

# Cahiers pédagogiques

DES ACTIVITES POUR ECLAIRER  
LE PROJET PERSONNEL ET LE PROJET ORIENTATION

Une séquence sur « **la connaissance de soi** »

*Pascale Prignon*

*avec la collaboration de Gérard Fourez*

N°3 - Mars 2000

---

**Centre Interfaces**  
c/o FUNDP, Namur, Belgique  
Adresse courrier : Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur  
Localisation : Rue Grandgagnage, 16 - 5000 Namur

Tél : 081 - 72 51 97

Fax : 081 - 72 51 98

---

Le *Cahiers Pédagogiques n°2*<sup>1</sup> proposait une approche théorique des enjeux qui sous-tendent les choix d'orientation en fin de secondaire.

Le *Cahiers Pédagogiques n°3* est le récit d'une application concrète menée en classe à partir de ces notions théoriques. Il a pour but d'aider les enseignants à mettre au point un scénario qui met en perspective des activités variées. Celles-ci doivent aider l'élève dans l'élaboration et la construction progressive de son projet de vie.

---

<sup>1</sup> PRIGNON, P. & FOUREZ, G., « Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il ? », *Cahiers Pédagogiques n°2*, Centre Interfaces, Novembre 1999.

Ce document retrace le déroulement d'un ensemble d'activités réalisées dans une classe de rhétorique au Collège Saint-Stanislas de Mons. Les animations, organisées dans la perspective du décret « Missions », proposent d'aider les jeunes dans l'émergence et dans l'élaboration de leur **projet de vie**. Elles leur suggèrent d'envisager l'avenir dans un contexte plus global. L'enchaînement des activités est *original* dans la mesure où il a été initié à partir de situations concrètes en réfléchissant avec les élèves sur leurs **choix de vie**. Les articulations se sont mises en place progressivement **pour et avec la classe**, en utilisant (à titre expérimental) des **modules** proposés par le centre *Interfaces*. Etroitement liée à l'évolution et aux souhaits des élèves, cette séquence d'activités n'est donc pas une « recette » applicable comme telle. Mais nous souhaitons donner à d'autres professeurs à la fois *des idées* pour aider les jeunes dans la maturation de leurs choix de vie et aussi la possibilité de partager notre enthousiasme...

Le document comprend trois volets :

- **la première partie, à l'attention des directeurs des établissements scolaires**, précise les *modalités organisationnelles* qui ont permis d'assurer la mise en place des activités (le temps nécessaire, les intervenants, ...) ;
- **la deuxième partie, destinée aux professeurs des classes terminales**, présente le récit des activités. Elle
  - précise les buts poursuivis,
  - résume les réactions et les commentaires des élèves,
  - propose des pistes pédagogiques.
- **les annexes** rassemblent les notions théoriques exploitées lors des activités et une copie du document qui a servi de « support » aux élèves.

## TABLE DES MATIÈRES

Table des matières .....	4
1 <sup>ère</sup> partie : Modalités organisationnelles pour la mise en place des activités .....	6
2 <sup>ème</sup> partie : Structure de la démarche, description des activités et conclusion.....	7
<b>A. STRUCTURE DE LA DEMARCHE</b> .....	7
1. Le contexte : la formation à l'orientation .....	7
2. Les objectifs : mieux se connaître et découvrir ses possibilités .....	7
3. Les étapes : trois moments articulés en fonction de l'organisation du Collège.....	8
4. La méthode : des activités collectives et une réflexion personnelle.....	8
5. La présentation et les « projets » des intervenants .....	9
<b>B. DESCRIPTION DE L'ACTIVITE : « LA CONNAISSANCE DE SOI »</b> .....	10
1. La description de soi .....	10
1. 1. Les rapports aux savoirs selon M. Develay.....	10
1. 2. Les types de personnalités selon I. Myers - Briggs.....	11
1. 3. L'évaluation par les élèves participants .....	12
2. L'importance de la réflexion personnelle.....	13
2. 1. Les pistes de réflexion suggérées aux élèves .....	13
2. 2. Les objectifs de la démarche proposée (réflexion pour les enseignants).....	14
3. Le concept de « profession ».....	15
3. 1. Les représentations initiales et spontanées des élèves.....	15
3. 2. L'intervention de Monsieur M. Amory : « Des défis pour notre temps ».....	16
3. 3. Les commentaires et les réactions des élèves.....	17
<b>C. CONCLUSION : POURSUIVRE LA DEMARCHE</b> .....	19
<b>ANNEXES</b> .....	20
<b>ANNEXE 1 : LES RÉFÉRENCES THÉORIQUES</b> .....	20
1. Annexe au point 1 : la description de soi .....	20
1. 1. Les rapports aux savoirs selon M. Develay.....	20
Profil 1 : l'élève « psychologue ».....	21
Profil 2 : l'élève « épistémologue » .....	21
Profil 3 : l'élève « stratège » .....	22
Profil 4 : l'élève « méthodologue ».....	22
Profil 5 : l'élève « analysant ».....	22
1. 2. Les types de personnalités selon I. Myers - Briggs.....	22
Les attitudes : Extraversion/Introversion .....	24
Les fonctions de perception et de jugement.....	25
2. Annexe au point 3 : le concept de « profession ».....	30
2. 1. Les représentations initiales et spontanées des élèves.....	30
2. 2. L'intervention de Monsieur M. Amory : un discours mobilisateur pour un projet de vie ou « Des défis pour notre temps ».....	31
<b>ANNEXE 2 : LE « DOCUMENT-SUPPORT » DESTINÉ AUX ÉLÈVES</b> .....	32
<b>Projet personnel - projet orientation : « la connaissance de soi »</b> .....	33

1. La description de soi : Qui suis-je? Comment est-ce que je me décris?.....	33
1. 1. Dans les situations d'apprentissages ... ou les « rapports aux savoirs » selon M. Develay.....	33
Profil 1 : élève « psychologue » : l'importance de mieux se connaître.....	34
Profil 2 : élève « épistémologue » : l'analyse des savoirs .....	34
Profil 3 : élève « stratège » : le calcul de l'utilité.....	34
Profil 4 : élève « méthodologue » : la mise au point d'un plan de travail .....	35
Profil 5 : élève « analysant » : la mise à distance .....	35
1. 2. Dans des situations de la vie quotidienne ... ou les « types de personnalités » selon I. Myers - Briggs...	36
2. L'importance de la réflexion personnelle.....	39
2. 1. La connaissance de soi .....	39
2. 2. Les représentations d'avenir .....	39
2. 3. La maturation d'un projet à venir .....	40
3. Le concept de « profession ».....	41
3. 1. Vos représentations du concept de « profession ».....	41
3. 2. L'intervention de Monsieur M. Amory.....	41
3. 3. Synthèse générale - Evaluation de cette première étape « Connaissance de soi » .....	42
<b>SOURCES.....</b>	<b>43</b>
<i>Ouvrages de base</i> .....	43
<i>Article</i> .....	43

## 1<sup>ÈRE</sup> PARTIE : MODALITÉS ORGANISATIONNELLES POUR LA MISE EN PLACE DES ACTIVITÉS

### Le contexte

Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement secondaire prévoit dans son article 32 que « *chaque établissement peut affecter l'équivalent de deux semaines réparties sur l'ensemble du troisième degré à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent* ». Il donne donc mission à l'école de **former à l'orientation** tout en y associant les centres PMS.

### Les intervenants

L'activité résulte de la collaboration entre quatre personnes :

- le titulaire de la classe, professeur de Français et d'Histoire,
- le professeur de Religion,
- le directeur du centre PMS,
- un professeur détaché au centre *Interfaces* de Namur.

Les quatre intervenants étaient présents lors de toutes les animations réalisées en classe.

### Les modalités temporelles

L'activité se développe en trois étapes correspondant à trois moments choisis en fonction des autres animations organisées par le Collège (à savoir une soirée Info-carrières et la retraite religieuse de trois jours prévue en Rhétorique). Chaque étape occupe un après-midi soit l'équivalent de trois heures de cours.

### Les modalités spatiales

Cette démarche intègre deux activités collectives réalisées **en classe** avec les quatre animateurs (et éventuellement des intervenants extérieurs) et un moment de réflexion plus personnelle (lors de la retraite religieuse) **à l'extérieur de l'école**.

Il s'agit donc d'une activité :

- qui s'intègre dans l'organisation de l'école,
- qui suppose le travail d'une équipe,<sup>2</sup>
- qui exige un calendrier précis,
- qui nécessite une préparation logistique.

<sup>2</sup> Le nombre des intervenants est indicatif. Il est laissé à la discrétion de chaque équipe enseignante.

## 2<sup>ÈME</sup> PARTIE : STRUCTURE DE LA DÉMARCHE, DESCRIPTION DES ACTIVITÉS ET CONCLUSION

### A. STRUCTURE DE LA DEMARCHE

La structure de la démarche précise le contexte des activités organisées, les objectifs visés, la succession des étapes, les méthodes utilisées ainsi que la présentation adoptée par les intervenants pour exposer à la classe le *projet* en question.

#### 1. Le contexte : la formation à l'orientation

Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement secondaire prévoit dans son article 32 que « *chaque établissement peut affecter l'équivalent de deux semaines réparties sur l'ensemble du troisième degré à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent* ». Il donne donc mission à l'école de former à l'orientation tout en y associant les centres PMS.

Dans cette perspective, Monsieur J.-M. Baily (titulaire de la classe, professeur de Français et d'Histoire), le Père R. Lespagnard (professeur de Religion), Monsieur J. Delcourt (directeur du centre PMS) et Madame P. Prignon (professeur de Géographie détachée au centre *Interfaces*), ont collaboré à la mise en place d'une série d'activités dans une classe de 6ème (24 élèves – Math 6h). Il leur a semblé évident que, avant de poser des choix et de s'orienter, il était important, pour les élèves, de bien se connaître. Aussi, cette séquence comportant trois animations est centrée sur « la connaissance de soi ».

