



Cadre de référence du CMEC pour la réussite des transitions des élèves



cmec 1967
2017

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada



Remerciements

La Fondation canadienne pour le développement de carrière a apporté son expertise et son soutien au Groupe de travail sur les transitions des élèves du CMEC dans le contexte de l'élaboration du présent cadre de référence.

Table des matières

Introduction	1
Contexte	3
Portée	5
Vision	5
Principes directeurs	7
Objectifs	8
Résultats	9
Points de repère des bonnes pratiques pour soutenir les transitions des élèves	9
Responsabilisation	14
Bibliographie	15



Le CMEC tient profondément à la réussite des élèves et reconnaît que la capacité qu'ont ceux-ci d'opérer des transitions déterminantes tout au long de leur cheminement de carrière est essentielle à leur succès.

Introduction

Les transitions entre les études et les cheminements de carrière sont de plus en plus complexes. Les élèves sont appelés à opérer de nombreuses transitions de carrière (apprentissage et travail) dans le contexte d'un marché du travail en constante évolution et parfois imprévisible. Les parcours sont devenus complexes et certains élèves peuvent trouver difficile de faire des choix éclairés et judicieux. Plus que jamais, les élèves ont besoin d'un ensemble d'habiletés de haut niveau en gestion de carrière et de soutien adapté pour manœuvrer tant au sein de l'apprentissage et du travail qu'entre ceux-ci. Par conséquent, partout dans le monde, les systèmes d'éducation cherchent à tirer parti des pratiques porteuses afin de consolider le soutien en matière de transition destiné aux élèves et d'offrir des conditions plus équitables pour les groupes sous-représentés/défavorisés et ceux dont les besoins sont complexes, tels les élèves autochtones, les élèves racialisés, les élèves à faible revenu et les élèves ayant un handicap.

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] tient profondément à la réussite des élèves et reconnaît que la capacité qu'ont ceux-ci d'opérer des transitions déterminantes tout au long de leur cheminement de carrière est essentielle à leur succès. À leur 105^e réunion du CMEC, en juillet 2016, les ministres ont discuté de l'importance des transitions entre l'école primaire-secondaire et l'éducation postsecondaire ainsi qu'entre ces deux systèmes d'éducation et le marché du travail. Ils ont demandé à leurs fonctionnaires de leur présenter, au plus tard en juillet 2017, un projet de cadre de référence sur les transitions des élèves¹. Les ministres ont également réaffirmé le caractère hautement prioritaire de l'éducation des Autochtones, en soulignant l'importance de mieux faire connaître l'histoire et les séquelles des pensionnats indiens, comme l'indique le rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC)². En réponse aux *Appels à l'action* de la CVRC, le CMEC a élaboré le *Cadre de référence du CMEC pour la réussite des transitions des élèves* (le « cadre de référence »), qui doit informer, encourager et soutenir les instances dans leur réponse à la nature changeante des transitions des élèves.

Le cadre de référence débute par un bref aperçu du contexte entourant les transitions des élèves au Canada. Il énonce la portée, la vision, les principes directeurs, les objectifs et les résultats visés, et ce, à la lumière de politiques et de pratiques qui ont fait leurs preuves aux quatre coins du Canada et dans le monde, et avec la participation de fonctionnaires provinciaux et territoriaux des ministères responsables de l'éducation primaire-secondaire et postsecondaire.

¹ Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), « Le CMEC fait progresser plusieurs initiatives pancanadiennes en éducation », communiqué de presse, Toronto, 8 juillet 2016. Sur Internet : http://www.cmec.ca/277/Communiqués-de-presse/Le-CMEC-fait-progresser-plusieurs-initiatives-pancanadiennes-en-education.html?id_article=918.

² Rapports de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Sur Internet : <http://nctr.ca/reports.php>.

La principale composante du cadre de référence est une série de points de repère visant à soutenir et à encourager les bonnes pratiques d'aide aux transitions des élèves. Ces points de repère offrent aux gouvernements provinciaux et territoriaux des références communes pour guider l'évaluation, l'élaboration, les échanges, la collaboration avec les parties intéressées clés ainsi que l'amélioration constante. Les points de repère sont à la base de deux outils complémentaires.

- L'**Outil d'autoévaluation des points de repère pour soutenir les transitions des élèves** guide l'évaluation des politiques et des programmes actuels d'aide aux transitions, cerne les points forts et les lacunes et établit les priorités d'action pour assurer la réussite des transitions des élèves.
- Le **Modèle de plan d'action pour soutenir les transitions des élèves** établit le lien entre l'évaluation et la mise en œuvre.

Les secteurs primaire-secondaire et postsecondaire ainsi que les autres parties intéressées clés peuvent se servir de ces outils pour concrétiser les points de repère de la théorie à la pratique.



Contexte

Le Canada jouit d'un système d'éducation de classe mondiale, avec de solides taux de diplomation et de réussite scolaire et des niveaux élevés de participation et de persévérance au postsecondaire.

