

## Elèves issus de l'immigration qui investissent le domaine des STEM: Un effort d'intégrer l'acquisition des compétences transversales dans l'orientation scolaire et professionnelle

*STEM-oriented immigrant students: An effort to integrate soft skills narrative workshops in career counseling*

**Alexia PARASKEVOULAKOU**

Université de Picardie Jules Verne (France)

Centre Ekati (Grèce)

a1lexi2a@yahoo.fr

Reçu: 06/ 06/ 2022; Accepté: 06/ 08/ 2022, Publié: 31/ 08/ 2022

### Résumé

Dans la littérature, il a été suffisamment établi que les initiatives en orientation scolaire et professionnelle profitent au bien-être et à la santé des élèves. Or, en Grèce on constate d'importantes carences structurelles du système éducatif en orientation scolaire et professionnelle. Les demandes d'orientation autour des questions d'avenir sont particulièrement intenses chez les élèves issus de l'immigration. Depuis 2015, on note la diversification culturelle des élèves dans les écoles de Thesprotie. Le Centre Ekati a été créé afin de soutenir les actions d'éducation favorisant l'inclusion sociale en Thesprotie, une région grecque historiquement confrontée à des flux migratoires. Partant de ce contexte, le Centre Ekati a mis en route un atelier narratif d'orientation scolaire et professionnelle pour des élèves de 15 ans issus de l'immigration et intéressés par les STEM. Il en ressort qu'en milieu éducatif, il est possible de profiter de textes fictionnels intemporels pour encourager l'exercice à l'auto-récit authentique et à l'acquisition des compétences transversales qui peuvent faciliter la prise de décisions individualisées. La présente action qui est centrée sur l'approche

narrative, est perçue comme le début d'initiatives visant à mobiliser des élèves issus de l'immigration autour des choix d'orientation scolaire et professionnelle en Grèce. Qui plus est, la présente initiative innovante contribue à rééquilibrer les relations de pouvoir qui pèsent de manière latente sur la jeunesse au moment d'effectuer un choix d'orientation.

**Mots clés :** Immigration - Orientation scolaire et professionnelle - Compétences transversales - Éducation - Narrative - Grèce

### **Abstract**

Thesprotia is a region historically challenged with disruptive changes including migration flows and socioeconomic instability. The Ekati Center was established to provide education strengthening social inclusion. Since 2015, cultural diversification in local schools has been accentuated. Addressing the systemic absence of career counseling in Greek schools is long overdue. In the international literature, the fact that career guidance initiatives benefit the well-being and health of students has been well documented. In the current article, we detail a cycle of narrative workshops initiated by the Ekati Center. The initiative targeted immigrant students, 15 years old and interested in STEM. To conclude with, our article points to the fact that it is possible to rely on timeless fictional texts to encourage the exercise of authentic self-narrative and the acquisition of soft skills which can facilitate individualized career decision-making. This narratively informed initiative is seen as the beginning of actions mobilizing Greek schools since requests for career guidance are on the rise among students of migrant origin. The innovative initiative detailed in the present article joins international contributions attempting to balance power relations that weigh latently on students as they proceed with career decision-making.

**Keywords:** Immigration - Career counseling - Soft skills – Éducation – Narrative - Greece

### **Introduction**

Située près de la frontière gréco-albanaise, la région grecque de Thesprotie est la destination principale des flux migratoires passant par l'Albanie. Depuis le début des années 1990, ces flux migratoires constituent un phénomène démographique majeur touchant le sud de la péninsule balkanique. Depuis 2015, on note une diversification culturelle des élèves dans les écoles de Thesprotie. L'intérêt des élèves issus de l'immigration pour les initiatives en orientation scolaire et professionnelle ne cesse de croître. Pourtant encore aujourd'hui, le bilan des ateliers en orientation

scolaire et professionnelle dans la région grecque de Thesprotie est d'une rare minceur.

L'orientation professionnelle vise à aider les gens à accéder à des modes de vie, ainsi qu'à des opportunités d'éducation et de formation, en choisissant un travail intéressant et économiquement durable dans le temps. L'orientation professionnelle n'est pas nécessairement une activité autonome. Elle est souvent intégrée à l'éducation ou à la formation. Elle peut également compléter des programmes psycho-éducatifs (Gibert et al., 2017).

Il a été longuement documenté que l'orientation scolaire et professionnelle a un impact positif sur le bien-être mental, en particulier chez les étudiants issus de l'immigration, d'autant plus que de nos jours, les carrières ne sont plus linéaires et les individus doivent s'adapter à un marché du travail dynamique (Winston et al., 2017; Wats & Sultana, 2004; Toporek et al., 2001; Arrendondo, 1996; Ibrahim, 1991). En Grèce, on note l'absence d'orientation professionnelle à l'école. De plus, il y a une certaine réticence de la part du gouvernement à prendre en considération les besoins des populations issues de l'immigration et d'améliorer l'accès aux opportunités d'intégration.