#### 2. Les objectifs : mieux se connaître et découvrir ses possibilités

Cette séquence sur « *la connaissance de soi* » a pour but de susciter une prise de conscience des élèves. Elle doit :

- les **aider à mieux se connaître**, à privilégier des moments pour s'interroger sur soi, sur son identité et sur ce qui détermine la vision de soi (être conscient de ses compétences, de ses potentialités, de ses capacités d'aller plus loin ...); les aider à découvrir des ressources restées latentes ou ignorées;

- leur donner l'occasion de faire émerger leurs représentations<sup>3</sup> d'avenir et mettre celles-ci en perspective c'est-à-dire, d'abord, « **mettre en mots** l'ensemble des éléments qui concourent à la formation de leurs attentes et intentions relatives à leur avenir » (J. Guichard)<sup>4</sup>;
- leur permettre de **confronter différents points de vue** et de **relier les informations recueillies** ;
- leur **ouvrir des perspectives** en dépassant le cadre scolaire, les inviter à faire émerger et à élaborer leur **projet de vie**.

### 3. Les étapes : trois moments articulés en fonction de l'organisation du Collège

Après avoir insisté sur la nécessité de se connaître dans ses activités habituelles aussi bien que dans son travail d'étudiant (1<sup>ère</sup> étape : **la description de soi**), les quatre intervenants ont proposé aux élèves de réfléchir individuellement aux facteurs qui pouvaient influencer leurs choix (2<sup>ème</sup> étape : **une réflexion personnelle**). Ensuite, ils les ont confrontés à la notion de profession pour leur en faire apprécier les différentes facettes (3<sup>ème</sup> étape : **le concept de « profession »**).

Les trois étapes de la séquence correspondaient à trois moments choisis en fonction des autres activités organisées par le Collège, à savoir une soirée Info-carrières et la retraite religieuse (de trois jours) prévue pour tous les rhétoriciens. Elles articulaient (à titre expérimental) trois modules élaborés au centre *Interfaces*. Chaque étape a occupé un après-midi soit l'équivalent de trois heures de cours.

### 4. La méthode : des activités collectives et une réflexion personnelle

Cette démarche a intégré des activités collectives réalisées en classe avec les quatre animateurs et un moment de réflexion plus personnelle à l'extérieur de l'école. Au début de chaque étape, un « document-support » (une copie figure en annexe 2) spécialement conçu pour les élèves a été mis à leur

---

<sup>3</sup> « La notion de représentation permet d'approcher d'un point de vue scientifique la question du projet et de son élaboration. Projet n'est pas synonyme de désir ou intention vague car il nécessite une réflexion sur la situation présente, sur le futur souhaité et sur les moyens à mettre en œuvre pour être réalisé. » (GUICHARD, J., *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, Le Psychologue, 1993).

<sup>4</sup> GUICHARD, J., « La double assise des pratiques en orientation: fondements conceptuels et finalités sociales » in *Educational and Vocational Guidance, Bulletin de l'AIOSP*, n°61/1998, p.20.

disposition pour qu'ils puissent **visualiser** les articulations de l'activité et **concrétiser** les informations recueillies (par exemple, en le complétant par des notes lors des exposés) et pour qu'ils puissent mieux **situer** l'évolution de leur réflexion (lors d'une relecture ultérieure). Ce « document-support » est *propriété personnelle* de l'élève, la confidentialité est respectée. Les animateurs invitent cependant les élèves à alimenter les discussions.

## 5. La présentation et les « projets » des intervenants

Avant d'engager l'activité proprement dite, les quatre intervenants ont clarifié leur rôle et ont révélé le *projet* qu'ils avaient par rapport à la classe et par rapport à l'activité, ils ont exprimé chacun une facette de la notion de **choix** :

- Monsieur J.-M. Baily expose les enjeux de ce type d'activité : « *L'école est aussi un lieu de choix* » ...
- Père R. Lespagnard précise la notion de choix : « *Tout choix est un choix de vie* »...
- Madame P. Prignon présente les objectifs de l'activité : « *Le choix d'aujourd'hui ouvre les portes de demain* » ...
- Monsieur J. Delcourt aborde un point de vue qui dépasse l'école : « *Choisir et après ?...* »...

## B. DESCRIPTION DE L'ACTIVITE : « LA CONNAISSANCE DE SOI »

Au début de chaque étape, un *exergue* attire l'attention du lecteur sur une réflexion directement liée à l'activité développée...

### 1. La description de soi

*Mieux se cerner, repérer ses aspirations profondes et les confronter, c'est prendre le temps de s'arrêter et de réfléchir à ce moment important de la vie, c'est avoir envie d'aller explorer, c'est avoir envie d'ouvrir les portes, ...*

#### 1. 1. Les rapports aux savoirs selon M. Develay

Cette première activité s'est déroulée dans le local-classe en présence des quatre animateurs. Ceux-ci privilégient, pour *entrer* dans le champ de la « *connaissance de soi* », une **réflexion collective** sur des situations proches des élèves à savoir les situations d'apprentissages scolaires. A cet effet, un des intervenants expose de manière théorique les différents « **rappports aux savoirs** » tels qu'ils sont établis par M. Develay.<sup>5</sup> La description de ces « **rappports** » (voir annexe 1, pp. 20 et s.) a l'avantage de montrer différentes attitudes (différents comportements) qu'un élève peut manifester lorsqu'il est en situation d'apprentissage et ce, au travers de cinq profils. Il est important que les élèves comprennent que tout le monde n'a pas le même rapport au savoir. Chacun peut se sentir plus proche d'un des profils **sans pour autant en être l'illustration conforme**.

Pendant l'exposé, les autres animateurs interviennent pour illustrer la théorie par des exemples concrets tirés des différentes disciplines. Comme cela a été mentionné dans la structure de la démarche ci-dessus, les élèves disposent d'un document-support (voir annexe 2, pp. 32 et s.) dans lequel les principales informations théoriques sont reprises. Ils ont ainsi l'occasion de prendre des notes complémentaires, d'indiquer des réflexions plus personnelles et/ou d'écrire les exemples mentionnés pour

<sup>5</sup> DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF Editeur, 1996.

concrétiser certaines notions. Les rhétoriciens avaient été préalablement assurés par les animateurs que ce « document-support » leur était personnel et qu'il n'était nullement question de les « vérifier » ou de les « évaluer » sauf en cas de demandes individuelles.

## 1. 2. Les types de personnalités selon I. Myers - Briggs

L'animateur a ensuite élargi les comportements scolaires à des *attitudes* que chacun peut développer préférentiellement dans des situations de la vie quotidienne en considérant cette fois les « *types psychologiques* » de la théorie de C. G. Jung<sup>6</sup> (les cours de Religion et de Français avaient abordé la pensée de S. Freud et avaient développé quelques concepts importants de la psychanalyse). L'exposé repose sur l'indicateur typologique de I. Myers-Briggs (MBTI)<sup>7</sup> qui est une mise en oeuvre opérationnelle de la pensée de C.G. Jung (voir annexe 1, pp. 22 et s.) : c'est une approche qui développe une vision dynamique de l'individu, elle est entièrement fondée sur la loi des polarités (l'individu peut ainsi se situer entre des pôles opposés, entre des attitudes opposées). La présentation comporte une description théorique illustrée par des exemples pris dans la vie quotidienne, elle fournit également des mots clefs pour mieux caractériser ces particularités.

Des notions théoriques ont été introduites par de petites *mises en scène* (celles-ci sont reprises en annexe 1, pp. 25 et 27) : l'animateur décrit une situation particulière de la vie quotidienne et évoque un événement qui peut survenir dans ce contexte. Les élèves réfléchissent sur les attitudes qu'ils auraient développées s'ils avaient été dans cette situation. Ils sont libres de répondre ou de taire leurs réactions. Ces mises en situation permettent à chacun de prendre conscience du comportement spontané qu'il aurait eu.

Les différents comportements *préférés* et la présentation des notions théoriques donnent ainsi aux élèves l'opportunité de se situer entre des pôles opposés, entre des attitudes extrêmes. Cette activité les aide à prendre conscience de leurs potentialités et de leurs ressources, elle leur permet de découvrir certaines facettes de leur personnalité peut-être restées jusque là ignorées, ... donc à mieux se connaître et aller plus loin ... Le « document-support » constitue un outil d'écriture et de réflexion plus individuelle.

---

<sup>6</sup> JUNG, C.G., *Types psychologiques*, Genève, Librairie de l'Université, Georg et Cie SA, 1950 et 1983 (première parution 1920).

<sup>7</sup> MYERS-BRIGGS, I. with MYERS, P. B., *Gifts Differing*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1980.

### 1. 3. L'évaluation par les élèves participants

Après l'exposé théorique (d'une durée approximative de 1h30), les élèves disposent d'un temps libre d'une dizaine de minutes. Ensuite, les intervenants récapitulent les propos abordés et ils retracent les stratégies mises en oeuvre, à savoir que l'activité :

- comporte un côté **directif, normatif** : la transmission de notions théoriques ;
- invite les élèves à être **spontanés** : en leur faisant prendre conscience (c'est en « nommant », c'est en disant les choses, c'est en les « *mettant en mots* » que l'on en prend conscience) de leurs habitudes de travail, en leur permettant de découvrir ou de confirmer certaines facettes de leur personnalité ;
- suppose une **mise en oeuvre** (un côté incitatif) : un moment de réflexion plus individuelle offre à chacun l'opportunité de faire émerger un projet de vie (celui-ci comporte toutes sortes de notions comme le temps, l'espace, la participation des autres, ...).

