

# PEUT-ON CONSTRUIRE UNE ÉCOLE ORIENTANTE ?

## L'expérience Québécoise face au défi de la mise en œuvre

---



**Annie Pilote**, Université de Laval, Québec

### I. Introduction

---

Le Québec est reconnu pour son approche éducative « orientante » qui cherche à transmettre des savoirs et à faire vivre des expériences aux élèves afin de soutenir leur processus d'orientation tout au long de leur parcours scolaire. Dans cette communication, je me vais tenter de décrire cette approche et aborder quelques défis et perspectives posés par sa mise en œuvre, notamment en vue d'une plus grande justice sociale en éducation. Mais d'abord, je tenterai de situer l'orientation au sein des principes qui ont guidé les deux principales réformes en éducation au cours des cinquante dernières années. Ces réformes avaient en commun la volonté de réduire les inégalités sociales dans et par l'éducation aux divers ordres d'enseignement jusque sur le marché du travail, ce qui fait de l'orientation un enjeu central.

### II. L'orientation : un enjeu des réformes éducatives au Québec

---

Dans les années 1960, l'État québécois poursuivait un objectif de démocratisation de l'enseignement et cherchait à accroître la fréquentation scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Lemieux, 2011; Lessard et Levasseur, 2007). Trois finalités étaient alors poursuivies: 1) assurer l'égalité des chances en accordant à chaque jeune et adulte les moyens de s'instruire jusqu'au niveau le plus élevé souhaité selon ses aspirations, et indépendamment de son origine sociale et de ses caractéristiques personnelles; 2) permettre à chacun d'aller au maximum de ses possibilités; et 3) assurer la préparation à la vie (Proulx, 2009). Si cette première réforme a indéniablement contribué à réduire certaines inégalités en augmentant la scolarisation des femmes et des francophones, plusieurs défis persistent – au premier chef, le problème de faible réussite et de décrochage scolaire des jeunes de milieu défavorisé (Dandurand, 1990).

Au milieu des années 1990, la Commission des États généraux sur l'éducation a constaté les difficultés du système scolaire québécois à s'adapter aux nouvelles réalités sociales tant sur le plan de la qualité de l'éducation que de la préparation des élèves au marché du travail (Robert et Tondreau, 2011). Soulignons que les consultations ont également révélé les faiblesses du programme d'éducation au choix de carrière en place et ont permis d'identifier cinq principaux défis pour une nouvelle approche de l'éducation à l'orientation (MEQ, 2002, p.10) :

- 1) intégrer davantage l'information et l'orientation scolaire et professionnelle au projet éducatif de l'école;
- 2) intervenir de manière plus précoce (dès le primaire);
- 3) former plus de ressources professionnelles qualifiées;
- 4) améliorer les outils proposés aux élèves;
- 5) susciter la participation de tous les acteurs (CO, enseignants, autres professionnels, parents, communauté)

Les travaux de cette Commission ont débouché sur le Renouveau pédagogique qui sera progressivement mis en œuvre à partir de la rentrée scolaire 2000. On assiste alors à une transformation importante des pratiques de l'école québécoise qui s'ancre dans un principe de transversalité des apprentissages et des compétences et qui cherche, par divers moyens, de mettre « l'élève en situation d'initiative et de participation » (Pelletier, 2004). La préoccupation pour l'orientation et, de manière générale, un souci pour une plus grande mise en action des élèves dans leur parcours scolaire était au cœur de cette réforme qui visait à améliorer la réussite et la persévérance scolaires, et ultimement l'insertion professionnelle des jeunes.

Avec le Renouveau pédagogique, l'orientation est intégrée au programme de formation de l'école québécoise et, à ce titre, elle s'inscrit tant dans les disciplines que dans la formation générale. L'intention est que l'orientation soit intégrée aux différentes matières afin de permettre aux élèves de donner du sens à leur apprentissage. L'approche orientante vise aussi le prolongement dans les activités parascolaires ou dans toute activité prenant place à l'extérieur des murs de l'école. Les activités en rapport avec les milieux professionnels tant à l'école qu'en milieu réel de travail sont particulièrement valorisées (par exemple, des visites en entreprises).