Jusqu'à présent, le cursus scolaire grec n'a pas intégré les questions d'orientation professionnelle, même si à l'âge de 16 ans s'effectue un choix de filière. Les élèves qui le souhaitent et qui disposent des ressources financières nécessaires, sont libres de chercher des ateliers extrascolaires, organisés par le secteur privé avec une grande hétérogénéité au niveau du contenu de chaque atelier. Sur le plan du contenu, la narrativité est le support éducatif le plus souple pour s'entraîner à se poser des questions (Harney, 2000). Ayant pour base la centralité du récit dans l'action humaine et le développement de l'identité à travers l'appropriation culturelle des scénarios de vie personnels, la psychologie a mis à notre service un cadre conceptuel permettant l'engagement dans la mise en récit.

En milieu éducatif, les ateliers narratifs sont privilégiés lorsqu'il est question d'élaborer un auto-récit authentique orientant la prise de décisions individualisées (Reid & Weist, 2011). Les professionnels chargés d'animer les ateliers narratifs mobilisent systématiquement la dimension du futur pour amener les participants à partager des doutes et à développer la pensée

créative. En effet, parler du futur oriente les états intentionnels vers la prise de décisions, les choix et l'action (Meira et Ferreira, 2008). Ainsi, les professionnels aident les participants à mobiliser leurs ressources intellectuelles et émotionnelles, à les exploiter comme guides pour faire des choix (Anderson, 1997).

Selon Combs et Freedman (2016), les ateliers narratifs permettent d'aborder de manière non conflictuelle un sujet dans le but de renforcer des schémas de pensée ouverts et des raisonnements débouchant sur des solutions individualisées et non stéréotypées. En ce sens, les ateliers narratifs peuvent être privilégiés comme dispositif d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle (Reid & Weist, 2011). Il convient d'évoquer les histoires racontées par le psychanalyste Erickson et les métaphores mobilisées par le psychologue Bettelheim (Bettelheim, 1975). Ainsi, évolue le récit de soi avec les histoires qui parviennent par couches successives à faire partie de notre identité. Parmi ces histoires, certaines deviennent plus soudées avec les croyances partagées et sont transmises aux générations futures (Epston & White, 1992).

En s'exerçant dès un jeune âge à la construction et à la déconstruction d'un auto-récit nous avançons dans la vie en discernant mieux qui nous sommes et les fausses réalités qu'induisent certaines histoires. Grâce à la fonction socialement mobilisatrice des ateliers narratifs, nous nous exerçons à prendre des degrés de liberté pour accepter qu'on ne puisse pas tous se reconnaître dans une seule histoire qui s'expose sur internet, dans une vérité s'énonçant à la télévision, dans un seul profil de compétences qui se valorise à l'école (Harney, 2000). Epston et White (1992) remettent en cause les constructions sociales, car pour être socialement construit, le récit peut également être déconstruit. Sous guidance adéquate, ce processus peut élargir l'horizon des futurs possibles, car les nouvelles idées renouvellent le lot d'opportunités.

Selon cette perspective, il y a une multiplicité de sens et aucun événement n'a de signification intrinsèque autre que celle que nous lui attribuons. Des significations qui pourraient avoir une influence positive sur notre comportement survivent à côté d'autres, moins bénéfiques pour nous, mais qui survivent aussi si on ne les questionne pas. Or, les remaniements

des significations peuvent débloquer la perspective vers une nouvelle vie. Ainsi, la remise en cause d'une histoire permet de revisiter les événements de vie et d'en changer la portée sur les modes actuels d'interaction sociale. Ce faisant, nous contribuons au renforcement de certaines significations parmi d'autres (Epston et White, 1990).

Les élaborations présentées ci-dessus s'inscrivent dans la continuité des travaux de White et Epston (1990). Très motivés à enrichir l'expérience vécue, ces pionniers de la narrativité ont cherché à redynamiser l'œuvre à visée émancipatrice de Foucault. Ils ont souligné que si l'individu fait le choix d'adopter passivement les perceptions venant de son entourage, il peut également faire le choix de s'activer en se fiant à ses propres ressources et perceptions (White, 1995). A la volonté de rééquilibrer les relations de pouvoir qui pèsent de manière latente sur la jeunesse au moment d'effectuer un choix d'orientation, le bois a été apporté par Foucault. Le feu et la flamme ont été ajoutés par Bourdieu et Derrida avançant que les individus peuvent s'appuyer sur le discours pour remanier leurs horizons d'interprétation (White, 1995).

L'approche centrée sur la narrativité a été explorée afin de l'intégrer dans notre projet de monter un dispositif de formation à des compétences transposables en gestion des choix d'orientation chez un groupe d'élèves scolarisés dans la région. Il ressort de cette exploration qu'à travers l'art et les histoires, le dispositif des ateliers narratifs dans le milieu scolaire mobilise avec souplesse les élèves, même ceux qui peinent à extérioriser leurs difficultés (McNamee et DeChaira, 1996). D'ailleurs, les enfants se montrent particulièrement réceptifs aux thèmes symboliquement mobilisés dans les contes, et ceci notamment lorsque le cadre est sûr et encourageant (Carlson et Arthur, 1999).

En bref, développée par Epston et White (1990) et pratiquée dans le monde entier, la narrativité invite à se raconter des histoires, des contes, des métaphores et des mythes. Dans la région de Thesprotie, il est grand temps de se servir des textes fictionnels intemporels pour y axer le déroulement des ateliers en orientation mobilisant des élèves venus d'horizons divers (Androutsopoulou, 2001).

