



**L'orientation scolaire et professionnelle à l'épreuve des  
politiques éducatives: perspectives croisées Maroc, France,  
Belgique et Canada**

**Dr. Mohammed El khayaoui**

**Doctorat en sciences du langage**

**Inspecteur en orientation scolaire et professionnelle**

**Maroc**

**Résumé :**

Cet article explore l'évolution et les modalités de l'orientation scolaire et professionnelle dans quatre contextes nationaux : le Maroc, la France, la Belgique et le Canada. À partir d'un cadre théorique mobilisant les approches socioconstructiviste, systémique et du développement vocationnel, il analyse comment les réformes éducatives ont façonné les politiques d'orientation dans ces pays. L'étude met en lumière les écarts curriculaires, les tensions entre les finalités éducatives et les besoins socio-économiques, ainsi que les défis liés à l'intégration des outils numériques et à la personnalisation de l'accompagnement. Cette réflexion, à visée comparative, prépare le terrain pour une enquête empirique ultérieure sur les pratiques effectives des professionnels de l'orientation.

***School and Career Guidance in the Light of Educational Policies:  
Cross Perspectives from Morocco, France, Belgium, and Canada***

**Abstract:**

This article explores the evolution and modalities of school and career guidance in four national contexts: Morocco, France, Belgium, and Canada. Drawing from a theoretical framework that includes socioconstructivist, systemic, and vocational development approaches, it analyzes how educational reforms have shaped guidance policies in these countries. The study highlights curricular gaps, tensions between educational goals and socioeconomic needs, as well as challenges related to the integration of digital tools and the personalization of guidance. This comparative reflection lays the groundwork for a future empirical study on the actual practices of guidance professionals.



## **Introduction : Contexte, problématique et questionnement**

L'orientation scolaire et professionnelle est devenue, à l'échelle internationale, un levier stratégique des politiques éducatives visant à favoriser la réussite des parcours et l'insertion dans un monde du travail en constante mutation. Au Maroc, comme ailleurs, les réformes successives ont tenté de redéfinir le rôle de l'orientation au regard des enjeux d'équité, d'efficacité et de pertinence des formations. Cependant, une faible intégration curriculaire, une méconnaissance des théories du développement vocationnel et des cloisonnements institutionnels continuent de freiner sa portée.

Dans cette perspective, ce travail interroge les modèles d'orientation dans quatre pays – Maroc, France, Belgique, Canada – en vue de dégager les tendances, les écarts et les convergences. À partir d'un examen théorique approfondi, il s'agit d'identifier les fondements épistémologiques et pédagogiques des systèmes d'orientation, leurs réformes majeures et leurs déclinaisons concrètes.

**Questionnement:** Comment les politiques d'orientation scolaire et professionnelle se sont-elles structurées dans différents contextes nationaux, et quels enseignements peut-on tirer pour une réforme curriculaire plus intégrée et équitable au Maroc ?

Pour répondre à cette question et mieux comprendre les spécificités des dispositifs d'orientation dans différents contextes nationaux, il est nécessaire d'adopter une approche méthodologique rigoureuse et adaptée. Cette approche doit permettre à la fois de saisir les cadres institutionnels et politiques, mais aussi d'explorer les pratiques effectives des acteurs impliqués. Ainsi, nous avons choisi de privilégier une démarche qualitative et comparative, reposant sur une analyse documentaire approfondie et ouvrant la voie à une recherche empirique de terrain.

### **Détails de l'approche méthodologique :**

➤ **Analyse comparative :** Nous avons adopté une démarche comparative en confrontant plusieurs modèles nationaux d'orientation scolaire et professionnelle (Maroc, France, Belgique, Québec). Cette méthode permet de mettre en lumière des convergences, divergences, ainsi que des facteurs contextuels influençant les dispositifs (Lemoine & De Jonghe, 2016 ; Goyer, 2015).



➤ **Étude documentaire** : L'analyse s'appuie essentiellement sur des documents institutionnels (plans, décrets, réformes), des rapports officiels, et des travaux de recherche publiés, pour construire une synthèse critique des cadres théoriques, des politiques et des pratiques décrites dans chaque pays (Ministère de l'Éducation nationale, 2015 ; CSEFRS, 2015).

➤ **Perspective qualitative** : L'article souligne l'importance de poursuivre par une recherche empirique qualitative sur le terrain, notamment à travers des entretiens semi-directifs avec les acteurs clés (conseillers d'orientation, chefs d'établissement, élèves). Cette démarche vise à comprendre les pratiques effectives, les représentations et les écarts entre politique et pratique (Benhaddou, 2019 ; Roy & Bouchard, 2018).

➤ **Orientation vers la recherche-action (implicite)** : En recommandant une étude qui éclaire les conditions d'une réforme plus efficace et équitable, l'approche méthodologique s'inscrit implicitement dans une démarche de recherche-action, centrée sur l'amélioration concrète des pratiques et des politiques d'orientation au Maroc.

