

Travailler collectivement l'orientation à l'école⁷⁶

Jean Renard, Emilie Carosin, Damien Canzittu

Résumé

Dans cet article, nous présentons la méthodologie développée dans le cadre d'un travail commun entre un enseignant de l'enseignement secondaire et deux chercheurs en sciences de l'éducation de l'INstitut d'Administration Scolaire (INAS; Université de Mons) en Belgique, pour construire des séquences disciplinaires orientantes. Le cadre utilisé est celui de l'approche orientante, développée en Belgique francophone depuis plus de dix ans. Dans un premier temps, l'intégration des principes de l'approche orientante et les différentes étapes utiles pour concevoir les séquences pédagogiques sont présentées et illustrées à travers des exemples. Dans un deuxième temps, un retour d'expérience sur l'utilisation des séquences en classe met en avant l'intérêt de travailler collectivement l'orientation au sein de la classe et en collaboration avec d'autres enseignants afin de donner sens aux apprentissages et à l'orientation des élèves. Enfin, certaines limites relatives aux aspects collaboratifs de l'approche orientante sont mentionnées. L'article invite à explorer le rôle que pourraient jouer les professionnels de l'orientation dans l'accompagnement des enseignants qui souhaiteraient se lancer dans l'approche orientante.

Introduction

À l'école, l'orientation des élèves a longtemps été attribuée au Centre d'Information et d'Orientation (CIO) en France et aux Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS) en Belgique francophone. Les compétences professionnelles et l'expertise de ces derniers en matière d'orientation scolaire et professionnelle sont essentielles pour accompagner les élèves dans leur développement. Toutefois le temps attribué aux activités dédiées à l'orientation, ainsi que les ressources humaines qui y sont consacrées ne sont pas nécessairement suffisants pour accompagner chaque élève. Le travail collectif, tant au niveau de l'équipe éducative (incluant les professionnels de l'orientation) qu'au niveau des élèves semble aujourd'hui indispensable. D'autant plus que le collectif apporte une plus-value développementale, mais aussi identitaire et culturelle considérable (voir à ce sujet l'article théorique de Carosin, Canzittu, Loisy, Rossier et Pouyaud dans ce même numéro).

Dans l'optique d'intégrer l'orientation dans la culture scolaire, l'équipe scientifique de l'INstitut d'Administration Scolaire (INAS) de l'Université de Mons s'est engagée depuis plus de dix ans dans la mise en place d'une approche orientante dans l'enseignement belge francophone. En 2009, cela a débuté avec le pouvoir organisateur d'enseignement de la Province de Hainaut dans une vingtaine d'écoles secondaires. Rapidement, cette approche éducative de l'orientation a fait des émules et s'est propagée vers les pouvoirs organisateurs du Brabant wallon, de la Province de Liège et de la Ville de Liège. Aujourd'hui, elle est d'ailleurs définie dans la nouvelle réforme éducative belge francophone « le Pacte pour un enseignement d'excellence » et elle s'articule dans un domaine d'apprentissage transversal, « Apprendre à s'orienter » qui est couvrira le futur tronc

⁷⁶ Jean Renard, Enseignant de secondaire et assistant de recherche à l'Université de Mons. Emilie Carosin et Damien Canzittu, Assistants de recherche, Université de Mons, Belgique.

commun (de 5 ans à 14 ans) (FWB, 2020). Cela signifie que dans les années à venir, en Belgique francophone, l'approche éducative de l'orientation sera déployée auprès de l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour soutenir cette initiative, l'équipe de l'INAS a réalisé de nombreux travaux théoriques et pratiques (Canzittu, Carosin & Demeuse, 2019). Outre un cadrage théorique, l'implantation de l'approche orientante a nécessité un accompagnement des équipes pédagogiques et une création de supports permettant de mettre en place effectivement cette approche éducative de l'orientation dans un maximum de disciplines scolaires. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de l'accompagnement des équipes sur le terrain (vous pouvez consulter l'ouvrage de Canzittu et Demeuse (2017) pour plus de détails), mais il va de pair avec la production d'outils orientants prêts à l'emploi et utilisables par les équipes pédagogiques. Parmi les outils orientants conçus, nous nous axons ici sur la méthodologie développée récemment pour élaborer des outils clés en main pour les enseignants d'histoire-géographie et d'éducation par la technologie. L'intérêt de cette présentation est de partager une méthodologie concrète pour que les acteurs de l'éducation intègrent des éléments d'orientation dans leur enseignement et que les professionnels de l'orientation puissent les accompagner et les guider sur les contenus (connaissances et compétences) pertinents pour les élèves et leur développement personnel.