Si l'approche orientante s'implante dès l'école primaire (six ans de scolarité), la fonction d'orientation est rattachée formellement à l'ordre secondaire (5 années). Le régime pédagogique précise à l'article 2 que : « *Les services d'enseignement secondaire ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures.* » (Gouvernement du Québec, 2018, n.p.). Cette fonction est renforcée par le fait que, malgré un tronc commun relativement long du programme de formation de l'école québécoise, c'est au cours de ses études secondaires que l'élève rencontre les premiers paliers d'orientation formels où il devra effectuer des choix ayant un impact sur les débouchés ultérieurs possibles (Picard, Goastellec, Olympio et Pilote, 2016 ; Labrosse, 2013).

### III. Qu'est-ce que l'approche orientante ?

---

Précisons d'entrée de jeu qu'une approche qui se veut orientante ne cherche surtout pas à imposer un choix ou une direction à l'élève. Elle vise plutôt à élargir son espace de choix en lui donnant la possibilité « de se découvrir en contexte et d'avoir accès à des possibilités nouvelles » (Pelletier,

2004, p.4). C'est pourquoi la mobilisation de l'élève dans sa démarche d'orientation constitue l'un des piliers de l'approche orientante. Dans l'esprit du Renouveau pédagogique, elle cherche à mettre l'élève en action et à susciter chez lui une « attitude motivée » face à sa propre réussite et orientation (Pelletier, 2004).

Les grandes lignes de l'approche orientante ont fait l'objet d'une publication ministérielle en 2002. Elle se distingue par le caractère intégré du soutien qu'on souhaite apporter aux élèves. Il s'agit d'une approche éducative qui poursuit des objectifs plus larges que l'orientation vocationnelle. À ce titre, elle vise la persévérance et la motivation scolaires en permettant aux élèves de donner du sens à leurs études, notamment par une meilleure connaissance de soi et du monde du travail. Elle se définit comme suit :

Une approche orientante est en fait une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école (MEQ, 2002, p.18).

Cette définition met en évidence l'intention de faire en sorte que l'approche orientante soit portée formellement par l'établissement et des attentes à ce que chaque acteur y contribue en fonction de son rôle respectif. Il était donc prévu que chaque établissement se dote d'un plan clair avec des objectifs permettant de guider ses actions en matière d'orientation. Si la responsabilité est partagée par l'ensemble de l'équipe-école, le rôle central revient aux conseillers d'orientation qui sont souvent désignés comme les porteurs du dossier dans leur établissement. Ces derniers ont alors le mandat de susciter la collaboration entre tous les acteurs scolaires, ainsi qu'avec la communauté. Ajoutons enfin que l'approche orientante est vue comme un complément éducatif à la pratique professionnelle de l'orientation. Le choix de carrière et l'insertion professionnelle des élèves demeurent la prérogative des conseillers d'orientation (Pelletier, 2004), mais les autres acteurs sont invités à contribuer, selon des degrés différents, à l'atteinte des objectifs suivants (MEQ, 2002, p.19) :

1. Accompagner l'élève dans le développement de son identité, en vue de faciliter son cheminement scolaire et son choix de carrière.
2. Fournir à l'élève des occasions de découvrir les divers types de formations et de parcours scolaires possibles, afin qu'il puisse s'y situer et élargir ses visées professionnelles.
3. Permettre à l'élève de connaître le monde du travail ainsi que son organisation, ses exigences et les divers profils de métiers et professions qu'on y trouve.
4. Accompagner l'élève tout au long du processus d'orientation et le soutenir dans les étapes critiques de son parcours scolaire, au cours desquelles il doit parfois faire des compromis entre la formation et la carrière idéales et la réalité des choix qui s'offrent à lui.

