



MINISTÈRE
DE L'ALIMENTATION
DE L'AGRICULTURE
ET DE LA PÊCHE

Direction générale de l'enseignement et de la recherche
Inspection de l'enseignement agricole

EVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES ALESA

Dominique AUMASSON
Jean-Luc CHEMORIN
Patrick DUSSAUGE
Marcel FERREOL
Fabienne KUNTZ

Octobre 2009

Confiée à l'Inspection de l'Enseignement agricole afin de disposer d'éléments permettant de renforcer le pilotage national du dispositif d'éducation à l'initiative et à la responsabilité par la vie associative, l'analyse qui suit s'est appuyée sur deux corpus d'observation :

- une analyse chiffrée réalisée en 2007 qui évalue la transformation des ASC (Associations sportives et culturelles) en Alesa (Associations de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis) et cite les principaux freins relevés par les directeurs d'EPLEFPA (Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles) ;
- une observation réalisée dans 5 EPL dans le courant de l'année scolaire 2008-2009 spécifiquement sur ce thème et des observations faites à l'occasion d'autres missions d'évaluation d'établissements.

FONTENAY-LE-COMTE : appui sur un évènement géré par l' Alesa « journée des métissages »

AHUN : appui sur une demande d'accompagnement de la création de l'Alesa et de l'élaboration du PADC (Projet d'animation et de développement culturel)

VESOUL
PÉZENAS
OBERNAI

Modalité d'observation pendant ces visites :

Interlocuteurs en établissement :

- Direction : initiative de la configuration laissée à l'équipe de direction ; ce sera un indicateur de l'engagement ;
- Vie scolaire dans la dimension EPL ;
- Enseignants d'EPS (Education physique et sportive) et d'ESC (Education socioculturelle)
- Délégués élus de l' Alesa ;
- Un groupe d'élèves choisis au hasard.

Documents consultés :

- Projet d'établissement ;
- Projet d'animation et de développement culturel ;
- Projet de vie scolaire ;
- Conventions, projet EPS, projet d'association sportive ;
- Règlement intérieur.

Visite des locaux où peut se déployer l'ALESA

Un rapide rappel historique du processus de mise en place des ASC puis de leur transformation en ALESA permettra de bien identifier les enjeux de ce processus éducatif et d'en montrer les évolutions. Après un état des lieux de la mise en œuvre des Alesa, l'analyse des conditions de réussite en EPL de ce dispositif permettra de proposer des éléments stratégiques permettant le pilotage au niveau national, régional et à celui de l'EPL.

1. Eléments d'histoire

Un rapport d'évaluation de l'Inspection de l'enseignement agricole intitulé : « *Les associations sportives et culturelles dans les établissements agricoles publics* » daté de 1993 et s'appuyant sur des analyses multiples établies à la suite d'enquêtes auprès des établissements apportait la conclusion suivante :

« Les associations sportives et culturelles, partie prenante de la culture des établissements agricoles, semblent être aujourd'hui à un tournant de leur existence.

Un effort d'adaptation est absolument nécessaire pour qu'elles intègrent l'évolution des contextes et trouvent un dynamisme nouveau. Si leur fonction d'organisation de services et de loisirs est évidente, leurs missions éducatives et, en premier lieu, le développement de l'autonomie par l'apprentissage à la prise de responsabilité doivent être réaffirmées. C'est la condition indispensable pour justifier un soutien accru de l'équipe éducative. Le développement de cette mission passe notamment par une évolution des statuts, le respect des principes et des règles statutaires des associations-loi 1901, la stricte séparation des opérations relevant de la comptabilité publique ou associative et vraisemblablement un assouplissement des règlements intérieurs dans le cadre de la vie à l'internat. »

Suite à ce rapport la DGER (Direction générale de l'enseignement et de la recherche) décida de mettre en place une expérimentation – pilotée par l'Enesad (Ecole nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon) - auprès d'une dizaine d'établissements volontaires afin de tester différents types de statuts susceptibles de répondre aux préconisations du précédent rapport d'évaluation.

