



Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA

Damien Canzittu*

*Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

©Joshua Woroniecki pour PEXELS

Dans cette publication ...



Les **chercheurs** trouveront une proposition de modélisation théorique de l'accompagnement à l'orientation tout au long de la vie basée sur les recherches récentes en la matière.



Les **acteurs de l'école** trouveront une synthèse des objectifs, des rôles et des finalités de l'accompagnement à l'orientation scolaire basée sur le concept d'approche orientante.



Les **formateurs** d'enseignants trouveront une description de l'orientation tout au long de la vie et des compétences dont les enseignants pourront favoriser le développement chez les jeunes dans une approche éducative de l'orientation.



Les **administrateurs** et responsables des systèmes éducatifs trouveront des informations sur les concepts relatifs à l'orientation tout au long de la vie, sur la nécessité actuelle de son développement à l'école et sur les moyens permettant d'y parvenir.

Dans ce numéro, est proposé et discuté un modèle théorique concernant les dispositifs et les interventions d'accompagnement à l'orientation tout au long de la vie. Différents concepts sont mis en avant, tels que (1) le monde VUCA, (2) le Life Design, (3) l'orientation et l'apprentissage tout au long de la vie et (4) l'approche orientante. Ce texte s'inscrit dans les réflexions actuelles sur la manière d'aider les personnes, individuellement et collectivement, à construire leur avenir. Un modèle est proposé avec pour objectifs de contribuer au développement de la vie professionnelle des individus et de déterminer les actions d'accompagnement qui visent l'équité et la justice sociale dans leur environnement, à l'école et sur le marché du travail.

Mots-clés : Life Design ; monde VUCA ; orientation scolaire ; orientation professionnelle ; approche orientante ; construction d'une carrière ; construction personnelle.



Editorial

Ce troisième numéro d'*Enseignement et Apprentissages* est consacré à l'orientation tout au long de la vie et propose une version en langue française de l'article de Damien Canzittu, publié récemment en anglais dans la revue *British Journal of Guidance & Counselling* sous le titre « *A framework to think school and career guidance in a VUCA (Volatility, uncertainty, complexity and ambiguity)¹ world* » (Canzittu, 2020 ; doi : 10.1080/03069885.2020.1825619)

Cet article propose un modèle théorique concernant les dispositifs et les interventions relatifs à la construction personnelle et professionnelle des individus. Différents concepts sont mobilisés, tels que (1) le monde VUCA pour définir l'environnement complexe et la manière dont les individus peuvent répondre à cette complexité, (2) le Life Design qui postule que la construction de la carrière passe par la construction de l'identité, (3) l'orientation et l'apprentissage tout au long de la vie qui définissent la construction personnelle et professionnelle d'un individu à toutes les étapes de sa vie et (4) l'approche orientante qui propose des interventions d'enseignement/apprentissage liées à l'accompagnement à l'orientation des élèves à l'école. Ce travail s'inscrit dans les réflexions actuelles sur la manière d'aider les individus, individuellement et collectivement, à construire leur avenir. Un modèle est proposé avec pour objectifs de contribuer au développement de la vie professionnelle des individus et de déterminer les actions de soutien qui visent l'équité et la justice sociale dans leur environnement, à l'école et sur le marché du travail.

Les travaux en matière d'orientation des équipes de recherches de l'UMONS peuvent être consultés sur le site www.approcheorientante.be



Comme chaque numéro d'*Enseignement et Apprentissages*, cet article est destiné aux

chercheurs, aux acteurs de l'école, aux formateurs d'enseignants et aux administrateurs et responsables des systèmes éducatifs, en faisant le pari qu'il est possible d'offrir une publication qui peut intéresser l'ensemble des acteurs de l'Ecole.

Ce texte [Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA de Damien Canzittu] fera l'objet d'un prochain Café de l'INAS, qui sera disponible sur notre chaîne YouTube (<https://www.youtube.com/c/InasUmons>).

A propos de l'auteur



Damien Canzittu. Titulaire d'un doctorat en Psychologie et Sciences de l'Éducation (Université de Mons, UMONS ; 2019) et professeur de français et de français langue étrangère, il a intégré l'INAS en août 2010.

Ses premières recherches ont porté sur l'étude des situations d'enseignement-apprentissage et plus particulièrement sur l'analyse de la variabilité didactique des enseignants ainsi que sur l'analyse thématique des programmes scolaires. Aujourd'hui, ses travaux principaux concernent les questions d'orientation scolaire et professionnelle et plus précisément l'implémentation d'une approche éducative de l'orientation au sein des établissements scolaires en Belgique francophone. Ses recherches portent aussi sur l'intégration des concepts liés au Life Design dans les pratiques éducatives de l'orientation tout au long de la vie. Il est également membre du réseau Unitwin international network, Life Designing Interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development. Damien Canzittu travaille également dans le domaine de l'accompagnement des professionnels de l'éducation, du management, de l'action sociale et de la santé. Dans ce cadre, il participe à la formation d'adultes, formatrices et formateurs, responsables d'équipe, conseillères et conseillers, responsables RH... à l'accompagnement des équipes et des professionnels qui les composent.

¹ En français : Volatile, Incertain, Complexe et Ambigu.

Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA

Damien Canzittu, damien.canzittu@umons.ac.be

Pour citer ce document : Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et Apprentissages*, 3, 3-30.

1. Résumé

Notre article propose un modèle théorique concernant les dispositifs et les interventions dans le domaine de la carrière et de la construction de la vie. Pour construire notre modèle théorique, nous utilisons différents concepts, comme par exemple (1) le monde VUCA pour définir l'environnement complexe et les réponses que les individus peuvent apporter à cette complexité, (2) le Life Design qui postule que la construction d'une carrière nécessite une construction identitaire, (3) l'orientation et l'apprentissage tout au long de la vie qui définit la construction personnelle et professionnelle de l'individu à chaque étape de la vie et (4) l'approche orientante qui propose des méthodes d'intervention permettant une construction personnelle et professionnelle au de l'Ecole. Notre travail s'enracine dans la réflexion actuelle sur la façon d'aider les individus, tout au long de leur vie, individuellement et collectivement, à construire leur avenir. Un modèle de développement de l'orientation scolaire et professionnelle est proposé dans le but de contribuer au développement de la vie professionnelle des individus et de déterminer des actions d'accompagnement visant l'équité et la justice sociale dans leur environnement, à l'école et sur le marché du travail.

2. Mots clés

Life Design ; monde VUCA ; Orientation scolaire ; Orientation professionnelle ; Approche orientante ; Construction d'une carrière ; Construction personnelle.

3. Points essentiels

- L'apprentissage tout au long de la vie et l'orientation tout au long de la vie sont articulés dans un monde VUCA et leurs objectifs sont de

permettre aux individus de répondre à la complexité de l'environnement et de renforcer l'équité et la justice sociale.

- Le processus de développement personnel et professionnel est itératif et continu, il est donc nécessaire de développer l'orientation personnelle et professionnelle dès les premières années scolaires.
- L'orientation scolaire et l'orientation professionnelle ne sont qu'une réalité, celle de l'orientation tout au long de la vie.
- Il est possible de créer un programme de développement personnel et professionnel dans un environnement scolaire constructif, autorégulé, situé et collaboratif.
- L'approche de l'apprentissage axée sur l'orientation est un moyen de développer l'orientation personnelle et professionnelle à l'école.

4. Le monde VUCA

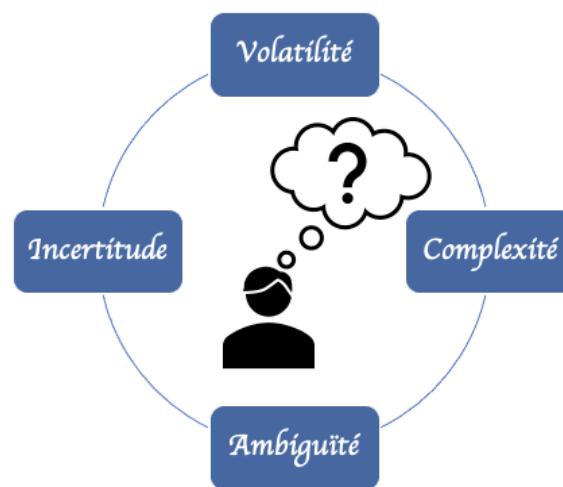
Notre société est empreinte de changements constants qui sont entraînés par un ensemble de crises économiques, sociales, écologiques... (Cassiers, Maréchal, & Méda, 2017; Gadrey, 2010; Guichard, 2018; Pouyaud & Guichard, 2018). Le monde des entreprises utilise l'acronyme VUCA pour synthétiser ces bouleversements (Malaval, 2018) qui signifie *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*. Le monde VUCA est un concept proposé, à la base, par l'United States Army War College pour décrire et analyser la volatilité, l'incertitude, la complexité et l'ambiguïté de situations ou de conditions données (U.S. Army Heritage and Education Center, 2019; Whiteman, 1998) et qui témoigne d'un contexte défini par des changements imprévisibles. Ce concept s'est ainsi étendu pour qualifier la dynamique inhérente à la révolution digitale (Robbins, 2018) qui représente d'ailleurs une des évolutions majeurs liées

à l'enseignement, avec sa massification et la normalisation des études (Ghozlane, Deville, & Dumez, 2016).

