

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

*LA REPRÉSENTATION DES PRINCIPES DE L'APPROCHE ORIENTANTE PAR DES
ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE*

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOHANNE DECOSTE

AOÛT 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES FIGURES	iv
REMERCIEMENTS	v
RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1. Historique	4
1.2. La réforme de l'éducation	7
1.3. L'approche orientante	11
1.4. Les similitudes et les différences entre la réforme et l'approche orientante	14
1.5. Les jeunes du troisième cycle du primaire et l'approche orientante	18
1.6. Les enseignants et les enseignantes et l'approche orientante	22
1.7. Question de recherche	27
CHAPITRE 2	
CADRE DE RÉFÉRENCE	28
2.1. Quelques bases à l'origine de la réforme	29
2.1.1. L'école cognitive	31
2.1.2. Le constructivisme	36
2.1.3. Le socioconstructivisme	39
2.1.4. L'approche par compétences	40
2.2. Les bases de l'approche orientante	41
2.2.1. Périodes et stades dans le processus du choix professionnel	41
2.2.2. Information et orientation scolaire et professionnelle	45
2.2.3. Connaissance de soi	46
2.2.4. L'infusion	48
2.3. Pédagogie ouverte	49
2.4. Quelques outils proposés en lien avec la réforme et l'approche orientante	53
2.4.1. Théorie de Holland, les six types de personnalité	53
2.4.2. Théorie de Gardner, les intelligences multiples	57
2.4.3. Le PIF /portfolio	60
2.4.4. L'approche par projet	61
2.4.5. L'apprentissage coopératif	65
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	67
3.1. Les participantes	67
3.2. Technique de collecte des données	68

3.2.1.	L'entrevue semi-dirigée	68
3.2.2.	Guide d'entrevue	69
3.3.	L'analyse thématique	72
3.4.	Les limites	74
3.5.	L'éthique	75
CHAPITRE 4		
	ANALYSE DES DONNÉES	77
4.1.	Présentation des candidates	77
4.2.	L'approche orientante	78
4.2.1.	Information et orientation scolaire et professionnelle	80
4.2.2.	Le principe d'infusion	82
4.2.3.	Connaissance de soi	84
4.3.	Les méthodes et approches d'enseignement et apprentissage	86
4.3.1.	L'approche par projet	87
4.3.2.	L'apprentissage coopératif	89
4.3.3.	Portfolio	91
4.3.4.	Les intelligences multiples	93
4.3.5.	Les responsabilités	95
CHAPITRE 5		
	DISCUSSION	97
5.1	Quelques rappels	97
5.2.	Les finalités de l'éducation en lien avec quelques éléments du cadre de référence	99
5.3.	Retour sur l'analyse	105
CONCLUSION		110
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		114
ANNEXE 1		
	GUIDE D'ENTREVUE	118
ANNEXE 2		
	LETTRE AUX DIRECTIONS	122
ANNEXE 3		
	LE FEUILLET D'INFORMATION POUR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE	123
ANNEXE 4		
	LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE	125

TABLE DES FIGURES

TABLEAU 1 LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES _____	8
TABLEAU 2 LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES _____	9
TABLEAU 3 LES SIMILITUDES ET LES DIFFÉRENCES ENTRE LE DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION <i>ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT</i> ET L'APPROCHE ORIENTANTE _____	15
TABLEAU 4 UN MODÈLE POUR L'APPROCHE ORIENTANTE _____	17
TABLEAU 5 LES RÔLES DES ENSEIGNANTS DANS L'APPROCHE ORIENTANTE _____	24
TABLEAU 6 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES _____	25
TABLEAU 7 LES STYLES D'APPRENTISSAGE DE KOLB _____	33
TABLEAU 8 LES TROIS NIVEAUX DU CONSTRUCTIVISME EN ÉDUCATION _____	37
TABLEAU 9 LA SÉQUENCE EXPLORATION, CRISTALLISATION, SPÉCIFICATION, RÉALISATION _____	45
TABLEAU 10 SOI PERSONNEL _____	46
TABLEAU 11 REGARD SUR LES PERSONNES QUI EXERCENT LES PROFESSIONS _____	56

REMERCIEMENTS

Étant donné que ce mémoire fut un travail qui a demandé plusieurs années de rédaction, trois ans pour être plus précise, je tiens à remercier les personnes qui de près ou de loin m'ont convaincue de continuer, même dans les moments un peu plus difficiles. À ces personnes, qui ont cru en moi dans l'accomplissement de ce projet de maîtrise, merci d'avoir été là pour me rappeler qui je suis vraiment!

Toutefois, sans le soutien de certaines personnes bien spéciales à mes yeux, la réalisation de ce mémoire aurait été impossible.

Un merci spécial, d'abord à mes merveilleux parents qui ont réellement été là pour me soutenir dans tout ce processus de travail et qui traversent avec moi les belles étapes de la vie. Merci à toi papa, Jean-Guy Decoste et à toi maman, Louisette St-Laurent, d'être les parents exceptionnels que vous êtes.

Merci à mon grand frère Martin Decoste, qui a toujours été ma plus grande source d'admiration et qui m'a donné le goût du rêve et de l'accomplissement de soi.

Merci à trois amis qui m'ont aidé à continuer pendant ces années. Tout d'abord, à Christina Tanguay pour son enthousiasme, son encouragement et sa passion de l'enseignement et à Hugo Genest pour sa motivation pendant notre été 2007 à l'avancement de nos maîtrises respectives.

Finalement, merci à deux directeurs. Bien sûr un gros merci à Frédéric Deschenaux, mon directeur à la maîtrise, pour son professionnalisme, sa patience, son aide et ses nombreux conseils dans la direction de mon mémoire. Tu es un excellent directeur! Merci encore! Et le dernier, mais non le moindre à Monsieur Dominic Elsliger-Ouellet, directeur de l'école Jacques-Cartier à Sept-Îles, pour toute la confiance qu'il m'accorde et pour être le premier à avoir cru en moi dans le domaine de l'enseignement.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour thème la représentation des principes de l'approche orientante par des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire. Cette étude est en lien direct avec la présente réforme de l'éducation au Québec. De plus, cette recherche est abordée à la fois de façon exploratoire et interprétative. Exploratoire parce qu'à travers son cadre de référence elle fournit des informations conceptuelles qui peuvent servir de bases à des recherches plus exhaustives. Interprétative dans le sens où l'objet à l'étude est la représentation des acteurs. Une question de recherche guide ce mémoire : *comment les enseignants et les enseignantes du troisième cycle du primaire se représentent l'approche orientante dans leur pratique ?* Cette question présente deux objectifs de recherche soit *explorer les représentations des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire de l'approche orientante dans leur pratique* et *analyser les différentes applications de l'approche orientante par les enseignants et enseignantes*.

La problématique expose dans un premier temps l'historique du système d'éducation à partir de la Révolution tranquille des années 60 qui a marqué profondément le système d'éducation au Québec jusqu'à la présente réforme de l'éducation. Par la suite, une présentation de la réforme actuelle et de son curriculum sont présentés. Suivi par l'explication de l'approche orientante. Les similitudes et les différences entre ces deux éléments principaux de ce mémoire sont élaborées. La présentation des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire en lien avec l'approche orientante y est exposée, ainsi que les élèves du troisième cycle du primaire en lien avec l'approche orientante.

Le cadre théorique aborde les principes fondamentaux à la base de la réforme actuelle, ce qui mène à une définition de l'école cognitive, du constructivisme, du socioconstructivisme et de l'approche orientante. Ensuite la présentation d'autres concepts portant cette fois sur l'approche orientante sont expliqués tels que les périodes et stades dans le processus du choix professionnel, l'information et l'orientation scolaire et professionnelle, la connaissance de soi et l'infusion. De plus, la réforme et l'approche orientante s'insèrent dans la cadre d'une pédagogie ouverte. Finalement, l'analyse de quelques outils tenant une place importante dans cette étude est proposée en lien avec la réforme et l'approche orientante soit, la théorie de Holland les six types de personnalité, la théorie de Gardner les intelligences multiples, le PIF (plan individualisé de formation) et le portfolio, l'approche par projet et l'apprentissage coopératif.

Le cadre de référence sert d'assise à l'élaboration de l'outil méthodologique qui est de nature qualitative. Les participantes à cette recherche sont des enseignantes du troisième cycle du primaire. La technique de collecte des données utilisée est l'entrevue semi-dirigée, soutenue par un guide d'entrevue bâti à partir du cadre de référence et selon la démarche de Paillé (1991). Pour leur part les données recueillies servent à analyser la représentation des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire face à l'approche orientante. Les données sont interprétées selon la méthode de l'analyse

thématique. La présentation des limites rencontrées et de l'éthique respectée dans cette recherche conclut cette section.

Les résultats de cette étude permettent de démontrer que les candidates rencontrées pratiquent peu l'approche orientante, car elles ont une faible connaissance de cette approche, vu le manque de formation à ce sujet. Toutefois, l'analyse des données justifie qu'elles sont pour la plupart en mesure d'appliquer plusieurs des concepts, des approches et des méthodes en lien avec l'approche orientante. Cette analyse soulève aussi qu'elles font preuve de compétences professionnelles dans leur enseignement. De plus, les compétences exploitées sont régulièrement en lien avec les objectifs de l'approche orientante, la réforme de l'éducation et les différentes méthodes et approches en enseignement.

La discussion fait état de quelques rappels sur la problématique et le cadre de référence. De plus, les finalités de l'éducation en lien avec quelques éléments du cadre de référence sont soulevées. Pour terminer cette section un bref retour sur l'analyse est présenté.

En conclusion, un retour sur les chapitres de ce mémoire est fait. De plus, la présentation de quelques retombées possibles qu'entraînera cette recherche, ainsi que la pertinence sociale et scientifique et certains éléments pouvant faire l'objet d'études futures complètent ce travail.

APPROCHE ORIENTANTE, RÉFORME, ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

INTRODUCTION

Rêver et avoir des projets est source de plaisir et de croissance pour tout être humain et l'enfant n'échappe pas à cette règle. Il n'hésite pas à s'engager dans tout type de projets, lorsque ceux-ci lui tiennent à cœur : projets personnels, projets de cheminement scolaire et professionnel, projet d'avenir (MEQ, 2001, p.45).

Quel enseignant ou enseignante n'a jamais entendu les fameuses questions qui les désarment d'un seul coup : *À quoi ça me sert de savoir ça ? Ça ne me servira jamais à rien ! Pourquoi vient-on à l'école? C'est plate!* Sur le moment, elles peuvent nous interpellé, mais après mûre réflexion, elles démontrent qu'il y a une raison à ces interrogations, pour les avoir posées à notre tour auparavant et même encore.

Ce projet de recherche présenté dans le cadre de la maîtrise en éducation décrit l'appropriation et l'application des principes de l'approche orientante par des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire. Par le fait même, il vise à analyser les perceptions de ceux-ci face à l'approche orientante.

Le premier chapitre de ce mémoire présente l'énoncé de la problématique décrivant les éléments de contexte entourant l'approche orientante et la réforme actuelle. Dans un premier temps un bref historique à partir des années 60 de la situation de l'éducation au Québec est exposé. Ce dernier permet de situer la réforme de l'éducation actuelle qui est présentée à travers son Programme de formation de l'école québécoise. Par la suite l'approche orientante est définie selon quelques principes de bases. En comparaison, une partie aborde les similitudes et les différences entre la réforme, plus particulièrement le domaine général de formation, *orientation et entrepreneuriat* et l'approche orientante. Étant donné que cette étude vise davantage les jeunes du troisième cycle du primaire, une sous-section leur est réservée en lien avec l'approche orientante. Par conséquent, les enseignants et les enseignantes versus cette même approche ont une place importante dans ce chapitre. Cette section se termine par la formulation de la question de recherche et de deux objectifs.

Le deuxième chapitre présenté dans ce mémoire peut paraître imposant par les divers concepts et approches qu'il aborde. Toutefois, il n'a pas la prétention d'être exhaustif au niveau des sujets explorés. Les principaux éléments du cadre de référence de la recherche, soit les principaux concepts et approches de la réforme ainsi que ceux de l'approche orientante. Quelques bases à l'origine de la réforme y sont présentées, telles que l'école cognitive, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'approche par compétence. Par la suite, la présentation des concepts menant à la compréhension de l'approche orientante sont abordés dont les périodes et stades dans le processus du choix professionnel, l'information et l'orientation scolaire et professionnelle, la connaissance de soi et l'infusion. Par conséquent, la réforme et l'approche orientante s'insèrent dans le cadre d'une pédagogie ouverte. Pour clore ce chapitre l'analyse de quelques outils tenant une place importante dans cette étude sont proposés en lien avec la réforme et l'approche orientante soient, la théorie de Holland les six types de personnalité, la théorie de Gardner les intelligences multiples, le PIF (plan individualisé de formation) et le portfolio, l'approche par projet et l'apprentissage coopératif.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie mobilisée pour l'atteinte de l'objectif de cette recherche. Cette section comprend notamment la sélection des participants et la technique de collecte de données utilisée en vue de l'analyse des données. Dans le cadre de ce mémoire une méthodologie qualitative a été choisie. Le choix de la technique de collecte de données s'est arrêté sur l'entrevue semi-dirigée avec l'aide d'un guide d'entrevue. Les données recueillies ont été analysées selon la méthode de l'analyse thématique. De plus, les limites et les contraintes éthiques survenues pendant ce travail de recherche sont expliquées à la fin de cette partie.

Le quatrième chapitre révèle les résultats de l'analyse des données réalisée sous forme d'analyse thématique, c'est-à-dire que les données ont été classées selon différents thèmes. Des extraits des verbatims des six candidats participant à cette recherche y sont présentés. Deux grands thèmes ont servi à répertorier les données en vue des analyser, soient l'approche orientante et les méthodes et approches d'enseignements et d'apprentissage. Le premier thème comprend l'information et l'orientation scolaire et

professionnelle, le principe d'infusion et la connaissance de soi. Pour sa part le deuxième thème évoque l'approche par projet, l'apprentissage coopératif, le portfolio, les intelligences multiples et les responsabilités.

Le cinquième chapitre présente une discussion sur les différents éléments de ce mémoire en présentant quelques rappels. Une partie expose les finalités de l'éducation en lien avec les quelques éléments du cadre de référence. Pour conclure ce chapitre, un retour sur l'analyse est présenté

Finalement, la conclusion résume le contenu des différents chapitres de ce mémoire. Elle termine en faisant état de la pertinence sociale et scientifique de cette recherche, ainsi qu'en présentant les retombées et quelques pistes de questionnements pouvant être éventuellement sources de recherche.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLEMATIQUE

Ce premier chapitre présente d'abord, un bref historique de l'évolution du système d'éducation vu à travers ces réformes. Ensuite, la réforme de l'éducation et le Programme de formation de l'école québécoise sont exposés. La définition de l'approche orientante et de ses objectifs sont définis. Suivi des similitudes et des différences de la réforme et de l'approche orientante permettant ainsi d'établir plus facilement des liens entre les deux principaux éléments de cette recherche. La présentation des caractéristiques des élèves du troisième cycle du primaire sont décrites, ainsi que des principaux acteurs de ce mémoire, les enseignants et enseignantes. Finalement, la question de recherche conclut cette section.

1.1. Historique

Le Québec des années 60 fut considérablement marqué par la Révolution tranquille. Les changements qui ont accompagné cette époque ont touché plusieurs sphères de la société, dont principalement l'éducation. La mise sur pied de la Commission Parent, commission royale d'enquête sur l'enseignement, a comme mandat de réviser l'organisation et le financement de tout le système d'éducation et d'y proposer certaines recommandations (Robert et Tondreau, 1997). Le Rapport Parent, document faisant état du système d'éducation au Québec dans les années 1960, devient un référent essentiel de l'évolution sociale du Québec. Plusieurs recommandations sont issues de ce rapport et se sont concrétisées au cours de ces années, telles que la création d'un ministère de l'Éducation au Québec, la création des polyvalentes, la création des Cégeps, la formation universitaire des enseignants, l'accessibilité aux études universitaires pour toutes les classes sociales, notamment par la création de l'Université du Québec et par l'instauration du régime des prêts et bourses (Robert et Tondreau, 1997). De plus, un ensemble de douze lois, appelé «Grande charte de l'éducation de 1961» voit le jour. Elles visent à promouvoir :

Le droit absolu de tout enfant à recevoir l'éducation de son choix indépendamment de toute considération matérielle. Dans l'esprit de la loi, l'enfant cessait d'être victime du manque de capacités financières de ses parents (Robert et Tondreau, 1997, p. 51).

La visée poursuivie au cours de ces années se centre sur la généralisation et la démocratisation de l'accessibilité à l'éducation (MELS, 2007). Cette réforme scolaire cherche à offrir aux francophones, aux filles et aux enfants de milieux défavorisés de plus grandes possibilités à une scolarisation. Son combat se situe au niveau de la justice sociale, de la démocratie et du développement économique. Elle désire éliminer le système scolaire élitiste, sexiste et ségrégationniste du Québec d'avant.

Bien que plusieurs réalisations furent positives, la réforme des années 60 n'a pas atteint tous les objectifs qu'elle avait préalablement envisagés. Effectivement, la démocratisation de l'éducation ne fut que fragmentaire, sur le plan du décloisonnement des avantages de classe et de l'accès général des enfants défavorisés au collège ou à l'université. La CEQ (centrale des enseignants du Québec) critique cette réforme par rapport aux méthodes pédagogiques, à la professionnalité du système scolaire et au maintien des écoles privées (Robert et Tondreau, 1997).

Plusieurs remises en question du système québécois ont alors été soulevées; leur but n'étant pas de construire un nouveau système d'éducation, mais plutôt de remettre à jour son contenu.

Les années 70 furent marquantes pour l'éducation du Québec, car elles posent un constat. Malgré une détermination assurée de démocratisation et de justice sociale, les inégalités sociales et scolaires sont toujours existantes. Cette décennie a tenté de consolider et d'évaluer les réformes édifiées pendant cette période. Un effort de redressement de l'école se fait sentir de la part du gouvernement en place. Dorénavant, il vise à adapter le mieux possible les services éducatifs pour une clientèle diversifiée (Robert et Tondreau, 1997).

Vingt ans ont passé et la réforme scolaire au Québec demeure, mais les années 80 connaissent de grandes difficultés avec la nouvelle conjoncture économique et sociale du moment. Un retour aux préoccupations individuelles et économiques se font sentir. L'écart entre les milieux sociaux favorisés et les milieux sociaux défavorisés se creusent toujours. Dans cette décennie les enseignants sont sollicités pour devenir les principaux porteurs de la qualité de l'enseignement et de l'excellence éducative, ce qui leur imposent d'acquérir un nouveau statut professionnel. Évidemment, vu les compressions budgétaires de l'époque, ils doivent faire mieux avec moins de ressources (Robert et Tondreau, 1997).

En 1990, trente ans se sont écoulés et la réforme scolaire du Québec démontre des réussites, mais aussi des échecs. Le Québec a fait un grand pas dans le domaine de l'éducation par une scolarisation plus grande des enfants de milieux défavorisés, une plus grande accessibilité aux filles à l'éducation secondaire et postsecondaire et une meilleure instruction pour les francophones. Par contre, la reproduction sociale par l'école est toujours présente majoritairement pour les enfants des milieux populaires. Une préoccupation persiste donc, l'égalité des chances scolaires passe inévitablement par une égalité des chances sociales (Robert et Tondreau, 1997).

Déjà 30 ans ont passé depuis le rapport Parent et une réflexion est amorcée sur la définition du contrat éducatif québécois. Les États généraux de 1996, où les finalités de l'éducation soulevées en 1960, soient l'instruction, la socialisation et la qualification, furent discutées et clarifiées pour poursuivre la mission éducative. Étant donné que cette tâche n'est pas simple, l'école désire ne pas assumer seule la responsabilité de ces finalités éducatives (MELS, 2007). En janvier 1996, suite à des audiences, le ministère publie *l'Exposé de la situation*, certaines préoccupations y sont soulevées: l'importance de recentrer la mission de l'école, l'affirmation de la responsabilité des individus et des institutions en ce qui concerne l'encadrement des études et l'accompagnement des élèves, l'importance d'actualiser l'égalité des chances, dès la petite enfance, la nécessité d'établir un véritable système de formation professionnelle et technique et de faire valoir dans toutes les activités du système d'éducation la possibilité de la formation continue. En tout, dix chantiers sont prioritaires dans la reconstruction. Des travaux importants résultent de

ces préoccupations tels que la réorganisation des curriculums, une politique intégrée de la petite enfance et une politique de formation continue. Le ministère cherche à actualiser les finalités en élaborant de grands chantiers qui regroupent autant des lieux que des outils d'interventions. Les fonctions qui s'y rattachent et qui concernent tous les acteurs scolaires et sociaux semblent susceptibles de renouveler le système d'éducation (MELS, 2007).

En 1997, vient le tour du rapport Inchauspé, le rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès (primaire et secondaire)*. Deux préoccupations sont à la base de ce rapport. La première est d'améliorer la qualité de la formation des jeunes québécois afin de permettre leur épanouissement personnel et intellectuel. La deuxième est la recommandation d'un nouveau curriculum. À la suite de ce rapport, certains termes ont fait leur apparition, dont les compétences transversales et les domaines disciplinaires. Ce dernier propose une réforme de l'éducation et certaines bases qui ont mené à la réforme actuelle, connue sous le vocable de Renouveau pédagogique (MELS, 2007). Dorénavant, la mobilisation de tous est nécessaire pour être en mesure de produire une réforme scolaire au Québec.

Maintenant en quoi consiste cette réforme? La prochaine section présente un résumé de la réforme et de son curriculum actuelle.

1.2. La réforme de l'éducation

La réforme de l'éducation (MEQ, 2001), instaurée depuis maintenant huit ans, vise à favoriser la réussite chez les élèves, en adaptant les apprentissages à la réalité des jeunes, tout en développant des compétences générales essentielles pour le cheminement scolaire et social. Elle a comme but d'amener l'élève à comprendre le monde dans lequel il chemine et le guider dans ses choix et ses actions. Ainsi, il sera apte à construire son identité personnelle et à interagir dans des situations diverses.

Depuis le Rapport Parent (1960), la mission de l'école se résume en trois verbes : qualifier, pour rendre possible la réussite scolaire et faciliter l'insertion sociale et professionnelle; instruire, dans le but de soutenir le développement cognitif et la

formation de l'estime de soi de chaque élève; socialiser, pour apprendre à vivre-ensemble, pour développer le sentiment d'appartenance à la collectivité, pour former des citoyens responsables et pour prévenir l'exclusion (MEQ, 2001). De ce fait, la mise sur pied d'un nouveau pédagogique a été élaboré, auquel fait partie le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire. Ce dernier vient apporter une aide pour rendre nos écoles plus significatives et plus centrées sur l'élève. Ce nouveau programme repose sur trois piliers importants, c'est-à-dire les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les domaines généraux de formation.

Les compétences transversales, se nomment ainsi en raison de leur caractère générique. En fait, elles traversent tous les éléments du programme. Elles se déploient à travers les compétences disciplinaires et à la fois dans les domaines généraux de formation. Le terme compétence est employé, car il s'agit de rendre l'élève compétent, c'est-à-dire lorsqu'il sait agir (comment être, sait quoi faire, quand faire, où le faire) dans une situation. Le Programme est constitué de neuf compétences transversales de quatre ordres .

TABLEAU 1
Les compétences transversales

ORDRES	COMPÉTENCES TRANSVERSALES
Intellectuel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploiter l'information ▪ Résoudre des problèmes ▪ Exercer son jugement critique ▪ Mettre en œuvre sa pensée créatrice
Méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se donner des méthodes de travail efficaces ▪ Exploiter les technologies de l'information et de la communication
Personnel et social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structurer son identité ▪ Coopérer
Communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communiquer de façon appropriée

Source : Ministère de l'éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée*. Gouvernement du Québec.

De plus, ce Programme est composé de cinq domaines disciplinaires, incluant les disciplines, qui elles, sont sous-divisées en compétences disciplinaires :

TABLEAU 2
Les compétences disciplinaires

DOMAINES DISCIPLINAIRES	COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES
Domaine des langues	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Français, langue d'enseignement ▪ English as a second language ▪ Français, accueil
Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mathématique ▪ Science et technologie
Domaine de l'univers social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Géographie ▪ Histoire et éducation à la citoyenneté
Domaine des arts	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Art dramatique ▪ Arts plastiques ▪ Danse ▪ Musique
Domaine du développement personnel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Éducation physique et à la santé ▪ Enseignement moral ▪ Enseignement moral et religieux catholique ▪ Enseignement moral et religieux protestant

Source : Ministère de l'éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée*. Gouvernement du Québec.

Finalement, ce programme intègre cinq grandes problématiques qui préoccupent les jeunes. Le but de celles-ci est d'offrir à l'élève l'occasion d'établir des liens entre ses apprentissages scolaires et son quotidien. De plus, cela lui permet d'aborder différents contextes de la vie et de bâtir sa propre perception. Ces problématiques se retrouvent sous le nom de domaines généraux de formation. Ils sont la toile de fond du développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires. Les cinq domaines généraux de formation sont les suivants : médias ; santé et bien-être ;

environnement et consommation ; vivre-ensemble et citoyenneté ; orientation et entrepreneuriat (MEQ, 2001).

Les médias est l'un des cinq domaines généraux de formation qui permet au jeune de prendre un temps d'arrêt pour analyser l'influence que peuvent avoir les médias sur les valeurs personnelles de chacun. L'élève doit être, par le fait même, en mesure de déterminer les aspects virtuels et les aspects réels. Dans un tout autre ordre d'idées, les médias sont une source riche de contenu, où l'élève peut aller puiser des informations et des connaissances. Ceux-ci peuvent d'autant plus devenir des outils de communication (MEQ, 2001, p.48).

Le domaine général de formation, *santé et bien-être*, cherche à développer le bien-être de l'élève en lui offrant la chance d'exprimer ses besoins et ses émotions pour atteindre un sentiment de valorisation et de sécurité. De plus, il est porté à réfléchir sur les saines habitudes de vie, comme l'alimentation, l'exercice physique, l'hygiène, la sexualité, le stress, etc. (MEQ, 2001, p.44).

Dans le cadre du domaine de formation *environnement et consommation*, l'élève prend conscience de l'exploitation de son environnement, par divers moyens (recyclage, entretien, réutilisation, protection de la faune et de la flore, etc.). Par ailleurs, il prend conscience du monde de la consommation en établissant une distinction entre le désir et le besoin. Il apprendra aussi que dans la société actuelle, il est nécessaire de payer pour s'approprier un bien, ainsi il se familiarise avec certaines stratégies de consommation (MEQ, 2001, p.47).

Le domaine général de formation, *vivre-ensemble et citoyenneté*, permet à l'élève d'acquérir certaines bases de la socialisation, de la coopération et de la vie démocratique. L'importance du respect des autres et des règles de vie est développée pour permettre la compréhension de l'égalité des droits. De plus, ce domaine invite l'élève à s'ouvrir sur le monde et la diversité des autres cultures (MEQ, 2001, p.50).

Finalement, *orientation et entrepreneuriat* est le cinquième domaine général de formation. Par ce dernier, l'élève développe sa connaissance de soi, ses goûts, ses intérêts, ses aptitudes, etc. Il est initié à faire certains choix et à s'ouvrir sur le monde extérieur et sur celui du marché du travail. De plus, l'élève est invité à partager ses rêves et ses désirs futurs ainsi qu'à apprendre à mener des projets à terme (MEQ, 2001, p.45).

Le présent mémoire s'intéresse plus spécifiquement sur le domaine général de formation, *orientation et entrepreneuriat*. Ainsi, il sera plus facile d'établir certaines similitudes avec les objectifs de l'approche orientante, qui suivront dans la prochaine section. Pour l'instant voici l'intention éducative et les axes de développement formulés par le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire (MEQ, 2001, p.45).

L'intention éducative : offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

Axes de développement :

- conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation ;
- appropriation des stratégies liées à un projet ;
- connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions (MEQ, 2001, p.45).

1.3. L'approche orientante

Plusieurs auteurs ont tenté d'élaborer une définition de l'approche orientante, mais la plupart s'entendent pour dire que celle-ci n'est pas définitive au sens strict du terme. Tout d'abord, il s'agit d'une concertation entre plusieurs partenaires du milieu de l'éducation : directeur, enseignants, parents, élèves, équipe-école, conseiller d'orientation, éducateur, etc. (Bégin, Bleau, Landry, 2000). Cette approche s'intègre facilement aux objectifs de l'école et à ses activités d'apprentissage. Donc, l'approche orientante consiste en un ensemble harmonieux et ordonné d'activités pédagogiques, d'outils et de services éducatifs visant à guider le jeune dans le développement positif de

son estime de soi et dans son cheminement vocationnel (MEQ, 2002). Il convient dans ce cas de guider le jeune dans le sens de lui offrir de l'aide, de l'accompagner dans son développement, de lui faire des suggestions. Il ne s'agit pas d'une démarche à entreprendre seul comme enseignant dans sa classe. L'approche orientante n'est pas également un programme auquel il faut accorder une plage horaire fixe, contrairement au cours d'éducation au choix de carrière (ECC).

Les objectifs qui caractérisent l'approche orientante à l'école s'intègrent de façon continue en ce qui a trait à l'information et l'orientation scolaire et professionnelle. Le premier objectif est la base de l'application de l'approche orientante, malheureusement il s'agit d'un aspect qui est souvent négligé dans la réalisation d'activités pédagogiques. Pour que l'élève soit en mesure de faire des choix qui le concernent, il faut d'abord que celui-ci développe son identité et renforce son estime de soi. Pour ce faire, il devra acquérir des méthodes et des habiletés de travail et expérimenter certains rôles et responsabilités. L'élève a besoin d'un guide pour l'accompagner tout au long de cette découverte.

