Principaux résultats du projet pilote portant sur l'approche orientante auprès d'écoles primaires francophones du Nouveau-Brunswick

Rapport-synthèse



Diane LeBreton

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton, N.-B.

Juillet 2010

Ce rapport-synthèse s'inscrit dans le cadre d'un projet commandé et financé par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Le rapport détaillé sera soumis à l'automne 2010.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS i

INTRODUCTION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE 1
Contexte et objectifs de l'étude 1

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE 2
Méthode de recherche 2
Participantes et participants 2
Grilles d'entrevues et questionnaire de recherche 3
Analyse des données 4

CHAPITRE 2 : RÉSULTATS ET DISCUSSION 4
DONNÉES QUALITATIVES 4
PERSPECTIVE DES ÉLÈVES 5
Appréciation des activités par les élèves 5
Apprentissages faits par les élèves 5
Répercussions des apprentissages faits par les élèves 5
Défis rencontrés par les élèves 6
Quelques suggestions formulées par les élèves 6
PERSPECTIVE DU PERSONNEL D'ORIENTATION 7
Pratiques gagnantes selon le personnel d'orientation 7
Principaux défis rencontrés par le personnel d'orientation 7
Répercussions du projet selon le personnel d'orientation 8
Quelques suggestions formulées par le personnel d'orientation 9
PERSPECTIVE DU PERSONNEL ENSEIGNANT, DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET DES GESTIONNAIRES 9
Impacts positifs du projet pilote 10
Principaux défis rencontrés 11
Quelques suggestions 11
DONNÉES QUANTITATIVES 12
GESTION PERSONNELLE 12
EXPLORATION DES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE ET DE TRAVAIL ET DÉVELOPPEMENT VIE-TRAVAIL 14

CONCLUSION 16

RÉFÉRENCES 17

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à l'engagement de plusieurs partenaires et individus. Nous voulons d'abord remercier le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick pour nous avoir confié la responsabilité de mener cette étude. De plus, nous tenons à remercier les directions générales et les directions de l'éducation des districts scolaires francophones ainsi que les directions des écoles pilotes pour leur accueil et leur collaboration lors de la cueillette de données.

Des remerciements s'adressent également à Nadia Cresp (conseillère d'orientation) qui a coordonné et mené l'ensemble de la cueillette des données, puis à Véronique Hall et Priscille Chiasson (étudiantes à la maîtrise en orientation) de même qu'à Vanessa Poirier (étudiante au baccalauréat en éducation) pour leur appui logistique lors de la conduite des entrevues de groupe. Nous sommes aussi très reconnaissants à l'endroit du personnel d'orientation affecté à ce projet, pour leur collaboration lors de la cueillette des données auprès des différents groupes ciblés, de même qu'à toutes les personnes qui ont accepté de se prêter aux entrevues et de répondre aux questionnaires de recherche. Sans leur participation, la réalisation de cette recherche n'aurait pas été rendue possible.

Dans un autre ordre d'idées, nous tenons à reconnaître le travail fait par les personnes assignées à l'entrée et à l'analyse des données. Dans ce contexte, nous remercions plus particulièrement le personnel du Centre de recherche et de développement en éducation pour sa précieuse collaboration, notamment Donald Long, agent de recherche. Les remarques constructives de Carole Essiembre ont aussi été appréciées lors de la conception des questionnaires à réponses ouvertes.

En dernier lieu, nous nous devons d'adresser des remerciements particuliers à Jean-Guy Ouellette pour son rôle de consultant à toutes les étapes de cette recherche.

INTRODUCTION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La plupart des pays intègrent désormais des contenus d'orientation professionnelle dans leurs programmes d'études afin d'accroître, notamment, la motivation de l'élève envers la réussite de ses études et de ses projets de carrière (Organisation de coopération et de développement économiques, 2004). Au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB), une telle vision de l'éducation et de l'orientation se traduit par le concept d'approche orientante.

De façon générale, l'approche orientante s'appuie sur trois principes de base (ministère de l'Éducation du Québec, 2002; Pelletier, 2004) : la mobilisation, l'infusion et la collaboration. La *mobilisation* a pour but de faire naître « l'attitude motivée » de l'élève de sorte à éveiller son désir de réussir et de s'orienter (Pelletier, 2004). Pour sa part, l'*infusion* vise l'intégration des notions liées au travail et à la carrière aux contenus disciplinaires ainsi qu'aux activités scolaires et parascolaires, de sorte à rendre les apprentissages des élèves plus signifiants (Pelletier, 2004). Quant à *la collaboration*, elle favorise l'établissement de partenariats entre les divers acteurs de l'école et les membres de la communauté (Pelletier, 2004). Ce principe rejoint de très près la philosophie que se donne le MENB par le biais de ses écoles communautaires. En somme, l'approche orientante vise à mobiliser l'élève dès le primaire, et ce, jusqu'à la fin du secondaire, de sorte à ce qu'il se fixe des buts sur le plan professionnel pour ainsi être davantage motivé à l'école en faisant des liens entre son vécu scolaire et ses rêves face à son avenir (LeBreton, Gingras et Leclerc, 2008).

Contexte et objectifs de l'étude

Dans son énoncé de politique (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2007), le MENB s'est engagé à assurer la réussite de tous les élèves en intervenant plus tôt dans leur développement de sorte à les rendre plus autonomes et à les aider à trouver les domaines d'intérêt pour lesquels ils ont du talent. En mars 2008, une équipe, composée de deux expertes et d'un expert, proposait un modèle d'orientation professionnelle continue au moyen d'une approche orientante à l'intention des élèves francophones de la province, afin d'assurer sa mise en œuvre dès le primaire. En septembre 2008, les cinq districts scolaires francophones implantaient, à titre de projet pilote, ce modèle d'orientation au sein de 15 écoles primaires[1], notamment chez les élèves de 6^{e} à 8^{e} année.