En ce qui concerne l'apport de l'approche narrative en orientation scolaire et professionnelle, les histoires qui nous viennent librement à l'esprit peuvent faire émerger des carrières possibles. Selon Savickas (1997), le rôle du conseiller en orientation consiste à écouter les histoires tout en les contenant dans les limites habituelles de la confidentialité d'un cadre d'orientation. En d'autres termes, en orientation le pouvoir d'être écouté n'est pas à sous-estimer car il peut changer drastiquement la vie, proposer sa réinterprétation et déclencher un potentiel de développement subjectif tout en sauvegardant un sens de continuité de soi dans un monde aux circonstances si changeantes.

L'approche par compétences transversales (*soft skills*) découle des réformes instaurées par le processus de Bologne (European Commission, 2018) dans le cadre européen des qualifications. Les compétences transversales, objet toujours en débat, désignent globalement des capacités d'action pouvant être mobilisées à différents degrés : les savoirs, les savoir-faire et les savoir être (Stroobants, 1998). Dans la littérature internationale, les ateliers d'acquisition des compétences transversales peuvent contribuer significativement à sécuriser les décisions d'orientation (Arat, 2014; Wats & Sultana, 2004). Pour choisir la stratégie éducative à déployer dans un atelier narratif axé sur le thème des compétences transversales en orientation, la mise en situation d'auto-récit en dispositif groupal est largement privilégiée (Ritter et al., 2018 ; Gibert et al., 2017).

## 2. Méthodologie

Dans la région de Thesprotie, des professeurs d'école ont saisi les conseillers du Centre Ekati pour demander s'il y aurait un programme d'orientation qui pourrait profiter à trente élèves issus de l'immigration. Autant qu'ils étaient forts en STEM (abréviation anglaise pour les termes *Science, Technology, Engineering, Mathematics*), autant ils avaient besoin de développer des compétences transversales (*soft skills*). A entendre leurs professeurs d'école, nous avons décelé dans ce constat portant sur ce groupe d'élèves au profil si intéressant, l'opportunité de monter au Centre Ekati un cycle d'ateliers narratifs en orientation sous une approche narrative visant les compétences transversales transposables en orientation. Ce cycle d'ateliers narratifs fait l'objet du présent article dont l'objectif est d'une part,

de contribuer à combler le manque structurel en orientation scolaire et professionnelle, et d'autre part, de faire entendre que chez les élèves issus de l'immigration, les demandes de formation en orientation ne cessent de croître.

Le déroulement du cycle d'ateliers narratifs dont il est question dans le présent article, est axé sur l'idée que les élèves ont besoin de cultiver des compétences transversales (*soft skills*) transposables en orientation. Ainsi, lorsque les élèves atteindront l'âge de 16 ans et auront à s'engager dans les matières qui les mèneront à la filière professionnelle de leur choix, ils pourront puiser dans leurs compétences transversales pour aller de l'avant de manière plus sereine. Ce cycle d'ateliers narratifs s'inscrit dans la continuité des travaux d'Epston et White (1992, 1990).

Trente élèves d'origine arabe, parlant couramment le grec depuis plus de cinq ans et âgés de 15 ans, ont participé à ce cycle d'ateliers narratifs dispensé par le Centre Ekati. S'étant renseignés sur le profil des participants intéressés par les orientations en carrières STEM, les conseillers en orientation du Centre Ekati ont préféré la créativité de l'approche narrative pour les aider à faire face aux moments critiques d'orientation. Le cycle d'ateliers narratifs s'est déroulé en deux groupes séquentiels de 15 participants sur 6 séances de 5 heures chacune. Pour ouvrir ce cycle d'ateliers, le conseiller du Centre Ekati a invité les participants à échanger sur le type d'inventions qui les font rêver : « Y a-t-il eu une invention sur laquelle vous avez pensé à travailler ? ».

Un appareil de filtration à énergie solaire économiquement abordable, durable et portable pour l'assainissement de l'eau, un bateau conçu sur une imprimante 3D grand format polymère pour nettoyer une rivière polluée, un appareil pour mesurer les niveaux de fumée et de bruit et détecter les niveaux dangereux afin d'alerter le serveur et fermer la fenêtre sont certaines des inventions que nos participants ont proposées. D'autres inventions que nos participants ont proposées incluent un appareil pour mesurer la montée des niveaux d'eau induits par le changement climatique et mettant en danger les oiseaux dépendant de la rivière pour leur habitat, un appareil comptant le nombre d'abeilles visitant un nid ainsi que la

température et l'humidité de celui-ci pour préserver les abeilles dans des conditions adéquates.

En faisant valoir les initiatives de l'ONU qui incite à servir les Objectifs de développement durable (ODD) pour protéger la planète, les élèves ont fait part de leur souhait d'utiliser la technologie de manière créative et écologique. Ils n'ont pourtant pas tardé à formuler leur difficulté à gérer les moments critiques d'orientation et à saisir les défis comme des opportunités. Nos participants ont ensuite réagi avec intérêt à notre invitation à se demander à quoi correspondent les compétences qu'on peut mobiliser lorsqu'il s'agit de faire un choix ou de relever un défi, au cours d'un atelier conçu comme un dispositif d'apprentissage centré sur l'accroissement de la résilience.

