Implantation de l'approche orientante auprès d'écoles primaires francophones du Nouveau-Brunswick (projet pilote)

Rapport final



Diane LeBreton, Ph.D.

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

Mars 2013

Ce rapport s'inscrit dans le cadre d'un projet pilote commandé et financé par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

IMPLANTATION DE L'APPROCHE ORIENTANTE AUPRÈS D'ÉCOLES PRIMAIRES FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK (PROJET PILOTE)

RAPPORT FINAL

à l'intention du
Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick

Par
Diane LeBreton, Ph.D.

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton, N.-B.
E1A 3E9
Mars 2013

CE RAPPORT S'INSCRIT DANS LE CADRE D'UN PROJET PILOTE COMMANDÉ ET FINANCÉ PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK

RECONNAISSANCE ET REMERCIEMENTS

La préparation de ce rapport a été rendue possible grâce à l'engagement et à la participation de plusieurs partenaires et individus. Nous voulons d'abord remercier le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, plus particulièrement Madame Patricia Bonneau (agente pédagogique provinciale), 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 sa 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 de groupe 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.

TABLE DES MATIÈRES

RECONNAISSANCE ET REMERCIEMENTS II

TABLE DES MATIÈRES III

LISTE DES TABLEAUX V

INTRODUCTION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE 1

CHAPITRE I MÉTHODOLOGIE 6

1. Méthode de recherche 6
2. Outils de recherche 7
3. Population 8
4. Cueillette des données 10
5. Analyse des données 13
6. Limites de la recherche 14

CHAPITRE II RÉSULTATS ET DISCUSSION 15

1. Synthèse des résultats qualitatifs 15
   - *1.1 Perspective des élèves* 15
     - 1.1.1 Appréciation des activités par les élèves 16
     - 1.1.2 Apprentissages faits par les élèves 20
     - 1.1.3 Répercussions des apprentissages faits par les élèves 25
     - 1.1.4 Défis rencontrés par les élèves 31
     - 1.1.5 Quelques suggestions formulées par les élèves 34
   - *1.2 Perspective du personnel d'orientation* 37
     - 1.2.1 Pratiques gagnantes selon le personnel d'orientation 37
     - 1.2.2 Principaux défis rencontrés par le personnel d'orientation 40
     - 1.2.3 Répercussions du projet selon le personnel d'orientation 44
     - 1.2.4 Quelques suggestions formulées par le personnel d'orientation 46
   - *1.3 Perspective du personnel enseignant, de l'équipe pédagogique et des gestionnaires* 47
     - 1.3.1 Impacts positifs du projet pilote 47
     - 1.3.2 Principaux défis rencontrés 54
     - 1.3.3 Quelques suggestions 57
2. Synthèse des résultats quantitatifs 58
   - *2.1 Gestion personnelle* 59
   - *2.2 Exploration des contextes d'apprentissage et de travail et développement vie-travail* 63

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 67

RÉFÉRENCES 70

APPENDICE A : GRILLE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DES ÉLÈVES 73

APPENDICE B : GRILLE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT 74

APPENDICE C : GRILLE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DU PERSONNEL D'ORIENTATION 75

APPENDICE D : GRILLE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DE LA REPRÉSENTANTE DU MENB 76

APPENDICE E : QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT 77

APPENDICE F : QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET DES GESTIONNAIRES 78

APPENDICE G : QUESTIONNAIRE D'INFORMATION : ACTIVITÉS D'ORIENTATION 79

APPENDICE H : COMPÉTENCES DU PLAN DIRECTEUR POUR CHAQUE NIVEAU 83

APPENDICE I : AUTORISATION ÉTHIQUE ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT 85

APPENDICE J : COMMUNIQUÉ DU MENB 94

APPENDICE K : NOTES DE SERVICE À DES FINS DE SOLLICITATION 96

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Population des élèves ayant participé aux entretiens de groupe selon le district scolaire, l'année scolaire et le sexe 9

Tableau 2. Population des élèves ayant répondu au *Questionnaire d'information :* activités *d'orientation*, selon le district scolaire, les écoles faisant partie du projet pilote et le niveau scolaire.....11

Tableau 3. Moyennes obtenues par les élèves, en ordre décroissant, aux énoncés de la *Partie A* – Gestion *personnelle* du *Questionnaire d'information : activités d'orientation* 60

Tableau 4. Moyennes obtenues par les élèves, en ordre décroissant, par niveau scolaire aux énoncés *de* la Partie *A - Gestion personnelle* du *Questionnaire d'information : activités d'orientation*.....62

Tableau 5. Moyennes obtenues par les élèves, en ordre décroissant, aux énoncés de la *Partie B – Exploration des contextes d'apprentissage et de travail et développement vie-travail* du *Questionnaire d'information : activités d'orientation* 64

Tableau 6. Moyennes obtenues par les élèves, en ordre décroissant, par niveau scolaire aux énoncés de la *Partie B - Exploration des contextes d'apprentissage et de travail et dévelopement vie-travail* du *Questionnaire d'information : activités d'orientation*.....66

INTRODUCTION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2004), la plupart des pays intègrent désormais des contenus d'orientation professionnelle à leurs programmes d'études (ex. : compréhension de soi et du monde du travail, construction identitaire, exploration de ses passions et compétences, capacité à prendre des décisions et à s'adapter aux changements perpétuels); tout ceci afin d'accroître la motivation de l'élève envers la réussite de ses études et de ses projets de carrière. Cet organisme souligne également le fait que l'orientation professionnelle « … doit être complétée par une approche fondée sur une démarche progressive, intégrée dans le programme d'études et comportant des éléments importants d'initiation pratique au travail » (p. 39), si l'on souhaite développer chez les élèves la capacité à prendre des décisions vocationelles et à gérer leur développement de carrière.

Plus près de nous, le mémoire présenté à la Commission sur l'éducation postsecondaire au Nouveau-Brunswick, par la Fédération des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick (FJFNB, 2007), met aussi en lumière l'importance d'adopter une démarche continue en matière de développement vie-carrière afin de viser l'épanouissement et l'actualisation de tous les jeunes francophones. Parmi les stratégies énumérées dans ce rapport favorisant l'atteinte d'une telle finalité se trouve « … les stratégies de valorisation de l'apprentissage et d'orientation personnelle; les stratégies de promotion et de recrutement axées sur la transition aux études postsecondaires; et les stratégies pour améliorer et maximiser l'intervention des orienteurs » (FJFNB, p. 1).

Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB)[1] s'engage, dans son énoncé de politique intitulé *Les enfants au premier plan* (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2007), 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. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'une équipe

[1] Depuis octobre 2010, ce ministère est connu sous l'appellation suivante : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE).

d'expertes et d'expert dans le domaine fut approchée, à l'automne 2007, pour proposer un modèle de développement vie-carrière, basé sur une approche orientante, à l'intention des élèves francophones des écoles primaires de la province (LeBreton, Gingras et Leclerc, 2008). C'est à partir de ce modèle que les cinq districts scolaires francophones[2] du Nouveau-Brunswick implantaient en septembre 2008, à titre de projet pilote, l'approche orientante au sein de 15 écoles primaires[3], notamment chez les élèves de la 6e à la 8e année. La population totale ciblée des élèves qui fréquentaient ces écoles se chiffrait à 2 152 (selon les listes de classe fournies par le personnel enseignant).

Depuis plusieurs décennies, les écrits en développement de carrière montrent à quel point l'orientation professionnelle est un processus complexe, qui s'inscrit dans une perspective continue, évolutive et dynamique (Bandura, Betz, Brown, Lent et Pajares, 2009; Brown et coll., 2002; Bujold et Gingras, 2000, 2010; Niles et Harris-Bowlsbey, 2009; Pelletier, 2004; Savickas *et al.*, 2010; Super, 1957, 1996). En plus de faire valoir les bienfaits de l'exploration dans le développement identitaire, ces ouvrages reconnaissent que les individus qui intègrent une attitude exploratoire sont davantage capables de relever des défis liés à leur développement vie-carrière. Les travaux de Super avancent, entre autres, que la curiosité est une attitude qui prédispose la personne à adopter un comportement exploratoire (Bujold et Gingras, 2000), d'où l'importance d'introduire dès l'école primaire des activités favorisant la découverte de soi et du monde du travail. Pour sa part, l'ouvrage de Bandura *et al.* (2009), ayant comme toile de fond le sentiment d'efficacité personnelle, mise sur le développement de compétences et de la confiance dès l'adolescence pour favoriser l'engagement de l'élève dans le processus décisionnel lié à son projet vie-carrière.

[2] Depuis le 1er juillet 2012, la province comprend trois districts scolaires francophones : District scolaire francophone Sud, District scolaire francophone Nord, District scolaire francophone Nord-Ouest.

[3] Les écoles pilotes étaient 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).

L'approche orientante, tout comme d'autres approches éducatives et expérientielles en développement vie-carrière, encourage cette forme d'exploration professionnelle, en suggérant notamment des stages en entreprises, des visites en milieux de travail et des témoignages de membres de la communauté (Brochu et Gagnon, 2010; LeBreton, Gingras et Leclerc, 2008). Le modèle d'activation du développement vocationnel et personnel de Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) fut d'ailleurs parmi les premiers modèles à faire valoir les mérites d'une approche éducative en orientation. D'après Pelletier (2004), l'approche orientante au primaire et au secondaire constitue certainement une occasion pour une école d'offrir aux élèves « … une orientation agissante qui les met en rapport avec des situations bien réelles qu'ils peuvent explorer et, mieux encore, qu'ils peuvent expérimenter » (p. 31).

De façon générale, le concept d'approche orientante s'appuie sur trois principes de base : la mobilisation, l'infusion et la collaboration (Brochu et Gagnon, 2010; Pelletier, 2004). 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. Tel que souligné par Pelletier (2004), cette attitude motivée liée à la réussite scolaire et professionnelle « … prend appui sur la perception que l'on est responsable du résultat ou du rendement obtenu par les actions que l'on a posées et les efforts que l'on a consentis » (p. 26). La finalité de ce concept repose donc sur le développement de l'autonomie, un élément essentiel en éducation, puisqu'il place l'élève dans un contexte où il est appelé à faire des apprentissages, à s'adapter, à choisir et à agir. L'*infusion*, pour sa part, vise l'intégration de notions relatives à la carrière et au développement de carrière dans les contenus disciplinaires ainsi que dans les autres activités scolaires et parascolaires dans le but de donner du sens aux apprentissages des élèves. Ainsi, en appliquant ce principe dans leurs disciplines d'enseignement, les enseignantes et les enseignants participent, de pair avec les spécialistes de l'orientation, à la réussite éducative de tous les élèves en offrant un contexte d'apprentissages plus signifiants par l'entremise des liens avec le travail et leur démarche d'orientation. Ils assurent un pont entre la pédagogie et l'orientation (Brochu et Gagnon, 2010) et ils deviennent, par ce fait même, davantage

« orientants ». Enfin, la *collaboration* vise non seulement l'établissement d'un partenariat entre les divers acteurs de l'école, comme dans les Communautés d'apprentissages professionnelles (CAP), mais également entre ces acteurs et les membres de la communauté (ex. : parents, travailleuses et travailleurs). D'ailleurs, les trois principes à la base de l'approche orientante rejoignent de près la philosophie que veut se donner le MENB par le biais de la création d'écoles communautaires francophones.

À la lumière de ces considérations, il semble évident que l'approche orientante s'inscrit parfaitement bien dans un contexte de développement vie-carrière, et ce, dès l'école primaire. De plus, une telle approche nécessite une participation active et engagée de la part de différents acteurs de l'école et de la communauté, y compris l'élève lui-même qui agit à titre de premier responsable de ses apprentissages et de son orientation. C'est en implantant une telle approche que naîtra en lui une « attitude motivée » et, par ricochet, une plus grande connaissance de lui-même et de son environnement, de même qu'une meilleure compréhension des principaux enjeux inhérents à la réussite de son projet vie-carrière.

Ce rapport vise donc à faire connaître les principaux résultats d'une étude menée dans le cadre de l'implantation de l'approche orientante. L'étude en question visait à évaluer l'expérimentation du modèle de développement vie-carrière implanté à titre de projet pilote par le MENB au sein de 15 écoles pilotes du primaire des cinq districts francophones existants en 2008, notamment chez les élèves de la 6^{e} à la 8^{e} année. Pour ce faire, nous avons tenté de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Comment les différents acteurs du projet pilote vivent-ils leurs expériences relativement à l'expérimentation d'un programme d'activités orientantes ?
- Quels sont les effets d'un programme d'activités orientantes sur le développement de compétences vie-carrière des élèves fréquentant les écoles pilotes ?

À partir de ces questions de recherche, deux principaux objectifs ont été formulés, soit : 1) décrire comment les différents acteurs du projet pilote vivent leurs expériences du point de vue de l'expérimentation d'un programme d'activités orientantes, et 2) décrire les effets d'un

programme d'activités orientantes sur le développement de compétences vie-carrière des élèves ciblés.

Le présent document comprend trois parties. La première expose brièvement la méthodologie retenue dans le contexte de la présente étude. Les résultats de recherche ainsi qu'une discussion des résultats font l'objet d'une deuxième partie. Finalement, une dernière partie dresse les grandes conclusions de l'étude et présente les recommandations formulées à la lumière des principaux résultats.

CHAPITRE I
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la démarche entreprise dans le cadre de cette recherche sur le plan méthodologique. Il présente d'abord la méthode de recherche retenue de même que les outils ayant servi à recueillir l'ensemble des données. Par la suite, la population ainsi que certaines modalités relativement à la cueillette de données sont décrites. Enfin, des éléments entourant l'analyse des données qualitatives et quantitatives sont précisées de même que quelques limites de cette recherche.

1. Méthode de recherche

Cette étude intègre une méthodologie mixte de recherche, c'est-à-dire une approche permettant la cueillette de données qualitatives et quantitatives de recherche (Creswell, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Il est reconnu que cette façon de faire permet d'enrichir les résultats de recherche.

Sur le plan qualitatif, cette recherche de type exploratoire (Fortin, 1996) vise à découvrir ce qui émerge du phénomène à l'étude. Dans ce cas, il s'agit de décrire l'expérience vécue par les différents acteurs du projet pilote relativement à l'implantation de l'approche orientante.

Du point de vue quantitatif, un protocole post-test avec groupe témoin était prévu au départ afin d'évaluer comment les élèves ayant expérimenté un programme d'activités orientantes se comparaient à un groupe d'élèves n'ayant pas expérimenté les activités orientantes quant à leur compétences vie-carrière. Or, étant donné certaines contraintes liées à l'échéancier, notamment celui de la formation du personnel enseignant offerte tardivement en mars 2009, des modifications ont dû être apportées à ce protocole de recherche. Par conséquent, un protocole post-test (sans groupe témoin) a été retenu et aucune comparaison avec un groupe témoin n'a pu être faite. 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.

2. Outils 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 gestionnaires, agente pédagogique provinciale à la direction des services pédagogiques), ont été conçus à partir de thématiques jugées pertinentes. Les grilles ayant servi aux entretiens individuels et de groupe sont présentées aux appendices A (*Grille d'entretien à l'intention des élèves*), B (*Grille d'entretien à l'intention du personnel enseignant*), C (*Grille d'entretien à l'intention du personnel d'orientation*) et D (*Grille d'entretien à l'intention de la représentante du MENB*). Constituée d'une série de questions ouvertes, ces grilles permettaient notamment d'identifier les pratiques gagnantes du projet ainsi que les défis rencontrés, puis de fomuler des pistes de suggestions pour l'avenir. Des questionnaires à réponses ouvertes ont aussi été développés et complétés par la voie du courrier électronique, sur une base individuelle. Ces questionnaires se trouvent aux appendices E (*Questionnaire à l'intention du personnel enseignant*) et F (*Questionnaire à l'intention de l'équipe pédagogique et des gestionnaires*).

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 (voir *Appendice G - Questionnaire d'information : activités d'orientation*), destiné aux élèves impliqués dans le projet, a permis de connaître leur perception quant aux progrès qu'ils considéraient avoir réalisés en matière de compétences vie-carrière suite à leur participation aux activités orientantes. Puisqu'il avait été convenu, au départ, que les activités orientantes devaient être rattachées à l'une ou l'autre des 11 compétences du *Plan directeur pour le design en développement vie-travail* (Centre national vie-carrière, 2000), les compétences ciblées et jugées essentielles provenaient également du plan directeur (voir *Appendice H - Compétences du Plan directeur pour chaque niveau*).

Enfin, l'autorisation éthique ainsi que les formulaires de consentement se trouvent à l'*Appendice I*. Le communiqué du MENB ayant servi à faire l'annonce officielle de l'implantation du projet pilote est présenté à l'*Appendice J*. Les notes de services visant à solliciter les sujets à l'étude peuvent, quant à elles, être consultés à *l'Appendice K*.

3. Population

Afin de rendre compte de l'expérience des différentes personnes impliquées dans l'expérimentation du projet, des échantillons représentant plusieurs groupes ciblés ont été constitués.

D'abord, en ce qui a trait aux élèves, la population totale ciblée de ceux qui fréquentaient les 15 écoles pilotes (élèves de la 6e à la 8e année) se chiffrait à 2 152, selon les listes de classe fournies par le personnel enseignant. De ce nombre, 1 329 élèves (environ 62 %) ont consenti, avec l'autorisation de leurs parents, à participer à une entrevue de groupe ou encore à compléter le *Questionnaire d'information : activités d'orientation,* soit un questionnaire à réponses fermées.

Au total, 15 groupes d'élèves ont été formés afin de participer aux entrevues de groupe, dont un groupe par niveau scolaire (6e, 7e et 8e années), par district. Dans la mesure du possible, ces groupes devaient compter 10 élèves, incluant un nombre égal de garçons et de filles. Bien qu'il ait été possible de constituer les 15 groupes d'élèves souhaités au départ, plusieurs ne comptaient cependant pas toujours le nombre de personnes attendues ou encore un nombre égal de garçons et de filles. Par conséquent, la population totale retenue 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). En tenant compte du total souhaité (n = 150), il s'agit donc d'un taux de participation de 90,7 %, ce que nous considérons comme étant un niveau très acceptable. La répartition plus complète des élèves ayant participé aux entretiens de groupe se trouve au Tableau 1 qui suit.

Tableau 1. Population des élèves ayant participé aux *entretiens* de groupe selon le district scolaire, l'année scolaire et le sexe

Année / sexe	District 1 *n*	District 3 *n*	District 5 *n*	District 9 *n*	District 11 *n*	GRAND TOTAL *n*
6e année	9	7	10	8	10	44
Filles	8	3	5	7	5	28
Garçons	1	4	5	1	5	16
7e année	10	10	9	10	9	48
Filles	7	5	4	6	4	26
Garçons	3	5	5	4	5	22
8e année	9	8	9	8	10	44
Filles	6	4	4	5	5	24
Garçons	3	4	5	3	5	20
GRAND TOTAL	**28**	**25**	**28**	**26**	**29**	**136**

Quant à la population des élèves qui ont complété le *Questionnaire d'information : activités d'orientation* (un questionnaire à réponses fermées), 1 276 se sont portés volontaires pour y répondre. Sur l'ensemble des questionnaires répondus, 52 copies ont dû être éliminées en raison de données manquantes. Donc, 1 224 questionnaires ont servi aux fins de l'analyse des données. La population totale des élèves ayant répondu à ce questionnaire se répartit ainsi : 321 élèves de 6^{e} année, 421 élèves de 7^{e} année et 482 élèves de 8^{e}année. De façon plus précise, le Tableau 2 présente la distribution de la population retenue, par école et par district. On peut, entre autres, y noter que les élèves de niveaux scolaires plus élevés ont répondu en plus grand nombre au questionnaire.

Pour sa part, la population totale du personnel d'orientation affecté à ce projet (n = 7) était constitué de six conseillères et d'un conseiller d'orientation. De ce nombre, tous ont accepté de participer à une entrevue individuelle et à une entrevue de groupe.

En ce qui a trait au personnel enseignant impliqué dans le projet (enseignantes et enseignants de la 6^{e} à la 8^{e} année des 15 écoles pilotes), l'échantillon se répartit ainsi : un groupe formé de membres du personnel enseignant du district 11 ($n = 4$) ont participé à une entrevue alors que d'autres membres ($n = 13$) ont accepté de répondre à un questionnaire, sur une base individuelle par courrier électronique.

Enfin, parmi les autres groupes ciblés, les personnes ayant participé à la cueillette de données se répartissent ainsi : membres de l'équipe pédagogique responsable des services aux élèves (n = 3); gestionnaires (n = 14, dont 12 directions d'écoles et deux directions de l'éducation) ainsi que la représentante du MENB.

4. Cueillette des données

L'ensemble des données (qualitatives et quantitatives) ont été recueillies pendant la période de mai à juin 2009, soit à la fin de l'année d'expérimentation, et ce, en collaboration avec le personnel d'orientation ayant participé au projet. Les données proviennent de cinq principales sources : 1) les entrevues de groupe semi-dirigées et les entrevues individuelles,

Tableau 2. Population des élèves ayant répondu au *Questionnaire d'information : activités d'orientation*, selon le district scolaire, les écoles faisant partie du projet pilote et le niveau scolaire

Districts / écoles	6e année *n*	7e année *n*	8e année *n*	GRAND TOTAL *n*
District 1	85	116	142	343
Le Mascaret	85	116	142	343
District 3	16	127	105	248
Grande Rivière	16	16	19	51
Thomas Albert	0*	76	67	143
A.-J. Savoie	0*	35	19	54
District 5	61	37	70	168
Domaine Étudiant	38	16	27	81
Arthur-Pinet	4	12	10	26
Domaine des Copains	9	2	15	26
Académie Notre Dame	10	7	18	35
District 9	104	74	83	261
L'Amitié	9	9	10	28
Le Tremplin	33	30	23	86
La Source	53	29	31	113
La Passerelle	9	6	19	34
District 11	55	67	82	204
Donat-Robichaud	10	21	23	54
Père Edgar-T-LeBlanc	15	11	9	35
Mgr François Bourgeois	30	35	50	115
GRAND TOTAL	**321**	**421**	**482**	**1 224**

*** Écoles n'ayant pas d'élèves de 6e année**

2) le journal de bord des agentes de recherche, 3) les plans à long terme des activités réalisées au cours de la période d'implantation, 4) le *Questionnaire d'information : activités d'orientation*, à réponses fermées, et 5) les questionnaires à réponses ouvertes.

Afin de rendre compte de l'expérience des différentes personnes impliquées dans l'expérimentation du projet, des entrevues de groupe (*focus group*) de type semi-dirigé ont été réalisées dans les écoles pilotes, en face à face (*n = 17*, dont 15 groupes d'élèves, un groupe formé du personnel d'orientation et un groupe constitué du personnel enseignant). Ces entrevues, composées généralement de 7 à 10 personnes, ont permis de favoriser l'interaction et le partage d'expériences entre les différents membres (Boutin, 1997; Morgan, 1988). Des entrevues individuelles (*n = 8*, dont une entrevue avec chaque membre du personnel d'orientation et une autre avec la représentante du MENB), menées en face à face ou par téléphone (dans le cas d'une entrevue effectuée auprès de la représentante du MENB), ont aussi permis de recueillir le témoignage de différentes personnes représentant les nombreux groupes ciblés.