Pour expliquer les quatre termes composant l'acronyme VUCA, nous nous référons à l'article de Robbins (2018) et à celui de Bennett & Lemoine (2014), (les exemples cités proviennent également de cet article) :

- La volatilité désigne un changement relativement instable. Même lorsqu'une situation est appréhendable et identifiable, elle peut être sujette à des changements à la fois fréquents et imprévisibles ; la connaissance de la situation ne permet pas d'anticiper ces changements. D'après les auteurs, la meilleure réponse à la volatilité est l'agilité (*agility*), c'est-à-dire qu'une institution doit créer des marges de manœuvre et des possibilités de souplesse suffisante pour gérer les changements. Le coût du kérosène est un exemple de situation volatile, les prix fluctuant souvent en ce début de XXI^e siècle.
- L'incertitude concerne le manque de connaissances relatif aux conséquences ou aux implications d'un événement même si les causes et les effets sont compréhensibles ou identifiables. Le recueil d'informations (*information*), nouvelles ou connexes aux situations traitées, permet de réduire l'incertitude et d'anticiper les conséquences. Les attaques terroristes sont empreintes d'incertitude, car bien que la réalité terroriste et ses causes soient connues, les lieux et les moments des attaques ne peuvent pas toujours être prévus de façon certaine.
- La complexité est issue des nombreux réseaux d'informations et de pratiques dont chaque partie, interconnectée aux autres, peut être à la fois multiforme, complexe, voire chaotique. La restructuration interne (*restructuring*) des entreprises par l'harmonisation de leurs propres opérations et processus permet de réduire l'impact de la complexité extérieure. L'implantation d'une entreprise dans un nouvel état se fait généralement à travers un réseau complexe de tarifs, de lois, de règlements et de questions logistiques propres au pays en question.
- L'ambiguïté concerne le manque de connaissance des « règles de base » de la situation : les causes

et les effets ne sont pas identifiables ou compréhensibles et l'anticipation des conséquences est impossible du fait de l'inexistence de situations précédentes analogues. Seule l'expérimentation (*experimentation*) permet de réduire l'ambiguïté lorsqu'elle permet d'identifier des stratégies pertinentes pour résoudre des situations où les règles (économiques) antérieures ne s'appliquent plus. Le passage de l'information papier aux médias numériques est ambigu du fait de la non connaissance *a priori* des pratiques des individus dans la recherche et l'accès d'informations.



Dans une société VUCA, le monde professionnel attend donc des individus qu'ils puissent répondre à la volatilité, l'incertitude, la complexité et l'ambiguïté des situations rencontrées en devenant, de plus en plus souvent, des *knowledge workers*, c'est-à-dire des travailleurs qui peuvent résoudre des problèmes et produire des solutions de qualité adaptées aux changements continus d'une organisation ou d'un environnement complexe (Hasgal & Ahituv, 2017). En fait, les entreprises développent depuis le milieu les années 1990 (Bootz, Durance, & Monti, 2019), du fait des transformations de l'économie mondiale et des technologies (Fernandes, Ferreira, Veiga, & Peris-Ortiz, 2019), ce qu'on nomme le *knowledge management* (Nonaka, 1991, 1994), c'est-à-dire la nécessité pour elles d'être en innovation constante (Foray, 2009) ou en d'autres termes, « le processus qui consiste à appliquer une approche systématique pour saisir, structurer et gérer les connaissances dans l'ensemble de l'organisation afin de travailler rapidement, de réutiliser les meilleures pratiques et de réduire le réaménagement coûteux d'un projet » (Meneses-Ortegón & Gonzalez, 2019, p. 289).

5. Designer ses connaissances

L'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication entraîne ainsi une attente spécifique des entreprises vis-à-vis des travailleurs : « qu'ils contribuent à développer une organisation agile (Sarrazin et Sikes, 2013 ; Schwaber et Beedle, 2001) qui évolue dans un monde incertain, complexe, ambigu et volatile [...]. Identifier, hiérarchiser, contextualiser, connecter et décloisonner les savoirs représentent des compétences de premier plan pour les futurs *knowledge workers* (Siemens, 2005, 2006 ; Levy, 2010). Ils peuvent ainsi trouver de l'intelligibilité à la complexité (Morin, 2005) du monde » (Bayart, Bertezene, & Vallat, 2013, p. 3). En effet, le monde VUCA demande aux organisations de renforcer les pratiques et les apprentissages collaboratifs tout en analysant continuellement la situation afin d'y saisir les opportunités et les menaces (Cousins, 2018).

Afin d'accéder à cette *intelligibilité de la complexité*, le courant du *Design Thinking*, qui touche plusieurs domaines, tels que par exemple, l'éducation, la recherche ou le management en entreprise, propose d'adopter, de manière simplifiée, la démarche que pourrait avoir un designer dans le traitement d'un objet particulier (Kimbell, 2011). L'idée centrale du *Design Thinking* est, de fait, de développer chez les individus des qualités telles que l'empathie, la créativité ou encore le savoir-faire en termes de conception afin de répondre au besoin lié au monde VUCA que leurs interactions, tant avec les technologies qu'avec tout système complexe, soient intuitives et satisfaisantes (Kolko, 2015). Dans le cadre scolaire, ce courant apparaît comme une possibilité de développer chez les élèves des méta-compétences ou des méta-capacités communicatives, sociales et créatives attendues par les sociétés du XXI^e siècle (Scheer, Noweski, & Meinel, 2012).

Comme le font remarquer ces chercheurs, ces méta-compétences, qui peuvent être développées tôt dans le cursus scolaire, sont majoritairement liées (1) à la gestion des connaissances, qui comprend des processus concernant la sélection, l'acquisition, l'intégration, l'analyse et le partage de l'information dans des environnements en réseaux sociaux (de Corte 2010 cité par Scheer, Noweski, & Meinel, 2012), (2) aux attitudes et valeurs de la personne ou

encore (3) aux capacités d'actions (Weinert, 2003, cité par Scheer, Noweski, & Meinel, 2012) : « l'enseignement de ces compétences métacognitives doit aller au-delà de l'acquisition d'informations isolées dans certaines matières, vers un apprentissage holistique par l'expérience et la réflexion dans les projets » (Scheer et al., 2012, p. 8).



Dans une perspective pédagogique, ces compétences, recherchant le développement de l'adaptabilité (Baldiris Navarro, Panagiotis, Gesa, & Sampson, 2016; Martin, 2010) et de l'auto-régulation (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2017) de l'individu, peuvent s'articuler au sein d'environnements d'apprentissage constructifs, auto-régulés, situés et collaboratifs (*Constructive, Self-regulated, Situated, and Collaborative* ; CSSC) qui veulent conjuguer les processus d'enseignement-apprentissage avec les processus sociaux et motivationnels, évitant ainsi de rendre factices ou décontextualisés les apprentissages (de Corte, 2012, 2016).

En termes d'aide à l'orientation d'individus vivant dans ce type de monde, il convient de poser une question centrale, « quelles caractéristiques personnelles, une fois renforcées, contribueront, de manière significative, à la capacité de l'individu à gérer sa carrière dans un monde VUCA ? » (Franklin, Yanar, & Feller, 2015, p. 12).

6. Designer sa vie

Dans le champ de l'orientation professionnelle, en 2009, Savickas et ses collègues ont publié un texte intitulé *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century* dans la revue *Journal of Vocational Behavior* (Savickas et al., 2009). Ce texte, qui a fait l'objet d'une traduction française parue en 2010 dans la revue *L'Orientation scolaire et*

professionnelle (Savickas et al., 2010), propose d'aborder les questions relatives à l'accompagnement en orientation professionnelle dans un cadre international en définissant un modèle nommé *Life Designing* ou *Construire sa vie*, fondé principalement sur la théorie de la construction de soi (Guichard, 2004, 2007) et sur la théorie de la construction de carrière (Savickas, 2006, 2013).

Ce modèle se base sur cinq présupposés relatifs à la personne et sa vie professionnelle : des possibilités liées aux contextes, des processus dynamiques, une progression non linéaire, des perspectives multiples et des configurations individuelles. Basé sur le constructionnisme social, le *Life Design* reconnaît particulièrement « que les connaissances et l'identité d'un individu sont le produit d'interactions sociales et que le sens est co-construit, via la médiation du discours » (Savickas et al., 2010, p. 239).

La carrière en elle-même se voit donc redéfinie, de manière holistique et non plus comme uniquement les étapes de la vie professionnelle ou comme une réalité se trouvant à mi-chemin entre les notions de travail, d'emploi, de professions ou métiers (Young & Collin, 2000), mais plutôt à travers « l'expression complète de qui vous êtes et comment vous voulez être dans le monde, qui continue à se développer au fur et à mesure que celui-ci traverse naturellement des cycles de stabilité et de changement » (Franklin, 2014, p. 451).



Pour gérer leur parcours personnel et professionnel, il ressort que les individus ont un besoin de soutien pour naviguer dans des contextes éducatifs et professionnels de plus en plus complexes et nécessitant des capacités de flexibilité et d'adaptabilité particulières ; l'aide ou la guidance en orientation devient ainsi un élément central de toute stratégie d'apprentissage tout au long de la vie qui

peut se mettre en place le plus tôt possible dans les programmes scolaires (Barabasch, 2017).