## Cadre théorique et définitions des concepts

### 1. Approche socioconstructiviste de l'orientation (Vygotsky, Bruner, Guichard)

L'approche socioconstructiviste de l'orientation repose sur l'idée que l'individu ne découvre pas son projet professionnel de manière isolée ou déterminée biologiquement, mais qu'il le **construit activement** à travers ses **interactions sociales, culturelles et éducatives**. Ce paradigme puise ses fondements chez **Lev Vygotsky**, qui soutenait que tout apprentissage humain est d'abord social avant de devenir individuel, à travers ce qu'il appelle la **Zone Proximale de Développement (ZPD)**. Dans cette perspective, l'orientation est appréhendée comme un processus **d'accompagnement du développement personnel et identitaire** au sein d'un environnement social structuré.

**Jérôme Bruner** approfondit cette vision en introduisant la notion de **pensée narrative**, selon laquelle les individus donnent sens à leur expérience à travers des récits, construisant ainsi une continuité identitaire. L'orientation devient alors un



**acte narratif**, où le sujet élabore progressivement un « récit de soi », un **projet de vie** qui s'inscrit dans un contexte culturel et relationnel. L'élève ou l'adulte, accompagné par des médiateurs (enseignants, conseillers, pairs), construit un projet en interaction avec les valeurs, attentes et représentations de son entourage.

**Jean Guichard** (2004, 2008) pousse plus loin cette conception en proposant la théorie de la **construction de soi dans le monde**. Selon lui, les trajectoires professionnelles ne sont plus à concevoir comme des correspondances fixes entre un profil et un métier, mais comme des **parcours évolutifs**, marqués par des transitions, des bifurcations, et des reconstructions identitaires. Guichard souligne l'importance de développer la **réflexivité**, c'est-à-dire la capacité de l'individu à se penser en tant qu'acteur dans un monde en transformation, à interpréter les événements de sa vie et à construire un sens à partir de ceux-ci.

Ainsi, l'orientation devient un processus **contextualisé, situé historiquement et culturellement**, où le sujet mobilise des **compétences transversales** (communication, collaboration, esprit critique), mais aussi des **compétences narratives** (se raconter, interpréter ses expériences, projeter des futurs possibles). Ce processus est souvent médiatisé par des **dispositifs d'accompagnement** : entretiens biographiques, ateliers de projet, portfolios de compétences, etc.

Par exemple, dans les contextes scolaires marocains, un élève de milieu rural, confronté à des représentations limitées des métiers, peut, à travers des récits de parcours inspirants, des ateliers collectifs et un accompagnement individualisé, se construire un projet différent de celui attendu dans son entourage. Ce processus n'est pas linéaire : il dépend des interactions avec des enseignants significatifs, des opportunités d'apprentissage, des lectures ou encore des usages du numérique. L'environnement devient ainsi **co-constructeur du projet**.

Cette approche est particulièrement féconde dans une époque marquée par l'**incertitude professionnelle**, les **carrières multiples** et la nécessité d'une **adaptabilité permanente**. Le rôle de l'accompagnement en orientation, selon cette perspective, est d'aider l'individu à **se représenter ses possibles** (Guichard, 2011), à relire ses expériences à la lumière de ses valeurs, et à développer une posture d'**acteur de son devenir**. L'accompagnement n'est donc pas prescriptif, mais



**facilitateur de conscientisation** et d'engagement dans la construction d'un avenir porteur de sens.

Enfin, cette approche rejoint les **épistémologies constructivistes** de l'éducation, qui insistent sur la centralité du sujet apprenant, sur la médiation du langage dans la construction des savoirs, et sur l'importance des contextes d'apprentissage. Dans une perspective d'éducation à l'orientation, elle invite à développer des **pratiques pédagogiques intégrées**, articulant le développement personnel, la connaissance de soi, l'exploration du monde professionnel, et la construction de récits de vie.

## **2. Modèle systémique de l'orientation (von Bertalanffy, Bronfenbrenner)**

Le **modèle systémique de l'orientation** trouve son origine dans la **théorie générale des systèmes** formulée par **Ludwig von Bertalanffy** (1968), selon laquelle tout phénomène humain doit être appréhendé non isolément, mais comme faisant partie d'un ensemble d'interactions complexes. Transposée au champ de l'orientation, cette approche considère que les choix d'orientation ne résultent pas uniquement des caractéristiques individuelles ou des performances scolaires, mais s'inscrivent dans un **réseau d'influences multiples**, à la fois proches et lointaines.

Cette grille de lecture a été fortement développée dans le champ de la psychologie du développement par **Urie Bronfenbrenner** (1979), avec son **modèle écologique**, qui distingue plusieurs **systèmes d'influence interconnectés** :

- **Le microsystème**, qui inclut l'environnement immédiat de l'individu (famille, école, pairs), joue un rôle crucial dans les premières représentations du monde professionnel. Par exemple, les attentes parentales, les pratiques pédagogiques, ou encore les interactions avec les enseignants peuvent orienter les ambitions d'un élève.
- **Le mésosystème** fait référence aux relations entre les différents microsystèmes. L'articulation entre la famille et l'école, ou entre l'enseignant et le conseiller d'orientation, constitue un levier déterminant dans la cohérence des messages reçus par l'élève et dans la construction de son projet.



- **L'exosystème** englobe les structures dans lesquelles l'individu n'est pas directement impliqué, mais qui influencent sa trajectoire (ex. : politiques d'établissement, offres de formation, réseau de transport, marché de l'emploi local). Par exemple, un jeune vivant dans une zone rurale peu desservie peut être limité dans ses choix de filières à cause du manque d'infrastructures.