- Au Canada, 85 p. 100 de la population totale est titulaire d'un diplôme d'études secondaire, et 92 p. 100 des personnes âgées de 25 à 34 ans ont atteint au moins le deuxième cycle du secondaire [Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2015].
- Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015 montrent que parmi les 72 économies et pays participants, le Canada n'est surpassé que par un seul pays en lecture, trois en sciences et six en mathématiques [Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2016].
- Les élèves du Canada sont plus nombreux à réussir leur transition aux études postsecondaires et à persévérer dans cette voie jusqu'à la fin de leur programme, et parmi les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Canada continue d'afficher la plus grande proportion d'adultes qui ont suivi des études postsecondaires (OCDE, 2016).

Compte tenu de ces résultats, les jeunes participent davantage au marché du travail, particulièrement ceux qui possèdent un diplôme d'études postsecondaires [Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2015]. Au Canada, les titulaires d'un tel diplôme touchent un revenu nettement plus élevé, conservent leur emploi plus longtemps et dépendent moins de l'aide sociale que ceux n'ayant pas de diplôme d'études postsecondaires (DeClou, 2014).

Bien que des taux de diplomation plus élevés, la persévérance au postsecondaire et des résultats cognitifs améliorés jouent un rôle essentiel en facilitant des transitions opportunes au marché du travail, certains indicateurs montrent que tous les élèves ne profitent pas de façon égale des avantages de l'éducation et que plusieurs peinent dans leur transition de carrière.

Par exemple :

- Selon les résultats préliminaires du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Statistique Canada, EDSC et CMEC, 2013), les écarts du rendement en littératie et en numératie entre les Autochtones et les non-Autochtones sont presque éliminés aux niveaux de scolarité plus élevés. Il demeure toutefois difficile de combler l'écart au chapitre des taux d'achèvement du secondaire et des taux de participation au postsecondaire entre les élèves autochtones et non autochtones. Plus

de 20 p. 100 des élèves autochtones ne terminent pas leur secondaire, comparativement à 8,5 p. 100 des élèves non autochtones (Gilmore, 2010).

- Les personnes handicapées sont proportionnellement moins nombreuses que les personnes non handicapées à terminer leur secondaire (80 p. 100 par rapport à 89 p. 100) ou à obtenir un baccalauréat ou un grade universitaire de plus haut niveau (14 p. 100 par rapport à 27 p. 100). Comparativement à leurs homologues non handicapés, les personnes handicapées sont plus susceptibles d'être au chômage (8 p. 100 par rapport à 6 p. 100) ou d'être inactives (45 p. 100 par rapport à 21 p. 100) (Till, Leonard, Yeung et Nicholls, 2015).
- L'accès aux études postsecondaires et la persévérance dans cette voie demeurent inégaux parmi les jeunes du Canada, particulièrement chez ceux issus d'une famille dont le revenu est faible ou dont les membres n'ont jamais suivi de telles études (Berger, Motte et Parkin, 2009).
- Diverses études indiquent qu'une formation au cheminement de carrière inadéquate associée à des liens peu solides entre l'apprentissage reçu et les compétences exigées sur le marché du travail peuvent amener les étudiantes et étudiants à changer de programme plus souvent et à suivre une formation ou une charge de cours supplémentaires, ou encore à obtenir d'autres diplômes ou grades avant de s'orienter vers une carrière qui leur permettra ultimement d'intégrer le marché du travail (Bruce et Marlin, 2012; Sweet et autres, 2010; OCDE et OIT, 2011; Bezanson, 2008; De Broucker, 2005).
- Le sous-emploi au Canada demeure un problème sérieux et croissant pour les jeunes et les jeunes adultes. Les étudiantes et étudiants récemment diplômés du postsecondaire, en particulier les diplômées et diplômés universitaires, peuvent avoir des difficultés à trouver un emploi qui corresponde à leur niveau d'études. Statistique Canada a examiné le taux de « surqualification » des récents diplômés et diplômées universitaires entre 1991 et 2011 et a constaté qu'en 2011, environ 40 p. 100 des titulaires d'un grade universitaire âgés de 25 à 34 ans occupaient un emploi exigeant au plus un diplôme d'études collégiales (18 p. 100 occupaient un emploi exigeant au plus une éducation secondaire). La majorité des diplômées et diplômés « surqualifiés » ont suivi des programmes en sciences humaines, en sciences sociales et en administration des affaires. De plus, les jeunes immigrantes et immigrants ayant suivi des études universitaires tendent davantage à être surqualifiés que les diplômées et diplômés nés au Canada.