Le deuxième objectif vise à accroître les connaissances de l'élève sur les perspectives professionnelles en lui offrant des occasions et des informations qui lui permettront de découvrir les différentes formations et cheminements scolaires envisageables pour qu'il soit en mesure d'orienter ses projets professionnels.

Le troisième objectif consiste à permettre à l'élève de découvrir l'organisation, les exigences, la variété de choix du monde du travail ainsi que les métiers et professions.

Le quatrième objectif est le processus qui vient fermer la boucle, c'est-à-dire supporter l'élève dans son parcours d'orientation scolaire et professionnelle où il aura des compromis et des choix à faire entre ses rêves et la réalité, ce qui débouchera vers un choix de carrière (MEQ, 2002).

Il est nécessaire de comprendre que le besoin n'est pas le choix de carrière dès l'âge du primaire, mais plutôt de miser sur le développement de la connaissance de soi. Par la suite, il sera plus simple de guider les jeunes vers des rêves et des projets réalisables et leur proposer une variété de professions pour que ceux-ci découvrent et établissent des liens avec leurs désirs, leurs valeurs, leurs intérêts, leurs forces, leurs goûts et leurs aptitudes.

Depuis quelques années, les nombreuses contraintes budgétaires qui ont affecté le système d'éducation ont d'abord frappé dans les services complémentaires et, par le fait même, dans les services d'information et d'orientation scolaires et professionnelles. Cette situation a entraîné une diminution du nombre de conseillers et de conseillères d'orientation ainsi que de conseillers et de conseillères d'information dans les écoles.

Effectivement, cette diminution fut plus que considérable, en 1963, 99% des conseillers d'orientation sont employés par le système d'enseignement, ce qui passe à 51,4% en 1997, il s'agit d'une baisse de près de 50% en 34 ans. Plusieurs intervenants tels que les enseignants, les animateurs de pastoraux et bien d'autres ont accompli de façon parallèle les mêmes tâches. Par conséquent, les conseillers d'orientation n'ont pas parvenu à déterminer suffisamment leur domaine, ce qui explique la baisse d'effectif de cette profession (Deschenaux, 1999). En mars 2006, 47 % des conseillers d'orientation occupent le milieu scolaire (OCCOPPO, 2006).

Depuis la mise en place de la présente réforme, le cours d'éducation au choix de carrière a été supprimé du programme de formation, ce qui fait place à une nouvelle approche pour assurer un service d'information et d'orientation scolaire et professionnelle, l'approche orientante (MEQ, 1999-2000).

Toutefois, comme l'explique Baby (2007), quelques lacunes sont observées dans la réforme concernant l'application de cette approche.

À travers le Programme, la réforme parle encore d'une «*école orientante*». Ça non plus, ce n'est pas nouveau. C'est le déguisement de fantômes de deux réformes antérieures où, dans les deux cas, il avait fallu

trouver un prétexte noble pour justifier des coupures sauvages dans les services éducatifs complémentaires. (...) on avait décrété que désormais l'orientation de l'élève était la responsabilité de tous et de chacun dans l'école. Mon œil !(...) faire d'un principe pédagogique la responsabilité de tous, c'est la meilleure façon d'en faire la responsabilité de...personne! (Baby, 2007, p.7)

1.4. Les similitudes et les différences entre la réforme et l'approche orientante

L'approche orientante est une approche relativement récente qui peut s'appliquer de la maternelle jusqu'à l'université. Malheureusement, elle semble peu connue, surtout au niveau primaire. Deux hypothèses sur la méconnaissance de cette approche dans le milieu scolaire préoccupe cette recherche. Tout d'abord, l'approche orientante a vu le jour au Québec, un peu avant la présente réforme et à la suite du retrait des cours d'éducation choix carrière. Les écrits sur ce sujet ne sont pas très nombreux, vu son aspect novateur. *Le groupe de soutien pour une approche orientante à l'école (GPSAO)* propose des outils intéressants et quelques livres documentent cette approche, mais les auteurs sont régulièrement les mêmes. Par conséquent, les définitions et les principes de l'approche orientante sont semblables, ce qui n'est pas mauvais en soi. Toutefois, cela peut paraître redondant, mais en ayant l'avantage de ne pas être contradictoire. La deuxième hypothèse est que depuis l'avènement de la réforme et de son Programme de formation de l'école québécoise, la présence d'un domaine général de formation y figure sous le nom *d'orientation et entrepreneuriat*. Effectivement, ce domaine semble grandement inspiré de l'approche orientante, les axes de développement présentés sont semblables aux objectifs de l'approche orientante. Donc, s'il n'est pas nécessaire d'appliquer les deux, les enseignants pencheront sûrement pour l'application du Programme, étant donné que le ministère attend cela d'eux, en laissant de côté les autres approches non suggérées par la réforme. Le tableau exposant les similitudes de l'approche orientante et du domaine général de formation *orientation et entrepreneuriat* démontre qu'il y a aussi certaines différences.

TABLEAU 3

Similitudes et différences entre le domaine général de formation *orientation et entrepreneuriat* et l'approche orientante

Domaine général de formation Orientation et entrepreneuriat	L'approche orientante
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation; ▪ Appropriation des stratégies liées à un projet; ▪ Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le développement de soi ; ▪ Découvrir les différentes formations et cheminement scolaire ; ▪ Connaître l'organisation, les exigences et la variété du monde du travail; ▪ Supporter l'élève dans son choix de carrière.

Source : MEQ (2002) et MEQ (2001 p.45)

Le Programme de formation ne va pas aussi loin que l'approche orientante en ce qui concerne le choix de carrière, il s'agit davantage de faire connaître la diversité du monde du travail, des responsabilités et des compétences à acquérir pour en faire partie. Cette différence rappelle que ce Programme s'adresse à des jeunes du primaire et plus particulièrement à ceux du troisième cycle, car dès l'entrée au secondaire, ces choix vont s'offrir à eux.

Dans sa visée d'instruire, de socialiser et de qualifier, le nouveau Programme de formation de l'école québécoise rejoint bien l'approche orientante. Effectivement, il s'avère un moyen efficace pour répondre à cette triple mission. Tout d'abord, l'occasion de faire référence aux métiers et aux professions se présente à plusieurs reprises dans le cadre des diverses disciplines. Cela permet de donner du sens aux apprentissages, d'accroître les connaissances sur divers sujets et de faciliter l'établissement de liens pour l'élève, ce qui répond au volet instruire. Pour ce qui est de la deuxième mission, socialiser, l'élève côtoie dans divers projets des personnes avec lesquelles il a sans doute besoin de coopérer et d'établir des liens pour découvrir le monde du travail, que ce soit par de la recherche d'informations ou par l'expérimentation. Finalement, le premier objectif de l'approche orientante, qui est de fournir des activités pédagogiques pour que l'élève apprenne à se connaître et à développer son estime de soi, aide ce dernier à

devenir plus apte à faire des choix, ce qui rejoint bien la mission de qualifier du Programme de formation (MEQ, 2002).

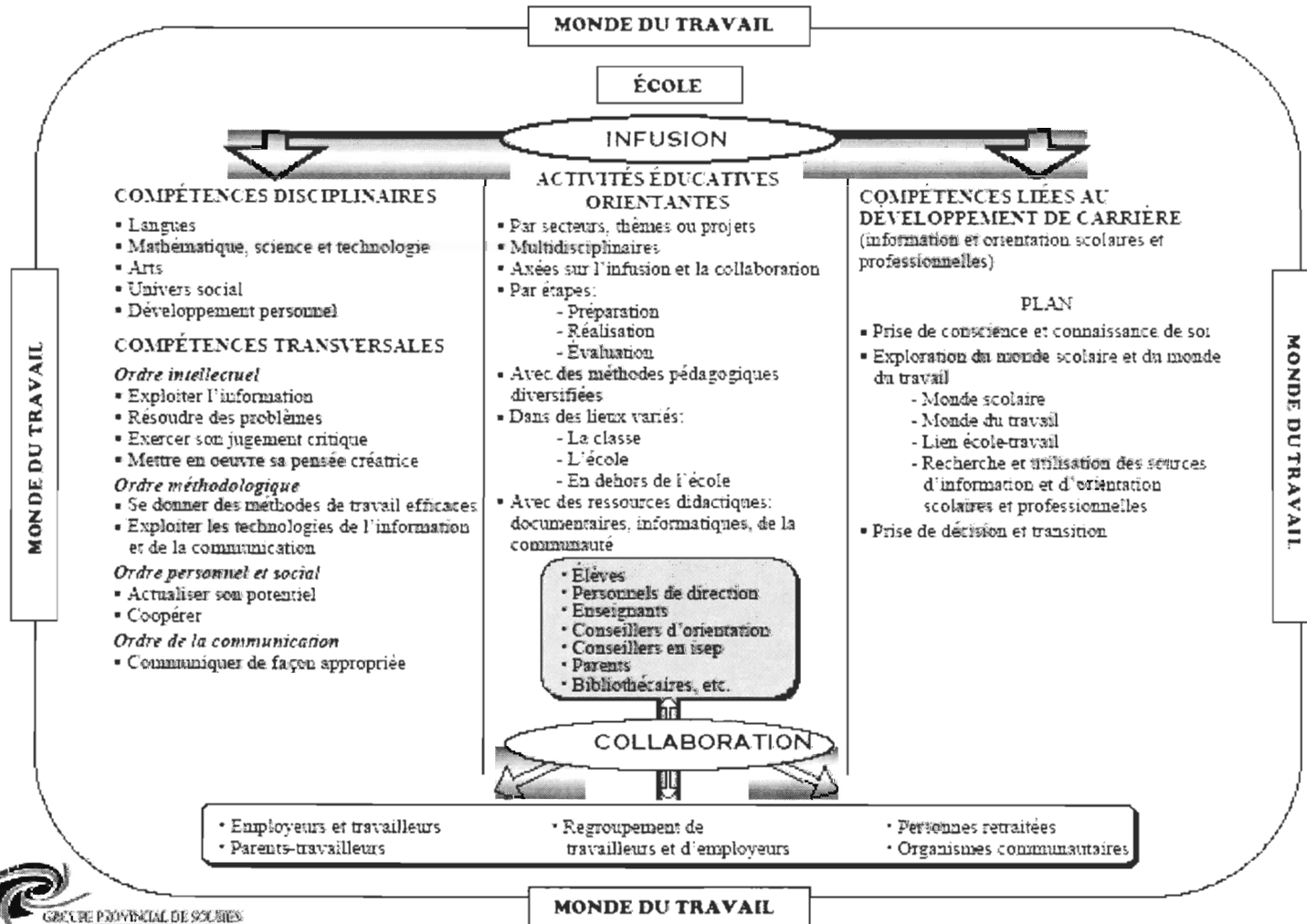
À sa façon, l'école fait naître au monde par la connaissance; mais elle est aussi elle-même un monde où naissent des citoyennes et des citoyens. C'est pourquoi elle doit devenir un lieu d'éducation civique et avoir pour projet collectif de rassembler tous les élèves, au-delà de leurs différences, mais dans le respect de celles-ci. En s'organisant elle-même comme une société, elle établira des structures qui favorisent la participation et l'exercice de la démocratie, tout en offrant aux élèves de véritables occasions d'engagement (MELS, 2007).

L'approche orientante et le domaine général de formation *orientation et entrepreneuriat*, tentent par leurs différents objectifs d'arriver à faire de chaque élève un citoyen.

Le Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école, de Université de Sherbrooke (2002) propose un diagramme démontrant un modèle pour l'approche orientante. Le tout étant présenté dans le cadre du monde du travail. Ce modèle montre bien les liens entre l'approche orientante et le Programme de formation de l'école québécoise. Effectivement, la présence des compétences transversales et disciplinaires y sont, ainsi que plusieurs intervenants travaillant en collaboration. De plus, deux éléments de l'approche orientante y figurent, le principe d'infusion et les compétences liées au développement de carrière (information et orientation scolaires et professionnelles). Ces deux éléments sont davantage abordés dans le chapitre suivant. La collaboration des intervenants demeure aussi très importante dans l'approche orientante.

TABLEAU 4

UN MODÈLE POUR L'APPROCHE ORIENTANTE



1.5. Les jeunes du troisième cycle du primaire et l'approche orientante

Les écrits concernant l'approche orientante traitent davantage du niveau secondaire. De plus, les projets mis en œuvre sont surtout réalisés à ce niveau. Toutefois, comme expliqué antérieurement, les auteurs mentionnent qu'il ne faut pas négliger le niveau primaire (MEQ, 2002). Effectivement, les deux premiers objectifs de cette approche, soit le développement de soi et la découverte des différents cheminements scolaires et professionnels, peuvent être abordés au primaire.

Le concept d'approche orientante se fait de plus en plus connaître, toutefois, il y a peu d'études sur l'approche orientante au primaire. Cependant, avant l'utilisation du thème « approche orientante », on utilisait « éducation à la carrière ».

En janvier 1997, l'école secondaire Notre-Dame-du-Sourire de Verdun et l'école primaire Des Roseraies à Anjou participent à un projet pilote afin d'adopter deux suggestions émises lors de la Table de concertation secondaire/collégial de l'île de Montréal, soit l'école orientante et le PIF (Plan Individualisé de Formation). Ce texte démontre qu'il ne semble pas possible pour le moment de s'avancer sur le fait qu'il y aurait un effet direct entre l'application de l'approche orientante et la motivation aux études, la détermination d'un choix de carrière ou le développement de l'identité. Toutefois, la mise sur pied d'une école orientante s'est démontrée très stimulante pour l'ensemble du personnel de plusieurs établissements scolaires, mais aussi pour certains parents. (Desforges, 2001)

Cette étude rejoint bien le sujet de recherche de ce travail en plusieurs points tels que l'application de l'approche orientante au primaire, les moyens pour y arriver, comme le PIF et les objectifs visés tels que la motivation et le développement de l'identité.

Une étude sur *l'élaboration d'un modèle d'éducation à la carrière pour l'école primaire et secondaire*, a été réalisée en collaboration avec des enseignants du primaire de la région de l'Estrie au Québec (Dupont et Bédard, 1991). En 1986, aux États généraux sur la qualité de l'éducation, une inquiétude face à l'avenir des jeunes a été

soulevée. D'après Dupont et Bédard, (1991), les jeunes devraient être beaucoup plus sensibilisés aux diverses perspectives de carrière ainsi qu'à la réalité du marché du travail et par le fait même, combattre les stéréotypes sexistes. Les résultats montrent une prise de conscience du lien école-travail qui vise la motivation aux apprentissages, une connaissance du monde du travail, le développement des habiletés de prise de décision, une connaissance de soi orientée vers la diversification des intérêts et des habiletés, une lutte contre les préjugés sexistes, le développement des qualités du travailleur ainsi que le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités.

L'orientation scolaire est un sujet d'intérêt depuis un certain temps, elle n'a pas toujours été présentée sous la forme de l'approche orientante, mais ne demeurerait pas moins un sujet de discussion important en éducation. En 1984, le défi proposé aux conseillers des écoles élémentaires sélectionnées à Winnipeg, dans six écoles élémentaires, était de concevoir et d'intégrer des programmes de préparation à la carrière qui reflètent les besoins des populations scolaires des quartiers défavorisés de la ville. Leur préoccupation est que la qualité des aspirations professionnelles de la compétence et la perception de soi à l'âge adulte prennent possiblement leur source dans les expériences vécues pendant l'enfance. Selon leur hypothèse, les valeurs et les attitudes utiles se développent pendant le primaire. Plusieurs besoins et attentes découlent de cette recherche. À la suite du succès de ce programme pilote, certaines répercussions importantes en résultent dont la formation des conseillers sur l'enseignement et sur les programmes d'orientation qui ont été modifiés dans la province. (Henjum, Preyma, Stargardter, 1987).

Cette étude se relie facilement avec le sujet de recherche présenté dans ce mémoire. Tout d'abord, par rapport à l'ordre d'enseignement auquel elle s'intéresse, c'est-à-dire au primaire, mais aussi en ce qui a trait au sujet lui-même « la préparation à la carrière » et « l'approche orientante » se rejoignent, il s'agit d'un simple jeu de mot qui a changé avec le temps. Les deux principes tentent de faire connaître aux jeunes certaines bases du marché du travail. Quoique cette recherche ne soit pas des plus récentes, elle démontre que la préoccupation de l'avenir de nos jeunes soulève depuis

longtemps bien des problèmes et que c'est en investissant tôt dans le développement de l'enfance que nous préparerons plus adéquatement les jeunes à faire face à leur avenir.

Selon Dupont et Bédard (1991), il est préférable, au primaire, de faire connaître à l'élève la multitude de professions et de métiers qui s'offriront à lui, de le préparer aux exigences du monde du travail, d'élaborer des expériences de connaissance de soi de ses valeurs et de sa conception face au travail. L'élève doit explorer à travers un éventail d'activités qui visent à développer sa capacité à faire des choix et à prendre des décisions que ce soit au niveau de ses loisirs, de son cheminement scolaire et professionnel, de ses priorités, le tout en prenant en considération ses intérêts, ses valeurs, ses préférences, ses aptitudes. Cela le préparera à faire des choix plus éclairés lorsque le temps sera venu.

Effectivement, dès la fin du primaire, les élèves doivent faire des choix qui influenceront leurs parcours personnels et professionnels. À la moitié de la sixième année, l'élève et ses parents peuvent choisir un programme spécialisé pour le secondaire. Il s'agit d'options telles que : sports-études, arts-études, arts plastiques enrichi, programme d'étude internationale, anglais enrichi, arts dramatiques, musique, moral, enseignement religieux, informatique, etc.

Le programme de formation intègre cette préoccupation dans son domaine général de formation, orientation et entrepreneuriat, et en explique les motifs:

Au primaire, l'élève apprend à mieux connaître ses goûts, ses intérêts et ses forces en même temps que divers aspects du monde scolaire et professionnel. Il s'exerce à imaginer et à entreprendre des projets et à faire les choix qui s'imposent pour les réaliser. Il se renseigne sur les professions, les entreprises et les métiers présents dans son milieu. Cet exercice l'amène à reconnaître les liens qui existent entre ses intérêts, ses aptitudes, les disciplines scolaires, les professions et les métiers qui l'intéressent (MEQ, 2001, p.45).

Plusieurs jeunes, même dès l'âge du primaire, souhaitent comprendre les relations qui existent entre les divers apprentissages enseignés à l'école et leur vie quotidienne. Cependant, il y a une étape très importante à ne pas omettre, autant pour l'élève que pour l'enseignant. Effectivement, l'élève doit apprendre à se connaître lui-même et être en mesure de donner du sens à sa personnalité. Ensuite, en tant qu'enseignant, il est plus facile de faire la différenciation des intérêts et des habiletés des élèves une fois qu'ils ont appris à se connaître. Par le fait même, l'enseignant a plus de facilité à faire des liens avec le quotidien de chacun des élèves et ceux-ci voient plus rapidement les relations entre l'école et leur milieu. Pour permettre aux jeunes de poursuivre ce processus et d'être aptes à se fixer des rêves et des projets d'avenir, l'école doit offrir aux élèves l'occasion de se connaître, de savoir qui ils sont. Cela peut se concrétiser en offrant des moyens pour découvrir leurs valeurs, leurs qualités (leurs forces), leurs défauts (leurs points à améliorer), leurs talents, leurs goûts, leurs préférences, leurs aptitudes. Il s'agit en fait de développer l'estime de soi, et ce, dès les premières années au primaire (MEQ, 2002).

De cette façon, ces enfants seront davantage en mesure de savoir qui ils sont et seront en mesure de croire en leurs rêves et en leurs projets d'avenir. Il ne s'agit pas d'orienter l'élève vers un choix de carrière, mais plutôt de l'orienter dans son identité personnelle et sociale. Les jeunes ont en quelque sorte déjà un travail, c'est-à-dire celui d'élève et il faut les guider pour que ceux-ci le réussissent. Toutefois, bon nombre d'élèves perdent leurs intérêts et leur motivation face au travail scolaire lors de faibles résultats ou d'échecs. C'est pourquoi, il est important d'intervenir tout au long du cheminement scolaire, et ce, dès le primaire, pour forger une estime de soi positive chez tous les élèves et plus particulièrement chez les élèves en difficulté (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004).

Une fois que cette découverte de l'identité personnelle est enclenchée chez le jeune, aspect important de la réussite scolaire et personnelle, le processus progressera tout au long de sa vie, mais pour le moment il aura besoin d'un accompagnateur, ce rôle peut être joué par un enseignant, un parent, un éducateur ou tout autre adulte significatif.

1.6. Les enseignants et les enseignantes et l'approche orientante

La démotivation scolaire et la perte d'intérêt face à l'école surviennent de plus en plus tôt chez les jeunes (Dupont, Bédard, 1991). Cette réalité pousse à croire que les élèves du primaire, plus particulièrement du troisième cycle, ne semblent pas être conscients qu'ils sont les premiers acteurs dans le rôle de la responsabilisation de leurs apprentissages et de leur projet d'avenir. Du moins la question est de savoir s'ils sont sensibilisés, à l'école et à la maison, à jouer ce rôle. Cela leur permettrait d'acquérir une certaine autonomie par rapport à leurs rêves, ils doivent affronter cette période pendant laquelle se développe et se concrétise leur estime de soi. Certaines réactions d'élèves démontrent une faible estime de soi. Par le fait même, ils ne sont pas toujours en mesure d'élaborer un schéma de soi qui les représente vraiment. Pour Dupont et Bédard (1991), les jeunes ont de la difficulté à se décrire et à dire qui ils sont, leurs qualités, leurs forces, leurs goûts, leurs préférences, leurs passions, leurs intérêts, leurs points à améliorer. Est-ce que cet aspect est développé et préconisé dans l'enseignement au primaire ? Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise place l'élève au cœur de ses apprentissages et l'enseignant doit en faire de même. L'approche orientante suggère quelques moyens qui sont en lien avec la nouvelle réforme pour aider à développer l'estime de soi des élèves et leur motivation.

Les enseignants et les enseignantes occupent une place très importante dans le milieu scolaire et dans le cheminement des élèves. Ils ont à charge un groupe d'élèves et la responsabilité de leur éducation, et ce, au niveau du développement personnel, scolaire et social. Ils doivent établir des relations entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne des élèves en développant chez eux les diverses compétences proposées par le Programme de formation.

L'application de l'approche orientante en classe ne demande pas aux enseignants d'ajouter ou de soustraire du contenu, mais plutôt d'intégrer et d'enrichir le contenu des compétences disciplinaires et transversales. Elle ne demande pas non plus à ceux-ci de devenir des spécialistes de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle.

Toutefois, s'ils croient avoir besoin d'aide à ce sujet, ils sont invités à consulter et même à travailler en partenariat avec les conseillers d'orientation. Cependant, il ne faut pas oublier qu'ils sont des experts en enseignement et que l'approche orientante souhaite la même chose d'eux que la réforme, c'est-à-dire qu'ils soient pour les élèves des guides, des médiateurs qui les soutiennent et les encouragent dans leur cheminement et dans leurs apprentissages (Pelletier, 2004).

L'approche orientante détermine certains rôles aux enseignants, car ils sont au quotidien responsables de l'apprentissage de leurs élèves, de leur développement et de leur environnement. Ils sont principalement en mesure d'établir des liens entre les apprentissages scolaires et les réalités du monde du travail. Cependant, l'approche orientante les amène à enseigner d'une manière différente et d'une façon qui se veut plus motivante pour leurs élèves et pour eux-mêmes à cause du sens qu'ils donnent aux apprentissages.

Dupont, P. Gingras, M. et Marceau, D (2002), du *Groupe de soutien pour une approche orientante à l'école*, de l'Université de Sherbrooke, proposent un guide d'Implantation d'une approche orientante, des conditions idéales, soulevant les rôles de chaque acteur dans l'application de celle-ci. Toutefois, une attention particulière est réservée aux rôles des enseignants dans l'approche orientante. Le tableau qui suit présente ces rôles.

Évidemment tous ces rôles ne peuvent être assurés par les enseignants sans une formation suffisante et un support continu d'un conseiller d'orientation ou d'un conseiller en information scolaire et professionnelle. De plus, une aide financière et matérielle adéquates, ainsi que des ressources humaines suffisamment présentes sont un atout à l'accomplissement de ces rôles.

TABLEAU 5
Les rôles des enseignants dans l'approche orientante

1	Travaillent en interdisciplinarité avec les autres enseignants pour développer et réaliser des activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles intégrées à leur enseignement.
2	Travaillent en complémentarité avec le conseiller d'orientation, le conseiller en information scolaire et professionnelle, les parents et la communauté pour réaliser de telles activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles.
3	Se préoccupent d'améliorer le rendement et la motivation scolaires de leurs élèves en leur faisant comprendre l'importance et l'utilité de leurs disciplines dans l'exercice de nombreuses professions, en enseignant régulièrement des notions de leurs disciplines au moyen d'exemples d'applications dans des fonctions de travail.
4	Développent chez leurs élèves des attitudes, des habitudes et des valeurs de travail nécessaires pour une formation de base solide, mais aussi pour la réussite de leur carrière.
5	Associent régulièrement des compétences liées au développement de carrière à des compétences transversales dans le cadre de leur enseignement.
6	Rappellent régulièrement aux élèves l'importance de leurs études actuelles pour leur avenir professionnel en : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les invitant à s'informer sur les formations possibles, les professions et le monde du travail; ▪ les assistant dans la découverte de leurs forces, de leurs limites, de leurs talents, de leurs habiletés et de leurs intérêts professionnels; ▪ veillant à développer chez eux une image positive d'eux-mêmes nécessaire à leur réussite scolaire et professionnelle. ▪ les habituant à prendre des décisions à l'occasion d'activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles pour mieux les préparer à faire des choix scolaires et professionnels; ▪ les amenant à prendre conscience de l'existence d'une grande variété de professions et des exigences requises pour y accéder et y réussir.
7	Réfèrent au besoin leurs élèves au conseiller d'orientation ou au conseiller en information scolaire et professionnelle.
8	Se préoccupent constamment de l'objectivité de l'information scolaire et professionnelle véhiculée par les élèves, les médias, les parents, le monde du travail et eux-mêmes.
9	Corrigent les stéréotypes sexistes et racistes qui enlèvent toute liberté de choix scolaires et professionnels.
10	Variant leurs techniques d'enseignement en faisant appel à des représentants du monde du travail.
11	Fournissent aux élèves des modèles professionnels autres qu'eux-mêmes et leurs parents.
12	Font appel à d'autres éducateurs dans l'organisation d'activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles : conseiller d'orientation, conseiller en information scolaire et professionnelle, parents, représentants de la communauté, bibliothécaires, personnes retraitées.
13	Participent à des rencontres avec des partenaires de l'école et du monde du travail pour développer, organiser des activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles intégrées à leur enseignement.
14	S'occupent de la préparation, de la réalisation, du suivi et de l'évaluation des activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles qui sont intégrées à leur enseignement en collaboration avec les professionnels de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles.
15	Participent à des formations continues relativement à l'approche orientante, particulièrement celles qui sont offertes par l'école ou la commission scolaire.

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

Pour sa part le curriculum de formation des enseignants est maintenant lui aussi présenté sous forme de compétences. Une visualisation du tableau des compétences professionnelles évaluées dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, permet de voir les liens entre les demandes du programme de formation des maîtres au niveau des rôles des enseignants et l'approche orientante.

TABLEAU 6
Les compétences professionnelles

FONDEMENTS	
Compétence 1 : Culture L'enseignant(e) agit en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture	Comprend les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez les élèves;
	Manifeste une compréhension critique de son cheminement culturel et en apprécie les potentialités et les limites;
	Manifeste une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez les élèves;
Compétence 2 : Communication orale et écrite L'enseignant(e) communique clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	Construit des liens, dans les activités d'apprentissages proposées, avec la culture des élèves.
	Maîtrise les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone; S'exprime dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.
ACTE D'ENSEIGNER	
Compétence 3 : Conception L'enseignant(e) conçoit des situations d'enseignements et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visée par le programme de formation.	Conçoit correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences;
	Intègre ces activités dans une planification à long terme.
Compétence 4 : Pilotage L'enseignant(e) pilote des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	Guide, par des interventions appropriées, les élèves dans la réalisation de tâches d'apprentissage;
	Anime les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif;
	Détecte les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et utilise les ressources appropriées pour y remédier.
Compétence 5 : Évaluation L'enseignant(e) évalue la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	Guide, par des interventions appropriées, les élèves dans la réalisation de tâches d'apprentissage;
	Détecte, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves;
	Précise, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement;
	Contribue avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents;
Compétence 6 : Gestion du groupe-classe L'enseignant(e) planifie, organise et supervise le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	Communique à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d'intervention corrective envisagés.
	Met en place et maintient des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe;
	Repère et corrige des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe;
	Anticipe des problèmes de déroulement des activités de la classe et planifie des mesures en vue de les prévenir;
Compétence 7 : Adaptation L'enseignant(e) adapte ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	Détermine et applique des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.
	Collabore à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité.
CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE	

Compétence 8 : Technologies de l'information et de la communication L'enseignant(e) intègre les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	Manifeste un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage;
	Dispose d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources d'Internet, et de savoir les intégrer, de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage;
	Utilise efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec les collègues ou des experts, etc.
	Transmet efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façons critiques et articulées la construction personnelle et collective des savoirs.
Compétence 9 : Coopération avec l'équipe-école L'enseignant(e) coopère avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	Situe son rôle par rapport à celui des autres intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun;
	Adapte ses actions aux visées éducatives et apporte sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école;
	Établit une relation de confiance avec les parents.
Compétence 10 : Coopération avec l'équipe pédagogique L'enseignant(e) Travaille de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés	Contribue de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante;
	Critique de façon constructive les réalisations de l'équipe et apporte des suggestions novatrices en matière pédagogique.
IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	
Compétence 11 : Développement professionnel L'enseignant(e) s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	Repère, comprend et utilise les ressources (littérature de recherche et professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement;
	Précise ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver;
	Mène une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement;
	Entrepren des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.
Compétence 12 : Éthique professionnelle L'enseignant(e) agit de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	Agit de manière responsable auprès des élèves pour qu'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe;
	Répond de ses actions en fournissant des arguments fondés.