- **Le macrosystème**, enfin, renvoie aux normes culturelles, valeurs sociales, discours médiatiques, représentations genrées ou idéologies dominantes. Par exemple, dans certaines sociétés, les filles peuvent être implicitement découragées d'embrasser des carrières scientifiques, même si elles en ont les compétences.

Cette vision systémique permet de **dépasser l'approche individualiste de l'orientation** pour mieux comprendre les déterminismes invisibles qui pèsent sur les choix. Elle révèle notamment **les inégalités structurelles** liées au **genre**, à l'**origine sociale**, au **territoire**, ou encore aux **dynamiques migratoires**. Ainsi, deux élèves à potentiel équivalent peuvent avoir des parcours très différents selon leur environnement : l'un encouragé, l'autre entravé.

Ce modèle invite les acteurs de l'orientation à adopter une **posture d'analyse globale** et à tenir compte des **interdépendances entre les sphères de vie**. Il s'agit de comprendre les contextes de vie des jeunes, d'identifier les leviers et les freins systémiques, et d'ajuster les dispositifs d'accompagnement en conséquence. Par exemple, dans les établissements marocains, il peut être pertinent d'impliquer les familles dans les dispositifs d'orientation, de tenir compte des langues parlées à la maison, ou de construire des partenariats avec les entreprises locales.

Le modèle systémique est aussi un outil de **pensée critique** : il questionne la neutralité supposée des dispositifs d'orientation et met en lumière les **logiques sociales implicites** qui orientent les parcours (reproduction sociale, segmentation scolaire, stéréotypes professionnels). Il appelle à un **accompagnement différencié**, tenant compte des réalités de chaque élève dans sa globalité.

Enfin, cette approche est compatible avec les dispositifs contemporains d'**orientation inclusive**, d'**égalité des chances** et de **justice sociale**. Elle invite à considérer l'orientation non comme une simple gestion de flux vers les filières,



mais comme une **démarche éthique et systémique**, engageant tous les acteurs éducatifs, institutionnels et sociaux autour du projet de l'élève.

### 3. Théories du développement vocationnel (Super, Holland, Savickas)

Les théories du développement vocationnel s'inscrivent dans une perspective **évolutive** et **développementale** de l'orientation. Elles envisagent les choix professionnels non comme des décisions ponctuelles, mais comme des processus **longitudinaux** s'inscrivant dans une trajectoire de vie. Ces approches reposent sur l'idée que les individus **se construisent professionnellement** à travers des étapes successives marquées par la maturation, l'exploration, la prise de décision et l'adaptation.

#### Donald Super : le cycle de vie professionnel

Donald **Super** (1957, 1990) est l'un des pionniers de cette approche. Il a développé le **Life-Span, Life-Space Theory**, qui repose sur deux concepts fondamentaux :

- **L'image de soi professionnelle** : selon Super, les choix vocationnels sont guidés par la manière dont l'individu se perçoit dans le monde du travail. Cette image de soi est en constante évolution sous l'effet des expériences, des interactions et des rétroactions sociales.

- **Les étapes du développement de carrière** : il identifie cinq grandes étapes :

- **Croissance** (4-14 ans) : formation des attitudes et premières représentations liées au travail.

- **Exploration** (15-24 ans) : période de recherche, de tâtonnements et de choix.

- **Établissement** (25-44 ans) : insertion professionnelle et stabilisation.

- **Maintien** (45-64 ans) : consolidation et adaptation.

- **Désengagement** (65 ans et plus) : retrait progressif du monde du travail.

Super introduit également l'idée d'un **modèle cyclique** : l'individu peut revenir à certaines étapes lors de transitions (réorientation, chômage, reconversion). Cela rend son modèle plus souple que les visions strictement linéaires.





### John Holland : les types de personnalité vocationnelle

John **Holland** (1959, 1997) adopte une approche plus **typologique** en fondant sa théorie sur la correspondance entre la **personnalité** de l'individu et l'**environnement professionnel**. Il identifie six types de personnalité professionnelle, chacun correspondant à un environnement de travail spécifique :

- **Réaliste** (ex. : métiers techniques, manuels)
- **Investigateur** (ex. : chercheurs, analystes)
- **Artistique** (ex. : artistes, designers)
- **Social** (ex. : enseignants, soignants)
- **Entreprenant** (ex. : cadres, vendeurs)
- **Conventionnel** (ex. : comptables, secrétaires)

Selon Holland, un bon ajustement entre type de personnalité et environnement professionnel favorise la **satisfaction**, la **stabilité** et la **performance**. Ce modèle est à la base de nombreux outils d'orientation comme le **RIASEC**.

### Mark Savickas : la construction narrative de carrière

Mark **Savickas** (2013) renouvelle la théorie de Super en y introduisant la perspective **constructiviste** et **narrative**. Sa **Career Construction Theory** considère que l'orientation ne dépend pas uniquement de stades de développement ou de types de personnalité, mais qu'elle repose avant tout sur la **capacité de l'individu à construire un récit cohérent de sa vie**.