La durée de l'ensemble des entrevues réalisées pouvait varier entre 60 à 75 minutes, à l'exception de l'entrevue de groupe menées auprès du personnel d'orientation, dont la durée s'est étendue à environ 90 minutes. Toutes les entrevues ont été conduites par une agente de recherche ou par la chercheure principale du projet, possédant toutes deux une formation avancée en techniques d'entrevue et étant toujours accompagnée d'une deuxième personne chargée de la logistique. Les entrevues se sont déroulées pendant les heures de classe (groupes d'élèves) ou pendant les heures de travail (membres des autres groupes ciblés).

Chaque entrevue a été enregistrée sur bande audio (numérique), incluant celle effectuée par téléphone, et le verbatim fut transcrit de façon intégrale. Un code a été assigné à chaque entrevue afin de protéger l'identité des sujets. Ce code fut également indiqué sur les transcriptions du verbatim, de sorte à assurer l'anonymat et à pouvoir repérer facilement les extraits pouvant servir de citations dans la diffusion des résultats. Les noms qui auraient été mentionnés lors des entrevues ont, quant à eux, été remplacés par des noms fictifs. Des

modifications mineures ont parfois été apportées aux citations intégrées à ce rapport, notamment du point de vue linguistique, dans le seul but d'alléger certaines répétitions dans le discours des participantes et des participants et de rendre les passages plus clairs.

Outre la conduite d'entrevues, des questionnaires à réponses ouvertes ont permis de connaitre le point de vue de différentes personnes impliquées dans l'implantation de ce projet, mis à part les élèves, en l'occurrence : 1) le personnel enseignant (*n = 13*), 2) l'équipe pédagogique responsable des services aux élèves[4] (*n = 3*), et 3) les gestionnaires[5] (*n = 14*).

De plus, des notes de terrain ont été tenues dans un journal de bord par l'agente de recherche responsable de la conduite des entrevues. Différents documents ont aussi été recueillis entre la période de septembre 2008 à juin 2009 dans le but de nous familiariser avec certaines informations pertinentes en rapport avec le projet (ex. : les plans à long terme du programme d'activités réalisées dans les écoles, les modèles d'activités orientantes développées).

Enfin, des questionnaires à réponses fermées ont été administrés uniquement aux élèves, pendant le jour, par l'entremise du personnel d'orientation et du personnel enseignant affectés à ce projet. Une fois de plus, des codes ont été assignés à chaque sujet sur les questionnaires et sur les formulaires de consentement respectifs afin de conserver l'anonymat. Rappelons que, au total, 1 224 questionnaires d'élèves ont été retenus.

5. Analyse des données

Le verbatim des entrevues (individuelles et de groupe) a été transcrit de façon intégrale, puis analyser au moyen d'une matrice à deux dimensions selon l'analyse thématique (Paillé, 1994; Paillé et Mucchielli, 2008). L'axe horizontal de la matrice montrait les différents groupes de personnes interrogées, alors que l'axe vertical présentait les thèmes qui se dégageaient des propos entretenus par les différents groupes de personnes interrogées. Les données

[4] Ce terme comprend les cinq agentes et agents pédagogiques responsables des services aux élèves affectés au projet pilote dans les cinq districts scolaires francophones.

[5] Ce terme désigne les directions d'école des 15 écoles pilotes de même que les directions de l'éducation des cinq districts scolaires francophones.

recueillies au moyen du questionnaire à réponses ouvertes ont également été analysées à l'aide d'une même matrice. Enfin, les données quantitatives recueillies auprès des élèves ont, quant à elles, été soumises à des analyses descriptives et comparatives. L'analyse de ces données a été confiée au Centre de recherche et de développement en éducation (Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton).

6. Limites de la recherche

La présente étude comportait certaines limites dont il importe de se rappeler au moment de l'interprétation des résultats. D'abord, le contexte dans lequel s'est déroulé l'implantation du projet a posé des défis importants sur le plan méthodologique, au point où des modifications ont dû être apportées à quelques reprises au devis de recherche proposé. Un manque d'uniformité semblait régner au sein des écoles pilotes quant à la marche à suivre dans l'implantation du projet. À ce propos, mentionnons que la formation du personnel enseignant n'a eu lieu qu'en mars 2009. Le fait que cette formation se soit déroulée tardivement a certainement rendu plus ardu le travail de collaboration entre le personnel d'orientation et le personnel enseignant, ce dernier n'ayant pas toujours une vision claire du projet.

De plus, le moment marquant le début des activités de même que la nature et le nombre d'activités réalisées pouvaient varier d'un district scolaire à un autre. Par exemple, un district scolaire avait pris l'initiative d'affecter son personnel d'orientation aux préparatifs du projet dès l'été 2008, alors que, dans d'autres districts scolaires, le personnel d'orientation n'avait toujours pas d'espace et d'outils de travail au moment de la rentrée scolaire. Ce manque d'uniformité et cette absence de planification (ex. : nombre d'activités, nature des activités, compétences vie-carrière ciblées) quant l'implantation du projet a rendu difficile l'évaluation des effets du programme par rapport au développement des compétences vie-carrière des élèves. Devant de telles circonstances, il importe de se rappeler que les progrès mentionnés par les élèves sont bien ceux qu'ils prétendent avoir faits et non ceux mesurés objectivement.

CHAPITRE II
RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le présent chapitre expose la synthèse des données recueillies, sur les plans qualitatif et quantitatif, auprès de différents groupes de personnes rencontrés dans le cadre de cette étude. Dans un premier temps, la synthèse des *résultats qualitatifs*, accompagnée de témoignages jugés pertinents, permet de mieux illustrer la réalité telle que vécue par les personnes interrogées. Ces résultats, obtenus à partir d'entretiens individuels et de groupe ou encore au moyen d'un questionnaire à réponses ouvertes, sont présentés selon trois principales perspectives : a) la perspective des élèves, b) la perspective du personnel d'orientation, et c) la perspective 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 à ce projet pilote est présentée à la lumière des progrès qu'ils estimaient avoir réalisés en matière de compétences vie-carrière. Ces compétences rejoignent différentes thématiques réunies pour les besoins de cette recherche sous deux principales catégories : a) gestion personnelle, et b) exploration des contextes d'apprentissage et de travail et développement vie-travail.

1. Synthèse des résultats qualitatifs

1.1 Perspective des élèves

La présente partie offre un aperçu des principaux résultats de recherche qui émergent des 15 entrevues de groupe menées auprès des élèves de la 6^{e} à la 8^{e} année fréquentant les écoles pilotes. Ces entrevues ont permis de connaître le point de vue des élèves par rapport aux activités orientantes qu'ils ont expérimentées au cours de l'année scolaire 2008-2009. En général, les questions visaient à connaître ce que les élèves ont apprécié de ces activités, 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. À la lumière de l'analyse des données, les résultats se présentent ainsi : appréciation des activités par les élèves, apprentissages faits par les élèves, répercussions des apprentissages faits par les élèves, défis rencontrés par les élèves, quelques suggestions formulées par les élèves.

1.1.1 Appréciation des activités par les élèves

En ce qui a trait à l'appréciation générale des activités orientantes vécues au cours de l'année scolaire, deux principaux points se dégagent des témoignages recueillis par les groupes d'élèves rencontrés. De fait, tel que résumé dans l'encadré ci-contre, les élèves mentionnent, d'une part, avoir particulièrement apprécié le fait de découvrir de nouvelles professions puis, d'autre part, avoir été appelés à s'engager à travers certaines activités; bref avoir eu la chance de vivre des activités « mobilisantes ». 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 à leurs yeux puisque ces activités, en général, se sont avérées signifiantes. Analysons de plus près de quelle manière ils s'expriment en cette matière.

Appréciation des activités par les élèves

- ✓ Découverte de nouvelles professions
- ✓ Activités favorisant l'engagement (mobilisation)

Découverte de nouvelles professions

Tous les groupes d'élèves rencontrés ont apprécié avoir pu découvrir de nouvelles professions et avoir été exposés à celles auxquelles ils n'avaient pas songé auparavant. À ce propos, les commentaires sont variés et nombreux et peuvent se résumer au moyen des extraits suivants :

> Ben une chose vraiment que j'pourrais dire que j'ai aimé c'est, y nous a vraiment éclairé sur les possibilités de professions pis sur les différentes catégories de professions aussi. [G7, p. 1, 8e année]

> Ben moi j'ai appris des métiers que j'voulais pas faire là. [G7, p. 5, 8e année]

> (…) c'est que t'apprends une nouvelle carrière que t'as jamais entendu parler, mais que tu vois la définition, pis des fois tu te dis, ben peut-être j'serais bon là-dedans pis j'aimerais ça, mais c'est queq'chose j'avais jamais pensé ou vu. [G8, p. 5, 7e année]

Cet éveil a permis à certains élèves qui prétendent avoir déjà fait un « choix » de carrière de constater qu'ils avaient peut-être négligé de tenir compte de certaines compétences ou qualités jugées essentielles, ainsi qu'il est mentionné dans les extraits suivants :

> Moi j'ai découvert comme le médecin là, j'pensais c'était juste comme aider le monde pis toute là, mais faut que tu sois sociable pis toute. J'suis sociable, j'pense que j'suis sociable. [G6, p. 6, 8e année]

> J'ai pu apprendre à faire un lien avec qu'oisse que moi j'aime pis mes qualités avec les carrières que j'aimerais faire. [G2, p. 6, 6e année]

Parmi les nouvelles professions que les élèves ont découvertes, plusieurs soulèvent le fait qu'ils ne connaissaient pas celle du conseiller ou de la conseillère d'orientation, ou encore qu'ils pensaient que ce professionnel pouvait uniquement œuvrer au niveau secondaire. Ces propos reflètent d'ailleurs le modèle d'orientation présentement offert dans les écoles francophones de la province. Néanmoins, le fait que des services d'orientation puissent être offerts dès le primaire est accueillie très favorablement : ils avouent avoir beaucoup appris lors des activités avec leur conseiller ou leur conseillère d'orientation et ils reconnaissent la valeur ajoutée d'un tel professionnel au sein de leur école. Voici quelques extraits qui expriment ce point de vue :

> Ça serait vraiment le fun d'avoir une conseillère en orientation de nouveau comme (…) ça serait vraiment le fun qu'a resterait *cause* ça nous a *actually helpé*. Si ça aurait pas été de ça, y'a beaucoup d'affaires que j'saurais pas. [G1, p. 17, 8e année]

> Ben peut-être faire des activités plus souvent avec les jeunes. Avant ça, les conseillères allaient plus comme en douzième, onzième année pis asteure, y sont rendues avec les huitièmes, pis j'pense que c'est bon de réfléchir toute suite à qu'oisse qu'on veut faire. Parce que ma mère me disait qu'a l'a sorti de sa douzième année pis a savait pas quoi faire encore, pis comme on était chanceux d'avoir la chance de penser à ça toute suite. [G2, p. 13, 6e année]

Ces propos des élèves appuient la plupart des théories en développement de carrière (Bujold et Gingras, 2000; Brown et collaborateurs, 2002; Brown et Lent, 2008) qui mettent de l'avant la pertinence d'intervenir auprès des individus dès un bas âge afin de stimuler la réflexion qui accompagne ce stade d'exploration.

Dans un autre ordre d'idées, les élèves apprécient pouvoir découvrir des professions au moyen de la technologie. À cet égard, ils mentionnent régulièrement l'outil *Career Cruising*. Entre autres, ils soulignent la vraisemblance de l'outil (ex. : pouvoir écouter des entrevues de

« vraies personnes » qui occupent une profession) ainsi que la pertinence de l'information qu'il contient (ex. : études, salaire, tâches). Cette expérience de travailler au développement des compétences vie-carrière en intégrant divers outils informatiques s'avère très positive pour eux.

Enfin, les élèves disent avoir beaucoup aimé recevoir des invités et faire des sorties; ceux qui ne l'ont pas vécu et ceux qui voudraient vivre plus d'expériences comme celles-là l'ont d'ailleurs suggéré. En particulier, ces expériences leur ont permis de connaître davantage de nouvelles professions. Par ailleurs, quelques élèves trouvaient parfois les présentations des invités de trop longue durée, d'autant plus qu'ils avaient moins la chance de poser des questions ou encore de manipuler des objets.

Activités favorisant l'engagement (mobilisation)

L'idée de vivre des activités « mobilisantes », c'est-à-dire des activités signifiantes et engageantes, est perçue de façon positive par plusieurs groupes d'élèves rencontrés. En général, les élèves apprécient les activités orientantes vécues au cours de l'année, certaines ayant attiré davantage leur attention que d'autres. Au dire de ces derniers, la plupart des activités sont « motivantes, le 'fun' et originales ». Un élève ira même jusqu'à dire que « …ça met la vie à l'école plus intéressante » [G1, p. 17, 8e année]. Certains élèves soulignent également que l'approche utilisée par le biais de ces activités est bien différente de celle couramment utilisée en salle de classe; ils aiment la variété qu'elle apporte à leur routine scolaire, en s'exprimant ainsi :

> C'était intéressant comment les madames pouvont faire des activités plus le *fun* avec des métiers pis ça, pis quand même apprendre aussi. [G3, p. 7, 7e année]

> Ben moi j'ai beaucoup aimé ça parce que ça faisait comme différent de la salle de classe. [G13, p. 2, 6e année]

> (…) j'aime beaucoup ça parce que tu fais queq'chose que t'aimes pis, en même temps, t'apprends mais c'est comme sans t'en rendre compte. T'as toujours du plaisir (…). T'apprends en jouant (…), pis c'est queq'chose que tu vas pouvoir comme utiliser plus tard dans ta vie (…). [G8, p. 2, 7e année]

Un groupe d'élèves en particulier a, pour sa part, mis beaucoup d'accent sur l'activité appelée « La p'tite vie »; soit une activité qui consistait à offrir quelques ateliers après les heures de classe en lien avec un métier choisi (ex. : couture, cuisine). Ce genre d'activité s'avère prometteuse si on se fit aux commentaires des jeunes de cette école qui soulignent un seul regret, soit de n'avoir pas pu y consacrer suffisamment de temps, cette activité étant seulement « aux deux semaines » [G8, p. 10, 7e année]. Les élèves interrogés s'unissaient pour dire que l'utilisation de la technologie, en particulier le *Career Cruising*, s'avère une pratique gagnante, tel qu'il a déjà été question précédemment, en ce sens que ce genre d'activités les amènent à se sentir davantage motivés et engagés. Un élève s'exprimaient ainsi à cet égard :

> C'est plus le *fun* à cause y'a du monde qui n'aime pas beaucoup écrire pis qui n'aime pas trop travailler, ben là c'est comme les projets qu'on a dans le métier pis ça, on voit plus l'Internet pis queq'chose comme ça. [G9, p. 4, 6e année]

Finalement, quelques élèves rapportent avoir apprécié le fait de pouvoir offrir de l'aide aux autres, notamment en organisant des activités pour les plus jeunes de l'école. Cependant, même si cette idée peut paraître bénéfique et mobilisatrice à première vue, elle ne fait pas l'unanimité auprès d'un groupe qui a tenu à le rappeler à plusieurs reprises. Tel qu'en témoigne l'extrait suivant, l'important à retenir ici est peut-être d'assurer un certain équilibre dans la fréquence et la nature des activités impliquant des élèves plus jeunes :

> À toutes les fois qui faisions des activités, c'est tout le temps comme des activités comme maternelle à huit. J'aimerais ça que ça serait comme 5 à 8, pis là maternelle à 4, à cause que *well* on veut pas faire, y prenons comme des jeux bébés quand c'est pour tout le monde, but nous autres on n'aime pas ça, c'est vraiment pas de la fun pour nous autres. [G3, p. 34, 7e année]

En somme, les élèves ont particulièrement aimé découvrir de nouvelles professions. Certaines personnes mentionnent en avoir appris davantage sur leurs préférences par rapport à un métier ou à une profession qu'ils aimeraient faire plus tard. Les élèves ont aussi beaucoup aimé faire des activités leur permettant de bouger ou de manipuler des objets ou outils; bref, le tout leur permettant ainsi d'apprendre en jouant. Enfin, un groupe d'élèves a tenu à souligner que l'idée d'offrir des prix de présence, à quelques occasions, peut s'avérer un moyen efficace pour inciter un plus grand nombre d'élèves à participer aux activités

orientantes qui se déroulent pendant l'heure du dîner. Par exemple, un groupe a fait référence au fait que, dans leur école, les élèves qui participaient aux activités orientantes organisées pendant la pause du dîner courraient la chance de gagner un iPod. Nul doute que ceci a eu pour effet de piquer leur curiosité et de motiver davantage de jeunes à vouloir s'y intéresser; le tout ayant eu un effet boule de neige dans le succès des activités organisées.

1.1.2 Apprentissages faits par les élèves

Interrogés à savoir quels sont les apprentissages faits au cours des activités orientantes vécues pendant l'année scolaire, les élèves se sont exprimés par rapport à quatre principaux thèmes. Plus précisément, tel que résumé dans l'encadré ci-contre, les groupes d'élèves interrogés s'entendent pour dire que les principaux apprentissages faits touchent à la connaissance de soi et à celle des autres, à la connaissance du monde du travail, aux liens entre les matières scolaires et l'orientation (infusion) ainsi qu'au travail d'équipe (collaboration). Ces apprentissages démontrent 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, ce que révèlent les écrits scientifiques (Savickas *et al.*, 2010), d'une part, et ce que réclamment plusieurs jeunes, voire même plusieurs parents (FJFNB, 2007), d'autre part. De la même manière, le rapport de la Commission sur l'école francophone (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2009) appuie les initiatives mises de l'avant qui visent l'intégration d'une approche orientante au sein des écoles francophones de la province. Il suggère même « …d'insérer l'orientation au cœur même du projet éducatif de l'école » (p. 38).

Apprentissages faits par les élèves

- ✓ Connaissance de soi et celle des autres
- ✓ Connaissance du monde du travail
- ✓ Liens entre matière scolaire et orientation (infusion)
- ✓ Travail d'équipe (collaboration)

Connaissance de soi et celle des autres

Au dire des élèves rencontrés, les activités orientantes vécues au cours de l'année leur a permis d'en apprendre beaucoup à leur sujet et au sujet des autres. Plus précisément, ils

avancent que ces activités leur ont permis de découvrir leurs qualités, leurs habiletés et leurs intérêts puis, par le fait même, celles et ceux de leurs collègues de classe. En voici quelques extraits :

> Moi, j'ai appris que j'aime être un leader. [G1, p. 6, 8e année]

> Pis moi j'sais pas encore vraiment qu'est-ce que j'voulais, pis les activités qu'on a faites ça m'a aidé plus à me diriger vers qu'est-ce que j'aime plus. Donc, comme j'aime beaucoup la santé, pis travailler dans le gouvernement, j'aimerais ça là. [G15, p. 7, 7e année]

> Ben moi (…) j'me questionnais pis j'essayais de voir si j'avais des compétences ou non pour faire ce métier-là, donc j'en ai beaucoup appris sur moi-même sur ce côté-là. [G7, p. 5, 8e année]

> Avec l'activité des animaux, je m'ai dégênée pis asteure j'pense plus à des métiers que tu parles plus, tu fais plus des affaires en avant des gens. [G2, p. 13, 6e année]

Bref, les commentaires en matière de connaissance de soi et de celle des autres sont volumineux; même ceux qui affirment ne rien avoir appris de nouveau admettent que les activités leur ont permis de confirmer certaines qualités et défis sur le plan personnel.

Connaissance du monde du travail

En ce qui a trait aux apprentissages portant plus étroitement sur le monde du travail, les élèves affirment avoir appris qu'il faut posséder certaines qualités pour exercer certains emplois. Ils ont donc réussi à faire des liens pertinents en ce sens :

> Moi c'est quand j'répondais aux questions, des fois ça demandait : « Aimerais-tu travailler dans un bureau? ». Pis là bien j'me questionnais si j'aurais aimé ça travailler dans un bureau, comme bouger, pis ça m'a appris que j'aimerais pas travailler dans un bureau. [G7, p. 11, 8e année]

> Moi mon métier, (…) c'était chaudronnier (…). J'ai pas mal appris. Fallait pas être claustrophobe, parce que t'es souvent dans des endroits inconfortables (…). [G12, p. 8, 8e année]

Un autre élément intéressant qui se dégage des propos ressortis, notamment au sein de deux groupes, touche aux stéréotypes professionnels. À leurs dires, les activités orientantes leur ont permis d'en connaître davantage par rapport aux inégalités entre les sexes présentes au sein

du monde du travail. Ils avouent avoir appris que certaines professions traditionnelles étaient maintenant occupées par les deux sexes :

> Comme un homme peut faire un emploi d'une femme comme les secrétaires; c'est pas juste des femmes qui peuvent être une secrétaire, ça peut être des hommes aussi. Des personnes qui font comme (…) qui travaillent dans la construction, bien comme les femmes aussi peuvent travailler dans la construction (…). Ingénieur, moi j'savais pas qu'une fille pouvait être ça. [G1, p. 7, 8e année]

> J'ai appris qu'une fille pouvait être mécanicienne. [G5, p. 11, 6e année]

Cette réflexion des élèves entourant la question des stéréotypes s'avère fondamental si l'on considère le fait que les enfants éliminent très tôt dans leur cheminement une panoplie de professions en raison des stéréotypes sexuels et professionnels véhiculés dans la société (Cochran, Wang, Stevenson, Johnson et Crews, 2011; Gottfredson, 2002; Gudbjörg et Gudmundur, 2007; Morganson, Jones et Major, 2010). L'approche orientante devient donc un outil d'intervention pertinent dans la mesure où elle offre une porte d'entrée pour aborder des thématiques de ce genre et ainsi susciter certaines prises de conscience chez les élèves, le tout dans l'espoir de minimiser l'impact des stéréotypes dans la construction de leur projet vie-carrière.