Concrètement, l'approche orientante assure la mise à disposition d'outils d'information et d'orientation et l'aide individuelle par des conseillers d'orientation, mais elle déploie des moyens plus larges. Elle passe notamment par une infusion de contenu relatif à la carrière et au monde du travail dans les diverses matières scolaires (Pelletier, 2004). Elle ne se limite toutefois pas aux activités en classe. Elle peut donner lieu à des sorties scolaires ou être vécue par le biais d'activités parascolaires. Il s'agit de donner l'occasion aux élèves d'explorer de nouvelles avenues et d'exercer des responsabilités. Les divers contextes de mise en œuvre ouvrent la voie à une grande diversité de types de projets orientants pouvant être initiés et d'acteurs appelés à collaborer. Elle peut aussi s'actualiser à tous les niveaux scolaires et, conséquemment, elle doit aussi prendre en compte le stade de développement de carrière de l'élève (Brochu et Gagnon, 2010). Cela signifie qu'au primaire, on se concentre d'abord sur l'exploration (de soi, de l'environnement scolaire et du monde professionnel). Au fil du parcours secondaire, viennent progressivement les étapes qui mènent aux choix scolaires et professionnels (MEQ, 2002).

#### **IV. Quel premier bilan de l'approche orientante?**

---

Après une expérience d'une quinzaine d'années, des constats critiques s'imposent. Alors que des chercheurs ont collaboré à l'élaboration de l'approche orientante, celle-ci n'a fait l'objet d'aucune recherche scientifique importante depuis son implantation. Toutefois, des observations sur le terrain et au sein du ministère de l'Éducation ont conduit à des ajustements pour faire face aux défis de mise en œuvre observés sur le terrain. Ces défis concernent au premier chef l'enjeu de la collaboration qui constitue l'un des piliers de l'approche. Comment faire en sorte que tous les acteurs concernés participent au succès de l'approche orientante ?

Dès les premiers temps, un colloque annuel sur l'approche orientante a été organisé par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle pour assurer l'appropriation voire la construction de l'approche orientante par la base. Ce colloque a servi à faciliter la mise en place et demeure un lieu incontournable de partage des bonnes pratiques. Concrètement, ce colloque vise à soutenir les praticiens engagés dans l'approche orientante (enseignants, conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation) par l'offre de conférence et de plus d'une cinquantaine d'ateliers pratiques annuellement. Les ressources partagées lors des colloques sont ensuite mises à la disposition de tous sur le web. C'est un moyen pertinent pour créer une culture orientante partagée qui répond clairement à un besoin, année après année.

Toutefois, un défi demeure sur le terrain. Tous les acteurs des milieux scolaires ne sont pas engagés à la même hauteur face à l'approche orientante et les ressources consacrées peuvent varier selon les milieux. Quelle priorité est accordée à faire vivre l'orientation dans l'établissement quand les priorités sont en concurrence les unes avec les autres : soutien à la réussite, inclusion des élèves en difficulté, francisation des élèves issus de l'immigration, prévention de la violence, etc. ?

Dès le début de l'implantation, une recherche exploratoire avait montré que les enseignants du primaire se disaient être très peu informés sur ce qu'était l'approche orientante et ne pas avoir reçu d'information sur comment la mettre en place (Decoste, 2008). La principale préoccupation des enseignants consiste à savoir comment lier la pédagogie à l'orientation et l'orientation à la pédagogie

(Brochu et Gagnon, 2010). Cela exige une planification qui prend en compte l'ensemble des compétences prescrites par le programme scolaire, ce qui mène à l'intégration d'activités sur la connaissance de soi et du monde du travail au contenu disciplinaire. Les enseignants doivent être accompagnés pour s'assurer que les activités proposées permettent effectivement aux élèves de faire de donner du sens en lien avec la connaissance de soi. Selon Brochu et Gagnon (2010), toute activité ou projet s'inscrivant dans l'approche orientante doit trouver un ancrage dans le programme de formation, prendre en compte les stades de développement de carrière (en lien avec le niveau scolaire) et prévoir un temps réflexif.

