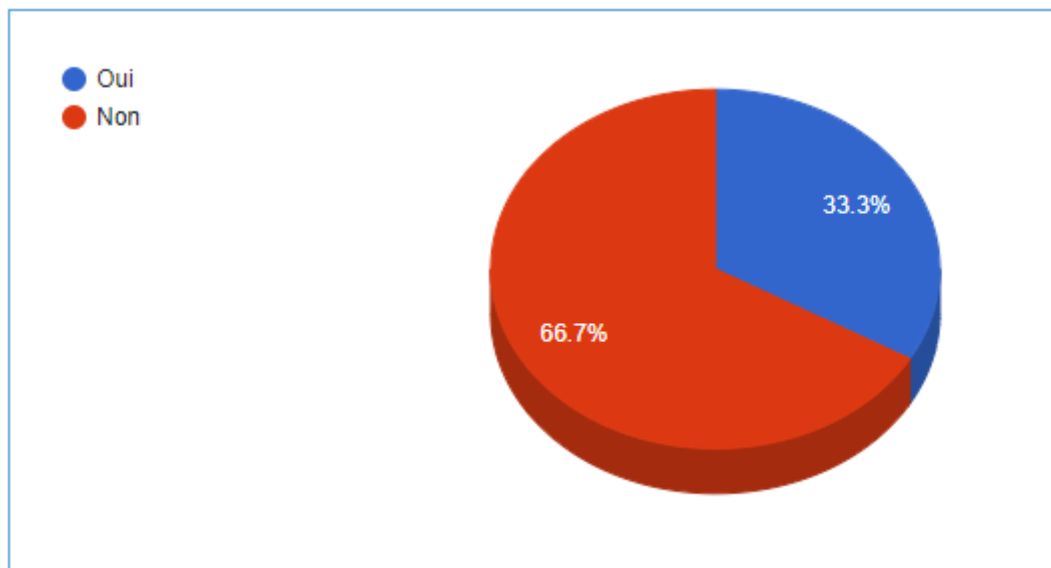
9. Selon vous, quelles sont les difficultés particulières éprouvées par ces élèves dans le cadre d'un travail autour de l'orientation ?



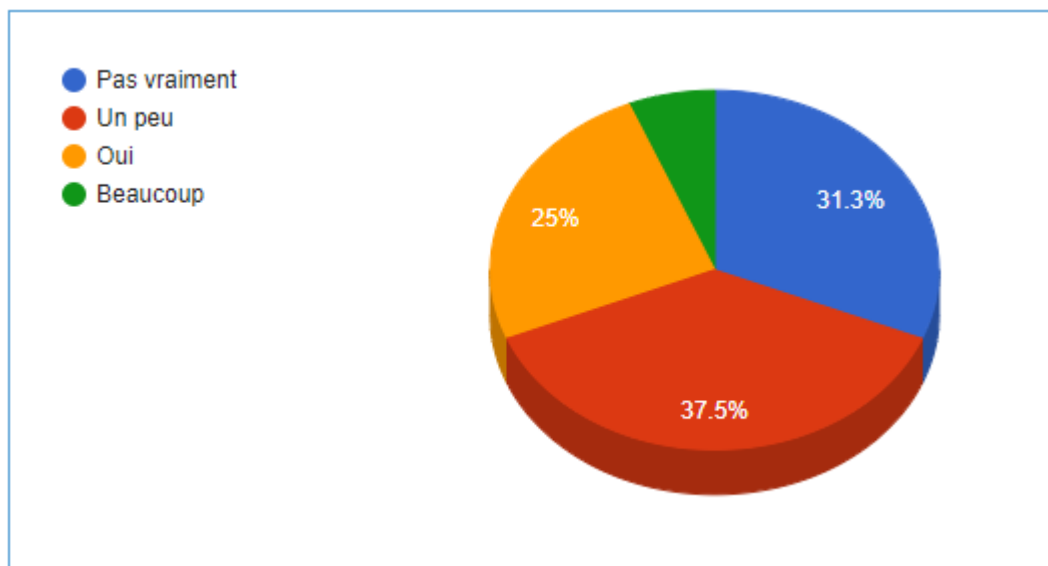
10. Pensez-vous que la présence de ces élèves dans telle ou telle filière relève d'un choix :



