

« LA GESTION ÉDUCATIVE »

Régent Fortin

Communication à l'atelier sur la gestion éducative
Colloque de l'AQISEP
14 mars 08

Présentation

L'approche orientante :

Plus que l'addition d'un nouveau programme, de nouvelles ressources ou de nouvelles activités, **l'approche orientante est vue comme une nouvelle culture** exigeant des transformations importantes de nos pratiques individuelles et collectives, tant de nos pratiques de gestion que de nos pratiques éducatives. Le présent atelier traite spécifiquement des pratiques de gestion.

Les transformations des pratiques de gestion touchent particulièrement les directrices et directeurs d'établissement, mais elles concernent également l'ensemble des acteurs impliqués dans l'élaboration, la mise en œuvre et le pilotage des projets d'intervention auprès des élèves dans les écoles.

Cependant, les directions d'établissement sont doublement concernées, d'une part comme gestionnaires de l'établissement, et d'autre part comme responsables de la mise en place et du bon fonctionnement des mécanismes et des processus de participation et de coopération des autres acteurs

La question centrale de ma réflexion au cours de cet atelier est la suivante : Quelles sont les pratiques de gestion qui favorisent davantage l'émergence d'une nouvelle culture et de projets novateurs, signifiants et mobilisateurs?

Et, pour le moment, je crois que je peux répondre : Ce sont les pratiques dont l'objet est l'éducation mais surtout dont les objectifs sont éducatifs.

Parlons donc de la gestion éducative.

La gestion éducative :

Ma conception de la gestion éducative est issue de ma pratique de consultant, de chercheur et de formateur auprès des directrices et directeurs d'établissement, il s'agit d'une pratique faite surtout d'écoute, d'observations, d'analyses et de réflexions réalisées avec ces praticiennes et praticiens. Aussi, je ne saurais

appuyer ma conception de la gestion éducative sur un modèle théorique spécifique venant d'ailleurs.

Au cours de cet atelier, nous appliquerons cette conception de façon particulière aux directions d'établissement, en traitant des rôles qu'exige d'eux l'ensemble des changements amorcés au Québec depuis une quinzaine d'années, incluant le développement d'une approche orientante dans l'école. Nous tenterons de voir **ce que font** les directions d'établissement, c'est-à-dire les gestes et les manières de faire de ces gestionnaires, mais nous porterons davantage notre regard sur **ce qu'elles sont**, c'est-à-dire sur leurs conceptions de l'éducation, de la gestion et du changement, et sur leurs principes éthiques et leurs intentions d'action.

Nous aborderons la pratique de gestion des directions d'établissement dans une **perspective professionnelle**, en considérant que celles-ci exercent une profession dans un univers d'éducation, qu'elles rendent des services à d'autres personnes ou à des communautés envers qui elles sont responsables. Cette profession est légitimée légalement et socialement, elle se fonde sur des apports théoriques reconnus et reconnaît l'usage de procédés et d'outils de travail pertinents. Mais aussi, cette profession se fonde sur des principes éthiques et des valeurs connues, elle permet les choix d'intentions et d'action, et préconise des conditions d'exercice favorables au développement des personnes. De plus, elle rend les professionnels responsables du maintien à niveau et du développement de leurs compétences.

Il n'y a pas intérêt, selon moi, à envisager la pratique d'une gestion éducative dans une **perspective institutionnelle** qui mettrait l'accent sur la fonction d'une direction d'établissement dans l'ensemble d'une structure organisationnelle, sur sa place dans un organigramme ou sur son statut dans la hiérarchie. Je laisse ce soin à d'autres spécialistes.

Enfin, j'ajouterais que ma conception de la pratique d'une gestion éducative par les directrices et directeurs d'établissement repose sur la reconnaissance de leur **double identité : elles et ils deviennent gestionnaires, elles et ils demeurent éducatrices et éducateurs.**

Le déroulement de l'atelier en quatre temps :

1. La pertinence de la gestion éducative
2. La gestion éducative vue comme une pratique professionnelle
3. L'application de la gestion éducative
4. Une illustration de la gestion éducative dans une perspective d'approche orientante

PREMIÈRE PARTIE

LA PERTINENCE DE LA GESTION ÉDUCATIVE

La pertinence de la gestion éducative repose d'abord sur les attentes de rôles manifestées à l'endroit des directions d'établissement en ce qui a trait à la mise en œuvre de la réforme en général et sur les attentes relatives au développement d'une approche orientante en particulier. Mais elle repose aussi sur l'état actuel de développement des pratiques de gestion et sur le degré d'ouverture et d'engagement des directions d'établissement à l'égard des nouvelles pratiques.