Pour leur part, certains élèves ont réussi à faire des liens intéressants entre leurs traits de personnalité (qualités et attitudes) et les professions; le tout les amenant à faire quelques prises de conscience pertinentes face à leur projet d'avenir :

> J'suis vraiment curieuse, pis pour être un professeur de biologie, bien faut vraiment comme être comme curieux. Pis moi j'pensais toujours c'était un défaut à cause que je m'attirais beaucoup d'ennuis à cause de ça. Des fois, je regardais comme mes cadeaux, qu'est-ce que j'allais avoir à ma fête, pis là ma mère n'était pas contente. Là, j'ai appris que c'était comme différent, pour différents métiers ça pourrait être une bonne qualité. [G13, p. 6, 6e année]

> Ben j'savais pas, comme j'fais du *kung fu* pis la discipline, pis là ça m'a surpris que dans d'autres métiers, faut j'sois discipliné pis j'sois organisé. [G4, p. 5, 7e année]

Liens entre matière scolaire et orientation (infusion)

Toujours en matière d'apprentissage, les élèves soulignent avoir pu faire des liens entre les professions et les matières scolaires, ce qui rejoint le deuxième principe à la base de

l'approche orientante, soit l'infusion. Les propos de certains élèves démontrent une plus grande conscientisation envers la pertinence ou la raison d'être de certaines matières, alors que d'autres révèlent une prise de conscience à l'égard des disciplines scolaires et les carrières :

> Bien math et sciences, j'savais pas que y'avait beaucoup d'emplois dans ça (…). [G1, p. 8, 8e année]

> Comme professeur de biologie (…). J'ai [aussi] vu comme fallait pas juste que tu sois bon en sciences humaines, fallait toutes sortes d'autres sujets : français et toutes les sortes (…). [G13, p. 8, 6e année]

> J'ai appris fallait qui (le fermier) soit bon en math parce qui fallait qui fasse toutes des calculs. [G4, p. 7, 7e année]

D'autres élèves, quant à eux, font allusion au fait que les activités orientantes sont venues, en quelque sorte, confirmer ce qu'ils affirment être un domaine d'intérêt plus précis par rapport à leur choix de carrière. Leur émerveillement était palpable au moment même des entrevues alors qu'ils se rappelaient les activités leur ayant permis de faire des liens entre leurs aspirations professionnelles et leurs habiletés ou intérêts :

> Tu sais, *Career Cruising*, j'avais une liste pis j'voulais être chimiste, bien comme biologiste ou de quoi de même, bien j'avais fait mon test pis ça m'a confirmé moi aussi que j'allais par le bon chemin. J'fais bien dans mes sciences pis ça, j'essaie de travailler plus sur la matière que c'est relié à. [G14, p. 7, 8e année]

Finalement, l'infusion entre les disciplines d'enseignement et l'orientation favorise, au dire des élèves, une prise de conscience fort importante quant à la place qu'occupent les études secondaires et postsecondaires dans le processus de choix de carrière. Pour certains élèves, les activités leur ont permis de réfléchir aux cours qu'ils voudraient suivre au secondaire et, pour d'autres, ils ont réalisé que leurs études ne font que commencer :

> (…) j'ai pu décider que j'voulais faire avocat plus tard, donc maisque j'arrive [*au secondaire*] j'vas prendre les cours option en conséquence de ça, donc ça j'pense que c'est vraiment un plus pour nous autres de pouvoir s'enligner là-dedans plus vite. [G7, p. 23, 8e année]

> (…) j'ai appris que les études, vu que c'est 14 ans, c'était divisé en trois cycles (…) ça fait y peuvent pas tous faire ça comme d'un coup, parce que c'est beaucoup trop 14 ans d'université, fait qui divisent ça en trois cycles. [G12, p. 9, 8e année]

> Ça m'a découragé un peu là faut j'fasse onze ans d'études, dont six ans de résidence (…). [G9, p. 9, 6e année]

Travail d'équipe (collaboration)

Les élèves rencontrés rapportent avoir fait des apprentissages par le biais de certaines activités qui exigeaient du travail d'équipe ou une certaine collaboration. Plus spécifiquement, les élèves disent avoir appris à travailler en équipe, en ayant développé leur tolérance envers les autres et leur acceptation de la différence. Malgré le fait que le travail d'équipe peut s'avérer exigeant, dans la mesure où certains élèves préfèrent le travail individuel, les élèves reconnaissent néanmoins que le travail d'équipe est plaisant. Quelques groupes mentionnent avoir appris à connaître et à apprécier les autres davantage par le biais de telles activités nécessitant la collaboration :

> (…) tu sais quand qu'on était en groupe, j'avais appris que j'peux être avec plein de monde pis c'est vraiment correct; (…) moi ça me dérange pas, j'aime le monde pis si tu viens m'adresser la parole, j'vas pas faire comme si t'es pas là, j'vais t'accueillir. [G11, p. 4, 6e année]

> Quand tu travailles, y'a des fois des gens que tu vas pas aimer, mais faut quand même tu les acceptes. [G2, p. 12, 6e année]

> Ça t'aide beaucoup à travailler en équipe parce que y'a beaucoup de groupes (…) pis comme moi, bien j'suis le genre de personne que des fois j'suis pas d'accord, j'aime pas ça là, vu que tu travailles en équipe ça aide à te développer. [G8, p. 3, 7e année]

En somme, le travail d'équipe exigé par les activités orientantes leur a permis, entre autres, de reconnaître leurs forces et leurs défis, puis d'apprendre à gérer la différence, à faire preuve d'accueil et d'une plus grande tolérance et d'acceptation vis-à-vis la différence. En plus d'être l'un des principes qui sous-tend l'approche orientante, cet élément de collaboration entre les élèves touche à une compétence essentielle ou à une compétence de base que toute personne a intérêt à développer afin de réussir son projet d'avenir, peu importe le domaine professionnel.

1.1.3 Répercussions des apprentissages faits par les élèves

Les apprentissages faits par les élèves par le biais des activités orientantes ont eu un effet, semble-t-il, sur leur développement vie-carrière. Plus précisément, les élèves ont réussi à faire des prises de conscience qui s'avèrent pertinentes, d'approfondir leurs connaissances et de développer un certain nombre d'habiletés. L'encadré ci-contre résume les principales répercussions des apprentissages faits par les élèves, lesquelles se situent surtout au niveau de la connaissance de soi et des autres, des 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.

Répercussions des apprentissages faits par les élèves

- ✓ Connaissance de soi et des autres
- ✓ Habiletés en recherche d'information
- ✓ Réflexion quant à la complexité du choix de carrière et à la préparation du projet d'avenir

Connaissance de soi et des autres

Par l'entremise de diverses activités, dont certaines impliquaient l'administration de questionnaires, les élèves mentionnent avoir appris à se connaître davantage et à mieux connaitre les autres. De fait, la majorité des groupes d'élèves rencontrés affirment avoir développé leurs habiletés à identifier leurs qualités ou traits de caractère, leurs intérêts ou leurs compétences. Les commentaires suivants à cet égard en sont témoins :

> J'ai découvert en répondant aux questions, les questions c'est des côtés qu'on n'avait jamais envisagés. Comme moi ça disait est-ce que je m'intéresse à la biologie humaine pis j'ai réalisé que oui. [G9, p. 16, 6e année]

> Ouais vraiment, ça m'a éclairé. Pis j'étais capable de savoir ok non ça c'est pas pour moi, j'aurais pas les capacités de faire ça, ah ça ça serait queq'chose de mon genre. [G7, p. 20, 8e année]

> Ben moi ça m'ai aidé à savoir que j'serais bonne pour aider les gens pis comme être avec eux (…). [G10, p. 10, 7e année]

> (…) j'ai découvert j'aimais beaucoup la science de la nature pis comme les métiers qui étaient reliés à ça alors je me suis abonnée au [magazine] *Les débrouillards*. [G13, p. 7, 6e année]

Par ailleurs, les élèves rencontrés ont mis l'accent sur les apprentissages faits à la suite d'expériences les incitant à échanger avec leurs collègues. À ce propos, ils mentionnent, à titre d'exemple, des activités à l'intérieur desquelles ils étaient appelés à identifier les qualités des autres et de nommer les leurs. Certains groupes ont même avoué avoir appris à reconnaître des forces chez les autres qu'ils ignoraient auparavant :

> (…) y fallait qu'on accepte que personne était *perfect* mais y'avons toutes les différentes qualités. [G2 p. 11, 6e année]

> (…) on a pu savoir quoi c'est les autres pensaient de nous autres. Comme c'est pas nécessairement des nouvelles qualités qu'on a apprises, ça nous a juste fait réaliser que, comme le monde nous apprécie. J'ai appris que tout le monde avait beaucoup de potentiel, faut savoir comment l'utiliser (…). [G4, p. 6, 7e année]

> Ce que j'ai aimé à propos de ça, c'est à cause tu pouvais connaître la personne plus. G3, p. 2 (7e année)

Habiletés en recherche d'information

Selon les groupes d'élèves rencontrés, les activités orientantes favorisent le développement de certaines habiletés, dont celles liées à la recherche d'information. Plus spécifiquement, les élèves rencontrés mentionnent que c'est en étant engagés dans la recherche d'information qu'ils ont fait la découverte de professions inconnues auparavant. À ce sujet, un élève s'exprime ainsi : « Moi, j'ai appris que y'avait des choses que j'pensais même pas que ça pourrait être une profession pis ça l'était » [G5, p. 10, 6e année]. Ils ont aussi eu l'occasion d'enrichir leur vocabulaire et d'apprendre de nouveaux mots.

Or, si la plupart des élèves ont qualifié la recherche d'information comme étant plaisante et enrichissante, d'autres l'ont qualifiée comme un défi en raison notamment de la quantité d'information qui se retrouve parfois sur certains sites consultés. Ils auraient, par conséquent, souhaité avoir plus de temps pour en faire davantage, surtout en ce qui concerne la recherche sur Internet. Finalement, un élève a avoué que la recherche d'information faite dans le cadre des activités orientantes avait aussi été une occasion pour lui d'améliorer son niveau de compréhension en lecture, les textes étant plus signifiants. C'est en quelque sorte ce qui ressort de l'extrait suivant :

> Comme dans toutes les activités fallait lire pis je m'en rappelle, avant, quand j'lisais peut-être un livre, des fois j'comprenais pas du tout pis asteure, depuis qu'on fait ça, j'comprends plus quoi j'lis. [G3, p. 43, 7e année]

Réflexion quant à la complexité du choix de carrière et à la préparation du projet d'avenir

Tous les élèves interrogés sont unanimes pour dire que les activités orientantes leur ont permis de réfléchir à leur avenir en vue de mieux s'y préparer. De façon générale, ils affirment que ces activités leur ont permis de constater à quel point le processus de choix de carrière s'avère complexe, d'une part, puis à quel point il importe de se préparer pour leur avenir, d'autre part.

En ce qui a trait à l'idée que le *choix de carrière s'avère complexe*, les élèves semblent avoir fait plusieurs prises de conscience quant au fait que le processus menant à ce choix pouvait poser certains défis, car « c'est compliqué (…) y'a trop de métiers » [G3, p. 25, 7e année]. De plus, les élèves réalisent qu'il est possible de changer d'idée plusieurs fois en cours de route en raison, entre autres, du grand nombre de possibilités qui leur sont offertes. Certains élèves s'expriment ainsi à ce sujet :

> Ben moi j'croyais que j'voulais devenir architecte, mais quand qu'a l'a venu faire une présentation, ben là j'ai découvert que j'aimais autant la math que la science; j'ai découvert aussi que j'voulais peut-être devenir astronaute au lieu d'architecte. [G6, p. 4, 8e année]

En réfléchissant à leur avenir, les élèves semblent aussi davantage conscients qu'ils auront à relever plusieurs défis tout au long de leur cheminement vie-carrière et, par conséquent, ils ont avantage à avoir développé certaines qualités pour demeurer plus résilients, telle la persévérance, et ce, tant à l'école que sur le marché du travail :

> Bien j'ai appris en gros que l'école c'était important parce que ça prend des études (…) c'est pour ça c'est important de pas lâcher l'école (…). [G12, p. 7, 8e année]

> C'est vrai qui peut avoir des hauts pis des bas dans tous les métiers, c'est vrai qui faut pas, comme si qu'une journée t'es haut pis t'es tout correct, tu passes une belle journée pis le lendemain c'est la pire journée de ta vie, comme t'as vraiment pas aimé ça, faut pas tu parles à ton *boss* pis tu dis comme c'était ma pire journée, je démissionne. [G9, p. 21, 6e année]

> (…) faut tu persévères toujours même si t'as de la misère au début. Ça veut pas dire que le prochain cours tu vas avoir plus de misère, à cause qu'eux autres sont là pour t'aider pis y'ont confiance en toi; tu sens que t'es comme apprécié là, pis que t'es pas comme rejeté. [G8, p. 15, 7e année]

Toujours dans le but de faire valoir les répercussions qu'a eues le projet sur l'ensemble des élèves, certains d'entre eux ont tenu à rappeler à quel point les activités orientantes ont suscité une *réflexion par rapport à leur projet d'avenir* et, par conséquent, les a amenés à constater la nécessité de s'y préparer dès leur passage à l'école. À ce propos, les élèves disent être plus en mesure de voir les liens entre certaines matières scolaires et leur projet d'avenir. Pour certains, la raison pour laquelle ils doivent étudier certaines matières en classe est devenue plus claire, et ce, malgré les défis qu'ils peuvent rencontrer dans certaines matières :

> Bien parler des carrières, notre madame est pas mal bonne pour ça parce qu'à chaque fois qu'a donne des exemples, a donne l'exemple des carrières (…) disons qu'on est en math pis a parle, a dirait un ingénieur fait ça. [G3, p. 38, 7e année]

> (…) c'est pas toujours facile, y'a tout le temps des obstacles à parcourir pour se rendre là, si t'es pas vraiment bon en français [c'est pas facile] de t'améliorer, étudier comme beaucoup pour te rendre à ton but pis faire les bonnes notes, pour atteindre ces buts-là. [G14, p.16, 8e année]

Pour d'autres, la réflexion éveillée par le biais des activités orientantes concerne plutôt les études que représente leur projet vie-carrière. Plus spécifiquement, des élèves reconnaissent la pertinence des études, malgré la longue durée, notamment du point de vue des répercussions sur le plan salarial. Sur ce, deux élèves s'expriment ainsi :

> Bien les études peuvent te paraître long, mais plus tard ça va te donner de l'argent si t'as une bonne job. [G5, p. 21, 6e année]

> Bien moi c'est que a parlait du salaire pis toute ça pis là moi j'me voyais en train de gagner mon salaire pis j'aimais ça. Une belle vie en campagne. [G6, p. 18, 8e année]

Par ailleurs, si plusieurs élèves qualifient le processus comme étant parfois difficile, ils sont aussi en mesure de faire des liens importants entre les valeurs personnelles dont ils veulent tenir compte et leur projet vie-carrière. Ils mentionnent des valeurs telles que la famille, le salaire et l'importance d'aimer son travail comme étant des éléments à considérer :

> Ben en faisant comme toutes les activités orientantes, on dirait que ça m'a comme aidé à découvrir d'autres métiers que j'savais pas du tout, pis comme ça m'a fait réaliser qu'y faut que tu choisis un bon métier pour que tu t'habitues (…). [G14, p. 17, 8e année]

> Moi j'ai trouvé qui y'avait du monde qui voulait faire des métiers à cause de l'argent pis toute ça (…); ça les dérangeait pas quel métier qui voulaient faire, mais y voulaient absolument l'argent. Pour moi, c'était pas comme ça (…) c'est queq'chose que j'aimerais faire. [G10, p. 14, 7e année]

> Moi j'ai réalisé c'était pas mal le métier idéal parce que tu peux avoir une famille (…) tu t'en vas pas au loin; t'es toujours proche. [G10, p. 13, 7e année]

D'autres réalisent l'importance de tenir compte de sa personne au cours de ce processus. Autrement dit, ils considèrent important de faire un choix « pour soi » et non pour plaire aux autres, tout en étant conscients du fait qu'ils doivent aussi tenir compte de certains autres facteurs, tel le salaire. Des prises de conscience de cette nature, à un si bas âge, semblent fort pertinentes dans la mesure où il est reconnu que l'influence des pairs et de la famille constitue une variable importante dans le processus décisionnel relativement à la carrière; cette influence pouvant agir négativement et positivement. Voyons de quelle manière certains élèves s'expriment à cet égard :

> Ben moi j'ai aussi appris que comme fallait pas je me laisse guider par les autres (…), c'est pas comme une autre personne qui allait choisir qu'oisse que j'voulais faire, fallait vraiment tu penses pis comme j'allais pas me laisser aller comme, tu sais c'est comme pas un autre qui allait choisir qu'est-ce que j'voulais faire. [G11, p. 8, 6e année]

> Bien moi j'ai appris que l'argent bien comme quand que t'as un emploi (…), l'argent faut qu'a rentre là, comme faut pas que t'aies une job que tu te fais pas beaucoup d'argent pis là tu vis le reste de ta vie avec tu sais, faut que t'aies queq'chose que tu sois heureux. [G4, p. 9, 7e année]

Parmi les autres répercussions qu'ont eues les activités orientantes sur les élèves, on trouve certainement l'éveil quant à l'importance d'explorer différentes carrières, soit un élément pertinent compte tenu de leur étape de développement vie-carrière. Les élèves rencontrés soulèvent le fait qu'ils sont maintenant plus conscients du fait qu'ils doivent comparer les carrières qui les intéressent avant de faire un choix. De plus, ils semblent pour la

plupart considérer qu'il est temps de commencer à planifier leur avenir; certains jugent que le temps s'écoule rapidement et qu'ils doivent sérieusement réfléchir à leur avenir. Les extraits suivants témoignent de leurs opinions à ce sujet :

> C'est sûr ça nous a aidé à penser beaucoup d'avance à qu'oisse qu'on aime à faire pis on a le temps de changer en masse, mais c'est juste ça nous fait vraiment réfléchir que si on veut vraiment se diriger là dedans quand tu viens plus vieux t'as besoin, tu sais quels cours t'as besoin de prendre, quels cours t'a plus besoin, moins besoin, fait tu peux plus te diriger. [G7, p. 22, 8e année]

> Pis comme avec ces activités-là, ça te fait réaliser comme comment que le temps passe vite comme c'est déjà le temps de commencer à penser à ça, cause si tu continues juste à le remettre plus tard bien des fois peut-être que ça va venir comme c'est trop tard. [G1, p. 16, 7e année]

> Y faut qu'on aime qu'oisse qu'on fait parce sans ça si tu t'embarques comme dans un sport ou un métier que t'aimes pas, ted-ben t'aimes tout de suite mais que plus tard t'aimerais pas, vas pas dedans pis prend plus de temps à réfléchir pis à étudier. [G4, p. 18, 7e année]

Finalement, toujours dans le but de faire valoir l'importance de se mobiliser tôt dans un projet vie-carrière, une personne affirme saisir maintenant la pertinence de consulter sa conseillère d'orientation afin de recevoir un accompagnement propice dans la planification de son projet vie-carrière. Elle s'exprime ainsi :

> Ben moi j'sais qu'à la polyvalente, j'vas aller voir une conseillère en orientation (…). J'sais pas moi, ça m'a aidé pour dans le futur pis ça. J'ai aimé ça, comme c'est la première fois qu'on fait ça; j'ai aimé ça; c'était le fun. [G1, p. 15, 8e année]

En somme, les répercussions des apprentissages faits suite aux activités orientantes touchent principalement au processus décisionnel relatif au choix de carrière. L'ensemble des apprentissages évoqués semblent extrêmement pertinents, lorsqu'on sait à quel point l'indécision vocationnelle 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. D'où l'importance d'intervenir très tôt en ce sens, voire même de sensibiliser les parents à leur rôle à ce niveau, afin de mieux outiller les jeunes à faire face aux défis inhérents à la prise de décision vocationnelle.

1.1.4 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. Tel que présenté dans l'encadré ci-contre, ces défis touchent trois principales thématiques : les relations interpersonnelles, le déroulement des activités et le temps accordé aux activités.

Défis rencontrés par les élèves

- ✓ Relations interpersonnelles
- ✓ Déroulement des activités
- ✓ Temps accordé aux activités

Relations interpersonnelles

Plusieurs groupes ont vécu des difficultés du point de vue des relations interpersonnelles. Malgré le fait que ces situations ont fait l'objet d'un apprentissage important, les élèves soulignent qu'ils ont parfois éprouvé une certaine difficulté à faire valoir leur point de vue ou une opinion au sein du travail d'équipe. Certains constatent qu'ils préfèrent travailler seuls tandis que d'autres reconnaissent l'importance du travail d'équipe :

> (…) fallait travailler en groupe pis toute faire comme ensemble; c'était être en accord pis j'suis plus une personne qui travaille comme tout seule, j'trouvais dur comme d'essayer de trouver que je m'adapte à ce que les autres voulaient faire. [G2, p. 8, 6e année]

> (…) moi j'disais une opinion pis l'autre dit ah ça marche pas, tu sais c'était vraiment difficile (…) c'est comme on réalise que c'est juste ça, (…) faut qu'on s'accorde, faut pas qu'on se chicane pour plus, une opinion. [G11, p. 9, 6e année]

> Nous autres c'était comme difficile de préparer; on comprenait qu'ossé faire, « but » comme d'autre monde, c'était difficile pour eux de comprendre qu'ossé faire. Comme on savait pas comment expliquer. [G3, p. 28, 7e année]

Malgré les défis qu'ont pu poser certaines activités, le fait d'apprendre à s'affirmer au sein d'une équipe s'avère 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. D'où l'importance, une fois de plus, de placer les jeunes très tôt en situations d'apprentissage par rapport à cette dimension.