De tels indicateurs suggèrent que les transitions entre les ordres d'enseignement et l'intégration au marché du travail peuvent être difficiles; ils mettent en relief l'importance de bien organiser les services de soutien et d'information sur les carrières et le marché du travail (Sweet et autres, 2010). Il est nécessaire de

mettre en place des solutions adaptées et de bien comprendre les obstacles uniques auxquels sont confrontés les sous-groupes d'étudiantes et étudiantes qui continuent de se buter à un accès inégal à l'éducation postsecondaire (p. ex., les jeunes Autochtones, les jeunes des collectivités rurales, les jeunes ayant un handicap et les jeunes racialisés), afin d'améliorer les résultats (Till, Leonard, Yeung et Nicholls, 2015; McCloy et DeClou, 2013; Bruce et Marlin, 2012; Looker, 2010; Parriag, Wright et MacDonald, 2010; Finnie, Childs et Wismer, 2010). Le cadre de référence est une ressource pour les provinces et les territoires, qui s'efforcent de relever ces défis et de positionner les élèves pour qu'ils réussissent mieux leurs transitions.

Portée

Ce cadre de référence cible les transitions du secteur de l'éducation primaire-secondaire à celui de l'éducation postsecondaire et du primaire-secondaire/postsecondaire au marché du travail. Les autres points de transition, bien qu'ils soient manifestement importants, devront faire l'objet d'une autre démarche.

Vision

Soutenir les transitions des élèves est la responsabilité de tous. L'ensemble du Canada y trouve son compte quand les jeunes ont les compétences, les stratégies, la résilience et le soutien requis pour faire une transition efficace tout au long de leurs études et intégrer harmonieusement le marché du travail. Les systèmes

Soutenir les transitions des élèves est la responsabilité de tous.



d'éducation jouent un rôle unique et déterminant en veillant à ce que les mesures de soutien nécessaires aux transitions des élèves et à leur cheminement vers leur avenir souhaité³ soient fournies à chaque élève.

Par conséquent, ce cadre de référence se concentre à renforcer la capacité des secteurs primaire-secondaire et postsecondaire. Bien qu'il soit une ressource de première importance pour ces secteurs, il a été conçu pour toutes les parties intéressées qui œuvrent auprès des jeunes et des jeunes adultes, à savoir : les responsables de l'élaboration des politiques de ces secteurs, les partenaires de l'inclusion sociale, les organismes communautaires d'aide aux transitions, les fournisseurs de services axés sur la carrière et l'emploi, les parents/tutrices et tuteurs/familles, les aînées et aînés et les entreprises. En collaborant activement entre elles, les parties intéressées clés augmenteront la pertinence de leur contribution individuelle et exerceront ensemble une influence collective plus marquée.

Bien que le cadre de référence porte de façon générale sur les points de transition de tous les élèves, il reconnaît dans sa vision que les transitions nécessitent parfois différentes interventions pour répondre aux besoins de certains groupes d'étudiantes et d'étudiants traditionnellement sous-représentés dans l'éducation postsecondaire ou sur le marché du travail. La recherche montre par exemple que les résultats sur le marché du travail sont nettement meilleurs chez les étudiantes et étudiants autochtones titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires par rapport à ceux qui n'ont pas suivi d'études postsecondaires; pourtant, pour un grand nombre, une exposition limitée à l'éducation postsecondaire, des contraintes financières et un manque de sensibilité culturelle ont eu un effet sur l'engagement des apprenantes et apprenants, leur sentiment d'appartenance et leur persévérance (Restoule, Mashford-Pringle, Chacaby, Smillie et Brunette, 2013; Parriag, Wright et MacDonald, 2010). Des interventions spécialisées et proactives, assises sur une solide connaissance des points forts et du potentiel des élèves autochtones ainsi que des obstacles et des défis auxquels ils font face, sont requises pour les aider à opérer une transition réussie. Le cadre de référence a été élaboré de manière à tenir compte des besoins des groupes sous-représentés et défavorisés. Le cadre de référence et les outils qui l'accompagnent pourraient devoir être modifiés pour être culturellement appropriés ou être adaptés aux besoins propres de ces élèves.

³ L'« avenir souhaité » est une description ou un énoncé personnel de la manière dont une personne souhaite vivre, apprendre et travailler. Ce concept n'est pas statique et évolue tout au long de la vie de la personne.

Principes directeurs

Le cadre de référence est guidé par les principes suivants :

- Tout apprentissage et tout travail ont de la valeur.
- Les programmes, les services, les programmes d'études et les produits visant à appuyer les transitions sont axés sur les élèves, et ceux-ci jouent un rôle dans leur conception et leur évaluation.
- Les services, l'information, les programmes et les programmes d'études, qui correspondent aux besoins des élèves, à leurs antécédents culturels, à leurs défis et à leurs forces et qui sont adaptés pour les aider dans leur transition de l'apprentissage au travail, sont connus des élèves, qui y ont facilement accès.
- Le développement de carrière⁴ est foncièrement amélioré lorsque les élèves ont accès à des occasions d'apprentissage expérientiel multiples dès le primaire-secondaire et lors des études postsecondaires, y compris une exposition directe à des options d'apprentissage et de travail diversifiées.