Au cours de chaque session, les participants ont eu l'occasion d'explorer les qualités dont les Argonautes ont profité pour relever les défis qui leur ont été présentés au cours de leur quête de la Toison d'Or. Ce mythe déploie sous forme d'aventure un processus d'orientation vers l'atteinte d'un objectif. Au cours de la première session, les participants ont pu entendre que les histoires qui viennent à l'esprit par association libre peuvent être liées aux décisions à prendre. L'enseignant a présenté le contexte du mythe comme une quête où les défis ont été traités sous l'angle des qualités, des dispositions et des compétences qui permettent de devenir plus débrouillards et résilients. L'atelier a pris le titre de « Ce qu'il faut pour devenir Argonaute ».

Le personnage principal de l'histoire tirée du mythe a été présenté comme suit :

« Jason (grec:  $\text{Ιάσων} < \text{ίασις}$  = le soin) est une figure de la mythologie grecque connue pour le courage dont il a su faire preuve pendant la quête de la Toison d'Or, un symbole de royauté en forme de bélier aux cheveux d'or. Le père de Jason, Aeson, et son demi-frère, Pélias, vivaient à Iolcus. Lorsque Créthée, qui régnait sur Iolcus, est décédé, Pélias a emprisonné Aeson pour prendre le contrôle du royaume. Jason a été renvoyé au centaure Chiron (grec:  $\text{Χείρων} < \text{χείρα}$ , celui qui est habile des mains). Élevé par cette créature mi-cheval mi-homme, Jason a cultivé, grâce à son tuteur, de nombreuses compétences, à la fois abstraites (sagesse, force..) et

pratiques (chasse, médecine, musique, gymnastique..). À l'occasion de son vingtième anniversaire, Jason a appris son histoire. Lorsqu'il a réclamé son droit d'aînesse devant Pélidas, Jason a reçu en retour un discours rusé. « Êtes-vous vraiment sûr de pouvoir diriger un royaume sans expérience ? ». Jason a répondu qu'il était sûr de pouvoir gérer n'importe quelle situation qui lui serait présentée. Le roi a ensuite ajouté qu'en tant que souverain du royaume, il était confronté au dilemme suivant : « Si vous étiez à ma place, comment vous débarrasseriez-vous d'une personne créant des problèmes sans la tuer ? ». Jason a suggéré que la personne soit envoyée à la recherche de la Toison d'Or, car de nombreux héros avaient échoué. Le roi Pélidas a suivi la suggestion de Jason, qui a ainsi façonné, à son insu, son propre avenir. Bien qu'il sût que les chances de réussite étaient minces, Jason a accepté volontiers de prouver qu'il était un digne successeur. Avant de partir, Jason a réuni en équipe les héros pour qui le voyage valait la peine. »

La première séance s'est déroulée autour du premier défi que les Argonautes ont relevé lorsqu'ils ont atteint l'île de Lemnos. Ci-après, suit la consigne donnée aux participants :

« Jason et son équipage se sont dirigés vers Colchis à la recherche de la Toison d'Or. Lorsqu'ils sont arrivés à Lemnos, ils ont trouvé une île habitée par des femmes. On a raconté aux Argonautes que les maris des femmes avaient été tués. Aussi, sont-ils restés pour apprendre aux habitantes de l'île à défendre leur territoire. Connu pour ses compétences psychiques, Orphée a rejoint ses camarades sur Lemnos, lorsqu'il s'est écoulé assez de temps pour comprendre que ceux-ci ont fini par oublier leur quête. En révélant qu'en réalité, les femmes avaient tué leurs maris, Orphée a écourté le séjour de ses camarades auprès des habitantes de Lemnos.

Comment la résistance aux distractions aide-t-elle les Argonautes à relever ce défi particulier ? Y a-t-il eu une situation (réelle ou imaginaire) où la qualité de la résistance aux distractions vous a aidé vous personnellement à relever un défi et à atteindre un objectif d'orientation à l'école? Veuillez, s'il vous plaît, apporter des précisions. Cela peut vous aider si vous prenez 20 minutes pour organiser vos pensées en mots-clés et dans une liste à puces. Nous en discuterons ensuite à tour de rôle ».

Pendant la deuxième séance, les participants ont été initiés au défi que les Argonautes ont relevé à leur arrivée sur le territoire du roi Cyzicus. La consigne donnée aux participants de l'atelier est résumée comme suit :

« Après Lemnos, les Argonautes ont été accueillis gracieusement sur le territoire du roi Cyzicus. En manque d'approvisionnement, les Argonautes ont appris que la seule région où ils en trouveraient appartenait à une race de géants, les Gegeines. Jason et ses camarades ont réussi à affronter les géants avant de continuer le voyage avec l'approvisionnement nécessaire. Malheureusement, ils se sont perdus et sont retournés par erreur sur les terres du roi Cyzicus. Trompé par la nuit, le peuple les a pris pour des ennemis.

Comment gérer la confusion a aidé les Argonautes dans ce défi précis ? Y a-t-il eu une situation (réelle ou imaginaire) où la qualité de savoir gérer la confusion vous a aidé vous personnellement à relever un défi et à atteindre un objectif d'orientation à l'école? Veuillez, s'il vous plaît, apporter des précisions. Cela peut vous aider si vous prenez 20 minutes pour organiser vos pensées en mots clés et dans une liste à puces. Nous en discuterons ensuite à tour de rôle. »

Pendant la troisième séance, les participants ont échangé avec comme point de départ le défi de la rencontre avec les harpies.