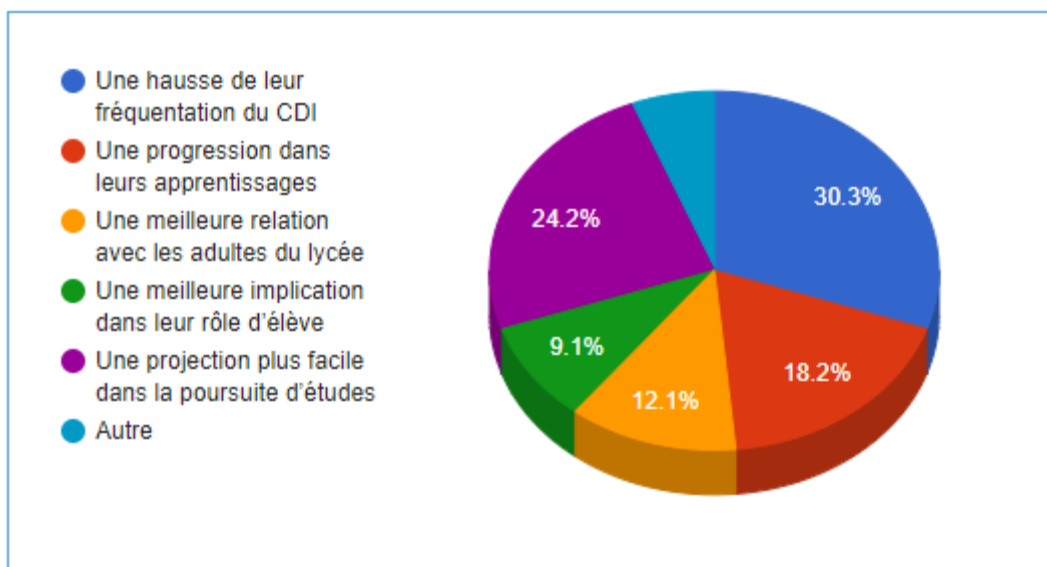
11. Pensez-vous que ces élèves ont choisi telle ou telle filière par rapport à leur projet professionnel ?



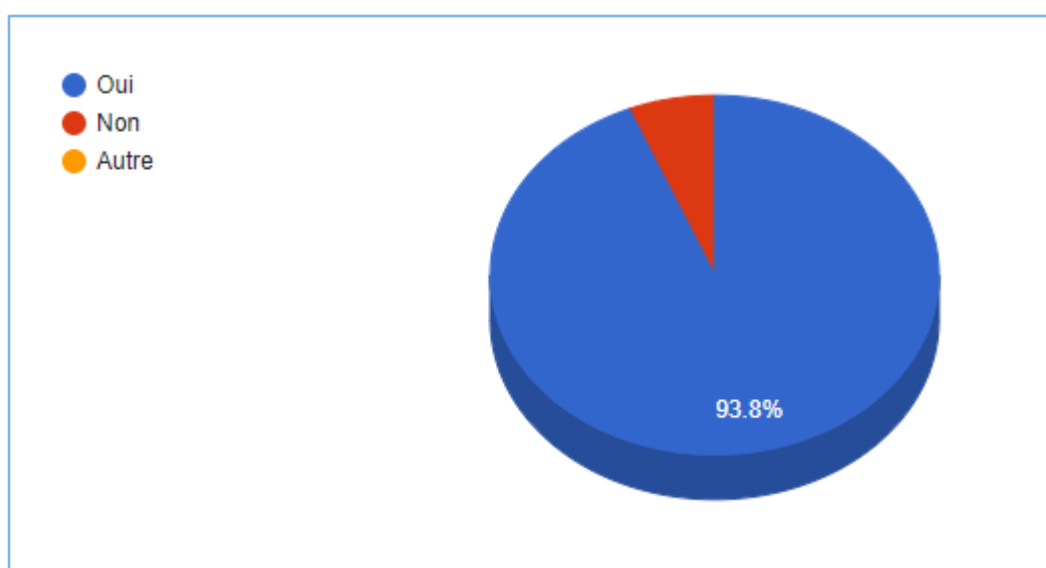
12. Diriez-vous que ces classes sont plus difficiles à gérer ?



13. Quels effets positifs avez-vous pu constater suite à des séances menées au CDI avec des élèves de filières technologiques ?