Les animateurs suggèrent de dresser ensemble un bilan de l'après-midi. Les principaux commentaires et réactions de la classe sont repris ci-dessous :

*Les élèves auraient souhaité ce type d'activités plus tôt dans le parcours scolaire (et pourquoi pas en fin de 4<sup>ème</sup> au moment du choix des options ?). Ils estimaient que ce type d'animations et le temps de réflexion qu'il incluait étaient importants et leur permettaient de prendre ou de reprendre confiance en eux en cette période où l'hésitation les guette. Ils ont eu le sentiment de « regarder vers l'horizon ».*

*En ce qui concerne l'organisation, ils n'envisageaient pas d'aborder ces sujets trop rapidement : il faut du temps pour entrer dans l'activité. Une demi-journée semble adéquate.*

*Ils souhaitaient, après cette animation collective, un dialogue plus personnalisé avec les professeurs. Ils comptaient sur ceux-ci pour les aider à affiner leurs capacités, leurs compétences. Ils estimaient que cet entretien les aiderait à réagir pour mieux préparer leur avenir.*

*Enfin, ils ont demandé de prévoir un exposé présentant un panorama des métiers, surtout les métiers créatifs, originaux. (Remarque : le professeur de Français a invité, dans le cadre de sa discipline, un metteur en scène et plus tard deux comédiens. Deux heures de cours et une soirée ont permis à la classe d'échanger avec ces intervenants extérieurs).*

En fin de séance, les animateurs conseillent aux élèves de relire le parcours de l'activité et d'en discuter avec leurs parents. En effet, ces derniers les connaissent depuis 17 ans ! C'est peut-être l'occasion d'échanger et de considérer comment chacun se perçoit, comment chacun envisage l'avenir, ... même si nous sommes bien conscients que le dialogue parents - enfant est parfois problématique : entre les souhaits des parents et les aspirations profondes du jeune, la tension peut être vive.

## 2. L'importance de la réflexion personnelle

*Etre conscient que l'on vit « quelque chose » permet de se rendre compte de son histoire, permet de prendre de la distance, ouvre un espace, « libère », envisage le futur souhaité et les moyens à mettre en œuvre ...*

### 2.1. Les pistes de réflexion suggérées aux élèves

Chaque année, une retraite religieuse de trois jours est prévue par le Collège pour tous les rhétoriciens. Cette étape constitue un moment privilégié pour réfléchir, pour découvrir, pour discuter, pour confronter des opinions dans **un cadre nouveau**. Elle privilégie aussi une réflexion plus individuelle. Dans cette perspective, un document (voir annexe 2, pp. 39 et 40) est rédigé par les animateurs et est distribué aux élèves avant leur départ. Il invite chacun

- à **(re-)structurer** (*recentrer*) ce qui a été dit et ce qui a été fait lors de la première étape sur la « description de soi »,

- à **prendre conscience** de ce qu'il a découvert dans son *mode de fonctionnement*, ...
- à **réfléchir sur son projet de vie** (sur ce qu'il souhaite faire de sa vie, ce qu'il désire privilégier, ...).

Le document décrit, en utilisant la démarche de C.G. Jung (bipolarisation), les influences conscientes ou inconscientes qui peuvent être exercées par le milieu de vie. Pour chacun des six acteurs mentionnés (la famille, l'école, l'Eglise, les amis, la société et les médias), l'élève est invité à **se situer** entre les deux pôles.

## 2. 2. Les objectifs de la démarche proposée (réflexion pour les enseignants)

Libérer un moment pour se distancier des événements, ... permet un retour sur soi-même. C'est une pause réflexive (et récapitulative) qui accorde à l'élève du temps pour intérioriser ce qu'il a appris sur lui-même (il s'accorde une présence à lui-même dans l'agitation qui caractérise la Rhétorique), pour examiner les éléments qui sont intervenus au cours de son histoire personnelle, pour se remémorer des situations qui l'ont marqué, ... Elle permet aussi à certains d'éviter l'inhibition du groupe. Ce « *silence actif* »<sup>8</sup> offre l'occasion d'intégrer différentes informations. Il invite à prendre conscience de certaines attentes et de l'image de soi face à l'avenir : il est une opportunité pour envisager les démarches à concrétiser selon ce qu'il **souhaite vivre** ... C'est prendre le temps de s'interroger, de regarder la réalité sous un **autre point de vue**, ... et d'ouvrir des perspectives ...

---

<sup>8</sup> PROT, B., *Réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée*, Saint-Amand (Cher), Editions Noësis, 1997, p.124.

### 3. Le concept de « profession »

« ...Ce n'est pas la connaissance « vraie », la connaissance exhaustive, la connaissance conçue du point de vue de l'informateur qui sont capitales, mais ce sont les connaissances qui se relient le mieux aux intérêts et aux désirs du jeune et à sa situation réelle ».<sup>9</sup>

Dans cette 3<sup>ème</sup> étape, nous cernerons de plus près le concept de « **profession** ». L'activité (qui s'est déroulée dans le local-classe) est scindée en trois moments :

#### 3. 1. Les représentations initiales et spontanées<sup>10</sup> des élèves

La première activité consiste à faire émerger chez les rhétoriciens leurs représentations initiales et spontanées (pour plus de détails sur ces notions, voir annexe 1, p. 30) du concept de « profession ». Dans cette perspective, les animateurs proposent à la classe les six mots suivants : « **carrière, gagne-pain, situation, travail, profession et boulot** ».<sup>11</sup> Ensuite, ils convient chaque élève à choisir rapidement (sans long délai de réflexion) le mot qui évoque le mieux *l'idée qu'il se fait de son avenir professionnel* (l'élève est ainsi *mis dans une situation* où il doit se *représenter* son avenir professionnel).<sup>12</sup>

Une fois les choix arrêtés, les intervenants proposent aux élèves de se réunir par groupes (un même mot par groupe) et ils les invitent à préciser le terme sélectionné et à explorer les raisons de leur choix (la classe s'est

<sup>9</sup> CHARPENTIER, J. , COLLIN, B. & SCHEURER, E. , *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette Education, 1993, p.57.

<sup>10</sup> On distingue les préconceptions ou les représentations spontanées des représentations critiques ou scientifiques : les premières sont le résultat aveugle de conditionnements sociaux, les secondes ont été éprouvées par des tests divers.

<sup>11</sup> G.F.E.N., *L'orientation scolaire en question, Pour une autre psychologie de l'éducation*, Paris, ESF, 1986, p.111. Cet ouvrage, qui articule la pratique sur le terrain et la recherche universitaire, décrit plusieurs expériences réalisées dans des collèges et lycées français. Ces six mots sont extraits d'un « dispositif d'intervention en classe de 3è ».

<sup>12</sup> A posteriori, il semble opportun d'ajouter le mot **vocation** qui ouvre des perspectives intéressantes. En outre, il était fréquemment évoqué lors des enquêtes réalisées dans les classes terminales des Collèges jésuites.

répartie en 4 groupes de 6 élèves). Ils leur demandent également de réfléchir aux connotations de ces mots.

Après ce travail collectif (d'une durée approximative de 15 minutes), les animateurs appellent chaque rapporteur de groupe pour exposer à la classe les résultats de la discussion. Un professeur indique au tableau les différents éléments en veillant à les reformuler si nécessaire. Cette phase de l'activité permet de comparer les vocables et de confronter (il y a là tout un travail d'expression très intéressant) les diverses représentations c'est-à-dire les différentes manières de percevoir ces mots (il est opportun de prévoir un dictionnaire ...). Un échange très intéressant s'est alors engagé, les élèves demandant facilement la parole pour infirmer ou confirmer un argument.

### Remarques

- Il est important de préciser au rapporteur qu'il n'est pas impliqué dans tout ce qu'il transmet.
- Il est à noter ici que chaque rapporteur (aucune consigne préalable de présentation des résultats n'avait été mentionnée) a d'abord justifié pourquoi le groupe avait éliminé les autres mots.

Ce type d'activité permet de confronter des **réponses réelles** (il y a des contradictions et des décalages entre certains avis) données par les élèves (et non des définitions *a priori*). Il favorise l'émergence de **valeurs pré-existantes** (c'est l'occasion pour certains de se rendre compte d'influences jusque là inconscientes) et la distinction d'une structuration du groupe-classe en fonction des appartenances des élèves. Les discussions mettent également en évidence **différents modes de rapports à l'avenir** (certains élèves voient leur avenir professionnel en termes de rapports d'autonomie, d'autres d'obligation, ou de liberté, ...) et ce, « à partir d'un matériau dans lequel ils ne se sentent pas directement impliqués ». <sup>13</sup>

### 3. 2. L'intervention de Monsieur M. Amory : « Des défis pour notre temps »

Pour prolonger et élargir la réflexion sur la notion d'engagement, les animateurs avaient demandé à Monsieur M. Amory de jeter un regard sur son passé professionnel pour en dégager les différentes dimensions

---

<sup>13</sup> G.F.E.N., *L'orientation scolaire en question, Pour une autre psychologie de l'éducation*, Paris, ESF, 1986, p.118.

personnelles, institutionnelles, sociétales, ... Monsieur M. Amory est le Président de l'Association des anciens élèves du Collège. Sa carrière fut étroitement liée à la construction de l'Europe : il est resté pendant 20 ans à la tête de la division des Communautés Européennes chargée principalement des relations internationales dans le domaine nucléaire. Cette présentation d'une heure (retranscrite en annexe 1, p. 31) suggérait aux élèves de confronter leurs représentations initiales à la réalité du quotidien. Elle suppose l'intervention d'une personnalité qui a bouclé une vie professionnelle dense et qui peut en dégager quelques valeurs susceptibles de faire réfléchir des jeunes.

Monsieur M. Amory a terminé son exposé de manière percutante en présentant aux élèves les huit défis pour notre temps ...