Chaque commission scolaire ou établissement privé est en charge d'organiser le modèle en fonction de sa propre réalité. Cette responsabilité d'accompagner les enseignants peut être dévolue à des conseillers pédagogiques en collaboration avec des conseillers d'orientation, mais ce n'est pas forcément le cas partout. Nous ne disposons malheureusement pas de portrait clair des modalités d'organisation mises en place à travers l'ensemble du système d'enseignement, mais une chose est certaine : les conseillers d'orientation sont fortement interpellés et cela soulève un enjeu professionnel de taille. Une recherche récente a d'ailleurs montré que l'implantation de l'approche orientante a eu un effet sur le travail des conseillers d'orientation (Viviers et Dionne, 2016; Dionne et Viviers, 2016). Ces derniers disent vivre une tension entre des rôles contradictoires, ne pas avoir assez de ressources pour exercer leur mandat et éprouver une perte de sens face à leur travail.

L'indice le plus significatif qui témoigne de la difficulté d'implantation de l'approche orientante vient du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Suite à un sondage mené auprès de 775 écoles en 2012, le Ministère constate que seulement 23 % des écoles primaires et 47% des écoles secondaires avaient adopté une planification en orientation. En outre, il constate des inégalités entre les établissements sur le plan des services d'orientation offerts, un manque de continuité entre les activités proposées et un manque de concertation au sein de l'équipe-école. Un autre constat concerne plus précisément les contenus d'orientation qui devraient être l'objet d'apprentissage : « les écoles ne savent pas ce que l'élève devrait apprendre annuellement pour faire des choix scolaires et professionnels éclairés » (MEESR, 2015, p.4).

Afin de s'assurer d'une plus grande équité entre les élèves sur le plan des apprentissages en orientation, le Ministère a intégré des contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle (COSP) au programme scolaire dans toutes les écoles à partir de la fin du primaire. Après une expérimentation de 2014 à 2017, les COSP sont progressivement implantés partout au primaire à partir de l'automne 2017, suivi du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire en 2018, puis au 3<sup>e</sup> cycle du secondaire en 2019-2020. Les COSP ne viennent pas remplacer l'approche orientante, mais ils viennent s'appuyer sur les initiatives déjà mises en place dans les écoles pour s'assurer que les élèves effectuent des apprentissages qui visent à les aider à s'orienter. Ces contenus sont travaillés en classe, mais ils ne font pas l'objet d'une évaluation. Ces contenus obligatoires couvrent les aspects suivants, en prenant en compte le niveau scolaire de l'élève : la connaissance de soi (aspects personnel, social et scolaire), la connaissance du monde scolaire et la connaissance du monde du travail.

## V. Pour une approche orientante plus équitable

---

En guise de prospective, je terminerai sur deux remarques critiques qui me semblent importantes à considérer en vue de s'assurer que l'approche orientante soit un levier qui mène véritablement à élargir le champ des possibilités pour l'ensemble des élèves, tel que prévu dans les intentions de départ.

### 1. Remarque #1 : Quelles ressources, pour quels résultats?

Je dirais d'entrée de jeu que ce qui pose problème avec l'approche orientante n'est pas les principes sur lesquels elle est fondée ; nul ne peut être contre la vertu. L'un des principaux obstacles qui semblent se poser pour actualiser pleinement cette approche en milieu scolaire est celui des ressources consenties à l'orientation. Un rapport syndical émet de sérieuses réserves à cet effet (FPPE, 2016). Entre 1999 et 2012, durant l'implantation de l'approche orientante, le nombre de conseillers d'orientation à l'emploi dans les commissions scolaires a augmenté de 40 % (Guichet Emploi, 2018). En 2013-2014, on dénombrait 686 professionnels de l'orientation dans les commissions scolaires (en équivalent temps plein) (FPPE, 2016). Mais ce nombre est-il suffisant? Lorsqu'on s'attarde aux ratios de professionnels de l'orientation par élève (tous titres d'emploi confondus), le constat est inquiétant : 0,6 ressource pour 1000 élèves en 2013-2014 (dont 1 conseiller d'orientation pour près de 2000 élèves)<sup>1</sup>. Ces ratios trouvent écho chez les professionnels qui identifient la surcharge de travail comme l'une de leurs principales préoccupations. Le travail collaboratif exigé par l'approche orientante exerce une pression supplémentaire sur les professionnels qui doivent ainsi délaisser d'autres aspects de leur pratique qu'ils estiment centrale (par exemple, le counseling individuel) (FPPE, 2016). Cela suppose notamment que le professionnel passe plus de temps à jouer un rôle-conseil auprès des autres membres de l'équipe-école, qu'à offrir des services d'orientation directement aux élèves (Viviers, 2014). Dans un tel contexte, on comprend les défis de la mise en œuvre de l'approche orientante rencontrés sur le terrain, surtout lorsqu'on ajoute la nécessité d'élargir la collaboration avec des partenaires à l'extérieur de l'espace scolaire.