Source : Université du Québec à Chicoutimi (2007). Guide de stage. Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Université du Québec à Chicoutimi.

Plusieurs compétences professionnelles peuvent rejoindre les rôles des enseignants dans l'approche orientante, une énumération exhaustive ne peut être faite. Les compétences de la culture (1), de la conception (3), du pilotage (4), de l'évaluation (5), de la gestion du groupe-classe (6), de l'adaptation (7) et voire même des technologies de l'information et de la communication (8), semblent être fortement en lien avec l'application de l'approche orientante. Des liens entre les compétences professionnelles et l'application des objectifs de l'approche orientante, ainsi qu'avec la réforme sont établis dans le chapitre quatre : Analyse des données.

1.7. Question de recherche

Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise, maintenant en vigueur au primaire depuis 2000, fait état de plusieurs recommandations de méthodes, théories et approches d'enseignement et d'apprentissage à utiliser. Tous ces changements ont pour but de permettre à l'élève d'être le centre de ses apprentissages et de devenir compétent. Effectivement, cette réforme est essentiellement basée sur le principe de compétences, agrémenté de toile de fond, c'est-à-dire les domaines généraux de formation. À travers ces domaines, on retrouve celui de l'orientation et l'entrepreneuriat. De plus, l'approche orientante fait son apparition, qui est en lien direct avec ce domaine. Toutes ces transformations demandent un certain temps d'adaptation, mais surtout, un soutien aux enseignants et enseignantes doit être apporté (formations, ressources humaines et matérielles, libération). Considérant qu'un nouveau programme est en vigueur au primaire, considérant aussi les liens qui peuvent être faits avec l'approche orientante, comme expliqué plus haut, la question de recherche se formule ainsi :

Comment les enseignants et les enseignantes du troisième cycle du primaire se représentent l'approche orientante dans leur pratique?

Objectifs de recherche

- ❖ Explorer les représentations des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire de l'approche orientante dans leur pratique.
- ❖ Analyser les différentes applications de l'approche orientante par les enseignants et enseignantes.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre fait mention des différents concepts et approches qui tentent de préciser la question de ce mémoire. Le cadre de référence élaboré dans le présent mémoire peut paraître imposant et hétéroclite par la diversité des concepts et des approches qu'il présente. Toutefois, il ne prétend pas à l'exhaustivité de chacun des sujets abordés, car pour chacun d'eux un mémoire entier peut être source d'inspiration. Une mise en garde s'impose donc sur le survol de certains concepts et approches qui dans un autre contexte peut être davantage explicités et exploités.

Cette exercice a eu pour but de chercher le plus largement possible les bases de l'approche orientante dans le contexte de la réforme actuelle de l'école québécoise. Ce cadre de référence propose quelques pistes de lecture intéressantes. De plus, il a le mérite d'avoir été un pilier pour l'élaboration du guide d'entrevue utilisé au cours de cette recherche (voir Annexe 1).

Pour faciliter la lecture de cette deuxième partie, une présentation en vrac des éléments conceptuels est exposée. Tout d'abord, une brève explication des concepts qui se retrouvent dans la question et les objectifs de la recherche est présentée.

Ensuite, quelques bases à l'origine de la réforme de l'éducation sont définies. Dans cette section, il est question de l'école cognitive ; du constructivisme ; du socioconstructivisme et de l'approche par compétences.

Par la suite, les principaux concepts de l'approche orientante sont présentés. Des concepts tels que les périodes et les stades dans le processus du choix professionnel ; l'information et l'orientation scolaire et professionnelle ; la connaissance de soi et le principe d'infusion sont abordés.

Des liens sont établis entre les deux premières parties de ce cadre de référence, pour faire ressortir les interactions possibles entre la réforme de l'éducation et l'approche orientante. De plus, une section sur la pédagogie ouverte fait un lien avec ces deux dernières.

Finalement, une troisième partie propose quelques outils en lien avec la réforme et l'approche orientante qui peuvent être exploités en classe par les enseignants. Les outils présentés sont la théorie de Holland, les six types de personnalité ; la théorie de Gardner, les intelligences multiples ; le PIF (plan individualisé de formation) et le portfolio ; l'approche par projet et l'apprentissage coopératif.

La plupart des concepts exprimés dans la question de recherche ont été expliqués plus haut ou le sont davantage dans ce présent chapitre. Toutefois une clarification du thème représenter se doit d'être fait, car il se retrouve à la fois dans la question et dans un des objectifs de recherche de ce mémoire. Le fait de chercher à savoir comment les enseignants et enseignantes se représentent l'approche orientante, est abordé afin de savoir quelle perception ils ont par rapport à ce sujet, comment ils voient cette approche, comment ils en font l'application, ce qu'ils en connaissent, ce qu'ils mettent en pratique, ce qu'ils en pensent. Les représentations étant un des principaux éléments opérant dans les décisions d'un enseignant lors de la planification, il s'agit de l'importance attribuée au contenu, la valeur éducative et pratique que l'enseignant donne aux connaissances, aux habiletés, aux principes et aux faits de son contenu de cours (Legendre, 1993).

Il faut prendre en compte que l'intention est uniquement de poser quelques balises pour l'explication de certains concepts et pour l'interprétation des résultats.

2.1 Quelques bases à l'origine de la réforme

Cette section traite des bases de la réforme de l'éducation. Tout d'abord, l'école cognitive est présentée pour ensuite laisser la place au courant constructiviste. Ce dernier est composé de trois niveaux, nous nous attardons davantage au socioconstructivisme.

Finalement, l'approche par compétences est développée étant donné que le curriculum de la réforme, le Programme de formation de l'école québécoise est essentiellement basé sur cette approche.

Dans le cadre de la réforme de l'éducation, instaurée depuis déjà sept ans dans les écoles primaires, le ministère de l'Éducation a élaboré un curriculum : le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire. Ce dernier relève de deux grands courants de pensée en éducation qui ont inspiré la réforme, c'est-à-dire le béhaviorisme et le constructivisme. Le behaviorisme où certains savoirs enseignés à l'école doivent être mémorisés et répétés pour que ces derniers soient acquis. Le constructivisme occupe, pour sa part, une place un peu plus novatrice, dans la construction des savoirs de l'élève et le développement des compétences, car dorénavant il faut rendre l'élève compétent. Le Programme de formation est d'ailleurs structuré en compétences, compétences transversales, compétences disciplinaires, qui celles-ci sont sous-divisées en composantes (MEQ, 2001).

La récente réforme de l'éducation au Québec s'appuie sur une perspective socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2001). D'autre part, le Programme de formation de l'école québécoise, en lien avec cette réforme, a été élaboré selon l'approche par compétence. De plus, étant donné que l'élève devient le principal acteur de son apprentissage, le concept de métacognition prend une place considérable.

Pour revenir aux axes de développement proposés par le Programme de formation de l'école québécoise, le premier renvoie à la conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation, tout comme le démontre le processus de la métacognition. La métacognition fait référence à la prise de conscience des savoirs qu'on a en lien avec nos propres processus cognitifs. L'enseignant doit guider l'élève vers le développement de stratégies métacognitives pour lui permettre de faire un choix parmi les différentes manières « d'apprendre à apprendre ». L'élève devient donc responsable de son choix et de sa façon d'assimiler l'information. Les stratégies métacognitives font appel à la gestion et à la régulation de ses propres stratégies cognitives (mémorisation,

compréhension ou résolution de problème) et aux stratégies d'apprentissage, comme les différentes stratégies d'études. Les habiletés métacognitives chez les élèves se retrouvent au centre même du processus éducatif.

Connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses intérêts et de ses aspirations personnelles et professionnelles ; sens du travail scolaire, goût du défi et sentiment de responsabilité face à ses succès et à ses échecs ; connaissance des ressources de milieu scolaire, des voies d'apprentissage et de leurs exigences ainsi que des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires. » (MEQ, 2001, p.45)

C'est le point central du sujet de cette recherche, qui renvoie en grande partie à la connaissance de soi, qui est primordiale à développer chez l'enfant du primaire. Grâce à cette meilleure connaissance de soi, le jeune est en mesure de bâtir des projets et des rêves, qui lui donnent la motivation de continuer dans sa vie personnelle et sociale. De plus, l'individu est plus apte à prendre des décisions qui le concernent vraiment, car il est capable de répondre en partie à la question « Qui suis-je? », ce qui facilite son orientation future. Encore une fois, la réforme nous démontre qu'elle tient à cœur ces aspects.

2.1.1. L'école cognitive

Le courant constructiviste, ainsi que le courant cognitif découlent de l'école cognitive (Vienneau, 2005). Avant de s'intéresser au courant constructiviste, voyons une brève explication de certains éléments importants de l'école cognitive. Tout d'abord, ces liens sont établis en fonction du questionnement soulevé dans ce mémoire, c'est-à-dire : Comment les enseignants et les enseignantes, du troisième cycle du primaire, se représentent l'approche orientante dans leur enseignement depuis l'avènement de la réforme de l'éducation ? Par la suite, nous tentons de faire des liens avec les deux principaux concepts du cadre de référence, soit la réforme de l'éducation et l'approche orientante, et les conceptions cognitives.

L'école cognitive a comme principal centre d'intérêt la cognition. Celle-ci se définit comme étant l'ensemble de procédés par lequel les informations sensorielles passent par certaines étapes dont la transformation, le codage, l'élaboration, le stockage, la récupération et l'utilisation. Il s'agit donc de la composition des activités qui participent à la compréhension chez l'être humain. Le cognitivisme tente de répondre à la question du comment l'élève apprend. L'utilisation du thème structure cognitive est régulièrement employée lorsqu'on fait mention de l'école cognitive, celle-ci se veut l'organisation et l'emmagasinage de l'ensemble de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) qui se retrouvent à l'intérieur de la mémoire à long terme. Elle fait référence à ce que l'élève sait déjà, à ce qu'il a déjà utilisé auparavant, à ses connaissances antérieures. Pour sa part, le cognitivisme ne s'intéresse pas seulement aux stimuli de l'environnement et à la réponse ou au comportement qui survient, comme se préoccupe le behaviorisme. Il ajoute une variable, celle de la structure cognitive, celle qui représente l'organisme, autrement dit (Vienneau, 2005).

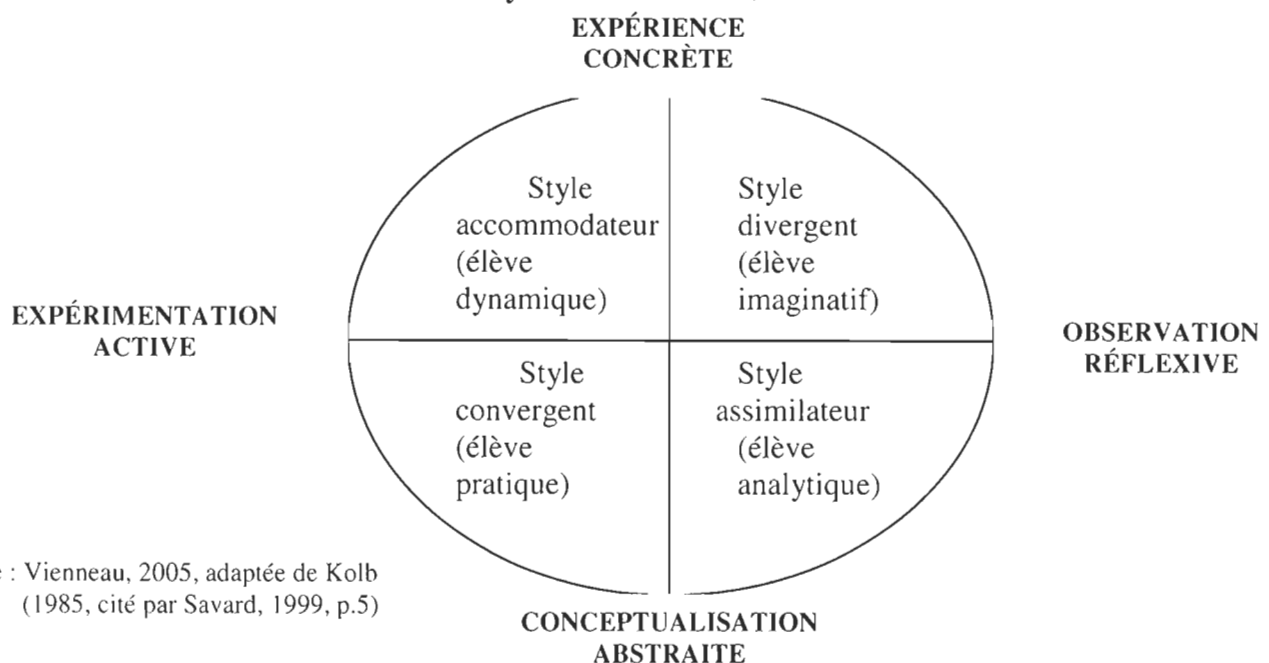
Depuis quelques années déjà (1970), un questionnement retient l'attention des enseignants : Comment mes élèves apprennent-ils ? Comment peut-on les guider dans leurs apprentissages ? Cette façon de s'interroger nous provient de l'école de pensée cognitive. Il devient donc essentiel de « comprendre comment l'élève apprend si l'on veut être en mesure de guider son apprentissage » (Vienneau, 2005). Le ministère de l'Éducation reconnaît donc cette école de pensée à plusieurs niveaux : dans sa mission (Socialiser, Instruire, Qualifier), dans son Programme de formation et dans les approches proposées.

Ce qui nous intéresse ce sont les valeurs véhiculées par l'école cognitive, ces valeurs se reflètent dans les objectifs visés par l'école. L'école cognitive identifie trois valeurs principales : l'unicité de l'apprenant, l'autonomie cognitive et la coopération dans l'apprentissage. Nous expliquons chacune des valeurs en élaborant les liens avec la réforme de l'éducation et l'approche orientante.

Toutefois, le modèle de Kolb présente quatre styles d'apprentissage, c'est-à-dire l'élève imaginatif, l'élève analytique, l'élève pratique, l'élève dynamique. Le style imaginatif fait appel à son intuition et à son imagination pour arriver à analyser les situations dans diverses conditions. *L'élève imaginatif ou le style divergent* a un esprit de synthèse et il est habile dans les remue-méninges. Une personne adoptant le style d'apprentissage imaginatif est considérée comme réceptive aux autres, aux émotions et aux différentes valeurs. Son imagination laisse sûrement libre court à la création que ce soit sous une quelconque forme (dessin, peinture, musique, poème). Pour sa part, *l'élève analytique ou le style assimilateur* s'intéresse davantage aux concepts et idées qu'aux personnes elles-mêmes. Il a de la facilité à raisonner de façon inductive et possède de grandes compétences en ce qui concerne l'abstraction et l'élaboration de modèles théoriques. *L'élève pratique ou style convergent*, quant à lui, affectionne davantage la théorie et son application en situation de résolution de problèmes. De plus, il se caractérise par son habileté de déduction. Toutefois, il s'agit de personnes qui préfèrent le travail individuel et technique. Finalement, *l'élève dynamique ou style accommodateur* est à l'opposé de l'élève pratique, il aime être avec les autres et au centre de l'action, c'est-à-dire qu'il est à la tête des projets, des décisions, des discussions. Il a une bonne capacité d'adaptation et il est polyvalent. Lorsqu'il fait face à un problème, il fait place à l'improvisation ou à l'essai et erreur.

TABLEAU 7

Les styles d'apprentissage de Kolb



Source : Vienneau, 2005, adaptée de Kolb (1985, cité par Savard, 1999, p.5)

Pourquoi l'approche orientante s'intéresserait à ces styles d'apprentissage? Parce que le premier objectif de l'approche orientante est de développer la connaissance de soi et de renforcer l'estime de soi de l'élève. Pour ce faire, il devra acquérir des méthodes et des habiletés de travail et faire l'expérience de certains rôles et responsabilités. Reconnaître son style d'apprentissage lui permet de se connaître davantage et d'être en mesure d'acquérir des méthodes et des habiletés de travail, en utilisant les styles d'apprentissage auxquels il s'identifie. Un élève de style imaginatif préfère peut-être davantage les cours d'arts où il peut mettre à profit son imagination, tandis que l'élève analytique penche du côté des mathématiques. Ces préférences les dirige peut-être, à long terme, vers une orientation professionnelle différente. Le jeune a bien sûr besoin d'un guide (l'enseignant) pour l'accompagner tout au long de cette découverte. De plus, l'école cognitive met l'accent sur le fait que chaque élève est différent en plaçant cette valeur au premier rang. Il en est de même pour l'approche orientante, car elle considère le développement de l'identité, c'est-à-dire que le jeune soit capable d'identifier ses intérêts, ses qualités, ses désirs, ses préférences, ses rêves, comme étant la pierre angulaire pour une bonne orientation (Bégin, Bleau, Landry, 2000).

Ensuite, la deuxième valeur véhiculée par le cognitivisme est l'autonomie cognitive. Le nouveau programme de formation à travers ses compétences transversales d'ordre méthodologique, ainsi que l'approche orientante demande à l'élève de faire preuve d'autonomie autant au niveau personnel qu'au niveau collectif. De plus, ces derniers placent l'élève au centre de ses apprentissages, il devient donc le premier acteur dans son apprentissage. Pour ce faire, il devra aussi développer son autonomie cognitive, c'est-à-dire qu'il devra « apprendre à apprendre », ce qui peut être maîtrisé par l'exercice des différentes stratégies d'apprentissage (ex : classification, codage-décodage, expérience, induction, jeu de rôle, résolution de problème, etc.) (Vienneau, 2005). En ce sens, l'approche orientante vient rejoindre l'école cognitive avec les deuxième et troisième objectifs. Le deuxième objectif, vise à accroître les connaissances de l'élève sur les perspectives professionnelles en lui offrant des occasions et des informations qui lui permettent de découvrir les différentes formations et cheminements scolaires envisageables pour qu'il soit en mesure d'ajuster ses projets professionnels. Le troisième

objectif consiste à faire connaître au jeune l'organisation, les exigences et la variété de choix du monde du travail, ainsi que les métiers et professions (MEQ, 2002). Effectivement, l'approche orientante comprend le concept d'information scolaire et professionnelle, le jeune doit donc se servir de ses différentes stratégies d'apprentissage pour être en mesure de sélectionner ce qui lui ressemble et l'intéresse le plus. Pour ces raisons, il doit avoir atteint une certaine autonomie cognitive.

Par la suite, une valeur qui semble de plus en plus importante dans notre système d'éducation est la coopération dans l'apprentissage. Le nouveau Programme de formation en fait même une de ces compétences transversales : coopérer. En effet, l'école cognitive favorise l'apprentissage de la coopération et semble le faire pour les mêmes raisons que l'approche orientante. Étant donné que le marché du travail accorde une importance significative à la capacité de travailler en équipe, c'est-à-dire la coopération, il va de soit que cette valeur soit véhiculée d'abord sur les bancs d'école, d'autant plus que notre société semble devenir de plus en plus individualiste, peut-être serons-nous capable de faire changer les choses. Toutefois, il ne s'agit pas de la première raison de l'apprentissage de la coopération, car celle-ci est nécessaire au développement affectif et personnel et elle facilite l'élaboration et la stimulation des savoirs. Le travail d'équipe permet d'autant plus d'approfondir et de vérifier sa compréhension, de comparer ses perceptions, de développer et d'exercer son jugement critique.

L'école d'aujourd'hui a adopté un système de valeurs en lien direct avec l'école cognitive, c'est-à-dire la différenciation, l'autonomisation et la coopération. Il va s'en dire que celles-ci se retrouvent donc au cœur de la réforme de l'éducation et des approches qui sont mises en place pour la mise en application, dont l'approche orientante. Ce courant de pensée cognitive a influencé le nouveau curriculum en plaçant l'élève au centre de ses apprentissages et en tentant de rendre l'école plus significative en établissant des liens avec son quotidien. Autrement dit, les valeurs que reflète l'école cognitive sont des outils nécessaires à fournir aux élèves pour les préparer à faire face à l'avenir.

2.1.2. Le constructivisme

Maintenant que les finalités ont été découvertes, c'est-à-dire les valeurs véhiculées par l'école cognitive qui comprend le courant cognitiviste et le courant constructiviste, il serait intéressant de se pencher davantage sur ce dernier. Tout d'abord, parce qu'il est un des courants qui a influencé la récente réforme de l'éducation. Toutefois, il semble important de démystifier les différentes conceptions du constructivisme en éducation pour bien être en mesure d'appliquer celui-ci.

Il y a trois niveaux distincts de constructivisme en éducation, soit le constructivisme pédagogique (niveau de base), socioconstructivisme (niveau modéré), constructivisme épistémologique (niveau radical). Avant d'éclaircir ces trois thèmes, mentionnons qu'à la base, tous les constructivistes considèrent l'élève comme le premier acteur de son apprentissage. Ceci dit l'approche orientante rejoint le constructivisme à ce niveau. De plus, comme vu plus haut, l'approche orientante présente des similitudes avec les valeurs de l'école cognitive dont fait partie le constructivisme.

Voyons maintenant la définition des niveaux de conception du constructivisme et auxquels s'identifient le mieux la réforme de l'éducation et l'approche orientante.

Dans un premier temps, le constructivisme pédagogique réfère aux travaux de Piaget, car ce dernier souligne l'importance de l'apprentissage ayant du sens à travers des activités signifiantes et liées à son environnement. Pour ce type de constructivisme, l'élève devra donc construire, ériger ses connaissances de façon active par des mises en situation, des essais et erreurs, des manipulations, des expériences de toutes sortes soit avec son environnement social ou scolaire, des découvertes. L'élève qui utilise ces modes d'apprentissages qu'il est un apprenant actif.

Dans un deuxième temps, nous retrouvons le second niveau de constructivisme soit le socioconstructivisme. Cette fois-ci inspiré de l'auteur Vygotsky, ce dernier fait progresser les choses en avançant que l'élève qui apprend n'est pas seulement un

individu, mais aussi une collectivité. Maintenant, l'apprentissage n'est plus qu'un simple processus cognitif, il devient autant une co-construction. Les interactions sociales deviennent donc un élément important de cette co-construction entre les pairs que ce soit les élèves de la classe, les amis, l'entourage, etc. De plus, la médiation d'un adulte, parent ou enseignant qui joue le rôle de guide, occupe une place significative dans le volet social du constructivisme. Donc pour ce qui est de ce niveau, nous distinguons davantage l'élève comme apprenant social.

Dans un troisième temps, il est question du constructivisme épistémologique qui se veut beaucoup plus radical que les deux niveaux précédents. Effectivement, la vision de celui-ci requiert que l'élève crée intérieurement les connaissances qu'il souhaite apprendre et s'approprier. Pour le constructivisme radical, l'élève qui construit une opération mentalement, une action, une structure, une connaissance ou même les concepts enseignés par l'enseignant, ne sont durables que si ces derniers servent à réaliser une tâche, à atteindre un objectif ou à arriver à une fin, que l'élève lui-même a choisi. Il est vu comme un créateur de son apprentissage, donc d'apprenant créatif.

Voici un tableau simple qui nous permet de comprendre facilement les différences entre les trois niveaux de constructivisme. Il est plus évident de discerner les auteurs et les rôles qu'occupe l'élève dans chacun des niveaux (Vienneau, 2005).

TABLEAU 8
Les trois niveaux du constructivisme en éducation

Niveau de constructivisme	Principal auteur associé	Rôle de l'apprenant
Constructivisme pédagogique (niveau de base)	Piaget (importance du facteur de l'activité)	Apprenant actif
Socioconstructivisme (niveau modéré)	Vygotsky (importance de la médiation de l'adulte)	Apprenant social
Constructivisme épistémologique (niveau radical)	Bruner (importance du contexte socioculturel dans la création de la connaissance)	Apprenant créatif

Source : Vienneau, 2005

Par conséquent, l'approche orientante requiert l'implication de divers intervenants, tel que mentionné ci-haut. Elle rejoint par son caractère intégrateur le socioconstructivisme, autrement dit le niveau modéré du constructivisme. Effectivement, ce dernier semble être un élément essentiel, car il est présent dans la médiation fait par les enseignants ou autres adultes (professionnel, conférencier, parents, personnes ressources, etc.). En fait, cela sous-entend qu'un enseignant doit accompagner et soutenir ses élèves lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage pour qu'ils cheminent dans la construction de leurs connaissances. De plus, il faut les aider en misant sur l'activation de leurs connaissances en contexte réel. L'enseignant doit interagir avec ses élèves, afin de leur servir de guide, de médiateur.

Il semble donc propice de tracer un parallèle avec la réforme de l'éducation et son programme. Les projets et recherches qui suscitent l'intérêt des élèves sont en lien bien sûr avec le développement de soi dans un premier lieu, apprendre à se connaître (qualités, goût, habilités) et par la suite, la découverte de diverses orientations professionnelles ouvriront la porte pour des projets de plus grande envergure, (sur les métiers, professions, formations). L'intégration des diverses compétences disciplinaires, des domaines généraux de formation et des compétences transversales, se fait d'eux-mêmes. De plus, plusieurs approches d'enseignement et d'apprentissage suggérées s'insèrent dans la perspective socioconstructiviste, telles que l'enseignement par les pairs, le travail d'équipe, la pédagogie par projet et l'apprentissage coopératif.

Finalement, le socioconstructivisme est représentatif de ce que souhaite représenter notre système d'éducation au Québec. Toutefois, il ne faut pas omettre les deux autres niveaux de constructivisme, soit le constructivisme pédagogique et le constructivisme épistémologique. Le constructivisme pédagogique est bien entendu un des concepts retenus par la réforme et il rejoint l'approche orientante, par le fait que l'élève est actif et donc l'apprenant se situe au centre de son apprentissage. C'est pour cette raison qu'il est considéré au niveau de base. Pour sa part, le constructivisme épistémologique est un peu plus délicat en termes d'application, étant donné sa vision

plus radicale, car l'apprenant est vu comme créateur de sa connaissance. Il est donc moins évident de le relier à quelconque méthode, approche ou réforme.

2.1.3. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme n'est pas considéré comme étant un courant, ni une méthode pédagogique. Il n'y a pas de méthode, approche didactique, projet pédagogique dite socioconstructiviste. Il s'agit plutôt d'un paradigme épistémologique de la connaissance, c'est-à-dire un cadre général de référence. Par le fait même, un paradigme épistémologique de la connaissance n'est pas non plus un courant, une méthode, une approche quelconque, ni un projet pédagogique. Étant donné qu'il a un caractère beaucoup plus global, il ne peut se restreindre à ces aspects. Toutefois, il permet de définir les limites à l'intérieur desquelles peuvent s'installer ces approches, ces méthodes, ces courants, ces projets pédagogiques. Il propose, comme son nom l'indique, un cadre général qui assure le fonctionnement cohérent (Jonnaert, 2002).

Le socioconstructivisme est l'idée que c'est essentiellement pour ne pas dire exclusivement par l'interaction sociale, c'est-à-dire l'échange avec les pairs que se construisent et se structurent les connaissances. Il considère également que l'apprentissage se réalise mieux en coopération et qu'il nécessite des échanges provoquant des conflits sociocognitifs (Jonnaert et M'Batika, 2004).

Le socioconstructivisme découle du constructivisme. Ce dernier est présenté comme l'idée que l'élève joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage, en ce qui a trait à la manière d'organiser le monde et d'élaborer des connaissances en lien avec ses opérations mentales. Le constructivisme prétend que tous les apprentissages se font à partir des connaissances antérieures de l'élève et que le processus d'apprentissage se construit seulement lorsque cela a du sens pour lui. Toutefois, il écarte l'éventualité d'enseigner directement à l'élève, ce qui pose un certain problème dans notre cadre scolaire. Le socioconstructivisme permet l'élaboration du volet social, ce qui rend

possible l'apprentissage par les pairs, que ce soit élève, parent, enseignant, ami, et valorise la coopération (Jonnaert et M'Batika, 2004).

En fait, cela sous-entend qu'un enseignant qui utilise l'accompagnement socioconstructiviste, soutient ses élèves lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage pour qu'ils cheminent dans la construction de leurs connaissances. Il faut les aider en misant sur l'activation de leurs connaissances et sur le transfert de celles-ci en contexte réel. L'enseignant doit interagir avec ses élèves afin de leur servir de guide, de médiateur.

2.1.4. Approche par compétences

Depuis le début de cette réforme, l'approche par compétences est régulièrement au centre des discussions, étant donné que le Programme de formation de l'école québécoise est structuré selon cette approche. Maintenant, il ne s'agit plus de buts et d'objectifs, mais plutôt de compétences décomposées de façon hiérarchique en composantes (MEQ, 2001).

L'aspect intéressant dans l'approche par compétences est plutôt son application dans l'enseignement et l'apprentissage. Cette approche tente de faire découvrir à l'élève de nouvelles connaissances à l'intérieur de situations d'apprentissage pertinentes. Elle ne se base pas sur la simple accumulation de savoirs. Elle cherche à donner de la signification aux connaissances et aux expériences qu'il s'est approprié en milieu scolaire pour que celles-ci s'étendent à l'extérieur de l'école dans la vie quotidienne de l'élève. Ainsi, les élèves peuvent réinvestir ce qu'ils apprennent à l'école. Le fait de miser sur le développement de compétences a comme premier but de rendre l'élève capable d'agir et d'interagir de façon efficace et significative dans son milieu. Il s'agit de rendre l'élève compétent à contribuer à son cheminement global pour encourager ses apprentissages ultérieurs et non seulement pour combler les besoins d'évaluation (Vienneau, 2005).