« Ensuite, les Argonautes sont arrivés au royaume de Phineas. Voyant des oiseaux aux têtes de femmes affamer le roi en salissant sa nourriture, ils ont appris qu'il s'agissait de la malédiction de Zeus. Comme Jason et ses camarades avaient aidé le roi à résoudre son problème, le roi à son tour les a aidés à avancer dans leur quête.

Comment donner avant de recevoir a aidé les Argonautes dans ce défi précis ? Y a-t-il eu une situation (réelle ou imaginaire) où cette qualité vous a aidé vous personnellement à relever un défi et à atteindre un objectif d'orientation à l'école ? Veuillez, s'il vous plaît, apporter des précisions. Cela peut vous aider si vous prenez 20 minutes pour organiser vos pensées en mots clés et dans une liste à puces. Nous en discuterons ensuite à tour de rôle. »

Pendant la quatrième séance, les participants ont découvert le défi que les Argonautes ont relevé en traversant les Symplegades.

« En plus d'avoir révélé aux Argonautes où se trouvait Colchis, le roi Phineas avait dévoilé une astuce pour traverser les Symplegades, des rochers qui écrasaient n'importe quel navire. Ainsi, Jason et ses camarades s'en sont sortis indemnes.

Comment mettre à profit une information ou un conseil utile (choisissez l'élément qui est le plus évocateur pour vous personnellement) a aidé les Argonautes dans ce défi particulier ? Y a-t-il eu une situation (réelle ou imaginaire) où cette qualité vous a aidé vous personnellement à relever un défi et à atteindre un objectif d'orientation à l'école? Veuillez, s'il vous plaît, apporter des précisions. Cela peut vous aider si vous prenez 20 minutes pour organiser vos pensées en mots clés et dans une liste à puces. Nous en discuterons ensuite à tour de rôle. »

Pendant la cinquième séance, les participants ont été initiés au défi de la rencontre des Argonautes avec les Khalkotauri.

« Une fois à Colchis, Jason découvre que la Toison d'Or lui est acquise s'il relève le défi de labourage du champ indiqué par le roi Aetes. Jason pourra ensuite se rapprocher de la Toison d'Or, gardée par les Khalkotauri, de redoutables taureaux crachant du feu. Jason comprend vite que si sa force physique et son endurance lui suffisent pour atteler les Khalkotauri à la machine qu'ils doivent tracter, il ne peut survivre au feu craché par ces créatures qu'en joignant sa force mentale à celle de Médée afin de fabriquer astucieusement une potion protectrice.

Comment équilibrer l'utilisation des forces mentales et physiques a aidé les Argonautes dans ce défi particulier ? Y a-t-il eu une situation (réelle ou imaginaire) où cette qualité vous a aidé vous personnellement à relever un défi et à atteindre un objectif d'orientation à l'école ? Veuillez, s'il vous plaît, apporter des précisions. Cela peut vous aider si vous prenez 20 minutes pour organiser vos pensées en mots clés et dans une liste à puces. Nous en discuterons ensuite à tour de rôle. »

Pendant la sixième séance, les participants ont abordé le défi de la rencontre avec les sirènes.

« Lors du voyage de retour, Jason s'est rappelé que son maître, Chiron, lui avait dit que sans l'aide d'Orphée, les Argonautes ne pourraient jamais fuir les Sirènes. Les Argonautes n'avaient jamais relevé un défi aussi difficile que celui de fuir ces créatures envoûtant les marins en les précipitant à leur destruction par un appel enchanteur. Quand Orphée a entendu les voix des Sirènes, il a sorti sa lyre. Seule une musique aussi belle et puissante pouvait couvrir des chants aussi envoûtants. Les Argonautes ont ainsi pu terminer leur voyage.

Que pensez-vous de la façon dont l'équilibre entre les *hard skills* (i.e. maîtriser le solfège, une langue étrangère, etc.) et les *soft skills* (i.e. la communication artistique, l'intelligence émotionnelle, etc.) a aidé les Argonautes dans ce défi précis? Y a-t-il eu une situation (réelle ou imaginaire) où cette qualité vous a aidé vous personnellement à relever un défi et à atteindre un objectif d'orientation à l'école? Veuillez, s'il vous plaît, apporter des précisions. Cela peut vous aider si vous prenez 20 minutes pour organiser vos pensées en mots clés et dans une liste à puces. Nous en discuterons ensuite à tour de rôle».

Deux semaines après la fin de cet atelier narratif conçu comme une mise en situation de défi et d'opportunité pour l'appropriation des compétences transposables en gestion des choix d'orientation, les participants ont été interrogés sur ce qu'ils avaient trouvé d'utile et ce qu'ils nous conseilleraient d'élaborer davantage dans un prochain atelier.