[1] Les écoles pilotes sont les suivantes : Le Mascaret (District 1); École Grande Rivière, Polyvalente Thomas-Albert et Polyvalente Arthur J. Savoie (District 3); École Arthur-Pinet, Le Domaine des Copains, Académie Notre-Dame et Le Domaine étudiant (District 5); École Le Tremplin, École La Source, École La Passerelle et École L'amitié (District 9); École Mgr. François Bourgeois, École Donat Robichaud et École Père Edgar-T-LeBlanc (District 11).

À la suite d'une demande explicite du MENB, une équipe de recherche, sous la direction de Diane LeBreton, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, entame une étude permettant d'évaluer l'expérimentation de ce modèle d'orientation basé sur une approche orientante au sein de ces 15 écoles pilotes de niveau primaire (6^{e} à 8^{e} année). À partir de quelques questions de recherche, deux principaux objectifs ont été précisés. Dans un premier temps, l'étude visait à décrire comment les différents acteurs du projet pilote vivent leurs expériences du point de vue de l'expérimentation d'un programme d'activités orientantes. Dans un deuxième temps, elle permettait de décrire les effets d'un programme d'activités orientantes sur le développement de compétences vie-carrière des élèves ciblés.

CHAPITRE 1
MÉTHODOLOGIE

Méthode de recherche

Afin de mener à terme cette recherche, une méthodologie mixte a été retenue, c'est-à-dire une approche permettant la cueillette de données qualitatives et quantitatives de recherche (Creswell, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Sur le plan qualitatif, cette recherche de type exploratoire vise à décrire comment les différents acteurs impliqués dans l'expérimentation des activités orientantes ont vécu cette expérience (Fortin, 1996). Sur le plan quantitatif, un protocole post-test (sans groupe témoin) a été retenu et, par conséquent, seuls les élèves ayant expérimenté les activités orientantes ont répondu à un questionnaire afin de connaître leur perception quant aux progrès qu'ils considéraient avoir réalisés en matière de compétences vie-carrière.

Participantes et participants

L'ensemble des données (qualitatives et quantitatives) ont été recueillies pendant la période de mai à juin 2009.

Sur le plan qualitatif, des entrevues de groupe (focus group) ont été réalisées, permettant ainsi des interactions et un partage d'expériences entre les membres d'un groupe (environ 8 à 10 personnes par groupe). Des entrevues individuelles ont aussi été conduites et un questionnaire à réponses ouvertes a été complété. Au total, 17 entrevues de groupe ont été menées, dont 15 avec des groupes d'élèves fréquentant les écoles pilotes de chaque district scolaire francophone. Un groupe représentant chacun des trois niveaux scolaires (6^{e}, 7^{e} et 8^{e} années) a été formé et devait, dans la mesure du possible, compter 10 élèves dont un nombre

égal de garçons et de filles. Dans les faits, la population totale des élèves ayant participé à une entrevue de groupe se chiffre à 136 (*n* = 78 filles; *n* = 58 garçons), dont 44 élèves de 6e année (*n* = 28 filles; *n* = 16 garçons), 48 élèves de 7e année (*n* = 26 filles; *n* = 22 garçons) et 44 élèves de 8e année (*n* = 24 filles; *n* = 20 garçons). Une entrevue de groupe ainsi que des entrevues individuelles (*n* = 7) ont également été réalisées auprès du personnel d'orientation[2]. Une entrevue de groupe constituée de membres du personnel enseignant du district 11 a aussi été menée à partir de personnes se portant volontaires (*n* = 4). En plus des entrevues de groupe, un questionnaire à réponses ouvertes a été distribué, sur une base individuelle et par le biais du courrier électronique, à tous les membres du personnel enseignant oeuvrant au sein de l'une ou l'autre des 15 écoles pilotes, à l'équipe pédagogique[3] ainsi qu'aux gestionnaires[4] affectés aux écoles pilotes. Au total, le nombre de personnes ayant complété ce questionnaire se répartit ainsi : personnel enseignant (*n* = 13); équipe pédagogique des services aux élèves (*n* = 3); gestionnaires (*n* = 14, dont 12 directions d'écoles et deux directions de l'éducation).

En ce qui a trait aux données quantitatives de recherche, des questionnaires à réponses fermées ont été administrés à tous les élèves consentants (*N* = 1 224), de la 6e à la 8e année, qui fréquentaient les 15 écoles pilotes, soit plus précisément 321 élèves de 6e, 421 élèves de 7e et 482 élèves de 8e.

Grilles d'entrevues et questionnaires de recherche

Plusieurs outils de recherche ont été développés dans le but d'atteindre les objectifs de cette étude. Afin de recueillir les données qualitatives, une grille d'entretien ainsi qu'un questionnaire à réponses ouvertes, adaptés aux différents groupes ciblés (élèves, personnel enseignant, personnel d'orientation, équipe pédagogique et s, agente pédagogique provinciale à la direction des services pédagogiques), ont été conçus à partir de thématiques jugées pertinentes. Constituée d'une série de questions ouvertes, ces outils permettaient notamment d'identifier les pratiques gagnantes du projet ainsi que les défis rencontrés, puis de fomuler des pistes de suggestions pour l'avenir. Les données quantitatives, quant à elles, ont été recueillies au moyen d'un questionnaire comprenant des questions à réponses fermées selon une échelle de type Likert à trois niveaux (1 : Pas plus qu'avant; 2 : Plus qu'avant; 3 : Beaucoup plus qu'avant). Ce questionnaire, administré à tous les élèves de la 6e à

[2] Ce terme désigne les six conseillères et le conseiller d'orientation affectés au projet pilote.
[3] Ce terme comprend les cinq agentes et agents pédagogiques responsables des services aux élèves affectés au projet pilote dans chaque district scolaire francophone.
[4] Ce terme désigne les directions d'école des 15 écoles pilotes de même que les directions de l'éducation des cinq districts scolaires francophones.

la 8e année ayant reçu le consentement des parents et qui fréquentaient les 15 écoles pilotes, a permis de connaître leur perception quant aux progrès qu'ils considéraient avoir réalisés en matière de compétences vie-carrière suite à leur participation au projet pilote. Les compétences ciblées et jugées essentielles provenaient du *Plan directeur pour le design en développement vie-travail* (Centre national vie-carrière, 2000).