Maintenant que les bases de la réforme ont été exposées voyons en quoi consistent les bases de l'approche orientante.

2.2. Les bases de l'approche orientante

Dans un premier temps, l'approche orientante s'est inspirée de la démarche vocationnelle, qui comprend un processus de choix professionnel divisé en périodes et en stades. Dans un deuxième temps, elle privilégie l'enseignement en lien avec l'information et orientation scolaire et professionnelle. Ensuite, le thème de la connaissance de soi est abordé étant donné qu'il s'agit d'un élément important dans l'approche orientante. Pour finir, l'approche orientante s'intègre particulièrement bien à la réforme de l'éducation avec le concept d'infusion parce qu'il propose un parallèle avec l'approche par compétence.

2.2.1. Périodes et stades dans le processus du choix professionnel

Une des théories du choix professionnel comprend trois périodes subdivisées en stades, c'est-à-dire les choix fantaisistes, les choix provisoires et les choix réalistes. Cette dernière période inclut les quatre étapes de la démarche vocationnelle soit l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation. Bujold (1989) les décrit ainsi :

Période des choix fantaisistes

À l'âge de 4 ou 5 ans, le choix de profession de l'enfant est en lien avec le désir qu'il anticipe à s'engager dans une activité qu'il perçoit comme amusante et plaisante. L'enfant de 8 ou 9 ans fait des choix qui peuvent nous paraître majestueux, surprenants ou ambitieux. Cela dénote qu'à cet âge, plusieurs enfants ont pu élargir leurs connaissances grâce à la lecture et à toute autre expérience vécue dans leur vie quotidienne. L'avenir étant un terme nébuleux pour eux à cet âge et qu'ils ne sont pas encore rendus à l'âge de faire des choix, il est souhaitable que l'accent soit mis sur l'exploration et l'information des professions et des métiers (Bujold, 1989).

Période des choix provisoires

Cette période comprend quatre stades et s'étend environ chez les jeunes de 11 à 17 ans. Elle est définie par une évolution dans la connaissance que les jeunes ont d'eux-mêmes et des facteurs externes qu'ils doivent considérer, tels que les avantages et les inconvénients liés à un travail ainsi que le cheminement qu'exigent les diverses professions.

Étant donné que cette recherche s'attarde particulièrement au troisième cycle du primaire, c'est-à-dire aux jeunes d'environ 10 à 13 ans, les deux premiers stades de cette période sont abordés, il s'agit du stade d'intérêts et du stade de capacités.

Stade d'intérêts

Le stade d'intérêts, reconnu chez les 11 à 12 ans, est caractérisé par le fait que l'élève prend en considération ce qu'il aime lorsqu'il fait mention de son futur choix de carrière. Le jeune a le désir d'exécuter le même type d'emploi que son père. De plus, à ce stade, le préadolescent commence à prendre conscience qu'il s'agit de son choix à eux et que cela ne relève pas de la tâche de ses parents. Quoiqu'il ait acquis une capacité de perspective, c'est-à-dire qu'il est conscient que ses choix, ses intérêts, ses désirs peuvent changer avec le temps, il se soucie de son choix présent et s'intéresse peu aux autres possibilités.

Stade de capacités

C'est à ce stade que l'adolescent de 13 à 14 ans s'ouvre sur d'autres perspectives. Il saisit qu'il doit considérer ce qu'il aime, mais aussi ce qu'il est capable de faire. Il prend conscience des divers facteurs de la réalité, comme les particularités des différents métiers et professions et des exigences à respecter dans le marché du travail. Le stade de capacités marque aussi l'importance du rôle des études dans le cheminement vers le choix de carrière.

Stade des valeurs

C'est à 15 et 16 ans que le jeune atteint le stade des valeurs. Il tente dorénavant de prendre la place qui lui appartient dans la société, pour cela il a du préciser ses buts. Il doit maintenant prendre en considération ses points d'intérêts, ses aptitudes, les contraintes externes et les satisfactions qu'il va émaner de son choix. Il devra reconsidérer ses objectifs et mettre ses intérêts à l'essai. Le stade des valeurs est caractérisé par l'influence grandissante des valeurs qui s'expriment par les avantages que produit le travail et plus particulièrement, la rémunération de celui-ci. La préoccupation d'autres valeurs font surface telles que le désir d'aider la communauté, d'être utile à la société. De plus, les valeurs internes recherchées dans le choix de carrière rejoint bien les intérêts personnels.

Stade de transition

Lorsque les études secondaires se terminent généralement vers l'âge de 17 ans, le jeune se retrouve à la croisée des chemins entre la poursuite de ses études ou le marché du travail. À ce moment, il doit revoir ses buts, ses intérêts, car il s'agit d'un point culminant de son développement vocationnel. Ainsi, il doit faire preuve de maturité et de réalisme, mais aussi avoir le sens des responsabilités (Bujold, 1989).

Période des choix réalistes

Étant donné que le processus d'orientation est une démarche de recherche qui progresse à travers des échelons qui se définissent par l'aboutissement de certaines réalisations. Bujold (1989) a fait l'adaptation des trois grandes périodes et des stades qui les composent, élaborés par Ginzberg et ses collègues. Une attention particulière devrait être portée à la période réaliste, car elle comporte les quatre étapes de la séquence vocationnelle (Pelletier, Bujold et al., 1984).

Exploration

La première étape consiste à l'exploration de soi et de divers horizons et probabilités. C'est le moment d'explorer, de découvrir, de prendre conscience de la diversité du monde du travail, de faire preuve de curiosité, d'expérimenter par essais et erreurs, d'imaginer, etc.

Cristallisation

Ensuite, lors de l'étape de la cristallisation l'individu se dirige vers certaines éventualités. Il ne s'agit pas encore d'un choix décisif, mais d'une idée générale du chemin à parcourir. Cette étape tente de répondre à ses intérêts et à respecter ceux-ci dans l'organisation générale du processus d'orientation.

Spécification

Une fois l'idée générale définit, l'individu doit arriver à l'idée principale que va prendre son cheminement vocationnel. Il est à lui de spécifier son choix et être prêt à s'investir et à faire des compromis pour être en mesure de le concrétiser.

Réalisation

Le choix de carrière est fait, maintenant il faut le réaliser dans un contexte réel. Il est venu le temps pour l'individu de s'engager dans l'action et être prêt à affronter les obstacles et défendre cette décision.

Voici la présentation de la séquence exploration, cristallisation, spécification, réalisation sous forme de tableau.

TABLEAU 9

La séquence exploration, cristallisation, spécification, réalisation

Tâche	Finalité	Pensée	Information	État d'avancement
Exploration	Découvrir	Créatrice	Nouvelle	J'ajoute de l'information à mon répertoire et transforme ma façon de voir les choses.
Cristallisation	Comprendre	Conceptuelle	Explicative	J'organise l'information pour m'éclairer et arriver à une nouvelle compréhension.
Spécification	Choisir	Évaluative	Décision	J'évalue l'information pour confirmer ou infirmer une option.
Réalisation	Agir	Implication	Pratique	Je me sers de l'information pour atteindre mon objectif.

Source : Pelletier (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Septembre éditeur. p.41

Toutefois, dans ce mémoire, une attention particulière est attribuée à l'étape de l'exploration, car elle semble la plus appropriée pour le niveau du troisième cycle du primaire.

2.2.2. Information et orientation scolaire et professionnelle

Lorsqu'on parle d'école ou d'approche orientante, on ne peut mettre de côté les thèmes orientation et information scolaire et professionnelle. Toutefois, il faut être en mesure de déterminer en quoi consistent ces deux concepts.

Tout d'abord, l'information en lien avec l'orientation scolaire et professionnelle fournit des indications sur les matières, le cheminement, les programmes de formation, les perspectives d'emploi, les métiers, les professions.

Pour ce qui est de l'orientation scolaire et professionnelle, il s'agit d'un processus plus élaboré que le choix d'un métier ou d'une formation. Pour sa part, l'orientation

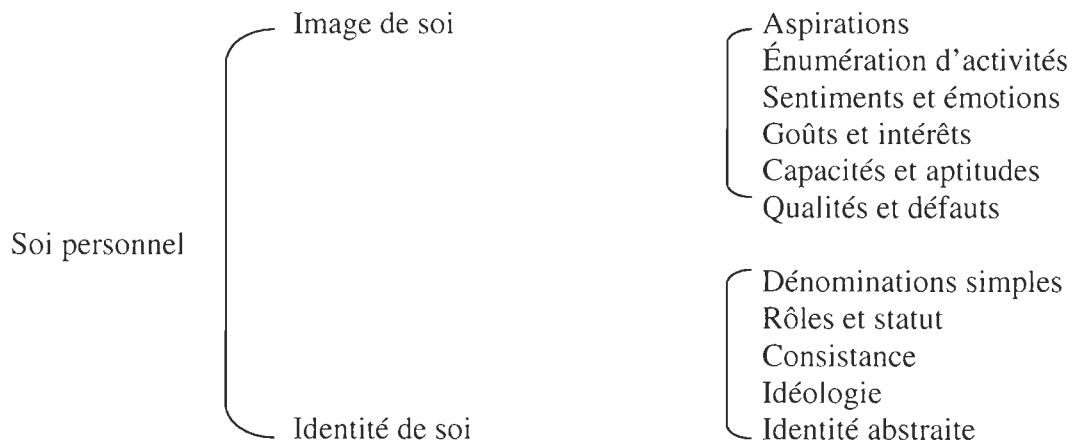
scolaire et professionnelle inclut cette dernière, soit l'information scolaire et professionnelle. De plus, elle a comme objectif dans un premier temps de permettre aux jeunes d'avoir une meilleure connaissance de soi et du marché du travail pour les guider dans leurs décisions qu'elles soient scolaires ou professionnelles. Dans un deuxième temps, elle cherche à soutenir l'individu dans son insertion et son adaptation professionnelles (Marceau, Gingras, 2001).

2.2.3. Connaissance de soi

La connaissance de soi commence par le concept de soi qui se trouve à être un ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent (Legendre, 1993). L'Écuyer, 1990, propose une organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi, mais nous nous attardons, dans le cadre de ce mémoire, au Soi personnel :

TABLEAU 10

Soi personnel



Source : Legendre, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Le concept d'identité est un concept très important dans l'approche orientante, parfois les thèmes connaissance de soi et personnalité sont aussi employés dans les diverses définitions. Le Programme de formation de l'école québécoise en fait le premier axe de développement dans le domaine général de formation : orientation et entrepreneuriat.

Bégin, Bleau et Landry (2000), s'entendent pour dire qu'il faut commencer par savoir qui on est pour être en mesure de poursuivre ses rêves et s'orienter. Pour cela, il faut forger notre identité, mais pour que celle-ci colle bien à notre personnalité, il faut avoir une bonne estime de soi pour être bien dans sa peau. L'identité est perçue comme étant un contenu dont il faut apprendre à connaître, développer et à clarifier le plus possible.

Selon la pyramide des besoins fondamentaux de Maslow (Maslow, 2004), le besoin d'estime de soi se retrouve au quatrième rang, précédé des besoins physiologiques de sécurité et d'amour. Il s'agit donc essentiellement d'un besoin que l'école doit prendre en considération. Effectivement, l'accomplissement du besoin d'estime de soi mène à des sentiments de confiance en soi, de force, de valeurs, de compétences, d'être utile, d'avoir sa place et d'être nécessaire dans le monde. Toutefois, le refoulement de ces besoins engendre des sentiments d'infériorité, d'impuissance et de faiblesse.

Ce besoin fondamental est suivi de près par le besoin d'accomplissement de soi, qui surviendra de façon plus significative à l'âge adulte, quoi que présent pendant la période de l'enfance. Il se rapporte au désir de réalisation de soi, à la capacité de l'individu à s'actualiser dans ce qu'il est. Cela peut se traduire par l'ambition de devenir de plus en plus ce que l'on est, de devenir tout ce que l'on est capable d'être (Maslow, 2004).

Toutefois, le jaillissement de ces besoins découle de l'accomplissement antérieur des besoins physiologiques, de sécurité, d'amour et d'estime. L'école a un rôle à jouer dans la réalisation de tous ces besoins. Pour ce qui est de l'approche orientante, elle peut être très significative dans le dénouement des deux derniers besoins, soit l'estime de soi dans son objectif de développement de l'identité et l'accomplissement de soi lorsque certains rêves et projets sont menés à terme.

Le ministère de l'Éducation du Québec établit un lien intéressant avec l'importance du développement de l'identité et l'approche orientante :

Tout en poursuivant le développement de son identité, le jeune ressent le désir de mieux connaître le monde du travail auquel il se destine. Plus il progresse dans son développement et dans son cheminement scolaire, plus il cherche à se situer par rapport aux réalités du monde adulte et du marché du travail, ce dernier étant souvent symbole d'acquisition d'autonomie et d'intégration pleine et entière à la société (MEQ, 2002, P.6).

2.2.4. L'infusion

Le principe de l'infusion est en fait une intégration des disciplines régulières. De plus, il établit des liens entre l'information et l'orientation scolaire et professionnelle, le développement de carrière, les différents métiers et le marché du travail. Ce principe s'intègre dans les activités pédagogiques qui sont en interaction avec le monde du travail et permettra à l'élève de se connaître, de découvrir son milieu, de faire des choix, ce qui amène des réponses à la fameuse question : « *À quoi ça me sert de savoir ça ?* » (Beaudet, Huppé, St-Laurent et Gagné, 2001).

La grande richesse vocationnelle contenue dans les compétences disciplinaires permet à l'élève de s'ouvrir sur le monde du travail. En appliquant ce principe en classe, cela permettra aux élèves de porter une réflexion sur les diverses vocations et sur leur propre orientation (Pelletier, 2004).

Les éléments précédemment présentés et ceux à venir montrent que l'enseignement peut toucher plusieurs domaines de la vie quotidienne, c'est pourquoi la prochaine section traite de la pédagogie ouverte parce que celle-ci est basée sur l'interaction et qu'elle intègre un ensemble de stratégies d'enseignement et de pratiques éducatives (Vienneau, 2005).

2.3. Pédagogie ouverte

La pédagogie ouverte ou pédagogie interactive est un modèle d'enseignement. Celle-ci s'insère dans le courant humaniste, étant donné qu'elle répond à plusieurs principes qui caractérisent la conception humaniste autant dans sa façon de voir l'apprentissage que l'enseignement. Effectivement, ce courant se nomme principalement humanisme, car il tient compte de la personne en entier, il privilégie l'expérience personnelle, il place au premier plan la liberté humaine et le loisir de faire des choix, il présente une pensée non réductionniste et il croit en un potentiel humain illimité (Vienneau, 2005).

La pédagogie ouverte se veut le regroupement organisé de stratégies, d'approches et de pratiques éducatives, telles que l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif, l'approche orientante, les tableaux de programmation, l'organisation de la classe en plusieurs coins, le conseil de coopération, etc. L'être humain est vraiment l'assise de cette pédagogie. Par le fait même, l'interaction humaine occupe une place très importante, car il s'agit du point central qui relie l'enseignant, les élèves et leur environnement éducatif.

La pédagogie ouverte préconise, elle aussi, la médiation et en fait un élément essentiel dans son processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette médiation est considérée comme étant grandement affective en ce qui concerne l'enseignant qui accompagne les apprenants dans leurs apprentissages.

Certaines convictions éducatives différencient la pédagogie ouverte, soit le but général de l'éducation, les valeurs véhiculées par celle-ci et sa conception de l'apprentissage. Tout d'abord, en ce qui concerne le but éducatif de la pédagogie ouverte, l'optique de l'éducation est d'encourager le développement intégré, ce qui signifie que le développement de chaque apprenant se fait à son rythme et selon son style d'apprentissage. Par la suite, l'évolution de chaque élève se fait en interaction avec un environnement stimulant, (Vienneau, 2005).

L'approche orientante peut rejoindre facilement le but général de l'éducation que se donne la pédagogie ouverte, car elle aussi cherche à développer d'abord la connaissance de soi et tente de partir des connaissances de l'élève pour être en mesure de construire un tout significatif. Ensuite, l'approche orientante se préoccupe de la différence de rythme et de personnalité de chaque élève, car elle considère que chacun a des intérêts, des goûts, des styles d'apprentissage et une personnalité propre à lui. De plus, le cheminement de l'élève tente de se développer en interaction avec un environnement significatif qui désire rendre le quotidien de l'apprenant signifiant avec les matières scolaires et les divers choix qu'il aura à prendre dans l'avenir.

En ce qui a trait aux valeurs privilégiées dans la pédagogie ouverte, premièrement, on cherche à développer l'autonomie et l'interdépendance de l'élève. Deuxièmement, il va de soi que la liberté soit une des valeurs prioritaires dans un modèle d'enseignement qui découle du courant humaniste. Ce qui place la liberté et la responsabilisation, en deuxième place dans l'échelle de valeurs de la pédagogie ouverte. Troisièmement, la participation et la démocratie sont des valeurs importantes pour mettre en œuvre la pédagogie ouverte (Vienneau, 2005).

Certaines de ces valeurs peuvent se retrouver dans l'approche orientante, telles que l'autonomie, la liberté, la responsabilisation et la participation. Effectivement, l'autonomie est une valeur qui se développe davantage si l'estime de soi est présente. Par le fait même, dans l'approche orientante l'élève doit faire preuve d'autonomie pour être en mesure d'élaborer des projets sur les rêves qu'il a et être apte à les réaliser. L'approche orientante apprend à l'élève à faire des choix entre ce qu'il aime ou n'aime pas, entre ce qu'il doit améliorer et sur quoi il doit persévérer, mais le jeune a la liberté du choix final. Ainsi, la prise de décision entraîne la responsabilisation de l'individu. Finalement, l'élève doit participer de façon active que ce soit dans les différents projets proposés à travers l'approche orientante ou que ce soit à travers ses propres prises de décision. Il doit interagir avec ses camarades et son enseignant et faire preuve de coopération.

La conception de l'apprentissage vue de la part de la pédagogie ouverte. Tout d'abord, les habiletés et les expériences propres de l'élève sont sollicitées à travers son processus d'apprentissage. Cette pédagogie désire établir des liens signifiants entre l'élève et son milieu. Elle cherche à favoriser la stimulation par questionnement et interrogation chez le jeune, ainsi qu'à développer la créativité. Elle tente de faire correspondre la vision de l'élève avec les réactions produites par son environnement. Cette pédagogie souhaite diriger la prise de conscience vers un apprentissage véritable.

L'approche orientante aborde à sa manière la conception de l'apprentissage vue de la part de la pédagogie ouverte. Plusieurs points sont aussi des éléments importants de l'approche orientante, le fait d'inciter l'élève à se questionner, à faire appel à ses habiletés et à ses expériences, à chercher à établir des liens significatifs entre l'élève, l'école et son milieu, etc.

Selon Paquette (1992), une activité d'apprentissage ouverte repose sur quelques caractéristiques principales. Effectivement, il sera possible de faire un lien avec une activité d'approche orientante, par la suite. Donc, tout d'abord, l'activité dite ouverte est entière en soi. Deuxièmement, elle intègre les différentes compétences disciplinaires, comme le fait l'approche orientante avec son concept d'infusion. Troisièmement, certains processus de pensées peuvent être employés en interaction lors d'une activité ouverte. Quatrièmement, elle cherche à enclencher des changements découlant de situations ou problèmes significatifs. Donc, elle ne tente pas de déterminer à l'avance les apprentissages à effectuer ni les résultats à obtenir. Cinquièmement, l'activité ouverte découlant d'une situation ou d'un problème provient en général des intérêts ou des préoccupations de l'apprenant, de l'enseignant, du groupe ou d'une entente entre eux. Au niveau de la quatrième et la cinquième caractéristiques l'approche orientante respecte de façon générale la même vision que la pédagogie ouverte. Sixièmement, l'activité ouverte fait partie du tableau de programmation, qui est un outil de planification et de gestion, favorisé par la pédagogie ouverte, qui permet de faire le choix d'une activité à travers d'autres activités ouvertes. Finalement, l'activité ouverte s'insère dans un processus d'apprentissage dit continu, tout comme l'approche orientante, car elle peut débiter dès

le préscolaire et se continuer jusqu'à l'université pour se terminer sur le marché du travail (Vienneau, 2005).

La pédagogie ouverte ne date pas d'hier, elle a vu le jour dans les années 1970, ces auteurs privilégiaient dès cette époque l'incorporation des matières et acquisition de compétences à travers des activités d'apprentissage complètes. Maintenant, avec la présente réforme, il est question de développer plusieurs compétences transversales, telles que se donner des méthodes de travail efficaces, résoudre des problèmes, exploiter l'information, etc., à travers différentes approches en intégrant les différentes compétences disciplinaires et les domaines généraux de formation. Cette philosophie aurait-elle été empruntée à la pédagogie ouverte ? Du moins, cette dernière nous est un modèle d'enseignement qui répond adéquatement aux nouvelles visées du ministère de l'éducation dans l'application de la réforme et de son programme de formation de l'école québécoise.

De plus, la pédagogie ouverte préconise le travail d'équipe, la vie en collectivité et l'importance de savoir coopérer. Ces habiletés sont devenues très présentes depuis quelques années dans notre système d'éducation québécois. Effectivement, la coopération, la résolution de problème (conflits) et la communication de façon appropriée sont des compétences transversales importantes à développer, présentes dans le nouveau curriculum.

L'évaluation a aussi été influencée par la pédagogie ouverte, car elle se fait dorénavant de façon moins formelle. Les examens de fin d'étape sont mis de côté pour être remplacés par des observations courantes des élèves par leur enseignant, par des autoévaluations, des entrevues individuelles, la tenue d'un portfolio.

Tout porte à croire que la présente réforme de l'éducation a été grandement inspirée par la pédagogie ouverte. De plus, l'approche orientante peut très bien s'insérer dans ce modèle d'enseignement, car l'élève occupe la place centrale et il est invité à développer ses habiletés, ses intérêts et à apprendre à faire des choix.

Maintenant que les principaux concepts de chacune des sections ont été présentés et que leurs interactions ont été établies, le côté pratique ne semble pas négligeable. Pour faciliter la compréhension du lien entre l'approche orientante, la réforme de l'éducation et son intégration en classe, quelques outils sont proposés dans la prochaine section.

2.4. Quelques outils proposés en lien avec la réforme et l'approche orientante

Dans cette section, certains outils sont suggérés pour entretenir un lien entre la réforme de l'éducation et l'approche orientante. Plusieurs autres outils peuvent être exploités, toutefois ils peuvent s'inspirer de ces concepts qui sont à la fois des instruments intéressants à découvrir avec les élèves. Dans un premier temps, la théorie de Holland, sur les six types de personnalité est présentée. Ensuite, la théorie de Gardner, les intelligences multiples est exposée, suivi de l'outil le PIF/portfolio. Pour finir, l'approche par projet, ainsi que l'apprentissage coopératif sont élaborés.

2.4.1. Théorie de Holland, les six types de personnalité

D'après la théorie d'Holland, la majorité des personnes peuvent être classée en six types de personnalité, selon leur niveau de ressemblance par rapport à leurs intérêts et à leurs comportements : réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant et conventionnel. Il s'agit toutefois d'une théorie et d'un idéal, certaines personnes peuvent se distinguer dans plus d'une personnalité (Bujold, 1989).

Réaliste

Le réaliste apprécie les activités qui demandent des habiletés manuelles, mécaniques et techniques. Il a de la facilité avec la manipulation, d'outils et d'objets, la fabrication, l'assemblage, le démontage, etc. Il est caractérisé par sa persévérance et son jugement pratique. Toutefois, il n'éprouve pas de plaisir dans les fonctions de type social. Ces priorités sont centrées sur l'argent, le pouvoir et le statut.

Investigateur

L'investigateur fait preuve de logique et de cohérence. Il se définit comme quelqu'un qui aime les sciences, les mathématiques et la recherche dans différents domaines. Il sent le besoin d'analyser et d'établir des liens de causalité. Il a développé un sens critique, des méthodes de travail et une certaine curiosité. Par contre, il n'est pas fait pour les activités sociales et redondantes.

Artiste

L'artiste est reconnu pour son caractère créatif, libre, imaginatif, non conventionnel. Il cherche à innover que se soit au niveau du langage, de l'écriture, du dramatique, de la musique, du plastique. Il est vu comme une personne animée, originale, mais aussi comme spontanée et inconséquente.

Social

Le social affectionne la présence des autres. Il se caractérise par sa générosité, sa coopération, son ouverture d'esprit, son respect et l'attention qu'il porte aux autres. Il a de la facilité à établir des relations avec les autres. Toutefois, il éprouve peu d'affinité avec les champs de la mécanique et des sciences, ses aptitudes sont davantage du côté de l'enseignement, de la communication et des relations interpersonnelles.

Entrepreneur

L'entrepreneur use de son pouvoir de persuasion pour influencer, convaincre, vendre. Tout comme le social, il aime être entouré de gens, mais cette fois dans le but de diriger, d'organiser, de mener. Il se perçoit comme étant sociable, apprécié et manifeste de la facilité à communiquer. Il fait preuve d'optimisme, d'ambition et d'audace.

Conventionnel

Le conventionnel se définit par son sens de l'organisation et de l'ordre. Il apprécie le travail de bureau, la classification et les chiffres. Il se sent bien dans une routine établie et dans des activités répétitives, structurées et prévisibles. Il est considéré comme

une personne très efficace, minutieuse, persévérante. Il affectionne le domaine des affaires et de l'économie, mais pas au même point que l'entrepreneur.

TABLEAU 11 :

Regard sur les personnes qui exercent les professions

Types professionnels de Holland John Holland est psychologue américain spécialisé dans le domaine du choix professionnel	Aptitudes C'est ce qui fait même qu'une personne est habile à faire quelque chose.	Traits de personnalité C'est ce qui décrit la façon d'être d'une personne en diverses circonstances.	Champs d'intérêt C'est l'attrance que l'on a pour quelque chose. Intérêt pour...
RÉALISTE Personne exerçant surtout des tâches concrètes.	Aptitude visuo-motrice et perception spatiale Ex. : -Dextérité manuelle -Sens de la mécanique -Bonne forme physique	Ex. : -Patient -Minutieux -Endurant physiquement -Constant	La mécanique et le travail en plein air Ex. : -Manipulation de machines -Mécanique/électronique -Nature et environnement
INVESTIGATEUR Personne ayant besoin de connaissances théoriques pour agir.	Aptitude aux activités scientifiques et mathématiques Ex. : -Intelligence abstraite -Résolution de problèmes -Rigueur intellectuelle	Ex. : -Critique -Curieux/chercheur -Soucieux de se renseigner -Calme/réservé	Les sciences et les mathématiques Ex. : -Activités intellectuelles -Chimie, physique, biologie, mathématique -Haute technologie
ARTISTIQUE Personne s'exprimant par le biais de l'expression artistique.	Aptitude artistique Ex. : -Sens esthétique -Idées originales -Facilité dans les arts plastiques	Ex. : -Spontané -Expressif -Imaginatif -Émotif	Les beaux-arts, la littérature et les langues Ex. : -Beaux-arts -Littérature et langues -Musique
SOCIAL Personne désirant exercer ses actions auprès des personnes.	Aptitude aux relations interpersonnelles Ex. : -Facilité à s'exprimer -Capacité d'aider -Sens de la collaboration	Ex. : -Attentif aux autres -Coopératif -Collaborateur -Compréhensif	Le travail social et les relations interpersonnelles Ex. : -Engagement social -Sciences humaines -Éducation et rééducation
ENTREPRENANT Personne aimant influencer les autres, leur « vendant » des idées ou des biens matériels.	Aptitude au leadership et à la supervision Ex. : -Capacité à prendre des décisions -Sens de l'initiative et de l'organisation	Ex. : -Persuasif -Énergique/actif -Leader -Optimiste	La vente, le leadership et la supervision Ex. : -Affaires, commerce, finances -Tâches administratives -Vente, marketing, relations publiques
CONVENTIONNEL Personne aimant se conformer à des règles précises.	Aptitude au travail de bureau et de classement Ex. : -Rapidité d'exécution -Sens de la précision -Sens de la méthode	Ex. : -Loyal/digne de confiance -Organisé -Efficace/ordonné -Respectueux de l'autorité	Le travail de bureau et de classement Ex. : -Classement et ordre -Travail méthodique -Bureautique et informatique

Source : Bergeron, Brien, Deslisle-Laberge. (1997). *La part des parents dans l'orientation au secondaire*. Québec :Septembre éditeur.
Pelletier(2004). *La clé de la réussite* p. 105.

2.4.2. La théorie de Gardner, les intelligences multiples

Dans la théorie de Gardner (Fournier, 2002), il existe huit intelligences, c'est-à-dire : naturaliste, intrapersonnelle, interpersonnelle, musicale, kinesthésique, linguistique, logico-mathématique et spatiale. Toutes ces intelligences doivent être développées chez chaque personne. Toutefois, elles varient les unes des autres. Certaines personnes sont plus habiles en mathématique, tandis que d'autres ont une passion pour la nature, par exemple. Hourst (2002) propose une définition intéressante pour chaque intelligence en indiquant les effets engendrés si l'intelligence n'est pas assez bien exploitée. De plus, il fait un lien avec les intelligences multiples et différents métiers, ce qui s'intègre bien dans une approche orientante.