A- MANDAT DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME

La responsabilité et le rôle des directions d'établissement sont de première importance dans la mise en œuvre de la réforme et vont bien au delà de la transmission d'informations et de l'exécution des commandes du système. Ils tirent leur essence des intentions mêmes de la réforme qui vont dans le sens de l'adaptation et de l'intégration des encadrements nationaux dans chacun des établissements et chacune des communautés.

Ce mandat s'articule autour des éléments qui suivent ¹:

1- L'intégration de la diversité

La réforme et le débat qu'elle suscite mettent davantage en lumière la diversité des représentations et des visions du monde portées par les acteurs du système et de l'école, la diversité des intentions, des attentes et des demandes de ces mêmes acteurs, la diversité des dossiers à gérer et des plans d'action à élaborer et à mettre en œuvre.

Plus que tout autre palier du système d'éducation, l'école est le lieu nécessaire d'intégration de cette diversité. La pratique professionnelle de tous les intervenants et gestionnaires de l'école est aussi un lieu nécessaire d'intégration, considérant la nature de l'apprentissage et les caractéristiques des élèves.

¹ texte tiré d'un document soumis au CSIR du MEQ (comité de soutien à l'implantation de la réforme) intitulé Cadre de référence en matière de formation continue, de soutien et d'accompagnement du personnel de direction d'établissement dans la mise en œuvre de la réforme, R. Fortin, mai 2002.

2- L'adaptation de la réforme

Les encadrements nationaux sont généraux et s'adressent à l'ensemble des écoles, des communautés et des personnels. La mise en action de ces encadrements dans un établissement implique un processus élaboré de sensibilisation, d'appropriation, d'explicitation et de mise en projets en fonction des caractéristiques du milieu, de la clientèle et de l'établissement.

Aussi, la réussite de cette réforme implique son ancrage dans la culture, les traditions et les pratiques mêmes qu'elle vise à transformer.

3- La mobilisation des acteurs

La mobilisation des acteurs est complexe. D'abord, le degré d'accord avec la réforme n'est pas le même pour tous et il repose sur des motifs différents : reconnaissance de sa pertinence, adhésion à ses fondements conceptuels et valoriels, sa correspondance avec la pratique actuelle, sa légitimité.

Ensuite, la mise en œuvre de la réforme est l'objet d'enjeux diversifiés d'acteurs et groupes d'acteurs, enjeux qui s'inscrivent dans des rapports déjà établis de conciliation et de complicité, d'opposition et de confrontation, de pouvoir et d'influence, de prise en charge et d'autonomie, etc. La mobilisation est plus qu'un processus psychologique et personnel ; elle est aussi et fortement un processus d'interactions sociales et d'actions collectives.

De plus, la mobilisation personnelle des directrices et directeurs d'établissement en rapport avec la mobilisation des autres acteurs ajoute à la complexité de la situation

Enfin, la mobilisation ne dépend pas seulement de facteurs extrinsèques favorables ou défavorables ; elle peut être vue comme un processus complexe d'explicitation et de communication de ses représentations, de formulation d'intentions d'agir et d'objectifs poursuivis, ainsi que de réalisation concrète de projets individuels et collectifs.

4- La régulation du changement

La réforme est généralement vue et traitée comme un contenu à implanter : nouveaux règlements, nouveau programme de formation, nouveaux programmes disciplinaires, nouvelle organisation de l'enseignement, nouvelle politique d'évaluation, nouveau bulletin, etc. Cette vision permet de voir les changements à faire et de déterminer le calendrier d'implantation.

Mais au niveau des écoles, la réforme est surtout vécue comme un processus de transformation des pratiques éducatives, processus dont l'ampleur, le rythme et la durée sont variables selon les milieux et les personnes impliquées. Les dates d'implantation officielle de tel ou tel élément de la réforme constituent davantage des points de départ ou d'accélération du processus de transformation que des points d'arrivée.