L'approche orientante, c'est quoi ?

L'approche orientante se traduit par la volonté d'aider les élèves à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs projets de carrière, et ce directement à l'école. C'est dans le travail scolaire quotidien que se déploie l'approche orientante (Carosin & Canzittu, 2021). Pour ce faire, elle articule le développement et l'orientation de l'élève suivant trois principes :

- Le **principe d'infusion** consiste principalement à permettre aux élèves d'intégrer, à travers des contenus disciplinaires ou interdisciplinaires, des références au monde scolaire et au monde professionnel. Outre les aspects disciplinaire et professionnel, l'infusion doit également travailler avec l'apprenant la connaissance de soi.
- Le **principe de collaboration** vise à intégrer dans le processus d'orientation du jeune l'ensemble des acteurs et partenaires impliqués dans l'environnement éducatif : les élèves, les enseignants, les professionnels de l'orientation et de l'information scolaire, les directions, les membres des CPMS (en Belgique), les parents, les acteurs extrascolaires, le monde de l'entreprise ...
- Le **principe de mobilisation** consiste en l'intervention effective auprès des élèves. Sur la base des deux premiers principes, les élèves sont mis en situations pédagogiques (le plus souvent sous forme de projets) permettant de faire naître chez eux un désir de réussite et une prise de conscience vis-à-vis de leur orientation. Ce principe nécessite l'implication de tous les acteurs de l'orientation et demande également des outils spécifiques permettant le travail des compétences disciplinaires et vocationnelles.

Dans le cadre de cette approche, l'équipe de l'INAS a développé :

- plus d'une dizaine d'outils d'information, sous format papier ou vidéo ;
- des répertoires d'outils orientants venant d'autres pays ;
- des outils ciblés pour les CPMS ;
- des outils ludiques sous formes de jeux ;
- des outils permettant de mettre en place un portfolio orientant ;

- des valises pédagogiques orientantes pour les cours scientifiques ;
- et plus de d'une dizaine de fascicules orientants visant le développement de l'orientation des jeunes dans les disciplines suivantes : français, mathématiques, sciences, anglais, néerlandais, histoire, géographie...

La majorité des outils sont destinés au premier degré de l'enseignement secondaire, mais des outils ont été également développés pour l'enseignement primaire, ordinaire et spécialisés⁷⁷.

Dans la suite, nous expliquons comment des outils orientants rattachés à une discipline et intégrables à des projets interdisciplinaires, peuvent être élaborés par des acteurs de l'enseignement. Le développement de deux outils orientants conçus pour le cours d'Histoire-Géographie et le cours d'éducation par la technologie est présenté en première partie. En deuxième partie, un enseignant-concepteur d'outils partage les effets que peut avoir l'intégration de l'approche orientante en classe auprès des élèves et aussi dans l'école en général. Enfin, l'article relève quelques limites dans la méthodologie proposée et les développements possibles.

Construire des séquences disciplinaires orientantes

Une séquence « orientante » (et dans ce cas disciplinaire) comprend une à quatre activités qui peuvent être réparties sur une à trois heures de classe. Pour les deux disciplines couvertes (histoire-géographie et éducation par la technologie), les auteurs ont conçu entre 10 et 15 séquences. Les séquences devaient pouvoir être utilisées de façon autonome et/ou complémentaire aux cours des enseignants. De ce fait, il n'y a pas forcément de lien de continuité entre les séquences, elles peuvent être adaptées par les enseignants en fonction de leurs besoins et elles peuvent également être utilisées à la suite si nécessaire. Par ailleurs, pour répondre aux exigences de l'administration, les séquences couvrent les contenus des programmes scolaires tout en incluant des éléments d'orientation.

Pour développer les séquences, nous avons suivi différentes étapes :

1. La première étape de familiarisation aux principes de l'approche orientante a permis de se rendre compte concrètement de la façon dont l'orientation peut être intégrée à un contenu disciplinaire.
2. La construction des référentiels de compétences a permis d'avoir une vue d'ensemble des savoirs, savoir-faire et compétences pouvant être mobilisés et construits lors des activités.
3. La mise en perspective des séquences par rapport aux objectifs de développement durable et aux enjeux sociétaux actuels a permis d'intégrer dans les séquences des questions relatives à ces derniers.
4. La structuration des séquences a permis de proposer une entrée graduelle dans la thématique et/ou le sujet abordé afin que tous les élèves puissent participer et réaliser leurs apprentissages.
5. Enfin, la collaboration entre enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie dans la construction de ces séquences a permis d'assurer la qualité pédagogique et didactique des séquences par rapport au niveau et au contexte scolaire.