### 2. Remarque #2 : Quelle orientation, pour quels élèves ?

L'un des risques qui guettent l'approche orientante, c'est l'iniquité dans l'accès à des ressources à même d'élargir les perspectives scolaires et professionnelles des élèves ? Rappelons que l'approche orientante s'adresse à tous les élèves, peu importe leur origine sociale ou leur situation scolaire. Or, si les bénéfices attendus sont pertinents pour l'ensemble des élèves, y compris ceux les plus susceptibles de vivre des difficultés, elle ne vise pas ces élèves spécifiquement. Puisque l'approche se développe au sein du milieu scolaire, en rapport avec sa communauté élargie, il y a un risque que les inégalités sociales présentes dans le milieu se prolongent au sein de l'école par le biais des types d'activités orientantes proposées aux élèves. Quels seront les milieux professionnels auxquels seront exposés les élèves selon qu'ils proviennent d'un milieu défavorisé ou plus favorisé ? Par exemple, il est assez facile de deviner qu'une activité qui se base sur les témoignages professionnels des parents

---

<sup>1</sup> Par contraste, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait un ratio de 1 professionnel pour 700 élèves à la fin des années 1970.

ne donnera pas le même assortiment d'exemples de métiers selon les établissements. Ce risque est d'autant plus grand si l'approche orientante se développe de manière *ad hoc*, sans planification et concertation d'ensemble.

L'un des enjeux de l'approche orientante est de lutter contre les préjugés et stéréotypes associés au monde du travail, notamment en rapport avec l'origine ethnoculturelle (Martiny, 2010). Dans le cadre d'une recherche que nous menons auprès d'étudiants issus de l'immigration, nous avons recueilli des témoignages préoccupants à ce sujet. Une jeune fille d'origine colombienne exprimait ce sentiment d'iniquité ainsi : « *Moi, je ne sais pas si c'est dans toutes les écoles, mais à cette école-là on nous amenait beaucoup à voir des usines, surtout à Ville Saint-Laurent il y a beaucoup d'usines. Puis mes parents, ils n'aimaient pas ça parce qu'ils disent: Comment ça ? Comment ça se fait qu'ils veulent que nos enfants travaillent dans des usines, ils ne veulent pas qu'ils continuent leurs études ? C'est quoi ? Pourquoi ils les amènent à voir des usines ?* ».

La même chose pourrait être dite au sujet des représentations de stéréotypes de genre, notamment dans le curriculum informel. Un rapport du Conseil du statut de la femme (2016) émettait d'ailleurs une inquiétude face à la croyance répandue au sein du personnel enseignant que l'égalité entre les hommes et les femmes est atteinte au sein de la société québécoise. Chez ceux qui sont conscients des inégalités, un bon nombre estiment que l'école n'a pas de responsabilité à cet égard : « *Or, le fait d'ignorer les inégalités de sexe, en agissant comme si elles n'existaient pas, participerait à la reproduction des inégalités* » (Conseil du statut de la femme, 2015, p.87).