Tout apprentissage et tout travail ont de la valeur.

⁴ « Le développement de carrière consiste en la gestion de l'apprentissage (structuré et informel) durant toute la vie, du travail (rémunéré et non rémunéré) et des transitions de manière à façonner l'avenir souhaité » (Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation, 2015).

- Une formation adéquate sous-tend la capacité du personnel éducatif d’offrir et de superviser les programmes, les services et les mesures de soutien qui favorisent les transitions.
- Les politiques et les programmes sont clairement exposés et accessibles aux élèves, à leurs familles, au personnel enseignant, aux employeurs et aux autres parties intéressées.
- L’information sur les pratiques porteuses/exemplaires des provinces et des territoires est communiquée à l’ensemble des instances.
- L’efficacité, l’efficacités et l’effet des politiques et des programmes sont mesurés, de manière à favoriser l’élaboration de pratiques éclairées par des données probantes.
- Les divers ministères examinent leurs politiques pour s’assurer de leur cohérence à tous les points de transition.

Objectifs

Les objectifs du cadre de référence sont les suivants :

- Fournir un ensemble commun de points de repère pour soutenir l’évaluation des pratiques et des politiques actuelles par les instances, dans leurs efforts visant à améliorer les résultats des transitions de jeunes et de jeunes adultes.
- Appuyer des prises de décisions fondées sur des données probantes, une mise en œuvre ciblée et la responsabilisation au chapitre des programmes et des politiques d’aide aux transitions.
- Accroître le dialogue, les échanges, la collaboration et la coordination entre les parties intéressées clés – y compris les gouvernements, les écoles, les établissements d’enseignement postsecondaire, les employeurs et les partenaires communautaires – sur les questions afférentes aux transitions des élèves.

Résultats

Les résultats souhaités de ce cadre de référence sont les suivants :

- Transitions plus faciles, pour tous les élèves, du primaire-secondaire au postsecondaire et du primaire-secondaire/postsecondaire au marché du travail.
- Conscience accrue chez tous les gouvernements provinciaux et territoriaux et toutes les parties intéressées clés (p. ex., employeurs, parents, groupes communautaires) de l'importance d'assurer de meilleures transitions aux élèves.
- Connaissances et échanges accrus, partout au Canada ainsi qu'entre les secteurs des parties intéressées, sur les pratiques porteuses/exemplaires qui soutiennent les transitions des élèves.
- Évaluation généralisée, par les instances, des politiques et des programmes actuels d'aide aux transitions au moyen de points de repère fondés sur des données probantes.
- Détermination par les différentes instances des forces, des lacunes et des priorités d'action actuelles en ce qui concerne l'appui aux transitions des élèves.
- Politiques et programmes éclairés et responsables, fondés sur les besoins des élèves et sur des données probantes.
- Collaboration entre les instances et entre les secteurs et mise à l'échelle des pratiques et des politiques transformatrices, s'il y a lieu, pour mieux soutenir les transitions du primaire-secondaire au postsecondaire et du primaire-secondaire/postsecondaire au travail.
- Évaluation continue des politiques et des programmes d'aide aux transitions et publication de l'effet des données de promouvoir la responsabilisation et une amélioration constante.

Points de repère des bonnes pratiques pour soutenir les transitions des élèves

Le Canada n'est pas le seul pays à devoir améliorer les transitions des élèves. Le soutien aux jeunes et aux jeunes adultes pour les aider à mieux gérer leurs transitions d'une école à l'autre et d'un établissement d'enseignement au travail

est une question qui préoccupe beaucoup de pays. Par conséquent, de nombreux documents fondés sur des données probantes sur la question des cadres de transition, stratégies et lignes directrices ont été produits par des organismes transnationaux, des pays, des instances et des établissements. Ces documents, des rapports de recherche pertinents (voir la bibliographie) de même que l'expertise et l'expérience des provinces et des territoires ont éclairé l'élaboration du cadre de référence. À partir de ces documents, des indicateurs communs de bonne pratique (politiques, programmes et stratégies de mise en œuvre) ont été recensés et utilisés comme points de repère pour assurer de meilleures transitions aux élèves.

En examinant comment les résultats des transitions des élèves sont améliorés, il est clair qu'il n'y a ni solution miracle, ni réponse unique; l'essentiel est plutôt d'atteindre de manière constante les points de repère en matière de bonne pratique et de documenter l'amélioration à l'aide de données probantes (Holman, 2014).

Plusieurs des documents cadres examinés proposent l'utilisation de points de repère fondés sur des données probantes pour appuyer de meilleures transitions des élèves, accompagnées d'indicateurs de rendement ciblés pour faciliter la mise en œuvre et l'évaluation. Inspiré de ces modèles, le présent cadre de référence offre des indicateurs de rendement pour chacun des points de repère, qui servent également de base à l'outil d'évaluation et au modèle de plan d'action qui l'accompagnent.