Ces différentes étapes sont détaillées ci-après.

⁷⁷ Un ensemble d'informations sur les recherches et sur les outils créés (certains étant téléchargeables gratuitement) sur le site www.approcheorientante.be

Étape 1 - Se familiariser aux principes de l'approche orientante

La familiarisation aux principes d'infusion, de collaboration et de mobilisation a été approchée d'une part grâce à la lecture des ouvrages parus sur le sujet (Canzittu, 2019 ; Canzittu et Demeuse, 2017 ; Ferré, 2005 ; Pelletier, 2001) et d'autre part grâce à la consultation d'outils conçus par l'équipe dans le passé. Ainsi les outils existants ont pu illustrer concrètement les différents principes.

Le **principe d'infusion** consiste à intégrer dans les séquences des connaissances relatives au monde scolaire, au monde professionnel, à la connaissance de soi et à la connaissance du contexte (sociétal et environnemental). Une première étape pour les concepteurs de séquences est de faire le lien entre un savoir et une compétence disciplinaire et une pratique professionnelle. Cette dernière peut être plus ou moins en lien avec la thématique et les activités proposées.

Par exemple, dans l'outil orientant conçu pour le cours d'éducation par la technologie dans la séquence sur la télécommunication traitant de la 5G, c'est le métier de lobbyiste qui est présenté. L'activité proposée aux élèves en fin de séquence est d'organiser un débat entre groupes d'élèves pour ou contre la 5G, à partir de posters réalisés en groupe. Dans l'outil orientant relatif au cours d'histoire sur l'apparition de l'écriture dans le Moyen-Orient ancien, ce sont les métiers de la communication qui sont présentés dans la séquence et mis en perspective de la fonction de scribe en Mésopotamie et en Égypte ancienne. En fin de séquence, les élèves sont invités à réfléchir aux aspects de la fonction de scribe qui leur auraient plu (ou pas) et à réfléchir aux professions actuelles qui présentent des aspects similaires.

Le **principe de collaboration** vise à favoriser les liens avec d'autres acteurs du monde éducatif (élèves, professionnels de l'orientation, enseignants, parents, ...). Concrètement dans les outils orientants, nous avons cherché à ouvrir les perspectives pour les élèves afin qu'ils mobilisent les ressources humaines et informatiques autour d'eux. Les descriptions de métiers proposées dans les séquences ont été en grande partie extraites du site internet du Service d'Informations sur les Études et les Professions (SIEP) en Belgique.

Par exemple, un carnet de l'élève a été développé pour le cours d'éducation par la technologie. Celui-ci comprend une liste des compétences disciplinaires visées par le cours. Pour chacune d'entre elles l'élève est invité à cocher s'il a développé cette compétence en classe, s'il a apprécié travailler cette compétence et s'il aimerait utiliser cette compétence dans son futur métier. Ensuite les élèves sont invités à questionner ou interviewer les personnes de leur entourage qui mobilisent des compétences similaires à celles qu'ils développent en cours afin de découvrir comment ils les utilisent dans leur métier et quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent.

Le **principe de mobilisation** est au centre de la conception d'outil orientant puisqu'il recommande de mettre les élèves en situations pédagogiques qui sont stimulantes et qui les invitent à prendre conscience des éléments relatifs à leur orientation. Les situations pédagogiques proposées ont pour objectifs que les élèves puissent s'approprier un contenu théorique relatif à la discipline, qu'ils soient mis en activité (plus ou moins inspirée du monde professionnel) qui mobilise ces contenus et enfin qu'ils aient, en fin de séquence, une réflexion sur la façon dont la thématique et/ou l'activité peut être utile et/ou avoir du sens pour leur orientation.

Voici quelques exemples de mobilisation « réflexive » proposée aux élèves en fin de séquence :

- Dans l'outil orientant relatif au cours de Géographie qui aborde la thématique des espaces et paysages, les élèves sont invités à réfléchir aux questions suivantes : « À l'âge adulte, dans quel milieu te vois-tu vivre et travailler ? Pourquoi ? À quel point souhaiterais-tu te déplacer pour le travail ? Pourquoi ? »
- Dans l'outil orientant conçu pour le cours d'éducation par la technologie, la séquence sur l'énergie thermo-solaire comprend un texte qui s'intitule « découvre la journée d'une directrice d'atelier de soudure » (réalisé à partir d'un entretien avec une personne de la région). Les élèves sont ensuite invités à réfléchir aux métiers qui selon eux devraient accueillir plus de femmes ou d'hommes et aux conseils qu'ils donneraient aux élèves qui voudraient s'orienter vers ces métiers.