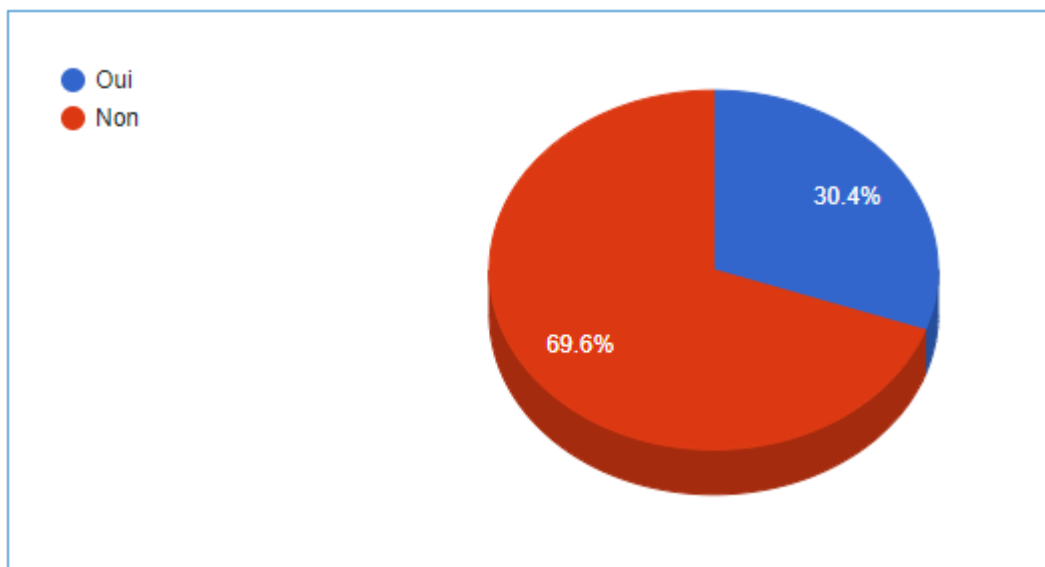


14. Pensez-vous qu'un réel travail mené sur l'orientation par le professeur documentaliste, en partenariat avec un enseignant de discipline, puisse permettre à certains élèves de se réconcilier avec leur filière ?

