

**Les promesses et les défis de l'école orientante :
l'étude de cas de l'école québécoise**

France Picard, CRIEVAT, Université Laval

Présentation faite dans le cadre de la Journée d'étude

S'orienter vers le supérieur :

regards croisés des étudiants et des enseignants sur le rôle de l'école

Institut de Recherches en Didactiques et Éducation de l'Université de Namur

22 novembre 2022

© Tous droits réservés de France Picard.

Autorisation de citer ce texte en mentionnant la source.

France.Picard@fse.ulaval.ca

Introduction

Au cours de cette journée d'études ayant pour titre « S'orienter vers le supérieur. Regards croisés des étudiants et des enseignants sur le rôle de l'école », on m'a demandé plus précisément de discuter de quelle façon un tronc commun de formation, au primaire et au secondaire, pourrait participer à une orientation positive des élèves par une intégration de l'orientation dans les enseignements. Au cœur de ma présentation, je vous présenterai le socle de connaissances en orientation scolaire et professionnelle incluses dans les programmes de formation de l'école québécoise, au primaire et au secondaire. Si ma présentation porte sur l'école orientante au Québec, l'objectif n'est pas tant de vous instruire de ce qui s'y fait, mais plutôt d'essayer d'en tirer certains points de vigilance, défis, enjeux et pistes de développement qui pourraient être utiles dans l'implantation en cours de l'approche orientante qui s'amorce au primaire et au secondaire dans la fédération Wallonie-Bruxelles.

Je procéderai en empruntant la méthode de l'étude de cas. Durant ma carrière de professeure, j'ai contribué à la formation des conseillères et conseillers d'orientation dans le système d'éducation. J'y ai récolté une diversité de données principalement qualitatives. J'en cite quelques-uns : les documents administratifs officiels publiés par le ministère de l'Éducation du Québec, les comptes rendus de réunion du comité ministériel sur l'orientation, les rapports d'évaluation aux diverses étapes de l'implantation de l'approche orientante, une monographie inédite que j'ai produite sur le dispositif d'orientation au Québec, du primaire à l'enseignement supérieur, dans le contexte d'une recherche comparative internationale. À cela s'ajoutent des récits de pratiques d'étudiantes et étudiants stagiaires en orientation dans le milieu scolaire que j'ai supervisés dans la réalisation d'interventions éducatives en groupe, ainsi que de l'accompagnement en codéveloppement professionnel de conseillers et conseillères en orientation en exercice au secondaire et au cégep (premier palier de l'enseignement supérieur au Québec) sur le thème de la transition à l'enseignement supérieur. Enfin, je m'inspire des résultats que j'ai puisés de travaux de recherche sur la transition dans le supérieur d'étudiantes et d'étudiants n'ayant pas été en mesure de formuler un vœu d'orientation à l'entrée au cégep. Cette journée d'étude me donne ainsi l'occasion d'en faire une synthèse pour ouvrir et stimuler nos échanges.

C'est tout un défi de présenter les contours et les contenus d'un système éducatif et de son dispositif d'orientation, sachant les variations importantes qu'il y a sur ce plan entre les États. La polysémie des concepts que nous utilisons à travers la francophonie pour décrire notre système éducatif ou, à l'inverse, les concepts différents auxquels nous référons pour désigner les mêmes réalités viennent complexifier le tout. Il nous faut donc

référer à notre dictionnaire respectif de l'éducation et l'enrichir de nouvelles définitions ou de nouveaux concepts.

Ma présentation s'élabore en cinq temps. Tout d'abord, je vais définir ce qu'est l'orientation et l'éducation à l'orientation, notamment dans le contexte des tendances internationales qui se dessinent en lien avec les enjeux d'orientation tout au long de la vie. Ensuite, je brosserai un bref historique d'événements qui ont soutenu l'implantation de l'éducation à l'orientation au Québec pour en arriver à l'adoption d'un référentiel de « connaissances » en orientation, du primaire au secondaire, et à son implantation qui s'est échelonné au cours des cinq dernières années. À ces événements se greffent des stratégies différentes adoptées par l'État à travers le temps pour mettre en œuvre l'éducation à l'orientation dans le cursus de formation obligatoire. Je présenterai ensuite les définitions administratives de l'approche orientante et le référentiel des Contenus d'Orientation Scolaire et Professionnelle (COSP); celui-ci se décline par un ensemble de connaissances en orientation et de résultats attendus s'y rattachant. Je vais illustrer le tout à l'aide d'exemples d'activités de formation intégrant les COSP dans les matières enseignées, ainsi que des outils mis à la disposition des membres de l'équipe-école à cette fin. Je soulignerai les défis et les enjeux que représente l'implantation des COSP et, de manière plus générale, l'approche éducative en orientation, et j'ébaucherai quelques pistes de solutions. Enfin, en conclusion, je présenterai quelques avenues de recherche pour mieux soutenir l'éducation à l'orientation dans les systèmes éducatifs.

1. Une définition riche de l'orientation scolaire et professionnelle pour élargir nos perspectives

Voici une définition de l'orientation qui est inspirante pour commencer cette journée d'étude :

« Career guidance supports individuals and groups to discover about work, leisure and learning and to consider their place in the world and plan for their futures. Key to this is developing individual and community capacity to analyse and problematise assumptions and power relations, to network and build solidarity and to create new and shared opportunities. It empowers individuals and groups to struggle within the world as it is and to imagine the world as it could be. »

(Hooley, Sultana et Thomsen (2017))

En voici une traduction libre : Le développement de carrière (c'est ainsi qu'on désigne l'orientation dans les pays anglosaxons) a pour objet l'accompagnement des individus et des groupes dans la découverte du monde du travail, des loisirs et de la formation, ainsi que dans cette tâche qui consiste à se projeter dans le monde du travail en dressant des plans pour leur futur. Le développement de carrière a pour objet le développement des personnes et des collectivités par l'analyse et la problématisation afin de débusquer les relations de pouvoir en vue de créer des réseaux de solidarité pouvant conduire à de

nouvelles opportunités. Le développement de carrière offre aux personnes et aux collectivités des possibilités de développement du pouvoir d'agir afin de leur permettre de tirer leur épingle du jeu dans le monde contemporain, mais aussi d'imaginer un monde comme il pourrait être.

Ces auteurs, à mon avis, donnent de la perspective à l'orientation, à l'éducation à l'orientation, en articulant le développement personnel avec le développement citoyen et social à des fins de justice sociale. Soulignons-en certains éléments inspirants pour une réforme de l'éducation où l'on projette d'intégrer l'orientation dans les enseignements.