En effet, plusieurs travaux (Archer, DeWitt, & Wong, 2014; Beal & Crockett, 2013; Edelman, Holzer, & Offner, 2006; Eriksson, Högdin, & Isaksson, 2018; Fisher & Griggs, 1995; Gore, Holmes, Smith, Southgate, & Albright, 2015; Gray & Herr, 2006; Holmes, Gore, Smith, & Lloyd, 2018; Plank, 2001; van Tuijl & van der Molen, 2016) tendent à montrer qu'un travail lié au développement de l'orientation des jeunes, le plus précoce possible, permet de pallier le manque de préparation aux transitions et aux choix, qu'ils se situent pendant le cursus scolaire ou lors de l'entrée sur le marché de l'emploi. D'ailleurs, l'enfance peut être considérée comme une étape du développement professionnel qui prend place tout au long de la vie de l'individu et comme une période d'engagement actif et préparatoire au monde du travail qui permet de développer des préoccupations premières concernant l'avenir et les prises de décision ainsi que le contrôle et la confiance nécessaire pour poser des choix éclairés (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005).

7. L'orientation scolaire

Si l'aide à l'orientation peut se développer dès le plus jeune âge, on peut estimer que l'école doit ou devrait avoir un rôle particulier dans ce champ puisque, comme le fait remarquer Guichard, elle « tient aujourd'hui une place majeure parmi les expériences que vivent les jeunes [...] ». Dans nos sociétés, la plupart d'entre eux la fréquentent chaque semaine pendant de nombreuses heures, et ce, durant une période d'au moins quinze années. On peut poser pour hypothèse qu'une telle expérience n'est pas sans effet quant à la structuration de leurs représentations d'avenir » (Guichard, 2012, p. 16). D'ailleurs Guichard ajoute que « l'école contribue [...] à la préparation des jeunes à orienter leur vie adulte » (2012, p.24) et que « les expériences que vivent les élèves et les étudiants dans le cadre du système scolaire [...] constituent un des déterminants majeurs de la structuration de leurs intentions d'orientation professionnelle et scolaire » (p.30).

Pour faciliter la mise en place de cette éducation à l'orientation, comme le font remarquer Shepard et Mani (2014), du fait de la complexité de la tâche et du nombre élevé d'élèves par rapport au nombre de

spécialistes de l'orientation (Malatest and Associates Ltd., 2009)¹, l'aide au développement personnel et professionnel des élèves est de la responsabilité de tous. Guichard met en avant que la contribution de l'école dans ce domaine peut prendre « la forme d'activités d'éducation à l'orientation (*career education* ; voir Hoyt, Evans, Mackin et Magnum, 1972) réalisées soit à l'occasion d'ateliers spécifiques, soit par la médiation d'une infusion des questions d'orientation dans les enseignements ordinaires (*l'école orientante* ; voir Gingras, 2007) » (Guichard, 2012, p. 24-25).



© arthur krijgsman for Pexels

Ce deuxième type d'action est également mentionné par Shepard et Mani (2014) qui rejoignent les concepts relatifs à l'approche orientante en mettant en avant que, du fait du grand nombre d'élèves que les équipes éducatives ont en charge et de la nécessité d'assurer l'apprentissage de compétences disciplinaires à ces derniers, l'intégration du travail d'orientation au sein même des cours par la mise en œuvre de l'infusion est une pratique permettant de développer des capacités vocationnelles chez les jeunes. Les auteurs ajoutent que ce développement peut se faire par la mise en place d'un véritable curriculum de développement de carrière dans les autres objets pédagogiques, faisant de l'éducation à la carrière une partie intégrante de la vie scolaire et nécessitant l'appui et le travail des équipes pédagogiques et des conseillers en orientation, mais également des autres personnes agissant dans les

activités extracurriculaires, des parents, de la famille et de la communauté.

D'ailleurs pour ces chercheurs, le but de l'aide à l'orientation, à l'école, est de préparer à la planification et à la gestion des apprentissages des élèves et de leur cheminement de carrière à travers :

- « la conscience/connaissance de soi pour aider les élèves à identifier leurs attributs personnels ;
- la sensibilisation aux possibilités de faire participer les élèves à la découverte, à l'exploration et à l'expérimentation du monde du travail et des diverses voies qui s'offrent à eux ;
- l'apprentissage de la prise de décision pour améliorer et éclairer cette décision et sa planification ;
- la planification des transitions pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour s'adapter efficacement à de nouvelles situations » (Shepard & Mani, 2014, p. 333).

8. L'aide à l'orientation tout au long de la vie : un cadre pour l'école

Pour élaborer notre cadre de réflexion et pour définir l'aide à l'orientation, nous nous basons tout d'abord sur les quatre premiers présupposés² du *Life Design* (Savickas et al., 2010) :

1. L'individu et le contexte (ou l'écosystème) forment une seule entité complexe et dynamique qui s'auto-organise par un ensemble d'adaptations l'un à l'autre.
2. Du fait de la complexité de la société, l'aide à l'orientation ne se centre plus sur des perspectives uniques de construction de carrière, mais sur le développement de parcours professionnels et d'identités ; « les conseillers doivent débattre avec ceux qui les consultent du *comment faire ?* et non du *que faire ?* » (p.13).

¹ Les auteurs font référence ici au système scolaire canadien (anglophone et francophone), mais cette réalité se retrouve également en Belgique francophone où 186 centres PMS (Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 2018) ont en charge quelques 873934 élèves (Etnic, 2018), tout enseignement confondu ; chaque centre ayant en moyenne presque 4700 élèves en charge.

² Le cinquième présupposé n'est pas relatif au processus même de l'aide à l'orientation, mais a trait à son évaluation qui demande « de modéliser des structures fractales, en vue de prévoir l'émergence de configurations stables de variables, plutôt que de ne considérer les résultats que sous l'angle d'une seule variable » (Savickas et al., 2010, p. 244).

3. L'aide à l'orientation ne se borne pas au conseil relatif aux décisions, mais s'établit par la co-construction et l'accompagnement des individus dans la construction de leur vie, dans sa complexité globale.
4. L'aide à l'orientation s'articule sur la base des processus de construction, mis en place par la personne, de ses « multiples réalités subjectives » (p.15)

En résumant ces quatre présupposés, on peut définir l'aide à l'orientation comme l'aide à l'auto-construction (holistique et subjective) de l'identité plurielle et complexe, et de son parcours professionnel, d'un individu en interactions adaptatives réciproques avec son environnement.

Afin d'identifier comment l'individu peut réagir face à la complexité de l'environnement qui l'entoure, nous nous centrons sur les quatre termes définissant les réponses envisageables pour gérer de la façon la plus efficiente possible le monde VUCA : l'agilité, l'information, la structuration et l'expérimentation. Ces quatre concepts permettent de déterminer des axes de travail qui peuvent circonscrire le type de compétences ou de capacités que l'aide à l'orientation recherche à atteindre. En rejoignant l'idée présente dans le *Life Design* que l'aide à l'orientation doit rechercher le *comment faire ?*, plutôt que le *que ou quoi faire ?*, nous préconisons d'utiliser l'agilité, l'information, la restructuration et l'expérimentation comme déterminants de la construction personnelle et professionnelle des individus.

Par exemple, la connaissance de soi est un des axes souvent définis comme nécessaire à investiguer dans les théories et les concepts relatifs l'orientation scolaire, tels que l'approche orientante (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002; Pelletier, 2001) ou l'éducation au choix à travers par exemple d'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP) (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1974). Se centrer sur la connaissance de soi, c'est encore considérer l'orientation à travers le prisme du « que faire ? » et même lorsque certains chercheurs ont proposé de décomposer ce *concept* à travers des compétences vocationnelles, le caractère global et complexe du développement du (des) Soi(s) n'apparaît pas ni plus d'ailleurs que ses liens avec d'autres types de capacités liées au développement

personnel et professionnel. De plus, en ce qui concerne le développement de la connaissance de soi, nous nous basons sur la théorie de la construction de soi de Guichard qui met en avant que les individus construisent

progressivement un certain sens de soi, constituant une synthèse unifiant leurs diverses expériences, dans une certaine perspective future (provisoirement établie), constitutive de la personne qu'aujourd'hui ils veulent devenir dans le monde où ils aspirent à vivre (Malrieu, 2003 ; Guichard, 2000, 2004). Cette activité de synthèse et de mise en perspective de soi amène les individus à s'engager dans des activités réflexives sur eux-mêmes, sur leurs expériences, sur leurs attentes, sur les opportunités qui s'offrent à eux dans les contextes où ils interagissent (Guichard, 2008). Le développement de multiples rapports à soi et à ses expériences apparaît ainsi être un des éléments fondamentaux nécessaires au développement de cette réflexivité et du capital de compétences essentiels pour orienter sa vie et son parcours professionnel (Guichard, 2012, p. 41).



Si l'on change de focale pour celle que nous proposons ici, on aboutirait à définir ce travail au niveau de la connaissance de soi comme le développement d'une certaine agilité (dans le sens de l'adaptation aux changements) quant à sa propre construction, tout en veillant à s'auto-structurer par l'acquisition d'informations et par l'expérimentation, chacun de ces déterminants impactant, à des degrés divers, les autres et n'étant jamais, ni à construire à partir de rien (les individus possèdent un certain degré d'expertise relatif à ses axes) ni tout à fait résolus (leur impact perdure et peut être changeant).