Étape 2 - Construire des référentiels

La construction de séquences disciplinaires orientantes demande d'établir des liens entre les savoirs et compétences en orientation et les savoirs, savoir-faire et compétences définis dans les référentiels de compétences et dans les programmes scolaires. Il est donc essentiel dans un premier temps de se familiariser aux différents référentiels. Pour ce faire, nous avons commencé par créer des tableaux (voir ci-dessous) reprenant ces différents contenus. L'objectif de ces tableaux était de faciliter l'identification des savoirs, savoir-faire et compétences pour chaque séquence pédagogique.

En Belgique francophone, les contenus des programmes scolaires sont spécifiques au réseau scolaire, il existe plusieurs réseaux scolaires au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces contenus intègrent les compétences globales des socles de compétences fournies par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour l'ensemble des réseaux.

Par ailleurs, ces tableaux placés en début de fascicule permettent aux enseignants qui l'utilisent de se repérer par rapport aux objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés et de choisir les séquences qui leurs semblent les plus pertinentes. En effet, cette concrétisation et application de l'approche orientante au sein des séquences de cours devait être facilement intégrée dans la planification des enseignants en servant à la fois l'appropriation de la matière par les élèves et les objectifs de l'approche orientante.

Pour les compétences relatives à l'orientation, la Fédération Wallonie-Bruxelles ne possédant pas encore de référentiel stabilisé⁷⁸, nous avons repris celles déjà inventoriées par les collègues québécois (Dupont et al., 2002). Un exemple de tableau et de liste de compétences est présenté ci-dessous.

⁷⁸ Ce travail est actuellement en cours de réalisation par le comité responsable du domaine d'apprentissage relatif à l'orientation. Par ailleurs, un canevas de référentiel a déjà été réalisé par l'Institut d'Administration Scolaire. L'équipe a également testé un outil prototype (format papier) pour le suivi-évaluation des compétences en orientation destiné à l'élève.

Tableau 1 Compétences d'orientation utilisées dans les activités pédagogiques, d'après Dupont et al., 2002

	Connaissance de soi					Exploration du monde scolaire et du monde du travail															Recherche et utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles					Prise de décision et transition		
	A					B															C			D				
						B.1		B.2							B.3													
1	2	3	4	5	1	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3		
Séquence 1																												
Séquence 2						X													X									
Séquence 3																												
Activité 4			X							X	X	X																
Activité 5			X											X					X					X				
Activité 6			X		X																X	X	X					
Activité 7			X												X													
Activité 8			X	X				X	X	X																		
Activité 9			X		X															X								
Activité 10																					X							
Carnet de l'élève	X	X					X	X								X	X							X	X	X		

Figure 1 Liste de compétences d'orientation (d'après Dupont et al., 2002)

A) Connaissance de soi

A.1) S'interroger sur ses aptitudes et ses intérêts professionnels, sur ses valeurs de travail, sa personnalité, ses qualités et ses défauts face aux professions, aux travailleurs et travailleuses rencontrés.

A.2) S'identifier à des modèles de travailleurs ou de travailleuses.

A.3) Associer ses disciplines scolaires préférées à des professions de différents secteurs du monde du travail.

A.4) Reconnaître dans son travail des habitudes et des attitudes positives qui correspondent aux exigences observées dans les entreprises et les institutions.

A.5) Identifier des influences de l'environnement (famille, amis, éducateurs, télévision, Internet, etc.) sur ses attitudes et ses comportements au travail.

B) Exploration du monde scolaire et du monde du travail**B.1. Monde scolaire**

B.1.1) Inventorier et comprendre les services, le fonctionnement et les règlements de son école qui est présentement son milieu de travail.

B.1.2) Reconnaître les types et les niveaux de formation requis pour différents groupes de professions et différentes professions.

B.2. Monde du travail

B.2.1) Inventorier le plus grand nombre de milieux de travail et de professions correspondant aux différents secteurs du monde du travail.

B.2.2) Distinguer et décrire des tâches ou fonctions de travail exercées dans un grand nombre de professions.

B.2.3) Justifier et décrire une profession préférée dans plus d'un secteur d'activités professionnelles.

B.2.4) Utiliser tous les éléments à considérer pour bien connaître une profession.

B.2.5) Reconnaître les compétences d'employabilité exprimées par des travailleurs et travailleuses et par des employeurs rencontrés.