Ce cadre de référence s'articule autour de 11 points de repères pour les transitions des élèves (politiques, programmes et stratégies de mise en œuvre), axés sur des travaux de recherche internationaux et pancanadiens fondés sur des données probantes. Pour être efficaces, les pratiques et les politiques d'aide aux transitions s'appuient sur les points de repère suivants :

1. **Prestation de programmes sur la carrière stables et centrés sur les élèves.** La formation au cheminement de carrière et le développement de carrière jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage tout au long du primaire-secondaire et du postsecondaire. La formation au cheminement de carrière⁵ est donnée à tous les élèves tout au long de leurs études. Les parties intéressées, y compris les jeunes, le personnel éducatif, les familles et les employeurs, participent à la conception du programme, sont informés de sa réalisation, elles le comprennent et elles l'appuient. La formation au cheminement de carrière et le développement de carrière sont reconnus comme des éléments intégraux du programme d'études, et leurs résultats sont associés aux apprentissages requis.

⁵ La formation au cheminement de carrière conjugue les activités et les expériences scolaires qui visent à préparer les personnes au développement de carrière et à les amener à s'y engager.

2. **Développement actif des habiletés en gestion de carrière⁶.** Les compétences (habiletés, connaissances et attitudes) requises pour cheminer efficacement dans les systèmes d'apprentissage et le marché du travail sont clairement définies et énoncées dans un cadre de compétences qui encourage le développement. Elles sont intégrées aux résultats du programme d'études de base et aux services axés sur la carrière. L'acquisition de ces compétences par les jeunes est évaluée. Le personnel éducatif et les fournisseurs de services reçoivent une formation professionnelle appropriée, comprennent ce que sont les habiletés en gestion de carrière et sont équipés de stratégies pédagogiques pour promouvoir et évaluer de manière créative le niveau de compétence des élèves.
3. **Information sur la carrière et sur le marché du travail accessible et son utilisation efficace.** Chaque élève, chaque parent, chaque tutrice et tuteur et chaque membre du personnel éducatif a accès à de l'information sur toutes les options d'apprentissage et de travail, à jour et facile d'accès sur le marché du travail. Tous bénéficient d'un appui qui les aide à comprendre les implications de cette information pour la carrière, et les élèves sont encouragés à utiliser cette information dans leur processus personnel de planification de carrière. Une formation professionnelle adéquate fait en sorte que le personnel éducatif et les fournisseurs de services comprennent les liens entre les parcours éducationnels et le marché du travail y afférant.
4. **Politiques et programmes adaptés aux besoins divers et particuliers des élèves.** Les services et les programmes d'aide aux transitions sont adaptés aux besoins et aux champs d'intérêt individuels des élèves. La diversité étudiante est prise en compte, les programmes respectent les perspectives culturelles (p. ex., l'autochtonisation des programmes d'études) et s'attaquent aux barrières psychologiques qui limitent

⁶ Les compétences en gestion de carrière permettent aux gens de s'adapter rapidement à un marché du travail en rapide évolution. Elles regroupent les compétences en gestion personnelle (conscience de soi et capacité de bâtir une image de soi positive, d'interagir de façon efficace avec autrui ainsi que d'évoluer et de croître tout au long de la vie), en exploration des contextes d'apprentissage et de travail (capacité de participer à un apprentissage continu, de trouver l'information vie-travail et de l'utiliser de façon efficace ainsi que de comprendre le lien qui existe entre les objectifs de travail et la société/l'économie) de même qu'en développement vie-carrière (capacité de trouver ou de créer du travail et de le conserver, de prendre des décisions qui améliorent ses scénarios vie-travail, de maintenir un équilibre entre les divers rôles vie-travail, de comprendre la nature changeante des divers rôles vie-travail, de même que de comprendre et de gérer son processus de développement vie-travail et de s'y investir). Depuis longtemps, le *Plan directeur pour le design en développement vie-travail* sert de modèle pour la description et l'acquisition de ces compétences au Canada. Le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) est en train de revoir l'énonciation de ces compétences avec l'objectif de publier en 2018 une taxonomie révisée des compétences en gestion de carrière qui soit adaptée aux Provinces de l'Atlantique.



Information sur la carrière et sur le marché du travail accessible et son utilisation efficace.

implicitement ou explicitement les choix de carrière (p. ex., l'entrée des jeunes femmes dans les carrières liées aux sciences, aux technologies, au génie et aux mathématiques). Des mesures de soutien globales (p. ex., des mesures communautaires, culturellement adaptées, personnalisées, axées sur les forces de l'élève et centrées sur la famille) sont offertes aux groupes défavorisés/marginalisés (p. ex., les jeunes Autochtones, les jeunes immigrantes et immigrants, les élèves à faible revenu et les apprenantes et apprenants ayant un handicap). Les programmes de formation au cheminement de carrière cherchent activement à combattre les stéréotypes et à élever les aspirations des jeunes issus de groupes défavorisés ou sous-représentés.