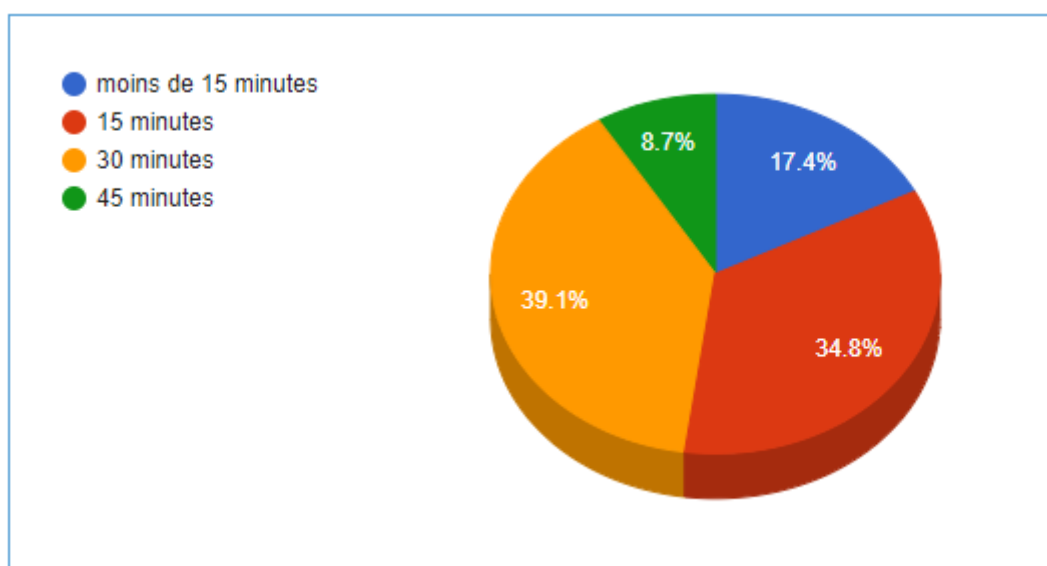


A2 : Questionnaire à destination des élèves de première STMG

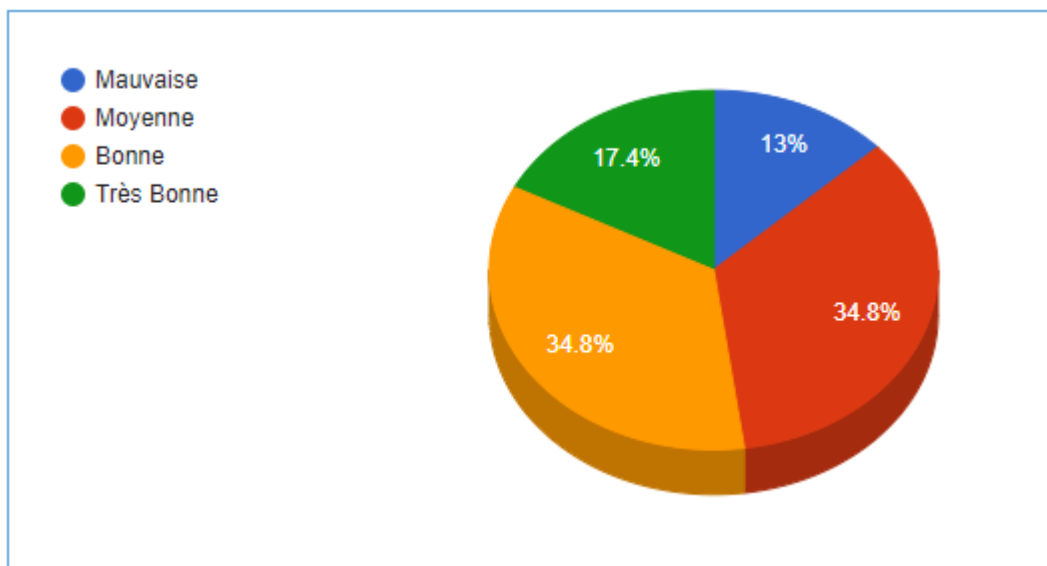
1. Habitez-vous dans le 14ème arrondissement (établissement dans lequel se situe l'établissement) ?



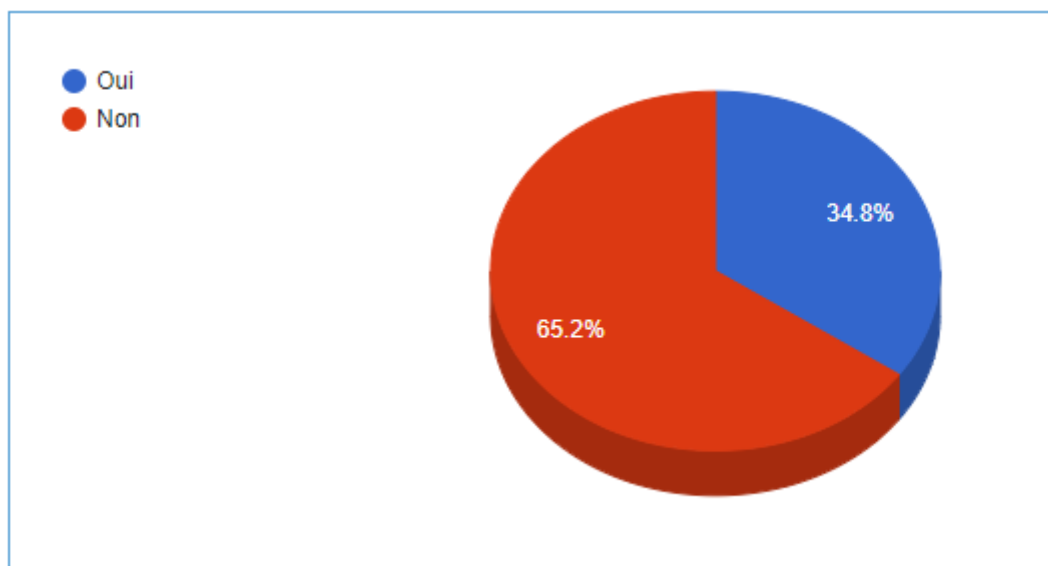
2. Si ce n'est pas le cas, combien de temps de transport avez-vous pour vous rendre au lycée ?