« Le scénario 1 de l'expérimentation mise en place par la DGER consistait à réserver les postes de direction de l'ALESA à des apprenants, tout en maintenant les membres de droit adultes. Il n'a pas été choisi. D'une part il est juridiquement délicat d'imposer à une association loi 1901, de l'extérieur, des membres de droit. Par ailleurs le risque était de reproduire les mêmes travers, avec une association de la communauté éducative, même si les responsabilités, théoriquement, étaient données aux apprenants.

Le choix a donc été fait de promouvoir le scénario 2, celui d'une association des seuls lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis. Ce choix était d'autant plus pertinent qu'il s'inscrivait alors dans la réflexion d'ensemble concernant la dimension éducative de la vie scolaire, avec une volonté accrue de la DGER de trouver des dispositifs innovants d'éducation à la citoyenneté.

En fait, la DGER a voulu renouer avec les objectifs affichés dès la création en 1965 des ASC, de manière extrêmement innovante : en faire « un lieu privilégié de l'apprentissage à la prise de responsabilités des jeunes, de leur épanouissement personnel, de leur accès à l'autonomie ». C'est pourquoi elle propose un dispositif novateur, dans un contexte différent, mais avec la même volonté politique. »

(Rapport de l'IEA 2005/2006 chapitre IV : Les associations de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis.)

2. Etat des lieux

Lors de l'enquête réalisée en 2007 auprès des EPLEFPA concernant l'état des lieux et l'impact de l'ESC sur la formation des apprenants, 63% des établissements avaient réalisé la transformation de leur ASC en ALESA, 8% étaient en train de le faire et 30% ne s'y étaient pas attelés.

Les principaux freins évoqués étaient liés à :

- la structure de l'établissement :
 - o le nombre d'apprenants majeurs pour occuper les postes de responsabilité peut être perçu comme trop faible ;
 - o les locaux ne permettent pas l'affectation de bureaux aux apprenants ;
 - o l'absence de personnel dédié à la surveillance et la sécurité des apprenants mineurs.

- la crainte par rapport à la capacité de gestion des apprenants et surtout le sentiment que l'ASC implique un engagement des adultes dans ce domaine est beaucoup plus rassurant ;
- Les modalités variables d'implication des enseignants d'ESC dans quelques établissements.

Au fil de nos observations d'établissements, nous avons pu rencontrer des établissements dans lesquels le fonctionnement associatif est celui d'une Alesa sans pour autant qu'il y ait eu transformation des statuts. Les fonctions de responsabilité sont de fait confiées aux élèves sous le regard d'adultes (enseignants d'ESC et d'EPS le plus souvent). Nous avons aussi rencontré des Alesa dans lesquelles on sollicite (voire on salarie) des adultes pour encadrer la gestion financière. La frontière entre ASC et Alesa n'est donc pas toujours perçue de manière semblable selon les cultures d'établissement.

Dans tous les cas, les équipes enseignantes et les équipes de direction ont fait part de leurs interrogations quant au devenir des Alesa dans le système de contraintes institutionnel actuel mais aussi en fonction des évolutions sociologiques concernant les apprenants.

3. Problématiques d'aujourd'hui

- évolutions institutionnelles :

La rénovation de la voie professionnelle - notamment par l'introduction des enseignements à l'initiative des établissements (EIE) en Baccalauréat professionnel – laisse une place non négligeable à la mise en œuvre de projets liés à la citoyenneté et la prise de responsabilité avec des supports sportifs et culturels. L'Alesa peut donc en être le relais.

La place de l'animation de la vie collective des internats, traditionnellement dévolue aux Alesa, devra être réexaminée en fonction des contextes géographiques. Les EPL périurbains voient leur population d'internes en diminution lorsque les politiques de transport collectif rapprochent les jeunes de leur domicile familial ; l'attraction de l'offre de loisirs urbains vient aussi concurrencer celle de l'établissement.

- évolutions sociologiques : pratiques culturelles et attentes des apprenants.

Les enseignants d'ESC ne peuvent éviter de confronter les pratiques culturelles des apprenants qu'ils côtoient quotidiennement à leurs objectifs pédagogiques et éducatifs ; dans le meilleur des cas, ils en tirent une stratégie éducative très porteuse.