Naturaliste

Cette intelligence se perçoit chez les personnes qui ont un engouement pour la nature et le plein air. Elles sont particulièrement fascinées par la faune, la flore, le milieu marin et par les animaux et leurs comportements. Elles se sentent concernées par des sujets qui touchent l'environnement (la coupe à blanc, le recyclage, la pollution, etc.) Si cette intelligence n'est pas assez développée l'enfant peut se sentir encombré par son corps dans plusieurs circonstances de sa vie quotidienne.

Métiers/professions : biologiste, éleveur, agriculteur.

Intrapersonnelle

L'intelligence intrapersonnelle est présente quand une personne prend conscience de ses forces et de ses faiblesses, de ses valeurs et de ses capacités. C'est lorsque la personne a une bonne conscience de soi-même. Elle se retrouve chez les gens qui aiment les moments de solitude, qui sont capables de se motiver personnellement et qui savent se poser des questions sur eux-mêmes (se remettre en question). Si cette capacité n'est pas convenablement travaillée, l'individu va avoir de la difficulté à tirer parti de ses expériences, à prendre un moment pour réfléchir sur ce qui a bien fonctionné et comment améliorer ce qui a moins bien fonctionné. Il est incapable de prendre totalement le

contrôle de sa vie, de son apprentissage, à se donner des buts, il cherchera des responsables extérieurs à ses échecs.

Métiers/professions : écrivain, philosophe.

Interpersonnelle

L'intelligence interpersonnelle se voit facilement chez ceux qui ont de la facilité à entrer en relation avec autrui. Ces personnes apprécient la présence des autres et aiment être entourées d'amis. Elles ont une préférence pour les activités de groupe et le travail en équipe. De plus, elles communiquent aisément, mais parfois l'utilisent à des fins de manipulation. Elles sont capables de résoudre des conflits et jouer le rôle des médiateurs. Si cette capacité est peu développée, il y a des risques d'enfermement de la personnalité, le plaisir d'être avec les autres et de travailler ensemble est mis de côté. Ces personnes risquent de devenir solitaires, marabouts et ermites et critique envers les autres.

Métiers/professions : enseignant, politicien, vendeur, conseiller, consultant.

Musicale

L'intelligence musicale s'exprime par la capacité à être sensible au rythme, au mouvement, à la danse, à la composition et au chant. Cette intelligence se reconnaît chez les personnes qui fredonnent, sifflent et chantent souvent, qui tapent du pied et se mettent à danser sur le moindre rythme, mais aussi chez les personnes sensibles au pouvoir émotionnel que produit souvent la musique. De plus, elle se manifeste chez ceux qui maîtrisent facilement les accents d'une langue étrangère. Si cette capacité est restreinte, la personne perd une partie des richesses offertes par les sons comme dans la musique ou dans les infinies variations du langage.

Métiers/professions : musicien, compositeur, poète.

Kinesthésique

L'intelligence kinesthésique est davantage observée chez ceux qui ont la capacité d'utiliser leur corps d'une manière fine et élaborée, c'est-à-dire qu'ils ont une bonne coordination et ils s'expriment à travers le mouvement. De plus, ils sont particulièrement habiles dans les sports et aiment pratiquer des loisirs. Ils aiment aussi manipuler des

objets et ils sont très habiles en travaux manuels. Si cette capacité n'est pas développée adéquatement chez un individu, celui-ci risque de ressentir son corps comme une gêne dans plusieurs situations de sa vie quotidienne.

Métiers/professions : danseur, acteur, athlète, mécanicien.

Linguistique

L'intelligence linguistique (verbale) est particulièrement reconnue chez les personnes qui aiment lire et écrire, qui parlent aisément, qui aiment raconter et écouter des histoires, qui sont habiles dans les jeux de mots (mots croisés, scrabble, calembours). Si cette capacité n'est pas suffisamment exploitée, il y a couramment échec scolaire, étant donné que la plupart des systèmes d'enseignement reconnaissent cette intelligence à travers la matière scolaire (principalement le français en ce qui concerne le système québécois). De plus, la difficulté à mettre en mots sa pensée peut également créer le sentiment d'être incompris (et causer une certaine frustration).

Métiers/professions : journaliste, publicitaire, orateur.

Logico-mathématique

L'intelligence logico-mathématique se perçoit chez les personnes qui ont de la facilité à calculer, à raisonner logiquement, à ordonner, à compter, à résoudre des problèmes, à faire des relations de cause à effet. Ces personnes préfèrent les structures logiques et la prise de note linéaire, etc. Elles expliquent le pourquoi et le comment des choses, car cela est essentiel pour bien comprendre. Cette intelligence se traduit par des actions méthodiques, des plans, en élaborant un horaire, un calendrier, un agenda. Si cette capacité est sous-développée, il y aura des difficultés dans l'organisation des tâches complexes, à donner un ordre de priorité, à utiliser le raisonnement déductif.

Métiers/professions : ingénieur, enquêteur, juriste, scientifique.

Spatiale

L'intelligence spatiale est spécialement développée chez les élèves qui ont une facilité à se bâtir des images mentales, qui ont un talent pour les arts appliqués et qui sont capables de comprendre un plan ou une carte géographique. Ces élèves ont souvent un

très bon sens de l'orientation et de l'organisation (des couleurs, des lieux, etc.). Ils comprennent plus facilement à l'aide d'un plan, d'un schéma ou d'un dessin. Ils sont considérés davantage comme visuels. Si cette capacité n'est pas suffisamment exploitée, cela peut se répercuter par des difficultés de mémorisation et de résolution de problèmes, étant donné que les images mentales aident à la pensée et à la réflexion.

Métiers/professions : architecte, paysagiste, peintre, sculpteur (Hourst, 2002).

2.4.3. Le PIF/ portfolio

Le plan individualisé de formation, le « *PIF* » se veut en quelque sorte un portfolio. Le portfolio est un outil qui aide la personne à prendre un temps d'arrêt sur elle-même et de lui permettre de voir qui elle est, ses qualités, ses valeurs, ses intérêts, ses réussites, ses rêves. (Dore, Michaud et Mukarugagi, 2002). Le PIF quant à lui est un outil présenté dans le cadre de l'application de l'approche orientante. Il cible quatre domaines à développer, qui rejoignent très bien les étapes du développement vocationnel, c'est-à-dire la découverte de soi (ce qu'il est) ; l'identification d'un ou de plusieurs rêves ; le plan d'action pour réaliser ses rêves ; l'identification des ressources à sa disposition pour l'aider.

La découverte de soi est en fait une introspection que l'élève fait sur soi-même, il réfléchit à ce qu'il est, à ses valeurs, aux activités qu'il aime, à ses préférences, à ses intérêts, etc. Il ne s'agit pas ici de simplement faire passer à l'élève des questionnaires à choix multiples, mais plutôt à le laisser s'exprimer, et ce, en équipe. Il faut amener l'élève à comprendre l'image que les autres ont de lui, à interagir sur cette question avec ses pairs, ses parents, ses enseignants, etc.

L'identification du rêve se fait par la prise de conscience du jeune de l'étape précédente, c'est-à-dire de ce qu'il est, ce qui est en lien direct avec ce qui l'intéresse dans la vie. Toutefois, il doit être capable de se poser certaines questions et de tenter d'y répondre, pour être en mesure de réaliser ce rêve. Quel est le parcours nécessaire ? Quels sont les qualités, compétences recherchées ? Le jeune peut envisager plusieurs

rêves de carrière, pour l'aider à en connaître davantage sur les différents métiers qui peuvent l'intéresser. Il lui est suggéré de rencontrer ou du moins communiquer avec les personnes pratiquant les métiers ou les professions pour leur poser des questions.

Le plan d'action est le processus qu'envisage le jeune pour arriver à mettre en action son rêve de carrière. Il réfléchit aux étapes à franchir pour concrétiser son projet. Il se demande aussi quelles sont les aptitudes, les compétences qu'il doit acquérir pour réaliser son rêve, mais aussi le chemin scolaire pour y arriver.

L'identification des ressources consiste à repérer les gens de son milieu qui lui sont des partenaires dans cette recherche vocationnelle, comme des enseignants, des parents, des conseillers d'orientation, des éducateurs. Il doit aussi s'approprier certaines autres ressources comme Internet, la documentation telles que les livres, les revues (Desforges, 2001).

En ce qui concerne ce mémoire, les parties à exploiter dans le PIF/Portfolio au troisième cycle du primaire sont particulièrement la première soit la découverte de soi. Toutefois, des activités pour commencer à explorer la section « Identification d'un ou de plusieurs rêves/ peuvent être élaborées au troisième cycle, soit en invitant quelques professionnels en classe, en demandant aux élèves de faire une entrevue avec leurs parents sur le métier qu'ils exercent, faire un projet sur le métier de leur rêve.

2.4.4. L'approche par projet

Il est question ici d'une approche découlant du courant constructiviste, mais plus particulièrement du volet socioconstructiviste. Cette approche est régulièrement utilisée comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage, il s'agit ici de l'apprentissage par projet ou la pédagogie du projet. Effectivement, l'apprentissage par projet est une des approches suggérées par la nouvelle réforme de l'éducation. Une brève explication est présentée de cette approche par projet et les divers parallèles à établir avec le Programme

de formation de l'école québécoise, soit le curriculum de la réforme et ainsi qu'avec l'approche orientante.

Tout d'abord, pour éclaircir le concept de l'approche par projet (l'apprentissage par projet ou la pédagogie du projet), nous avons tenté d'élaborer une brève définition.

Dans la réalisation d'un projet, l'élève participe activement à la construction de ses savoirs, et ce, du début de l'élaboration du projet jusqu'à la fin du projet, soit jusqu'à la diffusion des résultats. L'élève ne chemine pas seul dans son projet, car il peut choisir un projet en dyade, en équipe, collectif ou personnel, selon la situation et le thème. Une chose importante dans cette approche c'est la place de l'interaction avec les autres élèves de la classe ou de l'école, de son environnement et bien sûr de l'enseignant, que le projet soit individuel ou collectif, il s'agit d'un élément nécessaire. Effectivement, l'enseignant occupe une place prépondérante, car il a le rôle de médiateur, il intervient auprès des élèves et des savoirs que ces derniers tentent de découvrir et d'acquérir. Il les aide à donner un sens ses apprentissages. L'élève, l'enseignant (médiateur) et la construction des savoirs sont au centre de chacun des projets élaborés (Vienneau, 2005).

L'approche par projet est vue comme une interaction dynamique étant donné que l'élève joue un rôle actif dans la construction de ses savoirs et de ses connaissances. Les apprentissages qui sont faits par celui-ci semblent être plus signifiants et durables, car ce dernier s'engage dans un projet qui lui tient à cœur. Il tente par ce projet de répondre à une question qui se pose, de résoudre un problème, de réaliser quelque chose. Pour s'y faire, il doit suivre une démarche qui l'aide à mener son projet à terme. À travers le projet l'élève intègre souvent inconsciemment, diverses disciplines et compétences dont il doit s'approprier pour être en mesure de comprendre le monde dans lequel il vit. Ainsi, en s'engageant dans celui-ci, il apprend à coopérer, à partager, à développer son esprit critique, à résoudre des problèmes, à communiquer de façon appropriée avec les autres, à être plus autonome, à prendre des responsabilités.

Maintenant, pour compléter la définition de l'approche par projet, les étapes de l'élaboration d'un projet proposées par Arpin et Capra, (2001), sont illustrées. Dans un premier temps, l'enseignant se met en projet d'intervenir. Il se prépare à vivre un projet collectif avec ses élèves. Pour s'y faire, l'enseignant tente de répondre à trois affirmations: « J'ai un but » ; « Je sais pourquoi » ; « Je sais comment ». Lorsque ces questions sont répondues, il est en mesure de passer au deuxième temps, c'est-à-dire qu'il interagit avec ses élèves. Il les met en projet d'apprendre. Ce deuxième temps comporte trois étapes bien importantes. La première étape est l'élaboration du projet, la deuxième la réalisation du projet et la troisième la communication et le partage des apprentissages. Voyons voir ce qui compose chacune des étapes. L'élaboration du projet collectif comprend : l'exploration du champ d'étude; la formation des ensembles et choix du thème intégrateur; précisions des intérêts et des questionnements ; identification des apprentissages reliés au développement cognitif, personnel et social des élèves. La première étape se passe habituellement de façon collective. En ce qui concerne l'étape suivante, la réalisation des projets, voyons comment cela se déroule : la conception des projets et la réalisation des projets. Même si cette étape semble avoir moins d'éléments, elle s'avère la plus longue et les élèves sont actifs que ce soit collectivement ou individuellement. Pour sa part, la troisième étape est la communication et le partage des apprentissages inclut la présentation des découvertes et des apprentissages et l'enrichissement du projet collectif. Cette étape est très importante pour bien achever le projet, car c'est à ce moment qu'on peut vraiment voir les apprentissages faits par les élèves.

L'approche par projet rejoint le second niveau du courant constructiviste en éducation, c'est-à-dire le socioconstructivisme. Donc, l'élève n'est pas seul dans son apprentissage, il a besoin d'interaction avec ses pairs, l'enseignant et son environnement pour co-construire ses savoirs. Effectivement, ces divers éléments se retrouvent dans l'apprentissage par projet. Tout d'abord, l'élève interagit avec les autres lors des nombreux échanges que ce soit d'idées, d'entraide, de coopération, d'opinions, de solutions et même lors de conflits cognitifs. De plus, l'enseignant qui joue un rôle de médiateur comme nous l'avons vu plus haut est un élément important dans la vision du

socioconstructivisme. Ce dernier donne l'opportunité à l'élève de découvrir d'autres ressources et stratégies et par le fait même, lui permet d'avancer dans son développement cognitif. Dans le projet, l'élève fait l'acquisition de plusieurs savoirs avec l'aide des autres élèves, de son enseignant et de son environnement.

Maintenant, en ce qui concerne la réforme de l'éducation et l'approche par projet, les liens s'établissent facilement, surtout lorsqu'on se réfère au Programme de formation de l'école québécoise. À travers les projets, les enfants explorent les différentes sphères de la vie, ils se posent des questions à propos de celles-ci et tentent sûrement d'y répondre. Nous retrouvons ces sphères dans le nouveau curriculum de la réforme, il s'agit des domaines généraux de formation. Par le fait même, les élèves développent que ce soit collectivement ou individuellement, des compétences dans l'élaboration, la réalisation et la présentation de leur projet. Il est question ici, des compétences transversales que l'élève doit acquérir tout au long de son cheminement. Donc, l'élève qui s'engage dans un projet en équipe doit faire preuve de coopération, pour être en mesure de structurer le travail. Il met en œuvre des méthodes de travail efficaces. Lors de la réalisation, il doit user de son jugement critique pour s'assurer qu'il traite bien le sujet, autant dans l'élaboration que dans la réalisation, l'élève doit tenter d'explorer le plus possible l'information. Pour s'y faire, il peut travailler avec les TICs, c'est-à-dire exploiter les technologies de l'information et de la communication, que ce soit pour de la recherche ou pour la présentation de son projet sous forme de diaporama ou autres. De plus, les compétences disciplinaires s'intègrent, elles aussi très facilement à l'approche par projet, l'élève doit produire un écrit et présenter son projet à la classe, les notions d'écriture et de communication orale sont souvent très présentes. Pour effectuer sa recherche, il doit lire sur le sujet, donc on voit bien ici que le français s'intègre à merveille. Les mathématiques peuvent faire partie intégrante d'un projet, les élèves peuvent décider de faire un mini-sondage dans l'école ou de faire une construction géométrique pour expliquer leur projet, etc. Les TICs, comme expliquées plus haut, font partie essentiellement du processus, les arts peuvent se retrouver dans les présentations de projet, par exemple sous forme d'affiche, de dessin, de mise en scène, de théâtre, de

sculpture. L'histoire, la géographie, les sciences et technologies peuvent être, quant à elles, de très bonnes sources d'inspirations pour la mise en marche d'un projet.

Pour ce qui est du lien avec l'approche orientante, plusieurs projets peuvent être dirigés vers cette approche : les élèves peuvent faire un projet sur leur vie (bibliographie) jusqu'à maintenant, un auto-portrait, s'interroger sur différents métiers et professions et produire une recherche sur ce qui les intéresse personnellement, il est même possible de faire un mini-colloque sur les métiers et professions et inviter les autres élèves de l'école et les parents à venir voir les présentations, etc. Il est possible de travailler plusieurs des objectifs ciblés par l'approche orientante, les exemples cités précédemment représentent les deux premiers objectifs de l'approche orientante : le développement de la connaissance de soi et de l'estime de soi et découvrir différents métiers et professions et leurs cheminements scolaires et professionnels.

2.4.5. L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une approche interactive qui consiste à développer le sens de l'organisation du travail et qui met l'accent sur le travail d'équipe. Le travail d'équipe se fait de façon hétérogène car il est question de jumeler des élèves de capacités et de talents différents ensemble. Ainsi, chacun peut exploiter les forces de chacun. De plus, chacun a une tâche précise et travaille ensemble pour atteindre un but commun, qui peut être de mettre à terme un projet, une activité, un travail, une production artistique (Vienneau, 2005).

Les valeurs qui sont préconisées dans l'apprentissage coopératif sont l'équité, le respect mutuel, la solidarité, l'engagement, l'ouverture à soi, aux autres et au monde. Ces valeurs vont rejoindre en plusieurs points l'approche orientante, ce qui fait qu'on peut appliquer l'apprentissage coopératif à travers des projets utilisant l'approche orientante.

De plus, cette approche entraîne chez l'apprenant une plus grande motivation intrinsèque, c'est-à-dire qu'il se sent personnellement plus concerné, car il a un rôle à jouer. Ce qui implique, par le fait même, une plus grande part de responsabilité et

d'engagement. Tout cela permet un développement d'une image de soi positive et augmente la signification de la matière enseignée. L'apprentissage coopératif préconise et cherche à développer les relations interpersonnelles plus constructives; l'entraide, la confiance, la camaraderie et l'encouragement. La différence importante dans cette approche est l'attribution de rôle ou de tâche à chaque élève dans une équipe ou autres. Ainsi, ils sont davantage en mesure de comprendre que chacun a une importance dans la société. Voici quelques exemples de tâches que les enseignants attribuent dans leur classe: gardien du contenu, vérificateur, responsable du temps et du matériel, gardien du climat, l'observateur, l'intermédiaire, le secrétaire.

L'apprentissage coopérative rejoint bien l'approche orientante dans sa tentative d'apprendre à l'élève le savoir vivre ensemble en tant que citoyen responsable. De plus, plusieurs des tâches distribuées dans la classe reflètent une certaine réalité dans la société et plus particulièrement sur le marché du travail. Cela permet aussi aux élèves de se donner des méthodes de travail efficaces (Howden et Martin, 1997).

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

La perception et l'application des concepts de l'approche orientante demandent une méthodologie qui permet d'interagir avec les participants pour être en mesure de vérifier leur compréhension, leurs visions, leurs expériences. Étant donné qu'il s'agit d'une approche s'inscrivant dans le domaine de l'éducation et par le fait même de celui des sciences humaines, une attention particulière est portée à comprendre la situation dans laquelle se trouve les enseignants par rapport à cette approche. La démarche de recherche qualitative semble être appropriée, car elle se préoccupe du quotidien et tente de comprendre ses enjeux pour être en mesure d'agir sur celui-ci. Puisque l'éducation est basée sur l'interaction, il est pertinent que la démarche proposée pour l'expérimentation de cette recherche se dirige dans le même sens. Ainsi, il est possible d'interpréter le sens que les candidats donnent à leur expérience en enseignement, car cette démarche désire connaître la réalité des participants. Les données recueillies dépendent donc de la réalité, de la culture, des valeurs, du contexte dans lesquels se trouve le répondant (Karsenti, Savoie-Zajc, 2000). Dans ce chapitre, le choix des participants est expliqué. Ensuite, la technique de collecte de données proposée, soit l'entrevue semi-dirigée, est exposée. De plus, l'élaboration d'un guide d'entrevue est expliquée, ainsi que le choix du type d'analyse de la collecte des données est présenté. Finalement, les limites et les critères éthiques rencontrés au cours de cette recherche sont explorés.

3.1. Les participantes

Les participants visés dans cette recherche sont des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire. L'expérimentation s'effectue au Québec dans la région de la Côte-Nord, dans la ville de Sept-Îles, à la Commission scolaire du Fer. Les enseignants et enseignantes sont sélectionnés au hasard ou selon l'effet boule de neige dans les différentes écoles de la commission scolaire. Suite à une tournée des écoles et des enseignants du troisième cycle du primaire, certains ont démontré un intérêt à participer à la recherche. Dans certains cas, des enseignants en ont parlé à leurs collègues. La

rencontre d'une demi-douzaine d'enseignants et enseignantes est prévue. Ils sont visités dans leur milieu de travail, soit dans leur école respective. La durée de chaque entrevue varie entre 45 minutes et une heure environ. Les candidats sont rencontrés au moment qu'ils désirent. Étant donné que le corps professionnel enseignant au primaire est davantage constitué d'enseignantes, les six candidats sont tous des enseignantes. Toutefois, ces dernières sont d'âges et d'expériences divers et elles enseignent dans différentes écoles de niveau primaire de la municipalité de Sept-Îles.

3.2. Technique de collecte des données

La recherche qualitative, appelée aussi interprétative est couramment utilisée dans le domaine des sciences de l'éducation. Toutefois, la recherche qualitative présente plusieurs types de techniques pour la collecte de données tels que le récit de vie, l'observation ouverte ou participante, le journal de bord, l'entrevue semi-dirigée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Dans le cadre de ce mémoire, la technique de collecte de données privilégiée pour atteindre les objectifs de recherche est l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue semi-dirigée est un compromis entre l'entrevue non dirigée et l'entrevue dirigée, car les échanges entre le chercheur et le participant sont relativement contrôlés. Le chercheur dispose alors d'un guide d'entrevue qui contient les points généraux de la recherche qui sont à discuter lors de la rencontre. Ces points doivent être en lien direct avec le cadre de référence de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

3.2. 1. L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée ou l'entrevue semi-directive comporte des interactions verbales structurées de manière flexible par le chercheur. Il se guide par la cadence et le contenu de l'échange dans le but de parler, sur un mode qui se rapproche de la conversation, les sujets principaux qu'il désire aborder avec le participant à la recherche. Par ces échanges, une compréhension du sujet de recherche est élaborée parallèlement avec le participant (Gauthier, 2003). Dans le cadre de cette étude, les données recueillies sont sous forme de données suscitées, car elles sont organisées pour les fins de la

recherche. Toutefois, elles sont récoltées dans un contexte naturel, c'est-à-dire lors d'échanges sous forme de dialogue dans le milieu de travail du participant (Van Der Maren, 2003). Cette technique de collecte de données permet au chercheur de valider la compréhension, ainsi que le sens des questions avec le participant et de reformuler au besoin. De plus, il s'assure de la qualité des réponses et le contact établi permet de dégager une conception plus étoffée du sujet à l'étude (Gauthier, 2003).

Pour la collecte des données, l'entrevue semi-dirigée individuelle des sujets dans leur milieu de travail fut privilégiée. La rencontre individuelle des sujets a été sélectionnée pour les raisons suivantes : éviter les ambiguïtés terminologiques, recueillir certaines données objectives ainsi que des perceptions des enseignants en regard de leurs expériences, obtenir le plus haut taux possible de participation des sujets et s'assurer qu'aucune question ne soit laissée sans réponse.

3.2.2 Guide d'entrevue

L'entrevue semi-directive, quant à elle, demande une grande préparation en vue de sa réalisation. Il est davantage question, dans la présente recherche, d'une entrevue à interrogations ouvertes ; le participant ne bénéficie donc pas de choix de réponses. Le chercheur se prépare en prévision de l'entrevue en bâtissant un guide d'entrevue, avec les interrogations qui le préoccupent. Ce guide propose un ordre dans les questionnements, toutefois cet ordre n'est pas formel et ne doit pas être imposé au participant.

Paillé (1991) se penche davantage sur la préparation du guide d'entrevue. Tout d'abord, il est important de se préparer de façon méthodique et approfondie lors de l'élaboration du guide d'entrevue, ce travail n'est que bénéfique. Effectivement, cela permet d'établir des limites dans lesquelles se déroule l'entrevue, il est donc plus facile de contrôler et prévoir celle-ci, de prévenir le désordre des informations dans le traitement des données et de recueillir en grande partie les mêmes informations d'une entrevue à l'autre.

Pour se préparer convenablement à l'élaboration du guide d'entrevue, Paillé (1991) propose une démarche composée de six étapes, qui permet de poser une réflexion sur les interrogations que nous souhaitons dégager dans notre recherche.

1. *L'élaboration du premier jet* est en fait une sorte de remue-méninge de toutes les interrogations que l'on se pose en rapport à notre sujet de recherche. Il s'agit de mettre ces interrogations sur papier, au fur et à mesure qu'elles surgissent. Pour ce faire, on peut s'aider en se posant la question : Qu'est-ce qui m'intrigue là-dedans ? Cette première étape peut s'échelonner sur plusieurs jours. Il s'agit d'un ensemble d'interrogations initiales.
2. *Le regroupement thématique* vient en fait démêler le travail qui a été fait à la première étape. Il est donc essentiel de classer les interrogations soulevées antérieurement selon différents thèmes généraux.
3. *La structuration interne des thèmes* consiste à classer à l'intérieur de chaque thème les interrogations de sorte que le guide d'entrevue respecte divers critères : logique, chronologique, émotionnel, stratégique, etc. De plus, cette étape se préoccupe de trois éléments primordiaux, soit l'entrevue, l'interviewé et la recherche. Tout d'abord, la préparation de l'entrevue en vue que celle-ci soit le plus spontanée et souple possible; deuxièmement, le respect autant au niveau éthique que psychologique face au participant ; troisièmement, la cueillette de données significatives, complètes et fiables.
4. *L'approfondissement des thèmes* permet de compléter notre réflexion sur le sujet de recherche en ajoutant certaines interrogations à chacun des thèmes au besoin. En fait, il s'agit de voir si on a bien fait le tour de la question. Il faut donc faire l'exercice à chacune des interrogations, de se

poser la question, si c'est bien ce qu'on veut savoir et si c'est tout ce qu'on veut savoir, et faire les ajustements au besoin.

5. *L'ajout des probes* consiste en l'ajout de petits mots indicatifs qui sauront guider le chercheur lors de son entrevue avec le participant. Ces ajouts permettent d'obtenir les informations désirées et de clarifier les propos de l'interviewé. Ils sont très utiles pour assurer la fidélité des entrevues et pour garantir son bon déroulement.
6. *La finalisation du guide* est en quelque sorte la mise au propre de celui-ci en respectant certaines règles, soit l'élimination de la numérotation des questions, la mise en gras des probes pour faciliter le coup d'œil lors de l'entrevue. De plus, quoi que terminé, le guide d'entrevue qui est employé dans le cadre d'une recherche dite qualitative, ne saura être complet et irrévocable. Ce qui explique qu'il peut évoluer tout au long de la collecte des données (Paillé, 1991).

Le guide d'entrevue construit pour cette recherche aborde plusieurs thèmes et sous-thèmes, dont en voici quelques-uns : l'approche orientante : l'information et l'orientation scolaire, la connaissance de soi ; les méthodes et approches d'enseignement et apprentissage : les intelligences multiples, le portfolio, l'approche par projet, l'apprentissage coopératif, les responsabilités, etc. Le guide d'entrevue employé pour cette recherche est placé en annexe à la fin de ce mémoire (voir annexe 1)

Le guide d'entrevue présenté dans cette recherche a été fortement inspiré par la démarche de Paillé (1991), pour ce qui est de son élaboration. Toutefois, ce guide se veut moins inductif de ce que propose cet auteur. Effectivement, la démarche est moins exploratoire et sort du cadre établi par Paillé. Le guide d'entrevue de cette recherche est basé en grande partie sur le cadre de référence présenté au chapitre deux de ce mémoire.

3.3. L'analyse thématique

L'étape d'analyse des données consiste d'abord en un choix de méthode d'analyse des données recueillies lors de la collecte des données. Le type de méthode d'analyse choisi pour ce mémoire est l'analyse thématique des données. L'analyse thématique fait partie de l'analyse qualitative et par le fait même, cela implique un travail de thématisation. Ce travail est fait préalablement dans le but de faire ressortir plusieurs thèmes, c'est-à-dire des courtes expressions en lien avec les objectifs de la recherche et le corpus à analyser. La thématisation est donc à la base de l'analyse thématique. Ce qui permet plus facilement de faire du repérage, des regroupements, des classifications, etc.

L'analyse thématique comporte deux fonctions, c'est-à-dire une fonction de repérage qui demande une saisie des thèmes pertinents présents dans un corpus qui font référence à l'orientation de la recherche. La fonction de documentation, quant à elle, cherche à développer la pertinence de quelques thèmes.

Cinq obstacles sont à prendre en considération: la méconnaissance des objectifs des questions d'enquête ; la méconnaissance de l'orientation de la recherche ; la méconnaissance des diverses techniques ; la définition de la forme du thème à chercher ; la nature du traitement thématique à faire subir au corpus. Ces obstacles soulèvent de nombreux questionnements importants.

Pour être en mesure de repérer ces courtes expressions qui expriment l'essentiel du corpus, il est primordial de choisir la technique souhaitée pour ce travail de thématisation. Pour ce faire, trois points doivent être pris en compte : la nature du support matériel, soit le support-papier ou le logiciel ; le mode d'inscription des thèmes, c'est-à-dire le mode d'inscription en marge, en inséré ou sur fiche ; le type de démarche de thématisation, la thématisation en continue ou séquenciée.

La thématisation continue se fait au fur et à mesure que la recherche avance. Ainsi, les thèmes sont identifiés et transcrits tout au long de la lecture du corpus et les regroupements se font au besoin. La thématisation séquenciée se fait en deux parties,

tout d'abord, une partie des données est tirée au hasard et une liste de thèmes en est ressortie, ensuite cette liste est appliquée à l'ensemble du matériel à l'étude, cette liste peut rester telle quelle ou avoir l'ajout de thèmes tout au long de l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2003).