L'approche de Savickas mobilise des concepts issus de la psychologie narrative : le sujet se pense à travers des **histoires qu'il raconte sur lui-même**, sur ses expériences, ses valeurs, ses désirs et ses projections. L'entretien de conseil devient alors un **espace d'interprétation et de signification**, où l'individu peut « relire » son histoire pour y puiser des éléments de choix.

Par exemple, un jeune ayant changé plusieurs fois de filière peut interpréter ces transitions non comme des échecs, mais comme une exploration constructive qui l'amène vers une voie plus alignée avec ses valeurs.





**Apports et critiques :** Ces théories développementales ont contribué à structurer les pratiques d'orientation autour d'une vision **globalisante**, **longitudinale** et **centrée sur la personne**. Elles ont permis de dépasser les approches mécanistes ou psychométriques centrées sur des tests et des diagnostics figés.

Cependant, elles ont aussi été critiquées pour leur **normativité** : les stades de Super supposent une continuité et une stabilité peu compatibles avec les réalités contemporaines du marché du travail (précarité, mobilité, reconversions fréquentes). De même, la typologie de Holland peut être perçue comme réductrice face à la **complexité identitaire** et aux **multiples appartenances** des individus.

Pourtant, malgré ces limites, ces théories restent **fondamentales pour comprendre les parcours professionnels** sur la durée, structurer les accompagnements et offrir des outils de réflexion adaptés à différentes étapes de la vie. Elles constituent aujourd'hui des bases solides, souvent articulées à d'autres approches plus récentes (systémique, socioconstructiviste, narrative...).

### **Développement : Études de cas nationaux**

**1. Maroc :** Depuis son indépendance en 1956, le **Maroc** a progressivement pris conscience de l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle comme levier d'équité, de cohésion sociale et de développement économique. Toutefois, l'évolution de ce champ demeure **contrastée**, oscillant entre **volontés politiques affirmées** et **réalités institutionnelles fragiles**.

La première étape significative est la création des **Centres d'Information et d'Orientation (CIO)** dans les années **1970**, marquant une tentative de structuration du dispositif. Ces centres visaient à offrir un accompagnement individualisé aux élèves, mais sont longtemps restés concentrés dans les grandes villes et sous-dotés en personnel qualifié.

La **Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF, 1999)** représente un tournant. Ce texte stratégique a réaffirmé le rôle central de l'orientation dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle, insistant sur l'importance de l'**accompagnement personnalisé**, de l'**éducation au choix** et de l'**intégration de l'orientation dans le cursus scolaire**. Pourtant, les mesures concrètes sont



restées **incomplètes ou mal appliquées**, en raison de la faiblesse de l'infrastructure, du manque de moyens humains et de l'absence d'une culture de l'orientation dans les établissements.

Le diagnostic a été repris dans la **Vision stratégique 2015–2030**, émise par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). Le rapport insiste sur la nécessité d'un **renforcement du rôle des acteurs de l'orientation**, d'une meilleure **coordination entre les niveaux central, régional et local**, et d'une **intégration effective de l'orientation dans les parcours de formation** dès le collège.

Malgré ces orientations politiques, l'**orientation reste marginalisée** dans le curriculum. Elle est souvent réduite à des **interventions ponctuelles** (ex. : salons de l'orientation, entretiens annuels formels), et peu intégrée dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Les **inspecteurs d'orientation** sont **en nombre très limité** – avec une moyenne souvent inférieure à un inspecteur par province –, ce qui empêche un pilotage efficace des politiques d'orientation. Par ailleurs, la formation initiale des **conseillers en orientation** reste insuffisamment professionnalisée, malgré l'existence d'un cycle de formation au Centre national d'innovation pédagogique et d'expérimentation (CNIPE).

Face à ces limites, l'État marocain a entrepris plusieurs réformes pour moderniser le système d'information et diversifier les canaux d'accompagnement. Parmi les initiatives notables, citons :

- La plateforme « **Massar** », lancée en 2014, qui vise à centraliser les données scolaires des élèves et à intégrer des éléments d'aide à l'orientation. Son usage reste cependant majoritairement administratif.
- Le programme « **Parcours métiers** », qui ambitionne de faire découvrir aux élèves, dès le collège, les familles de métiers et les secteurs porteurs.
- La création de **clubs d'orientation** et l'intégration de modules sur le projet personnel dans certaines filières du secondaire qualifiant.

Toutefois, ces efforts se heurtent à une série de **contraintes structurelles** :



- Un **clivage persistant** entre le discours politique volontariste et la **réalité du terrain**, marquée par le manque de coordination, la surcharge des conseillers et l'absence d'évaluation des dispositifs.

- Des **inégalités territoriales** : les zones rurales ou enclavées souffrent d'un accès très limité à l'information et à l'accompagnement.

- Une **faible valorisation du métier de conseiller** en orientation, souvent perçu comme secondaire, voire comme une simple gestion des flux vers les filières professionnelles.

Enfin, l'orientation reste trop souvent **assujettie à une logique administrative**, où l'on oriente par défaut, selon les moyennes scolaires, plutôt que dans une perspective de projet, d'épanouissement et de construction de soi. Cette situation appelle à une **réforme en profondeur**, fondée sur :

- La **formation continue des acteurs** de l'orientation ;
- L'intégration d'une **approche systémique** tenant compte du contexte socioculturel de l'élève ;
- Et le développement d'une **culture de l'accompagnement personnalisé**, ancrée dans les pratiques pédagogiques.