La régulation de ce processus de transformation est confiée aux directions d'établissement : l'ancrage du changement dans les pratiques actuelles, le contrôle du rythme de la démarche, la stabilisation des acquis, le maintien de la structure.

5- Le développement de sa pratique de gestion

Il appartient à chacun et chacune des directeurs et directrices de gérer le processus de transformation de sa pratique de gestion : objectivation et analyse de sa pratique, formulation de ses besoins, développement de ses compétences, recherche et développement d'instrumentation. Si cette responsabilité est avant tout individuelle, elle a avantage à s'exercer dans des démarches collectives supportées par l'ensemble du système.

B- PRINCIPES DE L'IMPLICATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT DANS L'APPROCHE ORIENTANTE²

Dans le document **À chacun son rêve**, les principaux défis qu'on y indique à l'égard du soutien en matière d'information interpellent directement les directions d'établissement. Les éléments qui retiennent particulièrement mon attention sont les suivants :

- Reconnaître que « l'information et l'orientation des élèves sont précieuses non seulement pour qualifier les jeunes, mais aussi pour contribuer aux deux autres volets de la mission de l'école, soit l'instruction et la socialisation ».³
- « Intégrer davantage l'information et l'orientation scolaires et professionnelles au projet éducatif de l'école et à l'ensemble des services (d'enseignement et complémentaires) ».⁴
- « Susciter la participation de tous les acteurs potentiels, d'abord en favorisant les échanges de vues et la collaboration entre les enseignants et les professionnels, et ensuite en développant un véritable partenariat avec les parents et la communauté ».⁵

On y fait beaucoup état de la nécessité des échanges et de la collaboration entre les divers acteurs, de l'implication des parents et de la communauté. Je prends donc pour acquis qu'on en parle comme d'un impératif, de quelque chose à développer, de pratiques à apprendre.

On y souligne aussi l'importance du rôle de la direction d'établissement dans les termes suivants : «Du côté de l'école, il faut, avant toute chose, que la direction et le conseil

² (Éléments dégagés de l'analyse du document ministériel **À chacun son rêve**, MEQ, 2002

³ *À chacun son rêve*, MEQ, 2002. p. 6

⁴ Idem, p. 10

⁵ Idem, p. 10

d'établissement reconnaissent les avantages d'une telle approche pour la réussite des élèves et qu'ils l'intègrent au projet éducatif. Le leadership de la direction paraît crucial, non seulement au début du projet, mais à toutes les étapes de la mise en place de l'approche. Une fois la démarche approuvée par le conseil d'établissement, la direction peut amorcer les travaux en s'appuyant sur quelques membres du personnel intéressés et prêts à contribuer concrètement à la mise en place d'une approche orientante...»⁶

On peut donc considérer que l'implication souhaitée des directions d'établissement dans la mise en place d'une approche orientante est d'assurer le leadership, auprès des divers acteurs de l'école, d'une démarche d'apprentissage collectif de la coopération entre eux et du partenariat avec la communauté. Dans l'exercice de ce leadership, la direction d'établissement joue à fois un rôle de gestionnaire, d'éducateur et d'apprenant.

Nous pouvons maintenant nous demander comment les directions d'établissement voient ces rôles et se voient dans ces rôles.

⁶ *À chacun son rêve*, MEQ, 2002. p. 6

C- LA VISION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Les éléments qui suivent sont tirés d'une recherche que j'ai conduite en 2005, pour le compte de la FQDE, portant sur l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement.⁷

Environ 1,200 questionnaires ont été expédiés aux directions d'établissement, membres de la FQDE, ayant 5 ans ou moins d'expérience dans la fonction.

Nous avons reçu et analysé 365 questionnaires, dont 65% provenant de femmes et 35% d'hommes; ce qui correspond à la répartition hommes/femmes chez les nouvelles directions.

Les questions qui nous intéressent particulièrement aujourd'hui sont celles qui font état des intérêts que ces personnes avaient pour un certain nombre de rôles de direction avant leur entrée en fonction, et de la satisfaction qu'ils éprouvent à jouer ces mêmes rôles depuis leur entrée en fonction.