Ainsi, à titre d'exemple, dans une région, suite au constat fait par les enseignants d'ESC, que les habitudes d'écoute musicale se limitent pour beaucoup de lycéens et d'apprentis à la collection de flux musicaux formatés par le marketing a généré la création d'un dispositif novateur permettant la rencontre avec les musiques actuelles dans ce qu'elles ont de vivant. Ce projet propose à l'intérieur des Alesa fonctionnant en réseau des ateliers de création, des activités de programmation, de communication, d'organisation autour de concerts permettant la découverte de groupes et de genres nouveaux. La contrainte majeure fixée par les enseignants est la variété dans la programmation, les lycéens argumentent, collaborent, décident et organisent ensemble. Il y a là un vrai projet à partir d'un diagnostic des pratiques culturelles ambiantes et une dimension de médiation culturelle et d'éducation à l'initiative. Bien évidemment un tel dispositif mobilisant de nombreux partenaires professionnels nécessite pour s'inscrire dans la durée un relais institutionnel régional (décharge horaire enseignants, homogénéisation du dispositif financier permettant l'utilisation des subventions).

3. Les conditions de la réussite pour le fonctionnement des ALESA en EPLEFPA

La prise en compte des contraintes organisationnelles :

- **Le temps :**

Les contraintes économiques mais aussi celles liées à l'organisation par les collectivités territoriales des transports scolaires ont amené beaucoup d'établissements à prendre des décisions concernant l'amplitude hebdomadaire d'ouverture des établissements qui ont un impact fort sur le temps réservé aux activités associatives. Le raccourcissement de la semaine (du lundi matin au vendredi en début d'après-midi) implique de plus en plus souvent que le mercredi après-midi soit travaillé. L'association sportive est directement concernée ; la participation aux rencontres sportives dans le cadre de l'UNSS (Union nationale du sport scolaire) et de l'ANDSA (Association nationale pour le développement du sport dans l'apprentissage) est rendue difficile voire impossible.

Dans certains établissements, on tente de limiter les difficultés en intervenant sur l'amplitude journalière ; on raccourcit la pause méridienne pour dégager des plages horaires d'activités en soirée. Les internes disposent alors de temps pour la vie associative.

- **Les espaces :**

Au sein de l'EPL, les espaces consacrés à la vie associative sont à considérer comme des lieux particulièrement sensibles :

- o Les espaces de détente souvent appelés « foyer », font l'objet de toute l'attention des membres de l'Alesa qui y exercent leur rôle d'animation et de gestion de manière essentielle voire exclusive souvent. Ils sont aussi parfois l'objet de tensions entre les personnels de direction et le bureau de l'Alesa en particulier lorsqu'il y a des dégradations ou lorsque l'entretien du local pose problème ;

- o La salle de travail équipée du matériel nécessaire à la gestion, à la réunion du groupe, à la préparation des activités doit être aussi bien équipée qu'un bureau administratif afin que les activités de gestion, de mise en route et de suivi de projets puisse s'y réaliser efficacement, surtout si le temps dont disposent les apprenants est restreint ;

- o Il va de soi que ce bureau peut tout à fait être partagé avec les membres dirigeants de l'association sportive, voire également les délégués de toutes natures ;

- o Il est particulièrement important de réserver des espaces de communication (information, échanges d'idées, valorisation des activités) à l'usage des associations. Il s'agit autant d'espaces physiques – murs pour l'affichage, salle de rédaction pour un journal d'établissement – que d'espaces immatériels (module d'un site Internet d'établissement).

La place de la vie associative dans la construction des apprentissages des apprenants

- **Le positionnement des enseignants par rapport à l'apprentissage de la responsabilité et de l'initiative¹**

Il paraît nécessaire de travailler davantage en formation des enseignants deux aspects particuliers :

¹ Notre traduction du terme « empowerment » utilisé dans la littérature de l'éducation qui englobe trois grands objectifs : la vision (savoir où l'on va), l'autonomie (avoir suffisamment de marges de manœuvres personnelles et collectives pour agir) et la conscience de sa légitimité dans l'action.