Analyse des données

Le traitement des données qualitatives a été effectué selon l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008), en identifiant les principaux thèmes qui se dégageaient des propos des différents groupes de personnes interrogées. Cette démarche a permis de constituer des synthèses plus englobantes des données recueillies. Quant aux données quantitatives recueillies auprès des élèves, elles ont été soumises à des analyses descriptives et comparatives.

CHAPITRE 2
RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans un premier temps, la synthèse des *résultats qualitatifs* est présenté selon trois principales perspectives : la perspective des élèves, celle du personnel d'orientation ainsi que celle du personnel enseignant, de l'équipe pédagogique et des gestionnaires. Dans un deuxième temps, la synthèse des *résultats quantitatifs* obtenus uniquement auprès d'élèves ayant participé au projet pilote est présentée selon deux principales catégories, soit : la gestion personnelle ainsi que l'exploration des contextes d'apprentissage et de travail et le développement vie-travail.

DONNÉES QUALITATIVES

Une grille d'entrevue et un questionnaire à réponses ouvertes, adaptés aux différents groupes ciblés (élèves, personnel d'orientation, personnel enseignant, équipe pédagogique, gestionnaires, agente pédagogique provinciale à la direction des services pédagogiques), ont été conçus à partir de thématiques jugées pertinentes. Ces outils ont permis de rendre compte de l'expérience vécue par les membres de ces différents groupes et des effets de l'implantation d'un programme d'activités orientantes sur ces derniers.

PERSPECTIVE DES ÉLÈVES

En général, la grille d'entrevue à l'intention des élèves (15 entrevues de groupe, 6e à 8e année) visait à connaître ce qu'ils ont apprécié des activités orientantes, ce qu'ils ont appris et les difficultés qu'ils ont rencontrées. Une réflexion face à leur avenir a aussi fait l'objet de quelques questions.

Appréciation des activités par les élèves

Interrogés à savoir ce qu'ils ont aimé des activités orientantes vécues au cours de l'année scolaire, les élèves mentionnent, d'une part, avoir apprécié le fait de découvrir de nouvelles professions et d'en connaître davantage sur leurs préférences professionnelles. D'autre part, ils ont apprécié le fait d'avoir été incités à s'engager à travers certaines activités; bref, d'avoir eu l'occasion de vivre des activités « mobilisantes » leur permettant de bouger, de manipuler des objets. En ce sens, les résultats portent à croire que l'implantation d'activités par le biais d'une approche orientante serait considérée comme une pratique gagnante puisque ces activités, en général, se sont avérées signifiantes à leurs yeux et ont eu pour effet de les motiver face à leurs apprentissages scolaires.

Apprentissages faits par les élèves

De façon générale, les groupes d'élèves interrogés s'entendent pour dire que leurs principaux apprentissages touchent à la connaissance de soi (ex. : qualités personnelles, défis, intérêts, compétences) et à celle des autres, à la connaissance du monde du travail (ex. : types de profession, exigences liées aux emplois, stéréotypes professionnels), aux liens entre la matière scolaire et l'orientation (infusion) ainsi qu'au travail d'équipe (collaboration). Bref, l'ensemble de leurs apprentissages démontre une fois de plus la pertinence d'intervenir tôt dans le processus et d'avoir une démarche d'intervention continue en matière de développement vie-carrière, ainsi qu'il est déjà souligné dans certains écrits (Fédération des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick, 2007; Commission sur l'école francophone, 2009).

Répercussions des apprentissages faits par les élèves

Les apprentissages faits par les élèves au moyen des activités orientantes ont eu un effet, semble-t-il, sur leur développement vie-carrière. Plus précisément, les apprentissages faits ont eu des répercussions au niveau de leur connaissance de soi et des autres, de leurs habiletés en recherche d'information et d'une réflexion quant à la complexité du choix de carrière et à la préparation de leur projet d'avenir. Bref, les apprentissages évoqués s'avèrent d'autant plus

pertinents, sachant à quel point l'indécision par rapport à leur projet vie-carrière crée de l'anxiété chez bon nombre de jeunes appelés à faire leur choix de carrière, tant à la fin du secondaire qu'au cours de leur transition aux études postsecondaires.

Défis rencontrés par les élèves

Tous les groupes d'élèves rencontrés reconnaissent avoir vécu certains défis lors des activités mises à l'essai au cours de l'année. Par exemple, plusieurs groupes ont avoué avoir vécu une certaine difficulté à faire valoir leur point de vue au sein du travail d'équipe. Or, l'idée d'apprendre à s'affirmer au sein d'une équipe s'avère tout de même fondamental sachant que la communication est non seulement une habileté à développer tout au long de sa vie, mais aussi une compétence d'employabilité essentielle à la réussite de son intégration sur le marché du travail. Le vocabulaire inusité utilisé dans certaines activités et le manque de variété quant aux professions ou métiers présentés sont d'autres exemples de défis soulignés par les élèves. Le manque de temps accordé aux activités orientantes a aussi fait l'objet de plusieurs commentaires. Il y a lieu de préciser que certains membres du personnel d'orientation n'étaient affectés qu'à 10 % de leur temps dans une école, alors que d'autres l'étaient à 100 %, et ce, selon le nombre d'élèves.