**2. France** : En France, l'orientation scolaire et professionnelle a connu une évolution notable au cours de la dernière décennie, marquée par l'introduction en **2015** du dispositif intitulé « **Parcours Avenir** ». Ce dispositif, inscrit dans le cadre du **socle commun de connaissances, de compétences et de culture**, vise à structurer et à généraliser l'éducation à l'orientation dès la classe de **5e** (collège), avec un prolongement naturel au lycée général, technologique et professionnel (Ministère de l'Éducation nationale, 2015).

Le **Parcours Avenir** repose sur une conception de l'orientation comme un processus **éducatif continu**, qui dépasse le simple moment de choix pour s'inscrire dans un parcours évolutif. Il encourage l'**expérimentation**, la **découverte des métiers et des secteurs professionnels**, ainsi que la construction progressive d'un projet personnel et professionnel. À travers ce dispositif, l'orientation mobilise plusieurs acteurs complémentaires :



- **Les enseignants**, qui intègrent des activités interdisciplinaires en lien avec la connaissance du monde professionnel,
- **Les psychologues de l'Éducation nationale** (ex-COPsy, désormais Psychologues de l'Éducation nationale, PysEN), qui assurent un accompagnement psychologique et conseillent dans le choix des voies,
- Et les **Centres d'Information et d'Orientation (CIO)**, qui jouent un rôle clé dans la diffusion de l'information et le soutien aux élèves et familles (Cousin & Ria, 2020).

La réforme du **lycée général et technologique de 2018** (réforme Blanquer) a également renforcé le rôle des **chefs d'établissement** dans la dynamique d'orientation, en les impliquant davantage dans la construction des projets d'établissement et dans la coordination des dispositifs d'accompagnement à l'orientation (Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Cette réforme introduit des enseignements de spécialité et un accompagnement personnalisé, visant à mieux préparer les élèves à des choix éclairés et adaptés à leurs profils.

Néanmoins, malgré ces avancées, plusieurs **critiques** et **enjeux persistent**. Parmi eux :

- **L'inégalité d'accès à l'information** demeure une problématique majeure. Les élèves issus de milieux défavorisés ou de zones rurales ont souvent moins d'opportunités de découvrir une diversité de métiers ou d'effectuer des stages d'observation, ce qui limite la construction de projets réalistes et motivants (Giret & Neveux, 2017).
- La **pression des choix précoces**, notamment avec la réforme du lycée qui demande aux élèves de sélectionner des spécialités dès la classe de seconde, est source de stress et peut conduire à des décisions hâtives ou mal informées (DREES, 2019).
- Le système est parfois critiqué pour son **caractère encore trop scolaire et prescriptif**, où l'orientation est perçue comme une étape administrative plutôt que comme un véritable accompagnement personnalisé centré sur les aspirations et les talents individuels (Cousin & Ria, 2020).



Par ailleurs, les travaux de recherche soulignent la nécessité d'une **approche plus inclusive et différenciée**, prenant en compte les parcours atypiques, les besoins des élèves en situation de handicap, et les évolutions rapides du marché du travail (DREES, 2019).

Enfin, la France tend à développer une culture d'orientation plus participative et collaborative, avec l'implication croissante des familles, des entreprises et des acteurs locaux dans l'information et l'accompagnement, ce qui rejoint les préconisations internationales pour une orientation plus intégrée et dynamique (Giret & Neveux, 2017).

**3. Belgique :** En Belgique francophone, l'orientation scolaire et professionnelle s'inscrit dans une démarche intégrée et systémique, notamment à travers les dispositifs appelés « **plans de pilotage** ». Ces derniers visent à instaurer une dynamique de projet d'établissement articulée avec un accompagnement individualisé des élèves (Lemoine & De Jonghe, 2016). Cette approche engage l'ensemble des acteurs scolaires — enseignants, équipes pédagogiques, services psycho-médico-sociaux — dans un travail collaboratif autour du parcours de l'élève.

Le **décret « Missions » de 1997** marque une étape clé en inscrivant explicitement l'orientation parmi les finalités fondamentales de l'école, aux côtés de la transmission des savoirs et du développement personnel (Communauté française de Belgique, 1997). Cette intégration institutionnelle vise à faire de l'orientation une responsabilité collective, transversalement répartie.

Les **Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS)** jouent un rôle central dans ce dispositif. Ces structures pluridisciplinaires accompagnent les élèves, les familles et les équipes éducatives, en proposant un suivi personnalisé qui englobe à la fois les dimensions psychologiques, sociales et éducatives. Leur action vise notamment à favoriser le bien-être à l'école, prévenir le décrochage scolaire, et soutenir la **co-construction du projet personnel de l'élève** (Bauwens & Lebrun, 2018).

Cette orientation centrée sur le bien-être et la prévention traduit une volonté forte de lutter contre les inégalités et les ruptures précoces. Le système met ainsi l'accent sur la nécessité d'adapter les parcours, de reconnaître la diversité des profils,



et de donner du sens aux apprentissages en lien avec les projets de vie (Lemoine & De Jonghe, 2016).