- Fait à noter, les auteurs incluent les loisirs dans le développement de carrière. Les individus peuvent aussi s'accomplir dans la pratique de loisirs qui les passionnent. Les groupes de loisirs peuvent devenir des collectivités d'appartenance qui aident à persévérer à l'école. Pour les adultes au travail, ils peuvent instaurer un équilibre dans une vie professionnelle qui ne comble pas toutes les aspirations des individus sur le plan de leurs compétences ou de leurs intérêts.
- L'orientation concerne la planification des futurs, axant sur la pluralité, qu'il s'agisse des futurs scolaires (ex. : cette pluralité peut se vivre dans les changements de programmes de formation en restreignant, autant que faire se peut, les pénalités découlant de telles bifurcations) ou professionnels (en raison des événements contingents qui traversent inéluctablement la carrière tels les reconversions, les licenciements collectifs, les maladies professionnelles, les accidents du travail, les confinements, etc.).
- Cette définition présente le mérite d'explicitier le projet de justice sociale qui, à tous les moins dans nos deux sociétés respectives, traverse les réformes éducatives et devraient également traverser les dispositifs d'orientation. On y trouve ainsi une vision de la citoyenneté qui est inspirante : aider les individus et les collectivités certes à connaître leur environnement et à composer avec lui, mais aussi à le transformer pour lutter contre les injustices.
- Analyser et problématiser les relations de pouvoir. L'orientation fondée sur la justice sociale, c'est aussi s'engager à débusquer les situations sans issue pour les élèves ou les chercheurs d'emploi, ainsi que les dispositifs d'orientation qui renforcent parfois le problème qu'ils sont pourtant censés résoudre. L'exemple des travaux de Hans Otto et Jean-Michel Bonvin est éloquent sur ce plan. Ces chercheurs ont analysé des dispositifs d'orientation et de réinsertion socioprofessionnelle des jeunes sans solution de formation ni sans travail qui sont contraints de s'inscrire à des programmes d'employabilité. Ces jeunes n'ont pas voix au chapitre en ce qui concerne

leur propre orientation, la réalisation de leurs aspirations ni leur utilisation ou non du dispositif d'orientation, sous peine de perdre leur allocation de sécurité sociale.

- Enfin, l'orientation se pratique tout autant de manière individuelle qu'en groupe, notamment en groupe-classe, ce qui souligne que l'éducation à l'orientation est un projet pédagogiquement possible.

2. L'éducation à l'orientation dans un contexte d'orientation tout au long de la vie

En raison du fait que la carrière scolaire et professionnelle est rarement linéaire ou définitive, l'OCDE (2004) a proposé le concept d'orientation tout au long de la vie. Ainsi, pour composer avec les événements contingents qui surviennent tout au long de la vie scolaire ou professionnelle, certains pays ont mis l'accent sur l'apprentissage de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes qui serviront certes aux élèves, adolescents ou jeunes adultes, lors de leur choix de programmes d'études ou de carrière, mais aussi tout au long de la vie active lorsque d'autres transitions professionnelles surviendront.

Une conjonction de réflexions et de travaux sur l'orientation, dont certains menés en collaboration à l'échelle internationale, a mené à l'opérationnalisation de savoirs en orientation. C'est ainsi que l'éducation à l'orientation s'est implantée graduellement dans les systèmes scolaires à travers le monde, dans le but d'outiller les élèves tout au long de leur vie. Certains pays anglosaxons, dont le Canada, les États-Unis, l'Australie, l'Écosse et l'Angleterre¹, se sont dotés de référentiels en orientation dans leurs programmes de formation obligatoire (Sultana, R. G., 2018, p. 54). Le Canada, les États-Unis et l'Australie ont travaillé de concert à développer un tel référentiel. On y voit clairement poindre une diversité de savoirs procéduraux (Tardif, 1992). Ce sont des savoirs qui se fondent sur des expériences scolaire, citoyenne, professionnelle ou personnelle dont les apprentissages se vivent et s'acquièrent dans l'action. Ces savoirs exigent un entraînement d'une certaine durée, d'où cette idée de l'éducation à l'orientation qui procède par apprentissages de l'orientation sur le moyen terme. On mise sur des apprentissages durables auxquels les adultes pourront recourir aux étapes-clés leur cheminement de carrière futur. À titre d'illustration de ces savoirs procéduraux, on y retrouve les « étapes » d'un processus de choix, ou de prise de décision, d'un programme de formation, d'une carrière ou lors d'une transition; la « manière » d'élaborer un bilan de compétences; la « collecte et le traitement » de l'information scolaire et professionnelle dont l'exercice du discernement des sources fiables; les « habiletés de gestion de la carrière », etc.

¹ Pour consulter ces référentiels de connaissances en orientation, voir la bibliographie thématique.

3. Bref historique de l'évolution de l'idée de l'éducation à l'orientation

Je brosserai à grands traits l'évolution de cette idée d'éducation l'orientation qui est née et s'est développée à l'intersection des pressions sociales et économiques venant d'organismes et de groupes sociaux, dont les jeunes, du développement des connaissances en sciences de l'orientation et de la mise en place de réformes éducatives. Nous examinerons comment ces vecteurs ont contribué à façonner les dispositifs d'orientation et à forger l'idée d'éducation à l'orientation, telle qu'on la connaît aujourd'hui (voir figure 1, p. 7).

Les années 1960 et 1970 : l'intégration de l'orientation dans l'enseignement

Au tournant des années 60, le Québec comptait un nombre nettement insuffisant d'établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur pour répondre à la demande de scolarisation. L'éducation à l'orientation s'est construite en même temps que s'est développé le réseau scolaire public, primaire, secondaire collégial (cégep) et universitaire, alors que la société québécoise était aussi en pleine ébullition. Ainsi, en 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec proposait ceci:

« L'orientation scolaire et professionnelle est appelée à jouer un rôle de premier plan et à remplir des fonctions essentielles dans le système d'enseignement que nous avons proposé. Il faudra donc accorder à l'orientation une attention prioritaire et tout le soin qu'elle mérite. [...] Nous recommandons que l'orientation scolaire et professionnelle fasse partie intégrante de l'enseignement. »

C'est le tout début de l'approche d'éducation à l'orientation au Québec. Cette recommandation a donné le coup d'envoi à l'embauche de conseillers et de conseillères d'orientation, principalement dans les écoles secondaires qui s'érigeaient (les polyvalentes), à titre de professionnels non enseignants à l'école, aux côtés de leurs collègues psychologues scolaires, orthophonistes, orthopédagogues, éducateurs spécialisés, etc.

Les années 1970 : l'approche d'activation du développement vocationnel et personnel

Des chercheurs universitaires québécois (dont Pelletier, Bujold, Noiseux) proposent une approche développementale de l'orientation scolaire et professionnelle. Ils se sont inspirés des travaux états-uniens menés par Super qui a décrit les étapes du développement vocationnel, de l'enfance à la fin de la carrière. L'idée principale de cette approche est que le choix de carrière procède selon une progression à travers des étapes d'exploration, de cristallisation, de spécification, de réalisation et de déclin. Pour activer ce processus, les personnes doivent développer certaines habiletés cognitives et affectives (ex. : souplesse, ouverture d'esprit et flexibilité au moment de l'exploration;

Figure 1 : Historique de l'idée d'approche orientante et des dispositifs implantés

	Évolution des paradigmes	Pressions sociales	Réformes de l'institution scolaire	Transformation des pratiques
1920	Psychotechnique			- Appariement traits-facteurs
1950				
1960		- Réseau d'éducation incomplet; Révolution tranquille	- Rapport Parent : mise en place des polyvalentes, des cégeps et création de l'UQ	- L'orientation dans l'enseignement
1970	Processus de <u>développement</u> vocationnel et personnel	- Accès grandissant des femmes à l'éducation et au marché du travail - Crise de l'emploi		
1980	Éducation à l'orientation	- CSE - Orientation: une responsabilité partagée	- Modification au Régime pédagogique du secondaire	- Implantation du cours éducation au choix de carrière ECC
1990	Orientation tout au long de la vie	- CPJ – Lacunes des ressources allouées à l'orientation	- Réforme au collégial - États généraux sur l'éducation	
1995			- Renouveau au primaire secondaire	
2000	Infusion de l'orientation dans l'enseignement	- Étudiants dénoncent les lacunes ECC - Sommet de la jeunesse : <i>trop peu d'orientation, trop tard</i>		- Implantation de l'approche <u>orientante</u>
2010		- Pauvreté des jeunes enfants dans une société à deux vitesses, multiculturalisme, sous-scolarisation en région, décrochage des garçons, etc.	- Projet pilote COSP	- 19 Contenus d'orientation scolaire et professionnelle COSP
2020	Prescription des collaborations interprofessionnelles	- Inégalités des services offerts en orientation, pas de contenus définis, etc.	- Implantation COSP	

capacité réflexive nécessaire pour identifier ses intérêts et aptitudes à l'étape de cristallisation; tolérance à l'ambiguïté à l'étape de spécification, le temps que le projet s'élabore; l'engagement dans l'action à l'étape de réalisation). Dans le contexte de la construction du système éducatif des années 1970 et 1980, les chercheurs proposent à l'État d'intégrer cette approche dans un cours obligatoire au sein de la formation secondaire.