Quelques suggestions formulées par les élèves

Les élèves rencontrés ont fourni quelques pistes en guise d'améliorations possibles à apporter au projet pilote si on souhaite connaître plus de succès à l'avenir. Leurs suggestions touchent tantôt à la mobilisation (les élèves veulent être impliqués davantage dans le choix des activités dans la mesure du possible), tantôt à la collaboration (les élèves sont d'avis qu'une plus grande collabororation avec les membres de la communauté constitue un moyen d'accroître la diversité dans la nature des activités) et, enfin, tantôt à la fréquence et à la durée des activités (les élèves veulent davantage d'activités orientantes au cours d'une année scolaire et plus de temps pour laisser, par exemple, une place aux discussions de groupe et aux retours sur les expériences). C'est, entre autres, dans cet esprit qu'ils soulignent l'importance d'avoir une plus grande présence du personnel d'orientation au sein d'une école. Deux groupes d'élèves ont même fait la suggestion d'offrir un cours à l'école portant spécifiquement sur la carrière. En somme, il apparaît clair que les élèves veulent en connaître davantage par rapport à leur projet vie-carrière; ils se disent plus conscients du fait que le choix de carrière est complexe et qu'il est important de bien réussir à l'école afin d'atteindre leurs buts et de réaliser leurs rêves sur le plan vie-carrière.

PERSPECTIVE DU PERSONNEL D'ORIENTATION

Le personnel d'orientation a également eu l'occasion de s'exprimer, en groupe et sur une base individuelle, par rapport à l'expérience vécue tout au long de l'année d'implantation du projet. Examinons de plus près les principaux éléments qui émergent des données quant aux pratiques gagnantes, aux principaux défis rencontrés, aux diverses répercussions du projet et aux suggestions formulées.

Pratiques gagnantes selon le personnel d'orientation

Parmi les principales pratiques gagnantes soulignées par le personnel d'orientation se trouvent la mobilisation des acteurs clés, la promotion de l'approche orientante et l'utilisation du portfolio. En ce qui a trait à la *mobilisation des acteurs clés*, le personnel d'orientation est unanime pour préciser que l'appui des directions d'écoles constitue un élément crucial pour connaître du succès. Le personnel enseignant, les élèves ainsi que les parents demeurent aussi des alliés importants par rapport à cette question. Selon le personnel d'orientation, la *promotion de l'approche*, voire aussi des activités orientantes, doivent être accentuées au sein des écoles, des districts scolaires et de l'ensemble de la communauté. À cet égard, on s'attendrait à un plus grand leadership de la part des directions d'écoles afin d'informer les parents de la mise en place du projet pilote. D'autres exemples d'activités de promotion ont été soulignées dont, entre autres, les suivantes : annonce affichée sur le babillard de l'école, formation d'un comité d'orientation (regroupant des élèves sous la direction du personnel d'orientation), participation du personnel scolaire au colloque annuel sur l'approche orientante (offert par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle), courts reportages à la télévision ou à la radio. Enfin, *l'utilisation du portfolio* constitue une autre pratique gagnante qui permet, selon le personnel d'orientation, de faire des retours d'intégration avec les élèves. La création d'un portfolio électronique pour chaque élève a été soulignée à maintes reprises par le personnel d'orientation comme une pratique exemplaire à mettre de l'avant. En plus de favoriser le développement d'une compétence durable, il s'agit là d'une occasion toute désignée pour rendre les apprentissages des élèves plus facilement repérables d'une année scolaire à une autre, sans négliger l'engouement qu'une telle initiative susciterait.

Principaux défis rencontrés par le personnel d'orientation

Il va sans dire que l'implantation d'un projet d'une telle envergure ne se fait pas sans heurts. D'après le personnel d'orientation, la *sensibilisation à l'endroit de tous les acteurs clés* figure parmi les défis importants à relever pour que l'approche orientante connaisse du succès. Le

personnel d'orientation a d'ailleurs exprimé un certain malaise quant aux membres de la direction de certaines écoles pilotes qui laissaient entendre que ce projet leur avait été imposé. De la même manière, ce ne sont pas tous les enseignants et enseignantes des écoles pilotes qui ont accepté de collaborer au projet, et ce, pour diverses raisons (désintéressement, absence de formation, manque d'information sur leur rôle). Le personnel d'orientation insiste aussi pour rappeler l'importance de créer des liens de confiance avec les élèves, ce qui n'est pas toujours facile selon le nombre d'écoles et la clientèle à désservir (élèves doués, élèves à risque de décrocher, élèves ayant des troubles d'apprentissage ou d'autres besoins). Enfin, le personnel d'orientation a tenu à souligner que la présence d'agentes et d'agents communautaires au sein des écoles pilotes, bien qu'elle constituait généralement un atout, pouvait aussi poser des défis si les rôles respectifs des deux parties (personnel d'orientation/agentes et agents communautaires) n'étaient pas bien définis. Sur ce, le personnel d'orientation craint parfois que ses compétences ne soient pas utilisées à sa juste valeur.

Par ailleurs, le personnel d'orientation est d'avis que des défis peuvent surgir sans un minimum de *ressources matérielles et humaines*. Par exemple, sur le plan matériel, la réalité était telle que plusieurs membres ne disposaient pas de local dans lequel travailler ou ranger leurs outils, en plus de manquer souvent de matériel de bureau. Le manque de personnes ressources affectées au projet a aussi eu un impact, notamment sur le développement et la mise à l'essai de certaines activités. Certaines écoles pilotes ont même été mises à l'écart, à la suggestion de l'équipe pédagogique, afin de maximiser les interventions au sein de quelques écoles et d'opérer plus efficacement. Selon le personnel d'orientation, un tel projet ne peut connaître du succès si les activités sont décousues comme certaines l'ont été au cours de l'année.