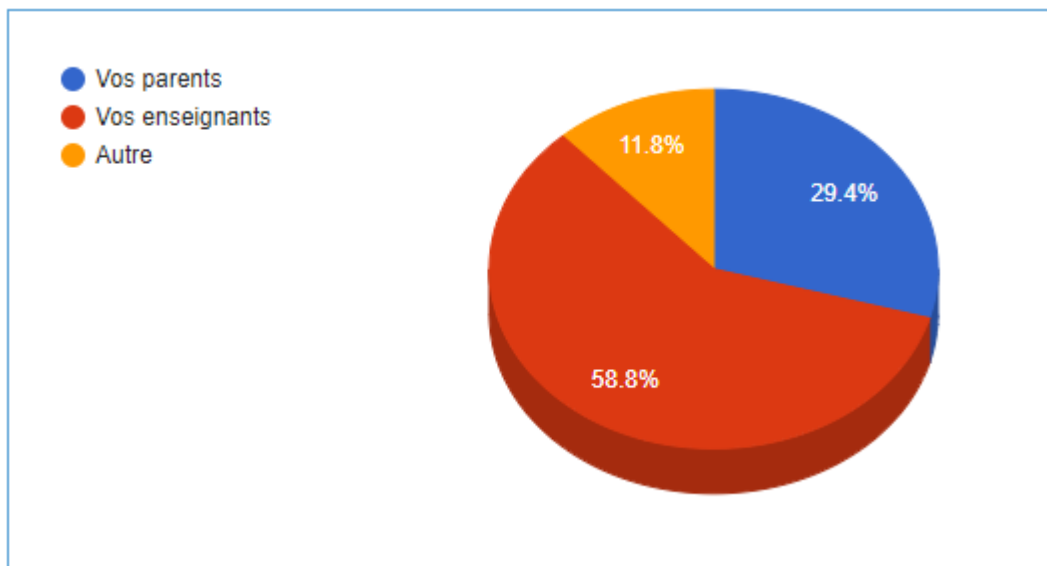
3. Comment décririez-vous votre intégration dans l'établissement ?



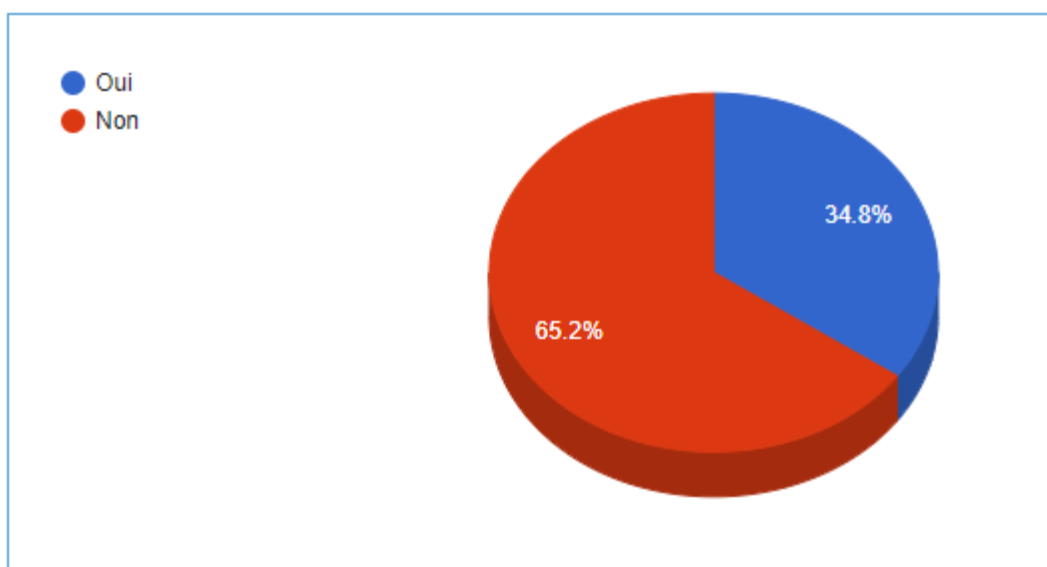
4. Votre orientation en STMG relève-t-elle d'un choix de votre part ?



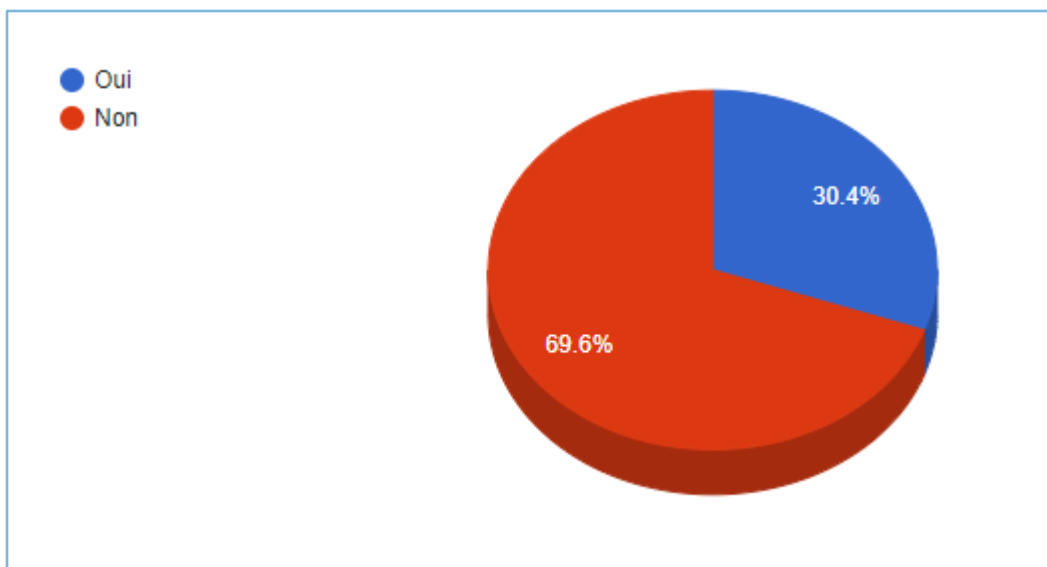
5. Si ce n'est pas le cas, de qui relève cette décision selon vous ?