Toutefois, si nous proposons de changer de cadre pour penser l'aide à l'orientation, nous nous basons sur les concepts de l'approche orientante dans le cadre du développement de l'orientation dans le système scolaire, notamment sur :

- Le principe d'infusion lié à l'intégration du travail de l'orientation au sein des disciplines scolaires et non par le biais de cours d'orientation non reliés au reste du curriculum (Pelletier, 2004).
- Le principe de collaboration qui vise à mettre en place une « démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 18).
- Le principe de mobilisation qui recherche l'élaboration de projets personnels chez le jeune à travers Le développement de sa connaissance de soi, de sa motivation scolaire et des liens entre son vécu et ses projets professionnels (Canzittu & Demeuse, 2017).
- L'idée que « ces trois principes ne sont ni linéaires ni exclusifs. En effet, l'infusion, la collaboration et la mobilisation peuvent s'articuler en même temps, selon le degré d'avancement du projet d'orientation » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 72).
- Le développement, progressif, de la maturité vocationnelle de l'individu (Pelletier & Marquis, 1985).
- Le fait que la « communauté d'apprentissage formée par l'apprenant et les différents acteurs pédagogiques est ancrée dans un contexte social et culturel qui permet le développement de compétences particulières » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 71) et que l'enseignement soit situé (Tardif, 1998) dans un environnement donné.

Une autre idée émanant de l'approche orientante est de contrer le fait que, d'une part, dans les formations professionnelles, il existe peu de liens entre les contenus d'apprentissage et le métier qui sera exercé et, d'autre part, « dans le cas des formations générales, l'école se contente de laisser entrevoir aux élèves un horizon de positions sociales auxquelles ils

semblent plus ou moins destinés (Gottfredson, 1981) » (Guichard, 2012, p. 20). En cela, nous proposons d'étendre le principe de l'enseignement situé à celui d'environnement d'apprentissage constructifs, auto-régulés, situés et collaboratifs (CSSC), tel qu'il est défini plus tôt dans ce texte. En effet, comme le précisent Masdonati et Goyer (2012),

il est question d'identifier les influences qui peuvent être exercées sur la manière dont l'OSP « se fait » et sur la manière dont ses populations cibles vivent les questions d'orientation. Un niveau d'influence capital est d'ordre macrosocial et renvoie, notamment, à la prise en considération du temps historique dans lequel se situent les parcours scolaires, professionnels et de vie des jeunes (Evans et Furlong, 2000 ; Sapin, Spini et Widmer, 2007) (p. 282).



En fait, il nous apparaît pertinent de dépasser l'idée que l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle constituent deux entités distinctes. En effet, nous proposons, à l'instar des concepts liées au Life Design, de considérer l'aide à l'orientation tout au long de la vie comme holistique, contextuelle et préventive (Savickas et al., 2010). Comme le stipulent les auteurs

la construction de sa vie et la construction d'un parcours processionnel constituent des processus itératifs qui marquent l'ensemble du cycle de vie. Ces processus étant parallèles, les spécialistes de la construction de sa vie doivent rester en interaction constante avec les spécialistes de la gestion des parcours professionnels pour offrir la meilleure aide possible aux citoyens lorsqu'ils construisent et jouent leur rôle de travailleur et leurs rôles familiaux (p.39).

Cette interaction constante réside dans le fait que l'aide à l'orientation, comme toute action humaine, est à la fois synchronique et diachronique, qu'elle fait cohabiter le Kaïros et le Chronos, le temps événementiel, non prévu, et le temps programmé, linéaire et prévisible (Pelletier, 2001).

Ainsi, l'intérêt de considérer l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle comme des étapes de la construction personnelle et professionnelle des individus et non comme deux entités séparées réside, entre autres, dans le fait que généralement

la prise de décision ne se limite pas à un moment précis, mais il s'agit plutôt d'une construction progressive d'un choix ou d'une orientation, construction qui se fait en lien avec divers événements biographiques qui prennent leur sens selon les interactions sociales qui nourrissent la réflexion (Doray, 2012, p. 79).

La définition de l'orientation scolaire se simplifierait à sa seule actualisation géographique : c'est l'orientation à l'école, dans le contexte scolaire, ou plutôt, c'est l'aide à l'orientation apportée par et dans le système éducatif. L'orientation professionnelle qualifierait alors les autres actions visant l'élaboration d'un projet personnel et professionnel et mises en place dans tout autre contexte que celui de l'Ecole. Toutefois, cette distinction présenterait alors peu de sens, l'orientation étant continue, les lieux et moments de son élaboration deviendraient ce qu'ils sont dans leur acception première, c'est-à-dire des lieux et des moments.

De plus, nous préconisons de ne plus utiliser le terme orientation comme un synonyme de la gestion de l'hétérogénéité des élèves ou des transitions scolaires. En effet, prise dans ce sens, elle tend à s'identifier aux processus de sélection scolaire :

bien que fréquente, la distinction entre l'orientation, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, qui évoque la liberté, et la sélection, généralement connotée négativement et qui évoque la contrainte, est toute relative. Si les sujets émettent bien des choix d'orientation, l'institution qui les valide

procède à une sélection qui peut être plus ou moins sévère. La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection (Huteau, 2007, p. 316).

L'orientation correspond à l'aide à l'orientation, au développement personnel de l'individu, tout au long de sa vie et une approche orientante ou une approche éducative de l'orientation est donc l'élaboration d'un ensemble d'actions qui permettent de ce développement à l'Ecole. Ainsi « le grand défi pour la recherche dans le domaine de l'OSP³ est, semble-t-il, d'arriver à appréhender la dialectique entre subjectivité et influences sociales en une vision intégrative et non compartimentée (Doray, 2012). » (Masdonati & Goyer, 2012, p. 287).



9. Modélisation du traitement des informations par l'individu au sein d'un environnement VUCA

De l'ensemble des considérations que nous venons d'étayer, nous proposons la schématisation suivante pour penser l'aide à l'orientation au XXI^e siècle.

³ Orientation scolaire et professionnelle.

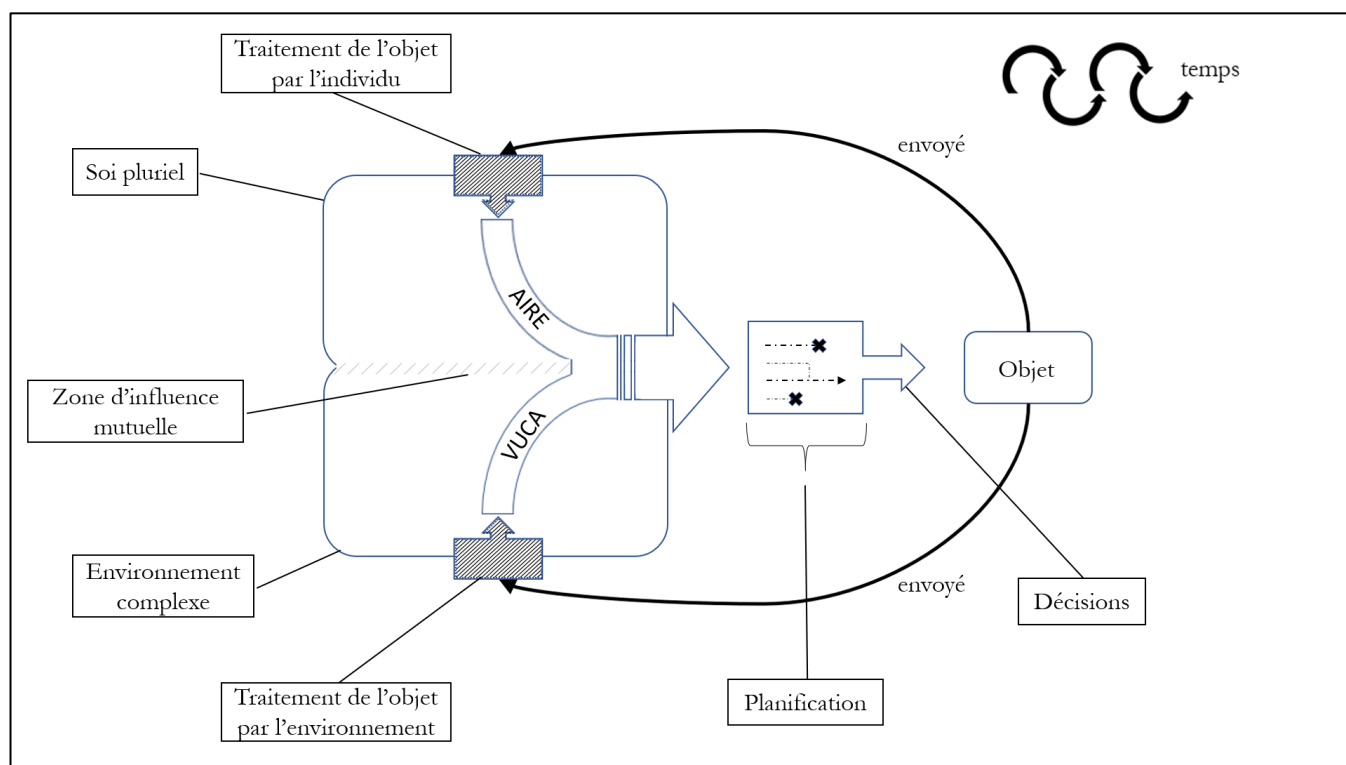


Figure 1 : Modélisation du traitement des informations par l'individu au sein d'un environnement VUCA.