- le statut de l'erreur, du risque d'échec :

Certains projets proposés par les jeunes peuvent être perçus comme trop difficiles à mettre en œuvre ou vont comporter une part de risque (insuccès de l'activité proposée, risque financier...). Pédagogiquement, il est souhaitable d'exposer les apprenants à ce risque, pour qu'ils mesurent les compétences qu'il leur faut construire, les ressources cognitives, psychologiques et sociales qu'il leur faut mobiliser.

- l'accompagnement des projets des apprenants sans jugement de valeur : « ce n'est pas notre travail de les accompagner sur le festif ! », on peut entendre ce propos et quelques autres qui soulignent la difficulté de certains enseignants avec les pratiques socio-éducatives et culturelles des jeunes. On peut également mesurer les écarts existant entre les attentes des apprenants et certaines propositions des enseignants. L'offre éducative et culturelle des établissements est quelquefois très riche et les apprenants investissent alors le domaine du récréatif et du festif. Savoir utiliser les demandes des élèves, comme détour pédagogique ou simplement pour les enrichir d'objectifs, nous paraît être une attitude éducative essentielle dans la démarche d'éducation à la prise de responsabilité et d'initiative.

- L'incitation au travail collectif des adultes, dans l'accompagnement des démarches des jeunes au sein de leur association l'association. Il est important que les domaines de compétences des adultes soient lisibles pour les élèves.

▪ **La reconnaissance des compétences acquises hors champ scolaire :**

L'implication des apprenants – très réelle – a un impact tant sur l'image de l'établissement que sur la construction des jeunes eux-mêmes. Il paraît alors légitime de :

- Les associer aux opérations de communication externe des EPL ;
- Identifier, évaluer et ainsi valoriser les compétences acquises. On imagine volontiers qu'on puisse aller vers un "portefeuille de compétences" qui rende compte de toutes les prises de responsabilité, pouvant être valorisées dans un dossier de candidature, dans un entretien de recrutement.

Cela permettrait, en outre, de faciliter à l'intérieur d'un EPL la continuité de la dynamique, qui apparaît dans les LPA (Lycée professionnel agricole) comme un vrai problème. Les cycles de formation – désormais plus courts – permettront-ils d'inciter les apprenants à cette prise de responsabilité, si on ne leur en montre pas l'intérêt, voire l'utilité pour leur insertion ?

La politique éducative et son pilotage en EPL

- Le degré d'intégration des projets entre eux au sein de l'EPL a un impact réel sur la dynamique associative. On a pu observer dans un établissement une équipe enseignante qui "pense" ses projets dans une continuité d'événements et qui associe en permanence les élèves aux dispositifs de communication, d'animation et de gestion des projets. La culture du projet dans cet établissement, malheureusement non relayée par l'équipe de direction, s'approche d'une conception intégrée qui mérite d'être affinée. L'Alesa, dans ce cas de figure, est essentiellement un lieu d'articulation de l'offre socioculturelle globale.

- La place de l'équipe de direction et surtout les rôles que peuvent jouer ses membres est une composante essentielle en matière de politique éducative. Ainsi, un directeur, décrit par les élèves comme leur interlocuteur naturel pour réguler les projets, comme leur médiateur vers le territoire et ses ressources, donne une dimension "politique" à l'action des élèves.

- La question de la mixité des publics au sein de l'Alesa requiert également un positionnement clair en matière de pilotage. Travaille-t-on la vie scolaire dans la dimension EPL ? Comment prend-on en compte les besoins et attentes spécifiques des apprentis ? Ces questions permettent d'avancer des stratégies et un système de valeurs éducatives qui *font* une politique d'établissement.

- La stratégie de communication, la réflexion sur le système d'information (quels accès – matériels et de formation – choisit-on pour tous les usagers ?) renvoient également à l'amélioration de la prise en compte des évolutions des pratiques socioculturelles des apprenants. Ainsi, raisonner sur la possibilité de laisser les apprenants monter une activité de jeux en réseaux va renvoyer tant aux équipements disponibles qu'à la charte d'usage de l'Internet dans l'EPL pour aller jusqu'à la réflexion sur les configurations spatiales et temporelles de l'internet.