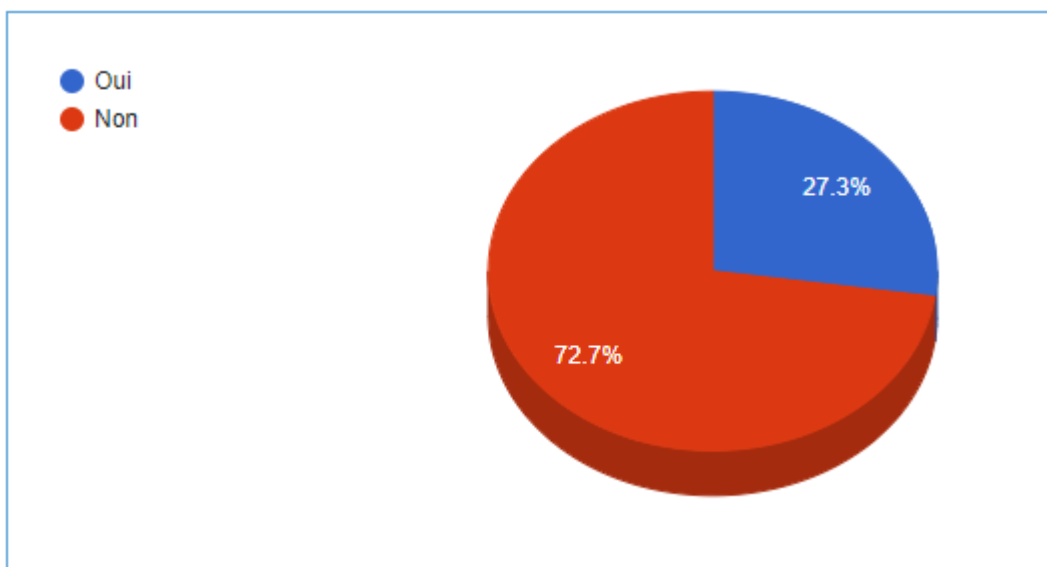
6. Cette orientation est-elle liée à votre projet professionnel, ou à votre poursuite d'études ?



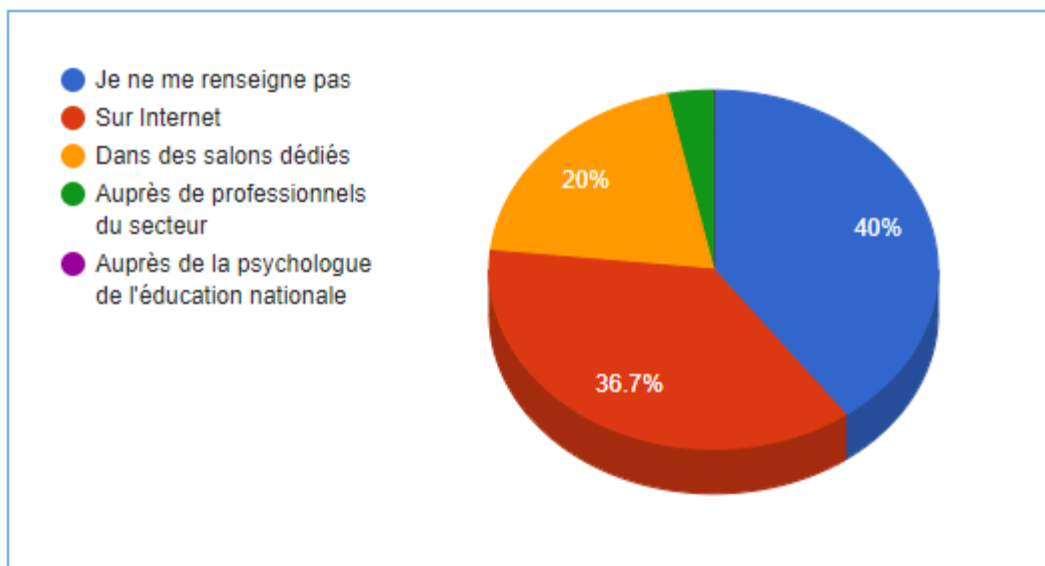
7. Avez-vous des idées quant à votre orientation post-bac ?