La confrontation avec le parcours « vécu » de certains adultes, la réflexion sur les promotions ou les déceptions professionnelles, sur les reconversions choisies ou imposées<sup>14</sup> permettent de « remettre en cause les visions réductrices de l'orientation en termes de seul « choix » d'un « objet - métier », même couplé à un « objet - formation » ». <sup>15</sup> Les élèves doivent prendre conscience que, tout autant que le choix de telle formation, de tel métier, ils doivent aussi développer la capacité à affronter les changements, les mutations.

Ce type d'échange permet d'envisager d'autres facettes d'un métier, d'autres implications susceptibles d'intervenir dans un parcours, ... Les élèves se familiarisent ainsi avec des situations variées, ils peuvent prendre du recul par rapport à leurs représentations spontanées et affiner leurs points de vue. Ils peuvent considérer comment ils souhaitent vivre leur avenir et comment ils désirent intégrer les différentes facettes.

### 3. 3. Les commentaires et les réactions des élèves

Les élèves ont marqué un grand intérêt lors des échanges sur le concept de « profession ». Ils estimaient cette discussion très profitable et enrichissante car elle ouvrait l'esprit et permettait un dialogue en classe sur des notions **autres** que les disciplines. Elle facilitait aussi l'expression et invitait les plus timides à se manifester. Ils considéraient l'exposé d'un

---

<sup>14</sup> Ces problèmes peuvent également être abordés aux cours de Religion, de Géographie, et d'Histoire, ...

<sup>15</sup> G.F.E.N., *L'orientation scolaire en question, Pour une autre psychologie de l'éducation*, Paris, ESF, 1986, p.108.

parcours professionnel **réel** extrêmement saisissant (à ce propos, ils jugent pertinent l'enchaînement de personnes-ressources de l'école et de personnes-ressources extérieures à celle-ci) : *c'était un « discours vrai » qui exposait les aspects tant positifs que négatifs, c'était un témoignage essentiel qui laissait passer des sentiments, qui attirait l'attention sur des fondements importants, ...* Une chose est certaine : cette intervention les a sensibilisés et leur a donné des « idées », ... Ils ne pourront plus envisager l'avenir sans se rappeler les propos de Monsieur M. Amory.

Les animateurs ont alors proposé de faire un bilan de l'ensemble des activités réalisées. Certains élèves auraient souhaité disposer de plus de temps, notamment pour écrire leurs sensations, leurs réactions sur le vif. Ils ont rappelé leur désir d'obtenir l'éventail des orientations possibles et un entretien personnalisé avec l'animateur de leur choix. Enfin, ils ont fait part du souhait de rencontrer des étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur pour élargir la confrontation. Ils désirent aussi visiter d'autres lieux ( *« C'est essentiel de réfléchir à son avenir à l'école mais c'est également important de l'envisager en dehors du cadre scolaire »* ).

Les intervenants rappellent, pour ceux qui désirent prolonger la réflexion de manière plus personnelle, que le « document-support » (voir annexe 2, p. 42) suggère des questions plus globales pour **ouvrir les perspectives...**

## C. CONCLUSION : POURSUIVRE LA DEMARCHE ...

Ces activités engagent les élèves à prendre conscience de « *la complexité des liens tissés entre **anticipation de son avenir, rapport à la scolarité** et « **roman social familial** »* ». <sup>16</sup> Elles mettent en évidence l'importance et la diversité des représentations spontanées autant que la nécessité de faire parler chacun des participants (élèves et animateurs). Elles contribuent à une meilleure connaissance de soi au sens large mais aussi à une autre connaissance de soi en tant que sujet-apprenant (les rapports aux savoirs, ... ). Elles fournissent des outils pour aider les élèves dans l'élaboration et la construction progressive de leur **projet de vie**.

Au cours de cette séquence, les intervenants avaient, parmi leurs préoccupations, le souhait de mettre en place des activités qui s'articuleraient clairement avec les matières enseignées et qui engageraient les professeurs participants à prolonger la réflexion dans leur discipline. Il ne faudrait pas que le décret rappelé plus haut provoque une hémorragie supplémentaire et une surenchère d'activités disparates et mal contrôlées. Il est important et même essentiel que cette élaboration du **projet de vie** par l'élève se situe dans un **climat global de construction de son avenir**. Une participation bien intégrée des différents éducateurs, des chefs d'établissements, des professeurs comme des parents, ... contribuera à cette édification.

« *Un chemin se trace en y marchant* » (Ch. Singer)

---

<sup>16</sup> G.F.E.N., *L'orientation scolaire en question, Pour une autre psychologie de l'éducation*, Paris, ESF, 1986, pp.118 et 119.

## ANNEXES

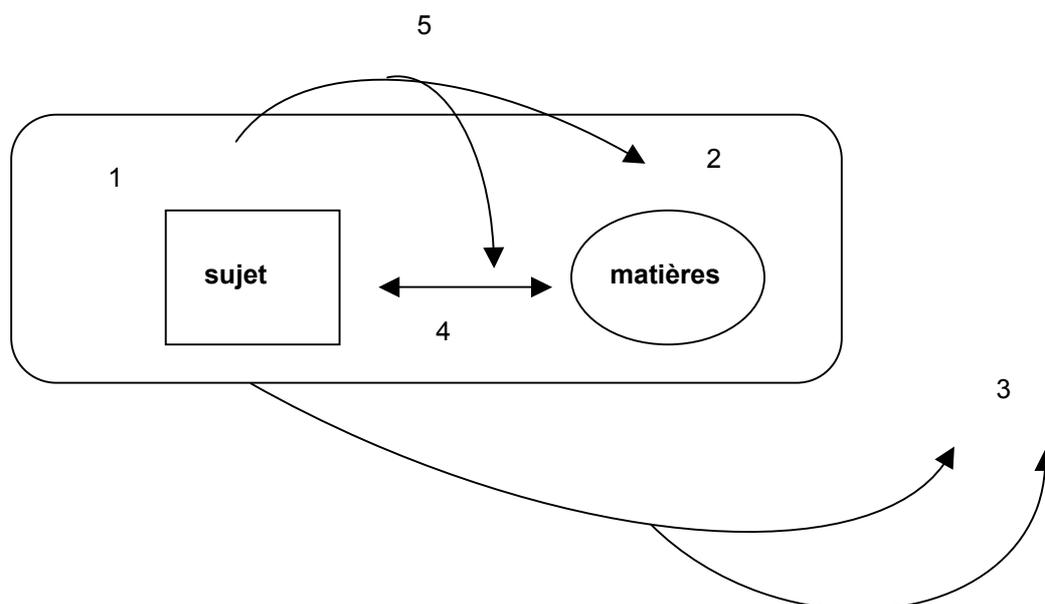
### ANNEXE 1 : LES RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Les références théoriques (la typographie permet de les différencier du reste du texte) sont classées en respectant le déroulement des activités. Pour en faciliter l'utilisation, les titres et sous-titres sont repris sous la même forme. Des commentaires et des exemples pour illustrer la théorie sont également indiqués.

#### 1. Annexe au point 1 : la description de soi

##### 1. 1. Les rapports aux savoirs selon M. Develay

La description des « rapports aux savoirs » selon M. Develay <sup>17</sup> montre, au travers de cinq profils, différentes attitudes (différents comportements) qu'un élève peut manifester lorsqu'il est en situation d'apprentissage.



Les chiffres 1 à 5 correspondent aux profils décrits ci-dessous.

<sup>17</sup> DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF Editeur, 1996, pp.98 à 114.

### Profil 1 : l'élève « psychologue »

Préliminaire : dans la mythologie grecque, Psyché, princesse d'une grande beauté, consacra une bonne partie de son existence à tenter de rejoindre son bien-aimé, Eros, dont la mère, Aphrodite, refusait qu'il l'épousât. Eros, épris de Psyché, lui rendait visite chaque nuit, lui promettant le bonheur éternel à condition qu'elle ne cherchât pas à connaître son identité. Mais, une nuit, elle céda à la tentation, et sa curiosité provoqua la fuite de son amant. Après une série d'épreuves dont l'accabla Aphrodite, et grâce à Eros, qui obtint de Zeus la permission de s'unir à Psyché, celle-ci fut admise au nombre des dieux et vécut dans l'immortalité. Voilà pourquoi Psyché<sup>18</sup> symbolise la recherche d'un idéal, quelles que soient les difficultés pour y parvenir.

Par analogie, l'élève « psychologue » chercherait à *toujours mieux se connaître* tant au plan cognitif qu'affectif. Il serait capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre.

Ceux qui se connaissent bien peuvent, par exemple, nommer les conditions de travail nécessaires pour leur apprentissage (c'est l'objet du questionnaire de Dunn et Price)<sup>19</sup> : l'environnement matériel immédiat (lumière, température, ...), le contexte émotionnel (motivation personnelle, motivation liée aux attentes des adultes, des enseignants, ...), l'environnement humain (travailler seul ou avec un ami, ...), les matériaux de travail (de l'auditif, du visuel, une préférence pour des matériaux esthétiques, ...), le moment dans la journée (matin, soir, ...).

### Profil 2 : l'élève « épistémologue »

L'élève épistémologue maîtrise ce qu'il y a à connaître, il situe les savoirs au sein de la discipline enseignée, il envisage les relations que ces savoirs entretiennent avec d'autres contenus : il est attentif aux conditions historiques et sociales de leur émergence. Il a compris que apprendre, ce n'est pas amasser, mais c'est *relier des notions* pour en construire d'autres plus abstraites.

Il fait des liens entre des savoirs qui, à première vue, paraissent « atomisés » (des liens entre les matières enseignées, des liens entre celles-ci et la vie quotidienne). Il décroïsonne les matières, il est initié à l'histoire des disciplines (cfr interdisciplinarité).

<sup>18</sup> Le mot substantivé désigne en outre un grand miroir mobile monté sur châssis et que l'on incline à volonté autour d'un axe horizontal pour se regarder en pied.