Dans le présent mémoire, la nature du support est le support-papier, le mode d'inscription s'est effectué en marge et parfois sur des fiches et la démarche de thématisation fut en continue.

Une certaine démarche suggérée par Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003) a été mise en application dans ce mémoire, selon des étapes importantes à franchir. Tout d'abord, une lecture de la totalité du corpus a été faite en ayant en tête ; la question suivante : Est-ce que je peux trouver des situations qui se ressemblent ? Ensuite, des comparaisons et des aller-retour pour mettre en relation des situations comparables ont été élaborés pour par la suite faire un travail de construction typologique en faisant référence aux lectures scientifiques faites et à ses expériences personnelles.

Pour arriver à faire ressortir les premiers thèmes, il faut d'abord débiter par de nombreuses lectures du corpus, utiliser plusieurs formes de repérage pour déterminer les éléments saillants, mais aussi pour avoir une vue d'ensemble du matériel à l'étude. Ensuite, une division doit être effectuée en plusieurs unités de signification, c'est-à-dire en phrase ou ensemble de phrases exprimant une même idée, un même sujet ou un même thème. Par la suite, l'insertion des thèmes qui correspondent avec certains extraits est faite. Ainsi, il est possible de procéder à une fusion, à une subdivision, à un regroupement, à une hiérarchisation des thèmes.

Il y a quelques différences importantes à faire avec certains termes utilisés dans le langage de l'analyse thématique. Une rubrique est plus abstraite et plus large que le thème et se veut davantage un outil de classification et non d'analyse. Le thème est beaucoup plus précis et détaillé. Ce chapitre nous propose de travailler de façon ascendante, soit des thèmes vers les rubriques, car la thématisation s'effectue dès le

départ et on assure une meilleure validité étant donné qu'on priorise la dénomination au lieu de la classification.

Dans l'analyse thématique, au moment de créer des thèmes pertinents, l'analyste doit faire preuve d'inférence, c'est-à-dire qu'il doit utiliser une certaine logique pour tirer profit du corpus. La thématique fait référence à une construction appelée l'arbre thématique qui est composé de regroupements et de subdivisions. Il comporte un certain nombre de thèmes principaux, qui eux sont subdivisés en thèmes dépendants et en sous-thèmes. Tout au long de l'avancement de l'analyse, des thèmes sont fusionnés, d'autres disparaissent ou apparaissent et certains sont divisés (Paillé et Mucchielli, 2003).

Ceci dit, lors du travail de thématique une modification des thèmes est presque inévitable. Ce qui a effectivement eu lieu dans ce mémoire, certains thèmes ont été mis de côté tandis que d'autres ont été ajoutés.

Maintenant que les éléments essentiels pour effectuer la méthodologie de cette recherche ont été expliqués, voici les limites et les critères éthiques rencontrés pendant l'élaboration de ce travail.

3.4. Les limites

L'expérimentation d'une recherche et la recherche elle-même impose certaines limites dont il faut faire face. Premièrement, étant donné qu'il s'agit d'une recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation, les moyens financiers comme techniques ne sont pas les mêmes que ceux proposés à un chercheur reconnu.

Deuxièmement, le temps fut une limite au niveau du temps pour la recherche, mais aussi du temps alloué pour l'expérimentation. Dans ce cas-ci, l'expérimentation s'effectue dans les écoles, il faut donc respecter les heures scolaires, ainsi que la disponibilité des enseignants interrogés.

Troisièmement, l'intérêt du participant face au sujet fut une limite considérable, car peu d'enseignants avaient entendu parler de l'approche orientante et semblaient donc réticents à être interviewés à ce propos. De plus, le contexte dans lequel se déroulait le recrutement de participants fut aussi assez ardu, car au moment de la recherche de candidats, le syndicat d'enseignement était en plein moyen de pression, donc plusieurs directions et enseignants invoquaient cette réalité.

Quatrièmement, le corps enseignants du primaire est constitué en grande majorité d'enseignantes, malgré la tentative de recruter des enseignants comme candidats à cette recherche, le peu d'enseignants occupant un poste au troisième cycle du primaire à Sept-Îles (seulement deux au moment de la recherche de candidats), n'ont pu répondre à l'appel pour diverses raisons, dont celle évoquée plus haut.

Finalement, il serait intéressant de pouvoir généraliser les données recueillies à l'ensemble du Québec par exemple, mais pour les raisons citées plus haut, les résultats ne peuvent être appliqués qu'à la population étudiée, soit les enseignantes de la commission scolaire du Fer de Sept-Îles sur la région de la Côte-Nord.

3.5. L'éthique

Pour ce qui est de l'aspect éthique, il est évident que l'identité des enseignantes participant à cette recherche est confidentielle. Il est question de l'application d'un des principes déontologiques en recherche, soit *le respect de la vie privée et la confidentialité* (Van Der Maren, J.M., 2003).

Ensuite, lors de l'expérimentation, une attention particulière est mise sur le respect des réponses divulguées par les enseignantes, qui soient en accord ou pas avec les concepts et approches proposés dans la recherche. Il s'agit en fait de respecter les idées et les pratiques des participants.

Finalement, le questionnaire élaboré en tant que guide pour l'entrevue semi-dirigée, a été soumis au comité d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski. Afin d'assurer que ce dernier fait preuve d'une conformité éthique, avant d'être soumis aux participants de cette recherche. Les entrevues ont donc été effectuées après avoir préalablement obtenu l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'UQAR (voir formulaire d'éthique en ANNEXE 2, 3 et 4).

QUATRIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans le quatrième chapitre, il est question d'une analyse des différents thèmes abordés dans le guide d'entrevue, selon une optique descriptive de l'interprétation des six candidates ayant accepté de répondre à ce dernier.

Dans ce chapitre traitant de l'analyse des données, trois grandes parties sont exposées. Tout d'abord, la présentation des candidates qui ont participé à la recherche. Par la suite, la deuxième partie s'intéresse à l'approche orientante, qui est pour sa part sous-divisée en trois sections soit l'approche orientante, la connaissance de soi et le principe de l'infusion. La troisième partie aborde les différentes méthodes et approches d'enseignement et d'apprentissage en lien avec l'approche orientante. Cette partie est également sous-divisée cette fois en cinq sections, soit l'approche par projet, l'apprentissage coopératif, le portfolio, les intelligences multiples et les responsabilités. Finalement, une conclusion sur l'analyse des entretiens clôt ce quatrième chapitre.

4.1. Présentation des candidates

Lors de la collecte des données, les six enseignantes rencontrées ont été classées selon leurs années d'expérience. Deux participantes débutent dans le métier et ont moins de deux ans d'expérience en enseignement, soit Isabelle et Catherine. Isabelle est âgée de 24 ans. En 2004, elle a terminé son baccalauréat en enseignement à l'Université du Québec à Rimouski. Depuis moins de 2 ans, elle a cumulé deux contrats, dont un contrat en cinquième année. Pour sa part, Catherine est âgée de 23 ans. Elle a obtenu son diplôme en enseignement à l'Université du Québec à Rimouski en 2004. Elle pratique le métier d'enseignante depuis un an et demi. Elle enseigne dans une classe de sixième année.

Ensuite, Claudia et Anne enseignent depuis plus de deux ans, mais elles n'ont pas plus de cinq ans d'expérience. Claudia est âgée de 27 ans. Elle a étudié à l'Université du Québec à Chicoutimi, où elle a terminé son baccalauréat en enseignement en 2003. Elle exerce son métier depuis 3 ans et enseigne présentement en sixième année. Anne est âgée de 31 ans. En 2000, elle a obtenu son diplôme en enseignement à l'Université du Québec à Rimouski. Elle enseigne depuis six ans et actuellement elle pratique en première année du troisième cycle.

Pour ce qui est de Sylvie et Marie, elles ont plus de cinq ans d'expérience voire même dix ans et plus. Sylvie est âgée de 33 ans. Elle a terminé son baccalauréat en enseignement en 1995, à l'Université du Québec à Rimouski. Elle cumule déjà huit ans d'expérience dans ce domaine. Elle est présentement enseignante en sixième année. Marie, quant à elle, est âgée de 44 ans, elle a obtenu son diplôme en enseignement en 1985, à l'Université du Québec à Montréal. Elle compte 17 ans dans l'enseignement. Elle enseigne depuis deux ans en deuxième année du troisième cycle du primaire.

4.2. L'approche orientante

Tout d'abord, le premier thème visait à savoir si les enseignantes rencontrées étaient en mesure d'exprimer de l'approche orientante, soit parce qu'elles en ont entendu parlé, soit par la formation ou soit par l'opinion qu'elles se font de celle-ci. Les données montrent que la plupart des enseignantes ne sont pas disposées à élaborer sur le concept d'approche orientante. Certaines en ont discerné quelques éléments, tels que le fait que l'enseignante joue un rôle de guide et de médiateur pour l'apprenant, que c'est d'orienter l'élève vers certains choix qu'il a à faire, de le guider vers la connaissance de ses forces, ses intérêts, ses goûts. Par contre, il est possible de faire le lien avec la compétence de pilotage (4) des situations d'enseignements-apprentissage s'inscrivant de la cadre des compétences professionnelles, car les enseignants guident par des interventions les élèves dans leur processus d'apprentissage.

J'imagine à mon sens à moi que c'est d'amener l'enfant le plus responsable et autonome possible. (...) mais de ce que je peux comprendre ce que c'est l'approche orientante, c'est d'amener j'imagine l'enfant à être plus autonome, le plus conscient de ses choix possibles. –Sylvie

Toutefois, les répondantes ont mentionné, à l'unanimité, n'avoir reçu aucune formation au sujet de l'approche orientante et que l'information dans les écoles de niveau primaire, à propos de ce sujet, est pratiquement inexistante. Donc, considérant ce qui vient d'être présenté, certaines répondantes ont émis une opinion positive sur ce qu'elles comprenaient de cette approche, tandis que les autres se sont abstenues de commentaires étant donné qu'elles estimaient ne pas en connaître assez sur le sujet.

Dans un même ordre d'idées, la plupart des candidates n'ont pas élaboré sur les applications de l'approche orientante effectuées en classe. Il va de soi que l'incompréhension de cette approche est en lien direct avec le fait qu'elles ne perçoivent pas les éléments essentiels de celle-ci dans leur enseignement de tous les jours. Et pourtant l'analyse des résultats démontre que la plupart font des applications régulières de l'approche orientante. Plusieurs exemples seront présentés ultérieurement.

Quoi que les répondantes ont eu une difficulté à faire des liens avec leur enseignement de tous les jours et la pratique de l'approche orientante, elles ont pour la plupart établi des liens avec l'école et la réforme de l'éducation présentement en cours. Certaines mentionnent l'apprentissage par compétences, apparue avec la réforme, l'école et l'approche orientante suggèrent qu'il faut rendre l'élève compétent, qu'il faut le rendre responsable, le placer au centre de ses apprentissages, que l'enseignant représente un guide. Les candidates démontrent l'acquisition de la compétence professionnelle en lien avec la culture (1), étant donné qu'elles comprennent les différents savoirs à enseigner autant disciplinaires que curriculaires, mais aussi par rapport à leur maîtrise des différentes approches et méthodes.

Il est donc possible de penser que les candidates rencontrées ont une certaine difficulté à se représenter l'approche orientante au troisième cycle du primaire, car elles en connaissent peu sur le sujet. Toutefois, pour revenir sur la question de recherche, il semble évident qu'elles en explorent sans le savoir certaines facettes, comme le fait de rendre l'apprenant plus responsable de ses apprentissages et donc d'en faire le point central, de faire en sorte qu'il développe son autonomie. De plus, le fait aussi d'accepter de jouer le rôle de médiateur et de guide, est déjà un indice qui permet l'application en surface de l'approche orientante.

4.2.1. Information et orientation scolaire et professionnelle

Le guide d'entrevue présenté aux répondantes demande à celles-ci de parler de l'exploration des professions et des métiers fait en classe avec leurs élèves. La majorité des enseignantes rencontrées affirment faire des liens régulièrement dans leur enseignement avec les différents métiers et professions, mais pas de façon structurée. C'est-à-dire que lorsqu'elles abordent un métier ou une profession en classe, cela arrive de manière imprévue soit à travers une discipline ou par le questionnement des élèves, elles vont tenter de répondre le mieux possible aux élèves, voire même expliquer aux élèves les étapes à suivre pour y arriver. Par contre, certaines enseignantes poussent le processus de l'information et orientation scolaire et professionnelle en invitant des professionnels à venir parler de leurs métiers ou professions. Isabelle, une des répondantes, a invité un chiropraticien dans sa classe pour faire prendre conscience aux jeunes de l'importance d'une bonne posture et la visite a dévié vers la profession et le cheminement de l'invité pour en arriver là. Marie, quant à elle, a accueilli un journaliste dans sa classe. Pour sa part, Claudia propose un travail aux élèves qui les amène à la fin à aller visiter le centre de formation professionnelle.

Les élèves avaient trouvé un métier. Comme s'il y en avait qui voulaient être enseignantes, ils préparaient des questions qu'ils posaient à la personne. Nous, on trouvait si c'est un avocat, une enseignante, peu importe là ce que les élèves voulaient faire, puis par le billet du téléphone, ils posaient les questions à la personne qui faisait déjà le métier. Il y en a

même que ça bien débouché, ils y en a qui sont allés passer des journées avec ces personnes là aussi. –Claudie

La plupart des enseignantes rencontrées tentent d'établir le plus possible des liens pour permettre l'exploration et l'information des métiers et des professions. Peu des personnes rencontrées, ont de la difficulté à faire le lien avec leur enseignement et l'exploration des métiers et des professions. Ce qui prouve qu'elles sont en mesure d'appliquer le deuxième objectif de l'approche orientante, qui souhaite la découverte des différentes formations et cheminements scolaires et professionnels. De plus, au niveau des compétences professionnelles, elles semblent aptes à concevoir des situations d'enseignements-apprentissage pour développer les compétences et les domaines généraux de formation visés par le Programme. Toutefois, il est possible de dire que certaines personnes comme Sylvie, font peu de liens en classe :

Bien moi, les seuls métiers, la seule façon que j'explore les métiers, c'est que j'ai donné des noms de métier à mes responsabilités. –Sylvie

L'analyse des entretiens démontre qu'à l'unanimité, les personnes interpellées n'ont reçu aucune information ni soutien d'un conseiller en orientation. De plus, les candidates croient que la commission scolaire ne dispose pas de conseillers en orientation au niveau du primaire. Plusieurs ont rétorqué en soulevant que, par contre, il y avait des conseillers pédagogiques. Cependant, il est bon de mentionner que ces derniers n'ont pas la même mission auprès des enseignants et des élèves.

L'information et l'orientation scolaire et professionnelle font partie intégrante de l'approche orientante, la plupart des enseignantes rencontrées sont capables de bien comprendre le lien à faire entre l'école et le cheminement scolaire et professionnel. Il est envisageable de penser que celles-ci se représentent de façon assez adéquate cette partie de l'approche.

4.2.2. Le principe d'infusion

Pour faciliter la compréhension de certains concepts essentiels de l'approche orientante, le guide d'entrevue a été élaboré en sous-thèmes pour permettre aux candidates de répondre le plus possible selon leurs connaissances et leurs expériences. Cette partie de l'analyse traite du principe de l'infusion, mais davantage de manière décortiquée. Tout d'abord, à savoir si les compétences disciplinaires sont des sources riches en contenu vocationnel, toutes les répondantes, sauf une, s'entendent pour dire qu'elles ont un contenu riche et vont même jusqu'à dire qu'elles pourraient les exploiter davantage en ce sens.

Lorsque vient le temps d'établir des parallèles ou des références entre l'enseignement et apprentissage fait en classe et les métiers et les professions, la grande majorité des interviewées s'entend pour dire qu'il s'agit d'une tâche qui se fait la plupart de temps facilement pour ce qui est des matières plus fréquentes comme le français et les mathématiques. Toutefois, elles mentionnent qu'elles ont de la difficulté à établir des liens entre certaines disciplines et certains métiers et professions. Elles sont conscientes que cela demande parfois un effort supplémentaire. Ces enseignantes exercent les compétences professionnelles, au niveau de la culture (1) et de la conception (3). Elles construisent des liens entre les activités d'apprentissage et la culture des élèves, ainsi elles favorisent la création de liens significatifs chez ceux-ci. De plus, elles conçoivent des activités d'enseignements-apprentissage variées. Une seule participante a avoué ne faire aucun lien avec les métiers et les professions à travers son enseignement.

Bien, dans le fond, ça dépend quelle matière tu vois là. Mais, tu sais, je n'arrête pas de parler des maths. Mais admettons qu'on voit le volume, je ne vois pas dans quel métier on pourrait relier ça ou... Ça dépend. Dans le français, je trouve que c'est plus facile à relier ça. –Catherine

Lorsque les candidates étaient interpellées sur leur manière de faire interagir les différentes disciplines entre elles, en général, elles ont mentionné l'approche par projet, l'apprentissage coopératif et le portfolio. Certaines enseignantes comme Claudia et Marie ont fourni quelques exemples de projet qu'elles ont fait en classe faisant entremêler

plusieurs compétences disciplinaires et même l'exploration et l'information du cheminement scolaire et professionnel.

On avait un projet cycle qui était au niveau d'un journal d'école. Un certain groupe d'élèves de sixième, de cinquième-sixième année a eu la chance d'aller visiter le journal ici, le journal local, les installations du journal local, puis de voir les différents métiers qui étaient là-dedans. Mais... Puis certains sont restés surpris parce qu'ils ne savaient pas qu'il y avait autant de métiers. Bon qu'il y avait des métiers aussi élaborés qui étaient sollicités dans l'élaboration d'un journal. Mais... Puis je t'ai répondu non tantôt au niveau des métiers, mais un journaliste est venu nous expliquer l'an passé comment ça fonctionnait dans son travail à lui. (...) Bien ils ont vu l'imprimerie. Ils ont vu l'infographie. Ils ont vu le secrétariat. Ils ont vu le montage du journal. L'encartage, tout ça là. -Sylvie

Il est plus facile de voir que les candidates se représentent certains concepts de l'approche orientante, sans toutefois savoir qu'il s'agit de concepts intégrateurs de celle-ci. Effectivement, l'analyse des entretiens soulève que les enseignantes du troisième cycle interviewées sont pour la grande majorité en mesure d'appliquer et de se représenter les différents éléments qui composent la mise en place de l'approche orientante. Le deuxième objectif de l'approche orientante, soit découvrir les différentes formations et cheminements scolaires et professionnels est bien présent. Le troisième objectif est aussi abordé de façon partielle, il s'agit de connaître l'organisation, les exigences et la variété du monde du travail.

De tels projets demandent l'acquisition de compétences professionnelles au niveau de la conception (3) et du pilotage (4) de situations d'enseignements-apprentissage, mais aussi une bonne gestion du groupe-classe (6) et d'une coopération avec l'équipe-école (9) et les autres intervenants.

4.2.3. Connaissance de soi

La connaissance de soi est un thème important dans l'application de l'approche orientante, elle occupe donc une place considérable dans le guide d'entrevue soumis aux enseignantes rencontrées. Tout d'abord, il s'agit de connaître les moyens que les candidates prennent pour développer la connaissance de soi chez leurs élèves et quelle place elles attribuent à son développement en classe. L'analyse des données démontre qu'en général, les personnes rencontrées s'assurent de prendre du temps en classe pour travailler sur la connaissance de soi et l'estime de soi. Elles sont conscientes aussi de l'importance d'une bonne connaissance de soi. Certaines fixent des périodes dans leur grille horaire pour s'assurer de prendre un temps d'arrêt, comme par exemple Catherine, qui utilise sa période d'enseignement religieux pour parler de cet aspect avec ses élèves.

Moi, j'ai une période portfolio dans mon horaire, puis c'est là que je vais beaucoup travailler la personnalité, les aptitudes des enfants. Ce dans quoi ils sont bons, moins bons. -Marie

D'autres l'intègrent à travers leur enseignement et saisissent toutes les opportunités qui s'offrent à elles pour aborder la connaissance de soi. Pour ce qui est de la façon de travailler cette dernière, les candidates tentent, chacune à leur manière, d'accroître la perception qu'ont leurs élèves d'eux-mêmes. La plupart ont cité plusieurs méthodes et approches telles que le portfolio, les intelligences multiples, divers questionnaires, l'approche par projet, l'apprentissage coopératif, les responsabilités dans la classe. Plusieurs des enseignantes interviewées ont affirmé débiter le processus du développement de la connaissance de soi en établissant avec l'élève ses forces, ses faiblesses, ses goûts, ses intérêts.

Ah! C'est important que tu sois capable de te connaître, de t'affirmer, pour être capable de grandir, de t'affirmer puis de devenir un adulte responsable. -Marie

Ces données évoquent que l'objectif premier de l'approche orientante, c'est-à-dire le développement de l'estime de soi occupe une place importante et que les répondantes sont d'accord avec le fait de travailler celle-ci. Une fois encore, la compétence professionnelle de la culture (1) est observée chez les candidates. Effectivement, elles interprètent les différentes méthodes et approches et elles prennent en compte la culture des élèves et tentent de créer des liens et des situations d'enseignements-apprentissage significatives pour ceux-ci.

En lien direct avec ce qui vient d'être lu, le guide d'entrevue demande aux candidates quelle est la capacité de leurs élèves à bien identifier leurs intérêts, leurs qualités, leurs désirs, leurs préférences, leurs rêves, leurs points à améliorer. Ce qui peut paraître étonnant vu le jeune âge des élèves, c'est que la majorité des répondantes affirment qu'en général les élèves sont capables de bien identifier ce qui les représente, qu'ils sont aptes à expliquer pourquoi ils sont comme ci ou comme ça. Toutefois, elles ont pour la plupart mentionné qu'il y a toujours dans la classe des élèves qui n'arrivent pas à bien se représenter, soit parce qu'ils ne sont pas capables de voir comment ils sont, soit parce qu'ils affirment des choses qui ne les représentent pas du tout.

Ce que je remarque, c'est sûr s'ils ont plus de confiance en eux autres, ils sont beaucoup plus capables de faire ça. J'en ai quelques-uns qui n'ont pas une forte estime d'eux-mêmes. Là, c'est plus difficile pour eux autres, ces élèves là. –Claudie

Dans tous les cas, les personnes rencontrées affirment agir en tant que guide pour les aider à aller vers ce qui se rapproche le plus de la réalité. Seulement Anne mentionne qu'en général dans sa classe les élèves ne sont pas en mesure d'identifier ce qui les représentent le plus, malgré l'instauration d'ateliers qui ont pour objectifs de solliciter le développement de la connaissance de soi.

Il est possible de faire un lien avec les compétences professionnelles de pilotage (4) et d'adaptation (7). La compétence de pilotage parce que l'enseignant doit guider par ses interventions le développement de l'estime de soi chez l'élève, détecter les problèmes et tenter d'y remédier si cela est possible. Étant donné que chaque élève a une estime de soi différente, l'enseignant doit s'adapter à chacun d'eux.

Pour revenir sur la question de recherche de ce mémoire, à savoir comment les enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire se représentent l'approche orientante, on peut bien voir ici que la plupart des répondantes se représentent très bien le premier objectif à atteindre de cette approche. Effectivement, elles laissent une place importante au développement de la connaissance de soi dans leur enseignement. Toutefois, la question qui se pose est de savoir si ces enseignantes travaillent l'estime de soi pour l'approche orientante ou parce que plusieurs sources mentionnent l'importance de cet élément dans la réussite scolaire? Le deuxième cas est davantage envisageable ici, car les candidates avouent pour la plupart, au début de l'entretien, qu'elles ne connaissent peu ou pas l'approche orientante.

4.3. Les méthodes et approches d'enseignement et apprentissage

Au cours des entretiens les candidates ont énuméré plusieurs méthodes et approches qu'elles utilisent qui peuvent être en relation avec l'approche orientante. Le guide d'entrevue contient une partie sur ce propos pour permettre d'atteindre l'objectif de cette recherche, c'est-à-dire *explorer comment les enseignants et enseignantes, du troisième cycle du primaire, se représentent l'approche orientante dans leur pratique?* Cette partie comprend quelques-unes des différentes approches et méthodes mentionnées par les répondantes, un lien est fait entre l'analyse des entretiens et l'approche par projet, l'apprentissage coopératif, le portfolio, les intelligences multiples et les responsabilités, thème qui a émergé par la suite car toutes les candidates en ont fait mention.

4.3.1. L'approche par projet

La totalité des personnes rencontrées connaissent l'approche par projet et elles en tirent des opinions très positives. Elles s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une approche très motivante pour les élèves, ainsi que pour elles. De plus, la plupart perçoit de cette approche l'opportunité de faire comprendre à l'apprenant que dans la vie de tous les jours, il amorce certaines choses (projets) et qu'il est bien de terminer ce qu'on a commencé, en d'autres mots de mener à terme son projet. Les enseignantes rencontrées affirment pour la majorité que cette approche a un impact positif sur les élèves en difficulté, car à l'occasion les projets se font en équipe, ce qui permet à ces derniers d'apprendre des autres et d'arriver à réaliser un projet.

J'aime beaucoup les projets parce que justement ça amène l'enfant à comprendre que dans la vie de tous les jours, on amorce des choses, pis que c'est bien de terminer et de mettre à terme une activité, un projet, ça j'aime bien cette idée-là. Les élèves en difficulté des fois ils ont plus de difficulté alors à ce moment-là, il faut plus les aider, les guider, aller plus près d'eux, ça je m'en suis aperçue souvent. –Isabelle

Néanmoins comme Isabelle le dit, certaines candidates observent que les élèves en difficulté et certains autres ont besoin régulièrement de soutien, donc elles sont conscientes de leur rôle de guide et de médiateur dans ce processus. Par le fait même, elles affirment en général utiliser l'approche par projet, mais que cette dernière doit être fait de façon modérée, car elles ne peuvent pas tout apprendre aux élèves avec des projets.

Moi, je pense que si tu fais juste de l'approche projets, que c'est tout eux autres qui amènent, ça n'a pas d'allure. Ça n'a pas d'allure parce qu'on a certains apprentissages, des savoirs qu'il faut que les élèves apprennent, des savoirs essentiels. -Claudie

D'autres entretiens soulèvent le fait que plusieurs enseignantes trouvent plus facile d'appliquer l'approche par projet dans certaines disciplines que dans d'autres, mais que cette façon de faire leur permet de toucher à plusieurs matières en même temps.

J'aime ça parce que tu peux toucher plusieurs matières dans le fond dans un même projet. –Catherine

D'autre part, le guide d'entrevue tente de savoir les liens qu'elles établissent entre l'approche orientante et l'approche par projet. À ceci, les candidates voient un lien à faire avec les deux approches dans le sens que les projets suggérés peuvent être en lien direct avec l'exploration des métiers et des professions et ceci leur permet de prendre de l'information sur le cheminement scolaire et professionnel ainsi que d'intégrer plusieurs compétences disciplinaires. Faisant ainsi le lien avec le deuxième objectif de l'approche orientante, soit découvrir les différentes formations et cheminements scolaires et professionnels. Une seule candidate affirme ne voir aucun lien entre ces deux approches.

L'analyse des résultats révèle qu'une très grande proportion des entretiens fait ressortir que l'utilisation de l'approche par projet se fait en interrelation avec l'enseignante et les élèves de la classe. Effectivement, en général les élèves choisissent en partenariat avec leurs camarades d'équipe le sujet sur lequel ils élaborent leur projet et le tout doit être approuvé par l'enseignante. De plus, les projets peuvent être suggérés par l'enseignante, ainsi que les équipes de travail. Il peut s'agir aussi de projet individuel ou de projet de classe.

Habituellement on fait une banque de mots de données au tableau(...)Des fois j'amène des questions, la plupart du temps, on essaie de trouver un sujet ensemble, un sujet commun que la classe est d'accord en faisant un vote. Après les équipes je te dirais qu'on essaie plusieurs façons, c'est sûr que des fois on peut essayer le fait que l'enfant choisi son équipe, mais des fois ça l'aide pas. –Isabelle

Dans l'application de l'approche par projet trois compétences professionnelles en enseignement sont touchées directement, soient celles en lien avec la culture (1), le pilotage (4) de situations d'enseignements-apprentissage et la gestion du groupe-classe (6).

À travers les différentes approches et méthodes d'enseignements et apprentissage, l'approche par projet permet aux enseignantes rencontrées de mieux se représenter l'approche orientante, au niveau de son application en classe. Ainsi, l'approche par projet permet de croire que les candidates peuvent explorer l'approche orientante à travers celle-ci. Le projet offre la possibilité de toucher au moins au deux premiers objectifs de l'approche orientante, soit le développement de la connaissance de soi et l'exploration des cheminements scolaires et professionnels. De plus, l'approche par projet vise à mener à terme celui-ci, ce qui a un lien avec l'approche orientante.

4.3.2. L'apprentissage coopératif

Une autre approche abordée est l'apprentissage coopératif. En général, les enseignantes rencontrées sont aptes à décrire l'apprentissage coopératif, ainsi que l'utilisation qu'elles en font dans leur classe. Une seule candidate affirme ne pas utiliser l'apprentissage coopératif, mais on peut davantage croire qu'il y a un manque au niveau de sa compréhension par rapport aux rudiments de l'apprentissage coopératif, mais pas une non- utilisation de celle-ci dans sa classe.

Pour ce qui est de la fréquence de son utilisation et la place qu'elle occupe dans la classe, les enseignantes rencontrées affirment qu'elles l'exploitent de façon assez régulière, sans toutefois spécifier sur quelle base. De plus, elles mentionnent aussi que son emploi doit être fait encore ici de façon modérée. Les personnes rencontrées soulèvent l'importance de la coopération dans notre société et voient en cette approche l'occasion de sensibiliser les élèves à cette réalité. Elles attribuent donc une place de choix à l'apprentissage coopératif dans leur enseignement.