Les années 1980 : Implantation du cours Éducation au choix de carrière

À partir de 1982, on intègre le cours d'Éducation au choix de carrière à raison d'une période par cycle, pour tous les élèves et dans tout le secondaire. Le contenu de ce cours est axé sur cette approche d'activation du développement vocationnel et personnel par l'acquisition d'habiletés cognitives, affectives, conatives pour traiter les informations scolaires et professionnelles.

Toutefois, en 1989, le Conseil supérieur de l'éducation, un organisme indépendant de vigie et de veille en éducation qui conseille le ministre de l'Éducation au Québec, publie un rapport sur l'état de l'orientation scolaire et professionnelle. Il y affirme que « Le soutien au cheminement scolaire et professionnel est de la responsabilité de tous les intervenants du système. C'est une responsabilité partagée et non pas la chasse gardée ou la responsabilité exclusive de quelque groupe que ce soit... ». Dans l'évolution de cette idée d'éducation à l'orientation au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation pose en quelque sorte les jalons d'une nécessaire collaboration interprofessionnelle à l'école pour multiplier les prestations de service en orientation. Il critique au passage une dérive de l'application de la recommandation du Rapport Parent, en 1964, par l'implantation du cours Éducation au choix de carrière.

Les années 1990 : de la voix des jeunes jusqu'aux États généraux sur l'éducation

Dans décennies 1980 et 1990, le chômage chez les jeunes sévit. En outre, les taux de décrochage scolaire inquiètent les dirigeants. Dans ce contexte, en 1992, le Conseil permanent de la jeunesse, un organisme gouvernemental dirigé par les jeunes de moins de 30 ans et dont les avis sont adressés au gouvernement, adresse un avis sur l'état et les besoins de la jeunesse au Québec en matière d'orientation dans lequel il observe que « le manque d'orientation est identifié comme un facteur de décrochage [scolaire] et [il] réclame une augmentation des ressources dans ce secteur».

En 1995, le gouvernement lance les États généraux sur l'éducation. Tous les niveaux d'éducation, de la petite enfance à l'université, sont scrutés, analysés et débattus. À ce moment, diverses critiques se font entendre sur l'orientation. Tout d'abord, les élèves du secondaire dénoncent le cours d'Éducation au choix de carrière. Ensuite, l'Ordre professionnel des conseillers d'orientation dépose un mémoire sur l'« école orientante ». À ma connaissance, c'est la première fois qu'on parle explicitement de l'éducation à l'orientation en ces termes au Québec. À noter que ce sont les praticiennes et les

praticiens de l'orientation et leur ordre professionnel qui ont proposé ces expressions « école orientante » ou « approche orientante », que nous utilisons depuis au Québec de manière synonyme, à tort ou à raison.

Les années 2000 : l'implantation de l'approche orientante par les membres de l'équipe-école

Deux événements sont à noter, portés par les conclusions des États généraux sur l'éducation, à savoir:

- En 2000, alors que les finances publiques sont au plus bas, le premier ministre du Québec tient un Sommet de la jeunesse. Les jeunes lancent un cri d'alerte : « Trop peu d'orientation, trop tard »;
- La mise sur pied d'un comité consultatif sur le développement de l'approche orientante en 1998-1999, qui donnera lieu, en 2002, à la publication du rapport *À chacun son rêve* où l'on jette les bases d'une première opérationnalisation de l'école orientante au primaire et au secondaire.

Dans cette foulée, à partir de 2002, le cours d'Éducation au choix de carrière est progressivement remplacé par l'approche orientante. Celle-ci s'implante tant bien que mal, à partir d'initiatives fondées sur la bonne volonté des acteurs de l'école : direction d'école, conseillères et conseillers d'orientation, personnel enseignant, etc. Le personnel de l'orientation y joue un rôle de premier plan.

Les années 2010 : l'heure du bilan

En 2011, le ministère de l'Éducation lance un sondage dans 775 écoles sur l'état de développement de l'approche orientante au primaire et au secondaire. Il en dresse un constat principal : des activités d'orientation scolaire et professionnelle sont bel et bien intégrées dans les enseignements, mais l'implantation s'est réalisée de manière inégale entre les écoles. On déplore le fait que les membres de l'équipe-école ignorent ce que les élèves doivent apprendre en matière d'orientation. En outre, on critique le fait qu'il n'y ait pas de continuité entre les activités orientantes proposées. Ces constats surviennent en dépit du fait que l'État ait investi quelque 20 millions \$CA annuellement pour l'approche orientante et qu'il embauche quelque 1 000 conseillers et conseillères d'orientation, à tous les ordres d'enseignements, du primaire à l'université.

La fin des années 2010 et le début des années 2020 : de l'approche orientante au socle de connaissances en orientation

À partir des travaux publiés dans les divers pays anglosaxons ainsi qu'au Canada sur les référentiels de connaissances en orientation que j'ai évoqués précédemment, on entreprend de définir un référentiel en orientation pour le Québec. À ce jour, le référentiel des COSP se veut l'aboutissement de l'approche d'éducation à l'orientation

implantée au Québec. Pourquoi le Québec n'a-t-il pas adopté le référentiel canadien? « Le Québec est l'un des treize membres de la fédération canadienne, une monarchie constitutionnelle de type britannique. En vertu de la Constitution canadienne de 1867, le Québec, comme les autres provinces et les territoires, a le pouvoir exclusif d'adopter des lois en matière d'éducation » (Trottier et Bernatchez, 2005, p. 13). Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec s'est doté de son propre référentiel en orientation intégré à la formation obligatoire des élèves, au primaire et au secondaire, un référentiel distinct, quoique pas très éloigné du référentiel canadien.

En 2014, on lance un projet pilote dans les écoles. Le référentiel de connaissances est en définition au cours de la décennie 2010. Il suit progressivement une cure minceur, passant en 2013 de 55 contenus obligatoires à 19 contenus, en 2018. À partir de cette année-là, les COSP sont implantés, année après année, dès la 5^e année d'études au primaire (les élèves ont environ 10 ans) jusqu'à la fin du secondaire (les élèves terminent généralement vers 17 ans). À la fin de l'hiver 2022, l'État affirme que l'implantation des COSP est complétée, malgré les chamboulements de la pandémie de COVID-19 dans la fréquentation scolaire.

* * *

Bref, l'historique permet d'entrevoir que l'école orientante résulte entre autres des débats et des négociations qui ont eu lieu à différents échelons, de l'école jusqu'au gouvernement, incluant les groupes sociaux, dont les jeunes eux-mêmes. Son implantation exige du temps, des amendements aux politiques publiques (lois et des régimes pédagogiques), des développements pédagogiques, ainsi que l'adoption de nouvelles façons de travailler ensemble au sein de l'équipe-école. La recherche en orientation en constitue également un vecteur important. À titre d'exemple, des travaux sont en cours sur la collaboration interprofessionnelle, du point de vue des conseillères et des conseillers d'orientation (Viviers, Dionne, Roy-Lafrenière, Bourassa, Picard, à paraître).