<sup>19</sup> DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF Editeur, 1996, p.101.

### Profil 3 : l'élève « stratège »

L'élève stratège prend conscience de *l'utilité des savoirs acquis*, utilité au niveau personnel et au niveau professionnel. Il perçoit les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible. Il pense à long terme et se donne les moyens d'actions pour atteindre les buts fixés. Il agit comme le joueur d'échecs qui examine comment il va anticiper les coups de l'adversaire (investigation).

### Profil 4 : l'élève « méthodologue »

L'élève méthodologue s'est construit une méthode pour apprendre, une *manière de procéder* qui lui permet de ne pas avancer à l'aveuglette mais de façon consciente. Il s'implique dans le processus d'apprentissage (il est attentif aux processus d'évaluation formative, il travaille sur les représentations et les confronte aux autres), il enrichit ses points de vue en les confrontant à la pensée d'autrui : il est acteur. Comme le sportif qui se fixe un planning bien précis avant une compétition (principe du contrat), il élabore un plan de travail et perfectionne sans cesse sa méthode.

### Profil 5 : l'élève « analysant »

L'élève analysant se met à distance de ce qui se passe, de ce qu'il vit. Il se distancie de la situation d'apprentissage grâce à des activités métacognitives. Il connaît la manière dont il s'y prend pour apprendre et utilise des *mécanismes d'autorégulation* lors des activités. Il sait, quand il est en panne pour résoudre un problème de mathématiques, qu'il existe d'autres procédures que celles suivies en classe par le professeur.

## 1. 2. Les types de personnalités selon I. Myers - Briggs

L'exposé relatif aux types de personnalités<sup>20</sup> repose sur l'indicateur typologique de I. Myers-Briggs (MBTI).<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> CAUVIN, P. & CAILLOUX, G., *Les types de personnalité*, Paris, ESF éditeur, 1995, pp. 11 à 32.

<sup>21</sup> MYERS-BRIGGS, I. with MYERS, P. B., *Gifts Differing*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1980.

L'indicateur typologique de I. Myers-Briggs est une mise en oeuvre opérationnelle de la pensée de C.G. Jung.<sup>22</sup> C'est une approche qui

- **ne juge pas** (il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses mais des manières d'être ou d'agir différentes),
- décrit en finesse **le fonctionnement de la personnalité** en mettant en relief les points forts et les difficultés éventuelles de chacun et propose des démarches d'amélioration appropriées,
- fournit **un langage** pour aborder objectivement des réalités souvent insaisissables (nommer est l'activité de base qui permet à la connaissance de se développer),
- offre une **grille de lecture** et favorise l'épanouissement et l'autonomie de chacun,
- permet de **comprendre les différences** d'une personne à l'autre (on accepte quelqu'un non plus « malgré » mais « pour » sa différence).

C'est une approche qui développe une vision dynamique de l'individu, elle est entièrement fondée sur la loi des polarités (positif/négatif, conscient/inconscient, ...). Cette polarité est à l'origine de nos tensions mais elle est aussi la source de notre dynamisme. Entre les deux pôles opposés, chacun a une *préférence* (*ce vers quoi il tend habituellement*).

Pour faciliter la lecture de ce qui suit, le plan des notions théoriques relatives au MBTI est proposé :

- Les attitudes : extraversion/introversion
- Les fonctions de perception et de jugement
  - a. les fonctions de perception ou de recueil d'information
  - b. les fonctions de jugement ou de prise de décision
  - c. la préférence pour la recherche d'information ou la prise de décision

<sup>22</sup> JUNG, C.G., *Types psychologiques*, Genève, Librairie de l'Université, Georg et Cie SA, 1950 et 1983 (première parution 1920).

## Les attitudes : Extraversion/Introversion

Pour une situation donnée, chacun adopte une attitude qui lui est propre. Les notions de Extraversion/Introversion désignent la disposition de la psyché à agir ou réagir dans une certaine direction :

- soit une disposition vers le monde extérieur (E) : orientation du sujet vers le « dehors », vers le monde des personnes, des choses;
- soit une disposition vers le monde intérieur (I) : orientation du sujet vers le « dedans », vers le monde des pensées et des réflexions.

Quelle que soit l'orientation, l'attitude se traduit par des comportements typiques : l'extraverti tend à agir d'abord et à réfléchir ensuite (dans une séquence d'apprentissage : action - réflexion - action) ; l'introverti réfléchit longtemps avant de passer à l'action (réflexion - action - réflexion). Le premier est un briseur de glace, il communique plus volontiers par la parole, il exprime facilement ses pensées et ses émotions, il pense à haute voix (ce qui explique parfois un discours changeant puisqu'il exprime le mouvement de sa réflexion) ; le second ne parle pas facilement d'un sujet qu'il ne connaît pas bien, il préfère l'écrit, il ne livrera ses pensées que dans une atmosphère de confiance.

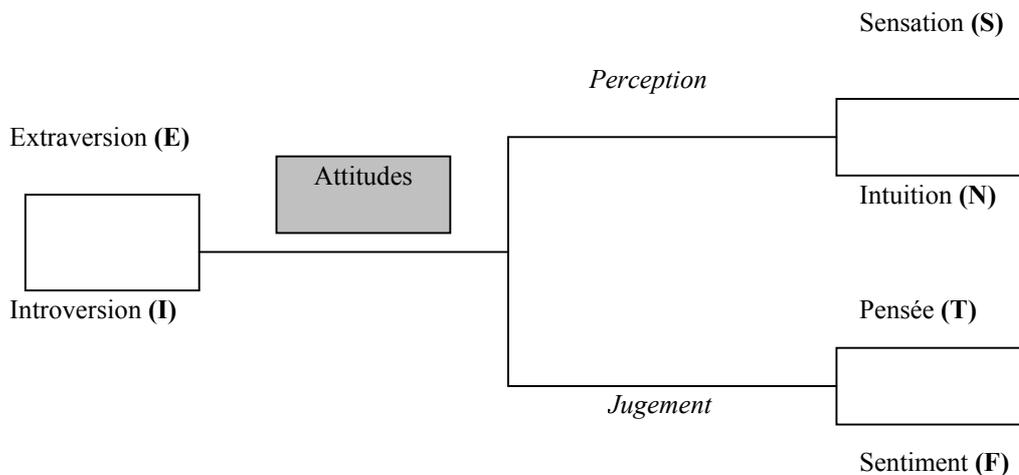
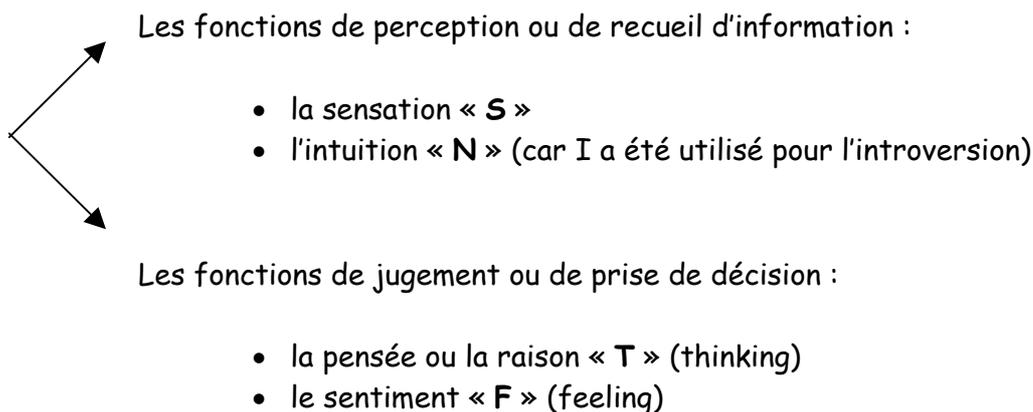
Lorsqu'un extraverti et un introverti se rencontrent, des difficultés de communication peuvent émerger. Le second pense que le discours du premier est le fruit d'une longue réflexion et il est étonné des éventuelles contradictions. L'extraverti attend une réponse rapide, il peut s'impatienter lors de silences trop longs. Il repose alors sa question, ce qui perturbe l'introverti. Et une tension peut surgir entre les deux individus.

Quelques mots clés permettent de mieux cerner les deux concepts :

<b>Extraversion</b>	<b>Introversion</b>
Actif	Réfléchi
Extérieur	Intérieur
Sociable	Réservé
Public	Intimité
Nombreuses relations	Relations restreintes
Expansif	Tranquille
Largeur	Profondeur
Interaction	Concentration
A l'aise avec les gens	A l'aise avec les idées
Energie centrifuge	Energie centripète

## Les fonctions de perception et de jugement

L'expérience et l'observation ont conduit C.G. Jung à dire que l'homme dispose de quatre fonctions (« Une fonction est un ensemble de processus, se manifestant par des comportements ayant entre eux des ressemblances et concourant à un même but »). Celles-ci se divisent en deux groupes :



### a. les fonctions de perception ou de recueil d'information :

Ces fonctions sont introduites en soumettant à la classe la question suivante : « *Quels sont les dix éléments que vous prendriez en considération pour décrire le lieu dans lequel nous nous trouvons ?* ». Certains élèves ont rapidement indiqué la situation géographique du lieu (adresse, étage, ...). D'autres ont précisé sa grandeur, la chaleur qui y régnait, ...

Les fonctions de perception sont souvent qualifiées « d'irrationnelles » (il s'agit d'une perception pure, à l'exclusion de tout critère de vrai ou faux, de bien ou de mal). Elles se contentent de rapporter l'information brute.

Les deux modes principaux de recueil de l'information sont :

- la sensation (S) : les données sont captées par les cinq sens. Le sensoriel a une démarche plutôt séquentielle avec des étapes connues qui peuvent être répétées,
- l'intuition (N) : une vision globale est obtenue par un processus inconscient. L'intuitif a une démarche plus immédiate et inconsciente.