De même, associer les membres dirigeants de l'Alesa aux produits de communication interne et externe de l'établissement, permet de rendre lisibles à tous les règles, de fixer un niveau d'exigence conforme aux compétences visées dans les référentiels d'ESC.

- De même que la conception *intégrée* des projets nous semble être une condition de réussite de l'éducation à l'initiative et à la responsabilité, nous souhaitons souligner qu'une vision globale des fonctionnements associatifs est grandement nécessaire. La disjonction statutaire des modes associatifs n'empêche pas la conduite commune de projets intégrés. Dans certaines Alesa, on gère des ateliers sportifs sur les temps socio-éducatifs et on n'a plus de temps pour l'UNSS (lorsque le mercredi après-midi est utilisé pour des cours) ; on favorise des engagements ponctuels sur des événements forts colorant différemment l'association sportive. Le calage sur les contraintes propres à l'établissement définit dans le meilleur des cas un projet adapté aux attentes des apprenants et concerté avec l'ensemble des porteurs de projets de l'EPLEFPA.

Il paraît donc éminemment souhaitable de conduire le travail associatif des apprenants de concert, d'élaborer une politique globale en matière d'accompagnement de la prise de responsabilité et d'initiative.

4. Préconisations en matière de pilotage

Pilotage national

- Préserver le tiers temps dédié à l'animation dans le service des enseignants d'ESC, y compris pour les contractuels. Celui-ci est de plus en plus souvent menacé lorsqu'un enseignant est en service partagé sur deux établissements par exemple. L'accompagnement des équipes d'apprenants est conditionné à cette affectation d'un temps spécifique.

- Rappeler aux directeurs d'EPL d'une part, aux enseignants d'ESC d'autre part, l'obligation et l'intérêt qu'ils ont à contractualiser leur action dans un projet d'animation et de développement culturel. L'Inspection continue d'apporter un appui méthodologique aux équipes qui en font la demande. Si, souvent encore, ce PADC oublie de citer et de situer l'action des équipes dirigeantes d'apprenants, on tirera un réel bénéfice du rappel de ces enjeux.

- L'examen des conditions de la réussite l'a d'ores et déjà montré : le rôle du directeur d'EPL est important dans les différentes étapes des projets des associations. Sa posture de pilote d'une politique éducative au sens large (conduite de la réflexion sur la carte des formations, construction de réponses pédagogiques spécifiques aux problèmes rencontrés par l'EPL, régulation de l'action des différents intervenants – bureau de l'Alesa compris –) permet une visibilité à la vie associative comme élément de mobilisation citoyenne mais aussi comme outil de construction d'apprentissages spécifiques. Il nous paraît utile de le rappeler.

- Les apprenants qui s'engagent dans la vie associative dans leur EPL mobilisent des compétences à des degrés variés qui, dans bien des cas peuvent atteindre des niveaux quasi professionnels (animation, arbitrage, gestion et montage de projets, médiations culturelles...). A la fin de leur cursus initial, au moment où ils sont candidats à des formations

ou des emplois, il serait légitime de rendre compte de ces compétences acquises hors champ scolaire qui peuvent alors être discriminantes positivement. Dans la logique européenne des portefeuilles de compétences, il serait intéressant de tester cette démarche dans les EPL.²

Pilotage régional

- Le travail en réseau des enseignants d'ESC et d'EPS est une ressource précieuse qui permet d'irriguer un territoire en projets. Il doit également servir une dynamique régionale des associations d'établissement en favorisant la mutualisation de projets, d'outils méthodologiques, de ressources culturelles, sportives et éducatives. Pour cela il serait pertinent d'y associer les CPE (Conseillers principaux d'éducation) qui pourraient ainsi mieux situer leur propre rôle dans les politiques éducatives d'établissement.
- Cela permettrait par ailleurs de promouvoir des formations d'équipes (enseignants ESC, EPS et CPE) à l'éducation à l'initiative et à la responsabilité des apprenants.
- L'occasion a été donnée cette année aux conseils des délégués d'assister aux travaux de la commission « Decoing » dans le cadre de la réflexion sur la réforme des lycées. Les CPE qui ont assisté à ce travail s'accordent à reconnaître à cette démarche de rencontres régionales un intérêt évident en matière de maturation de la réflexion collective. Il nous semble souhaitable de proposer cette dynamique aux bureaux des apprenants des EPL d'une même région. Une telle réunion régionale pourrait intelligemment combiner échange de pratiques et temps d'information, voire de formation (juridique, financière...) et inscrire l'action des Alesa dans une démarche valorisante.