4. Une réelle intégration de l'orientation dans l'enseignement : de l'approche orientante aux contenus d'orientation scolaire et professionnelle obligatoires

Les tentatives à première vue infructueuses pour intégrer l'orientation dans les enseignements semblent moins procéder par ruptures que par affinements successifs d'un dispositif complexe à mettre en œuvre dans l'ensemble de la formation obligatoire d'un système scolaire. En effet, l'approche orientante, malgré ses lacunes et ses ratés, a produit un legs important d'activités d'apprentissage qui ont été réinvesties dans l'opérationnalisation des COSP. Il en a résulté un éventail d'activités pédagogiques partagées au sein de tout le réseau scolaire québécois ainsi que d'un noyau de collaborations interprofessionnelles fructueuses, mais certes insuffisantes compte tenu

du projet ambitieux d'offrir à tous les élèves des activités orientantes pendant sept années de leur cursus scolaire obligatoire. C'est pourquoi, dans cette section, nous examinerons comment l'approche orientante s'est déployé dans les enseignements, au primaire et au secondaire, les contenus d'orientation intégrés aux enseignements, l'organisation scolaire préconisée ainsi que la diffusion d'un matériel pédagogique « clé en main » pour soutenir les membres de l'équipe-école dans l'offre d'activités d'apprentissage en orientation dans les disciplines enseignées.

4.1 De l'approche orientante...

En 2002, l'État définissait l'approche orientante en ces termes :

« une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel.» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 18).

Décortiquons les éléments-clés de cette définition.

- Chaque école est la maitresse d'œuvre de l'implantation de l'approche orientante. Ce sont les membres de l'équipe-école, et ceux de la communauté, qui déterminent les objectifs, les contenus et les façons de faire (outils, activités, prestations de services individuels ou de groupes) pour mettre en œuvre l'éducation à l'orientation. Ce modèle d'approche orientante est donc largement décentralisé, par contraste aux programmes de formation définis par l'État.
- L'accompagnement de l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel exige du temps. Ce sont là des questionnements que l'élève soulèvera à maintes reprises, de l'école obligatoire jusqu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur ainsi que sur le marché du travail. L'école doit pouvoir offrir un soutien qui s'inscrit dans la continuité et dans le temps.
- La démarche concertée entre les membres de l'équipe-école repose ainsi sur le développement de collaborations entre les membres du personnel enseignant et non enseignant, dont les conseillères et les conseillers d'orientation. À cela s'ajoute le réseau de collaborations à mettre en œuvre entre l'école et les partenaires du milieu, dont les familles, les organismes communautaires, les services publics, les entreprises, etc.

Ainsi, au cours des décennies 2000 et 2010, l'implantation de l'AO a donné lieu à la réalisation d'activités diversifiées et très intéressantes, allant des plus simples aux plus complexes, tel qu'illustré dans l'encadré ci-dessous. Plusieurs des projets orientants développés, année après année, ont été diffusés annuellement dans le cadre d'un « colloque sur l'approche orientante » organisé par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle. Fait à noter, bien que l'implantation de l'approche orientante visait exclusivement l'école obligatoire des niveaux primaire et secondaire, certains cégeps ont aussi emboité le pas, afin d'aider les étudiantes et étudiants, devenus jeunes adultes, à définir leur but professionnel ou à trouver un sens aux disciplines qui leur sont enseignées.

Quelques exemples d'activités d'éducation à l'orientation développées dans les années 2000

Au primaire, les activités éducatives en orientation se rapportent à l'étape d'exploration des métiers.

- Les parents viennent présenter aux élèves du primaire le métier qu'ils exercent. Il s'agit là d'un premier niveau de sensibilisation aux métiers existants dans la communauté.
- Les enfants du primaire font une visite chez un apiculteur qui explique son métier, la vie des abeilles dans la ruche, la récolte du miel, etc.
- Les pompiers viennent à l'école parler de leur métier aux enfants et leur font visiter leur équipement.

Au secondaire, les activités d'apprentissage sont plus élaborées et plus réflexives. En voici deux exemples.

- Aujourd'hui, les cours vaquent et tous les élèves de l'école procèdent à la corvée de nettoyage des berges de la rivière qui borde l'école. Le personnel enseignant participe à cette activité. Les déchets trouvés s'entassent dans la cour de l'école. Les professionnels associés à l'organisme sans but lucratif « À chacun son cours d'eau », en collaboration avec les enseignants en sciences de l'école, enseignent aux élèves comment faire l'analyse de la qualité de l'eau (ses propriétés physico-chimiques). Cette activité se répète, année après année, sensibilisant les élèves à l'évolution de la qualité de l'eau, la pollution et ses effets sur l'environnement, les comportements humains qui fragilisent les écosystèmes, etc., autant de questions fascinantes associées à des métiers dans le domaine des sciences.
- Une enseignante en français réalise une production cinématographique auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage et de comportements. Elle souhaite briser les barrières que ces élèves ont érigées entre eux et la langue française. Elle s'est associée à un organisme sans but lucratif en cinéma dans sa région. Elle a demandé à ses élèves de réaliser une courte production cinématographique où chacun exerce un métier associé au cinéma: scénariste, scripteur, réalisateur, directeur artistique, cameraman, éclairagiste, preneur de son, monteur, acteurs. Le projet se termine par une soirée publique de projections en présence d'un jury composé de professionnels en cinéma. Les meilleures productions sont retenues et présentées dans diverses compétitions régionales.

4.2 ... aux contenus d'orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires

Sur un plan formel, l'État inscrit les Contenus d'orientation scolaire et professionnelle obligatoire au primaire et au secondaire, dans la lignée de l'approche orientante. Examinons la définition des COSP qu'il en donne.

« Les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sont des apprentissages sur des thèmes ou des concepts-clés en orientation, sélectionnés pour répondre à une partie des besoins généraux des élèves du troisième cycle du primaire et des deux cycles du secondaire. Ils sont présentés dans un continuum qui se divise selon trois axes de connaissance : la connaissance de soi, qui comprend trois aspects (soi personnel, soi social et soi scolaire); la connaissance du monde scolaire; et la connaissance du monde du travail. Ces trois axes sont reliés entre eux par le recours à des stratégies d'apprentissage. Chacun des contenus du continuum correspond à un résultat attendu (RA) de l'élève.