De plus, l'analyse des données démontre que les candidates ont une vision positive de cette approche. Effectivement, elles font un lien significatif entre les rôles qui peuvent être attribués dans l'apprentissage coopératif et les rôles que chaque individu doit jouer dans la vie de tous les jours. Elles soulèvent l'importance d'apprendre à travailler

ensemble et d'apprécier les personnes avec leurs différences. Isabelle explique bien l'intérêt à utiliser l'apprentissage coopératif en classe.

Dans notre société, dans le fond les enfants vont avoir à vivre, à travailler, à communiquer, les habituer jeunes, justement à l'école on a des moments pour soi, des moments où on a des travaux qui sont personnels, mais faut apprendre à communiquer avec les autres, à parler de nos besoins, à parler de qu'est-ce qu'on pense, pis justement, ça amène l'enfant à avoir un esprit critique, être capable de défendre ces opinions, etc. –Isabelle

Le guide d'entrevue demande aux participantes si elles sont en mesure de faire établir certains liens avec l'apprentissage coopératif et l'approche orientante. L'analyse démontre que la majorité voit un lien immédiat entre les deux, à l'exception d'une seule candidate. Comme l'approche orientante cherche à développer la connaissance de soi, l'apprentissage coopératif permet d'apporter une aide supplémentaire à l'élève pour l'appuyer dans sa démarche, qui ne se fait pas seul et qui l'emmène aussi à connaître les autres. Les enseignantes interviewées font référence aux rôles joués dans l'application de l'apprentissage coopératif et l'exploration des rôles sur le marché du travail et l'importance de bien jouer son rôle.

Bien, je trouve ça bien la coopération. C'est sûr qu'il faut aborder ça parce qu'en société, ils vont avoir à vivre avec d'autres coéquipiers de travail. Puis même s'ils ne les aiment pas, bien il va falloir qu'ils travaillent avec là. - Catherine

L'apprentissage coopératif est une des représentations qui permet aux personnes interviewées d'appliquer l'approche orientante selon ce que relève l'analyse des entretiens. En effet, une grande partie des enseignantes rencontrées utilisent cette méthode et est consciente de l'importance de la coopération autant à l'école que dans la vie de tous les jours. La coopération permet aussi le développement de l'estime de soi. Ce qui se rapporte au premier objectif de l'approche orientante, mais aussi au troisième objectif, car l'apprentissage coopératif permet de connaître l'organisation, les exigences et la variété du monde du travail.

Les compétences professionnelles en enseignement soulevées dans cette approche sont encore une fois en lien avec le pilotage (4) de situations d'enseignements-apprentissage et la gestion du groupe-classe (6).

4.3.3. Portfolio

Le guide d'entrevue présente une partie sur le portfolio et l'utilisation qu'en font les candidates en classe. L'analyse des données démontre que la majorité de celles-ci préconise l'emploi du portfolio et que leurs opinions semblent très favorables face à cet outil de travail. Effectivement, les participantes soulèvent les avantages de l'emploi du portfolio lorsque vient le temps de l'évaluation, ce dernier leur permet d'avoir une vue d'ensemble avec l'élève sur son cheminement, autant personnel qu'académique, au cours de l'année.

De plus, pour ces enseignantes, il s'avère un soutien visuel et concret lorsque vient le temps de rencontrer les parents. Il devient en quelque sorte un outil de communication qui fait le lien entre les apprentissages de l'enfant, les parents, l'enseignante et l'apprenant lui-même. La plupart des personnes interviewées sont d'accord pour dire qu'il s'agit aussi d'un outil efficace pour travailler la connaissance de soi. Ainsi, dans ce dernier, il confine les défis à relever, les rêves, les points forts, les points à travailler, les intérêts, les goûts, les préférences. Le portfolio devient alors un point de référence autant pour l'élève que pour l'enseignant, celui-ci permet de faire un retour. Marie et Catherine expliquent bien les raisons de l'utilisation du portfolio dans leur enseignement.

Quand un portfolio est complet, qu'il est bien structuré, qu'il représente bien, qui reflète bien l'enfant, pas juste le travail, mais l'enfant dans sa personnalité, dans son développement, quand tu arrives ne serait-ce que pour discuter avec les parents là. Les parents, ils voient les difficultés. Ils voient les forces, les faiblesses. Ils le voient là.. Et l'enfant est fier de présenter son portfolio parce que c'est lui. Ça le personnifie. C'est sa trace à lui qu'il laisse. C'est vraiment personnel. Il n'y a pas deux portfolios qui sont identiques –Marie

J'aime ça. Les parents, ils voient tout de suite les travaux de leur enfant, leur fierté, leur... C'est sûr qu'on ne met pas juste des beaux travaux. Moi, je mets aussi ce qui représente leurs résultats dans le fond. S'ils ont juste de quoi de beau dans le portfolio mais qu'ils coulent leur année par exemple, bien là ce n'est pas représentatif. C'est sûr que j'essaie d'y aller représentatif avec l'élève. Mais c'est le fun. Ça valorise les enfants aussi, montrer ses résultats à ses parents. – Catherine

Le guide d'entrevue soulève la question du moment de l'élaboration du portfolio. À cette question, l'analyse illustre que les résultats sont partagés, certaines candidates ont établi une période fixe dans leur plage horaire, tandis que d'autres réalisent le portfolio au fur et à mesure sans nécessairement déterminer un temps précis. En ce qui concerne le contenu, les candidates n'ont pas établi de structure distincte, la division du portfolio se fait régulièrement selon les étapes de l'année scolaire ou du cycle, selon le cas. Plusieurs répondantes affirment avoir intégré des questionnaires visant à développer la connaissance de soi, des objectifs, défis, rêves, à atteindre.

Peu d'enseignantes rencontrées ont établi un lien significatif avec l'approche orientante et l'utilisation fréquente du portfolio dans un milieu de scolaire. Toutefois, Marie comprend très bien le lien essentiel et efficace à faire entre cet outil et cette approche.

Quand il va aller travailler à quelque part, on demande un CV et un portfolio. Alors, déjà là, ça donne une trace à l'enfant, c'est quoi un portfolio. Ce n'est pas juste des traces académiques, c'est ma personnalité. (...) Donc, tu vas être capable d'aller chercher les outils pour te mettre en valeur, pour te faire connaître de ton employeur. Tu vas être capable de te connaître toi-même, de connaître tes limites. – Marie

L'analyse des données permet de penser que les enseignantes rencontrées peuvent représenter à travers le portfolio quelques principes de base de l'approche orientante. Effectivement, en exploitant cet outil, les candidates touchent d'abord au premier objectif de l'approche orientante, sans toutefois en être consciente, c'est-à-dire la connaissance de

soi et l'estime de soi. De plus, il est possible de confiner dans le portfolio le cheminement scolaire et professionnel. Toutefois, l'utilisation du portfolio n'est pas nécessairement employée pour l'application de l'approche orientante.

La mise en place d'un portfolio touche à deux compétences professionnelles en enseignement, c'est-à-dire au niveau de la culture (1), étant donné que son contenu est divers et de l'évaluation (5) de la progression des apprentissages des élèves, car il peut être utilisé comme outil de communication avec les parents.

4.3.4. Les intelligences multiples

La dernière théorie abordée par le guide d'entrevue est les intelligences multiples. Cette partie cherche à savoir quelles opinions se font les candidates par rapport à la théorie des intelligences multiples et l'utilisation de celles-ci dans leur enseignement. La quasi-totalité des enseignantes rencontrées font l'utilisation des intelligences multiples de façon modérée. Une seule affirme ne pas employer cette théorie dans son enseignement.

L'analyse des entretiens affirme que les répondantes utilisent cette théorie pour aider l'apprenant à développer sa connaissance de soi et son estime de soi. De plus, elle leur permet plus facilement de connaître leurs élèves et d'être plus en mesure de les guider ou du moins de soutenir leur attention et leur motivation.

Il apprend ses forces, ses faiblesses. Il apprend aussi à respecter les autres, leurs différences. Parce qu'avec les intelligences multiples, on s'aperçoit que chacun est différent. Et que les différences, bien c'est une richesse et non pas une lacune.(...) On va apprendre à se respecter et accepter les autres tels qu'ils sont, avec leurs qualités, mais aussi avec leurs défauts. –Marie

Comme le mentionne Marie, la plupart des candidates utilisent aussi cette théorie pour faire prendre conscience aux jeunes qu'ils sont tous intelligents à leur façon et qu'ils sont différents les uns des autres. Ce qui permet un respect mutuel et un climat de classe plus agréable.

Le guide d'entrevue interroge les candidates pour savoir si elles voient un lien intéressant à faire avec l'approche orientante et les intelligences multiples. Effectivement, la moitié d'entre elles a souligné que cela permet de travailler sur la connaissance de soi à travers les huit formes d'intelligence et par la suite, guider l'élève dans son cheminement personnel. Elles mentionnent aussi qu'elles peuvent aborder les métiers et professions à travers les intelligences multiples.

Oui, c'est sûr qu'il y en a un parce qu'il faut les guider vers les bonnes réponses, faut leurs apporter des connaissances qu'ils connaissent pas encore, leur faire prendre conscience de certaines choses, ils ont besoin de s'orienter. –Isabelle

Encore une fois, l'analyse des entretiens démontre que la théorie des intelligences multiples est une façon pour les enseignantes rencontrées d'intégrer certains concepts de l'approche orientante dans leur enseignement. À travers cette théorie, les candidates travaillent la connaissance de soi et la connaissance des autres, ainsi que leurs différences, soit l'objectif premier de l'approche orientante. Il est aussi possible de faire des liens entre l'exploration des métiers et des professions, qui est le deuxième objectif, et les huit formes d'intelligences multiples. Effectivement, les entretiens avec les candidates permettent à celles-ci d'établir certains liens entre les concepts abordés et l'approche orientante.

L'application des intelligences multiples démontre certaines compétences professionnelles pour les enseignants. Effectivement, elle touche la culture (1), la conception (3), le pilotage (4) et voire même l'évaluation (5) des situations d'enseignements-apprentissage.

4.3.5. Les responsabilités

Lorsqu'il est question de savoir la façon dont les candidates tentent de rendre leurs élèves responsables dans leur classe, elles ont répondu à l'unanimité qu'elles instaurent des responsabilités de classe. Ces responsabilités sont différentes d'une classe à l'autre, mais elles ont en bout de ligne le même rôle, celui de donner aux élèves un sentiment d'appartenance par rapport à la classe. Par le fait même, cela leur donne l'occasion de prendre des responsabilités dans la classe et de voir l'importance de bien accomplir ces dernières pour assurer le bon fonctionnement.

Au cours des entrevues le sujet des responsabilités en classe est revenu à plusieurs reprises, un questionnement a été abordé en lien avec les raisons pour lesquelles les élèves sont capables de prendre des responsabilités dans la classe. De plus, de quelle manière sont attribuées ces responsabilités et quelles formes prennent-elles?

Les enseignantes rencontrées expliquent en général que les responsabilités sont des petites tâches qui sont déléguées aux élèves de la classe, pour assurer un bon fonctionnement, une certaine harmonie et l'autonomie. De plus, cela permet aux élèves de développer un sentiment d'appartenance avec l'environnement de la classe, il ne s'agit pas seulement de la classe de madame ou monsieur X, mais bien de sa classe, car il a une part d'implication.

Mes métiers. Les élèves ont des métiers. Alors, avec les métiers, bien ils ont des responsabilités. Le métier d'affichage, d'éclairagiste, le fenêtrier, le distributeur, le responsable du calendrier. Alors, tous des métiers. Un ou deux métiers par mois et ils doivent l'assumer. J'ai le rédacteur en chef qui s'occupe du journal de classe. J'ai le photographe qui s'occupe des photos dans la classe. -Marie

Cette démarche rejoint bien l'approche orientante car certaines tâches représentent bien les responsabilités que l'on doit exercer dans certains métiers, (ex : arroser les plantes = botaniste, passer le balai = concierge, distribuer la collation = cuisinier, donner la météo = météorologue). Bien sûr, les tâches sont moins imposantes et exigeantes, mais cela fait prendre conscience aux élèves que toutes les responsabilités sont importantes et

qu'elles doivent être faites pour assurer un bon fonctionnement et une meilleure harmonie.

Bien c'est comme je te disais là, ça dépend des choix là en tant que tel là. Mais ça revient au fait que c'est en leur donnant des responsabilités que tu les responsabilises. C'est vraiment... Moi, je pense que c'est la clé. Puis c'est sûr que, regarde, ils sont en sixième année là. C'est sûr qu'ils peuvent se tromper. Puis encore là, c'est correct, c'est correct. Tu apprends de tes erreurs. –Claudie

Apprendre aux élèves à être responsable semble être important pour les candidates. Effectivement, c'est en leur donnant de petites responsabilités qu'ils deviennent plus autonomes. De plus, cela leur permet d'explorer ce qu'ils aiment comme responsabilité et ce qu'ils aiment moins. En étant plus autonome en classe cela leur permet de prendre davantage de décisions, de faire certains choix. De façon indirecte, le premier objectif, ainsi que le troisième sont touchés par la mise en place de responsabilités dans une classe. Le premier objectif tente de développer l'estime de soi, car l'élève peut choisir une responsabilité dans laquelle il se sent compétent. De plus, le troisième objectif cherche à connaître l'organisation, les exigences et la variété du monde du travail, c'est ce que propose les responsabilités, mais à plus petite échelle.

L'utilisation des responsabilités exige de l'enseignant une bonne maîtrise de la compétence professionnelle de la gestion du groupe-classe (6), car ces dernières entre dans l'établissement d'une routine et d'un déroulement de classe efficace.

CINQUIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION

Dans ce cinquième chapitre, la discussion est construite autour de différents éléments abordés tout au long de ce travail de recherche. Tout d'abord, un retour sur les objectifs de l'approche orientante est présenté pour faciliter la mise en contexte de la question de recherche et de l'objectif poursuivi dans ce mémoire. De plus, une discussion regroupant plusieurs éléments énoncés dans le cadre de référence est réalisée en lien avec les différentes visions des finalités de l'éducation. Finalement, ce chapitre se termine par quelques pistes de réflexion.

5.1 Quelques rappels

Tout d'abord, débutons par un rappel des objectifs de l'approche orientante. Le premier objectif de cette approche concerne le développement de l'identité et le renforcement de l'estime de soi. Pour ce faire, l'élève doit acquérir des méthodes et des habiletés de travail et expérimenter certains rôles et responsabilités. Le jeune a besoin d'un guide pour l'accompagner tout au long de cette découverte, ce qui concerne en quelque sorte le rôle des enseignants. Le deuxième objectif vise à accroître les connaissances de l'élève sur les perspectives professionnelles en lui offrant des occasions et des informations qui lui permettront de découvrir les différentes formations et cheminements scolaires envisageables pour qu'il soit en mesure d'ajuster ses projets professionnels. Le troisième objectif consiste à faire connaître à l'élève l'organisation, les exigences et la variété de choix du monde du travail, ainsi que les métiers et professions. Le quatrième objectif est le processus qui vient fermer la boucle, c'est-à-dire supporter l'élève dans son parcours d'orientation scolaire et professionnelle où il aura des compromis et des choix à faire entre ses rêves et la réalité, ce qui débouchera vers un choix de carrière (MEQ, 2002).

Dans ce contexte, l'objectif que vise à atteindre ce mémoire est d'explorer comment les enseignants et enseignantes, du troisième cycle du primaire, se représentent l'approche orientante dans leur pratique.

À travers cette recherche, une nouvelle approche est abordée, soit l'approche orientante. D'ailleurs, l'analyse des données montre que celle-ci n'est pas très bien connue de la part des enseignants et des enseignantes du troisième cycle du primaire. Malgré, cet écueil, les entretiens ont été poursuivis en interrogeant les enseignantes, du troisième cycle du primaire, à propos de leurs représentations de l'approche orientante dans leur pratique. Au fur et à mesure que les entrevues avec les candidates avançaient, ces dernières étaient en mesure de comprendre davantage l'approche orientante à travers les questionnements que proposait le guide d'entrevue. La recherche tente donc d'aller un peu plus loin en identifiant les méthodes, les approches et les théories en lien avec la pratique de l'enseignement que font les candidates en classe et les principes de l'approche orientante. Ainsi, il était donc plus évident pour ces dernières d'établir certains liens avec l'approche visée et leur pratique quotidienne. Ces liens étant effectivement plus faciles à tisser car les approches et méthodes proposées sont relativement les mêmes que celles proposées par la réforme actuelle.

De plus, en démontrant les similitudes, il devient moins pesant pour les enseignants de penser à intégrer cette approche à travers leur enseignement de tous les jours. Effectivement, l'analyse des données a démontré que les répondantes sont aptes à appliquer l'approche orientante en respectant l'évolution de ces objectifs. Toutefois, le fait de demander à ces enseignantes de prendre le temps de penser à la façon dont elles pourraient intégrer celle-ci dans leur enseignement impose un certain travail de plus. Quoiqu'elles sont en mesure de l'intégrer, il demeure que toute leçon d'enseignement demande un temps de préparation, de réalisation et d'intégration.

5.2 Les finalités de l'éducation en lien avec quelques éléments du cadre de référence.

Depuis l'avènement de la plus récente réforme, le débat sur les finalités en éducation refait surface. Effectivement, il s'agit d'un sujet en perpétuelle controverse, donc on ne peut y échapper.

Dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, les finalités sont exposées davantage sous forme de trois visées soit : instruire, socialiser et qualifier. Instruire, dans le but de maintenir le développement cognitif et celui de l'estime de soi de chaque élève. Socialiser, pour apprendre à mieux vivre-ensemble, pour assurer le sentiment d'appartenance à la collectivité, pour former des citoyens responsables et pour prévenir l'exclusion. Qualifier, afin de rendre possible la réussite scolaire et faciliter l'insertion sociale et professionnelle (MEQ, 2001). De plus, on mentionne l'importance de mettre l'élève au centre de ses apprentissages. La question des finalités en éducation varie selon la perception des auteurs.

L'approche orientante vient rejoindre en quelque sorte les finalités exposées à travers la réforme. Effectivement, à travers son principe d'infusion, elle cherche à qualifier l'apprenant sur le plan des compétences académiques, mais aussi à l'ouvrir sur le monde professionnel. De plus, elle tente d'instruire et de développer l'estime de soi par divers moyens, dont le plan individualisé de formation, les intelligences multiples. La vision de l'approche orientante permet aussi à l'élève de socialiser à travers différentes approches, telles que l'approche coopérative ou l'approche par projet. Par le fait même, les objectifs principaux de l'approche orientante situés plus haut dans ce chapitre, viennent rejoindre en plusieurs points les visées de la réforme.

Selon Jeffrey (2003), la Liberté est un objectif important à développer chez l'enfant. Il considère l'enfant comme un être en devenir. Ainsi, ce dernier explore le concept de la liberté, à travers son apprentissage et en découvrant les limites de celle-ci. Il devient plus apte à faire certains choix. Toutefois, l'enfant apprend l'exercice de la liberté sous la gouverne d'un adulte, et ce, jusqu'à majorité. L'autorité parentale et

scolaire reste prédominante. L'enfant hérite avant tout des modèles d'autorité qui l'entourent (parents, enseignantes, etc.) qui se doivent de transmettre un certain héritage. Dans cet apprentissage de la liberté, l'enfant apprend où la liberté des autres commence en apprivoisant le respect de certaines règles. Le milieu scolaire semble un endroit de prédilection pour faire l'exercice de la liberté. Jeffrey (2003) explique que la liberté :

(...) doit être orientée et encadrée par un enseignant en position d'autorité qui en montre la valeur et la pertinence. C'est pourquoi également la liberté est conditionnelle à une obéissance consentie aux règles dont l'autorité a le devoir de les rappeler au besoin. (p.137)

Dans la classe, la relation pédagogique entre un enseignant en position d'autorité intellectuelle et un élève encouragé à exercer sa liberté constitue la condition essentielle de ce désir d'apprendre. (p.138)

En ce sens, l'approche orientante vient rejoindre en quelques points la vision de l'exercice de la liberté que doit faire l'apprenant au cours de sa vie, c'est-à-dire faire certains choix en explorant et tout en étant guidé par les adultes qui l'entourent. À travers certaines théories et approches, l'apprenant peut expérimenter le « choix » et les règles de la liberté. Il est possible de mentionner ici quelques exemples, davantage développés dans le deuxième chapitre présentant le cadre de référence : l'approche coopérative, les intelligences multiples (théorie de Gardner), la théorie de Holland, le portfolio.

Dans un autre ordre d'idées, la réforme de l'éducation, outre les trois visées présentées dans le Programme de formation de l'école québécoise, mentionne l'importance de placer l'élève au centre de ses apprentissages. Est-ce qu'on parle ici de finalité en tant que telle ? Reste qu'il en est d'autant plus un élément de discussion intéressant. Cette façon de voir les choses fait en sorte que l'élève se voit confier la responsabilité de ses apprentissages. L'enseignant a donc le mandat d'encourager l'apprenant à développer son autonomie. Cependant, la volonté d'apprendre de l'apprenant ne doit pas omettre l'apprentissage des savoirs essentiels qui lui sont présentés. Toutefois, l'apprentissage de nouvelles notions semble souvent vu comme un obstacle insurmontable étant donné qu'on le soustrait des enjeux de liberté. Donc dans ce

sens l'autonomie de l'élève est reliée à son aptitude à explorer sa liberté et au soutien auquel il est dépendant (Jeffrey, 2003).

Placer l'élève au centre de ses apprentissages, au centre de ses choix, vient soutenir les objectifs de l'approche orientante, mais toujours en spécifiant qu'il bénéficie toujours d'un soutien, d'un guide. Ce rôle peut être assuré par plusieurs agents de son entourage (parents, enseignants, éducateurs, conseiller d'orientation, etc.). Par rapport à ceci Jeffrey (2003) explique :

Un enfant du primaire, comme un adolescent du secondaire, n'a pas la maturité ni les connaissances pour juger par lui-même de ce qu'il veut et de ce qu'il peut. En tant qu'être de relation, l'enfant est soutenu par les désirs de ses parents, des enseignants et de tous les adultes qui interagissent avec lui. Ce soutien qui prend la forme de l'encouragement, de la motivation, de l'appui financier et matériel, est primordial (P.140).

Toutefois, est-il vraiment réaliste et profitable pour l'apprentissage académique de l'élève de le placer au centre de ses apprentissages?

Il faut souligner ici que les recherches menées sur les méthodes pédagogiques convergent massivement pour inviter à conclure que, sur tous les plans, les méthodes traditionnelles d'instruction sont préférables, surtout pour les plus démunis culturellement. Jeanne S. Chall écrit : « La principale conclusion [...] est qu'une approche traditionnelle de l'enseignement, centrée sur l'enseignant plutôt que sur l'enfant, résulte généralement en des résultats académiques supérieurs à ceux d'une approche progressiste (Baillargeon, 2006).

En plaçant l'élève constamment au centre de ses apprentissages que devient le rôle des enseignants, va-t-il représenter la même reconnaissance qu'il devrait avoir, la même importance, la même nécessité ? Baillargeon (2006) explique ironiquement le concept de simple accompagnateur, ce qui donne peu de crédibilité à la profession.

La beauté de la philosophie constructiviste est de ne pas faire de l'enseignant un pourvoyeur de savoir, mais plutôt un facilitateur d'expériences. L'enseignant devrait donc se voir comme un co-

apprenant. (...)Ah! La beauté de la philosophie constructiviste! Vous vous faites du mauvais sang parce que vous ne connaissez pas un système numérique que vous croyez devoir enseigner? Rassurez-vous. D'abord vous n'ignorez rien du tout : vous êtes seulement mal à l'aise. Un ignorant doit apprendre et c'est parfois difficile. Mais quelqu'un de mal à l'aise doit simplement être mis à son aise : ce sera facile, vous verrez. D'autant que vous n'avez pas à enseigner quoi que ce soit. C'est que, voyez-vous, vous n'êtes pas un vulgaire pourvoyeur de savoir : vous êtes un co-apprenant! Apprendre? Étudier? Enseigner? Quelles drôles d'idées! Quels malaises n'ont-elles pas suscités et quelle joie d'être libérés des ces absurdes et inutiles fardeaux d'un autre âge!

De plus, la réforme de l'éducation propose dans son curriculum une approche par compétences. Dorénavant, on ne parle plus de buts et d'objectifs, mais plutôt de compétences subdivisées de façon hiérarchique en composantes. Ce qui diffère dans l'approche par compétences se situe au niveau de son application dans l'enseignement et l'apprentissage. Cette approche tente de faire découvrir à l'élève des nouvelles connaissances à l'intérieur des situations d'apprentissages pertinentes. Elle ne se résume pas à la simple accumulation de savoirs. Cette nouvelle notion de compétence fait appel aux compétences disciplinaires, mais aussi aux compétences transversales. L'une des compétences transversales qui vient rejoindre les objectifs de l'approche orientante et qui se veut en quelque sorte une finalité est celle de structurer son identité. Effectivement, cette compétence ne concerne pas uniquement le niveau primaire et son développement doit se faire tout au long de la vie.

Toutefois, la réforme place l'approche par compétence à un niveau dogmatique en leur donnant le pouvoir de transgresser le système scolaire, du moins son programme de formation de l'école québécoise (Baby, 2007).

Le caractère totalitaire de cette approche chez nous prend en quelque sorte pour acquis que tous les élèves québécois ont toujours besoin, pour bien apprendre, de donner un sens à leurs apprentissages (...) En élevant l'approche au rang de dogme, on décide du même coup qu'il n'y a plus d'élèves québécois qui veulent simplement apprendre pour apprendre, comprendre pour comprendre, voir, comprendre et s'expliquer à eux-mêmes « comment ça marche ». «Juste pour voir», comme ils disent. (p.14)

Cette approche reste très intéressante pour permettre aux élèves à donner un sens à leurs apprentissages et rendre le tout plus motivant en leur donnant l'opportunité d'être plus compétent, sans toutefois les étouffer avec la nécessité d'être compétent dans tout et partout.

Pour sa part, Baillargeon (2006) a une vision différente, mais il nous fait prendre conscience qu'il manque quelque chose pour une application de toutes ces compétences.

Tout cela signe un recul des disciplines et des savoirs fondamentaux au profit de compétences extra-scolaires, instrumentales et utilitaires définies dans des domaines d'expérience de vie. Cette dérive est encore accentuée par l'idée assez saugrenue qu'il existerait des compétences transversales, c'est-à-dire génériques et qui ne seraient pas nécessairement contextualisées au sein de domaines de savoirs précis : il serait ainsi possible de chercher à développer en elle-même la créativité, la capacité à résoudre des problèmes et ainsi de suite. Un peu comme si on demandait désormais à l'école qu'elle apprenne à jouer, mais sans préciser si c'est de hockey, de patiences ou d'échecs qu'il s'agit

Le problème aussi avec les compétences transversales, c'est qu'elles ne relèvent de la responsabilité de personne ou de tout le monde (Baby, 2007).

Dans un tout autre ordre d'idées, l'approche orientante n'est pas une approche miracle, toutefois elle permet de faire appel à une multitude d'approches, de théories, de méthodes variées, ce qui offre aux enfants différentes façons d'apprendre sur lui-même ainsi qu'au niveau scolaire. Cela permet à l'enseignant de diversifier son enseignement, ce qui rend les apprentissages plus motivants pour l'élève. Toutefois, ce changement ne se fait pas sans questionnement et sans bouleversement, il faut d'abord revoir la formation aux enseignants pour faire en sorte que la transmission des savoirs se transforme en transmission de compétences. (Legault, Jutras et Desaulniers, 2003).

Lorsque nous portons attention à la plupart de ces finalités, ces théories. il est possible de s'apercevoir que la roue n'a pas été réinventée. L'application de la présente réforme a apporté certaines craintes (comme tout changement), elle a peut-être même fait peur à certains (enseignants, directions, parents, etc.). Est-ce à cause de la présentation de *fantômes*, comme l'explique Antoine Baby (2007).

Un aspect de la réforme qui m'agace le plus, c'est qu'elle annonce des nouveautés qui n'en sont pas, soit qu'elles ont été abandonnées en cours de route, soit qu'elles existent encore mais sous une autre appellation et qu'on les a oubliées. (...) Plusieurs éléments de cette réforme sont en effet présentés comme étant à la fois nouveaux et novateurs, alors que, sous une forme ou sous une autre, ils font déjà partie ou ont fait partie dans le passé de l'arsenal pédagogique québécois. (p.4)

Toujours selon Baby (2007), était-il nécessaire d'imposer une réforme pour faire remonter à la surface certaines préoccupations qui étaient autrefois le centre d'anciennes réformes? C'est le cas présentement avec l'importance de placer l'élève au centre de ses apprentissages et bien d'autres. Il aurait été peut-être plus profitable de se poser en premier lieu la question suivante : Pourquoi certains concepts ont été mis de côté, avant de les réimposer sous formes de « nouveautés »?

Même le domaine de l'éducation n'échappe pas à cette manie que nous avons de changer que l'apparence des choses quand nous ne sommes pas capables de changer les choses elles-mêmes. (p.5)

Est-ce que tous ces changements valent vraiment la peine, si on considère que plusieurs auteurs viennent nous confirmer qu'il ne s'agit pas de changement ?

(...) les divergences des protagonistes portent surtout, portent même crucialement et irréductiblement, sur la nature et les finalités mêmes de l'éducation. En d'autres termes, et que les protagonistes de ces discussions en soient pleinement conscients ou non, les actuels débats sur l'éducation ont un caractère éminemment philosophique, que l'oeil averti ne peut manquer de repérer aussitôt comme réactivant des vieilles querelles et des clivages anciens (Baillargeon, 2006).