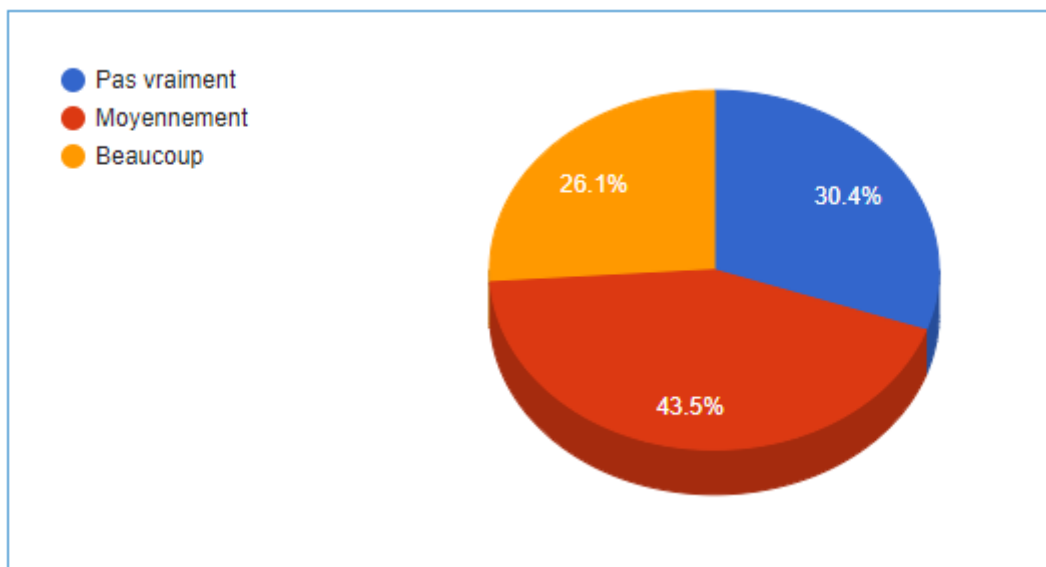
8. Vous renseignez-vous par vous-même sur les questions d'orientation ?



9. Si oui, comment vous renseignez-vous ?



10. Les nouvelles matières au programme cette année (management, gestion...) vous plaisent-elles ?



A3 : Fiche de préparation de la séquence

Titre : Réaliser une vidéo sur son projet d'orientation

<u>Disciplines</u> : EMI, économie, gestion	<u>Niveau</u> : 1 ^{ère} STMG
<u>Objectifs disciplinaires</u> :	
<ul style="list-style-type: none">• Permettre au futur bachelier d'identifier les caractéristiques de l'environnement et du secteur de son activité professionnelle• Acquérir la culture et les comportements propres aux métiers et aux emplois du secteur professionnel envisagé• Contribuer à développer la citoyenneté en renforçant notamment le sens des responsabilités, la capacité à assumer ses choix• Favoriser l'intégration des élèves au lycée par des actions collectives	
<u>Objectifs info documentaires</u> :	
<ul style="list-style-type: none">• Utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour produire soi-même des contenus• Mener une recherche : Construire une stratégie de recherche en fonction de ses besoins et de ses centres d'intérêt• Communication et collaboration : Collaborer : Choisir et utiliser un service numérique adapté pour partager des idées et coproduire des contenus dans le cadre d'un projet• Création de contenu : Développer des documents visuels et sonores : Produire une image, un son ou une vidéo avec différents outils numériques• Questionner la fiabilité et la pertinence des sources	
<u>Notions info documentaires</u> :	
<ul style="list-style-type: none">• Auteur• Source• Document de collecte	
<u>Outils (logiciels, applications), environnement</u> :	
<ul style="list-style-type: none">• Framindmap• Adobe Spark	
<u>Problématique</u> :	
<ul style="list-style-type: none">• Comment, au travers de la réalisation d'un entretien d'embauche simulé, favoriser la projection des élèves dans le domaine professionnel choisi?	
<u>Production attendue en fin de séquence</u> :	
A l'issue de la séquence pédagogique les élèves auront réalisé en binôme une courte vidéo (entre 3 et 5 minutes) qui présente un entretien d'embauche simulé concernant le domaine professionnel de leur choix.	