Les contenus en orientation sont établis par le ministre [...]. Ils sont confiés aux membres du personnel des écoles. Les conditions et les modalités de l'intégration des COSP dans les services éducatifs de l'école sont élaborées avec la participation des enseignants et sont proposées par le directeur au conseil d'établissement pour approbation [...]. »

(Ministère de l'Éducation, 2021, p. 10)

Le référentiel des COSP se subdivise ainsi en trois axes de connaissances : connaissance de soi, du monde scolaire et du marché du travail hérités de l'approche orientante (voir la figure de la page suivante). Ces thèmes ou contenus d'orientation sont obligatoires de la 5^e année du primaire (rappelons que les élèves ont alors environ 10 ans) jusqu'à la fin du secondaire (les élèves qui auront suivi le cursus prévu auront alors environ 17 ans). La *Loi sur l'Instruction publique* a été modifiée pour permettre à la ministre ou au ministre de l'Éducation d'établir (prescrire) ces contenus de formation ainsi que les résultats attendus. L'enseignement de ces contenus se fait à l'intérieur des disciplines déjà enseignées à l'école, mais il ne mène pas à une évaluation formelle des élèves ni ne compte dans la certification (le diplôme d'études secondaires). Ces contenus d'orientation font maintenant intégralement et explicitement partie de la formation générale incluse dans les Programmes de formation de l'école québécoise. Chaque année scolaire, l'école a l'obligation de développer et d'offrir un minimum de 5 heures d'activités orientantes et de couvrir l'ensemble des contenus à la fin de chacun des cycles d'études. Au préalable, un plan d'activités pédagogiques en orientation aura été approuvé par le Conseil d'établissement, composé de la direction d'école, de représentants du personnel enseignant et non enseignant, ainsi que des parents.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (COSP)
 Du début du 3^e cycle du primaire à la fin du 2^e cycle du secondaire

		3 ^e CYCLE DU PRIMAIRE		1 ^{er} CYCLE DU SECONDAIRE		2 ^e CYCLE DU SECONDAIRE	
						Début du cycle (3 ^e secondaire)	Fin du cycle (4 ^e et 5 ^e secondaire)
 <p>CONNAISSANCE DE SOI (trois aspects)</p>	PERSONNEL	CHAMPS D'INTÉRÊT ET APTITUDES produire une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes	SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions contribuent à maintenir un sentiment de compétence personnelle	ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL élaborer l'ébauche de son profil personnel en s'appuyant sur ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs	BILAN DU PROFIL PERSONNEL organiser ses apprentissages sur la connaissance de soi pour faire le bilan de son profil personnel		
	SOCIAL	INFLUENCE SOCIALE sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses valeurs sont influencés par les autres, puis des exemples où l'élève a de l'influence sur les autres	CHAMPS D'INTÉRÊT élaborer un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui ne l'intéresse pas sur les plans scolaire et extrascolaire				
	SCOLAIRE	MÉTIER D'ÉLÈVE ET MÉTHODES DE TRAVAIL comparer les méthodes de travail et les exigences du métier d'élève à celles observées dans le monde du travail ATOUS EN SITUATION DE TRANSITION sélectionner des caractéristiques personnelles qui lui seront utiles pour se préparer au passage du primaire vers le secondaire	RÉUSSITE SCOLAIRE élaborer une description des atouts scolaires et personnels qui contribuent à sa réussite scolaire			PROJET DE VIE anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen)	
 <p>CONNAISSANCE DU MONDE SCOLAIRE</p>		CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE comparer les principales différences et ressemblances entre l'école primaire et l'école secondaire	SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE anticiper ses choix au 2 ^e cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires	RÉPERCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE anticiper les conséquences des choix personnels ou scolaires qui influencent la poursuite de son cheminement scolaire	PRÉPARATION À LA TRANSITION s'autoréguler par rapport à sa préparation à la transition		
		OCCUPATION DES GENS DE L'ENTOURAGE élaborer une description de l'occupation des gens de son entourage immédiat	PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires	PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL sélectionner des préférences professionnelles qui correspondent à son profil personnel	PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail		
 <p>CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL</p>							

Ainsi, le référentiel se compose de dix-neuf contenus. Certains d'entre eux sont progressifs et tiennent compte du stade de développement vocationnel des élèves. C'est le cas des contenus qui touchent la connaissance de soi (personnel)², des transitions, de la connaissance du système scolaire et du monde du travail qui sont enseignés à chacun des cycles d'études. Toutefois, on observe que certains contenus sont « orphelins », c'est-à-dire qu'il n'y a pas de continuité explicite dans le cursus scolaire. C'est le cas du développement des contenus qui renvoient au développement du sentiment d'efficacité personnelle et de l'influence sociale, du métier d'élève et des méthodes de travail dont les résultats attendus sont mentionnés une fois seulement dans tout le cursus primaire-secondaire.

Ce sont les membres de l'équipe-école qui, à partir de ces contenus obligatoires, élaborent et choisissent les stratégies d'apprentissage et se concertent pour atteindre les résultats attendus au terme du cycle d'études d'une durée de deux ou trois années scolaires, dans l'une ou l'autre des disciplines du Programme de formation de l'école québécoise. L'État soutient l'implantation des COSP en diffusant du matériel de base (matériel clé en main pour chacun des cycles d'études disponible sur le site internet des COSP) qui a été constitué à partir des activités pédagogiques développées dans les écoles sur chacun de ces contenus³. Les activités d'apprentissage en matière d'approche orientante sont développées à partir d'un canevas complété par les consignes liées au déroulement de l'activité.

Il est trop tôt pour porter un regard évaluatif sur l'implantation de ce référentiel de connaissances en orientation. Toutefois, certaines conditions favorables et défavorables ont déjà été mises à plat. Parmi les conditions favorables, notons la mise en place d'un comité de travail au sein de l'école pour implanter les COSP et leur intégration dans les priorités stratégiques, la collaboration entre le personnel enseignant et en orientation, ainsi qu'une bonne connaissance des COSP et de leur utilité dans un parcours scolaire et professionnel à court, à moyen et à long termes. Toutefois, dans le contexte de la pandémie, des retards dans l'implantation des COSP ont été enregistrés dans certains établissements scolaires. En outre, des mouvements de personnel (ex. : départ d'une personne qui assume la responsabilité des COSP) ralentissent le processus d'implantation. L'engagement du personnel enseignant dans la mise en œuvre des COSP est inégal et cette responsabilité repose encore trop souvent sur les conseillères et conseillers d'orientation, alors qu'il est attendu formellement qu'ils exercent un rôle-conseil dans les COSP et non qu'ils assument l'entière responsabilité de sa mise en œuvre.

² L'exemple de la continuité du contenu de connaissance de soi, volet personnel, a été illustré à partir de deux activités qui sont diffusées sur la toile. L'activité « [Dans ma tête à moi](#) » est réalisée à la fin du primaire, et est complétée à la fin du secondaire par une activité bilan « [Mon arbre](#) ».

³ Vous pouvez consulter en ligne un [répertoire d'activités d'apprentissage](#) (consulter les rubriques « Matériel clé en main ») pour chacun des 19 contenus d'orientation, au primaire et au secondaire.

5. Enjeux et défis d'une approche éducative de l'orientation et propositions de développement

Rappelons que divers changements doivent être effectués pour intégrer l'orientation dans les enseignements. L'implantation de l'approche orientante se hisse au rang des réformes éducatives. En effet, il s'agit d'une véritable transformation des façons de travailler ensemble au sein de l'équipe-école, d'une diversification des moyens pédagogiques utilisées en classe, d'une connaissance fine des publics scolaires de l'école, ainsi que d'une redéfinition des objectifs stratégiques aux plans local, régional ou fédéral. J'aimerais attirer l'attention sur certains enjeux et défis, mais aussi sur quelques pistes de développement ébauchées qui restent à compléter, à expérimenter et à évaluer, comme le montre le tableau ci-dessous

Tableau 1 : Enjeux, défis et pistes de développement de l'éducation à l'orientation