5.3 Retour sur l'analyse

L'objectif était d'explorer comment les enseignants et enseignantes, du troisième cycle du primaire, se représentent l'approche orientante dans leur pratique. Au cours de la collecte et de l'analyse des données, un dur constat fut réalisé. Manifestement, ils ne se représentent pas l'approche orientante, toutefois il est démontré dans cette recherche qu'ils sont en mesure d'appliquer certains principes de cette approche.

L'analyse des données a permis de tirer certaines conclusions par rapport aux représentations que se faisaient les enseignantes du troisième cycle de primaire face à l'approche orientante. Effectivement, plusieurs d'entre elles n'avaient jamais entendu parler de cette approche relativement nouvelle. Toutefois, certaines enseignantes semblent appliquer plusieurs approches, méthodes, théories permettant la mise en pratique de l'approche orientante ou y étant associées. Ce qui laisse croire qu'elles n'enseignent pas dans le but de pratiquer cette nouvelle approche, mais qu'elles seraient bien outillées pour la mettre à exécution en en prenant conscience.

Par contre, les enseignantes mentionnaient n'avoir eu aucune formation au sujet de l'approche orientante. Pour remédier à la situation, il serait intéressant de faire bénéficier les enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire d'une formation sur l'approche orientante au niveau du primaire, ainsi que leur fournir certains outils pour leur permettre d'explorer cette dernière. On a tendance à croire que cette approche s'adresse davantage aux élèves de niveau secondaire, voire ceux du cégep. Sans toutefois les mettre de côté, il ne faut jamais perdre de vue le premier objectif de l'approche orientante, c'est-à-dire le développement de l'estime de soi. Il s'agit en fait d'un travail de longue haleine qui ne faut pas prendre à la légère. Ce travail commence donc dès l'entrée à l'école, voire même avant et s'échelonne jusqu'à l'université et plus loin encore.

Néanmoins, il serait nécessaire qu'un soutien de la part d'un conseiller d'orientation soit considéré pour être vraiment en mesure de parler d'approche orientante, car celle-ci se fait en partenariat avec les ressources oeuvrant dans le milieu scolaire et autour. Dans le cadre de cette recherche, nous avons remarqué qu'aucun conseiller d'orientation n'était en lien direct avec le niveau primaire. Il serait donc intéressant de briser certaines barrières et d'inviter le conseiller d'orientation de la commission scolaire à rendre visite aux écoles primaires.

Dans cette recherche, comme dans la réalité présente en enseignement, une des limites fut que les conceptions des différentes théories, approches, méthodes proposées par la réforme ou non, ne sont pas interprétées de la même façon. Une problématique que soulève Antoine Baby (2007).

La preuve en est qu'après quatre ans, on ne s'entend toujours pas sur ce que veut dire compétence, compétence transversale et pédagogie par projets et surtout socio constructivisme. Ce sont pourtant les termes qui sont utilisés à pleines pages dans le document fondateur de la réforme, soit le Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ) dont tout le monde se réclame, les pour comme les contre pour se matraquer les uns les autres. (p.4)

Cette même réforme est loin de faire l'unanimité de tous et elle est des plus controversées dans le milieu de l'éducation. Baillargeon (2006) fait ressortir ici, selon moi, ce que pense tout bas une bonne partie des personnes reliées de près ou de loin au milieu de l'éducation :

On aura aussi deviné que je pense que la conception de l'éducation sur laquelle repose la réforme, en plus de ne pas être désirable, n'est ni claire, ni informée, ni cohérente. (p. 5)

L'approche orientante, ne date pas d'hier, certaines études présentées dans le deuxième chapitre démontrent qu'elle était connue sous le nom d'éducation à la carrière au primaire ou éducation au choix de carrière au secondaire. Effectivement, ces cours ont disparu, ainsi que les spécialistes, soit les conseillers d'orientation pour faire place à

l'approche orientante, qui dorénavant demande un consensus entre plusieurs partenaires du milieu de l'éducation. Tout semble très simple à première vue, mais cette nouvelle approche n'a peut-être pas tout le soutien qu'on peut penser.

Il avait fallu trouver un prétexte noble pour justifier des coupures sauvages dans les services éducatifs complémentaires. Pour ne pas être obligé d'engager des conseillers en orientation et autres, on avait décrété que désormais (un autre désormais qui n'en est pas un...) l'orientation de l'élève était la responsabilité de tous et de chacun dans l'école. Mon oeil ! (...) faire d'un principe pédagogique la responsabilité de tous, c'est la meilleure façon d'en faire la responsabilité de... personne! (Baby, 2007, p.7)

C'est un peu ce qui se passe en ce moment avec l'approche orientante. C'est une approche « nouvelle » proposée par la présente réforme, qui est supposée d'être connue de tous, puisque sa mise en application est un consensus de plusieurs partenaires du milieu éducatif (enseignants, direction, éducateur, conseiller d'orientation, conseiller pédagogique, parents). Cependant, les principaux concernés dans la mise en œuvre des apprentissages (les enseignants) ne sont pas en mesure de décrire en quoi consiste cette approche et n'ont pas eu la formation nécessaire pour en faire une application adéquate. De plus, le peu de matériel sur le sujet est rarement mis à leur disposition, car trop peu connu. Leurs expériences leur mettent pour quelques-uns d'appliquer certains principes, sans toutefois le faire nécessairement dans cette optique. Dans un autre ordre d'idées, les personnes ressources les mieux placées, pouvant venir en aide aux enseignants dans l'élaboration d'activités d'apprentissage sur l'information et l'orientation scolaire et professionnel, sont les conseillers d'orientation. Ces derniers sont toutefois pratiquement en voie d'extinction, à cause des compressions budgétaires.

Donc, pour répondre directement à la question de ce mémoire : NON! Les enseignantes du troisième cycle du primaire, ne se représentent pas l'approche orientante dans leur pratique, parce qu'elles ne la connaissent pas.

Toutefois, cette approche est pourtant proposée par le ministère de l'éducation dans son document : *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : L'approche orientante* (2002) qui fut précédé par les documents; *Prendre le virage du succès, l'école orientante un concept en évolution*. (1999-2000), *L'école orientante à l'œuvre: un premier bilan de l'expérience montréalaise* (2000-2001).

Pourquoi dans ce cas, la plupart des enseignantes en savent si peu sur cette dernière? De plus, il n'y a pas beaucoup de références et d'outils didactiques offerts pour cette approche. Quasi personne ne semble connaître l'approche orientante. Cependant, la majorité des enseignantes utilisent plusieurs méthodes, approches et théories pour l'appliquer. Pour la plupart, elles emploient l'approche par projet, elles discutent avec les élèves des métiers et des professions (information et orientation scolaire et professionnelles), elles utilisent les intelligences multiples pour élaborer des activités d'apprentissage et elles désirent développer l'estime de soi des élèves et leur sens de l'autonomie. Tous ces concepts font d'ailleurs partie intégrante de la réforme. Pour ne pas dire qu'ils sont carrément ceux de la réforme.

Et voilà, est-ce que c'est parce que les principes de l'approche orientante sont tellement près de ceux de la réforme que les enseignantes ne voient pas l'utilité ou l'intérêt d'appliquer une approche parallèle?

Le Programme de formation de l'école québécoise ne parle pas mot pour mot de l'approche orientante, mais en évoque les objectifs fondamentaux dans l'élaboration des axes de développement d'un de ces cinq domaines généraux de formation, soit *orientation et entrepreneuriat*. (MEQ, 2001), dont la description est fait dans le premier chapitre de ce présent mémoire.

Par le fait même, la réforme suggère des approches et des méthodes qui permettent l'application de ces domaines ainsi que des compétences transversales, dont certaines viennent encore une fois toucher aux concepts de l'approche orientante : structurer son identité, mener à terme un projet, pour ne nommer que celles-là.

Bref, il semble irréal de demander à des enseignants d'appliquer une approche qui s'insère dans une réforme, qui après huit ans d'implantation, est encore très mal comprise, car très mal structurée, où les rôles de chaque partenaire sont loin d'être définis et celui de l'enseignant réduit au simple rôle d'accompagnateur. Une réforme qui tente davantage de répondre aux exigences de l'industrie en tentant de rendre tout le monde compétent dans rien, mais incompetent dans tout, du moins incompetent au niveau des savoirs académiques, culturel, etc. Finalement, il s'agit d'une réforme paradoxale dans l'application des approches, méthodes, théories qu'elle avance.

CONCLUSION

Pour finaliser ce travail de recherche, tout d'abord, un retour sur la problématique de ce mémoire est exposé. Certaines bases du cadre de référence sont par la suite énumérées. Un bref résumé de la méthodologie utilisée tout au long de la collecte et de l'analyse des données est expliqué. Quelques éléments de l'analyse des données sont mentionnés. Pour conclure ce travail, il est question de certaines préoccupations qui accompagnent directement l'élaboration d'une recherche et de son expérimentation, certains points ont été élaborés dans le chapitre de discussion. De plus, les retombées et de la pertinence sociale et scientifique de ce sujet de recherche portant dans le domaine des sciences de l'éducation sont exposés à la toute fin.

Le premier chapitre expose la problématique qui décrit les deux principaux enjeux de la recherche, c'est-à-dire la présente réforme et l'approche orientante. De plus, ce mémoire présente les élèves du troisième cycle du primaire ainsi que les principaux acteurs de ce mémoire les enseignants et enseignantes. Finalement, la question et l'objectif de recherche concluent ce chapitre.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence. Celui-ci donne une brève explication des concepts qui se retrouvent dans la question et l'objectif de la recherche. Ensuite, quelques bases de la réforme de l'éducation sont définies. Par conséquent, les principaux concepts de l'approche orientante sont présentés. Des liens sont établis entre les deux premières parties de ce cadre de référence, pour faire ressortir les interactions possibles entre la réforme de l'éducation et l'approche orientante. Finalement, une troisième partie propose quelques outils en lien avec la réforme et l'approche orientante qui peuvent être exploités en classe par les enseignants et enseignantes.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de ce mémoire. Une démarche vers une recherche qualitative semble être appropriée, étant donné qu'elle se préoccupe et tente de comprendre les enjeux de ce quotidien pour être en mesure d'agir sur celui-ci. Pertinemment, l'éducation est basée sur l'interaction, il est donc approprié que la

démarche employée pour l'expérimentation de cette recherche, se dirige dans le même sens (Karsenti, Savoie-Zajc. 2000).

Pour ce qui est du choix des participants, ce dernier s'est fait par échantillonnage sous base volontaire, il s'agit d'une technique d'échantillonnage non probabiliste où l'échantillon est formé de candidats qui se sont portés volontaires pour participer à la recherche.

Par la suite, la technique de collecte de données utilisée fut l'entrevue semi-dirigée, soutenue par l'élaboration et la présentation d'un guide d'entrevue sur lequel se base le chercheur lors de ces rencontres. Finalement, le type de méthode d'analyse choisi pour ce mémoire est l'analyse thématique des données.

Le quatrième chapitre révèle l'analyse des données. Cette dernière est divisée en trois parties, soit la présentation des candidates, l'approche orientante, et les différentes méthodes et approches d'enseignement et d'apprentissage. Cette section peut se conclure sur le fait que la plupart des enseignantes et enseignants ne connaissent pas l'approche orientante par un manque d'information et de formation. Cependant, ils seraient aptes à travailler avec celle-ci car ils ont les connaissances et l'expérience.

Le cinquième chapitre est une discussion à propos de différents éléments qui se retrouve dans ce mémoire, dont une discussion sur les finalités de l'éducation. De plus, un retour sur l'analyse est aussi présenté.

Ainsi, il est intéressant de souligner les retombées souhaitables à la suite de l'expérimentation et de la recherche. Ces retombées peuvent se situer à plusieurs niveaux. En premier lieu, l'objectif est d'apporter une meilleure compréhension de l'approche orientante et de la réforme auprès des enseignants et des enseignantes du troisième cycle du primaire plus précisément, mais aussi à l'ensemble des enseignants et enseignantes du primaire. En deuxième lieu, même s'il y a une compréhension de l'approche orientante de la part du personnel enseignant et du personnel de l'école, il importe que ces derniers

soient sensibilisés à cette approche et qu'ils soient intéressés à en faire une application adéquate. Ces derniers devront par le fait même porter une réflexion sur l'application qu'ils font de l'approche orientante.

De plus, il est souhaitable d'offrir de la formation pour faire davantage connaître l'approche orientante au primaire. Cette recherche démontre que les enseignantes sont en mesure de l'appliquer, mais qu'elles n'ont pas eu nécessairement la formation. Une plus grande présence des conseillers en orientation dans les écoles primaires pour soutenir les enseignantes dans l'application des principes de l'approche orientante est aussi très intéressante. De plus, ces derniers peuvent autant être nécessaire pour l'application du domaine général de formation orientation et entrepreneuriat proposé par la réforme. Il est à retenir que cette recherche confirme que la majorité des enseignantes rencontrées sont compétentes et travaillent avec plusieurs approches et méthodes, toutefois un soutien plus important au niveau des ressources humaines et des ressources matériels sont essentiels pour permettre à celles-ci de mettre en place ce que la réforme et les autres approches et méthodes demandent.

La pertinence sociale de cette recherche se situe autour des agents oeuvrant dans cette approche, plus précisément les enseignantes. Elle permet de constater que ces dernières sont pour la plupart du temps aptes à appliquer certaines théories, approches, méthodes, mais que le manque se situe au niveau du soutien et de la formation. Plusieurs des principes de l'approche orientante, tel que le développement de l'estime de soi, constitue un élément important à préconiser pour les enseignantes rencontrées et elles travaillent cet aspect dans leur classe selon différentes façons.

Pour ce qui est de la pertinence scientifique de cette recherche, elle se retrouve davantage au niveau du concept de l'approche orientante qui se fait de plus en plus connaître ou redécouvrir. Effectivement, cette approche s'inspire grandement de théories, méthodes et approches déjà connues. Elle est suggérée dans le Programme de formation de l'école québécoise, de la réforme. Toutefois, ces investigateurs ont omis d'offrir les

formations, l'accompagnement, les outils et le soutien, pour permettre à cette dernière de porter fruit.

Finalement, d'autres questions sont encore présentes à l'esprit suite à cette recherche. Dans cette même perspective, des pistes de recherche peuvent être identifiées. En effet, un effectif plus grand de participants pourrait permettre une analyse plus significative de la représentation des principes de l'approche orientante. Une autre piste intéressante de recherche consisterait à se pencher sur les perceptions des jeunes du primaire qui vivent l'approche orientante dans leur école.

De plus, l'approche orientante et la réforme demandent aux enseignants de jouer plusieurs rôles et d'assumer certaines responsabilités. Ces nouvelles responsabilités que doivent maintenant assumer les enseignants sont-elles accompagnées d'un soutien adéquat?

Par le fait même, l'application du Programme de formation de l'école québécoise est-il trop exigeant, laissant peu de place aux autres approches et méthodes en éducation ?

Références bibliographiques

- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projet*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Baby, A. (2007). *La réforme scolaire, une réforme inutile, voire nuisible*. Conférence donnée à l'Université du Québec à Rimouski, p.20
- Baillargeon, N. (2006). La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique, *Possibles*, 30(1), Hiver-Printemps 2006, 139-184.
- Beaudet, J., Huppé, J., St-Laurent, C., Gagné, M.C. (2001). Travailler ensemble pour éduquer au travail. *Pour une approche orientante de l'école québécoise : concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy : Éditions septembre, 45-87.
- Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. (2000). *L'école orientante : La formation de l'identité à l'école*. Outremont : Éditions Logiques.
- Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. (2000). L'école orientante : la formation de l'identité à l'école. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 29(2), 323-325.
- Bujold, C. (1989). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- De La Garanderie, A. et Cattan, G. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir : non à l'échec scolaire*. Sarthe : Nouvelles Éditions Marabout.
- Deschenaux, F. (1999). *La rhétorique professionnelle des conseillers d'orientation pour l'accès à la pratique de la médiation familiale : une image publique floue*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Desforges. (2001) L'approche orientante à l'école montréalaise. *Pour une approche orientante de l'école québécoise : concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy : Éditions septembre.p.125
- Dupont, P. et Bédard, J. (1991). Évaluation des besoins d'éducation à la carrière au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(1), 77-95.
- Dupont, P. Gingras, M. et Marceau, D. (2002). *Implantation d'une approche orientante à l'école, des conditions idéales*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Dore, L., Michaud, N. et Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio : Évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fournier, S. (2002). *Les intelligences multiples...une idée brillante!* Anjou : Les éditions CEC.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de donnée.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, S., Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines, la recherche en action*, 2^e édition. Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Henjum, Preyma, Stargardter.(1987). Préparation à la carrière dans les écoles élémentaires: perspectives et application. *Connat, Emploi et immigration Canada*, 15, 121-131.
- Hurst, B. (2002). *Au bon plaisir d'apprendre : (Re) trouver la faculté d'apprendre avec le sourire.* Paris : InterÉditions.
- Howden, J.,Martin, H. (1997). La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Jeffrey, D. (2003). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, 3(1), 132-143.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétence et socioconstructivisme : un cadre théorique.* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke : Édition du CRP.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G,A. Jutras, F. et Desaulniers, M-P. (2003). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école. *Éducation et francophonie*, 3(1), 26-44.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin.

- Marceau, D., Gingras, M. (2001). L'approche orientante dans les écoles : la nécessaire contribution de la communauté. *Pour une approche orientante de l'école québécoise : concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy : Septembre éditeur, 89-110.
- Maslow, A.H. (2004). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris : Eyrolles
- Ministère de l'éducation, loisir et sport. (2007) *Historique du système d'éducation québécoise*. Ministère de l'éducation, loisir et sport. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm>
- Ministère de l'éducation, loisir et sport. (2007) *Les états généraux sur l'éducation. 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*. Ministère de l'éducation, loisir et sport. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>
- Ministère de l'éducation, loisir et sport. (2007) *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Ministère de l'éducation, loisir et sport. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.htm>
- Ministère de l'éducation. (1999-2000) *Prendre le virage du succès, l'école orientante un concept en évolution*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. (2000-2001) *L'école orientante à l'œuvre: un premier bilan de l'expérience montréalaise*. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : L'approche orientante*. Gouvernement du Québec.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2008). *Le conseiller d'orientation : Profil de la profession Répartition des conseillers d'orientation au Québec*. Montréal En ligne : <http://www.orientation.qc.ca/co>
- Paillé, P. (mai 1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Paillé, P. et Mucchielle, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Chapitre 8 : L'analyse thématique*. Paris : Édition Armand Colin.
- Pelletier, D., Bujold, R. et collaborateurs. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Pelletier, D. (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise : concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy : Éditions septembre.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Éditions septembre.
- Robert, M., Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou : Les éditions CEC.
- Université de Sherbrooke (2002). *Groupe de soutien pour une approche orientante à l'école*. Université de Sherbrooke En ligne : <http://gpsao.educ.usherbrooke.ca>
- Université du Québec à Chicoutimi (2007). Guide de stage. Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Université du Québec à Chicoutimi.
- Université du Québec à Trois-Rivière (2007). *Organisation de l'éducation au Québec*. Université du Québec à Trois-Rivière En ligne : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=197
- Van Der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur

ANNEXE 1 GUIDE D'ENTREVUE

GUIDE D'ENTREVUE

1- L'approche orientante

La personne peut-elle me parler de l'approche orientante ?

- (P -Entendu parler par qui? Où?
- La formation sur l'approche orientante?
- Opinion sur l'approche orientante?)

La personne peut-elle me parler de comment elle applique l'approche orientante ?

La personne peut-elle me parler des liens possibles entre l'approche orientante et l'école ?

- (P -Avec la réforme de l'éducation?)

1.1-Information et orientation scolaire et professionnelle

La personne peut-elle me parler de l'exploration des professions et des métiers fait en classe avec ses élèves? (P -De quelle manière?

- Des cheminements scolaires et professionnels ?
- Présence d'invités qui parlent de leurs métiers ou professions?
- Visites de lieux de travail – mini-stage?
- Information de la part du conseiller d'orientation?)

1.2- Le principe d'infusion

La personne peut-elle me parler des compétences disciplinaires?

- (P -Sont-elles des sources riches en contenu vocationnel (métiers)?)

La personne peut-elle me parler des parallèles ou des références qu'elle fait à travers son enseignement par rapport aux métiers et aux professions?

La personne peut-elle expliquer comment elle enseigne en interaction avec les différentes disciplines ?

2-Connaissance de soi

La personne peut-elle me parler de la connaissance de soi chez ses élèves ?

- (P -Moyens qu'elle prend pour développer?
- La place qu'elle occupe dans sa classe ?)

La personne peut-elle me parler de la capacité des élèves de sa classe à bien identifier leurs intérêts, leurs qualités, leurs désirs, leurs préférences, leurs rêves, leurs points à améliorer?

3- Les méthodes et approches d'enseignement et apprentissage

3.1-L'approche par Projet

La personne peut-elle me parler de l'approche par projet ?

(P -Opinion sur l'approche par projet?

-Lien avec l'approche orientante?)

La personne peut-elle me parler de l'utilisation de l'approche par projet dans sa classe ?

(P -Le choix des sujets et des équipes?

-Projets en lien avec les métiers fait dans sa classe ?)

3.2- L'apprentissage coopératif

La personne peut-elle me parler de l'utilisation qu'elle fait de l'apprentissage coopératif dans sa classe ?

(P -La fréquence de son utilisation?

-Opinion sur l'apprentissage coopératif?

-La place qu'elle occupe dans la classe?

-Lien avec l'approche orientante?)

3.3-Portfolio

La personne peut-elle me parler de l'utilisation qu'elle fait du portfolio en classe ?

(P -Opinion sur le portfolio?

-Les raisons de son utilisation?

-Son contenu?)

3.4- Les intelligences multiples

La personne peut-elle me parler de son utilisation des intelligences multiples dans sa classe ?

(P -Opinion sur les intelligences multiples?

-Moyens pour les jeunes d'apprendre à se connaître soi-même?

-Lien avec l'approche orientante?)

3.5-Différenciation

La personne peut-elle me parler de la différenciation dans son enseignement ?

La personne peut-elle me parler de la façon dont elle porte attention aux intérêts des élèves?

La personne peut-elle me parler de la manière dont elle conscientise ses élèves au fait qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière?

La personne peut-elle me parler des approches, méthodes, outils, moyens d'enseignement et d'apprentissage utilisez-vous dans votre classe ?

4- Autonomisation

La personne peut-elle me parler de la façon dont elle tente de rendre ses élèves responsables dans sa classe ?

La personne peut-elle me parler des raisons pour lesquelles ses élèves sont assez matures pour prendre certaines responsabilités ?

(P- Pour faire certains choix tout seul ?)

La personne peut-elle me parler de la manière dont elle s'y prend pour solliciter ses élèves à faire des choix, à prendre des décisions en classe ?

La personne peut-elle me parler de la façon dont ses élèves sont sensibilisés au fait qu'ils sont les premiers responsables de leurs apprentissages ?

Questionnaire sociodémographique

Sexe : Masculin ou Féminin

Âge :

En quelle année avez-vous eu l'obtention de votre diplôme? :

À quelle université avez-vous fait votre baccalauréat? :

Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement?

À quel degré enseignez-vous?

Vos coordonnées, si vous désirez avoir les faits saillants du projet de recherche une fois terminé :

Adresse : _____

ANNEXE 2
LETTRE AUX DIRECTIONS

Rimouski, octobre 2005

À la direction,
Madame, Monsieur,

La présente a pour objectif de solliciter votre collaboration à la recherche conduite par Johanne Decoste dans le cadre de la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski.

L'étude présentée s'intéresse à la représentation des principes de l'approche orientante, chez les enseignantes et enseignants du troisième cycle du primaire. **Les objectifs de ce projet de recherche sont** : d'explorer comment les enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire se représentent l'approche orientante dans leur enseignement; de comprendre les perceptions au sujet de la place de l'approche orientante dans leur enseignement et de connaître les modes d'application de l'approche orientante. Une entrevue semi-dirigée individuelle serait réalisée avec les personnes intéressées. Toutes les démarches sont réalisées avec le souci particulier de conserver la confidentialité des propos et l'anonymat des enseignantes et des enseignants participant et des écoles dans lesquelles ces derniers travaillent.

La rencontre se déroulera dans la classe de l'enseignante ou de l'enseignant participant, au moment qui lui semblera le plus opportun et sera d'une durée d'une heure approximativement.

En espérant le tout conforme et en vous remerciant de l'attention portée à l'égard de cette recherche, veuillez agréer nos salutations les plus distinguées.

Johanne Decoste
Étudiante à la maîtrise en Éducation
Université du Québec à Rimouski

Frédéric Deschenaux
Directeur de recherche
Université du Québec à Rimouski

ANNEXE 3

LE FEUILLET D'INFORMATION POUR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Le feuillet d'information pour les enseignantes et enseignants du troisième cycle du primaire.

FEUILLET D'INFORMATION

Avant propos : Concernant l'entente prise avec votre direction d'école, nous vous communiquons ces informations sur une étude qui se réalisera avec l'aide de votre collaboration.

Titre de l'étude : La représentation des principes de l'approche orientante, par les enseignantes et enseignants du troisième cycle du primaire.

La nature du projet:

Les jeunes ont de la difficulté à se décrire et à dire qui ils sont, leurs qualités, leurs forces, leurs goûts, leurs préférences, leurs passions, leurs intérêts, leurs points à améliorer, etc. (Dupont et Bédard, 1991). Le nouveau programme de formation de l'école québécoise place l'élève au cœur de ses apprentissages et l'enseignant doit en faire de même. L'approche orientante suggère quelques moyens qui sont en lien avec la nouvelle réforme pour aider à développer l'estime de soi des élèves et leur motivation. Ici, il ne s'agit pas d'orienter l'élève vers un choix de carrière, mais plutôt de l'orienter dans sa connaissance de soi et du monde.

En prenant en considération tous ces éléments, l'objectif général de cette recherche consiste à explorer comment les enseignants et les enseignantes, du troisième cycle du primaire, se représentent l'approche orientante dans leur enseignement. Plus spécifiquement, ce sont les perceptions des enseignants et les enseignantes, du troisième cycle du primaire au sujet de la place de l'approche orientante dans leur enseignement qui seront décrites. De plus, les modes d'application de l'approche orientante par les enseignants et les enseignantes, du troisième cycle du primaire seront exposés.

Les objectifs de recherche:

- *Explorer comment les enseignants et enseignantes, du troisième cycle du primaire, se représentent l'approche orientante dans leur enseignement.*
- Comprendre les perceptions des enseignants et enseignantes, du troisième cycle du primaire au sujet de la place de l'approche orientante dans leur enseignement.
- Connaître les modes d'applications de l'approche orientante par les enseignants et enseignantes, du troisième cycle du primaire.

La nature de la participation des enseignantes et enseignants du troisième cycle :

Vous serez d'abord invité à remplir le formulaire de consentement afin de nous faire connaître votre décision quant à votre participation à ce projet de recherche, le formulaire sera récupéré personnellement par Johanne Decoste.

Respect de la confidentialité

- Les informations personnelles concernant les enseignantes et enseignants sont strictement confidentielles et ne servent qu'aux fins de recherche.
- Seules les personnes responsables de la recherche ont accès à ces informations.
- Pour assurer la confidentialité, les enseignantes et enseignants qui participent reçoivent un numéro de code d'identification qui sert à la collecte et à l'analyse des données.
- Les renseignements qui permettent d'identifier les enseignants et enseignantes sont détruits dès qu'ils ne sont plus utiles au projet de recherche.
- Seules les données codées sont conservées par la chercheuse pour une période n'excédant pas cinq ans à compter du dépôt final du projet de recherche.

À quel moment auront lieu l'entrevue avec l'enseignante ou l'enseignant participant?

La période allouée pour l'entrevue sera planifiée afin d'éviter un conflit d'horaire à l'enseignante ou à l'enseignant. La rencontre sera choisie par l'enseignante ou l'enseignant participant au moment qui leur semblera le plus opportun.

Durée de l'entrevue :

L'entrevue a été conçue afin de ne pas trop vous prendre de votre temps, donc un temps approximatif à une heure est évalué pour la durée de cet entretien.

ANNEXE 4
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTES
ET ENSEIGNANTS DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Le formulaire de consentement pour les enseignantes et enseignants du troisième cycle du primaire

Titre du projet: La représentation des principes de l'approche orientante, par les enseignantes et enseignants du troisième cycle du primaire.

Responsables du projet : Johanne Decoste , étudiante à la maîtrise
 Frédéric Deschenaux, directeur de recherche

- 1) On m'a informé(e) de la nature et des buts de ce projet de recherche, ainsi que de son déroulement.
- 2) On m'a informé(e) des risques et des inconvénients associés ma participation.
- 3) Ma participation à cette étude est volontaire et je peux me retirer en tout temps sans préjudice.
- 4) Les données de cette étude seront traitées en toute confidentialité et elles ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques par les responsables de ce projet.
- 5) J'ai pu poser toutes les questions voulues concernant ce projet et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes.
- 6) Ma décision concernant ma participation à cette étude libère ni les chercheurs, ni l'établissement hôte, de leurs obligations envers moi-même.
- 7) Je sais qu'aucune rémunération n'est rattachée à ma participation.
- 8) On m'a remis un exemplaire du feuillet d'information et du formulaire de consentement.
- 9) J'ai lu le présent formulaire.

Je consens à participer à ce projet de recherche

: Oui : **Non :**

Signature de l'enseignant(e) participant

Date

Johanne Decoste
Responsable de la recherche

Frédéric Deschenaux
Directeur de recherche