B.2.6) Repérer le rôle de la technologie dans les pratiques professionnelles et les milieux de travail.

B.2.7) Analyser le fonctionnement d'une entreprise ou d'une institution : structure de l'organisation, division du travail, niveaux de responsabilité, conditions de travail, place de la technologie, applications des domaines d'apprentissage scolaire, etc.

B.2.8) Situer géographiquement des entreprises ou institutions correspondant aux grands secteurs du marché du travail.

B.2.9) Percevoir des facteurs internes et externes qui ont marqué l'évolution de la carrière de différentes personnes adultes.

B.3. Lien école-travail

B.3.1) Identifier des habiletés et des connaissances acquises dans diverses disciplines ou activités de la vie scolaire qui sont transférables dans des activités ou des secteurs professionnels.

B.3.2) Interroger des personnes-ressources sur la pertinence des habitudes et des comportements exigés dans le travail et les activités scolaires.

B.3.3) Cerner des ressemblances entre les exigences du travail scolaire et à domicile, et celles du monde du travail.

B.3.4) Percevoir des liens entre le fonctionnement de l'école et d'une entreprise ou institution : règlements, horaire, relations interpersonnelles, respect de l'autorité, etc.

B.3.5) Reconnaître l'importance de la réussite scolaire pour la réussite de sa carrière.

C) Recherche et utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles

C.1) Sélectionner les sources appropriées pour obtenir l'information scolaire et professionnelle désirée.

C.2) Utiliser la plus grande variété possible de sources d'information : écrites, orales, audiovisuelles, informatisées.

C.3) Distinguer les façons de questionner et d'obtenir des informations scolaires et professionnelles.

D) Prise de décision et transition

D.1) Hiérarchiser sa préférence des différents secteurs d'activités professionnelles.

D.2) Déterminer et justifier son choix de matières à option pour la 3e secondaire et son choix d'école, s'il y a lieu.

D.3) Spécifier, s'il y a lieu, sa préférence pour une profession non ou semi-spécialisée

Étape 3 - Mettre en perspective des séquences par rapport aux objectifs de développement durable et aux enjeux du 21^e siècle

L'orientation au 21^e siècle rencontre des enjeux bien plus larges que le simple appariement individu-métier. Ces enjeux sont relatifs au travail décent, à la justice sociale et au développement durable (voir l'article théorique de Carosin et al. publié dans ce même numéro). De plus, le profil des adolescents a évolué (Carosin & Canzittu, 2019) et les exigences en matière d'éducation également (Carosin & Canzittu, 2021). On s'attend aujourd'hui à ce que les adolescents développent leur esprit critique, leur créativité, la pensée systémique, la capacité à anticiper les trajectoires et/ou évènements, la collaboration, ... (Carosin & Canzittu, 2021).

Dès lors, il nous semblait important que les séquences sur l'orientation incluent des contenus relatifs aux enjeux du 21^e siècle et contribuent, en partie, au développement des compétences à s'orienter (Carosin & Canzittu, 2021). C'est pourquoi, nous avons proposé (le plus souvent) en fin de séquences, des activités pouvant être conduites en groupe et/ou de manière autonome, une fois que les élèves s'étaient appropriés les contenus disciplinaires. Le cadre utilisé pour identifier des enjeux à intégrer dans les séquences était celui des objectifs de développement durable disponible en ligne⁷⁹. Pour chaque thématique, nous avons identifié un objectif de développement durable à aborder en tentant de les varier le plus possible.

Par exemple, dans les séquences créées pour le cours de géographie, celle qui s'intitule « L'alternance du jour et de la nuit et la succession des saisons » permet d'aborder la question de la durée légale du travail et des horaires de travail essentiels pour un travail décent (Cible 8 des objectifs de développement durable : travail décent et croissance économique).

Pour le cours d'éducation par la technologie, dans la séquence sur l'énergie thermo-solaire, nous avons abordé la question de l'accès à l'électricité et redirigé les élèves vers un reportage photo de Pascal Maître disponible en ligne. L'accès à l'électricité fait partie de la cible 9 des objectifs de développement durable : Industrie, innovation et infrastructure.