Voici les résultats pour les rôles les plus significatifs parmi les douze rôles de la liste soumise. Les résultats indiquent le pourcentage de répondants ayant donné des réponses positives à l'une et à l'autre de ces questions.

degré d'intérêt avant l'entrée en fonction / degré de satisfaction après,	
1- influence sur le climat de l'école : collaboration, formation d'équipes avant / après de travail, projets rassembleurs et dynamisants	94% / 87%
2- leadership pédagogique : animation, supervision, accompagnement	84% / 76%
3- gestion pédagogique : régime pédagogique, plan de réussite, plans d'intervention auprès des élèves.....	73% / 88%
4- participation aux mécanismes de consultation et de décision au niveau de l'établissement.....	52% / 83%

Sans présenter ici toutes les réponses à ces questions, j'ajouterai que les rôles que l'on considère souvent comme administratifs, tels la gestion des ressources, les relations de

⁷ *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*, R. Fortin, FQDE, janvier 2006.

travail, la résolution de conflits, présentent beaucoup moins d'intérêt et apportent moins de satisfaction.

L'encadrement des élèves (assiduité, discipline, surveillance) constitue un cas à part il ne présentait de l'intérêt que pour 47% des directions avant leur entrée en fonction, alors qu'ils apportent assez ou beaucoup de satisfaction à 76% d'entre elles par la suite.

Par ailleurs, quand on demande aux directions d'établissement si elles ont souvent, quelques fois ou jamais remis en question leur choix professionnel, et d'expliquer leur réponse, ce sont la qualité des rapports humains, la réalisation professionnelle et la reconnaissance qui ont un plus grand impact positif. Mais l'absence ou la faible présence de ces facteurs produisent l'effet inverse.

Enfin, 90% des directions d'établissement indiquent que leur expérience antérieure dans l'enseignement constitue leur principale ressource dans leur travail de direction.

D- EN CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

L'ensemble de la réforme de l'éducation nous amène à redéfinir le mandat des directrices et directeurs d'établissement en termes d'intégration de la diversité, d'adaptation aux réalités locales, de leadership mobilisateur, de régulation du changement et de transformation des pratiques de gestion.

Le discours sur l'approche orientante reconnaît et affirme l'importance de l'implication des directrices et directeurs d'établissement dans la mise en œuvre, dans les écoles primaires et secondaires, de projets novateurs concrétisant cette approche. Les observations, tirées de l'étude de projets en cours, confirment l'importance d'un leadership des directions d'établissement qui dépasse les rôles d'appui symbolique et de distributeur de ressources. Il en est de même des observations tirées de l'étude de la mise en œuvre des projets éducatifs des écoles. Les ateliers du colloque 2008 de l'AQISEP témoignent également de cette réalité.

Par ailleurs, l'étude commandée par la FQDE et réalisée en 2005-2006, portant sur l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement, permet de juger de l'intérêt et de l'engagement de ces directions dans le développement d'une pratique de gestion qui intègre leurs acquis expérimentiels d'enseignants, et qui correspond davantage à leurs aspirations et à leurs intentions. Cette étude ne traite que des directions d'établissement qui avaient moins de cinq ans d'expérience dans la fonction, mais nous avons pu, par la suite, valider suffisamment les conclusions de l'étude auprès de groupes élargis pour dire que dans l'ensemble, les directions plus expérimentées ont des aspirations similaires, et que bon nombre ont déjà dépassé le stade des intentions.

À partir de ces considérations, approfondissons maintenant la nature de la gestion éducative, vue comme une pratique professionnelle.

DEUXIÈME PARTIE

LA GESTION ÉDUCATIVE VUE COMME UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Avant de voir comment la gestion éducative peut être applicable à la mise œuvre d'une approche orientante, je vous propose de prendre connaissance du modèle d'analyse de la pratique professionnelle. Bien que nous traitons ici de pratique de gestion je considère que ce modèle pourrait servir pour l'analyse de toute profession.

Le modèle d'analyse présente six dimensions de la pratique, mais se veut surtout un outil qui peut présenter une vision globale des relations entre ces diverses dimensions.