Déroulement des activités

La majorité des élèves rencontrés mentionnent que la nature de certaines activités a engendré quelques difficultés. Par exemple, alors que des élèves qualifient certaines activités orientantes comme étant trop faciles, d'autres jugent qu'elles représentaient un très grand défi, notamment en raison du vocabulaire utilisé qui était nouveau à leurs yeux. En effet, certains élèves rencontrés estiment le vocabulaire comme étant trop compliqué ou trop technique et, par conséquent, ils considèrent que les termes utilisés étaient parfois difficiles à expliquer à d'autres. La recherche d'information est aussi considérée comme étant exigeante et peut représenter un défi pour certains :

> C'était difficile aussi comme des mots de docteur (…) faut t'essaies de changer les mots comme pour les mettre plus simples (…) pis des fois tu y penses pas tout le temps. [G12, p. 11, 8e année]

> Moi j'ai trouvé que c'était quand même assez difficile de trouver toutes les petites informations (…) sur les métiers. [G9, p. 11, 6e année]

Une fois de plus, ces éléments démontrent à quel point l'implantation d'une telle approche semble permettre aux jeunes de se doter de compétences durables et transversales. Cependant, le commentaire qui est ressorti le plus souvent est qu'il n'y avait pas suffisamment de variété dans les professions discutées ou présentées. Par exemple, un participant a soulevé le fait que les professions présentées étaient presque toujours celles qui nécessitaient une formation scolaire quelconque. D'autres s'expriment ainsi par rapport au manque de variété dans les activités et à leur désir d'explorer davantage des professions ou des métiers moins connus :

> (…) juste nous donner plus d'information pis faire des activités par rapport, à propos de différents emplois parce souvent y parlent tout le temps des emplois comme du monde qui lit ou qui écrit, *well* c'est pas tout le monde qui aime le français pis ça. [G3, p. 32, 7e année]

> (…) souvent on connaît un p'tit peu les métiers déjà qu'on va aller comme essayer d'explorer, mais comme essayer de voir des métiers que le monde, c'est plus pertinent, (…) qu'on connaît pas. [G4, p. 13, 7e année]

Enfin, quelques élèves ont avoué ne pas comprendre l'objectif de certaines activités ou encore ne pas saisir en quoi ces activités pouvaient les aider dans leur choix de carrière :

> Ouais bien y'avait les jeux (…) les p'tits étiquettes pis là tu mettais ça dans l'enveloppe là, bien ça m'a pas vraiment aidé à choisir ma carrière, j'ai juste trouvé ça comme inutile, ça voulait rien pour moi. [G3, p. 7, 7e année]

> Des fois c'est comme plate là, tu remplis des questions pis y'avait même pas d'utilité. [G15, p.12, 7e année]

Devant ces propos, il semble primordial que les membres du personnel d'orientation et du personnel enseignant portent attention aux commentaires des élèves de sorte à améliorer la qualité de leurs activités, d'une part, puis à assurer qu'une intégration des apprentissages puisse avoir lieu, d'autre part. Il apparait essentiel que la finalité et les objectifs des activités soient clairs pour tous les acteurs si on souhaite que l'approche orientante connaisse le succès escompté. De plus, une concertation de l'ensemble du personnel d'orientation affecté au primaire et au secondaire s'impose afin d'établir une planification à long terme des activités qui s'adressent surtout aux élèves du primaire, par opposition à celles réservées au élèves du secondaire. Sans ce souci de concertation et d'arrimage entre le primaire et le secondaire, il est fort à parier que les élèves sentiraient les effets de redondance entre les activités vécues, ce qui pourrait entrainer une perte de motivation.

Temps accordé aux activités

Toujours en lien avec les défis rencontrés, le temps accordé aux activités orientantes a fait l'objet de plusieurs commentaires dans la mesure où cet élément était parfois considéré comme étant problématique. Par conséquent, la grande majorité des groupes d'élèves rencontrés proposaient une augmentation du temps accordé aux activités orientantes ainsi qu'une plus grande présence du personnel d'orientation dans leur école. Ce dernier point fait aussi partie des suggestions faites par les élèves en guise d'améliorations possibles. Voici les propos de certains élèves relativement à la contrainte du temps accordé aux activités :

> Des fois Madame venait à un cours comme une fois par mois pis on n'avait pas assez de temps pour qu'a nous dise toutes les choses. [G1, p. 10, 8e année]

> Si qu'on étudierait plus pis on ferait des meilleures notes ted'ben qu'a nous aurait donné plus d'activités (…). [G5, p.16, 6e année]

Il importe de rappeler que le personnel d'orientation affecté à ce projet n'y consacrait pas nécessairement tout son temps; certaines personnes y travaillaient à 0,20 % de leur temps, et ce, dans plusieurs écoles.

1.1.5 Quelques suggestions formulées par les élèves

En tenant compte des défis soulevés lors de la question précédente, il importe maintenant de présenter quelques pistes de solutions offertes par les élèves rencontrés en ce qui a trait au projet pilote. Tel qu'en témoigne l'encadré ci-contre, leurs suggestions touchent à la mobilisation, à la collaboration ainsi qu'à la fréquence des activités et au temps accordé au projet.

Quelques suggestions formulées par les élèves

- ✓ Mobilisation des acteurs clés
- ✓ Collaboration avec les membres de la communauté
- ✓ Fréquence des activités et temps accordé au projet

Mobilisation des acteurs clés

D'abord, quant à la *mobilisation des acteurs clés*, les élèves disent vouloir être impliqués davantage. Par exemple, ils veulent être consultés par rapport aux activités proposées de sorte à « Savoir c'est quoi qui intéresse les élèves avant de faire quelque chose… »[G4, p. 12, 7e année]. Bref, ils souhaiteraient que leurs idées soient davantage écoutées. De plus, ils manifestent le désir d'avoir des activités plus concrètes, c'est-à-dire des activités qui leur permettraient de « bouger » davantage et de manipuler des objets :

> (…) on dirait qui nous parlaient un p'tit peu comme si, y le fait pas sentir amusant pour nous autres on dirait, on est juste là pis on regarde. (…) on dirait qu'on a besoin (…) un p'tit peu nous faire impliquer dedans, on dirait comme moi quand j'fais que'q'chose ça reste plus. [G14, p. 14, 8e année]

> Comme mettre les activités interactives; de même, les personnes qui participent aux activités pourront faire quelque chose pour comme bouger pis participer pis ça (…). Faire une chasse aux trésors, quelque chose comme ça, juste comme queq'chose qui nous ferait bouger comme on pourrait aller dehors (…). Comme peut-être faire comme des Olympiques dehors pour les carrières. [G1, p. 10, 8e année]

> Pour les personnes visuelles peut-être c'est meilleur pour même manipuler. [G7, p. 18, 8e année]

Ces commentaires peuvent paraître contradictoires par rapport aux propos relatés au moment où il a été question de ce que les élèves avaient apprécié. Ceci laisse donc sous-entendre qu'il y a une amélioration à faire du point de vue de la mobilisation des élèves, et ce, malgré le fait qu'ils ont indiqué avoir vécu des activités favorisant leur engagement (voir partie *1.1.1 Appréciation des* activités *par les élèves* présentée précédemment). Par ailleurs, rappelons qu'un groupe d'élèves a exprimé des opinions plus fermes au sujet de la participation des élèves de différents niveaux scolaires (maternelle à 8) au sein d'une même activité orientante, comme quoi l'idée d'impliquer des élèves plus jeunes n'est pas toujours reçu positivement de la part de tous les élèves.

Collaboration avec les membres de la communauté

En ce qui a trait aux suggestions relatives à la *collaboration avec les membres de la communauté*, les élèves semblent y voir une occasion toute désignée pour diversifier la nature des activités offertes. Ce point a fait l'objet de commentaires volumineux. De fait, la grande majorité des groupes d'élèves rencontrés expriment le désir d'avoir des activités davantage variées au sujet de nouvelles professions et, pour ce faire, ils proposent à l'école de puiser davantage dans les ressources de la communauté. Par exemple, il pourrait s'agir d'ateliers avec des invités qui leur parleraient de différentes professions. En voici quelques témoignages :

> (…) tu demanderais à la madame (conseillère d'orientation) comme disons que tu pourrais y suggérer comme un métier, après y te trouverait comme une personne qui ferait ce métier-là qui pourrait venir à l'école, (…) si tu pouvais y demander des questions à propos du métier pis ça, si y'aimerait ça ou (…). [G2, p. 10, 6e année]

> Moi j'trouve comme à chaque année quand y'apportent des choix, y'apportons juste deux personnes qui fait des emplois pis c'est quasiment toujours les mêmes. [G3, p. 32, 7e année]

Des visites d'entreprises ou d'organismes communautaires pourraient aussi être organisées afin d'explorer différents milieux de travail ou encore afin d'« Aller voir différents

milieux de travail où les personnes travaillent en dedans » [G1, p. 12, 8e année]. La tenue des journées-carrières est aussi une pratique à refaire, selon les élèves rencontrés. Enfin, parmi les autres suggestions prometteuses se trouve l'idée de proposer aux jeunes de faire des entrevues individuelles avec des professionnelles et des professionnels oeuvrant dans divers domaines ou encore de faire des stages d'un jour. Bref, les élèves suggèrent d'intégrer davantage les ressources communautaires au curriculum scolaire, soit un principe fondamental de l'approche orientante, voire même de l'école communautaire.

Fréquence des activités et temps accordé au projet

Tous les groupes interrogés s'entendent pour dire que la *fréquence des activités et le temps accordé au projet* doivent être pris en compte si on souhaite connaître plus de succès à l'avenir. Ils souhaitent donc avoir plus de temps lors des activités, notamment afin de laisser la place aux discussions de groupe ou encore pour « faire la recherche sur Internet » [G10, p. 8, 7e année], et ils veulent avoir la chance de vivre davantage d'activités au cours d'une année scolaire. Une plus grande présence du personnel d'orientation a également été mentionnée par certains groupes d'élèves. Les propos suivants reflètent certaines suggestions :

> L'affaire *though*, c'est qu'y fallait qu'a prenne trois écoles, c'était pas tout le temps icitte (…) Ça serait le fun si on aurait une pour l'école pis là tu pourrais tout le temps la voir. [G1, p. 17, 8e année]

> Comme avoir des ateliers en carrière, mais des cours réguliers qu'est pas juste deux fois une, une par deux semaines. [G8, p. 12, 7e année]

La majorité semble vouloir recevoir plus d'informations relativement aux différentes professions, en plus de vivre des activités où ils apprennent à se connaître davantage pour faire des choix plus éclairés. Quelques groupes ont même mentionné le fait qu'il devrait exister un cours à l'école portant spécifiquement sur la carrière afin de voir ce qui les intéresse vraiment et d'explorer les métiers et les professions. À ce propos, un élève s'exprime ainsi : « Comme en mathématiques, en français, mais y'aurait aussi un cours [sur la]carrière… » [G9, p. 13, 6e année]. Rappelons qu'un cours intitulé *Développement vie-travail* est déjà offert, comme cours à option, dans certaines écoles secondaires francophones de la province.

En somme, à la lumière de l'ensemble des suggestions formulées par les élèves, il semble évident qu'ils sont engagés à vouloir en connaître et s'investir davantage par rapport à leur projet vie-carrière.

1.2 Perspective du personnel d'orientation

La présente partie a pour but de présenter les principaux résultats des analyses réalisées à la suite des entrevues individuelles et de l'entrevue de groupe menées auprès du personnel d'orientation responsable de l'implantation du projet pilote. Il sera donc question, entre autres, des pratiques gagnantes, des principaux défis rencontrés par le personnel d'orientation ainsi que des principales répercussions du projet sur le cheminement des élèves et sur l'ensemble de l'école. Seront aussi présentées quelques suggestions formulées par le personnel d'orientation.

1.2.1 Pratiques gagnantes selon le personnel d'orientation

Les membres du personnel d'orientation interrogés ont été invités à se prononcer sur différents aspects touchant l'expérience vécue au cours du processus d'implantation de l'approche orientante. Parmi leurs commentaires se trouvent plusieurs éléments pertinents en vue d'une amélioration possible de l'implantation plus systématique de l'approche à l'échelle provinciale. Tel qu'illustré dans l'encadré ci-contre, les sous-thèmes qui se dégagent des témoignages recueillis portant sur les pratiques gagnantes touchent principalement à la mobilisation des acteurs clés, à la promotion de l'approche et à l'utilisation du portfolio.

Pratiques gagnantes selon le personnel d'orientation

- ✓ Mobilisation des acteurs clés
- ✓ Promotion de l'approche
- ✓ Utilisation du portfolio

Mobilisation des acteurs clés

D'abord, les membres du personnel d'orientation sont unanimes pour rappeler que l'appui des directions d'écoles constitue un élément crucial pour connaître du succès dans

l'implantation d'une telle approche. Afin d'illustrer leurs propos, ils citent à titre d'exemples différentes formes d'appui reçu au cours de l'année, dont les suivantes : la présence de la direction à la formation offerte au personnel enseignant, la présentation plus formelle du personnel d'orientation nouvellement embauché au personnel de l'école, ou encore l'ajout de l'approche orientante à l'ordre du jour des réunions du personnel. Au dire de tous les membres du personnel d'orientation, ce genre de pratiques a non seulement facilité leur insertion au sein de l'école, mais elle a aussi eu pour effet de renforcer leur sentiment d'appartenance à l'école.

Par ailleurs, selon le personnel d'orientation, les membres du personnel enseignant furent aussi des alliés importants en tant que collaborateurs dans la mise sur pied du projet pilote. Les membres du personnel d'orientation avancent même que c'est la session de formation avec le personnel enseignant qui a été « l'événement charnière » [AO-1, p. 1]. Suite à cette formation, un plus grand désir de vouloir s'impliquer dans ce projet s'est manifesté de la part de plusieurs enseignants et enseignantes, le tout ayant en quelque sorte provoqué un effet boule de neige. En voici quelques extraits :

> Sur mes enseignants, mon Dieu, y m'en demandent là, comme y trouvent que les jeunes réagissent très bien en salle de classe (…). [AO-1, p. 3]

> (…) à une école, entre autres, l'approche orientante (…) est un point à l'ordre du jour de chaque réunion du personnel (…) pis là c'est rendu au point où est-ce que j'vas inviter les enseignants (…) à expliquer, plutôt que ce soit moi. [AO-1, p. 6]

> (…) le grand succès (…) c'est de voir que [ça] commence avec un enseignant pis les autres, y se passent le mot (…). [AO-1, p. 6]

Enfin, le personnel d'orientation tient aussi à souligner l'enthousiasme des parents qui ont pris connaissance du projet ainsi que la motivation des élèves envers les projets orientants. Ils déplorent cependant le fait que trop peu de parents ont été informés du projet pilote et ils souhaiteraient un plus grand leadership à cet égard de la part du personnel de la direction de l'école.

Promotion de l'approche

Le personnel d'orientation est d'avis que les activités orientantes méritent d'être davantage valorisées au sein des écoles. De fait, qu'il s'agisse d'un babillard, d'un article de journal ou d'une autre forme de publicité, les conseillers et les conseillères en orientation considèrent que de telles initiatives s'avèrent importantes. Ils mentionnent non seulement que leur visibilité dans l'école est essentielle, mais qu'elle doit l'être également dans le district et dans la communauté. Dans le même ordre d'idées, la mise sur pied d'un comité d'orientation (un regroupement d'élèves sous la direction d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation) a été soulevé comme un exemple de pratique gagnante qui augmente la visibilité des services d'orientation dans l'école. Cette expérience, en plus de faciliter l'intervention auprès des jeunes, favorise certainement leur implication dans la vie étudiante.

Enfin, d'autres rappellent que plusieurs projets orientants ont vu le jour dans certaines écoles suite à la participation des membres de la direction de l'école ou du personnel enseignant au colloque annuel sur l'approche orientante, soit le colloque organisé par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP). Bref, cette expérience pédagogique contribue plus souvent qu'autrement à mousser les bienfaits de se doter d'une culture orientante dans une école, à encourager un changement de perspective et d'attitudes face à l'apport véritable de l'intégration d'une telle approche en salle de classe.

Utilisation du portfolio

Parmi les exemples de pratiques gagnantes soulevées se trouve aussi l'utilisation du portfolio. Pour une conseillère en orientation, le portfolio constitue un outil important qui lui a permis de faire des retours d'intégration avec les élèves. Plusieurs envisagent même la possibilité de rendre cet outil obligatoire pour tous les élèves. L'idée d'utiliser le portfolio électronique via le site web du *Career Crusing* a été signalée à maintes reprises. Les membres du personnel d'orientation y voient une occasion en or pour leur permettre ainsi de faire plus efficacement leur travail d'intervention auprès des élèves une fois rendus au secondaire, d'une part, et pour faciliter le travail du jeune au moment de faire la mise à jour annuelle de

ses compétences, d'autre part. À ce chapitre, notons que le *Guide pour s'orienter* (GPS) s'avère un outil pertinent pour mieux soutenir les élèves dans leur développement vie-carrière, notamment en ce qui a trait au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle relativement à leur orientation professionnelle (www.septembre.com/livres/guide-pour-orienter-gps-1059.html). Ce matériel didactique devrait sans contredit faire partie des outils mis à la disposition du personnel d'orientation qui oeuvrent dans toutes les écoles, peu importe le niveau (primaire/secondaire).

1.2.2 Principaux défis rencontrés par le personnel d'orientation

Malgré les pratiques gagnantes, il va sans dire que l'implantation d'un projet d'une telle envergure ne se fait certes pas sans défis. De façon plus précise, parmi les principaux défis rencontrés par le personnel d'orientation ayant participé à ce projet figurent, tel qu'indiqué dans l'encadré ci-contre, les suivants : la sensibilisation auprès des acteurs clés, les ressources matérielles et humaines, et la coordination du projet.

Principaux défis rencontrés par le personnel d'orientation

- ✓ Sensibilisation auprès des acteurs clés
- ✓ Ressources matérielles et humaines
- ✓ Coordination du projet

Sensibilisation auprès des acteurs clés

D'après le personnel d'orientation interrogé, la sensibilisation à l'endroit de tous les acteurs clés, en commençant par les membres de la direction des écoles, se situe parmi les défis les plus importants à relever si l'on souhaite que l'approche orientante connaisse un succès. La majorité du personnel d'orientation a exprimé un malaise quant à la perception de la direction de leur école par rapport au projet. Selon les dires du personnel d'orientation, certains membres des directions d'école laissaient entendre que ce projet leur avait été imposé. D'autres, n'ayant reçu aucune formation, dégageaient un manque de compréhension de l'approche, en plus de ne pas posséder les détails et les informations pertinentes relativement à l'implantation du projet, le tout rendant le travail du personnel d'orientation

plus ardu dans certains milieux. Enfin, l'indifférence parfois de quelques membres des directions d'école a causé des ennuis à certains membres du personnel d'orientation. Plusieurs se sont sentis seuls et sans appui, en grande partie en raison d'un manque de sensibilisation au projet, lequel se concrétisait en un manque d'engagement dans la promotion du projet. Bien que le personnel d'orientation affecté au projet reconnaissait le fait que certaines écoles accueillaient favorablement la venue du projet pilote, il déplore cependant cette attitude d'indifférence que véhiculaient certaines directions d'école en tenant des propos du genre : « tu viens chez-nous, fais ce que tu veux » [AO-1, p. 14].

Par ailleurs, quelques membres du personnel d'orientation ont soulevé le fait que ce ne sont pas tous les membres du personnel enseignant qui ont accepté de collaborer au projet. Plusieurs raisons ont été mentionnées pour illustrer ce point de vue : un désintérêt, des contraintes de temps, un manque d'information. D'autres ont avoué qu'ils avaient dû en convaincre plusieurs afin de recevoir une forme de collaboration ou un appui quelconque. Ils ont réussi à y parvenir en travaillant à « Défaire l'attitude des enseignants » [AO-1, p. 16].

En ce qui concerne les élèves, le personnel d'orientation insiste sur l'importance de créer des liens de confiance avec eux. Étant donné que la plupart des membres du personnel d'orientation oeuvraient dans plusieurs écoles, ils ont trouvé plus problématique de créer ces liens et d'apprendre à mieux connaître les élèves. Toujours en lien avec les élèves, une personne juge important de porter une attention particulière aux clientèles particulières, tels les décrocheurs potentiels, ainsi qu'aux élèves ayant des besoins spéciaux, tel qu'en témoigne l'extrait suivant :

> (…) j'pense que en tant que CO pour le projet pilote là, c'est amener une couleur, aider la clientèle que les directeurs d'école rencontrent. Si on peut les dégager de ces élèves-là… La masse là t'as les enseignants qui s'en occupent, mais cette clientèle-là qui est les décrocheurs potentiels, adaptation scolaire; y'a des enseignants-ressources, mais faut en prendre soin aussi (…). Viser plus cette clientèle pis vous allez voir que la direction va être main dans la main avec vous. [AO-1, p. 21]

Les agentes et agents communautaires ont également fait l'objet de quelques remarques. Au dire du personnel d'orientation, il n'était pas toujours clair si ces

professionnelles et ces professionnels étaient des alliés ou non. Les membres du personnel d'orientation craignaient parfois que leur visibilité et leur implication dans l'école soient réduites en raison de la place accordé au projet de l'école communautaire. Bref, ils avaient souvent l'impression que leur rôle est méconnu et, par conséquent, leurs compétences ne sont pas utilisées à leur juste valeur par les dirigeants scolaires : « …j'me dis, moi aussi y'a des choses que j'peux faire… » [AO-1, p. 7].

Ressources matérielles et humaines

Les membres du personnel d'orientation sont d'avis que le projet de l'approche orientante a été implanté avec très peu de *ressources matérielles*. Plusieurs membres ne disposaient pas de local dans lequel travailler ou ranger leurs outils de travail, et il leur manquait souvent du matériel de bureau. Le commentaire retenu à cet effet est que l'implantation a été trop rapide et trop imprévue pour que les écoles puissent s'organiser. Certains ont trouvé très difficile de ne pas savoir comment accéder aux ressources financières. Il semblait que personne (direction d'école, équipe pédagogique ou MENB) ne pouvait répondre à leurs questions à ce sujet. Il est clair que le personnel d'orientation aurait souhaité avoir plus de matériel dès la rentrée scolaire de sorte à mieux planifier leurs activités.

Sur le plan des *ressources humaines*, l'impact s'est manifesté souvent par le manque de temps à accorder au projet, ce qui fut une source de déception pour les membres du personnel d'orientation. Étant donné leurs multiples responsabilités, ces derniers ne disposaient pas de temps suffisant pour planifier les activités, pour collaborer avec le personnel enseignant ou pour intervenir auprès des élèves. Cependant, ce qui semble avoir occasionné un grand malaise chez le personnel d'orientation, c'est le fait d'avoir eu à gérer la coordination d'activités au sein de plus d'une école. Les membres du personnel d'orientation qui ont vécu cette expérience avouent que leur horaire ne leur a pas permis d'approfondir certaines activités comme ils l'auraient souhaité, car ils devaient voyager d'une école à une autre, ce qui engendrait une énorme perte de temps. Ils affirment qu'un tel projet peut

difficilement connaître du succès si les activités sont décousues comme certaines l'ont été. Les extraits suivants en font état :

> Moi j'vais aller côté plus matériel, du temps pis de l'argent (…). Tu veux être auprès des élèves, tu veux être auprès des enseignants, mais ça prend du temps aussi pour tout monter (…). [AO-1, p. 21].

> (…) une perte de temps, j'trouvais, à se promener d'une école à l'autre, de faire plus qu'une école par jour, même de faire trois écoles dans une journée, à un moment donné, pour essayer de suivre l'horaire de l'enseignant (…). [AO-1, p. 16].

> (…) j'suis là une fois par semaine, pis des fois y'a des tempêtes ou des fêtes, (…) Dans une école j'suis juste à 0.1 [de ma charge de travail], donc une fois par deux semaines. [AO-1, p. 10].

Outre ces aspects essentiels, le personnel d'orientation a identifié quelques éléments qu'ils considèrent nécessaires à l'avenir. D'abord, une personne a précisé qu'il est important d'avoir du « leadership » dans l'école en question. Ensuite, une autre a mis l'accent sur la création d'une banque d'activités obligatoires pour chaque niveau. Il y aurait lieu de cibler quelques compétences à développer, et ce, à certains niveaux scolaires; cela assurerait une équité des services offerts sur le plan provincial en plus de mieux les encadrer par rapport aux tâches attendues.