En dernier lieu, la *coordination du projet* a été une source de frustrations au cours de l'implantation du projet, selon le personnel d'orientation. Les membres sont majoritaires pour avancer que le manque d'information a eu un impact sur la qualité des relations établies et la collaboration obtenue par les directions d'école et le personnel enseignant. De plus, le fait de ne pas avoir une vision claire à plus long terme rendait certainement l'implantation du projet plus ardue.

Répercussions du projet selon le personnel d'orientation

Malgré les défis susmentionnés, les membres du personnel d'orientation s'unissent pour dire que l'interaction avec les élèves et la collaboration avec le personnel enseignant exigées par l'implantation d'une telle approche s'avèrent fort appréciables, en favorisant le

décloisonnement des services d'orientation vers le développement d'une culture de l'orientation au sein des écoles. Cet élément de décloisonnement a d'ailleurs été souligné par d'autres acteurs du projet (directions d'école, équipe pédagogique, directions de l'éducation, personnel enseignant et élèves). Par ailleurs, malgré les bienfaits de l'approche, le personnel d'orientation demeure très prudent et inquiet face à l'avenir du projet s'il n'y a pas de vision et d'engagement clairs à plus long terme de la part du MENB et des districts scolaires.

Quelques suggestions formulées par le personnel d'orientation

Parmi les principales suggestions formulées par le personnel d'orientation, et déjà évoquées dans cette partie, se trouvent les suivantes : 1) accentuer la promotion de l'approche au sein des écoles et des districts scolaires ainsi qu'auprès des parents et des membres de la communauté; 2) permettre à un plus grand nombre de personnes, notamment au personnel d'orientation, de participer au colloque annuel sur l'approche orientante; 3) voir à la mise sur pied d'un portfolio électronique pour tous les élèves; 4) préciser le rôle du personnel d'orientation ainsi que de tous les autres acteurs clés dans la mise en œuvre de l'approche orientante; 5) se donner des stratégies pour mieux intervenir auprès des populations à besoins particuliers; 6) fournir les ressources humaines et matérielles nécessaires à la bonne conduite du projet; 7) faire connaître la vision du MENB à plus long terme par rapport à l'approche orientante et des résultats d'apprentissages escomptés chez les élèves, puis en faire la promotion au sein des districts scolaires, du personnel scolaire et des parents.

PERSPECTIVE DU PERSONNEL ENSEIGNANT, DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET DES GESTIONNAIRES

Dans le but de connaître le point de vue du personnel enseignant, de l'équipe pédagogique[5] et des gestionnaires[6] ayant participé au projet, un questionnaire à réponses ouvertes fut acheminé par courriel à toutes les personnes faisant partie de ces trois groupes. Ce questionnaire était composé de trois principales thématiques : impacts positifs du projet pilote, défis rencontrés et suggestions pour l'avenir. Une entrevue individuelle, abordant ces mêmes thématiques, a aussi été menée auprès de l'agente pédagogique provinciale à la direction des services pédagogiques. Ses propos ont été intégrés à ceux de l'équipe pédagogique.

[5] L'équipe pédagogique est constituée des agentes et des agents pédagogiques impliqués dans ce projet.
[6] Les gestionnaires comprennent les membres de la direction des écoles pilotes ainsi que les directions de l'éducation.

Impacts positifs du projet pilote

Les impacts positifs du projet pilote sur les élèves, le personnel enseignant, l'école et les services d'orientation sont nombreux. D'abord, en ce qui a trait aux *impacts positifs sur les élèves*, on rapporte un certain *éveil face à leur développement vie-carrière*. De fait, les élèves semblent mieux comprendre l'importance de mettre un effort dans leurs études et ils sont maintenant mieux outillés pour faire leur choix de cours en prévision de leur secondaire. Le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires sont aussi d'avis que les activités orientantes (ex. : observation au travail, témoignages et visites) favorisent la *découverte de soi et du monde du travail*. Enfin, un autre impact du projet sur les élèves, souligné notamment par l'équipe pédagogique et les gestionnaires, a trait à leur *motivation et engagement face à leurs apprentissages*. D'après ces derniers, les élèves sont plus intéressés à participer aux différents projets orientants puisqu'ils sont en mesure de faire des apprentissages signifiants, d'une manière différente; le tout pouvant mener à de meilleurs résultats scolaires. Rappelons que cet élément de motivation a d'ailleurs également été souligné par les élèves eux-mêmes.

Quant aux impacts positifs de l'approche sur le personnel enseignant, on note en premier lieu une plus grande sensibilisation à l'approche et une ouverture à l'intégration de l'approche dans les disciplines d'enseignement (infusion). D'après les membres du personnel enseignant, il semble y avoir eu une prise de conscience chez leurs collègues quant à l'importance d'intégrer une « touche orientante » dans leurs activités pédagogiques, en plus de mieux comprendre le rôle que joue le personnel d'orientation au primaire. Deuxièment, un mouvement de collaboration entre le personnel enseignant et le personnel d'orientation a pris place, notamment, suite à la formation offerte au personnel enseignant. On semblait alors mieux comprendre que le personnel d'orientation ne peut à lui seul réussir ce projet.