Le modèle présenté ici schématise l'influence mutuelle de l'environnement et de l'individu l'un sur l'autre ainsi que le traitement interne des informations par ces deux entités. Dans le cadre de l'aide à l'orientation, ces objets correspondent à des décisions relatives au développement de la personne, que celui-ci soit d'ordre personnel ou professionnel.

L'individu est composé d'un Soi pluriel, concept que nous rattachons au modèle *Se faire soi* de Guichard (Guichard, 2004) : l'aide à l'orientation correspond pour l'individu à la possibilité de « s'engager dans un processus réflexif [...] portant notamment sur les formes identitaires subjectives (actuelles, passées ou anticipées) dans lesquelles il s'est construit ou dans lesquelles il s'anticipe, sur le système des cadres identitaires dans lequel ces formes s'ancrent et sur ses modes habituels de rapport à soi » (Guichard, 2004, p. 533).

L'environnement est déterminé par un certain degré de volatilité, d'incertitude, de complexité et d'ambiguïté dont la valeur est telle que l'individu doit y être préparé.

L'individu et l'environnement s'influencent mutuellement et se coconstruisent. Cette zone d'influence mutuelle constitue une partie (et non la totalité) de ces deux entités. Dès lors, pour un objet

similaire, l'environnement et l'individu en opèrent chacun un processus particulier de traitement.

L'aide à l'orientation intervient lors de ce traitement en visant à réduire les degrés de volatilité, d'incertitude, de complexité et d'ambiguïté grâce à des interventions liées au développement de l'autonomie des individus par l'acquisition de compétences relatives aux concepts d'agilité, d'information, de restructuration et d'expérimentation. Ce travail d'aide à l'orientation prend place à travers une phase de planification permettant à l'individu de poser des décisions qui concernent des choix développementaux, d'ordre personnel ou professionnel. Certaines décisions peuvent ne pas s'actualiser, d'autres peuvent être réorientées et quelques-unes peuvent être confrontées à la réalité de l'individu et de l'environnement. Cette décision constitue donc un objet particulier qui est envoyé vers ces deux entités qui opéreront un nouveau traitement des informations qu'il contient et dont la pertinence, jugée quant au degré VUCA lié, peut faire l'objet d'un nouveau traitement d'aide à l'orientation. Dans ce cas, un autre processus de planification est mis en place. Si aucune aide à l'orientation n'est menée, l'individu peut, seul, opérer le processus de

planification ou celui-ci peut simplement n'être pas mené ou de façon insignifiante.

L'ensemble du processus d'interaction entre l'individu et l'environnement doit donc être considéré comme itératif et se présentant comme une succession de boucles temporelles où ce processus produit des objets particuliers qui sont eux-mêmes renvoyés dans un nouveau processus similaire de traitement.

Dans le processus, les décisions peuvent être arrêtées ou non. Dans le premier cas, elles ne sont quand même pas considérées comme immuables et elles font l'objet d'un traitement par l'environnement et l'individu.

L'idée derrière l'acronyme VUCA réside dans le fait que l'aide à l'orientation a comme objectif de réduire les degrés de volatilité, d'incertitude, de complexité et d'ambiguïté des décisions et des actions des individus.



L'aide à l'orientation se préoccupe donc davantage du processus plutôt que de la décision. L'aide à l'orientation doit donc permettre la construction, chez l'individu, de compétences permettant de réduire de façon autonome ces degrés. Si nous reprenons l'exemple de la connaissance de soi, dans

notre modèle, l'aide à l'orientation n'a pas comme objet que l'individu se connaissance mieux, mais qu'il développe un certain degré de connaissance de soi qui permettent de réduire, significativement, un ou plusieurs degrés VUCA. De plus, nous estimons que des notions, telles que la connaissance de soi, la connaissance du monde professionnel ou la prise de décision, doivent être traitées conjointement, c'est-à-dire en mettant en exergue les liens existant entre elles et non comme des objets séparés. Cette nécessité est liée à la complexité même des concepts du monde VUCA dont elles veulent réduire le degré d'influence.

Le modèle présenté postule également que l'aide à l'orientation est un processus itératif et pouvant être mis en place à tout moment, tout au long de la vie de l'individu puisque les influences mutuelles de ce dernier avec l'environnement se déroulent tout au long de l'existence.

L'idée de la co-construction des objets de la réalité par les individus et l'environnement amènent à considérer deux questions fondamentales pour l'aide à l'orientation :

1. La première est celle proposée par Guichard et ses collègues : « par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ? » (Guichard, Bangali, Cohen-Scali, Pouyaud, & Robinet, 2017).
2. La deuxième est une réécriture de la première en basculant d'une centration sur l'individu vers une centration sur l'environnement : « par quelle réalité donner sens et perspective aux existences humaines ? »

10. Conclusion

Notre modélisation du traitement des informations effectué par les individus, dans le cadre de leur développement personnel et professionnel, se base sur un ensemble de douze postulats que nous reprenons synthétiquement :

- L'environnement dans lequel les individus vivent, au XXI^e siècle est complexe et nos sociétés peuvent être qualifiées de « liquides » (Bauman, 2000) par ce que les « transformations furent (et sont) si diverses et si rapides que les représentations sociales, les croyances collectives, les grands

systèmes de valeurs, etc., n'ont plus le temps de s'y solidifier » (Guichard, 2019, p.21).

- Le concept de monde VUCA permet de déterminer les quatre caractéristiques majeures de ces sociétés, à savoir leur haut degré de volatilité, d'incertitude, de complexité et d'ambiguïté.
- Ce concept permet également de définir les quatre types de réponse que l'individu peut apporter pour réduire le degré de ces quatre caractéristiques, à savoir, le renforcement de l'agilité, l'accès à l'information, la propension à la restructuration et les possibilités d'expérimentation.
- Le *Design thinking* se base sur des méta-compétences ou des méta-capacités qui mettent en jeu la créativité, des stratégies de traitement des informations et de synthèse de connaissances ou encore la génération d'alternatives lors de résolution de problèmes (Koh, Chai, Wong, & Hong, 2015). Le concept de *design* permet ainsi de caractériser le type de processus développementaux qui permettent d'articuler ces quatre types de réponses, au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement de connaissances, mais également en ce qui concerne le développement personnel de l'individu (cf. la théorie du *Life Design*).
- L'orientation scolaire et l'orientation professionnelle ne forment qu'une seule réalité qui est celle de l'orientation tout au long de la vie.
- L'orientation tout au long de la vie doit se comprendre comme le développement personnel et professionnel tout au long de l'existence. L'aide à l'orientation a donc pour objectif d'aider les individus à se construire personnellement et professionnellement.
- L'individu et l'environnement s'influencent mutuellement, l'aide à l'orientation aura également pour but de construire une société plus juste, durable et équitable.
- L'Ecole a un rôle primordial à jouer dans l'aide à l'orientation tout au long de la vie. Afin de répondre à la complexité de l'environnement, la mise en place d'une approche éducative de l'orientation telle que la préconise par exemple l'approche orientante devrait permettre le développement d'un curriculum de

développement personnel et professionnel intégré aux autres disciplines et faisant partie du quotidien de la vie scolaire.

- L'élaboration d'un tel curriculum demande la définition et l'évaluation de compétences particulières permettant de répondre au monde VUCA, déterminées, cadrées et précises pour que les acteurs du monde scolaire puissent les intégrer dans leur actions pédagogique et didactique. Ces compétences doivent être intégrables tant par les enseignants que par les autres acteurs de l'Ecole.
- La mise en place d'un curriculum de développement personnel et professionnel peut se mettre en place au sein d'un environnement scolaire constructif, auto-régulé, situé et collaboratif.
- Le processus de développement personnel et professionnel est itératif et continu.
- Tout comme l'environnement est complexe, l'individu élabore un Soi pluriel composé d'un ensemble de formes identitaires subjectives.

Notre modélisation veut questionner l'orientation et l'aide que l'on peut (à l'école ou en tant que conseiller) apporter aux individus des sociétés actuelles. Si l'on peut considérer que le but d'une vie (s'il en est un ?) serait d'approcher du Bonheur (le sien ? celui des autres, de ceux qui nous entourent ?), il est bien difficile d'en proposer une évaluation ou même une simple estimation. Dès lors, il nous semble davantage pertinent d'analyser, non le résultat uniquement de la construction de l'individu comme peut l'être le développement personnel et professionnel, mais plutôt les divers processus mis en place et permettant de répondre aux problèmes et aux difficultés qui apparaissent au cours de la vie. Nous rejoignons en cela Masdonati et Goyer qui postulent que l'orientation scolaire et professionnelle (pour reprendre les termes que ces auteurs utilisent pour qualifier ce que nous appelons dans cet article, l'aide à l'orientation ou le développement personnel et professionnel),

est dans une position privilégiée pour désresponsabiliser, autant que faire se peut, l'individu lorsqu'il est sous l'emprise d'influences sur lesquelles il n'a pas ou peu de pouvoir (Masdonati, 2007). Elle est aussi en mesure, pourquoi pas ?, d'intervenir sur le

contexte, notamment en identifiant et en dénonçant les contraintes face auxquelles se trouvent les jeunes, mais aussi en s'appuyant sur leur environnement social pour favoriser un cadre propice à des parcours sans entraves (Masdonati & Goyer, 2012, p. 283).