### **3. Résultats**

Dans la continuité des travaux de White et Epston (1992, 1990), nous avons centré le thème narratif de notre cycle d'ateliers sur la quête de la Toison d'Or. En racontant des histoires, les participants ont acquis une vision beaucoup plus claire des compétences qui peuvent leur être utiles en cas de difficulté en orientation. L'atelier a démarré en Mars 2022 et a consisté en 6 sessions de 5 heures chacune. Pendant la première séance, plusieurs participants ont identifié qu'ils fonctionnent en mode « multitâche », car il leur arrive souvent d'étudier ou de penser à l'avenir en écoutant des morceaux de musique et en jouant à des jeux sur leur portable. Cela leur permet, ont-ils dit, de « s'aérer la tête », de rompre avec le stress que génèrent certaines manières de se poser des questions autour du choix

d'orientation. Les participants ont exploré différentes façons de reformuler les questions qu'ils se posent eux-mêmes quant au choix d'orientation, pour que ce processus d'autoexploration ne soit pas vécu comme générateur de stress. Par exemple, préférer les formules commençant par « Si je n'avais pas à me soucier de ce que pensent les autres ou des contraintes financières qu'implique mon choix, quelles seraient les pas les plus importants que j'aurais à faire en X mois pour attendre tel but lié à mon orientation ? » au lieu de dire « Et si je n'arrive pas à (trouver une bourse, terminer mes études en 3 ans, etc.)? », peut leur épargner du stress, le recours anxiolytique aux écrans et le mode « multitâche ».

Cette première séance a pris fin avec une mise en discussion autour de l'intérêt de développer une résistance aux distractions pour consolider les choix d'orientation. Certains participants ont dressé une liste des distractions qu'ils estiment opportun de minimiser, tandis que d'autres ont trouvé des astuces telles que prendre un réveil traditionnel au lieu d'utiliser celui du *smartphone* pour éviter de surfer sur le net avant de dormir. Effacer les applications non utilisées fait également partie des types d'astuces permettant de libérer du temps autant pour prendre de la hauteur et examiner si on progresse vers le but que l'on souhaite atteindre que pour profiter pleinement de chaque instant. Ainsi, l'atelier a permis de regrouper des pratiques adaptées à chaque participant pour l'aider à mieux pratiquer la résistance aux distractions.

La deuxième séance s'est écoulée autour de la confusion. Les participants ont été amenés à s'engager dans un travail d'auto réflexion leur permettant d'identifier parmi les conduites qui les plongent dans la confusion, la peur de déplaire, la tendance à ne pas s'investir personnellement et à déléguer à d'autres des tâches liées à la prise de décision. L'idée d'aller de l'avant par des petits pas, en s'autocorrigeant si besoin, de ne pas douter de soi, de se saisir des difficultés pour cumuler les apprentissages, de rester ouvert en demandant conseil seulement auprès de ceux dont la position est neutre et le savoir non contesté, d'éviter les idées préconçues et la procrastination font partie des solutions qui, selon nos participants, leur permettraient de minimiser la confusion.

La plupart des participants ont occupé la meilleure partie de la troisième séance en discutant que, même quand on se sent seul, on peut faire équipe avec les autres en rendant service. Ils ont conclu que donner avant de recevoir, partager sa vision de manière enthousiaste, montrer l'exemple, être vrai, encourager, valoriser, remercier un camarade sont autant des sources d'inspiration et des comportements qu'il y a intérêt à multiplier.

Durant la quatrième séance, bien choisir son canal de communication (par téléphone, par mail ou en personne) en fonction de différentes situations qui nécessitent de transmettre clairement une information, savoir rester à l'écoute de l'autre, y compris de ce qu'il communique non verbalement, tester si l'information ou le conseil que l'on a est fondé sur les faits et non pas sur « ce qu'on dit » et poser des questions de manière adéquate ont été selon nos participants, les modes qu'ils souhaitent employer pour mettre à profit une information ou un conseil utile.

De la cinquième séance, il est ressorti que les participants n'arrivaient pas à donner des exemples concrets de ce que sont les *soft skills*. Ainsi, il leur a été transmis que ce concept, né dans les années 60, s'oppose aux *hard skills*, à savoir les compétences dites techniques ou encore les savoir-faire que l'on apprend typiquement pendant les études, tel que savoir coder, maîtriser une langue étrangère, connaître le droit, savoir faire une piqûre ou un bandage. A la suite de cette clarification, les participants ont commencé à tirer de leurs expériences personnelles des exemples illustrant comment la combinaison des *soft skills* et des *hard skills* permet de résoudre des problèmes complexes. A la fin de la séance, on a échangé sur les exemples donnés par nos participants pour s'assurer qu'ils s'étaient appropriés cette pratique d'équilibrage entre *hard skills* et *soft skills*, deux concepts encore récents et à découvrir dans les ateliers d'acquisition des compétences transposables en orientation scolaire et professionnelle en Grèce. La métacognition, la compétence d'apprendre à apprendre, la pensée créative, l'humour, l'art, la résilience, le discernement des priorités sont les *soft skills* que les participants ont donnés le plus souvent en exemple.