5. **Établissement de liens clairs entre l'apprentissage et ses applications sur le marché du travail.** La formation au cheminement de carrière ne se limite pas à un seul cours et n'est pas donnée par une seule personne. La formation au cheminement de carrière est une responsabilité qui nécessite la participation de l'établissement d'enseignement dans son ensemble, et la totalité du personnel enseignant doit lier l'apprentissage d'une matière à ses applications sur le marché du travail.
6. **Participation de tous les élèves à des occasions d'apprentissage intégrées au travail.** Les élèves ont de nombreuses occasions tout au long de leur scolarité d'en apprendre davantage, auprès d'employeurs et lors de visites dans des milieux de travail, sur les réalités des divers environnements professionnels, ce qui les aidera à acquérir les compétences requises pour réussir sur le marché du travail. Des partenariats communautaires sont établis avec les employeurs et les entreprises, qui contribuent de façon déterminante au processus. Les employeurs et les entreprises ont accès aux ressources et à la formation qui les aideront à accueillir et à intégrer les élèves issus de groupes défavorisés ou sous-représentés (p. ex., outils de sensibilisation culturelle et information sur les accommodations pour les élèves qui ont un handicap ou un trouble de santé mentale). Des programmes

ciblés sont proposés à des populations précises d'élèves (p. ex., les jeunes Autochtones, les jeunes ayant un handicap, les jeunes de collectivités rurales ou nordiques) pour offrir un accès plus équitable aux possibilités d'expérience de travail.

7. **Apprentissage des élèves sur l'ensemble des cheminements menant à des études postsecondaires.** Les élèves sont exposés à l'ensemble des possibilités d'études postsecondaires qui s'offrent à eux, les comprennent et ont accès au soutien requis. Les programmes et les approches prennent en compte l'équité de l'accès pour les groupes sous-représentés.
8. **Accès pour les jeunes à des services axés sur la carrière et d'aide aux transitions.** Les élèves et les diplômées et diplômés ont accès, gratuitement et facilement, à des services axés sur la carrière dans leur communauté, dans les écoles primaires-secondaires et dans les établissements postsecondaires. Les écoles, les centres de carrière des établissements d'enseignement postsecondaire et les services axés sur l'emploi pour les jeunes collaborent entre eux et coordonnent leur travail afin d'offrir aux élèves un soutien ininterrompu.
9. **Mise en œuvre, évaluation des effets et assurance de la qualité s'appuyant sur une formation adéquate des fournisseurs.** Pour que les 10 autres points de repère puissent être mis en œuvre, il est essentiel que les conseillères et conseillers en choix de carrière et les fournisseurs de services axés sur la carrière aient accès à une formation ayant trait aux compétences et adaptée à leur rôle. Les conseillères et conseillers en choix de carrière et les enseignantes et enseignants en formation initiale susceptibles de devenir des conseillères et conseillers en choix de carrière sont encouragés à devenir des professionnelles et professionnels agréés en développement de carrière et à se prévaloir des mesures de soutien et des possibilités de perfectionnement professionnel offertes par l'ordre professionnel en développement de carrière de leur instance ou par le Conseil canadien pour le développement de carrière.
10. **Évaluation de la formation au cheminement de carrière et de l'offre de services.** Les provinces et les territoires promeuvent et appuient la collecte régulière de données sur les indicateurs communs, tels que les avantages pour les utilisatrices et utilisateurs, la satisfaction, l'effet et l'égalité d'accès (notamment pour les élèves autochtones, les élèves racialisés, les élèves ayant un handicap et les élèves des collectivités rurales et éloignées). La promotion d'une culture fondée sur des données probantes se fait activement et les résultats sont rendus publics.
11. **Amélioration continue fondée sur des données probantes et sur le rendement des investissements.** L'utilisation des fonds doit être justifiée et les mesures prises pour témoigner de la rentabilité des programmes,

des services et des produits sont coordonnées dans l'ensemble des secteurs participants. La participation des groupes sous-représentés et marginalisés et l'effet sur ceux-ci sont mesurés à l'aide de paramètres d'auto-identification volontaire – l'utilisation et l'interprétation de ces données doivent donc être éclairées par une compréhension et une reconnaissance profondes de l'histoire et du contexte. Lors de la collecte des données, la façon dont celles-ci seront utilisées est clairement expliquée aux répondantes et répondants. Les données sur l'utilisation des ressources et sur les dépenses sont recueillies pour le contrôle de l'efficacité des activités, signaler les domaines prioritaires où il manque de ressources et évaluer l'impact. Le rendement des investissements éclaire l'élaboration des plans pour une amélioration constante.