L'encadrement de conseillers d'orientation, formés à l'impact des stéréotypes sur les aspirations scolaires et professionnelles, devient alors impératif pour s'assurer que les activités orientantes proposées respectent les valeurs de la justice sociale et contribuent à augmenter la liberté de choix chez l'ensemble des élèves (Picard *et al.*, 2014). Les professionnels de l'orientation sont appelés à exercer un rôle d'agent de changement en collaboration avec les acteurs de leur milieu pour mettre en place de telles pratiques. Dans un contexte où ces professionnels sont déjà sous pression, il s'agit d'un défi à surmonter.

## VI. Références :

---

BROCHU, Danny et GAGNON, Brigitte (2010). *L'approche orientante au primaire et au secondaire : un pont entre la pédagogie et l'orientation*, Montréal : Chenelière.

Conseil du statut de la femme (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire – avis*, Québec.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, (2010), *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Gouvernement du Québec.

DANDURAND, Pierre (1990). « Démocratie et école au Québec : Bilan et défis » in Dumont, Fernand et Martin, Yves, *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec : Institut de la recherche sur la culture, 37-60.

DECOSTE, Johanne (2008). *La représentation des principes de l'approche orientante par des enseignants et enseignantes du 3<sup>e</sup> cycle du primaire*, mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.

DIONNE, Patricia et VIVIERS, Simon (2016). Métier relationnel et dispositifs publics : regard sur l'activité de conseil d'orientation en milieu scolaire, in M.C. Doucet et S. Viviers (dir.), *Métiers de la*

*relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail.* Québec : Presses de l'Université Laval, 107-122.

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE) (2016). *L'orientation scolaire et professionnelle au sein des commissions scolaires du Québec : état des lieux et action syndicale*, rapport.

Guichet emploi (2018). Emploi-Avenir Québec - CNP 4143, en ligne : [https://www.guichetemplois.gc.ca/pièces\\_jointes-fra.do?cid=10446&lang=fra](https://www.guichetemplois.gc.ca/pièces_jointes-fra.do?cid=10446&lang=fra) (consulté le 22 septembre 2018)

LEMIEUX, A, (2011). *L'organisation de l'éducation au Québec*, Québec : Éditions Nouvelles.

LESSARD, C, et LEVASSEUR, L, (2007). « L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? », *McGill Journal of Education*, 42, 3, 337-354.

MARTINY, Cynthia (2010). « La diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers d'orientation dans la perspective de l'approche orientante », in Toussaint, Pierre (dir.) *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 317-342.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2015). *Accompagner tous les élèves dans une démarche orientante par des contenus en orientation scolaire et professionnelle, communication au 14<sup>e</sup> Colloque sur l'approche orientante*, mars 2015.

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

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

PICARD, France, OLYMPIO, Noémie, MASDONATI, Jonas, BANGALI, Marcelline (2015). Justice sociale et orientation scolaire. L'éclairage de l'approche par les capacités d'Amartya Sen. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44, 1.

PICARD, France, GOASTELLE, Gaële, OLYMPIO, Noémie, PILOTE, Annie (2016). Entre parcours formels et parcours réels : l'espace des possibles des jeunes en transition vers l'enseignement supérieur dans trois systèmes éducatifs, in Masdonati, J., Bangali, M. et Cournoyer, L. (dir.), *Éducation et vie au travail : Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, Québec : Presses de l'Université Laval, 47-88.

PROULX, JP, (2009). *Le système scolaire du Québec, de la maternelle à l'université*, Québec, Chenelière.

ROBERT, Marcel et TONDREAU, Jacques (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, 2<sup>e</sup> Édition, Anjou : CEC.

VIVIERS, Simon et DIONNE, Patricia (2016). Politiques publiques et métiers relationnels. Analyse des transformations de la profession de conseiller d'orientation en milieu scolaire au Québec. Dans M.C. Doucet et S. Viviers (dir.). *Métiers de la relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*. Québec : Presses de l'Université Laval, 87-103.

VIVIERS, Simon (2014). *Souffrance identitaire de métier. Des conseillers et conseillères d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.