Le sensoriel aime le concret, il croit ce qu'il voit. Ce qui l'intéresse, ce sont les faits précis, mesurables. Pour lui, la valeur d'une action se mesure à son efficacité. Il vit essentiellement dans le présent.

L'intuitif aime ce qui émerge mais n'est pas encore. Ce qui l'intéresse, ce sont les possibilités, les potentialités. Son esprit se projette sans cesse dans le futur qu'il « voit » bien mieux que le présent. Dans l'action, ce qui lui importe, c'est l'originalité, la nouveauté.

Leurs modes d'apprentissage seront différents, le premier apprendra pas à pas, en expérimentant concrètement ce qui lui est dit. Leurs modes d'exposition sont aussi différents : le sensoriel avance dans son raisonnement par étape, l'intuitif procède par sauts (la conclusion lui saute aux yeux avant les étapes intermédiaires). L'intuitif qui préfère avoir une vue d'ensemble avant d'entrer dans les détails, sera vite perdu dans le raisonnement séquentiel et pour lui fragmenté du sensoriel. Ce dernier, dans un effort louable pour mieux se faire comprendre, donnera encore plus de détails pour argumenter sa pensée, ce qui ne fera que rendre son discours encore plus confus pour l'intuitif (il est opportun ici de bien montrer que deux personnes, par exemple, un professeur (S) et un élève (N) ou l'inverse, peuvent ne pas bien se comprendre car ils « fonctionnent » différemment). On pourrait également ajouter que certaines matières scolaires nécessitent d'être plus S ou N (un inventeur sera plutôt intuitif).

En matière de langage,<sup>23</sup> le sensoriel est littéral (il prend les mots dans leur sens exact et précis), l'intuitif est symbolique (il associe aux mots un contexte, des références ; les mots sont importants pour ce qu'ils évoquent, leur sens varie selon la situation ou le contexte).

Le sensoriel est méthodique et mesuré ; l'intuitif est spontané et rapide. Le « S » pragmatique et efficace attend de ceux qu'il rencontre un comportement clair et cohérent ; le « N » imaginatif est ouvert aux négociations.

Quelques mots clés permettent de mieux cerner les deux concepts :

Sensation	Intuition
Détails	Grandes lignes
Présent	Futur
Pratique	Imaginatif
Procédures	Inventions
Séquentiel	Aléatoire
Ligne de conduite	Flair
Répétition	Variété
Jouissance du présent	Anticipation du futur
Conserver	Changer

b. les fonctions de jugement ou de prise de décision :

Après le recueil des informations vient le moment de la décision. Le type de critère qui est adopté dépend de la préférence pour l'une des deux fonctions rationnelles : la pensée ou le sentiment.

En guise d'introduction, l'exercice suivant est proposé aux élèves :  
*« Vous êtes un groupe d'ingénieurs de la même entreprise qui devez faire un exposé à un congrès aux Bahamas. On vient de vous annoncer une réduction d'un tiers du budget prévu. Vous vous réunissez pour en discuter et proposer la solution la plus appropriée à votre responsable ».*

La personne de type pensée « T » (thinking) se décide en fonction de ce qui lui paraît logique, objectif (elle distingue le vrai du faux). La personne de type sentiment « F » (feeling) se décide en fonction de ses valeurs

<sup>23</sup> Cette réflexion peut être prolongée lors des cours de Français en rappelant les notions de dénotation/connotation, en expliquant des démarches d'analyse plutôt logiques, plutôt symboliques, ...

personnelles, subjectives (elle distingue le bien du mal). Le résultat des deux démarches peut être le même, ce qui les distingue est la manière de procéder. Le sentiment n'est pas à rapprocher de l'émotion, ni la pensée de l'intelligence.

Par rapport à un événement, la personne de type pensée prendra généralement une attitude détachée (observateur impartial). A l'opposé, la personne de type sentiment s'impliquera dans la situation.

Le « T » pourra prendre en compte les sentiments des autres, mais comme un des facteurs qui entrent dans son analyse, au même titre que d'autres éléments. Le « F » vibrera aux sentiments de l'autre comme s'ils étaient les siens, avant même de chercher à savoir s'il les partage ou non.

La position distanciée du « T » lui permet d'atteindre plus aisément son objectif de justice et de clarté ; le souci d'implication du « F » le rend apte à faire régner l'harmonie, qui est une de ses principales préoccupations.

La réception de la critique sera symétrique de son émission. Le « T » sera satisfait qu'on lui signale le défaut à corriger. Lui qui se situe à l'extérieur pour juger se situe également à l'extérieur pour entendre. A l'opposé, le « F » différencie en général mal la critique spécifique et la remise en cause personnelle (exemple de situation : le professeur qui expose à l'élève l'évaluation de l'examen oral qui vient d'être présenté).

Les modes de communication de « T » et « F » sont différents. Le message du premier porte sur les principes ; le contenu du discours et pour lui le plus important. Le message du second porte sur les personnes et leurs valeurs ; les modalités du discours, l'interaction entre l'émetteur et le récepteur, sont pour lui essentielles. Le « T » est un spécialiste de l'analyse multicritères ; le « F » évalue en bien ou mal (système binaire).

Quelques mots clés permettent de mieux cerner les deux concepts :

Pensée	Sentiment
Objectif	Subjectif
Justice	Harmonie
Froid	Chaleureux
Impersonnel	Personnel
Critique	Compliment
Analyse	Empathie
Principes	Valeurs
Conviction	Persuasion
Juge	Avocat
Fermeté	Intimité

c. la préférence pour la recherche d'information ou la prise de décision :

C. J. Jung a distingué les fonctions de perception et les fonctions de jugement mais n'a pas fait de l'opposition entre les deux une dimension spécifique de la psyché. I. Myers a formalisé cette attitude qui indique la manière dont chacun se situe par rapport au monde extérieur et organise son mode de vie.

Cet aspect n'a pas été développé avec les élèves (il est prévu dans une séquence ultérieure).

Ces quatre fonctions (Sensation, Intuition, Pensée et Sentiment) tiennent dans la psyché de chacun une place et un rôle clairement différenciés qui créent des dynamiques spécifiques. Indépendamment des préférences, chacun a à sa disposition toutes les possibilités correspondant aux quatre dimensions bipolaires. Chaque individu utilise l'une plus volontiers que l'autre. La recherche d'un développement harmonieux pourrait faire croire que toutes les fonctions doivent être utilisées sur un pied d'égalité. Or, il est nécessaire qu'elles se différencient les unes des autres pour atteindre leur pleine efficacité, qu'elles soient spécifiques pour pouvoir être complémentaires. Si tel n'était pas le cas, il y aurait le risque d'une confusion (exemple : si pour prendre une décision, pensée et sentiment tentent de s'exprimer en même temps, il n'y aura aucun critère clair permettant une décision cohérente).

Lors d'une activité de groupe qui inclut les différents types, il est aisé de voir la contribution de chacun : l'élève de type sentiment communique ce qu'il ressent par rapport au sujet du travail par exemple ; il vit le présent en regard du passé et a plutôt un rôle d'évaluation. Celui de type intuition, incapable de traiter les détails car il est trop impatient, anticipe le futur et présente sa vision des choses. Il a un rôle de conseiller (il traite l'évaluation à la lumière des buts). Quant au type pensée (lien entre les trois fonctions), il envisage les hypothèses, la conclusion et les prédictions. Enfin, le type sensation est l'élève pragmatique, un preneur de décisions qui vit au présent. Il veille à la mise à exécution des idées. Les deux derniers types ont plutôt des rôles de décision et d'action.

## 2. Annexe au point 3 : le concept de « profession »

### 2.1. Les représentations initiales et spontanées des élèves

Les élèves - comme nous tous - construisent des interprétations mentales de la réalité. Leurs *représentations spontanées* ( On appelle « *représentation spontanée, la manière dont, spontanément - c'est-à-dire en fonction de nos multiples conditionnements-, nous nous représentons une situation* »),<sup>24</sup> immédiates, sont souvent stéréotypées (par exemple, ils ont à l'esprit des caractéristiques de métier en nombre plus ou moins important, des contenus plus ou moins pertinents et nuancés).

Ce recours à des représentations simples et spontanées constitue toute approche d'une situation et il est important de prendre conscience de ces points d'appui : « *Il n'est pas possible d'acquérir une connaissance fine d'une situation si l'on ne commence pas par prendre conscience des stéréotypes ou représentations spontanées que l'on a à son sujet et par les mettre à distance* ». <sup>25</sup> Il s'agit de discerner, par exemple, à quels éléments de l'entourage (des mises en garde ou des encouragements, d'éventuelles injonctions contradictoires, des projections sociales, ...) ou à quels stéréotypes transmis par l'école ou la société ils rattachent leurs représentations. Le contexte, le milieu dans lequel l'élève évolue, les propos de l'entourage, ... sont autant de facettes qui conditionnent les représentations immédiates.

Le jeune a une perception du monde (scolaire, professionnel, ...) qui est organisée « *en représentations, en modèles internes lui permettant d'avoir prise sur le réel* ». <sup>26</sup> Il associe à telle formation ou à telle profession différentes images qu'il apprécie ou qu'il rejette. Ces attitudes sont étroitement liées aux représentations qu'il a de lui-même. Une confrontation des perceptions premières, des attitudes *préférées* et du réel permet de modifier les représentations immédiates et de les faire évoluer. Elle peut également provoquer de nouvelles motivations, ...

---

<sup>24</sup> FOUREZ, G., ENGLEBERT - LECOMTE, V. & MATHY, P., *Nos savoirs sur nos savoirs, Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p.43.

<sup>25</sup> id, p. 124.

<sup>26</sup> CHARPENTIER, J. , COLLIN, B. & SCHEURER, E. , *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette Education, 1993, p.55.