Cependant, plusieurs **limitations persistent** dans la mise en œuvre de cette politique ambitieuse. La **dualité persistante entre filières générales et techniques** demeure un facteur structurant, qui tend à reproduire des clivages sociaux au sein de l'école (Dubet, 2002). En effet, les filières techniques sont souvent stigmatisées et associées à un public plus fragile socialement, ce qui contribue à renforcer des inégalités et freine l'égalité des chances (Piron, 2010).

Par ailleurs, les inégalités territoriales et la diversité des ressources des établissements influencent la qualité de l'accompagnement, malgré l'existence des plans de pilotage. Ces enjeux montrent que si l'approche intégrée et humaniste est clairement affirmée dans les textes, sa mise en pratique nécessite un engagement soutenu et des ressources adéquates pour transformer réellement les parcours des élèves.

**4. Canada (Québec) :** Au Québec, l'orientation scolaire et professionnelle bénéficie d'un cadre institutionnel particulièrement **structuré** et **professionnalisé**, ce qui en fait un modèle souvent cité en exemple à l'échelle internationale (Roy & Bouchard, 2018). Les **conseillers d'orientation** sont formés dans des programmes universitaires spécialisés, notamment dans les facultés d'éducation, et leur profession est régie par un **ordre professionnel** — l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) , garantissant ainsi des standards élevés en termes de formation, d'éthique et de pratique (Goyer, 2015).

Le programme d'études du secondaire intègre explicitement des contenus liés au **développement de carrière** et à la construction du projet personnel, avec une approche pédagogique centrée sur les **compétences à construire** plutôt que sur la simple information (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). L'utilisation des **technologies de l'information et de la communication (TIC)**, notamment le portfolio numérique, est fortement encouragée pour permettre aux élèves de documenter, réfléchir et faire évoluer leur parcours d'orientation (Bélanger, 2019).



Au Québec, l'orientation est conceptualisée non seulement comme un processus éducatif, mais aussi comme un **droit fondamental** garantissant l'**inclusion sociale** et la réussite de tous les élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés ou de communautés autochtones (Roy & Bouchard, 2018). Cette vision s'inscrit dans une politique publique plus large, dont le **Plan d'action sur la réussite éducative (2017)** constitue un pilier majeur. Ce plan promeut une vision intégrée et concertée de l'orientation, articulant les besoins du marché de l'emploi, les transitions scolaires (de l'école au travail, du secondaire au postsecondaire), et le développement personnel (Ministère de l'Éducation, 2017).

Cette approche se distingue par sa capacité à relier étroitement les dynamiques éducatives et socio-économiques, ce qui facilite l'adaptation des jeunes aux mutations du marché du travail et soutient leur insertion professionnelle (Goyer, 2015). Elle repose également sur une collaboration étroite entre les écoles, les milieux communautaires et les entreprises, favorisant une orientation contextualisée et pertinente.

### **Discussions : Analyse comparative**

Une lecture croisée de ces modèles nationaux met en lumière plusieurs points de convergence et de divergence.

Tout d'abord, l'ancrage institutionnel de l'orientation varie fortement : si le Canada et la Belgique en ont fait un pilier éducatif transversal, le Maroc peine encore à dépasser une logique administrative et interventionniste. La France, avec le Parcours Avenir, tente une intégration curriculaire progressive, bien que le cloisonnement entre disciplines et les tensions hiérarchiques freinent son efficacité.

Ensuite, la formation des professionnels joue un rôle déterminant. Le Québec mise sur une formation universitaire spécialisée, alors qu'au Maroc, l'accès à la profession repose souvent sur la reconversion ou la formation continue. Cette disparité influe sur la qualité de l'accompagnement et sur la reconnaissance sociale du métier.

Par ailleurs, l'usage du numérique est très inégal. Si le Québec dispose d'outils intégrés (portfolios numériques, plateformes d'autoévaluation), le Maroc et la





France restent à la traîne en matière de culture numérique orientante. La Belgique, quant à elle, investit dans des dispositifs hybrides de suivi psychoéducatif.

Enfin, la question de l'équité et de l'inclusion est centrale : là où la Belgique et le Canada ont développé des dispositifs ciblant les publics à besoins spécifiques, le Maroc demeure confronté à des inégalités territoriales et à une faible coordination intersectorielle. Les réformes marocaines gagneraient à s'inspirer des logiques de « guidance tout au long de la vie » et de la personnalisation des parcours adoptées dans les pays du Nord.

L'analyse croisée des modèles d'orientation scolaire et professionnelle au Maroc, en France, au Québec et en Belgique révèle à la fois des convergences importantes et des divergences majeures liées à leurs contextes historiques, culturels et institutionnels.

### **Ancrage institutionnel et intégration curriculaire**

Le premier constat porte sur l'**ancrage institutionnel** de l'orientation, qui varie considérablement selon les pays. Au Québec et en Belgique francophone, l'orientation est reconnue comme un **pilier transversal du système éducatif**, inscrit dans des dispositifs réglementaires solides, tels que le Plan d'action sur la réussite éducative (Québec, 2017) ou le décret « Missions » (Belgique, 1997). Ces cadres institutionnels garantissent une responsabilité collective et une intégration systémique de l'orientation dans les cursus scolaires (Goyer, 2015 ; Lemoine & De Jonghe, 2016).