A- MODÈLE D'ANALYSE D'UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE GESTION

Les dimensions habituellement prises en compte :

- **La dimension politique** légitimant le pouvoir d'agir d'une direction d'établissement, ses responsabilités, ses obligations (domaine du pouvoir)
- **La dimension théorique** traitant des fondements en pédagogie, en administration, en sociologie, en psychologie, etc.(domaine du savoir)
- **La dimension technique** composée des manières de faire, des méthodologies, des procédures, des moyens, et des outils (domaine du savoir-faire)

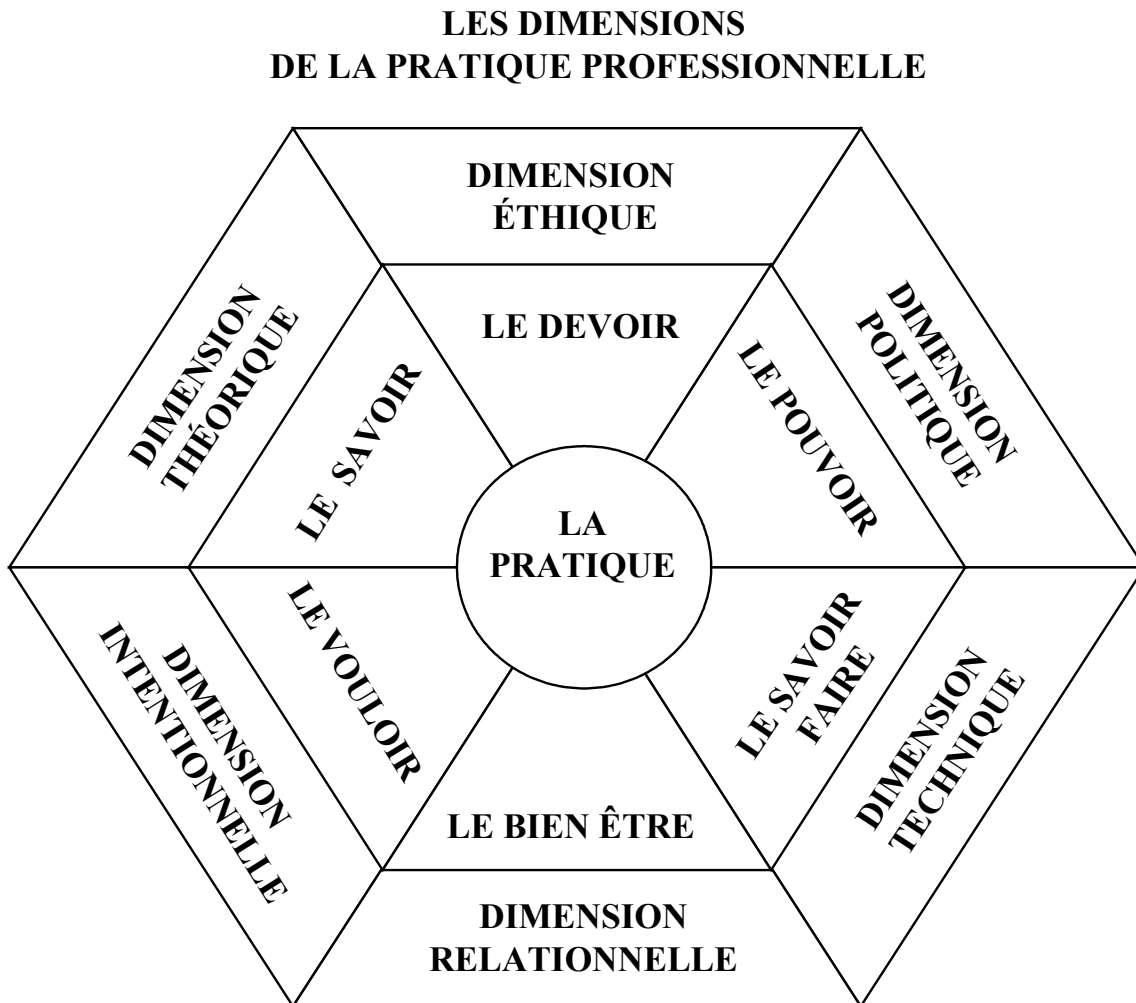
Les dimensions additionnelles pour une vision élargie de la pratique professionnelle