Coordination du projet

Les défis rencontrés sur le plan de la coordination se situe à divers niveaux. D'abord, le personnel d'orientation affecté au projet pilote aurait voulu recevoir plus de directives, en particulier du MENB. Les membres de ce groupe sont d'avis que le manque d'information ou de détails a eu un effet sur la qualité de leurs relations avec les directions d'écoles et le personnel enseignant, car ils ne pouvaient pas leur apporter de précisions. Au dire des membres du personnel d'orientation, il devenait alors plus difficile de collaborer, leurs principaux alliés n'ayant pas toujours été suffisamment informés de leur rôle dans ce projet.

L'insécurité envers l'avenir du projet constitue également une grande préoccupation pour les membres du personnel d'orientation interrogés. Ils ont été prêts à s'investir, à s'engager dans l'implantation de l'approche orientante, mais ils s'interrogent sur les suites du

projet. Ils souhaitent ne pas avoir à lutter pour assurer la continuité et la viabilité du projet. Le fait de baigner dans une certaine insécurité face à l'avenir du projet et le fait de ne pas énoncer clairement à toutes les parties concernées la vision souhaitée à plus long terme rendaient certainement l'implantation du projet plus tendue dans certains cas, tel qu'en témoignent les extraits suivants :

> De septembre à mars, j'ai été harcelée par certains enseignants : c'est un projet pilote, l'année prochaine on t'aura pu ici, on n'aura plus de projet (…). [AO-1, p. 17]

> (…) on sait probablement que ça continue l'année prochaine, (…) mais en termes de vision de ce qu'on est en train de faire, ça vas-tu faire queq'chose? [AO-1, p.18].

> On a quasiment déjà eu le message (…) que c'est bien beau pis c'est beau un projet pilote mais y'a pas de sous là, pis *bottom line*, c'est toujours une question de sous (…). On est là pis on investit plein de choses là-dedans, du temps, de l'énergie (…). [AO-1, p. 19]

1.2.3 Répercussions du projet selon le personnel d'orientation

Bien qu'ils aient vécus des défis, les membres du personnel d'orientation reconnaissent plusieurs bienfaits au projet, tant du point de vue du cheminement des élèves en matière de compétences vie-carrière, que du point de vue du décloisonnement des services d'orientation et de la réaction favorable du personnel enseignant qui a bien voulu tenter l'expérience.

Dans un premier temps, mentionnons que les membres du personnel d'orientation interrogés s'unissent pour dire que l'interaction avec les élèves qu'exige l'implantation d'une telle approche s'avère fort appréciable. Celle-ci favorise le décloisonnement des services d'orientation vers le développement d'une culture de l'orientation. Selon eux, il s'agit là d'une répercussion non négligeable. Cet élément de décloisonnement a d'ailleurs été souligné par tous les autres acteurs du projet (équipe pédagogique, gestionnaires, personnel enseignant et élèves). Certains membres du personnel d'orientation ont aussi mentionné que le fait d'être reconnus par leur prénom et d'être salués dans les corridors de l'école étaient des moments importants pour eux. La mobilisation des élèves a aussi été une source de motivation importante pour le personnel d'orientation :

> (…) j'ai vraiment du plaisir avec eux autres [les élèves de la 8^{e} année], l'interaction est bonne. Y s'impliquent beaucoup, beaucoup pis ça moi, c'est super. [AO-1, p. 23]

En plus de l'interaction avec les élèves, les liens que favorise l'approche orientante avec le personnel enseignant s'avère un autre bienfait important pour le cheminement vie-carrière de l'élève, puisqu'il fait aussi partie, avec le personnel d'orientation, de ce processus menant à la découverte de soi et du monde du travail. Pour le moment, les conseillers et conseillères d'orientation ayant connu le plus de succès dans l'implantation de cette approche sont ceux qui ont misé sur l'identification de leurs alliés. Sur ce, ils ont été unanimes pour dire qu'on ne peut pas imposer cette approche au personnel enseignant. Ils ont plutôt visé à travailler de pair avec les personnes désireuses d'en connaître davantage par rapport à cette approche et désireuses de changer certaines pratiques dans leurs salles de classe. Une personne s'exprime ainsi à ce sujet :

> Moi, l'impact de l'approche orientante, c'est de rendre humain les enseignants. Donc, ce que je veux dire par ça c'est que ça vient les chercher. [AO-1, p. 24]

Le succès connu avec certains enseignants et enseignantes servent de modèles aux autres et, par ricochet, permettent de faire la promotion du projet pilote au sein de l'école. Comme il fut mentionné plus tôt, bien que la mobilisation des élèves fut très importante, la réaction favorable de certains membres du personnel enseignant à cet égard a surpris quelques membres du personnel d'orientation :

> (…) j'étais assise avec une enseignante (…) a dit j'espère tu vas être de retour parce que depuis t'es là, j'trouve assez que mes élèves sont motivés. Sont beaucoup plus motivés pis j'ai presque rien fait avec cette enseignante-là (…). [AO-1, p. 26]

Par ailleurs, malgré les bienfaits de l'approche, le personnel d'orientation demeure très prudent et inquiet face à l'avenir du projet. Tel que déjà souligné, on déplore certainement le manque de vision à plus long terme par rapport à sa continuité. Bien que les membres du personnel d'orientation aient amorcé une planification d'activités pour l'année prochaine, ils se demandent s'ils disposeront du temps pour continuer. De plus, certains membres de ce groupe voudraient recevoir plus d'encadrement et de formation afin de créer un esprit de collaboration avec le personnel enseignant. Selon leur perspective, il ne faut pas répéter les mêmes erreurs que celles de cette année :

> (…) on n'avait pas de lignes directrices on n'avait pas, tu sais (…). En tout cas moi j'trouve ça déplorable que ç'a commencé comme ça, mais là j'me dis oui on s'enligne, on sait où qu'on s'en va(…). [AO-1, p. 28]

Finalement, une conseillère en orientation considère primordial le fait de se rendre indispensable en tant que professionelle afin de protéger les services d'orientation (rôle et tâches du conseiller ou de la conseillère d'orientation) au sein d'une école et d'assurer la survie de l'approche orientante dès le primaire.

1.2.4 Quelques suggestions formulées par le personnel d'orientation

De nombreuses suggestions se dégagent des témoignages recueillies au moyen d'entretiens individuels et de groupe auprès du personnel d'orientation affecté au projet pilote. Plusieurs idées ont déjà été évoquées dans les parties précédentes. Parmi les principaux points soulevés se trouvent, tel qu'indiqué dans l'encadré ci-contre, les suivants : 1) accentuer la promotion de l'approche orientante 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 celui 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

Quelques suggestions formulées par le personnel d'orientation

- ✓ Promotion de l'approche orientante
- ✓ Participation au colloque annuel
- ✓ Mise sur pied d'un portfolio électronique
- ✓ Rôle du personnel d'orientation et des autres acteurs clés
- ✓ Développement de stratégies d'intervention auprès de populations à besoins particuliers
- ✓ Ressources humaines et matérielles
- ✓ Vision à long terme du MENB

terme par rapport à l'approche orientante et aux résultats d'apprentissages escomptés chez les élèves, puis en faire la promotion au sein des districts scolaires, du personnel scolaire et des parents.

1.3 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 et des gestionnaires ayant participé au projet, un questionnaire à réponses ouvertes fut acheminé par courriel aux membres de ces trois groupes (voir les questionnaires aux appendices E et F). De façon générale, le questionnaire portait sur trois principales thématiques : les impacts positifs du projet pilote, les défis rencontrés et les suggestions pour l'avenir. Une entrevue individuelle, abordant sensiblement ces mêmes thématiques, a aussi été menée auprès de l'agente pédagogique provinciale à la direction des services pédagogiques (voir le questionnaire à l'appendice D). Ses propos ont été intégrés à ceux de l'équipe pédagogique. Les parties qui suivent exposent donc les principaux résultats qui se dégagent des données recueillies par le bias de ces différents outils.

1.3.1 Impacts positifs du projet pilote

Les impacts positifs du projet pilote sont nombreux et touchent à divers membres de la communauté scolaire. Afin de dresser un portrait plus fidèle des différents impacts positifs du projet pilote, les résultats sont exposés selon quatre catégories, à savoir : les élèves, le personnel enseignant, l'école et les services d'orientation.

Impacts positifs du projet pilote sur les élèves

En ce qui a trait aux impacts positifs du projet pilote sur les élèves, trois princaux points se dégagent, tel que résumé dans l'encadré présenté à la page suivante, c'est-à-dire : 1) un éveil face au développement vie-carrière, 2) une découverte de soi et du monde du travail, et 3) une plus grande motivation et engagement face aux apprentissages. D'abord, on rapporte, chez les élèves, 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. Selon le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires, les élèves se responsabilisent davantage face à leur choix vie-carrière ; certains d'entre eux auraient même débuté la préparation menant vers le choix d'une profession et d'un lieu d'étude. Ainsi, selon ces trois groupes interrogés, les diverses activités orientantes semblent avoir déclenché une certaine réflexion chez les élèves quant à leurs projets d'avenir. Ils commencent à développer leur propre vision de vie en plus de se fixer des buts qui tiennent compte de la réalité du monde scolaire et du monde du travail. Ils sont conscients de l'importance de choisir une profession qu'ils aiment. De plus, ils comprennent mieux l'importance de mettre un effort dans leurs études. Bref, les élèves ont maintenant une meilleure compréhension du processus de choix de carrière et, par conséquent, on peut penser qu'ils seront mieux préparés pour prendre une décision plus éclairée relativement à leur choix de carrière.

Impacts positifs du projet pilote sur les élèves

- ✓ Éveil face au développement vie-carrière
- ✓ Découverte de soi et du monde du travail
- ✓ Plus grande motivation et engagement face aux apprentissages

Dans un autre ordre d'idées, le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires sont d'avis que les activités orientantes (ex. : observation au travail, témoignages et visites) favorisent la *découverte de soi et du monde du travail*. Ainsi, en ce qui a trait à la découverte de soi, on remarque que les élèves semblent avoir pris davantage conscience de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs défis suite aux activités orientantes. Ils réalisent que chaque personne a ses propres intérêts, ce qui les amène à mieux accepter les différences de chacun, d'une part, et ils sont généralement plus conscients de qui ils sont comme individus, d'autre part; ce qui augmente leur estime de soi. Ces apprentissages peuvent certainement contribuer, à plus long terme, à une prise de décision plus éclairée quant au choix de carrière.

Du point de vue de la découverte du monde du travail, on note, chez les élèves, une meilleure connaissance du monde du travail, plus particulièrement en ce qui a trait à une plus grande connaissance de la multitude des carrières qui s'offrent à eux et des divers lieux d'étude, le tout les conduisant à une plus grande ouverture face aux différentes possibilités. Ils sont plus intéressés à en apprendre davantage sur les divers métiers : ils auraient pris conscience du lien qui existe entre les intérêts et les emplois. Ils sont également plus conscients des compétences nécessaires pour effectuer un travail. Ainsi, un tel projet permet aux élèves de prendre conscience plus tôt des différentes possibilités offertes par le marché du travail. Une agente pédagogique va plus loin en affirmant que certains élèves ont maintenant une meilleure connaissance du type de travail effectué par leurs parents, ce qui contribue à développer une meilleure relation entre l'élève et ses parents.

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 (grâce au principe d'infusion); le tout pouvant mener à de meilleurs résultats scolaires. Rappelons que cet élément de motivation a également été souligné par les élèves eux-mêmes.

Impacts positifs du projet pilote sur le personnel enseignant

Selon le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires, les impacts de l'approche orientante sur le personnel enseignant sont nombreux. Malgré la diversité des propos, il a été possible de les regrouper selon quatre grandes thématiques, tel que présenté dans l'encadré présenté à la page suivante.

En premier lieu, une plus grande *sensibilisation et une ouverture à l'intégration de l'approche* dans leurs disciplines d'enseignement (infusion) ont pu être notées chez les membres du personnel enseignant. D'ailleurs, d'après ces derniers, 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. D'après les témoignages recueillis auprès de l'équipe pédagogique et des directions d'éducation, l'intégration de l'approche orientante en salle de classe est d'autant plus facile si le personnel enseignant est mieux sensibilisé à cette approche. De fait, au dire des membres du personnel enseignant, il leur semble plus en mesure d'appliquer l'approche orientante s'ils ont développé la capacité de rendre orientant un scénario pédagogique et d'intégrer différentes activités dans leur planification et leurs pratiques pédagogiques. Ils sont également en mesure de mieux contextualiser les matières scolaires dans la réalité et, par conséquent, ils développent des activités signifiantes et enrichissantes pour les élèves. Ceci permet à ces derniers de prendre conscience plus facilement de l'utilité d'apprendre certains concepts scolaires, d'où le principe d'infusion. De leur côté, les directions d'écoles affectées au projet mentionnent qu'un des impacts positifs du projet réside dans le fait que le personnel enseignant a pu acquérir de nouvelles approches en salle de classe : ils sont mieux outillés pour faire des activités signifiantes pour les élèves, et ce, avec l'aide et la collaboration du personnel d'orientation, mais aussi suite à la formation et à l'accompagnement de qualité qu'ils ont reçus.

Impacts positifs du projet pilote sur le personnel enseignant

- ✓ Sensibilisation et ouverture à l'approche orientante
- ✓ Mouvement de collaboration (personnel enseignant et personnel d'orientation)
- ✓ Éveil du personnel enseignant quant à son rôle dans le développement vie-carrière des élèves
- ✓ Augmentation de la motivation scolaire des élèves

Deuxièmement, un *mouvement de collaboration* entre le personnel enseignant et le personnel d'orientation représente d'autres impacts positifs du projet sur le personnel enseignant. Selon les témoignages recueillis, notamment par l'équipe pédagogique et les directions d'éducation, le personnel enseignant est maintenant plus conscient du fait que le personnel d'orientation ne peut à lui seul réussir ce projet et, conséquemment, un travail de collaboration s'impose. En raison de leurs nouvelles connaissances et expériences en lien avec

l'approche orientante, les membres du personnel enseignant reconnaissent plus facilement l'importance et l'impact du volet orientant, en plus de mieux comprendre la nécessité de consulter une conseillère ou un conseiller en orientation au primaire, si le besoin se fait sentir. Le personnel enseignant semble plus à l'écoute et ses membres semblaient collaborer plus activement à la recherche d'activités orientantes. À travers le projet pilote, les membres du personnel enseignant ont aussi pu prendre conscience du travail qu'il reste à effectuer concernant la mise sur pied de l'approche orientante. Cette nouvelle sensibilisation à l'approche orientante leur a permis d'accompagner les élèves dans leur démarche concernant leur projet vie-carrière et de s'investir plus activement dans ce projet.

De leur côté, les membres du personnel enseignant notent *un éveil quant à leur rôle dans le développement vie-carrière des élèves*. En effet, le personnel enseignant semble avoir pris conscience de l'importance de préparer les élèves à leur choix de carrière et de les encourager à se questionner, à la suite des activités faites en classe ou à l'école (intégration des apprentissages). De plus, les témoignages des enseignantes et des enseignants révèlent qu'ils se sentent mieux outillés pour transmettre aux élèves des informations concernant diverses carrières, ayant reçu eux-mêmes des informations sur les employeurs de la région. Ils se sentent également mieux placés pour mettre en lumière l'importance des métiers et pour sensibiliser les élèves à l'existence d'une variété de métiers. À ce propos, il semble important de rappeler à quel point il convient de prendre les mesures nécessaires afin d'assurer que tous les partenaires impliqués dans l'approche orientante, notamment le personnel d'orientation et le personnel enseignant, connaissent bien et respectent les limites professionnelles des différents groupes concernés.

Un dernier impact positif énoncé par le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les directions d'éducation a trait à *l'augmentation de la motivation scolaire des élèves*. De fait, tel qu'énoncé plus haut, il semble que les élèves soient plus motivés à apprendre et mettre un plus grand effort dans les cours utiles pour réaliser leur choix de carrière, ce qui améliore leurs résultats scolaires et leur comportement en classe. Le personnel enseignant remarque que les jeunes sont plus actifs et intéressés en salle de classe, dû en partie au fait que l'approche

orientante rend les contenus des programmes d'études plus signifiants (infusion). Le personnel enseignant réussit donc à motiver davantage certains élèves à travers les stratégies éducatives orientantes, l'interdisciplinarité et l'infusion.

Impacts positifs du projet pilote sur l'école

Quant aux impacts positifs du projet pilote sur l'école, les réponses sont très variées et ont trait à trois principales thématiques, tel qu'en témoingne l'encadré ci-contre. D'une part, le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires font part de la *naissance de partenariats avec les membres de la communauté* grâce au projet pilote.

Impacts positifs du projet pilote sur l'école

- ✓ Naissance de partenariats avec les membres de la communauté
- ✓ Développement de valeurs axées sur la préparation à l'avenir
- ✓ Ajout d'une nouvelle ressource (personnel d'orientation)

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. Ainsi, l'implantation du projet est, pour certains, un élément positif pour appuyer le concept d'école communautaire.

Un autre impact positif sur l'école est le *développement de valeurs axées sur la préparation à l'avenir*. En effet, les membres du personnel enseignant semblent avoir pris conscience de l'importance de préparer les jeunes le plus tôt possible aux réalités liées à leur choix de carrière. À ce propos, un membre du personnel enseignant note que son école est devenue une école qui pense à l'avenir des élèves et qui leur fait prendre conscience des choix à faire en lien avec leur carrière. Ainsi, le projet a servi à changer les perceptions au niveau de l'école et à rediriger les priorités vers le développement vie-carrière des élèves. En conséquence, les parents sentent que l'école aide davantage leur jeune à construire leur identité et leur projet vie-carrière, ce qui diminue leur anxiété.

L'ajout d'une nouvelle ressource (personnel d'orientation) au sein de l'école est considéré comme un autre impact positif que semble avoir eu le projet pilote sur l'école. Grâce au projet, l'école a pu se doter d'une « nouvelle et précieuse » ressource pédagogique, soit d'un conseiller ou d'une conseillère d'orientation, qui sert de modèle pour la mise en valeur des liens entre les apprentissages scolaires et le monde du travail. Certains notent que l'ajout de cette ressource au primaire a permis de modifier certaines perceptions erronées, en plus d'augmenter le nombre d'activités de la vie étudiante. Cette ressource a stimulé l'intérêt et l'implication du personnel et de la communauté et a augmenté la participation parentale à l'école. D'autres notent une implication plus active de toute la collectivité étudiante et la promotion des écoles orientantes. Enfin, quelques personnes de chacun des trois groupes ont, par ailleurs, noté avoir constaté peu d'impacts positifs en ce qui a trait à l'école. Toutefois, selon ces dernières, des impacts positifs pourraient possiblement être observables à plus long terme.

Impacts positifs du projet pilote sur les services d'orientation

L'encadré ci-contre permet de voir les principaux éléments ressortis quant aux impacts positifs du projet pilote sur les services d'orientation offerts au sein d'une école, soit un aspect qui ne fut discuté qu'avec les gestionnaires et l'équipe pédagogique. Malgré le fait que peu d'éléments communs ressortent quant à l'impact positif de l'approche sur les services d'orientation, un certain nombre d'éléments mérite tout de même d'être signalé. Il va sans dire que l'équipe pédagogique et les gestionnaires sont conscients du fait que découle du projet *la naissance d'une diversité de partenariats* (le personnel d'orientation, d'une part, avec le personnel scolaire, le personnel d'orientation au secondaire, les parents et les membres de la

Impacts positifs du projet pilote sur les services d'orientation

- ✓ Naissance d'une diversité de partenariats
- ✓ Mise en valeur des services d'orientation (primaire et secondaire)
- ✓ Démystification du rôle du personnel d'orientation et des parents

communauté, d'autre part). Par conséquent, le personnel d'orientation se sent moins seul à porter la responsabilité de développer chez les élèves des compétences durables en matière de développement vie-carrière.

D'autres ont fait part de la *mise en valeur des services d'orientation*. Étant une nouveauté pour la majorité des écoles, il a été positif d'avoir un conseiller ou une conseillère d'orientation disponible pour discuter avec les élèves, pour animer les activités et pour préparer les projets en collaboration avec le personnel enseignant. À ce propos, les membres de la direction des écoles impliquées soulignent qu'il s'agit d'un atout pour l'école et que le projet pilote leur a fait réaliser que les services d'orientation sont essentiels et indispensables. En dernier lieu, le projet pilote a donné naissance à des collaborations entre le personnel d'orientation de différents niveaux (primaire et secondaire). C'est un partenariat qui permet de définir un parcours plus enrichissant pour les élèves en assurant une meilleure transition entre le primaire et le secondaire.

Enfin, selon les directions d'école, le projet pilote a certainement servi à *démystifier le rôle du personnel d'orientation et des parents* par rapport au développement vie-carrière des élèves. Grâce au projet pilote, ils ont pris conscience du rôle et de l'importance d'un service d'orientation à l'école. Le projet pilote a également permis aux parents de s'engager dans le projet vie-carrière de leur enfant, grâce aux initiatives du personnel d'orientation. Par exemple, les parents ont eu la chance d'avoir un contact avec le personnel d'orientation et de leur poser des questions. En retour, ceci a permis aux parents d'amorcer une discussion avec leur enfant par rapport à ce qui influence le processus de choix de carrière. De plus, le personnel d'orientation a pu offrir un service aux élèves, ce qui éventuellement leur permettra de faire des choix plus éclairés.

1.3.2 Principaux défis rencontrés

Le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires ont aussi eu l'occasion de faire part des défis rencontrés dans leurs rôles respectifs au cours de l'implantation du projet. Malgré le fait que certains membres du personnel enseignant et des

directions d'école disent n'avoir rencontré aucun défi durant la mise sur pied du projet pilote grâce, entre autres, à la qualité de l'encadrement assuré par le personnel d'orientation affecté au projet, il reste qu'un certain nombre de défis ont été identifiés par l'ensemble des témoignages recueillis (personnel enseignant, équipe pédagogique et gestionnaires). D'ailleurs, ces défis trouvent écho dans les propos des autres groupes présentés dans les pages précédentes. L'encadré ci-contre présente un résumé des principaux points rapportés.

Principaux défis rencontrés

- ✓ Création et à préparation des activités
- ✓ Gestion de nouvelles ressources humaines et matérielles
- ✓ Maintien de la motivation chez les élèves
- ✓ Difficulté à obtenir un engagement soutenu du personnel enseignant
- ✓ Gestion du projet pilote

D'abord, parmi les défis rencontrés se trouvent ceux liés à *la création et à la préparation des activités*. Plus particulièrement, les membres du personnel enseignant trouvaient difficile de développer certaines activités, sans pour antant en connaître la finalité et sans être certains d'être sur la bonne voie. La conception d'activités et l'intégration de celles-ci en salle de classe ont aussi été la source de défis pour certains, bien que cette tâche fut devenue plus facile suite aux consultations auprès du personnel d'orientation. D'autres ont eu à relever certains défis relatifs à la gestion du temps, notamment en ce qui a trait à la préparation et à la réalisation des activités.