Il convient d'ajouter que pendant le déroulement de ce cycle d'ateliers, chaque séance a été partagée entre la première phase, celle de l'échange sur le mythe structurant le contenu de l'atelier et la seconde phase, celle de

l'échange sur les vécus des participants. Au cours de cette seconde phase, il a beaucoup été question d'encourager les participants à partager leurs idées et leurs expériences personnelles estimant que cela les aiderait à mieux s'approprier des concepts couplés des compétences transposables en orientation scolaire et professionnelle en Grèce. Le *backcasting* et le *futur wheel activity* sont les deux techniques qui ont été discutées comme étant celles qui ont réussi le plus à engager l'attention de nos participants dans l'échange constructif.

Ces techniques sont amplement commentées dans la littérature sur la narrativité (Combs et Freedman, 2016 ; Inayatullah, 2013; Meira et Ferreira, 2008 ; Dimaggio & Semerari, 2004 ; Anderson, 1997). Il serait dès lors utile aux animateurs des futurs cycles d'ateliers narratifs, lorsqu'il serait question de demander aux participants d'échanger en partant des situations ou d'événements rencontrés concrètement dans leurs propres vies, de les inviter à le faire précisément en mettant au préalable sur papier ces événements ou situations précises de manière à en reconstituer la chronologie selon la technique narrative dite de *backcasting*. L'intérêt de cette technique est d'extérioriser leur confiance en l'avenir et leur détermination à prendre la responsabilité de leurs propres choix en s'affranchissant des pressions de leur entourage. « Il y a un climat de fatalité, dans certaines histoires qui se racontent en boucle chez moi. Les histoires de fatalité me semblent limitatrices. Moi, j'ai envie de laisser ces histoires de côté. Je n'ai pas envie de faire le métier de mon père », a confié un participant après s'être engagé dans le *backcasting* et la *futur wheel activity*.

De plus, l'intérêt de cette technique est qu'elle amène les participants à s'entraîner en faisant la distinction entre d'une part, la chronologie et l'historique, à savoir les événements vécus ou les situations appartenant au cadre de référence empirique et d'autre part, les éléments interprétatifs et les significations que les individus ont attribués aux événements marquants.

Par ailleurs, la pratique particulièrement utile en acquisition des compétences transposables en orientation scolaire et professionnelle qui consiste à prendre de la distance par rapport aux éléments interprétatifs qu'on mobilise habituellement, a été renforcée par l'utilisation de la technique dite de *futur wheel activity*. Selon cette technique, lorsqu'on

envisage le futur sans les éléments interprétatifs auxquels on était habitué, on est plus disposé à développer de nouvelles compétences qu'on estime nécessaires pour envisager un meilleur futur possible.

Deux semaines après la fin de ce cycle d'ateliers, les participants ont été interrogés pendant une session récapitulative s'il y a eu un élément dans l'atelier qu'ils ont trouvé utile et qu'ils nous conseilleraient de développer davantage dans un prochain cycle d'ateliers narratifs. Dans les lignes qui suivent, nous reprenons les deux types de réponses majoritaires, en notant par ailleurs qu'il y a eu zéro taux d'abandon au cours de ce cycle d'ateliers et de la session récapitulative:

- 1) De nombreux participants ont dit avoir « appris à mieux distinguer entre les événements et leurs interprétations », « entre une idée préconçue et une idée originale » ; 2) « Utiliser la narration d'histoires, la reformulation des questions pour cultiver la confiance en soi, l'importance de rester concentré sur des objectifs spécifiques, les compétences en communication et la gestion des défis » font partie des compétences citées comme les plus nécessaires à cultiver pour aller de l'avant.

Ajoutons que selon un participant, « ...n'importe qui peut faire n'importe quel travail qu'il aime tant qu'il est formé pour cela et qu'il devient compétent » et d'après un autre participant, « ...mes parents ne considèrent pas que ma sœur est aussi compétente que moi en informatique, alors que c'est vers elle que je tourne pour trouver de l'aide ». Ces deux commentaires permettent de noter au passage que parmi nos participants, il n'y a pas de filles. Il a été bien établi dans la littérature qu'en Grèce, les filles pensent être mauvaises en informatique, sciences, ingénierie et mathématiques. Ainsi, se pérennise la masculinisation des postes du domaine des STEM (Bian et al., 2017; Stout et al, 2011). Dans un prochain article, il serait intéressant d'adresser en ateliers d'orientation les besoins d'exposition des filles à des modèles de genre non stéréotypés.

En récapitulatif, concevoir un cycle d'ateliers narratifs pour l'acquisition des compétences transposables en gestion des choix d'orientation a été perçu comme une activité créative qui réduit le stress. Scénariser la bonne utilisation des compétences et en expliquer l'usage en fonction de la

personnalité et du contexte est une bonne idée à reprendre dans les futures initiatives.

La présente initiative exploratoire s'est concentrée sur le développement des compétences au sein d'un groupe spécifique d'étudiants issus de l'immigration. Les compétences transversales sur lesquelles nous nous sommes focalisés ne sont pas exhaustives. Nous avons retenu les compétences transversales essentielles pour relever les défis et les changements de contexte avec courage, organisation, flexibilité et résilience. La particularité de ce groupe est que si la décision d'orientation en STEM est prise, à long terme celle-ci est liée à une difficulté qui, selon les enseignants d'école, relève d'un besoin d'acquisition des compétences transversales.