Étape 4 - Structurer une séquence pédagogique

Tout en travaillant sur la matière du cours, l'élève est amené à en apprendre sur le monde du travail, les métiers existants et leurs caractéristiques spécifiques, le parcours d'enseignement et de formation, ses intérêts, ses goûts et aptitudes. Cette progression est structurée de sorte à ce que l'élève puisse à la fois s'approprier les contenus disciplinaires, les mobiliser avec des compétences disciplinaires et enfin réfléchir et donner du sens à l'activité scolaire en faisant le lien avec son orientation. Pour faciliter, cette progression pour tous les élèves et éviter que la charge cognitive soit trop lourde, les récentes séquences développées⁸⁰ par l'équipe de l'INAS suivent un format plus ou moins proche de celui présenté ici :

- La première partie de la séquence introduit la thématique, le contexte dans lequel elle s'applique et le vocabulaire associé. Cette partie est informative, elle vise à doter l'élève d'éléments de connaissances essentiels pour engager une réflexion sur le sujet.

⁷⁹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

⁸⁰ À savoir que les séquences développées dans le passé ont également pris en compte le souci de progression et d'appropriation de contenu par les élèves, avec une moindre attention aux modalités de travail présentées dans cet article.

- La deuxième partie de la séquence est un exercice plus ou moins guidé qui vise à approfondir la compréhension du phénomène ou du problème par les élèves. Pour cette partie, il est souvent proposé que les élèves travaillent en binôme.
- La troisième partie est une activité de groupe qui peut être plus ou moins développée en fonction du temps dont dispose l'enseignant. Elle vise à organiser le travail collaboratif des élèves afin qu'ils discutent et formulent ensemble des solutions aux problèmes posés.
- En général, l'avant dernière partie présente des informations sur un ou des métiers. Ces informations proviennent du site internet du SIEP (www.siep.be/metiers) ou d'entretiens réalisés avec des professionnels.
- La dernière partie est auto-évaluative et vise à engager l'élève dans une réflexion sur son orientation. Certaines parties de cette réflexion sont parfois intégrées dans les activités précédentes.

Étape 5 - Collaborer dans l'élaboration des séquences

L'ensemble du travail de création pédagogique a bénéficié des conseils et de l'encadrement des chercheurs de l'Université de Mons. À chacune des étapes du travail, des collègues – qu'ils soient enseignants ou chercheurs – ont apporté des critiques constructives pour assurer la cohérence et la pertinence de certains choix tout en fournissant des idées concrètes d'activités et de direction. Cela a donc permis aux concepteurs d'adopter une approche réflexive qui met au centre l'intérêt de l'élève et son orientation. Ce travail collaboratif peut être réalisé au sein de l'école en intégrant des acteurs diversifiés : enseignants et professionnels de l'orientation par exemple. En effet, la discussion autour d'un support éducatif réifie les intentions de chacun par rapport à l'orientation des élèves. Cela peut contribuer à une plus grande cohésion et une synergie dans l'accompagnement proposé aux élèves afin que ceux-ci donnent du sens aux activités scolaires tout en construisant leur projet de vie.

Dans le futur, les séquences conçues par l'INAS seront prises en main par d'autres enseignants qui seront invités à donner un retour à l'équipe. Il faut noter, qu'à défaut de ressources financières, ce retour ne fait pas l'objet de recherches sur les effets des séquences pour les élèves. Toutefois, l'enseignant ayant travaillé sur l'outil orientant d'histoire-géographie a pu tester ses fiches dans sa classe et initier ses collègues à l'approche orientante. Son retour est présenté dans la suite du texte.

Utiliser des séquences orientantes à l'école

Les séquences ont été conçues pour les élèves de première année du secondaire (soit des adolescents âgés d'environ 12 ans). Un des concepteurs a pu tester quelques séquences d'histoire-géographie dans la classe dans laquelle il était également enseignant titulaire (professeur principal, en France). En plus de tester une partie des séquences réalisées, il a aussi prévu des moments précis durant l'année pour faire le point individuellement et collectivement sur ce qui avait été abordé et découvert en termes de développement personnel et professionnel. Ces moments, moins liés aux contenus du cours, s'inscrivent dans son rôle d'enseignant titulaire et visent à les accompagner dans le choix d'orientation qu'ils seraient amenés à réaliser dans un futur proche (choix d'options, de filières, ...). Le retour d'expérience, développé ci-après par le premier auteur de cet article, fait suite à un an de mise en œuvre de l'approche orientante en classe.

Retour d'expérience d'un enseignant : créer un environnement sécurisant pour les élèves et propice à la réflexion (collective) sur l'orientation

En tant qu'enseignant, on observe que de nombreux élèves sont peu enclins à se questionner sur leurs intérêts, le sens de leurs apprentissages, la direction qu'ils veulent donner à leur parcours scolaire, Très souvent ils se replient derrière un « je ne sais pas » presque automatique. A travers les séquences orientantes, la réflexion est régulièrement abordée via le contenu des cours et de façon implicite et diverse. De ce fait, les élèves s'ouvrent progressivement à la démarche réflexive et osent alors s'exprimer en classe devant les autres. Par la suite, il s'instaure une atmosphère dans laquelle chacun se sent libre de s'exprimer. Toutefois, il est aussi important de fournir un environnement sécurisé et rassurant pour chaque élève, par exemple en constituant une charte collective avec l'ensemble de la classe.