De leur côté, les directions d'école ont tenu à signaler des défis au niveau de la *gestion de nouvelles ressources humaines et matérielles*. Plus spécifiquement, elles déplorent le manque de ressources humaines déployées afin d'assurer une bonne mise en place du projet, en partie en raison de la répartition du personnel d'orientation au sein de plusieurs écoles. Dans certains cas, on ne pouvait garantir la présence d'une conseillère ou d'un conseiller au sein d'une école qu'une fois par deux semaines, ce qui posait un défi du point de vue de la création des activités et de l'accompagnement du personnel enseignant dans cette tâche.

Certaines directions d'école ont aussi signalé le manque d'espace ou de locaux permettant d'accomoder le personnel d'orientation dans la réalisation de certaines activités. Ces mêmes préoccupations ont d'ailleurs été soulevées de la part du personnel d'orientation.

Quant aux membres du personnel enseignant, ils reconnaissent avoir rencontré certains défis, surtout au départ, au niveau du *maintien de la motivation chez certains élèves*. Trouvant les activités « plates » et n'étant pas habitués au vocabulaire lié au développement vie-carrière, la motivation de certains élèves en salle de classe était souvent à travailler, ce qui rendait difficile la gestion de classe. De plus, certains élèves auraient eu de la difficulté à s'organiser et à travailler de façon autonome. Cependant, il semblerait que plus l'année scolaire avançait, plus les élèves démontraient une motivation à vouloir s'engager dans les activités orientantes.

Quelques membres de l'équipe pédagogique et des gestionnaires admettent que, par moment, il fut *difficile d'obtenir un engagement soutenu de la part du personnel enseignant*. Selon ces derniers, il a effectivement été plus difficile, à certains moments, de convaincre le personnel enseignant des bienfaits de l'infusion et de trouver des moyens pour les impliquer dans le projet. Toutefois, au dire de ces derniers, la persévérance et la disponibilité du personnel d'orientation affecté au projet ont contribué à faire avancer le projet.

D'autres défis ont été rencontrés au niveau de la *gestion du projet pilote*. Les directions d'école admettent que la gestion d'une nouvelle personne ressource au sein de leur école leur a demandé beaucoup de temps, surtout en début d'année scolaire. Ceci pourrait expliquer le sentiment d'isolement rapporté plus haut par le personnel d'orientation. Toutefois, la gestion aurait été plus facile une fois le projet mis en marche. De leur côté, les agents pédagogiques et les gestionnaires reconnaissent aussi des défis liés à la gestion du projet en mentionnant que de nombreuses heures de planification et de supervision sont nécessaires à la bonne marche du projet. De plus, les lignes de communication étaient rarement respectées et les parents n'étaient pas informés du service offert à l'école, contrairement à ce qui a été rapporté précédemment concernant l'implication des parents.

1.3.3 Quelques suggestions

Plusieurs suggestions ont été formulées par le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires dans le but d'améliorer le projet pilote. L'encadré ci-contre présente les principales idées ressorties des données recueillies. Parmi les idées qui reviennent le plus souvent se trouve, par exemple, *l'importance d'implanter le projet dès le début de l'année scolaire* (en septembre ou en octobre). Ils sentent qu'il serait plus profitable de tenir les premières rencontres au MENB, en début d'année, afin de clarifier le but du projet pilote de même que le rôle du personnel d'orientation dans ce projet. Les membres du personnel enseignant auraient, pour leur part, 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 le plus tôt possible. Ils souhaiteraient également que des exemples d'activités orientantes soient fournis par le personnel d'orientation en début d'année scolaire de sorte à les intégrer dans leur planification à long terme.

Quelques suggestions

- ✓ Implantation du projet dès le début de l'année
- ✓ Augmentation du temps de préparation et de rencontres de suivi
- ✓ Maintien des services d'orientation au primaire
- ✓ Ajouts au niveau des ressources humaines et matérielles

L'augmentation du temps de préparation et des rencontres de suivi afin de pouvoir créer des scénarios d'apprentissage est une autre suggestion qui a été signalée. De fait, le personnel enseignant souhaiterait plus de temps pour créer des activités avec l'appui du personnel d'orientation. L'idée de prévoir quelques demi-journées dans le but de concevoir des activités orientantes avec le personnel d'orientation (surtout en début d'implantation d'un tel projet) ou encore d'avoir des rencontres de suivi entre collègues afin de partager certaines initiatives ont été signalées à titre d'exemple. Mentionnons que les *Communautés d'apprentissage professionnelles* (CAP) s'avéreraient un lieu tout désigné pouvant servir à cette fin, dans la mesure où le personnel d'orientation y assisterait, de même que la mise sur pied d'un portail

d'activités accessibles via le site web de l'école. Le personnel enseignant suggère également de continuer à offrir des conférences de qualité aux élèves tout en assurant une diversité à chaque année.

Enfin, l'équipe pédagogique et les gestionnaires se disent engagés à vouloir *maintenir les services d'orientation au primaire :* ils veulent assurer la continuité du projet pilote au primaire, à l'échelle provinciale, étant donné ses bienfaits. Selon eux, il serait important de poursuivre les activités enrichissantes et signifiantes et de poursuivre le projet pilote sur une période de temps plus longue, et ce, dans le but de mieux l'implanter. Pour ce faire, un besoin a été exprimé du point de vue des *ajouts à faire au niveau des ressources humaines et matérielles*. Par exemple, le personnel enseignant, l'équipe pédagogique et les gestionnaires unissent leur voix pour dire que d'autres ressources matérielles doivent être mises à la disposition de l'école : avoir de la documentation à la disposition du personnel enseignant et des élèves et des articles ayant trait à l'approche orientante dans le but de continuer à approfondir les connaissances sur le sujet. Les gestionnaires souhaiteraient qu'une formation de base et une formation avancée puissent être offertes au personnel enseignant. Enfin, d'autres suggestions formulées incluent de développer un plan à long terme concernant l'approche orientante et de viser certaines populations étudiantes, dont les élèves à risque ou à besoins particuliers.

2. Synthèse des résultats quantitatifs

Le questionnaire d'information portant sur les activités orientantes visait à mesurer le progrès fait par les élèves (n = 1 224; c'est-à-dire les élèves retenus suite à l'administration des questionnaires) 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 a donc été 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.

2.1 Gestion personnelle

Le Tableau 3 présente les moyennes obtenues par les élèves à chacun des énoncés du questionnaire portant sur la *Gestion personnelle* (Partie A). Tel que présenté dans ce tableau (voir page suivante), 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, ce qui correspond au niveau *« 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 les élèves quant à l'énoncé A14 (*J'aime découvrir de nouvelles choses*), où on obtient une moyenne de 2,28. Une fois de plus, la dévouverte de soi ressort comme un élément où les élèves prétendent avoir fait des progrès, tel qu'il a 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 autres énoncés où la moyenne obtenue se situe au-delà de la valeur 2 sur l'échelle de mesure (*Plus qu'avant*) ont trait, entre autres, à l'autonomie (ex. : *Je peux faire des choix par moi-même* ; *Je me sens à l'aise de vivre en étant moi-même*), au goût du risque et de l'initiative (ex. : *Je peux prendre le risque de faire quelque chose de nouveau*) ou encore à la confiance en leurs capacités à s'entreprendre (ex. : *Je suis capable d'entreprendre de nouvelles choses*), soit des éléments essentiels au développement d'une image de soi positive et, conséquemment, à la prise de décisions réfléchies par rapport à leur projet vie-carrière. Ces éléments constituent également les fondements des écoles communautaires francophones.

Tableau 3. Moyennes obtenues par les élèves, en ordre décroissant, aux énoncés de la Partie *A* – Gestion *personnelle* du *Questionnaire d'information : activités d'orientation*

N°	Énoncé	M
A15	Je crois que si je travaille fort, je vais réussir dans la vie.	2,41
A14	J'aime découvrir de nouvelles choses.	2,28
A31	Je peux faire des choix par moi-même.	2,16
A9	Je peux prendre le risque de faire quelque chose de nouveau.	2,15
A36	Je suis capable d'entreprendre de nouvelles choses (projets, activités).	2,11
A11	Je trouve important de développer ma propre vision de la vie.	2,10
A8	J'aime terminer les choses (projets, activités) que je commence.	2,05
A21	J'aime parler des choses que j'ai bien faites.	2,04
A30	Je trouve important de savoir comment écouter les autres pour avoir de bonnes relations.	2,04
A3	Je me sens à l'aise de vivre en étant moi-même.	2,02
A12	Je trouve important de respecter qui je suis lorsque je prends des décisions.	2,02
A25	J'aime écouter une personne qui a une difficulté ou un problème.	2,00
A29	Je peux prendre des décisions importantes et accepter les conséquences.	2,00
A6	Je suis capable de trouver différentes façons de résoudre un problème.	1,99
A33	Je suis capable de terminer une tâche même si je rencontre un défi (un obstacle).	1,95
A32	Je peux demander de l'aide quand j'en ressens le besoin.	1,95
A27	Je suis capable de décrire quel genre de personne je suis.	1,95
A4	Je trouve important de dire qui je suis.	1,94
A20	J'aime me connaître davantage comme personne.	1,93
A26	Je peux m'affirmer devant une personne qui n'est pas d'accord avec moi.	1,93
A17	Je peux identifier les ressemblances et les différences entre moi et les autres.	1,92
A35	Je me sens à l'aise de faire des compromis auprès des personnes qui me sont importantes.	1,92
A16	J'aime donner des commentaires aux autres pour les aider à s'améliorer.	1,90
A18	J'ai de la facilité à me rendre compte de la façon dont je me comporte avec les autres.	1,90
A34	Je suis à l'aise de recevoir une critique même si c'est pour m'améliorer.	1,89
A24	J'aime entreprendre beaucoup de projets.	1,86
A13	Je suis capable d'accepter les commentaires de quelqu'un sur la façon dont je fais les choses.	1,86
A5	Je suis capable de dire ou d'exprimer les sentiments que je ressens.	1,84
A10	Je suis capable de m'occuper de l'organisation d'activités.	1,84
A1	Je peux entreprendre quelque chose qui comporte des risques.	1,84
A19	Je préfère agir en tenant compte de la façon dont je me sens.	1,82
A23	Je peux compléter une tâche avec le minimum de directives.	1,81
A2	J'accepte la possibilité de rater une tâche que j'entreprends.	1,80
A22	J'aime regarder les gens dans les yeux lorsque je leur parle.	1,80
A28	Je suis capable de parler de mes qualités personnelles.	1,79
A7	Je suis capable de dire comment je me sens devant une situation difficile.	1,77

Par ailleurs, parmi les autres énoncés où les élèves semblent avoir fait des progrès moins notables, malgré que les scores soient très rapprochés, on note que la moyenne des réponses obtenues aux différents énoncés est de 1,77 et plus, soit un score qui se rapproche davantage de la valeur 2 (*Plus qu'avant*) sur l'échelle de mesure, que de la valeur 1 (*Pas plus qu'avant*). Il semble aussi important 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 les 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 rien à la pertinence d'intervenir tôt auprès des jeunes afin de les amener à développer certaines habiletés et compétences en matière de communication interpersonnelle, d'affirmation de soi ou de confiance en soi et, ainsi, 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 eu un impact sur les élèves, d'un niveau scolaire à l'autre. En général, on observe, au Tableau 4, 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, par ailleurs. Autrement dit, la moyenne obtenue chez les élèves est toujours plus élevée en 6^{e} année qu'en 7^{e} année qui, elle, est toujours plus élevée que celle obtenue en 8^{e} année. La moyenne obtenue chez les élèves de 8^{e} année s'est donc toujours avérée inférieure à celle des autres niveaux scolaires.

Ces résultats pourraient peut-être 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

Tableau 4. Moyennes obtenues par les élèves, en ordre décroissant, par niveau scolaire aux énoncés *de* la *Partie A - Gestion personnelle* du *Questionnaire d'information : activités d'orientation*

6e année		7e année		8e année	
N° d'énoncé	M	N° d'énoncé	M	N° d'énoncé	M
A15	2,60	A15	2,45	A15	2,24
A14	2,52	A14	2,30	A14	2,10
A31	2,35	A9	2,20	A9	2,01
A36	2,33	A31	2,18	A11	2,01
A9	2,30	A11	2,14	A31	2,00
A8	2,30	A36	2,11	A36	1,95
A21	2,21	A21	2,11	A30	1,93
A24	2,20	A8	2,09	A25	1,91
A11	2,20	A29	2,07	A3	1,90
A30	2,19	A3	2,05	A12	1,90
A27	2,18	A30	2,04	A6	1,89
A12	2,17	A12	2,03	A29	1,88
A3	2,15	A25	2,01	A21	1,87
A6	2,14	A33	2,00	A8	1,85
A32	2,13	A27	2,00	A32	1,84
A17	2,13	A4	2,00	A26	1,83
A25	2,12	A6	1,99	A4	1,81
A33	2,12	A20	1,97	A33	1,80
A16	2,11	A32	1,95	A35	1,79
A20	2,10	A18	1,94	A1	1,78
A29	2,10	A35	1,93	A17	1,78
A35	2,09	A17	1,93	A34	1,78
A26	2,09	A34	1,92	A20	1,77
A18	2,08	A16	1,92	A27	1,76
A4	2,07	A26	1,91	A22	1,75
A10	2,03	A13	1,90	A16	1,75
A13	2,02	A5	1,89	A18	1,73
A34	2,01	A23	1,88	A5	1,73
A2	1,99	A19	1,86	A13	1,73
A19	1,98	A1	1,85	A10	1,71
A23	1,95	A24	1,84	A2	1,69
A28	1,95	A10	1,84	A28	1,67
A5	1,95	A22	1,83	A19	1,67
A1	1,90	A7	1,83	A23	1,67
A7	1,90	A28	1,79	A24	1,65
A22	1,84	A2	1,79	A7	1,64

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 probablement le fait qu'il s'agit d'éléments n'ayant pas été suffisamment touchés dans les activités mises de l'avant auprès des élèves de 8e année ou encore que les activités visées n'ont simplement pas permis aux élèves de faire des apprentissages signifiants relativement à cet aspect de leur développement. Bref, plusieurs explications peuvent être fournies pour tenter de mieux comprendre ces résultats.

2.2 Exploration des contextes d'apprentissage et de travail et développement vie-travail

Parmi les moyennes obtenues par les élèves à chacun des énoncés liés à l'exploration des contextes d'apprentissage et de travail et au 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, au Tableau 5, que la moyenne obtenue, une fois de plus, se situe au-delà de la valeur 2 sur l'échelle de mesure, ce qui correspond au critère « *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).

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

- ✓ Je sais ce que veut dire l'expression : « le changement est constant » (M = 1,71).
- ✓ Je comprends l'influence positive qu'exerce le travail sur les personnes (M = 1,88).

Tableau 5. Moyennes obtenues par les élèves, en ordre décroissant, aux *énoncés* de la *Partie B – Exploration des* contextes *d'apprentissage et de travail et développement vie-travail* du *Questionnaire d'information : activités d'orientation*

N°	Énoncé	M
B24	Je trouve important d'apprendre tout au long de sa vie.	2,33
B4	Je trouve important de bien se préparer pour son travail futur.	2,28
B18	Je sais à quel point le travail est important dans la vie.	2,26
B9	Je connais plusieurs types de professions.	2,15
B10	Je crois qu'il est important d'être responsable de ses actions.	2,10
B7	Je sais comment faire des choix.	2,09
B2	Je sais que mes habiletés et mes attitudes peuvent enrichir mes expériences de travail (à la maison, à l'école ou dans la communauté).	2,09
B8	Je trouve important d'être capable de travailler avec des personnes différentes de moi.	2,07
B6	Je suis capable d'utiliser différentes sources d'informations sur les professions (Internet, livres, revues, etc.).	2,05
B15	Je comprends que le travail peut remplir mes besoins personnels.	2,04
B23	Je crois que la collaboration entre les personnes aide à faire une tâche.	2,04
B12	Je connais les divers rôles qu'une personne peut jouer dans la vie (élève, ami, travailleur, membre d'une famille, etc.).	2,02
B22	Je connais le lien entre les tâches familiales et le travail.	2,02
B3	Je prends mes responsabilités dans mon rôle d'élève.	2,01
B5	J'ai amélioré mes stratégies d'apprentissage pour mieux réussir à l'école.	2,00
B11	Je sais que les hommes et les femmes peuvent exercer (ou faire) les mêmes professions.	2,00
B13	Je suis capable de faire des liens entre les matières scolaires et les professions.	2,00
B20	Je connais le lien entre les intérêts, les habiletés et les types de professions.	1,99
B19	Je connais différentes stratégies pour mieux résoudre des problèmes.	1,98
B16	Je comprends que les croyances et les attitudes personnelles influencent la prise de décision.	1,97
B14	Je crois que le travail peut répondre de façon positive aux besoins de la société.	1,97
B17	Je peux identifier les différents rôles que jouent les hommes et les femmes dans la famille.	1,94
B1	Je comprends l'influence positive qu'exerce le travail sur les personnes.	1,88
B21	Je sais ce que veut dire l'expression : « le changement est constant ».	1,71

Il importe de signaler que les moyennes observées, notamment sur les deux derniers items, se rapprochent tout de même de la valeur 2, qui correspond au niveau *« Plus qu'avant »* sur l'échelle. Ceci témoigne d'une progression modérée quant aux progrès réalisés par rapport à l'idée que les changements dans la société, rapides et continus, influencent le marché du travail, d'une part, et que le travail exerce une influence positive sur les personnes, d'autre part.

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 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 (voir le Tableau 6 présenté à la page suivante). 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, notamment qu'il s'agit d'une autoévaluation du progrès que les élèves prétendent avoir fait lors des activités orientantes, plutôt que d'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.

Enfin, certaines autres limites doivent être prises en compte au moment d'interpréter les résultats obtenus à cette échelle. Par exemple, étant donné que les activités ont été

Tableau 6. Moyennes obtenues par les élèves, en ordre décroissant, par niveau scolaire aux énoncés de la *Partie B - Exploration des contextes d'apprentissage et de travail et dévelopement vie-travail* du *Questionnaire d'information : activités d'orientation*

6e année		7e année		8e année	
N° d'énoncé	M	N° d'énoncé	M	N° d'énoncé	M
B24	2,52	B24	2,33	B4	2,21
B18	2,40	B4	2,31	B24	2,21
B4	2,35	B18	2,31	B9	2,17
B7	2,30	B2	2,13	B18	2,13
B10	2,26	B9	2,13	B2	2,00
B8	2,23	B10	2,11	B10	1,97
B11	2,20	B8	2,10	B6	1,96
B22	2,18	B7	2,10	B8	1,95
B23	2,18	B15	2,09	B7	1,94
B2	2,18	B23	2,07	B15	1,93
B12	2,17	B6	2,07	B23	1,92
B9	2,17	B12	2,05	B13	1,91
B6	2,16	B3	2,04	B16	1,90
B15	2,16	B22	2,03	B20	1,90
B3	2,16	B5	2,02	B5	1,89
B19	2,15	B13	2,01	B22	1,89
B17	2,15	B19	2,01	B12	1,89
B5	2,13	B11	2,01	B3	1,88
B13	2,11	B20	2,01	B14	1,87
B20	2,10	B17	2,00	B11	1,85
B14	2,08	B14	1,99	B19	1,84
B16	2,07	B16	1,98	B1	1,78
B1	2,01	B1	1,88	B17	1,76
B21	1,76	B21	1,71	B21	1,67

animées par différentes personnes, ayant diverses expertises (ex. : enseignement, orientation), les compétences vie-carrière ciblées pouvaient varier d'une école pilote à l'autre, tout comme le type d'activités réalisées. Le temps affecté par niveau scolaire s'avérait aussi différent d'un district à l'autre. Toutes ces variantes ont pu influencer d'une manière ou d'une autre les résultats obtenus.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce rapport de recherche avait pour but de présenter les résultats de l'étude portant sur un projet pilote en matière d'approche orientante auprès d'élèves de la 6e à la 8e année dans 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 et afin 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) la pertinence du projet par rapport à ses répercussions sur l'ensemble du personnel scolaire en matière de développement vie-carrière chez les élèves de ces niveaux scolaires; 2) le désir de développer une culture de l'orientation dès le primaire avec la présence d'un personnel d'orientation; 3) le désir de continuité du projet et de son implantation à l'échelle provinciale, 4) les 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) l'importance d'assurer un ratio élèves-personnel d'orientation favorisant l'implantation de l'approche orientante dans ces différentes dimensions.

À la lumière des résultats de cette recherche, il nous paraît important de rappeler que la place de l'orientation dès le primaire a clairement été démontrée et, par conséquent, les solutions envisagées afin de bonifier l'implantation de ce projet à l'échelle provinciale méritent d'être retenues. C'est dans cet esprit qu'une série de recommandations sont formulées. À notre avis, la mise en application des recommandations proposées à la suite de

l'analyse des résultats pourrait faciliter l'implantation d'une approche orientante dès le primaire à l'échelle provinciale. Voici les recommandations que nous jugeons appropriées de formuler :

1. Mettre, à la disposition des milieux scolaires, des ressources humaines, financières et matérielles suffisantes pour permettre à tous les élèves du primaire de développer leurs compétences en matière de développement vie-carrière, d'une part, puis de favoriser la construction de leur identité et la préparation de leur projet d'avenir, d'autre part.

2. Assurer un ratio élèves-personnel d'orientation favorisant la mise en œuvre et la viabilité de l'approche orientante au primaire, à l'échelle provinciale.

3. Fournir la formation et l'accompagnement appropriés au personnel enseignant et au personnel d'orientation en ce qui a trait au modèle de développement vie-carrière via une approche orientante.

4. Présenter le modèle de développement vie-carrière et ses modalités d'application à tout le personnel de l'école, aux parents ainsi qu'aux membres de la communauté.

5. Prévoir des mécanismes de concertation entre les instances ministérielles et les districts scolaires afin d'assurer une vision commune à plus long terme du projet, à l'échelle provinciale.

6. Assurer la formation d'une équipe-école, soutenue par une conseillère ou un conseiller d'orientation, afin de développer une vision commune du projet et favoriser la concertation entre les différents acteurs.

7. Demander à chaque équipe-école de se doter d'une planification à long terme permettant une application concrète du modèle de développement vie-carrière et de veiller à sa diffusion régulière.

8. Développer des stratégies éducatives orientantes (banque d'activités) qui tiennent compte des compétences ciblées (*Plan directeur,* voir Appendice H), selon les besoins des élèves (incluant les élèves à risque), les contenus disciplinaires, les niveaux scolaires et les ressources existantes.