## **Conclusion**

Les ateliers narratifs en orientation scolaire et professionnelle profitent au bien-être et à la santé des élèves (Virtanen, Hammarstrom & Janlert, 2016 ; Reid & Weist, 2011). Le présent article a pour objectif d'encourager les initiatives d'éducation créative visant à redynamiser l'orientation scolaire et professionnelle dans la région grecque de Thesprotie. Le présent cycle d'ateliers est considéré comme le début d'ateliers en matière d'apprentissage des compétences pour effectuer des choix d'orientation et constitue, à notre connaissance, une initiative sans précédent dans la région.

Le déroulement de ce cycle d'ateliers s'est indexé sur la narrativité, qui s'est révélée être un support précieux. La narrativité a permis aux élèves, sans distinction d'origine, de cultiver l'intérêt de devenir les auteurs de leurs vies et de s'approprier des compétences facilitant les choix par le biais de l'exercice discursif de mise en récit. Cet exercice peut avoir comme point de départ les mythes.

Au vu de nos développements antérieurs, les ateliers narratifs autour des questions d'orientation restent un terrain fertile pour quantifier les bénéfices psychologiques de l'orientation scolaire et professionnelle.

Cette action éducative s'est inscrite dans le cadre des programmes Erasmus+, mis en œuvre par la Commission Européenne. Il est important d'attirer l'attention sur toute tentative d'introduire les services d'orientation à l'école publique. Nous nourrissons l'espoir que cela lèvera les réticences

du gouvernement à envisager l'orientation scolaire et professionnelle et à garder à l'esprit non seulement les objectifs de croissance économique, mais aussi la forte contribution de ce type d'initiatives aux objectifs de santé mentale et d'équité sociale.

Enfin, nous nourrissons l'espoir que ces initiatives encourageront l'émergence des sous-groupes d'étudiants d'équité sociale plaidant pour la représentation de leurs besoins spécifiques.

## Références bibliographiques

Anderson H. (1997). *Conversation, Language and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy*, New York: Basic Books, p. 231.

Androutsopoulou A. (2001). Fiction as an aid to therapy: a narrative and family rationale for practice, *Journal of Family Therapy*, 23(3), p. 278-295.

Arrendondo, P., Toporek, R., Brown, S.P., Jones, J., Locke, D.C., Snachez, J., et al. (1996). Operationalization of the Multicultural Counseling Competencies. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 24, p. 42-78.

Bettelheim B. (1975). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*, New York: Knopf, p.301.

BIAN L. & CIMPIAN A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, p. 389-391.

Carlson R & Arthur N. (1999). Play Therapy and the therapeutic use of story, 33(3), *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy*, p. 212-226.

Combs, G & Freedman, J. (2016). Narrative Therapy's relational understanding of identity. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 55(2), p.211-224.

Dimaggio G & Semerari A. (2004). *Disorganized Narratives: The Psychological Condition and its Treatment* In *The Handbook of Narrative and Psychotherapy: Practice, Theory and Research*. Thousand Oaks, SAGE, p. 263-282.

Epston, D & White, M. (1992). *Experience, contradiction, narrative and imagination*. Adelaide : Dulwich Centre Publications, p.109-151.

Epston, D & White, M. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, W.W : Norton & Company, p.135-150.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gibert, A., Tozer, W. C., & Westoby, M. (2017). Teamwork, Soft Skills, and Research Training. *Trends in Ecology and Evolution*, 32(2), p. 81 - 84.

Harney, K. (2000). Visualizing psychological concepts in stories, parables and riddles. *Counseling and Values*, 44(3), p. 222-227.

Ibrahim, F.H. (1991). Contribution of cultural worldview to generic counseling development. *Journal of Counseling Development*, 70(1), p. 13-19.

McNamee, A & De Chiara, E. (2014). Working with parents: Using narrative to work towards genuine partnership. *Educational and Child Psychology*, 31(4), p. 9-17

Meira, L & Tiago, F. (2008). Narrative and Image: Metaphors of the Dialogical Self and the Problem of Spatiality. *International Journal for Dialogical Science*, 31(1), p. 291-300.

Reid, H & Weist, L. (2011). "Telling tales": using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), p. 174-183.

Ritter, B. A., Small, E. E., Mortimer, J. W., & Doll, J. L. (2018). Designing management curriculum for workplace readiness: developing students' soft skills. *Journal of Management Education*, 42(1), p. 80 - 103.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), p. 247-259.

Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation permanente*, 135, p. 11-21.

Stout, J, Dasgupta, N, Hnsinger, M & McManus, M. (2011). STEMing the tide: using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, p. 255-270.

Toporek, R. L., & Liu, E. M. (2001). Advocacy in counseling: Addressing race, class and gender oppression. In D. B. Pope-Davies & H. L. K. Coleman (Eds.), *The Intersection of Race, Class, and Gender in Multicultural Counseling* (p. 385-413). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Virtanen P, Hammarstrom, A & Janlert, U. (2016). Children of boom and recession and the scars to the mental health. A comparative study on the long-term effects of youth unemployment. *International Journal for Equity in Health*, 15, 303.

Watts, A. G., & Sultana, R. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Vocational and Educational Guidance*, 4, p. 105–122.

White M. (1995). *Re-authoring lives: Interviews and Essays*. Adelaide : Dulwich Centre Publications, p. 112-154.

Whiston, S.C., Mitts, N.G. & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, p. 175–184.