Pilotage EPL

- Intégrer la réflexion sur les enjeux de l'éducation à la prise d'initiatives et de responsabilités dans la démarche globale du projet d'établissement.
- Prendre alors en compte, dans l'organisation générale de la vie de l'établissement les conditions de réussite de la mise en œuvre de la vie associative (temps, espaces, synergies pédagogiques).
- Favoriser le travail en commun des enseignants et des formateurs afin que la démarche validée par le conseil d'administration de l'EPLFPA au travers du projet soit mise en œuvre dans chaque centre.

² Voir en annexe le projet de portfolio « initiative et responsabilité »

Portfolio « initiative et responsabilité »

L'amélioration des processus d'orientation, le développement de compétences citoyennes sont deux problématiques actuelles dans l'enseignement professionnel. Ces deux enjeux éducatifs majeurs, présents dans les référentiels de formation, sont travaillés de manière discontinue et fragmentée puisque transversaux.

Dans la mesure où il s'agit bien de compétences à faire acquérir tout au long d'un parcours éducatif et de formation, l'élément unificateur susceptible d'être porteur de sens pour l'apprenant mais aussi pour ses formateurs pourrait bien être un outil de recueil des étapes d'acquisition au travers des activités menées qui en seront la « trace ».

C'est la logique du portfolio, porte feuille de compétences, recueil des projets et activités menées pendant la période de formation et d'activités.

Un exemple très intéressant nous est proposé au Québec autour du « portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire », sur un objectif légèrement différent du nôtre mais si proche à la fois. S'il s'agit de relancer dans les collèges et lycées québécois l'éducation à l'esprit d'entreprise, les axes de développement pour le domaine transversal de formation font écho aux compétences citoyennes telles qu'elles sont définies dans notre système de formation et d'éducation :

« Sous l'appellation « domaines généraux de formation », le programme de formation présente les problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie. Ces domaines sont porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités :

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté. »³

Chaque domaine général de formation se décline autour de compétences : ainsi « orientation et entrepreneuriat » vise à développer :

- « **Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation** : connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses champs d'intérêt et de ses aspirations personnelles et professionnelles ; motivation, goût du défi et sentiment de responsabilité par rapport à ses succès et à ses échecs ; connaissance des ressources du milieu scolaire, des voies d'apprentissage et de leurs exigences ; connaissance des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires ; satisfaction à l'égard du travail bien fait.
- **Appropriation des stratégies liées à un projet** : conscience des liens entre connaissance de soi et projet d'avenir ; visualisation de soi dans différents rôles ; projets d'avenir en rapport avec ses champs d'intérêts et ses aptitudes ; stratégies associées aux différentes facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification, régulation et finalisation) ; stratégies de collaboration et de coopération.
- **Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions** : nature et exigence des rôles liés à l'insertion sociale et aux réalités familiales ou communautaires ; professions, métiers et modes de vie en rapport avec les disciplines scolaires ou avec son milieu immédiat ; produits, biens et services associés à ces professions et à ces métiers ; lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région) ; fonctions principales et conditions d'exercice d'un emploi ; cadre législatif du travail, conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales ; exigences du monde du travail. »⁴

Ces trois champs renvoient très clairement à ceux qui doivent être abordés dans le cadre de l'éducation à l'orientation au travers du suivi du projet personnel de l'apprenant.

³ Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire, chapitre I, page 12. In <http://www.inforouteftp.org/entrepreneuriat>

⁴ Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire, chapitre II, page 33. In <http://www.inforouteftp.org/entrepreneuriat>

Pour ce qui nous concerne, ces domaines de formation : éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'orientation prennent corps dans les EPLEFPA dans des projets pilotés par les enseignants mais portés par les élèves dans toutes leurs dimensions : conception, mobilisation de partenariats, organisation, communication, réalisation, évaluation.