## 2. 2. L'intervention de Monsieur M. Amory : un discours mobilisateur pour un projet de vie ou « Des défis pour notre temps »

Monsieur M. Amory a allié avec brio son histoire personnelle et l'Histoire au sens large, insistant surtout sur le sens de l'**engagement** et sur les **défis** à relever dans la construction de l'Europe à laquelle il a eu la chance de participer :

*Il a décrit le défi non relevé de la guerre 1914-1918 : les hommes avaient compris les problèmes mais n'ont pas eu le courage d'affronter les solutions, ils n'ont pas développé un esprit nouveau. Les sanctions ont été immédiates : les crises économiques de 1929 et de 1933.*

*Monsieur M. Amory a ensuite proposé une description des défis relevés au lendemain de la seconde guerre mondiale en parcourant les étapes de la construction de l'Europe : la Belgique se remettait en question et commençait à faire des projets. Elle se rendait compte de l'importance de la liberté (être un citoyen libre) et de l'importance de la gestion des affaires publiques. Elle était consciente qu'il était impossible pour les petits Etats d'être maître de leur destin. Dans un tel contexte, il devenait plus facile de percevoir un choix professionnel : les médias, la société, l'école (l'attachement à la liberté imprégnait les discussions dans l'école, la personnalité des professeurs était reconnue), la famille (des groupes de réflexion existaient et souhaitaient une ouverture sur le monde, le sentiment national d'avoir subi des injustices était omniprésent), ... allaient dans le même sens : celui du désir de contribuer à la construction de la Belgique de demain, de participer à la construction d'un monde solidaire, ... La chance de cette génération était cette possibilité de relever les défis et de trouver des solutions, grâce à des hommes clairvoyants.*

*Monsieur M. Amory a terminé son exposé en énumérant les **huit défis** pour notre temps avec une vigueur telle que les élèves ne pourront plus envisager leurs choix d'études sans penser à ce témoignage passionnant et percutant :*

1. *Le danger d'un monde dominé par une seule puissance (il faut favoriser un monde multipolaire)...*
2. *La nécessité et les difficultés de l'élargissement de l'Union européenne ...*
3. *La nécessité de mettre fin aux scandales de la violation des droits de l'homme ...*
4. *L'urgence de mettre fin aux scandales de la pauvreté y compris dans les pays riches ...*
5. *La nécessité de mettre fin à la corruption, aux désordres, aux dysfonctionnements ...*

6. *Le danger d'un développement mal contrôlé des sciences et des techniques ...*
7. *La nécessité de ne pas brader l'héritage spirituel de la religion judéo-chrétienne (rechercher ses racines) ...*
8. *L'importance de détester le mot « élite » pour préférer « les élites ».*

## ANNEXE 2 : LE « DOCUMENT-SUPPORT » DESTINÉ AUX ÉLÈVES

Ce « document-support » a été spécialement élaboré à l'attention des élèves. Il constitue

- un **support** pour les exposés théoriques,
- un **espace d'écriture personnelle** pour ajouter (c'est la raison pour laquelle des espaces sont laissés blancs) des éléments de réflexion ou des démarches à envisager dans la construction du projet de vie (c'est un outil d'analyse, de réflexion et de transformation),
- la **mémoire** de l'articulation des activités réalisées,
- un **espace d'ouverture** des perspectives (des questions plus globales y sont proposées pour aller plus loin ...).

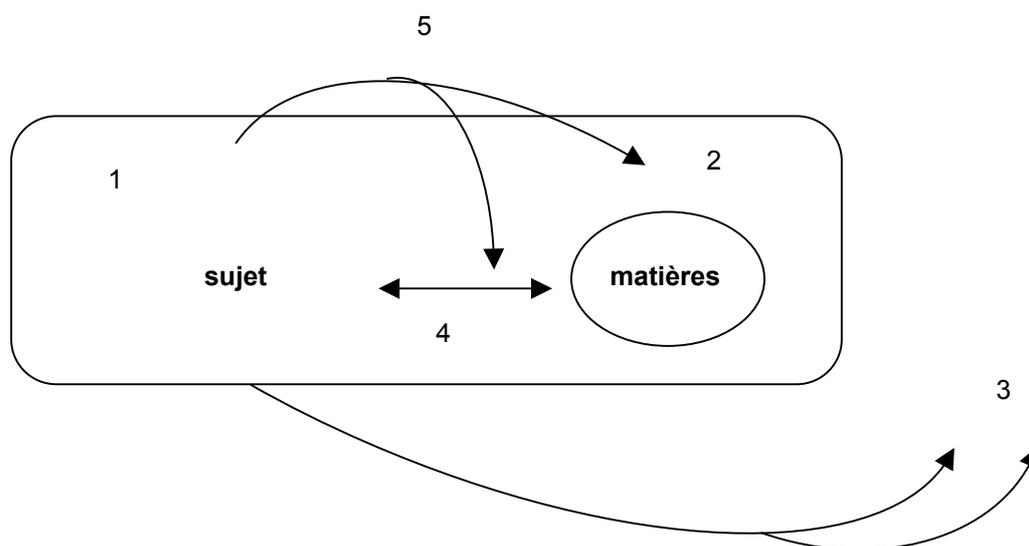
Comme il a été mentionné plus haut, l'articulation des activités a été réalisée en lien étroit avec les souhaits de la classe. Le plan définitif n'était donc pas fixé au départ. Aussi, les notes ont-elles été distribuées au fur et à mesure des étapes (c'est-à-dire au début de chacune des trois interventions) et commentées par les animateurs.

## Projet personnel - projet orientation : « la connaissance de soi »

### 1. La description de soi : Qui suis-je? Comment est-ce que je me décris?

La description de soi est considérée dans les situations d'apprentissages scolaires puis dans des situations de la vie quotidienne ...

#### 1. 1. Dans les situations d'apprentissages ... ou les « rapports aux savoirs » selon M. Develay



**Profil 1 : élève « psychologue » : l'importance de mieux se connaître**

C'est l'élève qui cherche à *toujours mieux se connaître* tant au plan cognitif qu'affectif, il est capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre.

Il apprend à nommer les conditions de travail nécessaires pour son apprentissage :

- l'environnement matériel immédiat
- le contexte émotionnel
- l'environnement humain
- les matériaux de travail
- le moment dans la journée

**Profil 2 : élève « épistémologue » : l'analyse des savoirs**

C'est l'élève qui maîtrise ce qu'il y a à connaître, il situe les savoirs au sein de la discipline enseignée, il envisage les relations que ces savoirs entretiennent avec d'autres contenus, il est attentif aux conditions historiques et sociales de leur émergence. Apprendre, ce n'est pas amasser, mais c'est *relier des notions* pour en construire d'autres plus abstraites.

**Profil 3 : élève « stratège » : le calcul de l'utilité**

C'est un élève qui prend conscience de *l'utilité des savoirs acquis*, utilité au niveau personnel et au niveau professionnel. Il perçoit les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, il a une visée et se donne les moyens d'actions pour l'atteindre.

**Profil 4 : élève « méthodologue » : la mise au point d'un plan de travail**

C'est l'élève qui s'est construit une méthode pour apprendre, une *manière de procéder* qui lui permet de ne pas avancer à l'aveuglette mais de façon consciente. Il s'implique dans le processus d'apprentissage (il est attentif aux processus d'évaluation formative, il travaille sur les représentations et les confronte aux autres), il enrichit ses points de vue en les confrontant à la pensée d'autrui, il est acteur.

**Profil 5 : élève « analysant » : la mise à distance ...**

C'est l'élève qui se met à distance de ce qui se passe, de ce qu'il vit. Il se distancie de la situation d'apprentissage grâce à des activités métacognitives. Il connaît la manière dont il s'y prend pour apprendre et utilise des *mécanismes d'autorégulation* lors des activités.

## 1. 2. Dans des situations de la vie quotidienne ... ou les « types de personnalités » selon I. Myers - Briggs

A. Les attitudes spontanées... c'est-à-dire la disposition de notre psyché à agir ou réagir dans une certaine direction :

- **soit vers le monde extérieur « E » (Extraversion) :**  
orientation du sujet vers le « dehors », vers le monde des personnes, des choses;

- **soit vers le monde intérieur « I » (Introversion) :**  
orientation du sujet vers le « dedans », vers le monde des pensées et des réflexions.

### *Mots clés*

<b>Extraversion</b>	<b>Introversion</b>
Actif	Réfléchi
Extérieur	Intérieur
Sociable	Réservé
Public	Intimité
Nombreuses relations	Relations restreintes
Expansif	Tranquille
Largeur	Profondeur
Interaction	Concentration
A l'aise avec les gens	A l'aise avec les idées
Energie centrifuge	Energie centripète

B. Les fonctions de perception ou de recueil d'information (fonctions « irrationnelles ») :

- **la sensation « S » (Sensate) :** les données sont captées par les cinq sens. Le sensoriel a une démarche plutôt séquentielle avec des étapes connues qui peuvent être répétées. Le sensoriel aime le concret, il croit ce qu'il voit. Ce qui l'intéresse, ce sont les faits précis, mesurables. Pour lui, la valeur d'une action se mesure à son efficacité. Il vit essentiellement dans le présent.
  
- **l'intuition « N » (Intuitive) :** une vision globale est obtenue par un processus inconscient. L'intuitif a une démarche plus immédiate et inconsciente. L'intuitif aime ce qui émerge mais n'est pas encore. Ce qui l'intéresse, ce sont les possibilités, les potentialités. Son esprit se projette sans cesse dans le futur qu'il « voit » bien mieux que le présent. Dans l'action, ce qui lui importe, c'est l'originalité, la nouveauté.