Parmi les *impacts positifs du projet pilote sur l'école*, le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires font part de la *naissance de partenariats avec les membres de la communauté*. À titre d'exemple, une direction d'école souligne la mise sur pied de stages en milieu de travail dans les entreprises de la région pour les élèves en adaptation scolaire. Un autre impact positif sur l'école est le *développement de valeurs axées sur la préparation à l'avenir*. L'importance de préparer les jeunes plus tôt par rapport à leur choix de carrière semble mieux saisie par le personnel enseignant. Grâce au projet, l'école a aussi pu se doter d'une *nouvelle ressource* qui sert de modèle dans la mise en valeur des liens entre les apprentissages scolaires et le monde du travail.

En dernier lieu, un certain nombre d'éléments ressortent quant aux *impacts positifs de l'approche sur les services d'orientation*. Il va sans dire que l'équipe pédagogique et les gestionnaires sont conscients du fait qu'*une diversité de partenariats* (personnel d'orientation avec le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté; personnel d'orientation des niveaux primaire et secondaire) découle du projet et, par conséquent, le personnel d'orientation se sent moins seul à porter la responsabilité de développer des compétences durables en matière de développement vie-carrière chez les élèves. D'autres personnes ont fait part de la *mise en valeur des services d'orientation*, le rôle des conseillères et des conseillers d'orientation ayant été démystifié auprès des élèves et de l'ensemble du personnel scolaire du primaire.

Principaux défis rencontrés

À l'instar des autres groupes rencontrés, certains défis relevés par le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires sont liés au *temps accordé* à la création et à la réalisation des activités (gestion des horaires). Ensuite, les membres du personnel enseignant reconnaissent avoir rencontré certains défis, surtout au départ, au niveau du *maintien de la motivation chez certains élèves*. Quelques membres de l'équipe pédagogique et de gestionnaires admettent qu'il fut également difficile, par moment, d'obtenir un *engagement soutenu de la part du personnel enseignant* : il était parfois ardu de les convaincre des bienfaits de l'infusion. Enfin, d'autres défis furent rencontrés au niveau de la *gestion du projet pilote*, entre autres, ceux liés à la gestion d'une nouvelle ressource qui a exigé beaucoup de temps, selon les directions d'école, surtout en début d'année scolaire. L'équipe pédagogique et les gestionnaires abondent dans le même sens en affirmant que la mise sur pied d'un tel projet nécessite de nombreuses heures de travail (planification et supervision). Le *manque de ressources humaines* pour mener à bien le projet pouvait poser certains défis, notamment dans les cas où on ne pouvait assurer la présence d'une conseillère ou d'un conseiller au sein d'une école qu'une fois par deux semaines. Le *manque d'espace ou de locaux* pour accomoder le personnel d'orientation a également été signalé, cette remarque ayant déjà été soulevée par le personnel d'orientation.

Quelques suggestions

Des suggestions ont été formulées par le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires dans le but d'améliorer le projet pilote. Par exemple, plusieurs ont souligné que l'implantation du projet doit se faire dès le début de l'année scolaire. Les membres du personnel enseignant auraient évidemment souhaité recevoir une formation en début d'année, plutôt qu'en mars, dans le but de mieux saisir les fondements de l'approche puis

d'en faire l'expérience plus tôt. Une augmentation du temps de préparation pour implanter les activités a été signalée par le personnel enseignant qui souhaiterait, par exemple, avoir des rencontres avec le personnel d'orientation plus souvent, voire même avec les enseignantes et enseignants des écoles des autres districts scolaires. Un forum de discussion pourrait être créé à cette fin.

Les directions d'école, l'équipe pédagogique et les directions de l'éducation aimeraient assurer la continuité du projet pilote et des services d'orientation pour ainsi entamer plus tôt chez les élèves une réflexion par rapport à leur cheminement vie-carrière. À leurs dires, il est important de poursuivre le projet pilote sur une période de temps plus exhaustive dans le but de mieux l'implanter à l'ensemble de la province. Pour ce faire, il a même été question, par le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les directions de l'éducation, d'augmenter les ressources disponibles (livres ou articles sur l'approche orientante, création d'une banque d'activités orientante, formations de base et avancée offertes au personnel enseignant par le personnel d'orientation, présence plus accrue d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation au sein des écoles primaires). Bref, on souhaite se doter d'une vision à plus long terme, entre autres, de sorte à mieux intervenir auprès de certaines clientèles étudiantes, dont les élèves à risque.

DONNÉES QUANTITATIVES

Le questionnaire d'information portant sur les activités orientantes visait à mesurer le progrès fait par les élèves (*N* = 1 224) en matière de compétences vie-carrière, au moyen d'une échelle de type Likert à trois niveaux : (1 : Pas plus qu'avant; 2 : Plus qu'avant; 3 : Beaucoup plus qu'avant). Pour chacun des énoncés liés aux deux principales thématiques présentées ci-dessous (Gestion personnelle ; Exploration des contextes d'apprentissage et de travail et développement vie-travail), il est donc possible de connaître si les élèves considèrent avoir fait du progrès ou non, d'une part, puis de préciser à quel point ce progrès est important à leurs yeux, d'autre part.

GESTION PERSONNELLE

Parmi les moyennes obtenues par l'ensemble des élèves à chacun des énoncés du questionnaire portant sur la *Gestion personnelle* (Partie A), c'est à l'énoncé A15 (*Je crois que si je travaille fort, je vais réussir dans la vie*) où l'on constate le progrès le plus marqué (M=2,41). On note que la moyenne obtenue se situe au-delà de la valeur 2 sur l'échelle de mesure (Plus qu'avant). Les activités orientantes semblent donc avoir fait réaliser aux élèves que la réussite

dépend beaucoup du travail et de l'effort. D'ailleurs, ces résultats corroborent les propos recueillis lors des entrevues de groupe. Des progrès marqués peuvent aussi être observés chez l'ensemble des élèves quant aux énoncés suivants :

- ✓ J'aime découvrir de nouvelles choses (M = 2,28).
- ✓ Je peux faire des choix par moi-même (M = 2,16).
- ✓ Je peux prendre le risque de faire quelque chose de nouveau (M = 2,15).