Dans de multiples occasions : PIC, PUS, projets sportifs, culturels, les apprenants développent ainsi des compétences qui renvoient à la prise d'initiative et à la responsabilité. Dans certains projets, ils tiennent la place des professionnels (exemple de l'organisation de rencontres sportives dans le cadre de l'UNSS par les membres de l'association sportive du lycée de Fontenay le Comte, exemple aussi du TAMI en région Centre quant à l'organisation de concerts de musiques actuelles amplifiées).

Ces occasions de développer des compétences repérables dans la vie sociale participent largement à l'insertion scolaire et à la réussite de la formation.

Cependant, elles ne sont à aucun moment validées et identifiées dans les dossiers de recrutement pour les études supérieures ou dans les CV des jeunes demandeurs d'emploi.

C'est pourquoi une démarche telle que celle du portfolio québécois peut nous intéresser.

Conditions de réussite de cette démarche :

- **Le portfolio doit suivre tout le parcours de formation de l'apprenant :** Il est donc souhaitable qu'un site web héberge le document (sur le modèle du web classeur de l'ONISEP).
- **Les équipes enseignantes valident quand elles les ont repérées les compétences atteintes :** le document comportera des outils d'évaluation permettant d'extraire des démarches éducatives utilisées les compétences repérables.
- **Les apprenants construisent avec les enseignants des documents numériques « trace » de leur activité et en proposent eux-mêmes une évaluation.**
- **La certification des compétences est ratifiée par le conseil de classe ou une commission pédagogique réunie à cet effet.**
- **La démarche est communiquée aux différentes instances et aux familles.**
- **Un lancement et un pilotage de la DGER pourraient conférer une valeur institutionnelle à ce processus éducatif actuellement encouragé au plan européen (portfolio des langues vivantes).**

Exemples de grilles d'évaluation tirées du portfolio québécois

Grilles d'évaluation des compétences transversales en cours d'apprentissage

Grille d'observation des compétences transversales

Exploiter l'information

Systematise la quête d'information
Se donne des stratégies d'investigation
En reconnaît l'intérêt et la pertinence
Cerne l'apport de chaque stratégie
S'approprie l'information
Sélectionne les sources pertinentes
Recoupe les éléments d'information provenant de diverses sources
Juge de la validité de l'information à partir de critères
Dégage des liens entre ses acquis et ses découvertes
Discerne l'essentiel de l'accessoire
Recherche de l'information complémentaire
Tire profit de l'information
Répond à des questions selon l'information recueillie
Relativise ses connaissances antérieures
Réinvestit l'information dans de nouveaux contextes
Respecte les droits d'auteur

Résoudre des problèmes

Analyse les éléments de la situation
Cerne le contexte, perçoit les éléments déterminants et les liens qui les unissent
Reconnaît les ressemblances avec des situations analogues
Met à l'essai des pistes de solution
Génère et inventorie des pistes de solution
En examine la pertinence et en apprécie les exigences et les conséquences
Choisit une piste de solution, la met en pratique et juge de son efficacité
Au besoin, met une autre piste de solution à l'essai
Adopte un fonctionnement souple
Effectue un retour sur les étapes franchies
Reprend certaines étapes au besoin
Dégage les éléments de réussite et analyse les difficultés éprouvées

Exercer son jugement critique

Construit son opinion
Cerne la question ou l'objet de réflexion
En apprécie les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique
Remonte aux faits, en vérifie l'exactitude, les met en perspective
Explore différentes options et des points de vue possibles ou existants
S'appuie sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques
Exprime son opinion
Structure et communique son point de vue
Justifie sa position
Relativise son opinion
Compare son opinion à celle des autres
Reconsidère son opinion
Évalue la part de la raison et de l'affectivité
Reconnaît les préjugés
Reprend sa démarche au besoin