<u>Enjeux et défis</u>	<u>Propositions de développement</u>
Collaboration interprofessionnelle et diffusion de la responsabilité	Apprentissage de la collaboration interprofessionnelle dès la formation des maîtres et des conseillers d'orientation Se doter d'outils communs de travail en orientation (ex.: canevas)
Planification soignée de l'offre des activités d'orientation dans l'ensemble du curriculum offert par des établissements différents	Sondage sur les activités menées Exercice de planification par l'ensemble de l'équipe école
Articulation par les élèves des activités d'orientation scolaire et professionnelle au fil de leur parcours	Élaboration d'un portfolio de l'élève tout au long de son cursus scolaire
Répartition du temps scolaire, ainsi que des ressources professionnelles et financières	Exercice de leadership de la direction d'école et des instances de gestion (ex.: le conseil d'établissement) Occasion d'enrichissement pédagogique d'une discipline
Prescriptions de contenus d'orientation versus les besoins des élèves aux caractéristiques personnelles, culturelles et socioéconomiques diversifiées	Connaissance fine des publics scolaires vulnérabilisés dans un établissement Adoption d'une approche inclusive de l'orientation
Nature procédurale des savoirs enseignés en orientation	Privilégier une approche expérientielle de l'acquisition des connaissances ou des compétences en orientation

➤ **Collaboration interprofessionnelle et diffusion de la responsabilité**

La collaboration interprofessionnelle est un concept qui a été développé dans le secteur de la santé. On la définit en ces termes (traduction libre) :

Processus selon lequel le personnel professionnel, issu de diverses disciplines appartenant à un même domaine, structure ensemble une intervention collective visant à répondre au besoin de la clientèle. (D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez, Beaulieu, 2005).

De mon point de vue, c'est un enjeu saillant de l'éducation à l'orientation. Selon D'Amour et al. (2005), pour que s'instaure la collaboration interprofessionnelle, diverses conditions doivent être présentes dans l'environnement de travail, dont l'appui de l'établissement et de la direction, la capacité et la liberté d'agir de tous les membres de l'équipe, la reconnaissance du temps de travail consacré à la collaboration et la disponibilité des ressources. En outre, les auteures précisent les exigences pour qu'une telle collaboration se concrétise au quotidien, à savoir le partage d'un but commun, la définition d'objectifs réalistes, le temps nécessaire pour les atteindre, la confiance en ses propres compétences ainsi qu'à celles des autres membres de l'équipe, le recours à des mécanismes de coordination et de communication ainsi que la maîtrise d'habiletés interpersonnelles nécessaires au travail d'équipe (écoute, communication, feed-back, leadership, respect mutuel, clarification des règles du groupe, négociation, prise de décision, gestion de conflits). À cette liste, j'ajouterais l'importance de développer des outils de travail et des façons de faire autour desquels le personnel professionnel issu de l'ensemble des disciplines professionnelles peut se rallier et se reconnaître dans l'exercice de son métier.

Ce qui menace la collaboration interprofessionnelle, c'est le phénomène bien connu en psychologie sociale qu'est la diffusion de la responsabilité. En effet, quand plusieurs personnes peuvent assumer une même tâche, il est probable que personne n'accomplisse cette tâche, car chacun s'attend à ce que l'autre le fasse (Chekroun, 2008). Pour y pallier, je suggère d'enseigner la collaboration interprofessionnelle dans les programmes universitaires des facultés des sciences de l'éducation en faisant vivre aux étudiantes et étudiants des situations authentiques d'apprentissage où ils réalisent des travaux avec les collègues des autres programmes de leur faculté. Ce type d'approche est déjà implantée dans les facultés en santé. On y offre ainsi des cours de collaboration interprofessionnelle, au baccalauréat et aux cycles supérieurs, réunissant des étudiantes et étudiants de divers programmes d'études (ex. : médecine, sciences infirmières, nutrition, pharmacie, kinésiologie, etc.).

➤ **Planification soignée de l'offre des activités d'orientation dans l'ensemble d'un curriculum offert par des établissements différents**

Le référentiel de connaissances en orientation doit pouvoir se déployer dans les enseignements tout au long du tronc commun de formation (sur sept années) au sein d'une école ou d'un « centre de service » (des écoles primaires et secondaires d'une même région) voire à l'extérieur, lors des déménagements des familles d'une région vers

une autre. Selon Sultana (2018), les États qui adoptent des référentiels de connaissances en orientation qui traversent le cursus scolaire doivent mettre en place une planification annuelle et pluriannuelle soignée afin d'éviter les discontinuités ou, à l'inverse, les redondances dans l'enseignement des contenus d'orientation. Pour éviter de telles discontinuités et redondances, l'auteur propose divers moyens, dont la réalisation d'un sondage auprès des enseignants, une fois l'année scolaire complétée, pour vérifier ce qui a vraiment été enseigné. Les résultats du sondage servent à brosser un portrait des activités réalisées qui éclaire la planification de l'année suivante.

➤ **Articulation par les élèves de connaissances en orientation**

Cet enjeu constitue une autre facette d'une possible discontinuité qui peut résulter de la difficulté pour les élèves de construire des apprentissages significatifs en orientation alors que peu d'heures sont consacrées aux activités orientantes dans une année scolaire et qu'elles sont offertes dans des disciplines variées (Sultana, 2016). Pour contrer ces savoirs en miettes, il est proposé de construire un portfolio numérique auquel l'élève pourra référer tout au long de sa formation ainsi qu'un journal réflexif (Sultana, 2018; MEQ, 2021).

➤ **Répartition du temps scolaire, ainsi que des ressources professionnelles et financières**

Cet enjeu concerne la compétition pour le temps scolaire et les ressources, alors que les besoins des élèves sont multiples et les ressources limitées, sans pour autant être précaires. Dans un curriculum où le programme est chargé, voire surchargé, il pourrait être difficile de convaincre le personnel enseignant dont la discipline est obligatoire pour la certification, de collaborer à la réalisation d'une activité d'orientation associée dans leur horaire d'enseignement. À l'inverse, dans les disciplines non contributives à la certification ou qui sont réputées, à tort ou à raison, comme ayant un programme moins lourd, ce personnel enseignant peut être souvent sollicité dans l'offre des contenus obligatoires d'orientation. Autre situation, on observe au Québec que le personnel enseignant en français est souventes fois mis à contribution dans l'intégration d'activités d'orientation dans leurs enseignements, comme le reflète d'ailleurs le matériel clé en main mis à la disposition du réseau scolaire québécois.

La compétition peut également se vivre dans la distribution des ressources professionnelles et financières. Au Québec, il y a une réelle compétition pour l'attribution des ressources professionnelles non enseignantes, car un seul et même budget global est attribué à l'école pour tous ces professionnels (orientation, psychologie, orthophonie, orthopédagogie, conseil pédagogique, pratiques sportives extrascolaires, etc.) et les écoles doivent établir des priorités en fonction des besoins les plus criants des élèves. Dans une école qui accuse un nombre important d'élèves considérés en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, les ressources seront investies pour aider ces élèves

dans leur réussite des matières de leur programme, avant toute chose. Dans un tel contexte, l'implantation de l'éducation à l'orientation tient entre autres à l'exercice d'un leadership fort des directions d'école pour maintenir le cap sur l'école orientante. Les directions d'école jouent un rôle clé dans l'implantation de l'approche éducative de l'orientation.

➤ **Prescriptions de contenus d'orientation à des élèves aux caractéristiques personnelles, culturelles et socioéconomiques diversifiées**

Une approche d'éducation à l'orientation dont les contenus sont définis explicitement a le mérite d'établir un but commun connu de l'ensemble de l'équipe-école. Toutefois, les besoins des élèves varient selon leurs caractéristiques personnelles (ex. : les talents, les situations de handicaps), culturelles (ex. : l'orientation dans le contexte d'un projet migratoire; l'orientation des élèves issus de Premiers peuples qui affichent des taux de scolarisation et d'accès à l'enseignement supérieur bien moindres que les élèves allochtones) ou socioéconomiques (ex. : les travaux en sociologie de l'éducation sur les inégalités face à l'éducation découlant du niveau de scolarité des parents). Les contenus obligatoires d'orientation, incluant la mention du résultat attendu, peuvent-ils véritablement prendre en compte la diversité des besoins des élèves?