Guichard (2019) met aussi en avant que des interventions d'aide à l'orientation et au développement personnel et professionnel peuvent et doivent amener à la

construction des vies actives concourant à un développement équitable et durable, et au travail décent et humain, s'adressant à « l'homo consultans de la pop-culture », c'est-à-dire à une personne dont l'esprit est formaté d'une manière telle qu'elle tend à ignorer ces questions dans ses prises de décisions quotidiennes. La nouvelle génération de chercheurs et de praticiens de l'accompagnement à l'orientation devra trouver les moyens de surmonter cette difficulté afin de proposer aux demandeurs des interventions les conduisant à intégrer, dans leur réflexion, les dimensions du développement durable, de la justice sociale, de légale dignité humaine et d'un travail décent pour tous (p. 157).

Si le modèle d'analyse présenté dans cet article n'a pas la prétention de répondre à cette ambition principielle, il veut néanmoins y contribuer en proposant un cadre de réflexion aux acteurs de terrain, qu'ils fassent partie du monde scolaire ou du monde professionnel.

11. Bibliographie

Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2014). Spheres of influence: what shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58-85.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.790079>

Baldiris Navarro, S., Panagiotis, Z. F., Gesa, R., & Sampson, D. G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.

Barabasch, A. (2017). Finding the Finishing Line – Career Support for Experimentation: Transitions and the Role of Lifelong Learning BT - Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World. In M. Pilz (Éd.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 24 (p. 25-40). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-47856-2_2

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

Bayart, C., Bertezenne, S., & Vallat, D. (2013). *Les "serious games": des leviers en faveur du knowledge management*. Lyon.

Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2013). Adolescents' occupational and educational goals: A test of reciprocal relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(5), 219-229.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.005>

Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>

Bootz, J.-P., Durance, P., & Monti, R. (2019). Foresight and knowledge management. New developments in theory and practice. *Technological Forecasting and Social Change*, 140, 80-83.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.12.017>

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

Cassiers, I., Maréchal, K., & Méda, D. (2017). *Vers une société post-croissance. Intégrer les défis écologiques, économiques et sociaux*. La Tour d'Aigues: Nouvelles Éditions de l'Aube.

Cousins, B. (2018). Design Thinking: Organizational Learning in VUCA Environments. *Academy of Strategic Management Journal*, 17(2), 1-18.

de Corte, E. (2012). Constructive, Self-Regulated, Situated, and Collaborative Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence. *Journal of Education*, 192(2-3), 33-47.
<https://doi.org/10.1177/0022057412192002-307>

- de Corte, E. (2016). Improving Higher Education Students' Learning Proficiency by Fostering their Self-regulation Skills. *European Review*, 24(2), 264-276.
<https://doi.org/10.1017/S1062798715000617>
- Doray, P. (2012). De la condition étudiante aux parcours des étudiants: quelques balises théoriques. In F. Picard & J. Masdonati (Éd.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 51-93). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Edelman, P. B., Holzer, H. J., & Offner, P. (2006). *Reconnecting disadvantaged young men*. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Eriksson, H., Högdin, S., & Isaksson, A. (2018). Education and Career Choices: How the School Can Support Young People to Develop Knowledge and Decision-Making Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1900-1908.
- Etnic. (2018). *Les indicateurs de l'enseignement, n°18, édition 2018*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2018). Annuaire des centres psycho médico sociaux (CPMS). Consulté à l'adresse http://www.enseignement.be/index.php?page=26028&navi=149&rank_page=26028
- Fernandes, C., Ferreira, J. J., Veiga, P. M., & Peris-Ortiz, M. (2019). Knowledge, Innovation and Sustainability: Past Literature and Future Trends. In M. Peris-Ortiz, J. J. Ferreira, & J. M. Merigó Lindahl (Éd.), *Knowledge, Innovation and Sustainable Development in Organizations. A Dynamic Capabilities Perspective* (p. 11-22). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-74881-8_2
- Fisher, T. A., & Griggs, M. B. (1995). Factors That Influence the Career Development of African-American and Latino Youth. *Journal of Vocational Education Research*, 20(2), 57-74.
- Foray, D. (2009). *L'économie de la connaissance*. Paris: La Découverte.
- Franklin, M. (2014). CareerCycles: A Holistic and Narrative Method of Practice. In B. C. Shepard & P. Mani (Éd.), *Career Development Practice in Canada: Perspectives, Principles, and Professionalism* (p. 441-463). Toronto: CERIC.
- Franklin, M., Yanar, B., & Feller, R. (2015). Narrative Method of Practice Increases Curiosity and Exploration, Psychological Capital, and Personal Growth Leading to Career Clarity: A Retrospective Outcome Study. *Canadian Journal of Career Development*, 14(2), 12-23.
- Gadrey, J. (2010). The environmental crisis and the economics of services: the need for revolution. In F. Gallouj & F. Djellal (Éd.), *The handbook of innovation and services: a multi-disciplinary perspective* (p. 93-125). Cheltenham, Royaume-Uni: Edward Elgar Publishing.
- Ghozlane, S., Deville, A., & Dumez, H. (2016). Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 4(126), 28-38.
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., Southgate, E., & Albright, J. (2015). Socioeconomic status and the career aspirations of Australian school students: Testing enduring assumptions. *The Australian Educational Researcher*, 42(2), 155-177.
<https://doi.org/10.1007/s13384-015-0172-5>
- Gray, K. C., & Herr, E. L. (2006). *Other Ways to Win: Creating Alternatives for High School Graduates* (3th éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2007). Construction de soi (self-construction). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 108-113). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. In F. Picard & J. Masdonati (Éd.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 15-50). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Guichard, J. (2018). What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Journal of Counselling*, 7, 305-331.

- Guichard, J. (2019). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable ? In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Paris: Qui plus Est.
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., & Robinet, M.-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie: les dialogues de conseil en life design*. Paris: Qui plus Est.
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Éd.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 83-106). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
- Hasgal, A., & Ahituv, N. i. (2017). The Development of Knowledge Workers in an Organization characterized as Complex Adaptive Systems (CAS). In E. Tsui & B. Cheung (Éd.), *14th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organizational Learning (ICICKM 2017)* (p. 97-103). Hong-Kong, China: Academic Conferences and Publishing International Ltd.
- Holmes, K., Gore, J., Smith, M., & Lloyd, A. (2018). An Integrated Analysis of School Students' Aspirations for STEM Careers: Which Student and School Factors Are Most Predictive? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 655-675. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9793-z>
- Huteau, M. (2007). Orientation scolaire (high-school students'selection and distribution, school and career counseling). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 316-323). Paris: Dunod.
- Kimbell, L. (2011). Rethinking Design Thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285-306. <https://doi.org/10.2752/175470811X13071166525216>
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B., & Hong, H.-Y. (2015). Design Thinking and Education. In *Design Thinking for Education* (p. 1-15). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-444-3_1
- Kolko, J. (2015). Design Thinking Comes of Age. *Harvard Business Review*, 93(9), 66–71.
- Malatest and Associates Ltd. (2009). *Pan-Canadian study of career development practices in K–12 public schools*. Montréal: Canada Millennium Scholarship Foundation. Consulté à l'adresse <https://www.malatest.com/CMSF%20Time-Motion%20Report%202010-04-07.pdf>
- Malaval, C. (2018). Le temps digital de l'entreprise. *Médium*, 54(1), 139-148.
- Martin, A. J. (2010). *Building classroom success: Eliminating fear and failure*. London: Continuum.
- Masdonati, J., & Goyer, L. (2012). Conclusion Et l'orientation scolaire et professionnelle, dans tout ça? In F. Picard & J. Masdonati (Éd.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 281-291). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Meneses-Ortegón, J. P., & Gonzalez, R. A. (2019). Knowledge Management in Enterprise Architecture Projects. In A. Fred, J. Dietz, D. Aveiro, L. Kecheng, J. Bernardino, & J. Filipe (Éd.), *Knowledge Discovery, Knowledge Engineering and Knowledge Management* (p. 287-305). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99701-8_14
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96–104.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Pelletier, D. (2001). *Pour une approche orientante de l'école Québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy: Septembre éditeur.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy, Québec: Septembre éditeur.

- Pelletier, D., & Marquis, C. (1985). *Développement personne et travail*. Québec: Téléuniversité.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. New York: Mac Graw-Hill.
- Plank, S. (2001). *Career and Technical Education in the Balance: An Analysis of High School Persistence, Academic Achievement, and Postsecondary Destinations*. Saint-Paul, Minnesota.
- Pouyaud, J., & Guichard, J. (2018). A twenty-first century challenge : how to lead an active life whilst contributing to sustainable and equitable development. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Éd.), *Career guidance for social justice : contesting neoliberalism* (p. 29-46). London: Routledge.
- Robbins, P. (2018). From Design Thinking to Art Thinking with an Open Innovation Perspective—A Case Study of How Art Thinking Rescued a Cultural Institution in Dublin. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(4), 57-75. <https://doi.org/10.3390/joitmc4040057>
- Savickas, M. L. (2006). Career Construction Theory. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Éd.), *Encyclopedia of Career Development* (p. 85-88). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412952675.n34>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., p. 147-186). New York: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle1. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. *Design and Technology Education: an International Journal*, 17(3).
- Shepard, B. C., & Mani, P. S. (2014). Career Development for Students: Elementary to High School. In B. C. Shepard & P. Mani (Éd.), *Career Development Practice in Canada: Perspectives, Principles, and Professionalism* (p. 333-359). Toronto: CERIC.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique?* Paris: ESF.
- U.S. Army Heritage and Education Center. (2019). Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)? Consulté à l'adresse <http://usawc.libanswers.com/faq/84869>
- van Tuijl, C., & van der Molen, J. H. W. (2016). Study choice and career development in STEM fields: an overview and integration of the research. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(2), 159-183. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9308-1>
- Whiteman, W. E. (1998). *Training and educating army officers for the 21st century: Implications for the United States Military Academy*. Fort Belvoir, VA: Defense Technical Information Center.
- Young, R. A., & Collin, A. (2000). Introduction: framing the future of career. In A. Collin & R. A. Young (Éd.), *The future of career* (p. 1-20). Cambridge, UK: Cambridge University Press.