Une fois de plus, la dévouverte de soi ressort comme un élément où les élèves prétendent avoir fait des progrès, tel qu'il a d'ailleurs déjà été rapporté lors des entrevues de groupe menées auprès de tous les groupes ciblés. Rappelons qu'il s'agit là d'un élément fort important si l'on considère la place primordiale que la phase d'exploration occupe dans le processus menant à un choix de carrière, et ce, particulièrement à l'âge où se situent les élèves. Les deux autres énoncés ont davantage trait à l'autonomie et au goût du risque, soit deux éléments essentiels au développement d'une image de soi positive et, conséquemment, à la prise de décisions réfléchies par rapport à son projet d'orientation.

Par ailleurs, les trois énoncés où l'on constate le moins de progrès portent de très près sur des éléments liés à la confiance en soi et à l'affirmation de soi. Plus particulièrement, il s'agit des énoncés suivants :

- ✓ J'aime regarder les gens dans les yeux lorsque je leur parle (M = 1,80).
- ✓ Je suis capable de parler de mes qualités personnelles (M = 1,79).
- ✓ Je suis capable de dire comment je me sens devant une situation difficile (M = 1,77).

Les élèves semblent donc avoir fait des progrès moins notables sur ces aspects de leur cheminement personnel. Il importe de reconnaître ici qu'il s'agit d'éléments se référant à certaines habiletés nécessitant normalement plus de temps à développer et exigeant une certaine maturité ainsi qu'un effort soutenu avant de se sentir à l'aise de mettre en pratique. Considérant le fait que les élèves se situent à la période de l'adolescence, il n'est pas surprenant qu'ils reconnaissent avoir fait moins de progrès à ce niveau. Or, ceci n'enlève en rien la pertinence d'intervenir tôt auprès des jeunes afin de les amener à développer certaines habiletés en matière de communication interpersonnelle et, par ce fait même, favoriser le développement d'une image de soi positive.

Dans un autre ordre d'idées, on s'est également interrogé à savoir dans quelle mesure les activités orientantes réalisées au cours de l'année avaient connu un impact sur les élèves, d'un niveau scolaire à l'autre. En général, on observe que les progrès réalisés à chaque énoncé,

tous niveaux scolaires confondus, demeurent semblables : l'énoncé *A15 (Je crois que si je travaille fort, je vais réussir dans la vie)* demeure toujours en tête. De plus, les données obtenues démontrent que, dans tous les cas, une tendance se dégage quant aux progrès réalisés chez les élèves en matière de compétences vie-carrière dans le domaine de la gestion personnelle (Partie A) : la moyenne est inversement proportionnelle aux niveaux scolaires. Autrement dit, la moyenne obtenue chez les élèves est toujours plus élevée en 6e année qu'en 7e année qui, elle, est toujours plus élevée que celle obtenue en 8e année. Par ailleurs, la moyenne obtenue chez les élèves de 8e année s'est toujours avérée inférieure à celle des autres niveaux scolaires. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que plus la personne avance en âge, plus il y a une prise de conscience de ses connaissances et de ses habiletés ainsi que des défis reliés au développement de certaines compétences. Autrement dit, l'ampleur de la tâche devient plus perceptible chez la personne au fur et à mesure que son degré de maturité augmente. En ce sens, la capacité d'objectivation des élèves est sans doute plus grande en 8e année qu'elle peut l'être en 7e, puis en 6e année. Il y a aussi peut-être le fait qu'il s'agit d'éléments n'ayant pas été suffisamment touchés dans les activités mises de l'avant auprès des élèves ou encore que les activités visées n'ont simplement pas permis aux élèves de faire des apprentissages signifiants en cette matière. Bref, plusieurs explications peuvent être fournies pour tenter de mieux comprendre ces résultats.

EXPLORATION DES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE ET DE TRAVAIL ET DÉVELOPPEMENT VIE-TRAVAIL

Parmi les moyennes obtenues par l'ensemble des élèves à chacun des énoncés liés à l'exploration des contextes d'apprentissage et de travail et le développement vie-travail (Partie B), le progrès le plus marqué se situe à l'énoncé B24 (*Je trouve important d'apprendre tout au long de sa vie*), où la moyenne obtenue est de 2,33. On note, une fois de plus, que la moyenne obtenue se situe au-delà de la valeur 2 sur l'échelle de mesure (Plus qu'avant). Ces résultats corroborent ceux des analyses qualitatives où les élèves disaient avoir constaté l'importance de l'école et de poursuivre leurs études postsecondaires.

On peut également observer un certain progrès aux énoncés suivants, et ce, pour l'ensemble des élèves, les moyennes obtenues se situant toujours au-delà de la valeur 2 et demeurant près de celle obtenue à l'énoncé susmentionné (B24) :

- ✓ Je trouve important de bien se préparer pour son travail futur (M = 2,28).
- ✓ Je sais à quel point le travail est important dans la vie (M = 2,26).
- ✓ Je connais plusieurs types de professions (M = 2,15).

Par ailleurs, les trois énoncés où la moyenne s'est avérée plus faible et, conséquemment, pour lesquels on constate le moins de progrès chez l'ensemble des élèves sont les suivants :

- ✓ Je peux identifier les différents rôles que jouent les hommes et les femmes dans la famille (M = 1,94).
- ✓ Je comprends l'influence positive qu'exerce le travail sur les personnes (M = 1,88).
- ✓ Je sais ce que veut dire l'expression : « le changement est constant » (M = 1,71).