Au fil du temps, les élèves se montrent de plus en plus réceptifs aux réflexions portant sur l'orientation. Le fait d'amener ces réflexions par le biais des sujets abordés en cours donne sens à leurs apprentissages. Puisque ces réflexions sont amenées régulièrement, les élèves prennent le pli de réaliser (ou de tenter de réaliser) des liens entre les contenus abordés en cours et le sens de ces apprentissages pour leur vie professionnelle future. Par ailleurs, les activités réflexives permettent également de lutter contre des idées reçues, des préjugés sur les filières techniques et professionnelles mais également plus largement sur le monde du travail et dans la société.

Par exemple, un des élèves n'osait pas révéler qu'il voulait travailler dans le domaine de la petite enfance, simplement parce qu'il estimait que ce domaine était prioritairement féminin.

S'organiser seul puis collectivement pour intégrer l'approche orientante

En introduisant l'approche orientante dans son cours, l'enseignant prend la mesure de l'importance d'aborder ces sujets dès le début du secondaire. S'il est vrai que les élèves manquent encore d'une certaine maturité et éprouvent des difficultés à s'auto-évaluer, ils ressentent toutefois le besoin de pouvoir se projeter dans l'avenir et de prendre conscience du rôle qu'ils auront dans la société de demain.

Amener des réflexions sur l'orientation et aborder ces contenus en les liant au cours n'a pas affecté la planification générale de l'enseignant et n'a pas engendré un « retard » dans cette dernière. Dès lors, l'enseignant se sent à même de revoir progressivement ses cours pour intégrer à ceux-ci l'approche orientante. Il constate à cette occasion l'importance de créer des liens entre les cours au service des apprentissages, mais également du sens qu'ils ont pour chaque élève.

Enfin à ce travail, l'enseignant se rend compte de l'importance de l'interdisciplinarité et de l'importance du décloisonnement des cours en secondaire. Ainsi, l'approche orientante peut mener à une plus grande collaboration avec les collègues et à de nombreux projets interdisciplinaires.

Par exemple, l'enseignant qui a introduit l'approche-orientante dans son école grâce aux séquences qu'il avait conçues en collaboration avec les chercheurs a ensuite motivé d'autres enseignants. Cela a permis de créer des liens entre les cours d'anglais et d'étude du milieu (histoire-géographie) pour aborder le vocabulaire de la maison et le calcul d'échelle. Pour ce faire, les enseignants ont conçu des activités dans lesquelles les élèves étaient amenés à entrer dans la peau d'un architecte recevant une « commande »

en anglais. À partir de cela, les élèves ont pu laisser libre cours à leur imagination pour réaliser les plans d'une maison imaginaire. Ce lien a ensuite été étendu au cours de technologie dans lequel les élèves ont abordé le « dessin technique ».

Au terme de ce travail, les élèves ont présenté leur projet dessiné à l'échelle qui leur était attribué et en utilisant du vocabulaire anglais. Enfin, un moment d'échange sur l'activité a eu lieu : Quels aspects de ce travail vous ont plu / déplu ? Quels sont les métiers que vous avez découverts ? Dans quels autres métiers ce genre de compétences est nécessaire aussi ? ...

Faire confiance aux élèves pour motiver les collègues

Donner du sens aux apprentissages est un besoin central pour les élèves. Le lien établi entre les contenus du programme scolaire et les connaissances relatives à l'orientation (connaissance de soi, du monde scolaire, du monde du travail et du contexte) contribuent de fait à donner du sens aux apprentissages. En systématisant cette approche avec les élèves, ces derniers finissent par se poser régulièrement la question du sens des apprentissages lorsqu'ils abordent d'autres matières, dans d'autres cours. Souvent, les réflexions entamées durant un cours se poursuivent entre les élèves, au début du cours suivant. Ces interrogations sont alors partagées aux autres enseignants. Ceux-ci constatent chez les élèves une plus grande propension à questionner l'intérêt d'un contenu par rapport à un métier qu'ils pourraient (ou non) exercer plus tard. De manière générale, cela permet d'ouvrir quotidiennement la discussion sur le sens que donne chaque élève aux cours qui forment son cursus scolaire.