Les parties intéressées peuvent utiliser à l'échelle pancanadienne, provinciale/territoriale ou locale ces points de repère comme base pour consolider les politiques et les programmes d'aide aux transitions. Pour appuyer les parties intéressées dans cette tâche, deux outils d'évaluation et de planification complémentaires accompagnent ce cadre de référence tel que mentionné dans l'introduction.

1. L'**Outil d'autoévaluation des points de repère pour soutenir les transitions des élèves** guide l'évaluation des politiques et des programmes actuels d'aide aux transitions, cerne les points forts et les lacunes et établit les priorités d'action pour assurer la réussite des transitions des élèves.
2. Le **Modèle de plan d'action pour soutenir les transitions des élèves** établit le lien entre l'évaluation et la mise en œuvre.

Chacun de ces outils est accessible en ligne et peut être utilisé selon les besoins.

Responsabilisation

Les ministres de l'Éducation de l'ensemble des provinces et des territoires sont responsables d'établir les priorités de leur instance, de décider des actions pertinentes à prendre et de surveiller les effets de chacune d'elles. Ce cadre de référence et les points de repère qu'il énonce sont conçus pour les provinces et les territoires, qui peuvent les utiliser, s'ils le souhaitent et au moment opportun, dans l'évaluation de leurs politiques et de leurs programmes actuels d'aide aux transitions et pour entreprendre des actions ciblées afin de combler les lacunes relevées et de répondre aux priorités. Le CMEC est conscient du rôle crucial que l'évaluation joue pour soutenir la mise en œuvre de politiques et de programmes pour soutenir les transitions des élèves dans les systèmes d'éducation primaire-secondaire et postsecondaire. Le CMEC encourage donc les provinces et les territoires à utiliser les outils complémentaires d'évaluation et de planification dans les efforts soutenus qu'ils déploient pour favoriser les transitions des élèves.

Bibliographie

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *Supporting First Nations Learners Transitioning to Post-Secondary*, 2012. Sur Internet : <http://www.afn.ca/uploads/files/education2/postsecondarytransitionsreport.pdf>.

BERGER, J., A. MOTTE ET A. PARKIN. *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2009. Sur Internet : http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/PdSVol4_Fr.pdf.

BEZANSON, L. *Career Development: From Under-Represented to Inclusive: Opening Doors to Post-Secondary Participation*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2008.

BRUCE, D., ET A. MARLIN. *Analyse documentaire des facteurs affectant la transition des études au marché du travail pour les jeunes autochtones*, Toronto, Ontario, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2012. Sur Internet : http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/298/Literature-Review-on-Factors_fr.pdf.

BUREAU DU DIRECTEUR PARLEMENTAIRE DU BUDGET. *Évaluation de la situation du marché du travail – 2015*, 2015. Sur Internet : http://www.pbo-dpb.gc.ca/web/default/files/Documents/Reports/2015/Labour%202015/Labour_Market_Assessment_2015_FR.pdf.

CONSEIL ATLANTIQUE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *En action vers l'avenir : Cadre pour le développement de carrière dans le secteur de l'éducation publique de l'Atlantique : 2015-2020*, chez l'auteur, 2015.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE – Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques : Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*, 2016. Toronto, Ontario. Sur Internet : <http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/PISA2015-CdnReport-fr.pdf>.

DE BROUCKER, P. *Without a Paddle: What to do About Canada's Young Drop-outs*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2005.

DECLOU, L. *Rendements sociaux : évaluation des avantages de l'enseignement supérieur*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2014. Sur Internet : <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/@Issue%20Social%20Returns-f.pdf>.

EUROFOUND. *Mapping youth transitions in Europe*, Office des publications de l'Union européenne, 2014. Sur Internet : <https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-3595/EF1392EN.pdf>.

EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK. *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*, European Lifelong Guidance Policy Network, 2015. Sur Internet : <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>.

FINNIE, R., S. CHILDS ET A. WISMER. *Immigrants and Visible Minorities: Post-Secondary Education Experiences (Version 11-04-10)*, rapport de recherche, L-SLIS, MESA Project, Toronto, Ontario, Canadian Education Project, 2010.

FRIESEN, J., ET B. KRAUTH. *Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones : une approche fondée sur les faits*, Toronto, Ontario, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2012. Sur Internet : http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/295/Key-Policy-Issues-in-Aboriginal-Education_fr.pdf.

GILMORE, J. *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, 2010. Sur Internet : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES TRANSITIONS. *Dégager la voix pour la réussite de la transition après l'école*, Nouvelle-Écosse, 2016. Sur Internet : <https://www.ednet.ns.ca/docs/degagerlavoiepourlareussitedelatransitionapreslecole.pdf>.

HOLMAN, J. *Good Career Guidance*, Gatsby Charitable Foundation, 2014. Sur Internet : <http://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/gatsby-sir-john-holman-good-career-guidance-2014.pdf>.