Publications sur le sujet

Canzittu, D., & Carosin, E. (2021). L'orientation scolaire et professionnelle face aux enjeux du XXI^e siècle : rôle et fonction de l'école dans l'orientation tout au long de la vie. Dans V. Cohen-Scali (Ed.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* (pp. 126-152). Malakoff : Dunod.

Carosin, E., & Canzittu, D. (2021). Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. Dans M. Bangali, *Les compétences à s'orienter. Théorie et pratique scolaire et professionnelle*. Mont-Saint-Guibert : Mardaga.

Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J., & Rossier, J. (2021). Un modèle développemental collectif de l'orientation. *Questions d'Orientation*, 2 & 3, 9-20.

Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J., & Rossier, J. (2021). Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing individual and collective experience of humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0>

Renard, J., Carosin, E., & Canzittu, D. (2021). Travailler collectivement l'orientation à l'école. *Questions d'Orientation*, 2 & 3, 131-141.

Canzittu Damien (Eds). (2019). *Penser et agir l'orientation au 21^{ème} siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Villejuif : Editions Qui plus est.



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



Dernières publications

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et apprentissages*, 2, 3-30.

Demeuse, M., & Pons, X. (2022). Politiques d'éducation: l'ère du pilotage ? *Dossiers des Sciences de l'Education*, 45, 7-14.

Renard, F., Demeuse, M., Castin, J., & Dagnicourt, J. (2022). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes en Belgique francophone. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 45, 33-56.

Beauset, R., & Duroisin, N. (2021). Développement de la visualisation non iconique à l'école primaire : Mise à l'épreuve d'un dispositif d'enseignement / apprentissage. *Petit X*, 115, 65-92.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2021). Comment les futurs enseignants vérifient-ils la compréhension de leurs élèves ? Focus sur l'épine dorsale de l'enseignement explicite. Dans S. Bissonnette, É. Falardeau, & M. Richard, *L'enseignement explicite dans la francophonie : fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 65-90). Québec : Presses de l'université du Québec.

Delbart, L., Kinif, N., & Derobertmeasure, A. (2021). Entre images et réalité : les enseignants face à la mise en scène de leur métier dans les films documentaires et de fiction. Dans O. Maulini, J. Desjardins, P. Guibert, & C. Van Nieuwenhoven, C., *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques* (pp. 111-127). Bruxelles : De Boeck.

<https://web.umons.ac.be/semf/activites-de-recherche/publications/>

Duroisin, N., Beuset, R., & Tanghe, C. (2021). Education and digital inequalities during COVID-19 confinement: From the perspective of teachers in the French speaking Community of Belgium. *European Journal of Education*, 56, 4, 515-535 (2021). Duroisin, N., Simon, L., & Tanghe, C. (2021). Le radar de compétences. *Cahiers Pédagogiques*, 568, 51-52.

Lothaire, S. (2021). Le recrutement des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : un processus impactant les parcours professionnels. Dans M. Blanchard, G. Boudesseul, T. Couppié, D. Epiphane, J.-F. Giret, P. Lemistre, C. Manifest, B. Ménard, B. Saccomanno, C. Soldano, & P. Werquin, Sélections, du système éducatif au marché du travail. *Céreq Echanges*, 16, 389-401.

Interview de Natacha Duroisin et promotion des travaux de l'équipe CAPTE concernant les pratiques enseignantes en temps de pandémie dans *As schools decide to reopen or go virtual, Europe's short-term closures suggest long-term costs* (article de Perry Stein et Quentin Ariès dans le Washington Post daté du 31 décembre 2021) »

Nouvelles

ARC SIM'PRO



ARC SIM'PRO développe un outil original permettant la modélisation de situations de formation

en contextes réels et simulés et l'assistance à l'activité des formateurs. Ce projet interdisciplinaire est supporté par 3 équipes de l'université de Mons dans le cadre de la formation initiale et pratique des futurs enseignants et de la gestion des risques dans les métiers de la sécurité civile. ARC SIM'PRO est financé par les Actions de recherche concertées durant 4 années.

La vidéo de présentation du projet est disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://view.genial.ly/61963b794b52c60dc7e3a632>

ResearchED België 2021

Le 23 octobre 2021, Laëtitia Delbart et Christophe Baco ont présenté une communication préparée en collaboration avec Marie Bocquillon et Antoine Derobertmasure lors du premier colloque ResearchED België 2021 organisé par le Excel expertisecentrum voor Effectief Leren (Thomas More).



©MBocquillon pour INAS

Lors de cette communication intitulée « Observation of practices, a lever to develop effective teaching practices » Laëtitia Delbart et Christophe Baco ont montré la nécessité pour les enseignants de se baser sur des recherches ayant démontré l'efficacité et l'équité de certaines approches pédagogiques comme l'enseignement explicite dans le contexte de la Belgique francophone caractérisé par une grande liberté pédagogique. Ils ont ensuite présenté un dispositif de formation pratique développé par Marie Bocquillon (2020). Ce dispositif a pour but de former les futurs enseignants à des gestes professionnels efficaces et de leur permettre d'analyser leurs pratiques à l'aide d'une grille d'observation élaborée à partir de la littérature sur l'enseignement efficace et plus particulièrement l'enseignement explicite.



©Tim Sarina de Excel Thomas More

La veille du colloque, notre équipe a également participé à la table ronde « *Education : Putting evidence into practice* » réunissant des experts internationaux. Laëtitia Delbart, en collaboration avec Marie Bocquillon, a présenté le contexte de la Belgique francophone dont la difficile mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants. Ensuite, les recherches de notre équipe portant sur la

formation initiale et continue des enseignants, ainsi que la formation des maîtres de stage, ont été présentées.

PECA

Quatre partenaires (UMons, HEH, HEAJ et HEPH Condorcet) et une doctorante réunis sur la question du Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA)



A l'aube de sa mise en place dans les écoles du Tronc commun, le Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) se trouvant parmi les nombreuses mesures prévues par le Pacte pour un Enseignement d'excellence, suscite nombre de questionnements. Parmi ces questions, se trouvent deux interrogations complémentaires, au cœur des préoccupations actuelles : quels sont les enjeux de la mise en place du PECA, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les opérateurs culturels partenaires et les élèves ? Comment y préparer au mieux les enseignants dès la formation initiale ? C'est afin de relever ces défis que l'Université de Mons et trois hautes écoles (HEH, HEAJ et HEPH Condorcet) ont mis en place un projet de doctorat qui est mené par Laurie Simon depuis le 1er septembre 2021. Ce projet s'axe autour de trois objectifs : l'investigation de la question des représentations sociales/professionnelles des enseignants, ainsi que le questionnement et l'observation de leurs pratiques déclarées et effectives sur le sujet, dans le but de produire un module pour compléter la formation initiale des enseignants, qui sera testé par chacun des partenaires.

Formation des maîtres de stage

Christophe Baco a présenté les recherches de l'INAS sur la formation des maîtres de stage lors de la conférence d'ouverture de l'après-midi de réflexion « A quelles conditions le stage est-il formateur ? » (vidéo disponible [ici](#)) organisée par l'Institut d'Administration scolaire de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Mons en collaboration avec la Haute École Provinciale de Hainaut - Condorcet, la Haute Ecole en Hainaut et la Haute Ecole Albert Jacquard. Les réflexions des focus groups seront portées dans un article scientifique que nous présenterons lors d'un symposium du colloque REF (Réseau international francophone de recherche en éducation et formation) cet été. Ce premier événement en appelle d'autres et nous vous tiendrons au courant des prochaines manifestations portant sur les stages en enseignement.

Ces réflexions étaient parfaitement en phase avec l'actualité. En effet, le même jour, le décret réformant la formation initiale des enseignants a été voté.

Défense de Thèse

Le 27 octobre 2021, Sandrine Lothaire a soutenu publiquement sa dissertation pour l'obtention du titre de Docteur en sciences Politiques et Sociales :

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles - Étude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants



En associant une étude de données documentaires, une étude de données quantitatives et une étude de données qualitatives, la recherche doctorale de Sandrine Lothaire, apporte des éléments d'analyse permettant de comprendre le processus de construction socio-historique des modes de régulation des marchés du travail des enseignants et leur impact sur les processus d'entrée dans la carrière

et les parcours professionnels des enseignants débutants.