9. Développer un plan d'études assurant le meilleur arrimage possible entre les activités réalisées au primaire et au secondaire, et ce, dans le but d'éviter les redondances et de faciliter la transition entre le primaire et le secondaire, d'une part, en plus d'assurer une continuité relativement aux progrès des élèves sur le plan de leur cheminement vie-carrière, d'autre part.

10. Maintenir à jour un centre de documentation scolaire et professionnelle, en intégrant les TIC (ex.: accès aux ressources numériques dans Internet), dans chaque école afin de répondre aux besoins de la nouvelle génération NET en matière de développement vie-carrière.

11. Développer un modèle de portfolio vie-carrière en s'appuyant sur les TIC et examiner la possibilité d'intégrer un tel outil à l'intérieur des exigences de réussite des élèves.

12. Étudier la possibilité que les conseillères et les conseillers d'orientation participent aux rencontres des Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

13. Confier à une équipe experte le mandat de faire une recherche plus approfondie (étude longitudinale) en assurant un protocole de recherche prétest/post-test avec groupe témoin.

RÉFÉRENCES

Bandura, A., Betz, N.E., Brown, S.D., Lent, R.W. et Pajares, F. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (A.-M. Mesa, trad.). Sainte-Foy : Septembre éditeur.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Brochu, D. et Gagnon, B. (2010*). L'approche orientante au primaire et au secondaire : un pont entre la pédagogie et l'orientation*. Montréal : Chenelière.

Brown, D. et collaborateurs. (2002). *Career choice and development* (4e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Brown, S.D. et Lent, R.W. (dir.). (2008). *Handbook of counseling psychology* (4e éd.). Hoboken, NJ : John Wiley and Sons.

Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.

Bujold, C. et Gingras, M. (2010). Un nouveau paradigme pour l'orientation : perspectives, limites et défis. *L'orientation scolaire et professionnelle, 39*(1), *73-86*.

Centre national vie-carrière. (2000). *Guide de référence rapide. Plan directeur pour le design en développement vie-travail*. Memramcook, NB : Auteur. Document téléaccessible à l'adresse suivante : http://206.191.51.163/blueprint/documents/matrice.pdf (consulté le 4 février 2013).

Cochran, D.B., Wang, E.W., Stevenson, S.J., Johnson, L.E. et Crews, C. (2011). Adolescent occupational aspirations : Test of Gottfredson's theory of circumscription and compromise. *The Career Development Quarterly, 59*, 412-427.

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.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. *In* D. Brown et coll. (dir.), *Career choice and development* (4e éd., p. 85-148). San Francisco : Jossey-Bass.

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 (consulté en juillet 2010).

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2009). *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle. Commission sur l'école francophone : Bâtissons ensemble la meilleure école pour nos enfants.* Rapport du président de la Commission. Document téléaccessible à l'adresse suivante : http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/Rapport%20CEF.pdf (consulté 4 mars 2013).

Gudbjörg, V. et Gudmundur, B.A. (2007). Les différences liées au sexe dans les représentations professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36*, 421-434.

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.

Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as a qualitative research*. Newbury Park, CA : Sage.

Morganson, V.J., Jones, M.P. et Major, D.A. (2010). Understanding women's underrepresentation in science, technology, engineering and mathematics : the role of social coping. *The Career Development Quarterly, 59*, 169-179.

Niles, S.G. et Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st Century* (3e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.

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. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.

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.

Pelletier, D., Noiseux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : McGraw-Hill.

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E.M. et Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation du 21e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 39(1)*, 5-39.

Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York : Harper and Row.

Super, D.E., Savickas, M.L. et Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. *In* D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (3e éd., p. 121-178). San Francisco, CA : Jossey Bass.

APPENDICE A
GRILLE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DES ÉLÈVES

Thèmes et sous-thèmes

A1. Depuis septembre dernier, vous avez eu l'occasion de participer à un certain nombre d'activités portant sur les professions (sur les différents emplois, sur le milieu du travail) avec votre enseignant.e ou avec votre conseillère ou conseiller d'orientation (nommer la personne). Donner quelques exemples (sorties, journée-carrière, etc.)

A1.1 Qu'avez-vous aimé de ces activités ?

A1.2 Qu'avez-vous appris au sujet de vous-mêmes ?

A1.3 Qu'avez-vous appris au sujet des professions (des différents emplois, du milieu du travail) ?

A1.5 Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors du déroulement de ces activités ?

A1.4 Quelles sont vos suggestions pour améliorer ce type d'activités ?

A2. D'après vous, comment ces activités vous préparent-elles à développer vos habiletés (ce que vous êtes capable de faire, vos talents), à identifier vos intérêts (choses que vous aimez) ?

A3. De façon générale, en quoi ces activités vous aident-elles à réfléchir à votre avenir, à ce que vous aimeriez faire plus tard (profession, emploi, etc.) ?

APPENDICE B
GRILLE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Thèmes et sous-thèmes

Rappel : On cherche à connaître vos succès, les défis que vous avez rencontrés en tant qu'enseignante/enseignant et vos suggestions en guise d'améliorations, et ce, dans le but de pouvoir évaluer l'impact de ce projet dans son ensemble et de pouvoir s'ajuster pour mieux aider les élèves du primaire en matière de développement vie-carrière.

B1. Depuis l'automne 2008, vous avez réalisé un certain nombre d'activités dans le cadre du projet portant sur l'approche orientante avec la conseillère/le conseiller d'orientation (nommer la personne). En repensant à ces activités, répondez aux questions suivantes :

B1.1 Quelles ont été les pratiques gagnantes relativement à ce projet (les plus grands succès, ce qui a bien fonctionné) ?

Parler aussi des pratiques gagnantes du point de vue des élèves.

B1.2 Quels défis avez-vous rencontrés relativement à ce projet (les principales difficultés, ce qui a moins bien fonctionné) ?

B1.3 Quelles sont vos suggestions pour améliorer l'implantation de ce projet dans son ensemble ?

B2. Vous sentiez-vous prêt.e à intégrer l'approche orientante à votre enseignement ? Expliquez.

- ✓ Parler de la préparation, du principe d'infusion, de l'appui reçu des différents acteurs, (par exemple, de la conseillère/du conseiller d'orientation, de la direction de l'école).

APPENDICE C
GRILLE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DU PERSONNEL D'ORIENTATION

Thèmes et sous-thèmes

C1. Depuis septembre dernier, vous êtes responsable de la mise en œuvre du projet pilote portant sur l'approche orientante. Racontez-moi d'abord comment l'implantation de ce projet s'est déroulée au sein de vos écoles pilotes.

- ✓ Parler du processus d'implantation depuis le début de la présente année scolaire (étapes de l'implantation, démarches entreprises pour la réalisation des activités, etc.).

C2. Vous sentiez-vous prêt.e à intégrer l'approche orientante au sein de votre école ? Expliquez.

- ✓ Appui reçu de la part des différents acteurs (par exemple, ministère et district scolaire, directions d'école, personnel enseignant, membres de la communauté).
- ✓ Ressources (matérielles et humaines) disponibles au sein des écoles pilotes.

C3. Si l'expérience était à refaire, comment vous prendriez-vous ?

- ✓ Que feriez-vous de différent ? Que mettriez-vous en place ?
- ✓ Que feriez-vous de semblable (pratiques gagnantes) ?

C4. D'après vous, quel sont les impacts (positifs ou négatifs) d'un tel projet :

- ✓ Sur votre école ?
- ✓ Sur le personnel enseignant ?
- ✓ Sur les élèves ?

C5. En général, comment décririez-vous votre degré de satisfaction par rapport aux activités réalisées dans vos écoles pilotes ?

C6. En quelques mots, qu'est-ce que vous retenez de cette expérience ? Qu'avez-vous appris ?

C7. Autres commentaires ou réactions que vous souhaiteriez ajouter (aspects qui n'ont pas été abordés et que vous jugiez importants).

APPENDICE D
GRILLE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DE LA REPRÉSENTANTE DU MENB

Thèmes et sous-thèmes

E1. Depuis septembre dernier, vous êtes responsable de coordonner la mise en œuvre du projet pilote portant sur l'approche orientante. Racontez-moi d'abord comment l'implantation de ce projet s'est déroulée au sein des écoles pilotes.

- ✓ Parler du processus d'implantation depuis le début de la présente année scolaire (étapes de préparation/d'implantation, démarches entreprises auprès des différents acteurs : directions générales, directions d'éducation, agentes/ agents pédagogiques, personnel d'orientation, personnel enseignant, etc.).

- ✓ Parler du choix des écoles pilotes (processus de sélection des écoles).

E2. Comment décririez-vous l'appui du MENB auprès des différents acteurs dans l'implantation de ce projet pilote ?

- ✓ Parler des ressources (matérielles et humaines) mises à la disposition des districts scolaires et des écoles pilotes en guise de préparation et d'implantation.

E3. Qu'est-ce que vous connaissez de ce qui a été expérimenté (par des enseignantes/enseignants et des conseillères/conseillers d'orientation) en matière d'activités orientantes ?

E4. Si l'expérience était à refaire, comment vous prendriez-vous ?

- ✓ Que feriez-vous de différent ? Que mettriez-vous en place ?
- ✓ Que feriez-vous de semblable (pratiques gagnantes) ?

E5. D'après vous, quel sont les impacts (positifs ou négatifs) d'un tel projet :

- ✓ Sur les écoles ?
- ✓ Sur les élèves ?
- ✓ Sur le personnel enseignant ?
- ✓ Sur les services d'orientation ?

E6. En général, comment décririez-vous votre degré de satisfaction par rapport aux activités réalisées dans les écoles pilotes ?

E7. En quelques mots, qu'est-ce que vous retenez de cette expérience ? Qu'avez-vous appris ?

E8. Autres commentaires ou réactions que vous souhaiteriez ajouter (aspects qui n'ont pas été abordés et que vous jugiez importants).

APPENDICE E
QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Nom de l'école : _____

Niveau scolaire enseigné : ____ 6e année ____ 7e année ____ 8e année

Depuis l'automne 2008, un certain nombre d'activités ont été réalisées (par vous ou par une conseillère/un conseiller d'orientation) auprès de vos élèves, et ce, dans le cadre d'un projet pilote portant sur l'approche orientante. En repensant à ces activités, répondez aux questions indiquées.

1. De façon générale, quels sont les impacts positifs de ce projet pilote, plus particulièrement :
   a) sur les élèves ?

   b) sur le personnel enseignant ?

   c) sur l'école ?

2. Quels sont les défis que vous avez rencontrés en tant qu'enseignante ou enseignant (ce qui a moins bien fonctionné) ?

3. Quelles sont vos suggestions pour améliorer ce projet vie-carrière à l'intention des élèves du primaire ?

APPENDICE F
QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET DES GESTIONNAIRES

District scolaire : _____ Poste occupé : _____

Nom de l'école (si direction d'une école) : _____

Depuis l'automne 2008, un certain nombre d'activités ont été réalisées (par les enseignantes/enseignants ou par une conseillère/un conseiller d'orientation) au sein de vos écoles, et ce, dans le cadre d'un projet pilote portant sur l'approche orientante. En repensant à ces activités, répondez aux questions indiquées.

1. De façon générale, quels sont les impacts positifs de ce projet pilote, plus particulièrement :
   a) sur les élèves ?

   b) sur le personnel enseignant ?

   c) sur l'école ?

   d) sur les services d'orientation ?

2. Quels sont les défis que vous avez rencontrés (ce qui a moins bien fonctionné) en tant qu'agente/agent pédagogique, en tant que directrice/directeur d'école ou en tant que directrice/directeur d'éducation ?

3. Quelles sont vos suggestions pour améliorer ce projet vie-carrière à l'intention des élèves du primaire ?

APPENDICE G
QUESTIONNAIRE D'INFORMATION : ACTIVITÉS D'ORIENTATION

Nom de l'élève : _____ **École :** _____
Niveau (classe) : _____

PARTIE A

Depuis l'automne 2008, vous avez eu l'occasion de participer à un certain nombre d'activités portant sur les professions (sur les différents emplois, sur le milieu de travail) avec votre conseillère/conseiller d'orientation ou avec votre enseignante/enseignant.

Directive : En repensant à ces activités, encerclez dans la colonne appropriée la réponse qui décrit **le mieux** votre progrès pour chacun des énoncés suivants :
Suggestion : Pensez aux activités que vous avez vécues qui portaient sur les professions.

PARTIE A	Pas plus qu'avant	Plus qu'avant	Beaucoup plus qu'avant
1. Je peux entreprendre quelque chose qui comporte des risques.	1	2	3
2. J'accepte la possibilité de rater une tâche que j'entreprends.	1	2	3
3. Je me sens à l'aise de vivre en étant moi-même.	1	2	3
4. Je trouve important de dire qui je suis.	1	2	3
5. Je suis capable de dire ou d'exprimer les sentiments que je ressens.	1	2	3
6. Je suis capable de trouver différentes façons de résoudre un problème.	1	2	3
7. Je suis capable de dire comment je me sens devant une situation difficile.	1	2	3
8. J'aime terminer les choses (projets, activités) que je commence.	1	2	3
9. Je peux prendre le risque de faire quelque chose de nouveau.	1	2	3
10. Je suis capable de m'occuper de l'organisation d'activités.	1	2	3
11. Je trouve important de développer ma propre vision de la vie.	1	2	3
12. Je trouve important de respecter qui je suis lorsque je prends des décisions.	1	2	3
13. Je suis capable d'accepter les commentaires de quelqu'un sur la façon dont je fais les choses.	1	2	3

PARTIE A (suite)	Pas plus qu'avant	Plus qu'avant	Beaucoup plus qu'avant
14. J'aime découvrir de nouvelles choses.	1	2	3
15. Je crois que si je travaille fort, je vais réussir dans la vie.	1	2	3
16. J'aime donner des commentaires aux autres pour les aider à s'améliorer.	1	2	3
17. Je peux identifier les ressemblances et les différences entre moi et les autres.	1	2	3
18. J'ai de la facilité à me rendre compte de la façon dont je me comporte avec les autres.	1	2	3
19. Je préfère agir en tenant compte de la façon dont je me sens.	1	2	3
20. J'aime me connaître davantage comme personne.	1	2	3
21. J'aime parler des choses que j'ai bien faites.	1	2	3
22. J'aime regarder les gens dans les yeux lorsque je leur parle.	1	2	3
23. Je peux compléter une tâche avec le minimum de directives.	1	2	3
24. J'aime entreprendre beaucoup de projets.	1	2	3
25. J'aime écouter une personne qui a une difficulté ou un problème.	1	2	3
26. Je peux m'affirmer devant une personne qui n'est pas d'accord avec moi.	1	2	3
27. Je suis capable de décrire quel genre de personne je suis.	1	2	3
28. Je suis capable de parler de mes qualités personnelles.	1	2	3
29. Je peux prendre des décisions importantes et accepter les conséquences.	1	2	3
30. Je trouve important de savoir comment écouter les autres pour avoir de bonnes relations.	1	2	3
31. Je peux faire des choix par moi-même.	1	2	3
32. Je peux demander de l'aide quand j'en ressens le besoin.	1	2	3
33. Je suis capable de terminer une tâche même si je rencontre un défi (un obstacle).	1	2	3
34. Je suis à l'aise de recevoir une critique même si c'est pour m'améliorer.	1	2	3
35. Je me sens à l'aise de faire des compromis auprès des personnes qui me sont importantes.	1	2	3
36. Je suis capable d'entreprendre de nouvelles choses (projets, activités).	1	2	3

PARTIE B

Depuis l'automne 2008, vous avez eu l'occasion de participer à un certain nombre d'activités portant sur les professions (sur les différents emplois, sur le milieu de travail) avec votre conseillère/conseiller d'orientation ou avec votre enseignante/enseignant.

Directive : En repensant à ces activités, encerclez dans la colonne appropriée la réponse qui décrit **le mieux** votre progrès pour chacun des énoncés suivants :
Suggestion : Pensez aux activités que vous avez vécues qui portaient sur les professions.

PARTIE B	Pas plus qu'avant	Plus qu'avant	Beaucoup plus qu'avant
1. Je comprends l'influence positive qu'exerce le travail sur les personnes.	1	2	3
2. Je sais que mes habiletés et mes attitudes peuvent enrichir mes expériences de travail (à la maison, à l'école ou dans la communauté).	1	2	3
3. Je prends mes responsabilités dans mon rôle d'élève.	1	2	3
4. Je trouve important de bien se préparer pour son travail futur.	1	2	3
5. J'ai amélioré mes stratégies d'apprentissage pour mieux réussir à l'école.	1	2	3
6. Je suis capable d'utiliser différentes sources d'informations sur les professions (Internet, livres, revues, etc.).	1	2	3
7. Je sais comment faire des choix.	1	2	3
8. Je trouve important d'être capable de travailler avec des personnes différentes de moi.	1	2	3
9. Je connais plusieurs types de professions.	1	2	3
10. Je crois qu'il est important d'être responsable de ses actions.	1	2	3
11. Je sais que les hommes et les femmes peuvent exercer (ou faire) les mêmes professions.	1	2	3
12. Je connais les divers rôles qu'une personne peut jouer dans la vie (élève, ami, travailleur, membre d'une famille, etc.).	1	2	3
13. Je suis capable de faire des liens entre les matières scolaires et les professions.	1	2	3
14. Je crois que le travail peut répondre de façon positive aux besoins de la société.	1	2	3

PARTIE B (suite)	Pas plus qu'avant	Plus qu'avant	Beaucoup plus qu'avant
15. Je comprends que le travail peut remplir mes besoins personnels.	1	2	3
16. Je comprends que les croyances et les attitudes personnelles influencent la prise de décision.	1	2	3
17. Je peux identifier les différents rôles que jouent les hommes et les femmes dans la famille.	1	2	3
18. Je sais à quel point le travail est important dans la vie.	1	2	3
19. Je connais différentes stratégies pour mieux résoudre des problèmes.	1	2	3
20. Je connais le lien entre les intérêts, les habiletés et les types de professions.	1	2	3
21. Je sais ce que veut dire l'expression : « le changement est constant ».	1	2	3
22. Je connais le lien entre les tâches familiales et le travail.	1	2	3
23. Je crois que la collaboration entre les personnes aide à faire une tâche.	1	2	3
24. Je trouve important d'apprendre tout au long de sa vie.	1	2	3

APPENDICE H
COMPÉTENCES DU PLAN DIRECTEUR POUR CHAQUE NIVEAU

COMPÉTENCES	NIVEAU I	NIVEAU II	NIVEAU III	NIVEAU IV
DOMAINE A : GESTION PERSONNELLE				
1. BÂTIR ET MAINTENIR UNE IMAGE DE SOI POSITIVE	1.1 Bâtir une image de soi positive tout en découvrant l'influence qu'elle exerce sur soi et sur autrui	1.2 Bâtir une image de soi positive tout en découvrant l'influence qu'elle exerce sur soi et sur son travail	1.3 Développer des habiletés afin de maintenir une image de soi positive	1.4 Améliorer ses habiletés afin de maintenir une image de soi positive
2. INTERAGIR DE FAÇON EFFICACE ET POSITIVE AVEC AUTRUI	2.1 Développer des habiletés afin de bâtir des relations positives dans sa vie (I)	2.2 Développer des habiletés afin de bâtir des relations positives dans sa vie (II)	2.3 Développer des habiletés afin de bâtir des relations positives dans sa vie et au travail	2.4 Améliorer ses habiletés à bâtir des relations positives dans sa vie et au travail
3. ÉVOLUER ET CROÎTRE TOUT AU LONG DE SA VIE	3.1 Découvrir qu'évoluer et croître font partie de la vie	3.2 Apprendre à réagir aux changements et à la croissance (I)	3.3 Apprendre à réagir aux changements et à la croissance (II)	3.4 Élaborer des stratégies afin de réagir sainement aux changements vie-travail
DOMAINE B : EXPLORATION DES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE ET DE TRAVAIL				
4. PARTICIPER À UN APPRENTISSAGE CONTINU QUI APPUIE SES OBJECTIFS VIE-TRAVAIL	4.1 Découvrir la nature de l'apprentissage continu et ses contributions diverses dans sa vie et dans son travail	4.2 Faire le lien entre l'apprentissage continu et les scénarios vie-travail présents et futurs	4.3 Faire le lien entre l'apprentissage continu et le processus de développement vie-travail	4.4 Participer à un apprentissage continu compatible avec ses objectifs vie-travail
5. TROUVER DE L'INFORMATION VIE-TRAVAIL ET L'UTILISER DE FAÇON EFFICACE	5.1 Découvrir et comprendre la notion d'information vie-travail	5.2 Trouver, saisir et utiliser de l'information vie-travail	5.3 Trouver, interpréter, évaluer et utiliser de l'information vie-travail (I)	5.4 Trouver, interpréter, évaluer et utiliser de l'information vie-travail (II)
6. COMPRENDRE LE LIEN QUI EXISTE ENTRE LE TRAVAIL, LA SOCIÉTÉ ET L'ÉCONOMIE	6.1 Découvrir comment le travail répond aux besoins des individus et de la communauté	6.2 Comprendre comment le travail contribue à la vie de la communauté	6.3 Comprendre l'influence des besoins sociaux et économiques sur la nature et la structure du travail (I)	6.4 Comprendre l'influence des besoins sociaux et économiques sur la nature et la structure du travail (II)
DOMAINE C : DÉVELOPPEMENT VIE-TRAVAIL				
7. TROUVER OU CRÉER DU TRAVAIL ET LE CONSERVER	7.1 Explorer des stratégies de travail efficaces	7.2 Développer des capacités de chercher et d'obtenir ou de créer du travail	7.3 Développer les capacités permettant de chercher, d'obtenir ou de créer du travail et de le conserver	7.4 Améliorer ses capacités de chercher, d'obtenir ou de créer du travail et de le conserver
8. PRENDRE DES DÉCISIONS QUI RESPECTENT OU AMÉLIORENT SES SCÉNARIOS VIE-TRAVAIL	8.1 Explorer et améliorer le processus de prise de décisions	8.2 Lier la prise de décisions au processus de développement vie-travail de la personne	8.3 Participer à la prise de décisions relatives à son développement vie-travail	8.4 Incorporer la réalité de sa vie d'adulte à la prise de décisions vie-travail
9. MAINTENIR UN ÉQUILIBRE ENTRE LES DIVERS RÔLES VIE-TRAVAIL	9.1 Explorer et comprendre la relation qui existe entre les divers rôles vie-travail (I)	9.2 Explorer et comprendre la relation qui existe entre les divers rôles vie-travail (II)	9.3 Lier les modes de vie et les stades de vie au processus de développement vie-travail	9.4 Incorporer le concept d'« équilibre vie-travail » au processus de développement vie-travail
10. COMPRENDRE LA NATURE CHANGEANTE DES DIVERS RÔLES VIE-TRAVAIL	10.1 Découvrir la nature de divers rôles vie-travail	10.2 Explorer des scénarios vie-travail non traditionnels	10.3 Comprendre la nature des stéréotypes vie-travail et apprendre à les surmonter (I)	10.4 Comprendre la nature des stéréotypes vie-travail et apprendre à les surmonter (II)
11. COMPRENDRE ET GÉRER SON PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT VIE-TRAVAIL	11.1 Explorer les concepts sous-jacents du développement vie-travail	11.2 Comprendre le processus de développement vie-travail et en faire l'expérience	11.3 Reconnaître son processus de développement vie-travail et l'assumer	11.4 Gérer son processus de développement vie-travail

APPENDICE I
AUTORISATION ÉTHIQUE ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN

Bureau du vice-recteur adjoint à la recherche et
Faculté des études supérieures et de la recherche

Le 8 mai 2009

Madame Diane LeBreton
Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Jeanne-de-Valois
Université de Moncton

Madame,

Nous désirons vous informer que le Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de la Faculté des études supérieures et de la recherche a examiné votre projet de recherche intitulé « ***Évaluation de l'approche orientante – Projet pilote à l'intention des écoles primaires francophones du Nouveau-Brunswick (6e à 8e année)*** » (n° dossier 0809-061) et a conclu que la recherche proposée était conforme aux normes éthiques des conseils nationaux de recherche.