- **La dimension éthique** constituée de valeurs et de principes moraux guidant les choix d'actions et leur appréciation (domaine du devoir)
- **La dimension intentionnelle** composée des buts et objectifs visés par un praticien dans ses actions (domaine du vouloir)
- **La dimension relationnelle** composée des attitudes, des sentiments, des émotions et des satisfactions marquant les rapports aux autres, à l'institution et au travail à effectuer (domaine du bien-être)

Le modèle d'analyse

Le schéma suivant met en relation les six dimensions de la pratique de gestion et permet de les relier deux à deux sur trois axes distincts :

- L'axe des dimensions politique et intentionnelle
- L'axe des dimensions théorique et technique
- L'axe des dimensions éthique et relationnelle



RÉGENT FORTIN
OCTOBRE 2004

B- ANALYSE DE LA GESTION ÉDUCATIVE

La dimension juridique :

La pratique d'une gestion éducative ne répond à aucune obligation légale. Cependant, la Loi sur l'instruction publique affirme la responsabilité de la direction d'établissement à l'égard du projet éducatif et ses rapports avec le conseil d'établissement et les autres acteurs de l'école et de la communauté. Certains pourraient n'y voir qu'une responsabilité administrative, alors que d'autres, dont les directions d'établissement, y voient le fondement d'une responsabilité éducative de la direction à l'endroit des divers acteurs.

La dimension théorique :

Les conditions d'engagement des directions d'établissement exigent de celles-ci une formation en enseignement et un permis d'enseigner, une expérience d'enseignement d'un minimum de cinq ans, et au moins six crédits d'un diplôme de deuxième cycle en administration. On considère donc que le corpus principal de connaissances théoriques auxquelles les directions se réfèrent est relatif à l'éducation.

La mise en œuvre de la réforme en général et d'une approche orientante en particulier demandent des connaissances reliées à l'apprentissage collectif de la coopération, du travail en équipe et de l'innovation. Et pour la direction d'établissement, de l'exercice du leadership.

De plus, une pratique de gestion éducative, dans une approche orientante, implique le recours à des connaissances reliées au développement de l'identité, de l'estime de soi, et de la prise en charge de son propre devenir.

La dimension technique :

On a habituellement tendance à ne voir, dans la dimension technique, que les aspects liés aux procédures et aux outils de gestion administrative : gestion des ressources, relations de travail, encadrement disciplinaire, planification et contrôle.

Mais lorsqu'on parle de gestion éducative, on voit davantage la dimension technique comme un ensemble de processus et de stratégies de sensibilisation, de mobilisation et de responsabilisation.

La dimension éthique :

Pendant un bon nombre d'années, on a parlé des valeurs en éducation. Pour plusieurs d'ailleurs, le fondement de tout projet éducatif était l'énoncé des valeurs à promouvoir. Dans les faits, la valeur qui est ressortie comme la plus importante dans la majorité des projets éducatifs dont j'ai pris connaissance, c'était le respect : le respect de l'autorité, le respect des autres, le respect de l'environnement, le respect des règlements, etc.

Cette approche n'était pas mauvaise en soi, mais le respect était souvent perçu comme une obligation de comportement pour les élèves, et le projet éducatif comme une prescription de pratique pour les enseignants.

Puis, graduellement, de l'obligation de respect on est passé au droit au respect : respect de soi, respect de la différence, respect des droits de la personne, droit à l'éducation, liberté de religion, etc. Le projet éducatif, vu comme une prescription de pratique, devient ainsi perçu comme **un cadre de référence pour une pratique éducative**.

L'intégration de l'information et de l'orientation scolaires au projet éducatif serait, à mon sens une excellente occasion de réflexion éthique et d'affirmation des principes éthiques guidant l'approche orientante.