Mettre en oeuvre sa pensée créatrice

S'imprègne des éléments d'une situation
Cerne les objectifs et les enjeux de la situation
Est ouvert aux multiples façons de l'envisager
Laisse émerger ses intuitions
Se représente différents scénarios et en projette diverses modalités de réalisation
S'engage dans l'exploration
Accepte le risque et l'inconnu
Joue avec les idées
Procède par tâtonnement
Transforme les contraintes en ressources
Reconnaît les éléments de solution qui se présentent
Est réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies
Adopte un fonctionnement souple
Met à l'essai différentes façons de faire
Exploite de nouvelles idées
Explore de nouvelles stratégies et techniques
Exprime ses idées sous de nouvelles formes

Se donner des méthodes de travail efficaces

Visualise la tâche dans son ensemble
S'approprie l'objet visé et en évalue la complexité
Précise les ressources disponibles
Imagine les différentes façons de faire
Anticipe la marche à suivre
Se représente la meilleure façon de procéder
Régule sa démarche
Mobilise les ressources requises : personnes, matériel, temps, etc.
Adapte sa méthode de travail à la tâche et au contexte et réajuste ses actions au besoin
Mène la tâche à terme
Analyse sa démarche
Examine rétrospectivement sa démarche
En reconnaît l'efficacité et les limites
En évalue les exigences
Imagine des contextes de réinvestissement

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Utilise les technologies appropriées
Réalise des tâches variées en recourant aux ressources
Évalue le potentiel des technologies et des réseaux
Choisit les outils les mieux adaptés à la situation
Applique des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche
Tire profit de l'utilisation de la technologie
Diversifie l'usage des TIC
En exploite les ressources et les fonctions dans des apprentissages multiples
Reconnaît et utilise les concepts et processus connus dans un nouveau contexte
Anticipe de nouvelles utilisations
Respecte les valeurs et codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée
Évalue l'efficacité de l'utilisation de la technologie
Confronte ses façons de faire avec celles des autres
Reconnaît ses réussites et ses difficultés

Cherche des améliorations possibles dans sa manière de faire et propose des avenues pour accroître son efficacité
Examine la pertinence de recourir aux TIC en considérant leur apport à la tâche

Actualiser son potentiel

Reconnaît ses caractéristiques personnelles
Identifie ses émotions, sentiments, valeurs, références et possibilités, au besoin
Découvre ses forces et ses limites
Juge de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action
Reconnaît les conséquences de ses actions sur ses succès et ses difficultés
Évalue ses réalisations et sa progression
Prend sa place parmi les autres
Reconnaît son appartenance à une collectivité
Confronte ses valeurs et perceptions avec celles des autres
Perçoit l'influence des autres sur ses valeurs et choix
Exprime ses opinions et affirme ses choix
Respecte les autres
Met à profit ses ressources personnelles
Se fixe des buts à court et à long terme
Détermine des critères de réussite personnelle, scolaire et professionnelle
Persévère pour atteindre les buts fixés
Manifeste de plus en plus d'autonomie

Coopérer

Contribue au travail coopératif
Évalue le type de collaboration approprié
Participe activement et collabore
Tire parti des différences au sein de l'équipe
Planifie et réalise un travail avec d'autres
Accomplit sa tâche selon les règles établies
Gère les conflits
Interagit avec ouverture d'esprit dans différents contextes
Accueille l'autre et reconnaît ses champs d'intérêt et ses besoins
Contribue à l'échange de points de vue, écoute et respecte l'autre
S'adapte aux personnes et à la tâche
Tire profit du travail coopératif
Reconnaît les situations propices à la coopération
Mesure les défis et les enjeux
Apprécie les retombées du travail sur soi et les autres
Évalue sa contribution et celle des autres
Cerne les améliorations à apporter

Communiquer de façon appropriée

S'approprie divers langages
En connaît et en respecte les usages, les règles, les codes et les conventions
En exploite les ressources
Recourt à divers modes de communication
Analyse la situation de communication
Choisit un ou des langages appropriés au contexte et à l'intention
Détermine les modalités de communication appropriées
Utilise des langages adaptés à la situation
Gère sa communication
Tient compte des facteurs pouvant faciliter ou entraver la communication
Ajuste la communication en fonction de la réaction des destinataires réels ou potentiels

Reconnaît les stratégies utilisées tout au long du processus ainsi que leur
Efficacité

D'après : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle, Québec, Gouvernement du Québec, 2006.

○