LOOKER, E. Dianne. *Regional Differences in Canadian Rural-Urban Participation Rates in Post-Secondary Education*, rapport de recherche 2009-3, Toronto, Ontario, Canadian Education Project, 2009. Sur Internet : https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjFtKmFmZPTAhUD24MKHbesCycQFggsMAM&url=http%3A%2F%2Fmesa-project.org%2Ffiles%2FMESA2008_Looker.pdf&usg=AFQjCNHOwnrNzQI5hA0T-Lltb_NnjFXyug

McCLOY, U., et L. DeCLOU. *Les personnes handicapées en Ontario : Taux de participation à des études postsecondaires, expériences des étudiants et résultats sur le marché du travail*, Toronto, Ontario, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2013.

MOURSHED, M., D. FARRELL et D. BARTON. *Education to Employment: Designing a System that Works*, McKinsey & Company, 2012. Sur Internet : http://www.compromisorse.com/upload/estudios/000/222/Education-to-Employment_FINAL.pdf.

MULLOCK, K. *Perspectives de l'emploi 2016 : La situation du Canada*, Paris, OCDE, 2016. Sur Internet : <https://www.oecd.org/fr/canada/Employment-Outlook-CANADA-FR.pdf>.

OCDE. *Des débuts qui comptent! Des emplois pour les jeunes*, Paris, Éditions OCDE, 2010.

OCDE. *Regards sur l'éducation 2016 – Résultats par pays*, Paris, Éditions OCDE, 2016.

OCDE et OIT. *Giving Youth a Better Start: A Policy Note for the G20 Meeting of Labour and Employment Ministers*, OCDE et OIT, septembre 2011. Sur Internet : <http://www.oecd.org/dataoecd/27/57/48732154.pdf>.

PACHECO, G. *The Cost of Poor Transitions for Youth*. New Zealand Work Research Institute, Auckland University of Technology, 2014. Sur Internet : https://www.aut.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0019/327142/final_report_Nov2012.pdf.

PARRIAG, A., M. WRIGHT et W. MACDONALD. *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*, Toronto, Ontario, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2014.

RESTOULE, J., A. MASHFORD-PRINGLE, M. CHACABY, C. SMILLIE et C. BRUNETTE, C. « Supporting Successful Transitions to Post-Secondary Education for Indigenous Students: Lessons from an Institutional Ethnography in Ontario, Canada », *The International Indigenous Policy Journal*, vol. 4, no 4, 2013. Sur Internet : <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=iipj>.

STATISTIQUE CANADA et CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*, Ottawa, Ontario, Statistique Canada, 2015.

STATISTIQUE CANADA, EDSC et CMEC. *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, 2013, Ottawa, Ontario, Ministère de l'Industrie. Sur Internet : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/315/canadian-piaac-report.fr.pdf>.

SWEET, R., V. VOLKOF, A.G. WATTS, S. HELME, S. RICE et S. PANNEL. *Making Career Development Core Business*, Melbourne, Australie, Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development et Department of Business and Innovation, 2010. Sur Internet : <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/postcomp/CareersreportFINAL.pdf>.

TILL, M., T. LEONARD, S. YEUNG et G. NICHOLLS. *Profil des expériences sur le marché du travail : adultes canadiens de 15 ans et plus ayant une incapacité*, 2012. Statistique Canada, 2015. Sur Internet : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-654-x/89-654-x2015005-fra.pdf>.

WILLETT, J. *Careers Education Quality Framework*, Commonwealth d'Australie, 1999. Sur Internet : <https://cica.org.au/wp-content/uploads/Careers-Education-Quality-Framework.pdf>.

YOUTH EMPLOYMENT STRATEGY TASK FORCE. *Reporting on Youth Employment Strategies: Poverty Reduction Initiative*, United Way: Kingston, Frontenac, Lennox and Addington et Ville de Kingston, Ontario, 2016. Sur Internet : http://www.unitedwaykfla.ca/wp-content/uploads/2016/08/Youth_Employment_strategy_2016_WEB.final_.pdf.



Cadre de référence du CMEC pour la réussite des transitions des élèves

Les transitions entre les études et les cheminements de carrière sont de plus en plus complexes. Les élèves sont appelés à opérer de nombreuses transitions de carrière (apprentissage et travail) dans le contexte d'un marché du travail en constante évolution et parfois imprévisible. Les parcours sont devenus complexes et certains élèves peuvent trouver difficile de faire des choix éclairés et judicieux. Plus que jamais, les élèves ont besoin d'un ensemble d'habiletés de haut niveau en gestion de carrière et de soutien adapté pour manœuvrer tant au sein de l'apprentissage et du travail qu'entre eux-ci. Par conséquent, partout dans le monde, les systèmes d'éducation cherchent à tirer parti des pratiques porteuses afin de consolider le soutien en matière de transition destiné aux élèves et d'offrir des conditions plus équitables pour les groupes sous-représentés/défavorisés et ceux dont les besoins sont complexes, tels les élèves autochtones, les élèves racialisés, les élèves à faible revenu et les élèves ayant un handicap.