La dimension intentionnelle :

La pratique de gestion d'établissement, comme toute pratique professionnelle en éducation, ne peut se ramener à l'exécution répétitive de gestes codifiés et programmés d'avance, ni à l'application automatique de lois et de règles prescrites. Au contraire, il s'agit de décisions et de gestes adaptés à des situations variées et complexes, dans un environnement souvent soumis à de nombreuses transformations ou perturbations. En ce sens, on peut affirmer que chaque décision prise et chaque geste posé sont intentionnels, et qu'ils peuvent varier d'un professionnel à l'autre.

De même, les intentions d'un gestionnaire donné ne correspondent pas toujours à celles des décideurs des instances supérieures ou à celles des autres acteurs ou groupes d'acteurs. Les tensions sont fréquentes et d'autant plus fortes qu'elles sont rarement explicites. Rendre ses intentions explicites, et mettre en place des processus d'explicitation et de médiation des intentions des divers acteurs, me semblent des gestes éminemment éducatifs.

La dimension relationnelle :

La qualité des relations que la direction d'établissement établit et entretient avec les élèves, les enseignants, les professionnels, les parents et les membres de la communauté, est une composante essentielle d'un climat propice à l'épanouissement de chacun, et à l'engagement dans un travail collectif comme l'approche orientante.

Il y a le rapport aux autres, bien sûr, mais il y a aussi « le rapport à soi », c'est-à-dire l'estime de soi, son sentiment de compétence et d'efficacité professionnelle, la maîtrise de son devenir. Il y a enfin le rapport à son travail et à son environnement.

Ces composantes créent la zone de bien-être et de confort nécessaire à la réalisation dans le travail. L'absence de cette zone de confort est souvent reliée, par les directions d'établissement, à leur stress, leur épuisement professionnel, ou tout simplement leur décrochage professionnel. Comme dans d'autres professions... Comme chez les élèves?

C- EN CONCLUSION DE CETTE DEUXIÈME PARTIE

UNE VISION GLOBALE DE LA PRATIQUE DE GESTION

Avoir une vision globale de la pratique professionnelle, c'est d'abord considérer toutes les dimensions de cette pratique. Ainsi, les dimensions éthique, relationnelle et intentionnelle sont vues comme des dimensions essentielles de la pratique professionnelle et non uniquement comme des compétences personnelles à posséder ou à développer.

Avoir une vision globale, c'est aussi s'intéresser aux rapports entre les six dimensions plutôt que de les considérer isolément les unes des autres.

Avoir une vision globale, c'est également situer la pratique dans un environnement organisationnel et socioculturel, variable dans l'espace et le temps.

Avoir une vision globale de la pratique de gestion et des autres pratiques professionnelles des acteurs en présence, me semble utile, sinon indispensable, à la mise en œuvre d'une approche orientante.

TROISIÈME PARTIE

EXEMPLES D'APPLICATION DE LA GESTION ÉDUCATIVE

Les éléments qui suivent feront l'objet d'une présentation verbale.

- Le projet éducatif : avoir un projet ou être en projet?
- L'encadrement des élèves et les règles de vie à l'école : contrôle disciplinaire ou objet d'apprentissage?
- L'encadrement des enseignants : supervision-évaluation ou accompagnement?
- L'approche orientante : activités additionnelles ou nouvelle culture?

Une illustration d'approche orientante : le programme NEVAC

Le programme NEVAC : NorthEast Vocational Area Cooperative
(Impliquant neuf districts scolaires de la région Nord Est de Seattle, état de Washington) « <http://www.nevac.org> »

- Cours offerts aux étudiantes et étudiants de 11^e et 12^e années;
- Dans six domaines de formation :
 - Arts and Communication
 - Business and Marketing Management
 - Business Finance and Operations
 - Science and Engineering
 - Social and Health Services
 - Technology, Trades and Manufacturing;
- Sur l'horaire régulier des écoles, s'étendant sur une période d'un an;
- Cours crédités dans le curriculum du secondaire en fonction du nombre d'heures de formation, lequel varie selon les programmes. Plusieurs cours sont éligibles à une reconnaissance créditée par les « colleges ».
- Coordonnés par les « career specialists » ou les « guidance counselors ».

Dimensions intéressantes :

- Intégration de l'exploration et de la formation professionnelles;
- Différenciation des cheminements;
- Continuité de la formation;
- Développement de l'identité et création de sens ici et maintenant.
- Actions intéressantes pour la mobilisation des élèves.