Le personnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant détiennent généralement une connaissance fine des publics scolaires qui fréquentent l'école ainsi que des groupes d'élèves vulnérabilisés. Un socle de connaissances en orientation, tout en étant prédéterminé et défini de manière explicite doit, dans sa phase de réalisation, permettre l'adaptation des contenus pour répondre aux besoins des élèves vulnérabilisés qui sont susceptibles de s'orienter par l'échec ou d'opter pour un choix de programme d'études qui a peu de valeur à leurs yeux.

Pour pallier cet enjeu, une approche inclusive de l'orientation pourrait se déployer. Il s'agit de mettre en œuvre des activités qui tiennent compte des besoins d'orientation de tous les élèves. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'enseigner le système scolaire, la stratégie pédagogique employée devrait tenir compte du fait que l'origine sociale et culturelle joue dans les connaissances préalables des familles et des élèves du système scolaire. On peut ainsi imaginer une activité pédagogique où les élèves travaillent en équipe mixte (origine sociale et culturelle) à la préparation d'une présentation du système scolaire qui sera diffusée aux parents, avec l'aide des membres de l'équipe-école. Dans une telle activité, les familles issues de l'immigration seront sensibilisées aux paliers d'orientation du système éducatif et pourront soutenir leurs enfants aux étapes-clés de prise de décision. Réciproquement, les élèves issues de famille de souche consolideront leur connaissance du système scolaire dans lequel ils évoluent.

➤ **L'orientation en tant que savoir procédural et l'approche expérientielle**

Comme il a été mentionné précédemment (voir p. 5), les connaissances en orientation s'appuient sur des savoirs de nature procédurale où ce sont des processus qui sont enseignés, où l'expérience joue un rôle important, où la synthèse d'éléments divers est mise à contribution, etc. Dans un tel contexte, l'élève retiendra mieux ce qu'il vient d'apprendre lorsqu'il est plongé dans une activité pédagogique où l'on fait appel à son expérience, c'est-à-dire une expérience singulière qui l'amènera à réfléchir et à intégrer les nouveaux apprentissages (Leclerc, 2016), ou lorsqu'il est confronté à un certain dilemme qui le conduit à reconsidérer sous un autre angle ce qu'il a fait dans le passé et adopter une nouvelle conduite (Bourassa, Serre et Ross, 2007). Ces considérations conduisent à une réflexion concernant la variété d'approches pédagogiques susceptibles de mettre en valeur l'expérience sensible des élèves, au-delà des exercices papier-crayon qui sont monnaie courante à l'école, bien qu'elles demeurent utiles à certains moments (ex. : compiler les informations scolaires et professionnelles amassées).

* * *

En somme, l'implantation de l'orientation dans les enseignements repose ainsi sur la prise en compte d'un ensemble de points de vigilance qui constituent des défis pédagogiques dont certains sont relatifs au quotidien dans la classe, dans chacune des disciplines. En outre, elle repose sur des façons autres d'interagir et de travailler entre les membres de l'équipe-école pour permettre aux élèves de maximiser leurs apprentissages en orientation. Enfin, elle exige la mise en place d'un soutien aux élèves pour qu'ils puissent articuler des activités d'apprentissage somme toute fragmentées et rarissimes dans l'année scolaire, si l'on tient compte du temps alloué à chaque matière, et menées dans des enseignements issus de disciplines variées.

Conclusion

L'implantation d'un référentiel de connaissances en orientation est porteuse de justice sociale dans la mesure où le dispositif retenu permet de sortir d'une logique déficitaire dans laquelle beaucoup d'élèves et leur famille sont enlisés, que ce soit en raison de leur origine ethnoculturelle ou socioéconomique, d'un parcours scolaire parsemé d'échecs, de situation de handicap ou de difficultés d'apprentissage, etc. Le corpus des travaux sur la justice sociale en orientation permet entre autres de cibler des types d'organisations scolaires plus ou moins porteuses sur ce plan et de mettre l'accent sur l'importance stratégique des paliers d'orientation où les élèves et les familles moins avisés en termes de connaissance du système scolaire risquent d'être piégés. En effet, malgré tout le soin qu'on peut porter à la mise en œuvre de l'approche orientante à l'école, celle-ci ne portera pas ses fruits si la structure du système éducatif est établie sur des paliers d'orientation qui définissent de manière hâtive les choix scolaires et qui produisent

l'exclusion par des jugements irrévocables sur l'incapacité d'un élève à réussir dans un programme d'études (ex. : l'orientation-répartition décrite par Jean Guichard en France) et où des stéréotypes de genre, de classe sociale ou d'origine ethnoculturelle sont véhiculés.

La recherche en orientation demeure un vecteur important de l'implantation d'un projet scolaire et social fondé sur l'intégration de l'orientation dans les enseignements. D'abord, il y a la nécessité de poursuivre les travaux sur l'orientation et la réussite éducative ou scolaire. Qu'est-ce qui soutient cette réussite? La certitude du choix scolaire et professionnelle ou des variables modératrices ou médiatrices telles que l'engagement dans les études ou la motivation intrinsèque? Dans quels cas un projet non définitif peut-il soutenir l'engagement dans les études universitaires et la réussite? Ce sont là des pistes de recherche qui émergent des travaux scientifiques portant sur l'orientation et la réussite. Il s'agit ici de bien poser les bases de l'interrelation de l'orientation et de la réussite, sa portée et ses limites aussi.

Ensuite, on l'aura compris, depuis le début des années 2010, l'analyse de l'activité de la collaboration interprofessionnelle constitue un champ de recherche qui se développe en orientation et en éducation. La complexité de l'exercice de collaboration interprofessionnelle fonde entre autres choses sa pertinence sociale. Il importe de poursuivre les travaux visant à souligner ce que signifie vraiment « faire équipe » au cœur de l'activité, et comment l'environnement de travail prévient ou alimente les tensions ou les conflits qui peuvent survenir entre les différents groupes professionnels.

Enfin, comme on l'a vu, les référentiels sur l'approche éducative de l'orientation se multiplient dans les États. Les comparaisons internationales en éducation permettent de prendre le recul nécessaire dans l'analyse des retombées d'un dispositif, des facteurs explicatifs de ce qui fonctionne ou achoppe, etc. Amorcer des travaux scientifiques regroupant des membres de la communauté scientifique qui se sont intéressés aux référentiels en orientation constitue une piste de recherche porteuse, à la fois sur les plans scientifiques et pratiques.