Dans l'école où les séquences ont été testées, c'est le questionnement des élèves qui a éveillé l'intérêt des collègues pour l'approche orientante. Cela a ouvert une réflexion plus globale sur les pratiques pédagogiques au sein de l'école. L'enseignant concepteur de séquences a pu partager avec eux ses connaissances, son expérience et les lectures qui l'ont guidé. Tout cela a abouti à une plus forte interdisciplinarité, à étendre l'approche orientante (même de manière parfois encore timide) à d'autres cours et à se motiver à mettre en place des projets qui mêlent les matières disciplinaires et l'approche orientante.

Conclusion

À travers cette méthodologie et ces différents exemples concrets et tirés de l'expérience de terrain, nous avons souhaité démontrer que l'approche orientante pouvait être accessible à chaque enseignant désireux d'intégrer la question de l'orientation dans son cours. Toutefois, celui-ci ne peut s'engager seul dans cette initiative, le travail en équipe d'enseignants et de chercheurs a démontré que le travail collaboratif apporte une réelle plus-value à la qualité de l'enseignement pour donner davantage de sens aux apprentissages et à l'orientation des élèves. D'un côté, l'expertise de terrain de l'enseignant permet de concevoir des activités adaptées au niveau développemental et académique des élèves, tout en respectant le programme scolaire (les contenus à aborder et les compétences à développer). De l'autre côté, l'expertise en orientation des chercheurs (ou encore des professionnels de l'orientation) permet de connecter ces activités à des activités professionnelles et à des questionnements relatifs à la connaissance de soi, du monde scolaire, du monde professionnel et/ou du contexte. Ensemble, les acteurs de l'orientation peuvent relever les enjeux sociétaux associés à une thématique ou à certains apprentissages et ainsi mettre en exergue le rôle que les élèves peuvent et pourront jouer dans la société.

La méthodologie présentée dans cet article s'est focalisée sur les aspects pédagogiques relatifs à l'intégration de l'approche orientante dans un cours pour que les élèves réfléchissent ensemble à leur orientation. Toutefois, l'expérience relatée montre que cette intégration ne s'arrête pas aux limites de la classe et peut avoir des répercussions sur d'autres collègues. Cet aspect mériterait d'être approfondi. Il serait par ailleurs intéressant d'étudier comment les professionnels de l'orientation peuvent contribuer à ce type d'initiative. Il serait également intéressant de pouvoir identifier les facteurs qui peuvent être source de collaboration, voire de synergie au sein de l'équipe éducative (incluant les professionnels de l'orientation). En effet, nous avons vu à travers l'expérience d'un enseignant, qu'un tel travail peut être déclencheur d'une modification, d'une adaptation des pratiques professionnelles par celui-ci. Il serait possible que cela induise également des changements de pratique chez les professionnels de l'orientation qui pourraient construire à partir des réflexions déjà posées en classe sur l'orientation. D'autant plus que le fait d'aborder régulièrement la question de l'orientation en cours (sans avoir besoin nécessairement de la citer et en la connectant à la matière), permet de systématiser une réflexion, un questionnement chez les élèves et ainsi de donner du sens à leurs apprentissages et de favoriser les échanges entre pairs.

Bibliographie

Canzittu, D. (2019). *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Qui plus Est.

Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* De Boeck supérieur.

Canzittu, D., Carosin, E., & Demeuse, M. (2019). *Appui scientifique à la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'Excellence. Recherche sur l'orientation scolaire et l'ajustement du modèle d'approche orientante*.

Canzittu, D., & Carosin, E. (2021). L'orientation scolaire et professionnelle face aux enjeux du XXI^e siècle : rôles et fonctions de l'École dans l'orientation tout au long de la vie. In V. Cohen-Scali (Ed). *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie* (pp. 119-140). Dunod.

Carosin, É., Canzittu, D. & Loisy, C. (2019). Accompagner les adolescents pour faire face aux défis du 21^e siècle en orientation : un cadre conceptuel pour le développement d'outils en orientation. Dans D. Canzittu (dir.), *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (pp. 115-122). Villejuif : Éditions Qui Plus Est.

Carosin, É., & Canzittu, D. (2021). Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. In M. Bangali (Ed.), *Les compétences à s'orienter : Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (pp. 69-96). Mardaga.

Dupont, P., Gingras, M. & Marceau, D. (2002). *Implantation d'une approche orientante : des conditions idéales*. Université de Sherbrooke.

Ferré, D. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Qui plus Est.

FWB. (2020). *Référentiel des compétences initiales*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pelletier, D. (2001). *Pour une approche orientante de l'école Québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Septembre éditeur.