Le site de l'INAS fait peau neuve

Comme toutes les pages de l'UMONS, le site de l'INAS fait peau neuve. Si le chantier a bien avancé, plusieurs pages doivent encore être actualisées dans les prochaines semaines. Les lecteurs d'Enseignement & Apprentissages y trouveront tous les liens utiles, notamment vers la présentation des différentes recherches en cours et la liste actualisée en temps réel des publications des membres du service. www.umons.ac.be/inas.



Botero. Au-delà des formes



En décembre, l'équipe de l'INAS a eu l'occasion de visiter la rétrospective dédiée au peintre et sculpteur colombien Fernando Botero, au BAM, musée des Beaux-Arts montois.

Réputée pour ses personnages aux formes rondes et voluptueuses, l'œuvre de Botero est le résultat d'une recherche exigeante et déterminée, dans lequel l'artiste s'est engagé il y a plus de 70 ans.



Carnet rose

En 2020, 2 membres de l'INAS ont eu le bonheur d'accueillir un heureux événement. Nous souhaitons une vie pleine de découvertes à Arthur et Gabriel.



A venir

L'école fait son cinéma !

Conférence, le 17 février 2022

<https://mumons.be/museum/activites/lecole-fait-son-cinema>

Marc Demeuse, Antoine Derobertmasure et Paolo Bellingeri, maître de conférences (UNICAEN)

Depuis ses débuts, le cinéma a souvent mis en scène l'école, et même le système éducatif sous toutes ses facettes ! Le MUMONS propose deux conférences consécutives à ce sujet.

La 1^{ère} nous parlera du fait que les films nous tendent un miroir de notre société. L'image qu'ils renvoient de l'école et de ses divers acteurs est donc déterminante pour prendre du recul vis-à-vis des modèles connus et réfléchir à leur évolution. À partir des images et des souvenirs que le grand public se fait des enseignants au cinéma, et après un panorama général de ce que constitue la production cinématographique montrant d'une quelconque manière l'école et ses acteurs, Antoine Derobertmasure et Marc Demeuse amèneront les participants à prendre de la distance par rapport au sens, à la portée voire à l'incidence que peuvent revêtir ces enseignants et/ou ces films les plus emblématiques du genre.

La conférence suivante de Paolo Bellingeri sera consacrée au lien existant entre les mathématiques et le cinéma !

Deux angles seront abordés : le premier concerne une réflexion sur l'enseignement des mathématiques au travers du cinéma et, plus généralement, des vidéos notamment sur des chaînes YouTube dédiées aux maths.

Le second s'intéressera aux enseignants et à l'enseignement des mathématiques au cinéma en focalisant l'attention sur les clichés et les constantes. Quelques « ovnis » en la matière seront ainsi interrogés.

Ces conférences sont aussi le prélude à un séminaire qui se déroulera du 3 au 5 mai à Mons avec de nombreux auteurs impliqués dans la publication (à la rentrée scolaire 2022) d'un second volume consacré cette fois à l'Ecole dans l'art et la (pop)culture.

L'INAS en quelques mots ...



Fondé en 1984 par le Professeur Pol Dupont, l'Institut d'Administration Scolaire s'inscrit dans une longue tradition d'analyse et d'amélioration des systèmes éducatifs afin qu'ils soient plus justes et efficaces. Aujourd'hui dirigée par le Professeur Marc Demeuse, l'INAS collabore avec les acteurs de l'éducation, en particulier les enseignants, les différents responsables de l'éducation et de la formation, au niveau local ou national, les formateurs et les chercheurs pour répondre aux enjeux sociétaux et environnementaux. Dans le cadre de ces partenariats, la recherche est mise au service de l'éducation à travers la formation des enseignants et des cadres de l'éducation, le développement d'outils éducatifs « clés en main », l'analyse de politiques éducatives, l'évaluation de dispositifs éducatifs ou encore l'accompagnement des équipes éducatives. Les activités de recherche se fondent à la fois sur les besoins du terrain et sur les travaux scientifiques récents, garantissant ainsi la qualité et l'efficacité de nos services.

Avec les acteurs de terrain, l'INAS œuvre pour une école plus juste et plus efficace qui permet à chaque élève de s'épanouir au maximum de ses capacités et qui apporte à chacun des éléments pour comprendre et agir dans le monde d'aujourd'hui.



L'INAS accueille aussi ...

Des partenariats (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, Fondation Reine Paola, Les Savanturiers, La Main à la pâte, l'Observatoire des Politiques Culturelles, UNICEF ...);

Des colloques (AIPU, AREF, ...), l'université d'été (ADMEE-Europe, ...);

Des conférences et des journées d'étude (ADMEE, Pacte pour un enseignement d'excellence, ...);

Des séminaires (Psyeduc, ...);

La Chaire Francqui (Georges Felouzis, Jean Guichard);

Des délégations étrangères (Académie de Dijon, délégation grecque, ...).



Les cafés de l'INAS

Le Pr. Dominique Lafontaine était l'invitée de ce 3^e café de l'INAS. Elle y présente les enjeux, pour les systèmes éducatifs, des évaluations internationales. Une partie de son propos se centre sur le cas spécifique de la FWB. Elle aborde également le lien qu'entretiennent les chercheurs en éducation avec les décideurs politiques.



Sites thématiques



Le site www.approcheorientante.be est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.



Le site www.enseignementexplicite.be est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.



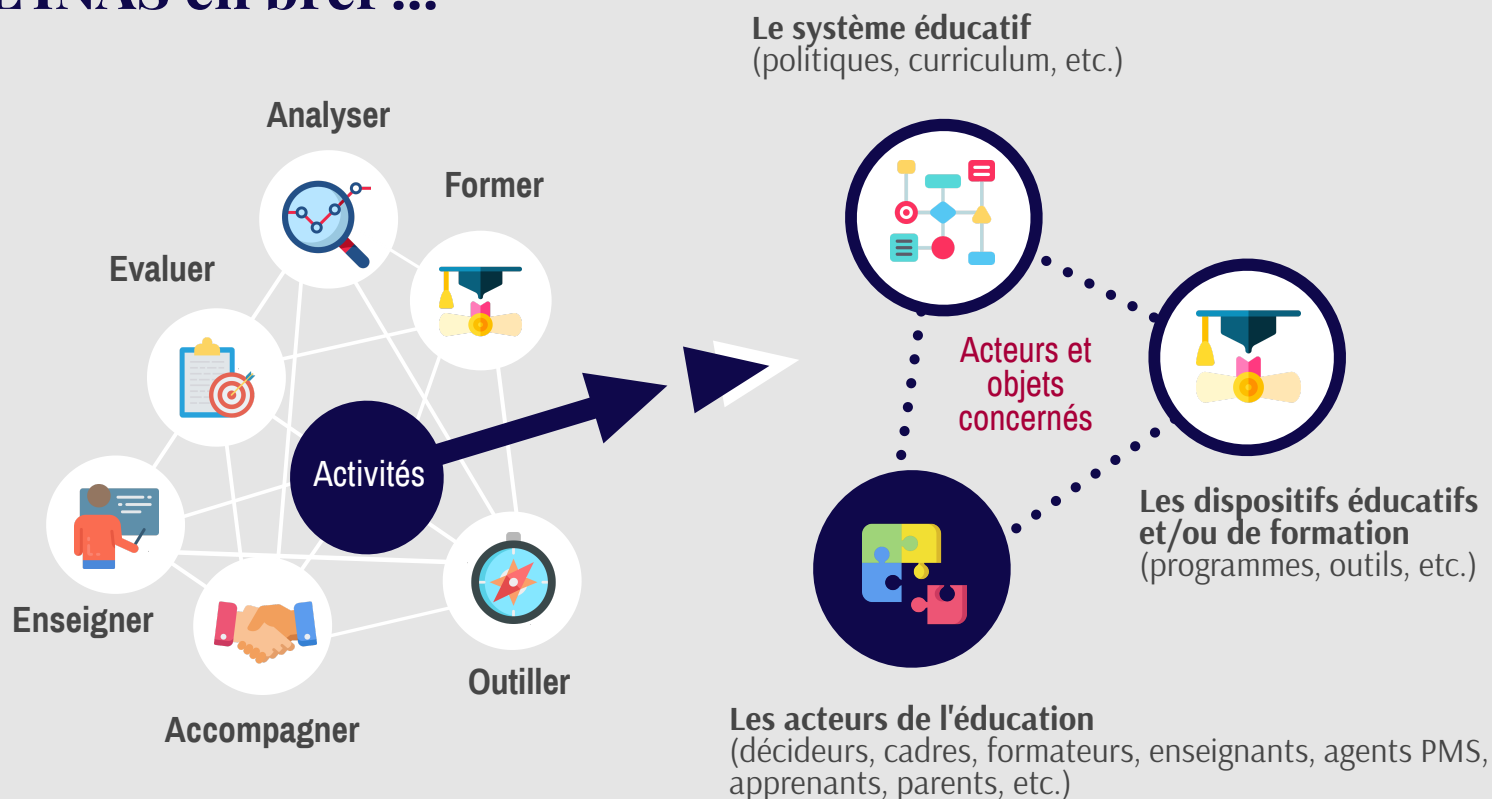
Le blog <https://ecole-cinema.blogspot.com/> a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif » coordonné par A. Derobertmeasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...

Numéros précédents

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20.
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

L'INAS en bref ...



Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 18
B - 7000 MONS
www.umons.ac.be/inas

Suivez INAS_UMONS sur



<http://inas-umh.blogspot.com/>
<https://ecole-cinema.blogspot.com/>