À l'inverse, au Maroc, malgré des textes cadres ambitieux comme la Charte nationale d'éducation (1999) et la Vision stratégique 2015-2030, l'orientation reste encore largement marquée par une **logique administrative et interventionniste**, souvent déconnectée des pratiques pédagogiques quotidiennes (CSEFRS, 2015 ; Benhaddou, 2019). Les initiatives telles que la plateforme Massar traduisent des efforts de modernisation, mais sans qu'elles parviennent encore à faire de l'orientation un processus intégré et personnalisé (OCMO, 2012).

La France occupe une position intermédiaire avec le dispositif du **Parcours Avenir** (2015) qui tente une **intégration progressive au sein du socle commun**, en mobilisant enseignants, psychologues et CIO (Ministère de



l'Éducation nationale, 2015 ; Cousin & Ria, 2020). Cependant, le cloisonnement disciplinaire et les tensions entre acteurs (école, familles, institutions) freinent parfois l'efficacité de cette démarche (Giret & Neveux, 2017).

### **Formation et professionnalisation des acteurs**

La **formation des professionnels de l'orientation** apparaît comme un facteur crucial différenciant ces modèles. Le Québec a mis en place un système rigoureux de formation universitaire spécialisée, avec une régulation professionnelle assurée par un ordre, assurant une haute qualité d'accompagnement et une reconnaissance sociale forte (Roy & Bouchard, 2018 ; Goyer, 2015).

En revanche, au Maroc, la formation initiale des conseillers est insuffisante, souvent assurée par la formation continue ou la reconversion, ce qui limite la professionnalisation et la qualité des interventions (Benhaddou, 2019 ; CSEFRS, 2015). La France et la Belgique offrent des formations plus structurées, mais avec des disparités notables dans la reconnaissance et les conditions d'exercice (Cousin & Ria, 2020 ; Bauwens & Lebrun, 2018).

### **Usage des technologies numériques**

L'usage du **numérique dans l'orientation** constitue un autre axe différenciant. Le Québec intègre largement les outils numériques, tels que les portfolios électroniques et les plateformes d'autoévaluation, ce qui favorise un suivi personnalisé et interactif des élèves (Bélanger, 2019). À l'inverse, le Maroc et la France sont encore en phase d'appropriation de ces outils, avec des usages souvent limités à la gestion administrative ou à des ressources d'information peu interactives (OCEDO, 2012 ; Ministère de l'Éducation nationale, 2015).

La Belgique combine approche numérique et dispositifs hybrides, notamment via les CPMS qui allient suivi psychoéducatif et accompagnement numérique, offrant une réponse plus globale aux besoins des élèves (Bauwens & Lebrun, 2018).

### **Équité, inclusion et lutte contre les inégalités**

Sur la question cruciale de l'**équité et de l'inclusion**, les modèles nord-américain et belge se distinguent par la mise en place de dispositifs ciblés visant à soutenir les publics vulnérables, incluant les élèves en situation de handicap, les minorités culturelles ou les zones défavorisées (Roy & Bouchard, 2018 ; Lemoine



& De Jonghe, 2016). Ces pays intègrent ainsi la notion de **guidance tout au long de la vie** et la personnalisation des parcours, en lien étroit avec les besoins socio-économiques et les transitions du marché du travail (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017).

Au contraire, le Maroc fait face à d'importantes **inégalités territoriales et sociales**, exacerbées par une faible coordination intersectorielle et des moyens limités dans les zones rurales et défavorisées (Benhaddou, 2019 ; CSEFRS, 2015). La reproduction sociale par le système éducatif reste un défi majeur, que les réformes tentent timidement d'adresser.

La France, bien qu'ayant instauré des dispositifs visant à réduire ces inégalités, est encore confrontée à des disparités liées au milieu social et à l'origine géographique, lesquelles influencent fortement l'accès à une orientation de qualité (Giret & Neveux, 2017 ; Cousin & Ria, 2020).

**Synthèse critique :** Cette analyse comparative met en exergue que la qualité et l'efficacité de l'orientation scolaire et professionnelle dépendent étroitement du degré d'intégration institutionnelle, de la professionnalisation des acteurs, de l'innovation pédagogique, et de la prise en compte des enjeux d'équité.

Les modèles du Québec et de la Belgique présentent des pratiques inspirantes en matière d'orientation intégrée, professionnelle et inclusive, qui pourraient servir de référence pour le Maroc et, dans une moindre mesure, la France. La France, avec le Parcours Avenir, se situe dans une dynamique de progression, mais doit encore surmonter les cloisonnements organisationnels et les inégalités persistantes.

Le Maroc, quant à lui, se trouve encore à un stade de développement où l'orientation est majoritairement vue comme une fonction administrative, nécessitant des réformes profondes pour s'orienter vers une approche plus centrée sur l'élève, dynamique et inclusive. L'adoption de stratégies telles que la **guidance tout au long de la vie**, la formation spécialisée des conseillers et le développement d'outils numériques pourraient favoriser cette transition.

En somme, le défi commun à tous ces systèmes reste d'assurer une orientation qui ne soit pas un simple outil de régulation des flux scolaires, mais un véritable



levier de **développement personnel, d'insertion sociale et de justice éducative**.