Déroulement (nombre de séances : 4 sur 5 heures)

Séances	
1	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Objectifs</u> : identifier les différentes motivations des élèves ainsi que les orientations envisagées - <u>Activités</u> : Présentation du projet de la séquence. Présentation du logiciel Framindmap. Partir des représentations des élèves. Par groupe les élèves réalisent une carte mentale en en s'interrogeant sur ce qui les a poussé à choisir la filière STMG et quels sont les métiers potentiels qu'ils envisagent. Mutualisation des cartes mentales de chacun des groupes. Réalisation d'une carte mentale collective synthétisant les différentes productions présentées. - <u>Ressources</u> : logiciel Framinmap, un poste par groupe - <u>Productions</u> : Création d'une carte mentale de la classe sur le thème de l'orientation
2	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Objectifs</u> : s'informer et acquérir la culture et les comportements propres à un métier du secteur professionnel envisagé - <u>Activités</u> : retour sur la carte mentale collective réalisée lors de la séance précédente. Présentation de quelques sites sélectionnés par les enseignants et mis à la disposition des élèves sur le portail documentaire de l'établissement. Les élèves doivent constituer un document de collecte en binôme sur un métier, ou un secteur d'activités de leur choix. Les documents doivent permettre aux élèves d'identifier les études, les qualités requises, les activités menées dans le cadre du métier qu'ils auront choisi. - <u>Ressources</u> : sitographie proposée par le professeur documentaliste mise à disposition sur le portail documentaire de l'établissement - <u>Productions</u> : Constitution d'un document de collecte par binôme sur un métier
3 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Objectifs</u> : Réaliser une courte vidéo d'un entretien d'embauche mis en scène. - <u>Activités</u> : Chaque binôme indique quel métier il a choisi. Remue ménage sur ce qu'est un entretien d'embauche, visualisation de quelques exemples. Faire émerger les caractéristiques essentielles. Distribution de la grille d'évaluation qui leur servira également de feuille de route lors de la réalisation. Présentation du logiciel Adobe Spark grâce à la présentation d'un tutoriel. Les élèves se mettent au travail et réalisent par binôme leur courte vidéo. - <u>Ressources</u> : ordinateurs, tutoriel Adobe Spark, vidéos d'entretien d'embauche - <u>Productions</u> : courte vidéo d'un entretien d'embauche mis en scène
4	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Objectifs</u> : évaluation par les pairs, découverte de nouvelles perspectives d'orientation - <u>Activités</u> : Retour sur la séquence, bilan. Visionnage de toutes les vidéos réalisées lors de la séquence. Chaque projection est précédée d'une courte présentation des auteurs qui expliquent brièvement leur démarche. - <u>Ressources</u> : Les vidéos réalisées, un vidéo projecteur - <u>Productions</u> : évaluation par les pairs au regard de la grille d'évaluation

Evaluations :

- Diagnostic : lors du remue méninge en tout début de séquence. On part des représentations des élèves quant à l'orientation et leur connaissance des différents secteurs d'activités qui les intéressent.
- Formative (remédiation) : le professeur documentaliste et le professeur principal créent conjointement un grille d'évaluation répertoriant les critères attendus : qualité de l'expression, du langage, de l'argumentation, pertinence de la mise en situation, présence d'éléments essentiels tels que les qualités requises pour le métier, l'explicitation des motivations, un bref descriptif du métier et de ces conditions en début d'entretien.
- Sommative : cette grille, en plus d'être une fiche de route lors de la réalisation de la vidéo, permettra également une évaluation sommative par les pairs lors du visionnage des vidéos lors de la dernière séance.

Prolongements :

- Une deuxième séquence sur une thématique de prolongement : les élèves auraient à réaliser l'interview d'un professionnel
- Une sortie pédagogique : visite d'un établissement d'enseignement supérieur proposant des métiers du secteur professionnel envisagé
- Une rencontre avec un professionnel pour qu'il puisse évoquer son expérience auprès des élèves
- Projection, commentée par les auterus, des vidéos au CDI avec comme invités potentiels, d'autres classes issus de filières générales notamment, les autres enseignants, le chef d'établissement, le CPE, voire les parents
- Mise à disposition des vidéos (après demande d'autorisation) sur le portail documentaire de l'établissement
- Participer au concours je filme le métier qui me plaît

Ressources :

- Grille d'évaluation
- Exemple d'entretiens d'embauche filmés
- Sitographie sur l'orientation (Onisep, CIDJ, Orientation pour tous, informétiers.info, lesmétiers.net)