### *Mots clés*

<b>Sensation</b>	<b>Intuition</b>
Détails	Grandes lignes
Présent	Futur
Pratique	Imaginatif
Procédures	Inventions
Séquentiel	Aléatoire
Ligne de conduite	Flair
Répétition	Variété
Jouissance du présent	Anticipation du futur
Conserver	Changer

C. Les fonctions de jugement ou de prise de décision (fonctions rationnelles) :

- **la pensée « T » (Thinking)** : la personne de type « T » se décide en fonction de ce qui lui paraît logique, objectif (elle distingue le vrai du faux). Par rapport à un événement, elle a une attitude détachée (observateur impartial).
  
- **le sentiment « F » (Feeling)** : la personne de type « F » se décide en fonction de ses valeurs personnelles, subjectives (elle distingue le bien du mal). Par rapport à un événement, elle s'implique dans la situation, elle vibre aux sentiments de l'autre comme s'ils étaient les siens, avant même de chercher à savoir s'il les partage ou non.

### *Mots clés*

<b>Pensée</b>	<b>Sentiment</b>
Objectif	Subjectif
Justice	Harmonie
Froid	Chaleureux
Impersonnel	Personnel
Critique	Compliment
Analyse	Empathie
Principes	Valeurs
Conviction	Persuasion
Juge	Avocat
Fermeté	Intimité

## 2. L'importance de la réflexion personnelle

*Etre conscient que l'on vit « quelque chose » permet de se rendre compte de son histoire, permet de prendre de la distance, ouvre un espace, « libère », envisage le futur souhaité et les moyens à mettre en œuvre ...*

### 2. 1. La connaissance de soi ...

L'après-midi du 22 octobre dernier vous a conduit à analyser votre situation personnelle, à prendre conscience de vos ressources. C'était l'occasion, pour chacun, de confirmer certaines attitudes, certains comportements. C'était aussi l'occasion de faire émerger des ressources restées jusque là latentes ou ignorées ; peut-être également des contradictions entre ce que l'on pense faire et ce que l'on fait ... La synthèse mettait en évidence que chacun ne peut pas être réduit à une seule facette de son personnage. Nous sommes des « êtres complexes » ...

### 2. 2. Les représentations d'avenir ...

Nos représentations d'avenir ne sont pas le résultat du hasard. Elles sont influencées par l'**environnement** dans lequel nous vivons, par des éléments que nous avons intégrés dès l'enfance au sein de la famille, de l'école, de l'Eglise, des médias, ...

La réflexion proposée utilise la démarche de C.G. Jung qui, en définissant des polarités, permet à chacun de se positionner entre deux pôles extrêmes. Rappelons que cette polarité peut être à l'origine de tensions mais aussi source de dynamisme. Cette manière de faire permet de comprendre et parfois de **changer notre regard sur les choses** : elle demande de marquer un temps d'arrêt, de prendre du recul ; elle suggère de regarder la réalité « autrement » ...

Chacun des six principaux « acteurs » qui nous entourent sera envisagé comme très important ou totalement insignifiant (bipolarisation). A chacun de se situer entre les deux en cherchant à savoir pourquoi on se place à cet endroit :

- **La famille** : elle véhicule des valeurs (qui inspirent nos attitudes, nos comportements), elle reste déterminante d'un « socle culturel de base », elle a ses propres représentations de l'institution scolaire. Les parents souhaitent voir leur enfant vivre leurs aspirations, être bien intégré dans la société.

- **L'école** : qu'on en soit content ... mécontent, elle nous transmet des outils pour l'avenir. Elle souhaite la réussite de tous. Elle véhicule lors des cours des visions de la société, que l'on en soit conscient ou inconscient. De même, un professeur qui donne en début de cours le rapport de sa matière aux autres disciplines n'aura pas le même impact sur la classe que celui qui ne dit rien (l'apprentissage de l'élève sera sans doute différent : souvenez-vous de l'élève « épistémologue »). Quelle est l'influence d'une branche qui vous attire, d'une autre qui ne vous intéresse pas du tout, ... ?
- **L'Eglise** : à chaque étape de notre vie, nous développons notre expérience religieuse. Comment s'articule-t-elle avec notre projet de vie ? Que l'on soit pratiquants ou moyennement convaincus, nous sommes influencés par la culture religieuse ambiante.
- **Les amis, les copains privilégiés, ...** : nous désirons que nos choix soient reconnus par nos amis, nous avons besoin d'être confortés dans l'image des autres. Que privilégier ? Comment équilibrer altruisme et individualisme ?
- **La société** : suite à l'évolution des techniques, la mécanisation, ..., la société change rapidement, elle se complexifie. L'expansion de la logique marchande s'impose. Combien de jeunes ne choisissent-ils par leurs études en fonction du marché de l'emploi ? Comment envisager son métier ? Comme partenaire préoccupé par le profit, par l'utilité, par la qualité de la vie, ... ?
- **Les médias** : ils véhiculent des images stéréotypées de certaines professions, une seule facette est souvent donnée, la plus avantageuse bien évidemment. D'où la nécessité d'explorer, de s'informer, de confronter les avis. L'expérience du bénévolat aide certains à voir plus clair. Combien de jeunes ne choisissent-ils pas leurs études en fonction de la (soi-disant...) facilité de certaines filières, ... ?

### 2. 3. La maturation d'un projet à venir ...

Réfléchir pour intérioriser ce qui a été dit est important mais il ne faut pas négliger le dialogue avec **les autres**. C'est en disant les choses que l'on en prend conscience, que l'on jette un nouveau regard sur soi. Ce dialogue permet d'élargir et de préciser son univers grâce à une remise en cause permanente de ses limites, de ses ressources, de ses potentialités. Toute information nouvelle provoque des doutes mais permet aussi de reconstruire de nouveaux équilibres, d'ouvrir de nouveaux questionnements. Les représentations que nous faisons de notre avenir sont évolutives.

« Baigné dans une culture, nous vivons spontanément les valeurs de notre milieu. En devenir conscient nous permet de les approcher et, éventuellement, d'en faire émerger de nouvelles plus en rapport avec les conditions actuelles de notre vie sociale » (MACCIO, Ch. , *Valeurs pour notre temps – L'humanité face aux changements*, Lyon, Chronique Sociale, 1991, p.18.)

### 3. Le concept de « profession »

« ...Ce n'est pas la connaissance « vraie », la connaissance exhaustive, la connaissance conçue du point de vue de l'informateur qui sont capitales, mais ce sont les connaissances qui se relient le mieux aux intérêts et aux désirs du jeune et à sa situation réelle. »

(CHARPENTIER, J., COLLIN, B. & SCHEURER, E., *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Editions Hachette, 1993, p.57)

#### 3.1. Vos représentations du concept de « profession »

Choisir parmi les six mots suivants : **carrière, gagne-pain, situation, travail, profession, boulot**, celui qui correspond le mieux à *l'idée que vous vous faites* de votre avenir professionnel. Par groupe, développer le terme sélectionné (un mot par groupe).

#### 3.2. L'intervention de Monsieur M. Amory

### 3. 3. Synthèse générale - Evaluation de cette première étape « Connaissance de soi »

#### Bilan des informations recueillies

- Qu'avez-vous appris sur vous-même (par rapport aux savoirs et par rapport au « mode de fonctionnement » de votre personnalité) ?
- Comment avez-vous perçu le moment de réflexion lors de la retraite ?
- Comment vous représentez-vous le concept de « profession » (vos représentations initiales, vos découvertes, vos représentations après une confrontation à la réalité) ?
- Quels éléments retenez-vous du concept « profession » ?

#### Pour aller plus loin ...

- Votre regard sur vous-même a-t-il évolué ?
- Comment ces informations ont-elles modifié votre représentation de l'avenir ?
- Comment envisagez-vous votre avenir ?
- Quels sont les enjeux de vos choix ?
- Quelles sont les démarches que vous souhaitez engager ?

## SOURCES

### Ouvrages de base

CAUVIN, P. & CAILLOUX, G., *Les types de personnalité (sic)*, Paris, ESF éditeur, 1995.

CHARPENTIER, J., COLLIN, B. & SCHEURER, E., *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Hachette Education, Enjeux du système éducatif, 1993.

DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF Editeur, Collection Pratiques & enjeux pédagogiques, 1996.

FOUREZ, G., ENGLEBERT - LECOMTE, V. & MATHY, P., *Nos savoirs sur nos savoirs, Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

G.G.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle), *L'orientation scolaire en question, Pour une autre psychologie de l'éducation*, Paris, ESF, 1986.

GUICHARD, J., *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, P.U.F., Le Psychologue, 1993.

MACCIO, Ch., *Valeurs pour notre temps. L'humanité face aux changements*, Lyon, Chronique sociale, 1991.

PROT, B., *Réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée*, Saint-Amand (Cher), Editions Noësis, 1997.

### Article

GUICHARD, J., « La double assise des pratiques en orientation : fondements conceptuels et finalités sociales » in *Educational and Vocational Guidance*, Bulletin de l'AIOSP, n°61/1998.

# Cahiers

## INTERfaces

### pédagogiques

#### Liste des cahiers disponibles:

FRANC J.-P., MAINGAIN A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°1, octobre 1999, 56 p.

PRIGNON P., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il? Essai de synthèse globale* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°2, novembre 1999, 16 p.

PRIGNON P., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet d'orientation, une séquence sur la connaissance de soi* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°3, mars 2000, 43 p.

MAINGAIN A., *La construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°4, avril 2000, 35 p.

MAINGAIN A., *Un parcours inter- et transdisciplinaire sur la notion d'initiation* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°5, mai 2000, 37 p.

PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet d'orientation, une séquence sur la connaissance de l'autre* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°6, juin 2000, 44 p.

PRIGNON P., *Du côté de l'école, étudier du sens. Quel sens pour l'école et quel sens dans l'école, aujourd'hui?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°7, février 2001, 19 p.