Bibliographie thématique

Guides d'implantation des contenus d'orientation scolaire et professionnelle (référentiel du Québec)

Gouvernement du Québec (2021). Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP).

https://cosp.education.gouv.qc.ca/ssf/a/c/p_name/ss_forum/p_action/1/binderId/33899/action/view_permalink/entityType/workspace/vibeonprem_url/1#1668615081163

Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé – DSECIMD (2021). *Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires au primaire. À l'intention des professionnels et des gestionnaires*. Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

https://cosp.education.gouv.qc.ca/ssf/s/readFile/folderEntry/142121/2c99f8a97eab1b0f017ee4db597f0fa6/1644436473983/lastView/Guide%20d%27accompagnement%20pour%20la%20mise%20en%20oeuvre%20COSP_Primaire_VF.pdf

DSECIMD (2021). *Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires au secondaire. À l'intention des professionnels et des gestionnaires*. Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

https://cosp.education.gouv.qc.ca/ssf/s/readFile/folderEntry/142122/2c99f8a97eab1b0f017ee4dd78440fae/1644436474046/lastView/Guide%20d%27accompagnement%20pour%20la%20mise%20en%20oeuvre%20COSP_Secondaire_VF.pdf

Autres exemples de référentiels en orientation scolaire et professionnelle

Au Canada et aux États-Unis :

Jarvis, P., Richardt, J. (2000). *The Blueprint for Life/Work design*. Ottawa: National Life-Work Centre, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446296.pdf>

National Career Development Association. (2004). *National career development guidelines framework*.

https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/3384?ver=7802067

En Australie:

McMahon, M., Patton, W., Tatham, P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st century: Issues Informing the Design of an Australian Blueprint for Career Development*. Canberra, Australian Blueprint for Career Development.

<http://hdl.voced.edu.au/10707/68613>

Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, MCEECDYA (2010). *The Australian Blueprint for Career Development*, prepared by Miles Morgan. Canberra, Commonwealth of Australia,

www.blueprint.edu.au.

En Angleterre

Association for Careers Education and Guidance (2013). *The ACEG framework for careers and work-related education: A practical guide*.

Career Development Institute. https://www.thecdi.net/write/CWRE_User_Guide.pdf

En Écosse

Education Scotland (2015). *Developing the Young Workforce Career Education Standard (3-18)*. Levingston, Education Scotland.

<https://www.education.gov.scot/Documents/dyw2-career-education-standard-0915.pdf>

L'orientation et la justice sociale

Franquet, A., Friant, N., Demeuse, M. (2010). (S')orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39 (4), <https://doi.org/10.4000/osp.2937>

Hooley, T., Sultana, R.G., Thomsen, R. (2017). *The neoliberal challenges to career guidance – mobilising research, policy and practice around social justice*. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (eds), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. London: Routledge.

Kamanzi, P. C. (2022). School market and the democratization of education: one step forward, two steps back. The case of the Canadian province of Québec. *Revue Internationale de Sociologie*, 32 (1). <https://doi.org/10.1080/03906701.2021.2015933>

OCDE (2004), Sultana, R. G., Watts, T., L'orientation professionnelle. Guide pratique pour les décideurs. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/34060825.pdf>

Otto, H. U., Edgell, V., Bonvin, J.-M., Atzmüller, R. (2017). Introduction. Empowering young people in disempowering times? Creating collaborative and transformative capabilities through participation. *Social and Political Science*, 1-20.

Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen , *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44, 1. DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4515>

Sultana, R. G. (2022). Four “dirty words” in career guidance: from common sense to good sense. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. DOI: 10.1007/s10775-022-09550-2

L'approche orientante

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

Falardeau, I. (2012). *J'enseigne, ils s'orientent! : pour une pédagogie orientante au collégial*. Québec: Septembre. 264 p.

Ministère de l'Éducation, (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite: l'approche orientante*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/csc/pdf/Brochure.pdf>

Picard, F. (2015). Trajectory of indecision in college. An illustration of mixed methods research. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(3), 232-252.

Des pratiques porteuses en orientation

Bourassa, B., Serre, D., Ross, D. (2007, 4^e édition), *Apprendre de son expérience*, Québec: Presses universitaires du Québec.

Brown, S. D., Ryan Krane, N.E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (3), p. 411-428.

Sultana, R. G. (2018). *Enhancing the quality of career guidance in secondary schools. A handbook*. Malte, Myfuture.

Leclerc, C. (2016, 3^e édition). *Intervenir en groupe. Savoirs et pouvoir d'agir*. Québec : CRIEVAT.

D'amour, S., Ferrada-Videla, L., San Martin Rodriguez, M., Beaulieu, M. D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration : core concepts and theoretical frameworks. *Interprofessional Care*, May, 19. doi: 10.1080/13561820500082529

Picard, F. (Éd.) (2016). *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Viviers, S., Dionne, P., Roy-Lafrenière, J., Bourassa, B., Picard, F. (à paraître). La collaboration interprofessionnelle chez les conseillères et conseillers d'orientation : entre désir et réalité. *Revue des sciences de l'éducation*.

Les paliers d'orientation

Berthelot, Jean-Michel (1993), *École, orientation, société*, Paris, Presses universitaires de France.

Labrosse, J. (2013). *Les répercussions de la démocratisation ségrégative des séquences mathématiques au secondaire, expliquées selon l'approche boudonnienne*. Mémoire de maîtrise déposé à l'Université Laval, <http://hdl.handle.net/20.500.11794/17461>

Picard, F., Goastellec, G., Olympio, N., Pilote, A. (2016). Entre parcours formels et parcours réels : l'espace des possibles des jeunes en transition vers l'enseignement supérieur dans trois systèmes éducatifs. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Arrêt sur image! Perspectives contemporaines sur l'orientation et les parcours des jeunes*, pp. 45-87, Québec: PUL.

Turmel, R. P. (2014). *Choisir une école secondaire privée : une analyse sociale du choix des familles venant de la région de la Capitale Nationale*. Mémoire de maîtrise déposé à l'Université Laval, <http://hdl.handle.net/20.500.11794/17461>

van Zanten, Agnès (2009). *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.

van Zanten, Agnès (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : Une relecture critique des analyses sociologiques, *Lien social et Politiques*, No 35, pp. 125-135.

Historique du développement de l'approche orientante au Québec

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent. Tome 1 : Les structures supérieures du système scolaire; Tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire; Tome 3 : L'administration de l'enseignement*. Édition 2004,

Saguenay, Publications Québec.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4007670>

Conseil permanent de la jeunesse (1992). *Raccrocher l'école aux besoins des jeunes. Avis du Conseil permanent de la jeunesse concernant le plan du Ministère de l'éducation visant à accroître la réussite et à prévenir l'abandon scolaire*. Québec : Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (1989), *L'Orientation scolaire et professionnelle: par-delà les influences, un cheminement personnel. Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/04/50-0405-AV-conditions-de-reussite-collegial.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*. Ste-Foy, Le Conseil.

Direction générale de la formation pédagogique (1981). *Éducation au choix de carrière secondaire (Information scolaire et professionnelle et connaissance du monde du travail. 1^e à 5^e secondaire*. Gouvernement du Québec : ministère de l'éducation.

<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41446#:~:text=L'%C3%A9ducation%20au%20choix%20de,carri%C3%A8re%20r%C3%A9pondant%20%C3%A0%20ses%20aspirations.>

Ministère de l'Éducation (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite. L'approche orientante*. Québec, le ministère.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64128>

OCDE (2004). *L'orientation professionnelle. Guide pratique pour les décideurs*. Paris, OCDE, Commission européenne. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/34060825.pdf>

Otto, H. U., Edgell, V., Bonvin, J.-M., Atzmüller, R. (2017). Introduction. Empowering young people in disempowering times? Creating collaborative and transformative capabilities through participation. *Social and Political Science*, 1-20.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Trottier, C., Bernatchez, J. (2005). *Les politiques d'enseignement supérieur au Québec. Une étude de cas*. Québec : Alliance for international higher education policy studies.

Autre référence

Chekroun, P. (2008). Pourquoi les individus aident-ils moins autrui lorsqu'ils sont nombreux. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 2, pp. 9-16.

<https://psychologiescientifique.org/wp-content/uploads/2018/02/Chekroun-2008-Pourquoi-les-individus-aident-ils-moins-autrui-lor.pdf>