Il importe de signaler que les moyennes observées, notamment sur les deux premiers items se rapprochent tout de même de la valeur 2, ce qui témoigne d'une progression modérée quant aux progrès réalisés par rapport aux stéréotypes et à l'influence positive qu'influence le travail.

Toujours en ce qui a trait à l'impact des activités orientantes sur les élèves, mais cette fois-ci en tenant compte des niveaux scolaires, il nous est possible de noter certaines différences entre les niveaux, lesquelles suivent un profil identique (à quelques différences près) à celui dressé à la partie A. Plus spécifiquement, les énoncés B24 (*Je trouve important d'apprendre tout au long de la vie*) et B4 (*Je trouve important de bien se préparer pour son travail futur*) arrivent en tête de liste pour chacun des trois niveaux scolaires. De plus, dans tous les cas, une tendance se dégage : la moyenne est encore une fois inversement proportionnelle aux niveaux scolaires. Autrement dit, la moyenne est toujours plus élevée en 6^{e} année qu'à tous les autres niveaux scolaires. Les explications fournies à la partie A quant au degré de maturité et à la capacité d'objectivation qui avance normalement avec l'âge de la personne peuvent, une fois de plus, servir de pistes pour nous aider à mieux comprendre ces résultats.

En résumé, la plupart des moyennes obtenues par l'ensemble des élèves à chaque regroupement de la Partie A et de la Partie B se situent autour de la valeur 2 (Plus qu'avant) de l'échelle de mesure. Par conséquent, les élèves prétendent avoir fait du progrès suite aux activités orientantes, le progrès étant plus important sur certains énoncés. Or, quelques mises en garde méritent d'être soulignées en lien avec ces résultats, à savoir qu'il s'agit d'une autoévaluation du progrès et, par conséquent, il importe de se rappeler qu'il s'agit d'un outil mesurant bien le progrès que les élèves prétendent avoir accompli lors des activités orientantes, plutôt qu'une mesure objective de leurs progrès réels en matière de compétences vie-carrière. Sur ce, les résultats obtenus quant aux moyennes inversement proportionnelles aux niveaux scolaires peuvent justement s'expliquer par la capacité d'objectivation des élèves qui augmente avec l'âge en raison, notamment, d'une prise de conscience plus grande de leurs connaissances et de leurs compétences. Néanmoins, il s'agit

de données pertinentes et très révélatrices pour les intervenantes et intervenants impliqués de plus près dans la création des activités orientantes.

Certaines autres limites doivent être prises en compte au moment d'interpréter les résultats obtenus à cette échelle, dont le fait que les activités ont été animées par différentes personnes, ayant différentes expertises (enseignement, orientation, etc.), les compétences ciblées au sein d'une école pilote à l'autre pouvaient varier tout comme la nature des activités réalisées. Enfin, le temps affecté par niveau scolaire s'avérait différent d'un district à l'autre. Tous ces éléments de variation ont pu influencé d'une manière ou d'une autre les résultats obtenus.

CONCLUSION

Ce rapport-synthèse avait pour but de présenter les principaux résultats de l'étude portant sur le projet pilote en matière d'approche orientante auprès de 15 écoles primaires francophones réparties dans les cinq districts scolaires de la province. À partir d'entrevues (individuelles et de groupe) et de questionnaires de recherche (à réponses ouvertes et à réponses fermées), des données ont été recueillies afin de rendre compte de l'expérience vécue par différents acteurs du projet pilote puis de décrire les effets d'un programme d'activités orientantes sur le développement de compétences vie-carrière des élèves.

En somme, l'ensemble des résultats (données qualitatives et quantitatives) de cette étude ont permis de voir à quel point il y avait plusieurs éléments de convergence entre les propos de toutes les personnes interrogées, peu importe leur groupe d'appartenance (élèves, personnel d'orientation, personnel enseignant, équipe pédagogique des services aux élèves, directions des écoles pilotes et gestionnaires). Parmi ces principaux éléments de convergence se trouvent, entre autres, les suivants : 1) pertinence du projet par rapport à ses répercussions sur l'ensemble du personnel scolaire en matière de développement vie-carrière; 2) désir de développer une culture de l'orientation dès le primaire en la présence d'un personnel d'orientation; 3) désir de continuité du projet et d'implantation du projet à l'échelle provinciale, 4) effets positifs de l'infusion et de la collaboration sur la motivation des élèves et sur une certaine prise en charge de leur projet vie-carrière dès le primaire; et 5) importance d'assurer un ratio élèves-personnel d'orientation favorisant l'implantation de l'approche orientante dans ces différentes dimensions.

RÉFÉRENCES

Centre national en vie-carrière. (2000). *Guide de référence rapide. Plan directeur pour le design en développement vie-travail*. Memramcook, NB : Auteur.

Commission sur l'école francophone. (2009). *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle. Bâtissons ensemble la meilleure école pour nos enfants.* Moncton : Commission sur l'école francophone.

Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3e éd.). Los Angeles : Sage.

Fédération des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick (FJFNB). (2007). *Développer le potentiel des jeunes. L'éducation postsecondaire dans une perspective de développement personnel. Mémoire de la FJFNB à la Commission sur l'éducation postsecondaire au Nouveau-Brunswick.* Moncton : FJFNB.

Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2007). *Les enfants au premier plan.* Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante : http://www.gnb.ca

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

LeBreton, D., Gingras, M. et Leclerc, G. (2008). *Modèle de développement vie-carrière à l'intention des écoles primaires francophones*. Projet de développement pour le ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (MENB). Fredericton : MENB.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante.* Québec : Gouvernement du Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart?* Paris : Les Éditions de l'OCDE.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle.* Québec : Septembre éditeur.