### **Conclusion et perspectives d'une recherche empirique :**

L'orientation scolaire et professionnelle, en tant que **dispositif institutionnel et social**, se révèle être un véritable **révélateur des tensions** qui traversent les systèmes éducatifs contemporains. Elle cristallise à la fois les **aspirations individuelles**, les **attentes sociétales** en matière de justice sociale et d'égalité des chances, ainsi que les **orientations politiques** et stratégiques des États en matière d'éducation et d'emploi (Cousin & Ria, 2020 ; Benhaddou, 2019).

Cette étude comparative des systèmes du Maroc, de la France, du Québec et de la Belgique met en lumière la nécessité, pour le Maroc, de dépasser une conception **réductrice de l'orientation** comme simple appui technique ou procédure administrative. Il s'agit plutôt d'embrasser une vision plus large, où l'orientation devient un **processus éducatif global**, articulé aux principes de **justice éducative**, d'**autonomie des individus** et de développement des **compétences transférables** favorisant l'**employabilité durable** (Roy & Bouchard, 2018 ; CSEFRS, 2015).

Les exemples étrangers montrent que cette transformation est possible, à condition d'intégrer des dispositifs à la fois institutionnels, pédagogiques et sociaux, soutenus par une **professionnalisation renforcée** des acteurs (conseillers, enseignants, chefs d'établissement) et une utilisation réfléchie des **outils numériques** comme leviers d'accompagnement personnalisé (Bélanger, 2019 ; Goyer, 2015).

Dans cette perspective, il est nécessaire de conduire une **recherche empirique approfondie** pour explorer, sur le terrain marocain, la **pratique réelle des acteurs de l'orientation**. Une démarche qualitative, fondée sur des **entretiens semi-directifs** avec les conseillers d'orientation, les chefs d'établissement, mais aussi les élèves et leurs familles, permettrait de recueillir des données riches sur les pratiques, les représentations, les difficultés et les stratégies mises en œuvre (Benhaddou, 2019).



Cette approche empirique, combinée à une **analyse comparative**, permettrait de mettre en lumière les écarts entre les discours institutionnels et les réalités de terrain, souvent marquées par des contraintes matérielles, des résistances culturelles et des inégalités territoriales (OCEMO, 2012 ; Lemoine & De Jonghe, 2016). Elle offrirait également des pistes pour une **réforme plus équitable, contextualisée et efficace**.

Plus spécifiquement, cette recherche pourrait investiguer :

- **La perception et la formation des conseillers dans un contexte en pleine mutation institutionnelle,**
- **La collaboration entre les différents acteurs éducatifs autour de l'orientation,**
- **Les modalités d'intégration des outils numériques dans l'accompagnement des élèves,**
- Et enfin, les **enjeux d'équité**, en particulier pour les élèves issus des milieux ruraux ou défavorisés.

Ces travaux contribueraient à éclairer les conditions nécessaires pour que l'orientation au Maroc ne soit plus un **simple dispositif de régulation scolaire**, mais bien un véritable **levier d'émancipation, de développement personnel et d'insertion sociale**.



### Références bibliographiques :

- Bauwens, M., & Lebrun, M. (2018). *Le rôle des CPMS dans l'orientation scolaire en Communauté française*. Bruxelles : Editions de l'Université.
- Bélanger, P. (2019). Portfolio numérique et orientation : une innovation pédagogique au secondaire. *Revue québécoise de pédagogie*, 31(2), 45–59.
- Benhaddou, Y. (2019). Orientation scolaire et insertion professionnelle au Maroc : entre réforme et stagnation. *Revue marocaine des sciences de l'éducation*, (12).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Communauté française de Belgique. (1997). *Décret Missions de l'enseignement obligatoire*.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2015). *Vision stratégique 2015–2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*.
- Cousin, A., & Ria, L. (2020). L'orientation scolaire en France : entre continuité et réformes. *Revue française de pédagogie*, (203).
- Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES). (2019). *L'orientation scolaire en France : enjeux et perspectives*.
- Dubet, F. (2002). *L'école des chances : Réformes et inégalités scolaires*. Paris : Seuil.
- Giret, J.-F., & Neveux, P. (2017). *L'orientation scolaire et professionnelle en France*. Paris : La Documentation française.
- Goyer, E. (2015). *L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : cadre institutionnel et pratiques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Guichard, J. (2008). *L'orientation au XXIe siècle : une approche développementale et constructiviste*. L'Harmattan.



- Lemoine, P., & De Jonghe, F. (2016). Plans de pilotage et projet d'établissement : l'orientation au cœur des pratiques éducatives. *Revue de l'orientation*, 27(3), 15–29.
- MENFP. (2015). *La Vision Stratégique de la réforme 2015–2030*. Royaume du Maroc.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Plan d'action sur la réussite éducative 2017–2022*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Parcours Avenir : guide d'accompagnement*.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Réforme du lycée général et technologique*.
- Observatoire de la Coordination de l'Orientation et de la Médiation (OCEMO). (2012). *L'orientation au Maroc : état des lieux et perspectives*.
- Piron, F. (2010). *Inégalités scolaires et orientation : analyses et perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Roy, M., & Bouchard, M. (2018). Professionnalisation et éthique des conseillers d'orientation au Québec. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 530–548.
- Savickas, M. L. (2013). *Career construction theory and practice*. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling*. Wiley.
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). Jossey-Bass.