Nous vous prions d'aviser le comité d'éthique de la fin de votre projet. À cet effet, veuillez remplir et retourner à la FESR le formulaire *Suivi annuel des projets de recherche* ci-joint dès la fin de votre projet. Nous vous rappelons que la période de validité de la présente approbation éthique est d'une année. Le cas échéant, vous pourrez présenter une demande de renouvellement d'approbation éthique en soumettant à la FESR le formulaire *Suivi annuel des projets de recherche* dûment rempli et accompagné des compléments d'information nécessaires.

En vous souhaitant bon succès dans votre recherche, nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

La vice-doyenne,

Souad H'Mida, Ph.D.
SH/ncl
P.j.
c.c. Monsieur Jean-François Thibault, président, Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains

Moncton (Nouveau-Brunswick)
E1A 3E9 CANADA

Téléphone : 506.858.4310
Télécopieur : 506.858.4279

fesr@umoncton.ca
www.umoncton.ca/fesr

ÉVALUATION DE L'APPROCHE ORIENTANTE – PROJET PILOTE AUPRÈS DES ÉCOLES PRIMAIRES FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ÉLÈVES

À la demande du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, la présente étude, sous la direction de Diane LeBreton, vise à faire l'évaluation d'un programme d'activités orientantes qui se sont déroulées à titre de projet pilote au sein de l'École _____ au cours de la présente année scolaire (6e à 8e année).

La participation de votre enfant, _____, nous aidera à
nom de l'élève (lettres moulées)
connaître de quelle manière son école peut répondre aux besoins des élèves par le biais d'une approche orientante, dans l'espoir de mieux les aider à trouver leurs passions ainsi que les domaines d'intérêt pour lesquels ils ont du talent.

La participation de votre enfant à cette recherche se fait sur une base <u>VOLONTAIRE</u>. Il sera libre de se retirer de ce projet en tout temps, sans avoir à justifier ses raisons ni à subir aucune conséquence. Il peut également refuser de répondre aux questions qui pourraient le rendre mal à l'aise. Enfin, il peut poser librement des questions en tout temps lors de sa participation à cette recherche.

En acceptant de participer à cette étude, votre enfant devra compléter, à l'intérieur des heures de classe, des questionnaires de recherche (d'une durée d'environ une heure). Il pourrait aussi être demandé de participer à une entrevue de groupe (d'une durée maximale de deux heures). Cette entrevue pendra surtout la forme d'une discussion, au cours de laquelle votre enfant sera invité à décrire comment il a trouvé les activités qui ont été réalisées dans sa classe (par son enseignant ou par un conseiller d'orientation). Vous consentez aussi à ce que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio à des fins de transcription et d'analyse. Toutefois, soyez assuré que les conditions suivantes seront respectées :

1- Toutes les informations personnelles identifiées lors des entrevues seront omises dans la transcription afin d'assurer l'anonymat. Un pseudonyme (nom fictif) et un code seront utilisés pour la transcription et l'analyse des entrevues de sorte à préserver l'identité de votre enfant.

2- Toutes les données recueillies seront confidentielles et seront conservées sous clé en tout temps pour une période minimale de cinq ans. Seuls les chercheurs impliqués dans ce projet auront accès à ces informations.

3- Dans le cas où les données de cette recherche étaient publiées ou faisaient l'objet de communications scientifiques, l'anonymat sera assurée (voir condition 1).

Pour tout autre renseignement relatif à cette étude, vous pouvez communiquer avec Diane LeBreton, responsable de ce projet, par téléphone (858-4464), par courrier électronique (diane.lebreton@umoncton.ca). Vous pouvez aussi lui écrire à l'adresse suivante :

Diane LeBreton, vice-doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton, NB, E1A 3E9

Si vous avez des préoccupations de nature éthique concernant ce projet ou souhaitez formuler une plainte, vous pouvez joindre le bureau de la Faculté de études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton (Université de Moncton, Édifice Taillon, Moncton, E1A 3E9; téléphone : 858-4310; courrier électronique : fesr@umoncton.ca).

J'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche, je comprends que je peux poser des questions dans l'avenir et que je peux en tout temps mettre fin à ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions qui viennent d'être spécifiées ci-dessus.

_____ _____
Signature de l'élève Date

_____ _____
Signature du parent ou gardien(ne) Date

Je certifie avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire, les objectifs et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions et lui avoir indiqué qu'il ou elle reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation au projet de recherche décrit sans avoir à se justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice.

_____ _____
Signature de l'intervieweur.e Date

ÉVALUATION DE L'APPROCHE ORIENTANTE – PROJET PILOTE AUPRÈS DES ÉCOLES PRIMAIRES FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : ENTREVUES DE GROUPE

À la demande du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, la présente étude, sous la direction de Diane LeBreton, vise à faire l'évaluation d'un programme d'activités orientantes qui se sont déroulées à titre de projet pilote au sein de l'École _____ au cours de la présente année scolaire, chez les élèves de la 6e à la 8e année. De façon générale, cette étude nous aidera à connaître de quelle manière l'école peut répondre aux besoins des élèves par le biais d'une approche orientante, dans l'espoir de mieux les aider à trouver leurs passions ainsi que les domaines d'intérêt pour lesquels ils ont du talent.

Votre participation à cette recherche se fait sur une base VOLONTAIRE. Ainsi, vous êtes libre de vous retirer de ce projet en tout temps, sans avoir à justifier vos raisons ni à subir aucune conséquence. Vous pouvez également refuser de répondre aux questions qui pourraient vous rendre mal à l'aise. Enfin, vous pouvez poser librement des questions en tout temps lors de votre participation à cette recherche.

En acceptant de collaborer à cette étude, vous participerez à une entrevue de groupe d'une durée maximale de deux heures. Cette entrevue pendra surtout la forme d'une discussion, au cours de laquelle vous serez invité à partager votre point de vue relativement à ce projet pilote. Vous consentez aussi à ce que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio à des fins de transcription et d'analyse. Toutefois, soyez assuré que les conditions suivantes seront respectées :

1- Toutes les informations personnelles identifiées lors des entrevues seront omises dans la transcription afin d'assurer l'anonymat. Un pseudonyme (nom fictif) et un code seront utilisés pour la transcription et l'analyse des entrevues de sorte à préserver votre identité.

2- Toutes les données recueillies seront confidentielles et seront conservées sous clé en tout temps pour une période minimale de cinq ans. Seuls les chercheurs impliqués dans ce projet auront accès à ces informations.

3- Dans le cas où les données de cette recherche étaient publiées ou faisaient l'objet de communications scientifiques, l'anonymat sera assurée (voir condition 1).

Pour tout autre renseignement relatif à cette étude, vous pouvez communiquer avec Diane LeBreton, responsable de ce projet, par téléphone (858-4464), par courrier électronique (diane.lebreton@umoncton.ca). Vous pouvez aussi lui écrire à l'adresse suivante :

Diane LeBreton, vice-doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton, NB, E1A 3E9

Si vous avez des préoccupations de nature éthique concernant ce projet ou souhaitez formuler une plainte, vous pouvez joindre le bureau de la Faculté de études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton (Université de Moncton, Édifice Taillon, Moncton, E1A 3E9; téléphone : 858-4310; courrier électronique : fesr@umoncton.ca).

J'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche, je comprends que je peux poser des questions dans l'avenir et que je peux en tout temps mettre fin à ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions qui viennent d'être spécifiées ci-dessus.

_____ _____

Signature de la personne consentante Date

Je certifie avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire, les objectifs et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions et lui avoir indiqué qu'il ou elle reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation au projet de recherche décrit sans avoir à se justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice.

_____ _____

Signature de l'intervieweur.e Date

ÉVALUATION DE L'APPROCHE ORIENTANTE – PROJET PILOTE AUPRÈS DES ÉCOLES PRIMAIRES FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : ENTREVUES INDIVIDUELLES

À la demande du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, la présente étude, sous la direction de Diane LeBreton, vise à faire l'évaluation d'un programme d'activités orientantes qui se sont déroulées dans le cadre d'un projet pilote au sein d'écoles primaires francophones. De façon générale, cette étude nous aidera à évaluer l'impact de ce projet afin de connaître comment l'école peut mieux répondre aux besoins des élèves par le biais d'une approche orientante. Cette approche vise entre autres à aider les élèves à trouver leurs passions ainsi que les domaines d'intérêt pour lesquels ils ont du talent.

Votre participation à cette recherche se fait sur une base VOLONTAIRE. Ainsi, vous êtes libre de vous retirer de ce projet en tout temps, sans avoir à justifier vos raisons ni à subir aucune conséquence. Vous pouvez également refuser de répondre aux questions qui pourraient vous rendre mal à l'aise. Enfin, vous pouvez poser librement des questions en tout temps lors de votre participation à cette recherche.

En acceptant de collaborer à cette étude, vous participerez à une entrevue individuelle d'une durée d'environ une heure. Cette entrevue pendra surtout la forme d'une discussion, au cours de laquelle vous serez invité à partager votre point de vue relativement à ce projet pilote. Vous consentez aussi à ce que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio à des fins de transcription et d'analyse. Toutefois, soyez assuré que les conditions suivantes seront respectées :

1- Toutes les informations personnelles identifiées lors des entrevues seront omises dans la transcription afin d'assurer l'anonymat. Un pseudonyme (nom fictif) et un code seront utilisés pour la transcription et l'analyse des entrevues de sorte à préserver votre identité.

2- Toutes les données recueillies seront confidentielles et seront conservées sous clé en tout temps pour une période minimale de cinq ans. Seuls les chercheurs impliqués dans ce projet auront accès à ces informations.

3- Dans le cas où les données de cette recherche étaient publiées ou faisaient l'objet de communications scientifiques, l'anonymat sera assurée (voir condition 1).

Pour tout autre renseignement relatif à cette étude, vous pouvez communiquer avec la professeure responsable du projet, Madame Diane LeBreton, par téléphone (858-4464), par courrier électronique (diane.lebreton@umoncton.ca). Vous pouvez aussi lui écrire à l'adresse suivante :

Diane LeBreton, vice-doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton, NB, E1A 3E9

Si vous avez des préoccupations de nature éthique concernant ce projet ou souhaitez formuler une plainte, vous pouvez joindre le bureau de la Faculté de études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton (Université de Moncton, Édifice Taillon, Moncton, E1A 3E9; téléphone : 858-4310; courrier électronique : fesr@umoncton.ca).

J'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche, je comprends que je peux poser des questions dans l'avenir et que je peux en tout temps mettre fin à ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions qui viennent d'être spécifiées ci-dessus.

_____ _____
Signature de la personne consentante Date

Je certifie avoir expliqué au signataire les conditions du présent formulaire, les objectifs et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions et lui avoir indiqué qu'il ou elle reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation au projet de recherche décrit sans avoir à se justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice.

_____ _____
Signature de l'intervieweur.euse Date

ÉVALUATION DE L'APPROCHE ORIENTANTE – PROJET PILOTE AUPRÈS DES ÉCOLES PRIMAIRES FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ASSISTANTES DE RECHERCHE

À la demande du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, la présente étude, sous la direction de Diane LeBreton, vise à faire l'évaluation d'un programme d'activités orientantes qui se sont déroulées dans le cadre d'un projet pilote au sein de 15 écoles pilotes des districts scolaires francophones (écoles primaires, 6e à 8e année). De façon générale, cette étude nous aidera à évaluer l'impact de ce projet afin de connaître comment l'école peut mieux répondre aux besoins des élèves par le biais d'une approche orientante. Cette approche vise entre autres à aider les élèves à trouver leurs passions ainsi que les domaines d'intérêt pour lesquels ils ont du talent.

En acceptant de collaborer à cette étude à titre **d'assistante de recherche**, vous consentez à ce que les toutes les **données recueillies demeurent confidentielles**. Dans ce sens, aucune information ne sera dévoilée de votre part avant la remise du rapport final. Vous êtes également consciente du fait que **l'anonymat des personnes ayant participé à cette recherche soit maintenu en tout temps**.

Pour tout autre renseignement relatif à cette étude, vous pouvez communiquer avec la professeure responsable du projet, Madame Diane LeBreton, par téléphone (858-4464), par courrier électronique (diane.lebreton@umoncton.ca). Vous pouvez aussi lui écrire à l'adresse suivante :

Diane LeBreton, vice-doyenne
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton
Moncton, NB, E1A 3E9

Si vous avez des préoccupations de nature éthique concernant ce projet ou souhaitez formuler une plainte, vous pouvez joindre le bureau de la Faculté de études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton (Université de Moncton, Édifice Taillon, Moncton, E1A 3E9; téléphone : 858-4310; courrier électronique : fesr@umoncton.ca).

Par la présente, je consens librement à collaborer à ce projet de recherche, à titre d'assistante de recherche, selon les conditions qui viennent d'être spécifiées ci-dessus.

_____ _____
Signature de la personne consentante Date

Je certifie avoir expliqué au signataire les conditions du présent formulaire, les objectifs et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions.

_____ _____
Signature de la chercheure responsable Date

APPENDICE J
COMMUNIQUÉ DU MENB

Éducation

COMMUNIQUÉ

DESTINATAIRES : Directions d'écoles du projet pilote vie-carrière en 6-8e année
Conseillers et conseillères d'orientation du primaire

ORIGINE : Patricia Bonneau

DATE : Le 11 mai 2009

COPIES : Marcel Lavoie — Gina St-Laurent
Directions générales — Directions de l'éducation
Agents pédagogiques des districts responsables de l'orientation
Diane LeBreton — Nadia Cresp

OBJET : Évaluation du projet vie-carrière par l'Université de Moncton

---

Dans le cadre de la mise en œuvre du projet pilote en développement vie-carrière dans 15 écoles de niveau 6-8e année, le MÉNB a mandaté l'Université de Moncton, représentée par Madame Diane LeBreton, pour faire l'évaluation de cette implantation. À ce sujet, entre le 18 mai et le 5 juin 2009, les élèves de 6e, 7e et 8e année de votre école y participeront, et devront répondre à un questionnaire écrit afin de connaître l'impact de ce projet. Un groupe témoin sera aussi constitué d'élèves de mêmes niveaux scolaires fréquentant une autre école. De plus, certains élèves seront sélectionnés pour faire partie d'un groupe de discussion dans le but de faire l'évaluation qualitative de cette initiative. Certains enseignants seront aussi invités à offrir leurs rétroactions par le biais, entre autres, d'une entrevue de recherche. Il en est ainsi pour les représentants de la communauté (parents et autres). Madame Nadia Cresp, agente de recherche, se rendra dans les écoles au cours de la période susmentionnée afin de réaliser les entrevues de recherche auprès des différents groupes concernés. Elle communiquera donc avec les conseillers et les conseillères d'orientation responsables de ce projet pour planifier les différentes démarches relatives au processus d'évaluation (ex. : formulaires de consentement des parents, constitution des groupes d'élèves, etc.).

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration et nous vous invitions à communiquer avec nous pour toute question.

Patricia Bonneau
Agente pédagogique provinciale
Direction des services pédagogiques

APPENDICE K
NOTES DE SERVICE À DES FINS DE SOLLICITATION

NOTE DE SERVICE

DESTINATAIRES :	Membres du personnel enseignant du projet pilote vie-carrière (6e à 8e année)
AUTEURE :	Diane LeBreton, responsable de l'évaluation Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton
DATE :	Le 8 juin 2009
C.C. :	Directions d'écoles (projets pilotes) Patricia Bonneau, agente pédagogique provinciale
OBJET :	Évaluation du projet pilote vie-carrière (6e à 8e année)

Nous sommes présentement en train de faire la cueillette de données dans le cadre de l'évaluation du projet pilote portant sur l'approche orientante au sein de 15 écoles primaires francophones.

En tant que membres du personnel enseignant œuvrant auprès d'élèves de 6e à 8e année de l'une des écoles pilotes, nous vous faisons parvenir un petit questionnaire (voir pièce jointe) qui nous permettra, entre autres, de connaître l'impact de ce projet auprès de vos élèves selon votre perspective (enseignante/enseignant). Ainsi, il sera possible de savoir comment l'école peut mieux répondre aux besoins des élèves du primaire en matière de développement vie-carrière.

Le questionnaire prend environ 10 à 15 minutes à compléter. Nous apprécierons le recevoir **au plus tard le 19 juin 2009**. Une fois complété, vous n'avez qu'à le retourner par courriel à l'adresse suivante : diane.lebreton@umoncton.ca Les données recueillies serviront à préparer le rapport final qui sera soumis au Ministère à l'automne 2009. Il est entendu que les réponses fournies seront traitées **de façon anonyme**.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me rejoindre par courriel à l'adresse susmentionnée ou encore par téléphone en composant le 858-4464.

En comptant sur votre collaboration, je vous remercie à l'avance d'avoir pris le temps de répondre à nos questions.

Sur ce, je vous souhaite une bonne fin d'année scolaire et des vacances reposantes bien méritées.

NOTE DE SERVICE

DESTINATAIRES : Directions d'écoles du projet pilote vie-carrière (6e à 8e année)

AUTEURE : Diane LeBreton, responsable de l'évaluation
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton

DATE : Le 8 juin 2009

C.C. : Marcel Lavoie, directeur exécutif
Gina St-Laurent, directrice des Services aux élèves
Patricia Bonneau, agente pédagogique provinciale
Directions générales
Directions d'éducation

OBJET : Évaluation du projet pilote vie-carrière (6e à 8e année)

Tel qu'indiqué par Madame Patricia Bonneau (Communiqué envoyé le 11 mai 2009), nous sommes présentement en train de faire la cueillette de données dans le cadre de l'évaluation du projet pilote portant sur l'approche orientante au sein de 15 écoles primaires francophones.

En tant que directeur ou directrice de l'une de ces écoles pilotes, nous vous faisons parvenir un petit questionnaire (voir pièce jointe) qui nous permettra, entre autres, de connaître l'impact de ce projet dans votre école, selon votre perspective (directrice/directeur d'école). Ainsi, il sera possible de savoir comment l'école peut mieux répondre aux besoins des élèves du primaire en matière de développement vie-carrière.

Le questionnaire prend environ 10 à 15 minutes à compléter. Nous apprécierons le recevoir **au plus tard le 19 juin 2009**. Une fois complété, vous n'avez qu'à le retourner par courriel à l'adresse suivante : diane.lebreton@umoncton.ca Les données recueillies serviront à préparer le rapport final qui sera soumis au Ministère à l'automne 2009. Il est entendu que les réponses fournies seront traitées **de façon anonyme**.

Par la même occasion, nous sollicitons votre participation à une entrevue de groupe (par vidéoconférence) constituée de membres de la direction d'une école pilote. Si vous êtes disponible pour une rencontre d'une durée approximative d'environ une heure, nous vous prions de le signaler par un retour de courriel (diane.lebreton@umoncton.ca). Une fois le groupe constitué, nous pourrons nous entendre sur un moment qui conviendra à toutes et à tous.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me rejoindre par courriel à l'adresse susmentionnée ou encore par téléphone en composant le 858-4464.

En comptant sur votre collaboration, je vous remercie à l'avance de prendre le temps de répondre à nos questions et de nous faire part de votre intérêt à participer à une entrevue de groupe.

Sur ce, je vous souhaite une bonne fin d'année scolaire et des vacances reposantes bien méritées.

NOTE DE SERVICE

DESTINATAIRES : Directions d'éducation
Agentes et agents pédagogiques

AUTEURE : Diane LeBreton, responsable de l'évaluation
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton

DATE : Le 8 juin 2009

C.C. : Marcel Lavoie, directeur exécutif
Gina St-Laurent, directrice des Services aux élèves
Patricia Bonneau, agente pédagogique provinciale
Directions générales

OBJET : Évaluation du projet pilote vie-carrière (6e à 8e année)

Tel qu'indiqué par Madame Patricia Bonneau (Communiqué envoyé le 11 mai 2009), nous sommes présentement en train de faire la cueillette de données dans le cadre de l'évaluation du projet pilote portant sur l'approche orientante au sein de 15 écoles primaires francophones.

En tant que directrices ou directeurs d'éducation et en tant qu'agentes ou agents pédagogiques rattachés à l'une de ces écoles pilotes, nous vous faisons parvenir un petit questionnaire (voir pièce jointe) qui nous permettra, entre autres, de connaître l'impact de ce projet dans vos écoles, selon votre perspective (directrice/directeur d'éducation ou agente/agent pédagogique). Ainsi, il sera possible de savoir comment l'école peut mieux répondre aux besoins des élèves du primaire en matière de développement vie-carrière.

Le questionnaire prend environ 10 à 15 minutes à compléter. Nous apprécierons le recevoir **au plus tard le 19 juin 2009**. Une fois complété, vous n'avez qu'à le retourner par courriel à l'adresse suivante : diane.lebreton@umoncton.ca Les données recueillies serviront à préparer le rapport final qui sera soumis au Ministère à l'automne 2009. Il est entendu que les réponses fournies seront traitées **de façon anonyme**.

Par la même occasion, nous sollicitons votre participation à une entrevue de groupe (par vidéoconférence) constituée de membres de directions d'éducation et d'agentes ou d'agents pédagogiques. Si vous êtes disponible pour une rencontre d'une durée approximative d'environ une heure, nous vous prions de le signaler par un retour de courriel (diane.lebreton@umoncton.ca). Une fois le groupe constitué, nous pourrons nous entendre sur un moment qui conviendra à toutes et à tous.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me rejoindre par courriel à l'adresse susmentionnée ou encore par téléphone en composant le 858-4464.

En comptant sur votre collaboration, je vous remercie à l'avance de prendre le temps de répondre à nos questions et de nous faire part de votre intérêt à participer à une entrevue de groupe. Sur ce, je vous souhaite une bonne fin d'année scolaire et des vacances reposantes bien méritées.